



Dialogues / Dialogue

Laurent Jalabert & Nicolas Czubak

Du passé à l'avenir, un siècle après

**Dynamiques mémorielles autour des rencontres
internationales et de la « Grande Guerre »**

 Téraèdre

OFAJ
DFJW

Introduction

LAURENT JALABERT, NICOLAS CZUBAK, DIEMUT KÖNIG
& SIMONE ODIERNA

Début 2015, lorsque nous avons commencé la recherche d'accompagnement pour le programme « 100 ans après la Première Guerre mondiale – 100 projets pour la paix en Europe », en coopération avec l'Office franco-allemand pour la Jeunesse, de nombreuses questions étaient encore sans réponse. Qui sont ces collègues à qui nous avons affaire dans ce partenariat de recherche ? Comment organiser la collaboration au sein du groupe de recherche ? Quelle approche méthodique choisir dans cette constellation associant histoire et sciences sociales ? Sur quelles hypothèses théoriques communes se baser pour notre recherche ? Comment réussir à atteindre un « regard croisé » sur l'histoire, la mémoire et sa (re)construction dans le contexte de rencontres de jeunes axées sur l'éducation civique dans un contexte international (franco-allemand) ? Comment capturer les nombreuses perspectives et les caractéristiques de ce « projet colossal » qui a été mis en œuvre sur cinq ans de manière aussi diversifiée par autant d'organisations, initiatives, groupes et individus différents, sachant que de très nombreux jeunes ont participé à son organisation et à sa réalisation ? Nous, membres de ce groupe de recherche récent et ne se connaissant pas encore, faisons face à des défis qui allaient nous accompagner cinq ans. Notre travail a toujours été suivi de phases d'orientation et de négociations, jusqu'à cette publication, fruit de notre travail commun. Elle tente de croiser toutes nos perspectives et processus de travail. Au niveau du contenu et au niveau didactique, nos résultats de recherche doivent servir à nourrir la pratique des rencontres internationales axées sur le travail de mémoire ; ils intègrent aussi l'arrière-plan théorique et l'évolution historique du contexte socio-politique dans lequel ce programme et les différentes rencontres ont eu lieu. Le travail du groupe de recherche se base sur la réflexion théorique concernant la construction de l'histoire et le souvenir. Ces travaux sont à saisir dans le prolongement de la recherche sur les sources historiques ainsi que sur les discours des sciences sociales et de la pédagogie de la mémoire. Ils mettent en lumière d'un œil critique le potentiel constructif des narrations (orale, textuelle, imagée et scénique) au niveau théorique de la recherche. D'autre part, notre groupe de recherche s'est focalisé sur l'analyse empirique de projets de jeunes dans le cadre de rencontres internationales organisées autour du travail pédagogique de mémoire. Nous nous sommes moins intéressés au macroniveau de la construction de l'histoire

et de la culture qu'aux micro- et mésoniveaux, principalement dans le contexte des rencontres et dans les interactions qui s'y déroulent.

Nous présenterons tout d'abord une brève introduction de notre hypothèse théorique de départ concernant la construction sociale des réalités historiques et de l'histoire de la culture afin d'intégrer les différentes approches, d'expliquer leurs fondements et de mettre le doigt sur les lacunes de la recherche que nous souhaitons combler dans une certaine mesure avec la présente publication.

