Le discours historique nazi et les manuels d'histoire du III^e Reich

Rainer Riemenschneider

Édition électronique

URL : <http://journals.openedition.org/trema/1820>

DOI : 10.4000/trema.1820

ISSN : 2107-0997

Éditeur

Faculté d'Éducation de l'université de Montpellier

Édition imprimée

Date de publication : 1 décembre 1998

Pagination : 69-89

ISSN : 1167-315X

Référence électronique

Rainer Riemenschneider, « Le discours historique nazi et les manuels d'histoire du III^e Reich », *Tréma* [En ligne], 14 | 1998, mis en ligne le 01 décembre 1998, consulté le 30 avril 2019. URL : <http://journals.openedition.org/trema/1820> ; DOI : 10.4000/trema.1820

Ce document a été généré automatiquement le 30 avril 2019.

Tréma

Le discours historique nazi et les manuels d'histoire du IIIe Reich¹

Rainer Riemenschneider

1. Avertissement

- 1 Identifier l'image de l'histoire enseignée à l'époque du III^e Reich en Allemagne ouvre un champ de recherche immense qui est pour une bonne part une *terra incognita* dont l'exploration n'est pas sans embûches. Ces difficultés sont surtout d'ordre méthodologique : comment en effet faire des observations valables sur la manière dont l'histoire fut enseignée à la jeunesse allemande alors que les sources de première main, à savoir les témoignages sur l'enseignement dispensé effectivement dans les classes, nous font cruellement défaut ? Disons d'emblée que les documents auxquels nous sommes réduits - les instructions ministérielles, les écrits et discours programmatiques des dirigeants politiques et des responsables de l'éducation, les programmes et horaires d'enseignement et, surtout, les manuels scolaires - ne reflètent pas nécessairement la réalité et leur examen ne peut fournir que des résultats approximatifs, aléatoires voire erronés.
- 2 L'écart entre les instructions officielles, les déclarations d'intentions et les contenus des manuels d'une part et, d'autre part, l'enseignement tel qu'il était donné dans la réalité quotidienne des classes a pu considérablement varier en fonction de facteurs multiples dont le principal était sans doute la personnalité de l'enseignant et la composition du groupe des élèves. Nombreuses sont les plaintes formulées par les fidèles du régime national-socialiste qui accusent le corps enseignant de mollesse, de tiédeur dans la foi du grand avenir du peuple allemand : il n'aurait pas compris l'importance de ce « moment historique » et demeurerait nostalgiquement attaché à des valeurs universalistes et humanistes irrémédiablement périmées... De toute évidence le corps enseignant dans son ensemble n'a pas marché au pas des chœurs du régime². Dans quelles proportions a-t-il suivi les consignes officielles à la lettre ? Nous n'en savons pas grand-chose ; la recherche

historique se propose d'en savoir plus mais je crains qu'elle ne parvienne jamais à élucider complètement cette question.

- 3 Restent les manuels comme documents irréfutables pour nourrir nos propos. Mais quels manuels ? Malgré le net resserrement de la vis depuis 1937, date à partir de laquelle paraissent successivement les nouveaux programmes d'enseignement et des manuels proprement national-socialistes, le marché des manuels allemands restait assez diversifié, et leurs contenus témoignaient d'une certaine pluralité d'approche, même si des concessions évidentes faites au régime étaient apportées par rapport aux éditions antérieures, (Cf. ill. ; fig. 1 et fig. 2). Il ne saurait donc être question de parler « du » manuel nazi, en postulant une unicité et une homogénéité de doctrine. Ajoutons que des ouvrages anciens ont pu être utilisés en marge de la production dominante... Voici une seconde mise en garde destinée à prévenir les conclusions hâtives.
- 4 Ces réserves faites, esquissons quelques lignes de force qui ont marqué l'enseignement de l'histoire en Allemagne.

Figure 1 : Le thème pacifique de la prospérité développé graphiquement sur première de la couverture d'un manuel en 1932...

FÜßLER W & LOOS W : *Geschichte des deutschen Volkes*, 2 Teil, "Von 1648 zur Gegenwart". Giessen, Berlin, Leipzig, Verlag Emil Roth, 1932.

Figure 2 : [...] cinq ans plus tard, à la faveur d'une réédition, le ton a changé.

FÜLLNER W & WERNER F : Geschichte des deutschen Volkes, 3 Teil, "Weltkrieg bis zur Gegenwart". Giessen, Verlag Emil Roth, 1937.

2. La réorganisation du système scolaire

- 5 En dépit d'un élan réformateur, voire « révolutionnaire » affiché par les tenants et les sympathisants du national-socialisme lors de l'avènement d'Hitler au pouvoir en 1933 - un élan qui tendait à une refonte totale du système scolaire et à sa réorganisation sous la forme de l'« école unique » (*Einheitsschule*) chère à un Tews ou un Hiller - le régime a maintenu la structure traditionnelle héritée de la République, à savoir la division tripartite en école primaire (*Volksschule*), lycée (*Oberschule*) et collège de type intermédiaire (*Mittelschule*). En fait, il s'est contenté d'uniformiser chacun de ces trois types d'écoles. En effet, l'institution allemande était caractérisée, surtout au niveau de l'enseignement secondaire, par une étonnante bigarrure due essentiellement aux particularismes qui restaient - et demeurent - singulièrement vivaces en Allemagne. En outre les écoles privées et confessionnelles furent supprimées et la scolarité dans les lycées fut ramenée de neuf à huit années qui se greffaient sur les quatre années d'école primaire³. Nous voyons donc que, dans ce domaine comme dans tant d'autres, la prétendue révolution national-socialiste, forte en gesticulations oratoires, se réduisit en fait à un phénomène d'amalgame hâtif de traditions et d'innovations de courte haleine.
- 6 La mainmise sur le personnel enseignant fut réalisée par le N.S.L.B. Cette Association des Enseignants National-Socialistes (*Nationalsozialistischer Lehrerbund*), totalement contrôlée par le Pouvoir, était en situation de monopole. Elle engloba successivement les différentes organisations de spécialistes. Ainsi, en 1934, l'Association des Enseignants d'Histoire

(*Verband deutscher Geschichtslehrer*), qui avait été fondée en 1913, fut dissoute par ordre d'en haut et ses membres poussés à adhérer individuellement au nouveau N.S.L.B. Cette dissolution fut exécutée par Moritz Edelman, un fonctionnaire des plus influents dans la politique de l'Enseignement en sa qualité de directeur du département d'Histoire au sommet du N.S.L.B. Sa carrière avait été rapide : professeur de lycée jusqu'en 1933, il avait été nommé proviseur à Berlin puis, en 1939, professeur à l'École Normale de Dortmund. En 1934 il était entré dans le comité directeur de *Vergangenheit und Gegenwart*, la revue des professeurs d'histoire qui se vit dotée d'un sous-titre à la résonance franchement national-socialiste - « *Revue pour l'enseignement de l'Histoire et l'éducation politique* » - et se mit à baisser lamentablement de niveau⁴. Nous retrouverons Edelman, qui s'était signalé comme propagandiste du nouvel enseignement de l'histoire, en qualité d'auteur de manuels scolaires.