La construction sociale de la réalité historique et culturelle

Les théories poststructuralistes élaborées par les sciences sociales ont démasqué que des conceptions jusqu'ici jamais remises en question ne sont au fond qu'une réalité construite par des pratiques mentales, langagières et actionnelles relevant du social et du culturel, une réalité que tout individu, le plus souvent inconsciemment, produit, reproduit et maintient en place (voir Thomas 2011 : 25). La subjectivité culturelle, qui se trouve dans un processus constant de production et de confirmation, est caractérisée par son aspect inachevé. Tandis que dans la définition classique, la culture est conçue comme une unité homogène qui se démarque clairement d'autres cultures et donc s'en différencie, le concept moderne de culture tend vers la direction inverse : la culture n'est pas monadique, elle ne se délimite pas nettement des autres cultures et ne peut pas être observée isolément des autres, car elle existe toujours par rapport aux autres et elle se constitue dans la différence ou les points communs à celles-ci. Les groupes sociaux interagissent toujours avec d'autres groupes, jamais isolément. Les contacts interculturels doivent donc être considérés « dans une perspective systémique et dynamique » (Ladmiral & Lipiansky 1989 : 10) : il ne s'agit pas de deux sujets communicant de manière indépendante qui se rencontrent, chacun avec leur propre culture, conçue comme une unité statique et ontologique, mais au contraire, ils se constituent dans leur communication mutuelle, dans la différence (voir également Lüsebrink 2004 ; Moosmüller 2004). L'interaction avec des modes d'actions et attitudes divergents permet de prendre conscience de dispositions culturelles la plupart du temps implicites. En rencontrant l'Autre, on définit ce qui nous est propre, on peut réfléchir sur nos propres idées et comportements et se rendre compte de ses propres automatismes (voir notamment Baecker 2003 : 17 et suivantes). Si l'on admet que la rencontre avec l'étranger, avec l'autre, constitue une condition à la prise de conscience de ce qui est propre à soi, une rencontre comme celles qui ont lieu dans le cadre des projets financés

par l'OFAJ¹ initie donc la conscientisation des propres schémas de perception, de pensée et de comportement, qui, idéalement, peuvent être soumis à la réflexion, remis en question et être perçus comme une forme d'enculturation parmi de nombreuses autres.

Dans le cadre du programme « 100 ans après la Première Guerre mondiale – 100 projets pour la paix en Europe » et étant donné l'objectif des appels à projets de l'OFAJ d'encourager des jeunes ou des membres de la société civile à participer au développement du travail de mémoire et de la culture de commémoration², les formes des différentes dispositions de perception, de pensée et de comportements implicites ou même explicites des cultures du souvenir jouent un rôle particulier. Dans les différences constatées avec les narrations et l'histoire ou les histoires des autres, chacun prend conscience de la particularité (nationale, régionale, familiale) de ses propres récits et traditions, en ce qui concerne leur présentification. Les recoupements entre narrations s'avèrent aussi pertinents que la différence entre les souvenirs. « Le souvenir en tant qu'image ne dépend pas seulement du passé en fonction duquel il est construit, mais aussi des conditions sociales dans lesquelles cette image est remémorée dans le présent » (Sebald/Weyand 2011 : 174). Pour Sebald et Weyand, cette structuration forme les mémoires sociales, c'est-à-dire « la faculté sociale à faire émerger le passé dans le présent et de le maintenir présent » (*Ibid.*). Cela a lieu via les modes du souvenir et de l'oubli³. Dans la mesure, donc, où les mémoires sociales et la commémoration se construisent comme « pratique de la présentification du passé » (König 2020b) à partir de la situation présente, la perspective selon laquelle les événements, actes ou personnes sont jugés dépend toujours du présent et de leur utilité. Le *quoi* et le *comment* de la représentation du passé sont toujours déterminés dans le *recours* aux événements du passé et s'avèrent donc également dynamiques, non figés, ils se développent toujours à partir du présent (voir Halbwachs

¹ Dans ce contexte, la rencontre interculturelle est définie tout d'abord au niveau national et culturel entre des jeunes venus d'Allemagne et de France. L'une des conditions pour l'obtention des subventions des projets citées dans les directives de l'OFAJ repose effectivement sur la participation de jeunes (au moins) de ces deux nationalités (voir OFAJ, directives 2019 : 17). Étant donné que la mission générale de l'OFAJ réside dans la médiation destinée en particulier aux citoyennes et citoyens des nations allemande et française suite aux guerres et conflits qui ont pesé sur la relation entre les deux pays par le passé, la différenciation en ces deux groupes obligatoires est prédéfinie dans les modalités de participation. Ceci n'exclut pas que dans les projets subventionnés, les expériences interculturelles puissent jouer également un rôle dans le contact intranational ou les différences des cultures nationales soient éclipsées ou accompagnées par des différences spécifiques aux religions, sexes, ou autres catégories structurelles.