3. Doctrine politique et enseignement de l'histoire

- 7 Parmi les matières d'enseignement « sensibles », l'histoire figurait en première ligne à côté des Sciences naturelles (**Biologie**) et de l'allemand. C'étaient les disciplines jugées les plus aptes à véhiculer l'idéologie national-socialiste qu'il convenait de mettre en place de toute urgence⁵⁶.
- 8 Face aux obstacles rencontrés dans la réorganisation d'une masse aussi inerte que l'institution scolaire, on avait bien vite renoncé aux réformes « structurelles » pour s'attaquer aux buts et aux contenus de l'enseignement. De nombreux écrits en sont la preuve, qui soulignent avec force le rôle éminent de l'histoire dans la formation politique et idéologique des esprits. Leur but était de démontrer qu'une relecture de l'histoire s'imposait, à la fois pour justifier l'avènement du nouveau règne en tant que résultante logique de l'évolution du Peuple allemand, et pour mobiliser les esprits en vue d'accomplir le dessein de la Providence dont le *Führer* seul possédait la clé : on pouvait discerner les traces de cette prédestination dans la trame de l'histoire pour peu que l'on fût doué d'intuition...
- 9 Parmi ces écrits, citons les plus importants de par leur audience et le poids politique de leurs auteurs. *Nationalpolitische Erziehung* du proluxe Ernst Kriek parut en 1932 et connut un succès prodigieux : en 1933 on en était déjà à la 16^e édition pour un tirage total de 49 000 exemplaires. Cet ouvrage inspira le ministre de l'Education du Reich, Bernhard Rust, qui fonda les *Nationalpolitische Erziehungsanstalten* (N.A.P.O.L.A.) qu'il se chargea personnellement de surveiller étroitement : c'est que ces écoles, véritables prytanées militaires, devaient éduquer la future élite guerrière conditionnée pour gouverner le Peuple⁷. Vint ensuite Dietrich Klagges, Ministre-président de l'État de Braunschweig et ministre de l'Education, dont le *Geschichtsunterricht als nationalpolitische Erziehung* figurait parmi les ouvrages les plus répandus en matière de didactique sur l'histoire : il connut une 7^e édition en 1942. Klagges tenta de transposer dans l'enseignement la notion de *Nordische Rasse* développée dans *Mein Kampf*⁸ et il patronna lui-même l'édition de manuels, comme nous allons le voir.
- 10 Dans quel esprit la théorie du savoir renouvelé devait être transposée en enseignement pratique, Hans Schemm, président du N.S.B.L. et, depuis 1933, ministre de l'Education en Bavière, le démontra à un auditoire d'enseignants munichois le 3 avril 1933 :

« Dans les semaines et les mois qui viennent, lorsque vous serez en classe devant vos élèves, peut-être vous demanderez-vous parfois : puis-je continuer à enseigner comme avant ? Mon

enseignement est-il en accord avec le gouvernement actuel ? Et souvent vous serez obligés de vous corriger. Aussi vous demanderai-je de songer, avant chaque cours, à ceci : que dois-tu faire maintenant ? Dans le cours de sciences physiques, en mathématiques, dans n'importe quel cours se trouve un point de référence qui vous permettra d'enflammer la pensée nationale, de sorte qu'à la fin du cours s'élève la profession de foi passionnée à l'égard du Peuple et de la Patrie. »⁹

- 11 De tels propos en disent long sur le rôle que s'arrogèrent les dirigeants nazis. Non contents de réclamer une relecture fondamentale de l'histoire, ils s'érigeaient en véritables directeurs de conscience, alléguant la stricte obéissance du personnel enseignant envers le régime. Il va sans dire que tout État qui entretient des écoles a un certain droit et même un certain devoir de proposer les normes générales de l'enseignement à dispenser ; mais il doit réserver aux citoyens leur libre arbitre qui s'exerce dans l'examen critique et raisonné des normes proposées. Or ce libre arbitre, l'état national-socialiste ne le concédait à personne, révélant par là non seulement sa nature dictatoriale mais aussi son essence totalitaire qui pesa gravement aussi bien sur la vie publique que sur la vie privée de chacun.
- 12 Edelman, Kriek, Rust, Klagges, Schemm, tous ces personnages influents, étaient en fait, parmi tant d'autres les apprentis dociles du « maître ». Ils s'employaient à formuler et aussi à mettre en œuvre la vulgate national-socialiste à partir de Mein Kampf que Hitler lui-même avait considéré comme le corps de toute doctrine¹⁰. On ne dira jamais assez l'importance que ce livre, franchement médiocre mais efficace dans sa banalité-même, a eu sur la refonte de l'enseignement de l'histoire allemande. Non pas, certes, au niveau de la masse des enseignants, qui probablement ignoraient largement ce livre indigeste, mais à l'échelon des commis du régime.

4. La recherche historique traditionnelle et l'idéologie nazie

- 13 Il ne saurait être question ici de résumer ce que furent la recherche historique institutionnelle d'une part et la conception de l'histoire selon le National-Socialisme d'autre part. Malgré des travaux importants réalisés dans ces domaines¹¹, nous manquons encore d'une vue d'ensemble sur ces sujets. Il convient cependant de souligner que la conception national-socialiste de l'histoire telle qu'elle se dessine dans les déclarations programmatiques et telle qu'elle est formulée dans les manuels officiellement autorisés n'est pas identique aux conceptions de la recherche historique traditionnelle¹².
- 14 Bien sûr, nous ne nions pas que l'historiographie traditionnelle, qui était restée en majorité réservée sinon ouvertement hostile à l'égard de la République de Weimar, fournit un immense apport où l'idéologie national-socialiste pouvait puiser aisément¹³ ; et l'on ne saurait passer sous silence le bataillon des nouveaux adeptes du régime qui, avec l'ardeur de néophytes, se mettaient brusquement à faire du zèle, grossis par la masse de ceux qui se résignaient au fait accompli et suivaient le peloton pour éviter des représailles. Cependant il y eut des historiens - et de taille - qui restèrent fidèles à leurs convictions et refusèrent de se compromettre. Ceux-là furent contraints de se démettre de leurs fonctions ou purement et simplement chassés de leur poste. D'autres se réfugièrent dans une « émigration intérieure » et orientèrent leurs recherches dans des directions politiquement « neutres » : tant bien que mal, ils se placèrent en hibernation en attendant que l'orage passe.

- 15 Il en résulta une véritable hémorragie intellectuelle. Il s'avérait vite que le régime avait des thuriféraires mais qu'il manquait de laboureurs solides pour défricher patiemment le terrain historique. Ceci explique en partie l'insigne pauvreté intellectuelle de l'historiographie national-socialiste et - surtout - la faiblesse quantitative de sa production, malgré les appels pressants des dirigeants et la besogne acharnée des prosélytes.
- 16 La conception du monde du national-socialisme était au fond une conception historique¹⁴. Cependant le régime ne parvint à aucun moment à mettre en place une doctrine cohérente et officiellement établie¹⁵, en partie à cause de sa courte durée mais aussi et surtout en raison de l'instrumentalisation excessive de l'histoire traitée comme une simple auxiliaire de la politique. Mise en vedette, l'histoire était devenue en quelque sorte victime de son succès : son interprétation devait se plier aux exigences du moment, ce qui devenait de plus en plus acrobatique au fur et à mesure que l'Allemagne s'enfonçait dans l'isolement politique et, finalement, dans la guerre tous azimuts. Les changements successifs dans la politique extérieure du régime ont en effet entraîné des répercussions dans l'orientation globale de l'historiographie, que l'on a pu périodiser en trois phases successives. Ces phases caractérisèrent également l'évolution de la production scolaire dont nous analyserons quelques exemples significatifs¹⁶.
- 17 Ce n'est qu'après les réformes des Programmes de l'enseignement d'histoire à l'école primaire (1937) et au lycée (1938)¹⁷ que l'on commença à rédiger des manuels entièrement neufs et conformes aux exigences du régime. Ces nouveaux ouvrages furent progressivement autorisés et introduits dans les établissements d'enseignement à partir de l'année scolaire 1939, de sorte qu'en 1941 la plupart des collections de manuels étaient complètes¹⁸. On se trouvait déjà en pleine guerre et, malgré la priorité accordée à la production des livres scolaires, l'approvisionnement du marché restait insuffisant. Aussi les enseignants maintenaient-ils fréquemment en usage des manuels antérieurs à la réforme : les élèves se les passaient de classe en classe, quand ils n'étaient pas privés d'enseignement de l'histoire ce qui fut de plus en plus fréquent en 1944 et 1945¹⁹. Au total, aucun élève de l'enseignement secondaire n'a pu accomplir toute sa scolarité avec les manuels de la nouvelle génération²⁰.
- 18 Nous avons toutefois décidé de prendre ici en considération ces ouvrages parce qu'ils ont exprimé le plus clairement les contours d'une idéologie national-socialiste qui, étant donnée la date tardive de leur parution, était parvenue à une certaine maturation. Nous avons retenu trois collections, en raison de l'importance des auteurs ou des directeurs des ouvrages :
- **école primaire**
 KLAGGES Dietrich, STOLL Fritz & BLUME Heinrich : *So ward das Reich*, collection « *Volk und Führer. Deutsche Geschichte für Schulen* », sous la direction de Dietrich KLAGGES, *Ausgabe für Volksschulen Klasse 6, 7 und 8*. Frankfurt am Main, Verlag Moritz Diesterweg, 1943 ;
 - **lycée**
 collection en 8 tomes (Klasse 1-8) : « *Volk und Führer. Deutsche Geschichte für Schulen* », sous la direction de Dietrich KLAGGES, *Ausgabe für Deutsche Oberschulen und Gymnasien*. Frankfurt am Main, Verlag Moritz Diesterweg, à partir de 1941 ;
 - **lycée**
 collection en 8 tomes (Klasse 1-8) : « *Volkwerden der Deutschen. Geschichtsbuch für höhere Schulen* », sous la direction de Moritz EDELMANNET L. GRUENBERG. Leipzig, Berlin, Verlag Teubner, 3^e édition, 1943.

- 19 La participation déterminante de Klagges et d'Edelmann, notamment, en tant que directeurs des collections et co-auteurs de certains volumes est un indice sûr de la conformité de leurs contenus avec les directives officielles.

5. La recette de l'histoire selon *Mein Kampf*

- 20 On a remarqué à juste titre l'influence que *Mein Kampf* a exercé sur le développement des programmes régissant la didactique de l'histoire²¹. Cette influence est-elle également décelable dans la conception des manuels scolaires ? Aucune étude n'a été faite à ce sujet²². La question mérite cependant d'être posée pour nous renseigner sur les sources qui inspirèrent les auteurs de manuels. La confrontation de *Mein Kampf* avec les manuels scolaires révèle à cet égard des aperçus surprenants. C'est en effet dans les manuels que la vulgate national-socialiste s'exprime avec le plus de rigueur. Faisant preuve d'une soumission intellectuelle absolue à l'autorité du maître, les adeptes ont œuvré comme autant de courroies de transmission entre la Parole et sa multiplication dans les écoles. Pour saisir ces relations de cause à effet, nous en dégagerons dans un premier temps les idées maîtresses - si l'on ose parler d'idées - en matière d'enseignement de l'histoire, pour tenter ensuite une analyse des ouvrages scolaires retenus pour notre propos.
- 21 Le premier constat est saisissant. La structure du savoir présenté dans les manuels apparaît fortement charpentée autour de quelques énoncés simples qui rappellent les considérations que Hitler avait consignées dans *Mein Kampf*, où il s'explique longuement et avec prédilection sur l'enseignement de l'histoire²³. Ces consignes se résument essentiellement à 4 recettes.
- 22 1.) Il convient de débarrasser l'enseignement de l'Histoire du fatras des dates et des noms, de l'abrégé pour se concentrer sur l'essentiel, pour faire ressortir « les grandes lignes de l'évolution historique », une expression chère à Hitler qui écrivait en 1924 :
- « Le résultat de notre actuel enseignement de l'histoire est lamentable dans 99 % des cas. On ne retient d'ordinaire que peu de faits, de dates de naissance et de noms, sans parler d'une grande ligne claire qui fait totalement défaut. L'essentiel, tout ce qui importe réellement, n'est pas enseigné du tout mais on s'en remet à l'intelligence plus ou moins déliée du public pour distinguer les causes profondes parmi le flot des dates et la succession des faits. [...] C'est surtout dans l'enseignement de l'histoire qu'il s'agit de réduire les contenus. L'accent doit être mis sur la compréhension des grandes lignes de l'évolution. »*²⁴
- 23 Quelles devaient être ces « grandes lignes » ?
- 24 2.) L'histoire - l'histoire universelle - doit graviter autour de la notion de race. L'histoire romaine et grecque est indispensable, à condition d'insérer la culture brillante de ces peuples dans le contexte de la communauté raciale des Aryens. Leur histoire est le combat incessant pour la pureté de la race toujours mise en péril par la conjuration malfaisante de races inférieures qui tentent de s'infiltrer dans le « corps » du peuple sain :
- « La tâche de l'État racial [Völkischer Staat]²⁵ consiste d'ailleurs à prendre soin qu'on écrive enfin une histoire universelle où la question de la race occupe une place dominante [...] L'enseignement de l'Histoire ne doit surtout pas omettre d'étudier l'Antiquité. L'histoire romaine, dans ses grandes lignes, est et restera le meilleur exemple, non seulement pour le présent, mais aussi sans doute pour tous les temps. Nous devons conserver également la beauté exemplaire de l'idéal de la culture hellénique. La diversité des différents peuples ne doit pas nous dissimuler la communauté majeure de la race. Le combat déchaîné de nos jours se livre autour d'enjeux immenses : une civilisation [Kultur] lutte pour son existence qui*