² Voir <https://www.ofaj.org/recherche-et-evaluation/100-ans-apres-la-premiere-guerre-mondiale-100-projets-pour-la-paix-en-europe.html>, consulté le 13 avril 2020.

³ Paul Ricœur, 2000, *L'histoire, la mémoire et l'oubli*, Paris, Seuil.

1925). « C'est seulement à la lumière du présent que les productions du passé sont réévaluées pour juger ce qui est actuellement encore pertinent » (Dimbath/Heinlein 2015 : 150). Le *contexte*, c'est-à-dire l'époque, le présent ou la situation à partir de laquelle le souvenir se fait, tout comme le *setting*, le cadre dans lequel il se produit, ont donc une incidence décisive sur la forme et le contenu. Les médias qui permettent de représenter les contenus du souvenir construisent en sélectionnant et en donnant forme à la représentation la version correspondante de la réalité et du passé, tout comme les normes, valeurs et concepts qui leur sont inhérents (voir Erll 2005 : 124). Antoine Prost en tire le résumé suivant :

Au bout du compte, l'historien fait le type d'histoire que la société lui demande ; sinon, elle se détourne de lui. Or nos contemporains demandent une histoire mémorielle, identitaire, une histoire qui les divertisse du présent et sur laquelle ils puissent s'attendrir ou s'indigner. Si l'historien ne répond pas à cette demande, il s'enfermera dans un ghetto académique. (Prost 1996 : 305)

Se souvenir, comme le montre Laurent Jalabert dans cette publication, est toujours saisi dans le contexte du potentiel constructif de l'histoire comme l'histoire *orale*, mais aussi comme mythe national, véhiculé par la commémoration en tant que *pratique* de présentification du passé (voir König 2020b) et par l'éducation, comme histoire *écrite*, et toujours comme une *sélection possible de ce qui est intéressant à être relaté* (voir Odierna dans cet ouvrage⁴). Dans les travaux de recherche interculturelle, deux composantes méritent tout particulièrement l'attention : « d'une part, un plus grand nombre d'éléments ou de *secteurs* du système culturel et d'autre part les 'facteurs de situation', les *contextes* » (Roth 2004 : 121) ; ils sont importants pour mieux comprendre ce qui se produit dans les interactions interculturelles.

Pour résumer, « contexte » signifie une situation spécifique et les facteurs participant à cette situation, autrement dit le cadre ou le *setting* d'une interaction ; Roth distingue trois niveaux au sein d'une interaction interculturelle : le macro, le meso et le micro. « Au *microniveau* [...] qui entoure directement l'événement, agissent finalement non seulement les conditions spatiotemporelles concrètes [...], mais aussi les caractères individuels des acteurs, les valeurs, représentations qu'ils défendent, leurs expériences, humeurs et émotions » (*Ibid.* : 127), c'est-à-dire l'observation de la situation au niveau interpersonnel. Le *macrocontexte* correspond en revanche à toutes les « conditions cadres socioculturelles, historiques, juridiques, économiques et politiques » (voir *Ibid.* : 127) qui sont intégrées dans une interaction, tandis que le *mésoccontexte* renvoie au sens de l'arrangement d'une interaction

⁴ Voir également le chapitre 1.7 de L. Jalabert concernant les observations critiques de l'enseignement en France et en Allemagne.

dans une perspective institutionnelle. Roth considère ce niveau décisif pour l'interaction interculturelle car les conditions cadres du niveau macrosocial sont portées dans l'interaction concrète par le mésoniveau via des organisations, entreprises, autres communautés et des institutions judiciaires, éducatives, de loisirs ou administratives. « Les conventions, codes, routines, rituels, rôles et rapports de pouvoir typiques de chaque institution » définissent ainsi « dans une forme le plus souvent très directe le cadre de l'action » (*Ibid.* : 127).