résume des milliers d'années et qui englobe ensemble les mondes grec [Griechentum] et germanique [Germanentum] ».²⁶

- 25 3.) L'enseignement de l'histoire doit mettre en avant les grands hommes authentiques du peuple allemand ; il doit apprécier et exalter leurs exploits. La succession des grands hommes doit révéler la « grande ligne » :

« Il faut que le peuple puisse reconnaître ces grands hommes comme les siens pour être fiers d'eux. A la recherche historique incombe la tâche de déterminer les plus grands hommes parmi les innombrables héros dont regorge l'histoire allemande. L'ensemble du peuple, hommes et femmes, doit être enflammé par l'amour suprême de la patrie et pénétré d'une exaltation nationale fanatique [...] Notre éducation a manqué de l'art de faire surgir, du devenir historique de notre peuple, quelques noms ; elle n'a pas su en faire la propriété commune du peuple tout entier pour resserrer la nation entière par les liens d'un savoir commun et d'un enthousiasme partagé. On n'a pas su faire apparaître aux yeux de la présente génération les hommes vraiment importants de notre peuple comme des héros éminents, afin de concentrer sur eux l'attention générale et, par là, provoquer une communion de sentiment. Dans les différentes disciplines de l'enseignement, on n'a pas su élever ce qu'il y a de glorieux pour la nation au-dessus du niveau d'une présentation objective dans le but d'enflammer l'orgueil national par des exemples radieux [...] Les sciences doivent également être considérées par l'État racial [der Völkische Staat] comme des auxiliaires propres à exalter la fierté nationale. L'histoire universelle, mais aussi l'histoire culturelle doivent être enseignées dans cet esprit. Un inventeur ne doit pas seulement apparaître grand du fait de son invention, il doit apparaître encore plus grand en tant que membre de la communauté nationale [Volksgenosse] [...] Parmi la foule des grands noms de l'histoire allemande, il convient de choisir les plus grands pour les présenter à la jeunesse d'une manière si pénétrante qu'ils deviendront les piliers d'un sentiment national inébranlable. Les matières à enseigner sont à concevoir méthodiquement, l'éducation est à organiser systématiquement de sorte que l'adolescent, en quittant son école, ne soit pas un tiède pacifiste, un démocrate ou autre chose dans ce genre, mais un Allemand à part entière »⁽²⁷⁾

- 26 4.) C'est que le but de l'enseignement de l'histoire ne consiste pas à accumuler un savoir pour le savoir, mais de tirer du passé des leçons pour l'avenir. La connaissance de l'histoire doit servir l'engagement politique. Il s'agit de mobiliser les consciences en vue de la lutte pour le maintien de l'intégrité du peuple, au sens biologique de l'expression, car l'État racial devra lutter pour son existence. Le but suprême est donc la préparation au combat et l'enseignement de l'histoire n'est qu'un moyen pour atteindre cet objectif.

« [...] On n'apprend pas l'histoire uniquement pour savoir ce qui fut, mais on apprend l'histoire pour en tirer les leçons pour l'avenir et pour le maintien de son peuple [Volkstum], C'est cela le but, et l'enseignement de l'histoire n'est que le moyen de l'atteindre [...] Il n'y a pas de doute que ce monde va vers un bouleversement total. Il n'y a qu'une seule question qui se pose : sera-ce pour le salut de l'humanité aryenne ou pour le profit du juif éternel ? L'État racial devra prendre soin de préserver, par une éducation adéquate de sa jeunesse, la génération future qui sera prête à affronter les suprêmes et fatidiques décisions qu'il faudra prendre à l'échelle du monde,²⁸²⁹

- 27 Il convient, dans ce contexte, d'insister sur l'expérience personnelle faite par Hitler d'un enseignement d'histoire « réussi », expérience dont il tire la conclusion suivante :

*« Cette sorte de pensée historique qui m'avait été enseignée à l'école était restée mienne par la suite. L'histoire universelle était une source intarissable où je puisais la compréhension de l'histoire immédiate en action [geschichtliches Handeln der Gegenwart], donc de la politique. Aussi je ne veux pas **apprendre** l'histoire, c'est elle qui doit m'instruire. »⁽³⁰⁾*

- 28 C'est en s'inspirant de ces quelques idées percutantes exprimées dans *Mein Kampf* que les pédagogues de l'histoire ont confectionné leurs ouvrages. Ils n'avaient qu'une pierre à ajouter à l'édifice : l'installation du national-socialisme et Hitler lui-même, qui était tout à

la fois le point de départ et l'aboutissement de leur lecture de l'Histoire. Rentré dans l'histoire au double sens du mot, Hitler devint le point de référence de l'univers historique des manuels scolaires.

6. Le discours historique des manuels nazis

- 29 Lorsque l'élève qui entrait au lycée, à l'âge de dix ans, ouvrait son premier manuel d'histoire, il découvrait des récits d'histoire qui formaient une succession de portraits des grands hommes, une galerie de héros. Cela n'a rien d'étonnant, les manuels antérieurs ne procédaient pas différemment, et pas seulement en Allemagne. Ce procédé était par exemple à la base de l'enseignement de l'Histoire en France. Mais les manuels national-socialistes présentent une particularité sur laquelle il convient d'insister avec force : ils prennent l'histoire à rebours. Commenant par « Adolf Hitler » ou « *Unser Führer* », ils remontaient le cours de l'histoire jusqu'à Arminius, le héros germanique qui combattit les légions romaines.

Figure 3 : Adolf Hitler, premier des héros forgés par l'histoire scolaire.

FUNKE H. :Volkwerden der Deutschen, Band 1, "Geschichtserzählungen bearbeitet". Leipzig, Berlin, Verlag Teubner, 1940, p. 1.

- 30 Le choix de ces personnages est significatif : ce sont des combattants en tous genres, civils et surtout militaires. Le récit, qui enchaîne les péripéties, est traité dans le style de l'aventure. Naturellement, ces personnages sont présentés sous un jour uniformément sympathique : l'élève doit s'identifier à eux et, avec eux, haïr les ennemis. En tête du récit intitulé *Adolf Hitler* une illustration montre le chef en uniforme, saluant un interminable défilé de fantassins bottés et casqués, fusil à l'épaule, qui se perd loin à l'horizon, (Cf. ill. ; fig. 3). Et pourtant Hitler est l'homme qui, tout jeune garçon, a aimé l'histoire : c'était sa

matière préférée à l'école. Mais il n'aime pas que l'histoire. Devenu le *Führer* tout puissant et aimé de tous les Allemands, il leur rend tout cet amour au centuple, car son cœur n'appartient qu'à l'Allemagne. Il chérit particulièrement la jeunesse allemande qui, en retour, doit se montrer digne de cet amour. Ainsi vivra toujours « *Das Großdeutsche Reich* ».

31

- 31 Si Hitler aime l'Allemagne, c'est pour mieux détester ses ennemis qui en veulent à la patrie. Le grand *Führer* fait comme l'obscur Leo Schlageter devenu héros de légende, secourant « *le pays en danger* » au sacrifice de sa vie. On exhorte les élèves à suivre cet exemple, par un discours belliciste animé d'une pointe anti-française qui est une des constantes de la doctrine nazie, (Cf. ill. ; fig. 4).

Figure 4

« Secourir la patrie partout où elle est en danger », telle était la fière devise de Leo Schlageter qui fut qualifié dès 1926 - par anticipation - de « premier soldat du Troisième Reich ».

FUNKE H. : Volkwerden der Deutschen, Band 1, "Geschichtserzählungen". Leipzig, Berlin, Verlag Teubner, 1940, p. 21.

- 32 Un autre personnage élu est Bismarck, le chancelier de fer qui, après avoir joué les joyeux étudiants devant les bourgeois terrifiés de Göttingen, s'élève à la hauteur de sa mission historique : contre vents et marées il réalise le grand rêve de l'unité allemande.
- 33 Cette galerie des héros en 32 tableaux s'achève sur la figure du valeureux Arminius qui combattit, dans les ténèbres des forêts germaniques, une puissante armée romaine. C'est qu'il est rusé, le grand blond, et pour cause : n'a-t-il pas étudié la fausseté latine à la source même, lorsqu'il séjournait dans la ville corrompue de Rome ? Il rend donc à ces Romains la monnaie de leur pièce d'autant que, pour la première fois, des tribus germaniques ont fait un effort pour guerroyer de concert : voilà ce dont on est capable lorsqu'on est fort et uni ! Mais hélas, son œuvre n'est pas durable : en proie à un

incoercible esprit de zizanie, le clan d'Arminius ose lever une main fatale criminelle sur le héros. Mais les chers élèves ne devraient pas désespérer pour autant : le grand projet, « la grande œuvre d'unification de toutes les tribus germaniques » qu'Arminius avait si ardemment voulu mener à bien, était prématuré, bien qu'inscrit dans les finalités de l'histoire allemande : il appartenait à Adolf Hitler de le réaliser quelques deux mille ans plus tard...

- 34 Ne nous y trompons pas, le procédé était plus habile qu'il n'y paraît d'abord. Partant du présent, qui était aisément et immédiatement perceptible par tous, le manuel construisait, maillon après maillon, une chaîne ininterrompue de tableaux dont la continuité révélait la « grande ligne » réclamée par Hitler dans *Mein Kampf*. Dans cette perspective, les grands hommes se chargeaient d'une double valeur : didactique - la personnification est un procédé efficace pour enseigner l'histoire aux enfants - et éducative - ces personnages étaient le vecteur d'un message moralisateur. Ainsi l'élève était-il invité à suivre ce fil d'Ariane pour remonter le dédale de l'Histoire jusqu'au point où le premier « Führer », en l'occurrence Arminius³², apparaissait, lumineux dans les ténèbres des temps, donnant rétrospectivement par son exemple un sens à l'histoire et indiquant aux générations futures le chemin à suivre - celui de l'unité par le combat contre les oppresseurs - et l'objectif majeur - la préservation de l'identité originale et intemporelle du Peuple allemand.
- 35 La seconde classe approfondissait le point d'arrivée : On y traitait les origines des peuples germaniques jusqu'à Charlemagne. C'était le début d'une marche en aval puisque la 3^e classe évoquait le premier Reich allemand, de 900 à 1648 et la 4^e envisageait l'histoire de la Prusse considérée comme le moteur de la formation du nouveau Reich. Quant à la 5^e, elle se consacrait à l'histoire contemporaine : elle évoquait tour à tour la guerre de 1914, l'avènement du National-socialisme et la Seconde Guerre mondiale jusqu'à l'entrée des U.S.A et du Japon dans le conflit.
- 36 Après ce premier parcours effectué en quatre ans, commençait un second cycle de la 6^e classe jusqu'à la 8^e, où l'on reprenait la même matière pour convaincre le plus obtus. Voici les grands titres qui organisaient ce deuxième trajet historique :
- *Die Geschichte des nordischen Menschen ist Ursprung und Kern der Weltgeschichte* ;
 - *Germanentum und Deutschtum gestalten Weltgeschichte*³³ ;
 - *Deutsches Ringen um Lebensraum, Freiheit und Einheit (1250-1850)* :
Das Ringen des deutschen Volkes um den Ostraum ;
Nordischer Freiheitswille im Kampf gegen artfremden Zwang ;
*Deutschlands Ringen um Einheit und Macht*³⁴ ;
 - *Der Weg zum Großdeutschen Reich* :
Der kleindeutsche Nationalstaat ;
*Der Großdeutsche Volksstaat*³⁵.
- 37 Dans ce cursus, l'histoire enseignée se rétrécissait à l'histoire et la préhistoire allemandes. Elle comprenait l'histoire des peuples nordiques (la race des Aryens) et reposait donc sur un postulat anhistorique : la notion d'« homme nordique » dont l'Allemand serait l'héritier le plus authentique.
- 38 Le second cycle était relativement moins sommaire puisqu'il présentait l'histoire des Hindous, des Iraniens, des Grecs et des Romains (l'Antiquité jusqu'à la chute de Rome) sous la rubrique *nordische Weltvölker*. L'empire de Charlemagne était ensuite caractérisé comme « *das germanische Weltreich* »³⁶. Enfin la Réforme était considérée comme « la première Révolution allemande » dirigée par son porte-parole Luther contre « l'oppression »