Si l'on observe le programme initié par l'OFAJ dans cette perspective, on constate que les exigences liées aux subventions et les structures de rencontres choisies créent un tel cadre. L'objectif formulé, à savoir utiliser ce cadre pour encourager l'engagement citoyen (en ayant recours à diverses approches thématiques et méthodologiques de l'éducation à la paix et de la pédagogie mémorielle), implique de structurer les interactions via le mésoniveau (cadre, *setting*) et le microniveau (interaction concrète entre plusieurs participantes et participants) pour influencer (en partie) le macroniveau, ce qui déclencherait des processus sociaux. Face à une telle attente se pose la question des chances de réussite de cette démarche et de la durabilité de ses effets. L'objectif de cette recherche d'accompagnement était de montrer dans quelles conditions il est possible d'atteindre des effets précis et durables au niveau du vécu aussi bien des participantes et participants que des équipes d'organisation et d'encadrement.

Dans cette publication, nous allons mettre en lumière dans un premier temps les grandes lignes directrices de la (re)construction du souvenir et de l'histoire autour de la Première Guerre mondiale en Allemagne et en France ainsi que celles du travail de réflexion réalisé communément sur le passé des deux pays (chap. 1). On clarifiera les concepts en fonction des différentes perspectives (réalités allemande et française, histoire, sciences sociales). Après avoir retracé l'évolution historique des différentes approches pédagogiques du travail de mémoire et les discours sociopolitiques concernant le souvenir et la commémoration dans différents contextes, nous poserons un regard critique sur la construction de l'éducation scolaire et son rôle dans le contexte de l'historiographie et de la mainmise sur l'interprétation.

Dans les chapitres suivants (chapitres 2, 3 et 4), nous exposerons, grâce à la recherche d'accompagnement des projets, comment la confrontation à l'Autre peut faire prendre conscience aux jeunes de leur propre arrière-plan culturel (et historique) et comment le contact peut troubler les conceptions de soi et du monde et les remettre en question. L'observation des projets n'avait pas uniquement pour but la (re)construction de réalités culturelles et historiques, mais aussi de générer des impulsions plus générales sur la conception du cadre ou du contexte de ce type de projets. Les résultats se rapportent donc aux contextes de travail éducatif extrascolaire mais aussi aux contextes

interculturels et relatifs à la politique éducative, et livrent de précieuses informations sur les approches d'organisation de coopération, leurs limites et leurs possibilités. Nous tenterons de déterminer les conditions qui doivent être réunies pour permettre une réflexion ouverte et bénéfique sur des thèmes en partie controversés, au sens d'une contribution à l'éducation à la démocratie. Cette analyse est nécessaire pour comprendre comment développer chez les jeunes une attitude critique et autoréflexive, comme cela a été sollicité pour le travail de commémoration, mais aussi sur les lieux de mémoire, et comment travailler à l'éducation politique des jeunes pour l'ancrer de manière diversifiée à différents niveaux, dont le cadre théorique (voir par exemple Knigge 2010 : 11). En effet, l'analyse peut apporter des conclusions sur les potentiels constructifs, issues du travail pratique et de la réflexion sur la pratique, et en particulier tirées directement du vécu des participantes et participants – c'est-à-dire les spécialistes et bénévoles expérimentés ainsi que les jeunes à qui doit profiter le travail pédagogique. Tandis que le chapitre 2 offre une vue d'ensemble multiperspectiviste des différents formats de rencontre faisant partie du programme « 100 ans après la Première Guerre mondiale – 100 projets pour la paix en Europe 100 », le chapitre 3 a pour thème principal les éléments du théâtre dans la pédagogie de la mémoire. Dans le chapitre 4, une sélection de grandes manifestations de travail pédagogique de mémoire qui ont eu lieu dans le cadre du Centenaire sera soumise à l'analyse.