du Pape. Au-delà de ce caractère politique, la Réforme était interprétée comme un immense soulèvement national qui visait à renouveler la foi pour faire naître l'homme nouveau, le « chrétien allemand », et une nouvelle Église, « l'Eglise allemande »³⁷. Si la Réforme était « la première Révolution allemande », la Révolution française, par contre, n'apparaissait plus comme un événement de référence. Reléguée au rang de simple épisode, elle n'occupait qu'un bref chapitre dans le cadre du chapitre *Deutschlands Ringen um Einheit und Macht*³⁸.

- 39 Ainsi se déroulait l'histoire allemande, inébranlable, ou presque. Il y avait parfois des temps morts où le peuple, en proie aux passions coupables, se déchirait. Alors l'ennemi aux aguets attisait les disputes internes pour mieux dominer l'Allemagne. Cependant les meilleurs veillent pour rappeler au peuple les vertus ancestrales et la mission qu'il doit assumer, malgré l'envie des forces hostiles qui l'entourent de toutes parts. Ainsi Bismarck, assumant avec lucidité une responsabilité historique en acculant la France à la guerre, crée enfin l'occasion d'un affrontement inévitable. La guerre franco-allemande de 1870, soutenue unanimement par la nation allemande qu'anime son désir de réaliser son rêve d'unité, est expliquée aux élèves comme une « guerre de libération de la tutelle française ».
- 40 Selon les manuels, l'Allemagne a toujours été victime d'une conjuration de ses adversaires qui prétendaient la réduire à l'impuissance. Cette *Einkreisungspolitik*, cette politique d'encerclement que Napoléon III aurait déjà menée à la suite de bien d'autres, apparaît comme la véritable cause de la Première Guerre mondiale et préside également au déclenchement de la Seconde. Cette fois, c'est l'Angleterre qui ourdit d'odieuses machinations contre la pacifique Allemagne³⁹. Elle pousse la Pologne, devenue effrontée, à la guerre, en abusant de « l'amour de la paix » de Hitler. Pour survivre, l'Allemagne ne peut que briser l'encerclement qui tend à l'étrangler.
- 41 Le *leitmotiv* de l'*Einkreisungspolitik* a une signification évidente : il justifie la guerre comme une mesure de défense contre un monde en permanence hostile. Là encore, les ouvrages scolaires offrent une vision fataliste de l'histoire dans le but de mobiliser les jeunes pour la guerre. Le côté proprement atroce de cette vision est qu'elle ne laisse entrevoir aucune perspective de paix négociée entre les belligérants et n'offre qu'une alternative : vaincre ou périr. Ainsi la conception historique des manuels semble-t-elle préfigurer la « guerre totale » telle qu'elle sera décrétée en 1943.
- 42 Mais l'ennemi n'est pas seulement aux portes de la cité. Le pire est qu'il se niche au sein-même du peuple, qu'il tente sans relâche de le corrompre en lui instillant ses venins : la franc-maçonnerie, le socialisme et les juifs. Ce sont ces poisons qui ont amené l'Allemagne à perdre la guerre en 1918, à se soumettre au « diktat » de Versailles et, finalement, à adopter ce régime républicain auquel les Allemands répugnent au tréfonds de leur âme. Ainsi le chapitre consacré à la période 1918-1933 est-il intitulé : *L'Allemagne dans l'humiliation et dans la honte* et se termine par la phrase, aussi vide de sens que pleine de haine mobilisatrice : « Quatorze ans durant, les juifs et leurs compères avaient régné sur l'Allemagne - à la fin il y avait le néant, aussi bien à l'intérieur qu'à l'extérieur »⁴⁰.
- 43 Ce panorama de l'histoire selon les manuels des lycées montre que les consignes données dans *Mein Kampf* étaient scrupuleusement respectées. On réduisait le cours complexe de l'évolution à quelques « grandes lignes » en plaçant l'histoire allemande au centre de l'univers. On forgeait la notion floue de « race nordique » qui, en vertu d'un destin providentiel, avait la mission de gouverner le monde. Le peuple allemand en était la

suprême incarnation. Enfin, en usant d'un processus habile de compte à rebours propre à faire rêver nos modernes didacticiens, on instituait une galerie de héros qui donnaient accès au passé en partant explicitement et volontairement du présent.

- 44 Ainsi le premier volume de *Volk und Führer* s'ouvre sur trois photographies illustrant le récit intitulé *Unser Führer*. La première montre Hitler sur une estrade face à une immense assemblée d'Allemands en uniforme : ce n'est plus la masse informe des meetings d'antan mais une formation magnifiquement ordonnancée suggérant le Peuple en Ordre⁴¹. Dans la seconde on découvre Hitler et ses maréchaux triomphants devant le wagon historique de Compiègne, lors de la signature de l'armistice de 1940. Au dessous, sur la troisième, on voit la délégation française découragée quitter le même wagon après la signature de la capitulation. C'est la revanche de 1918.
- 45 Transposant la réalité, ces manuels tissaient un mythe : le mythe du grand peuple, grand à cause de ses grands hommes et de par sa santé biologique de race « pure ». Ce grand peuple est environné d'ennemis acharnés à sa destruction et infesté de l'intérieur par des venins qui prétendent le réduire à l'inanité. Contre toutes ces menaces, il s'agit de se dresser et de combattre. Telle est, grossièrement, l'architecture du savoir historique transmis par les manuels. Une analyse plus fine des contenus ferait certes apparaître des nuances, voire des discordances d'un ouvrage à l'autre⁴². Mais ce qui nous importe ici c'est de mesurer à quel point la structure globale du savoir historique des ouvrages scolaires est conforme aux grandes lignes de *Mein Kampf*.
- 46 Ces données tirées de l'analyse des manuels destinés aux lycéens sont valables également pour les manuels d'école primaire à deux restrictions près.
- 47 Comme il s'étalait seulement sur quatre ans - les classes 5 à 8 - l'enseignement de l'histoire à l'école primaire est à ce niveau nécessairement plus succinct et les manuels moins volumineux : à côté d'éditions en quatre volumes, destinés chacun à une année d'études, on trouve en un seul volume les contenus des années 6 à 8. Par ailleurs il n'y a ici qu'un parcours historique, d'amont en aval : on fait l'économie des récits à rebours caractéristiques de la première année d'histoire des lycées. Cependant, si les contenus sont ici simplifiés à outrance, la vision et le rythme sont identiques : c'est la même histoire de l'Aryen. Après le prélude que constitue l'empire carolingien - nécessairement « germanique » - on plonge dans l'histoire des trois « *Reichs* » allemands, avec une préférence marquée pour le Troisième : il occupe à lui seul environ 80 pages du livre unique pour les 6^e, 7^e et 8^e années, soit le tiers de la matière enseignée au cours de ce cycle. Voici, à titre d'exemple, la dernière leçon de ce manuel destiné aux jeunes de l'école primaire qui terminaient leur scolarité à l'âge de 14 ou 15 ans, soit l'immense majorité de la jeunesse allemande d'alors. Cette leçon est un résumé de tout ce qu'ils avaient appris sur l'histoire. Elle s'achève sur des manifestations d'adulation sans pareilles dans la pratique du culte de la personnalité :
- « Alors le Führer se lève. Il réussit à conjuguer toutes les forces de la Nation et à les diriger vers ce seul but : l'espace vital [Lebensraum]. Il a créé la Grande Allemagne [Großdeutschland].
 » Ainsi se réalisait enfin une espérance millénaire, et la prière de nombreuses générations, la confiance et la foi d'innombrables grands hommes issus de notre Peuple.
 » Adolf Hitler nous a conduits au seuil d'une grande époque. Nous l'en remercions, en grandissant avec cette époque, pour en être dignes.
 » Führer, nous te remercions. ⁴³»
- 48 Munis de ce catéchisme, les adolescents pouvaient entrer dans la vie active...

7. Conclusion

- 49 Au total, il apparaît que les déclarations d'intention multipliées par les adeptes de *Mein Kampf* se sont parfaitement réalisées dans les manuels d'histoire autorisés par les autorités du III^e Reich. Les élucubrations de cet ouvrage, très répandu mais très peu lu et encore moins cru, se sont matérialisées dans les salles de classe⁴⁴. Alors qu'on a pu soutenir, non sans arguments, que même les partisans d'Hitler ne connaissaient que vaguement ou pas du tout ce livre indigeste⁴⁵, on mesure que les auteurs des manuels scolaires, eux, connaissaient à fond *Mein Kampf* et le prenaient au mot.
- 50 Sans doute, parvenu au faîte de sa carrière, Hitler ne s'est que rarement prononcé sur des problèmes d'histoire⁴⁶. Mais l'essentiel avait été dit avant. A quoi bon s'immiscer, alors, dans les vaines querelles « académiques » qui tentaient alors de justifier le III^e Reich ? Si, selon la formule de Mallarmé, « énoncer signifie produire »⁴⁷, force est de constater que le dogme national-socialiste avait déjà pris de tout autres chemins avant de se condenser dans les manuels. Gageons que, parvenue jusqu'aux études supérieures, la jeunesse, endoctrinée par ces rudes ouvrages, eût sans doute brutalement secoué le vieux monde universitaire, en partie réfractaire au régime, qui avait jusque là bénéficié d'un sursis.
- 51 Ici s'impose une mise au point, pour prévenir d'éventuels malentendus. En mettant en évidence les rapports étroits que les manuels scolaires entretiennent avec *Mein Kampf*, nous ne cherchons nullement à faire porter la responsabilité de cet endoctrinement au seul Adolf Hitler, en déchargeant du même coup les auteurs de manuels et les enseignants. Bien au contraire. On ne saurait acquitter l'armée des exécutants, sans laquelle Hitler n'aurait été rien. Faisant bon marché de leur responsabilité intellectuelle, les auteurs de manuels ont fait plus qu'obéir : ils se sont rendus coupables, en contribuant à légitimer un régime qui démentait chaque jour davantage les valeurs humanistes et universalistes dont l'Allemagne s'était tout de même fait le porte-parole à d'autres moments de son histoire. Les éditeurs ne semblent pas non plus avoir été tourmentés par un excès de scrupules : ils voulaient vendre, et peu leur importait apparemment ce qu'ils vendaient, pourvu qu'ils trouvassent leur compte à l'affaire.
- 52 Rappelons enfin, pour ne pas surestimer l'influence de ces manuels sur la formation des esprits, que leur règne fut de courte durée : ces ouvrages n'arrivèrent sur les pupitres des écoliers qu'à la fin d'un empire conçu pour mille ans.
- 53 Enfin, le printemps de 1945 mit fin au cauchemar du III^e Reich et à sa vision lugubre de l'« histoire allemande ». Les vainqueurs ont immédiatement retiré de la circulation des ouvrages qui n'étaient pas amendables, et ils ont bien fait. De même qu'il fallait reconstruire un pays en ruines, de même il fallait aborder la tâche épineuse de réécrire l'histoire à l'usage des écoliers en dépassant et non en éludant l'impasse historique où l'Allemagne s'était engagée.
- 54 La rupture de 1945 impliquait, en effet, une solution de continuité dans l'historiographie scolaire. Cependant, la refonte des manuels d'histoire, loin de donner matière à une innovation radicale, renoua en grande partie avec les traditions de la République de Weimar si bien que la période national-socialiste put apparaître comme une simple parenthèse... Cette reprise de traditions antérieures n'était pas sans problèmes puisque les manuels de Weimar, tributaires d'un idéal historiographique hérité de la monarchie,

avaient favorisé les tendances autoritaires qui avaient été une des conditions mêmes de l'avènement du nazisme.

- 55 Une histoire du manuel scolaire allemand, qui reste largement à écrire, devrait tenir compte de ces continuités profondes pour bien marquer la place des manuels du « III^e Reich ».