Puis des approches actuelles ainsi que des formes didactiques de la pédagogie de la mémoire seront présentées (chap. 5) dont il devient urgent de développer de nouvelles formes pour le futur, au vu de la disparition des témoins historiques. Le Mémorial de Verdun, monument commémoratif central de la Première Guerre mondiale, et son concept pédagogique seront présentés en détail dans une étude de cas.

Nos conclusions tentent de mettre en relation et d'intégrer les différents résultats et perspectives ainsi que les impulsions résultant des différentes approches analytiques. Nous souhaitons ainsi montrer comment les rencontres internationales et interculturelles peuvent influencer la construction des rapports entre un individu et un objet historique et où se trouvent les potentiels du travail de mémoire.

Références bibliographiques

- BAECKER, Dirk, 2003, *Wozu Kultur?*, Berlin, Kulturverlag Katmos.
- DIMBATH, Oliver & HEINLEIN, Michael, 2015, *Gedächtnissoziologie*, Stuttgart, UTB.
- ERLL, Astrid, 2005, *Kollektives Gedächtnis und Erinnerungskulturen. Eine Einführung*, Stuttgart, J.B. Metzler.
- HALBWACHS, Maurice, 1925, *Les cadres sociaux de la mémoire*, Paris, Félix Alcan.
- KNIGGE, Volkhard, 2010, « Zur Zukunft der Erinnerung », *Aus Politik und Zeitgeschichte (APuZ)* 25/26, 10-16.
- KÖNIG, Diemut, 2020, « Gedenken », in M. Berek, K. Chmelar, O. Dimbath, H. Haag, M. Heinlein, N. Leonhard, V. Rauer & G. Sebald (dir.), *Handbuch Sozialwissenschaftliche Gedächtnisforschung*, Wiesbaden, Springer VS.
- LADMIRAL, Jean-René & LIPIANSKY, Edmond Marc, 1989, *La communication interculturelle*, Paris, Armand Colin.
- LÜSEBRINK, Hans-Jürgen, 2004, « Einleitung », in *ibid.* (dir.), *Konzepte der Interkulturellen Kommunikation. Theorieansätze und Praxisbezüge in interdisziplinärer Perspektive*, St. Ingbert, Röhrig, p. 7-14.
- MOOSMÜLLER, Alois, 2004, « Das Kulturkonzept in der Interkulturellen Kommunikation aus ethnologischer Sicht », in H.-J. Lüsebrink (dir.), *Konzepte der Interkulturellen Kommunikation. Theorieansätze und Praxisbezüge in interdisziplinärer Perspektive*, St. Ingbert, Röhrig, p. 45-67.
- PROST, Antoine, 1996, *Douze leçons sur l'histoire*, Paris, Seuil.
- ROTH, Klaus, 2004, « Kulturwissenschaften und Interkulturelle Kommunikation : Der Beitrag der Volkskunde zur Untersuchung interkultureller Interaktionen », in H.-J. Lüsebrink (dir.), *Konzepte der Interkulturellen Kommunikation. Theorieansätze und Praxisbezüge in interdisziplinärer Perspektive*, St. Ingbert, Röhrig, p. 115-143.
- SEBALD, Gerd & WEYAND, Jan, 2011, « Zur Formierung sozialer Gedächtnisse », *Zeitschrift für Soziologie*, 40.3, 174-189.
- THOMAS, Tanja, 2011, « Poststrukturalistische Kritik als Praxis von Grenzüberschreitungen », in T. Thomas, S. Hobuß, M.-M. Kruse & I. Henning (dir.), *Dekonstruktion und Evidenz. Ver(un)sicherungen in Medienkulturen*, Sulzbach/Taunus, Ulrike Helmer Verlag, p. 22-42.

THOMAS, Alexander, CHANG, Celine & ABT, Heike, 2007, *Erlebnisse, die verändern – Langzeitwirkungen der Teilnahme an internationalen Jugendbegegnungen*, Göttingen, Vandenhoeck & Ruprecht.