NOTES

1. Le texte qu'on va lire a une longue histoire. Une première version – sous forme d'extraits de manuels nazis commentés – a été préparée à l'intention de Pierre Daninos, pour son livre *La composition d'histoire* (Paris, 1979), pp. 140-161. Sous le titre « III^e Reich » une version élaborée, sous la forme d'un article, a été publiée en Allemagne dans la revue *Francia. Forschungen zur westeuropäischen Geschichte*, t. VII (Munich, 1980), pp. 401-428. La revue *L'Histoire* (n°42, février 1982) en a donné une version très écourtée, qui fut reprise avec quelques modifications par François Bédarida dans *L'Allemagne de Hitler 1933-1945* (Paris, Le Seuil, collection Points, 1991, pp. 53-61. La présente étude est une version actualisée et développée de l'article publié dans *Francia*.
2. Notre interprétation diffère à cet égard de celle de : KATER M.J.: "Hitlerjugend und Schule im Dritten Reich", in *Historische Zeitschrift*, 228 p., 1979. pp. 572-623 et particulièrement p. 578.
3. FLESSAU K.-I. : *Schule der Diktatur. Lehrpläne und Schulbücher des Nationalsozialismus*. München, 1977, pp. 14 et suivantes. Sur la politique scolaire concernant l'école primaire, Cf.: OTTWEILLER O. : "Die Volksschule" im Nationalsozialismus. Weinheim/Basel, 1979.
4. Cf. SELMEIER F. : *Das nationalsozialistische Geschichtsbild und der Geschichtsunterricht 1933-1945*, (thèse de Lettres). München, 1969, pp. 75 et 7.
5. *Ibid.*, p. 7.
6. *Ibid.*, p. 4.
7. Sur KRIECK, Cf.: ESH S.: "Nationalpolitische Erziehung - Ein Eckpfeiler des Nationalsozialismus", in *Internationales Jahrbuch für Geschichtsunterricht*, tome VIII. 1961-1962, pp. 125-136. (Voir Annuaire de l'Institut Georg Eckert). Sur les N.A.P.O.L.A. Cf.: UEBERHORST H. : *Elite für die Diktatur. Die Nationalpolitischen Erziehungsanstalten 1933-1945, Ein Dokumentarbericht*. Düsseldorf, 1969.
8. SELMEIER F., *op. cit.* note 4, pp. 179, 217 et suivantes.
9. Traduction de la citation reproduite in ESH S., *op. cit.* note 7, p. 129.
10. *Mein Kampf*, 2 tomes en 1 volume, 835^e à 840^e édition, Préface.
11. Citons à titre d'exemple : HEIBER H. : *Walter Franck und sein Reichsinstitut für Geschichte des neuen Deutschlands*. Stuttgart, Veröffentlichungen des Instituts für Zeitgeschichte, Bd. 13, 1966; WERNER K.-F. : *Das NS-Geschichtsbild und die deutsche Geschichtswissenschaft*. Stuttgart, 1
12. Cf. WERNER K-F, *op. cit.* note 11, pp. 60 et suivantes
13. Cf. WERNER K-F, *op. cit.* note 11, p. 11. Sur la continuité de pensées et d'attitudes antidémocratiques dans les milieux enseignants sous la République de Weimar, Cf. récemment : ROEMHELD R. : *Demokratie ohne Chance. Möglichkeiten und Grenzen politischer Sozialisation am Beispiel der Pädagogen der Weimarer Republik*. Ratingen etc., 1974, notamment les chapitres 4 et 7.
14. SELMEIER F., *op. cit.* note 4, p. 3, d'après WERNER K-F., *op. cit.* note 11, p. 9.
15. WERNER K-E, *op. cit.* note 11, p. 24 ; SELMEIER F., *op. cit.* note 4, p. 177, aboutit au même constat, sur la base d'autres sources.

16. SELMEIER F, *op. cit.* note 4, pp. 269 et suivantes.
17. FLESSAU K.-I., *op. cit.* note 3, pp. 53 et suivantes et pp. 66 et suivantes.
18. SELMEIER F, *op. cit.* note 4, pp. 134 et suivantes.
19. *Ibid.*, pp. 115 et suivantes, p. 130 et pp. 164 et suivantes.
20. *Ibid.*, p. 168.
21. KLAGGES par exemple voyait dans *Mein Kampf* une oeuvre géniale, comparable à la découverte d'un Copernic, parce qu'il offrait la clé pour une interprétation claire et évidente de l'histoire. Nul ne devait s'en réjouir davantage que le professeur d'histoire qui sera désormais à l'abri des controverses traditionnelles : il n'a qu'à suivre en confiance la voie tracée pour lui. Cf. à ce sujet, SELMEIER F., *op. cit.* note 4, 171.
22. Dans son livre récent sur les programmes et les manuels du National-Socialisme, K.-I. FLESSAU (*op. cit.*, note 3) n'analyse pas les manuels d'histoire. Il a retenu surtout ceux d'allemand et, dans une moindre mesure, ceux d'anglais, de sciences exactes et naturelles. Il ne s'explique pas d'une manière convaincante de ce choix (p. 95). Voulant saisir « l'endoctrinement politique » à travers les manuels, et constatant par ailleurs le rôle primordial que l'enseignement de l'histoire devait jouer en matière d'endoctrinement (p. 59), on comprend mal pourquoi il n'a pas retenu dans son choix les manuels d'histoire. Par ailleurs le livre remarquable de SELMEIER F, (*op. cit.*, note 4) sur la conception de l'histoire et son enseignement de 1933 à 1945 ne traite qu'incidemment des contenus des ouvrages scolaires. Il s'est basé essentiellement sur la masse de la littérature didactique mais il est peu explicite sur les rapports internes entre cette littérature et les manuels. Il cite la déclaration de *Mein Kampf* pour l'enseignement de l'histoire (Cf. ci-dessus, note précédente) mais il abandonne cette piste par la suite.
23. Cf. *Mein Kampf*, *op. cit.* note 10, notamment pp. 11-13 et pp. 466-476.
24. *Ibid.*, p. 467. C'est nous qui traduisons.
25. Le terme est proprement intraduisible : Cf. : FAYE J.-P. : *Théorie du récit. Introduction aux «Langages totalitaires»*. Paris, 1972, p. 91, qui conserve le mot allemand.
26. Cf. *Mein Kampf*, *op. cit.* note 10, pp. 468 et 470.
27. *Ibid.*, pp. 471 et 473-474.
28. *Ibid.*, pp. 468, 473 et 475.
29. Cf. à ce sujet : Claude BILLARD et Pierre GUIBBERT : *Histoire mythologique des Français* (*op. cit.*, note 1) et : AMALVI C. : *Les héros de l'Histoire de France. Recherche iconographique sur le panthéon scolaire de la troisième République*. Paris, 1979 ; ainsi que : "Die Helden der Geschichte Frankreichs. Untersuchungen zur Schulgeschichtsschreibung 1830-1940" in *Internationale Schulbuchforschung. Zeitschrift des Georg-Eckert-Instituts*, 2. 1980, Heft 1, pp. 7-28.
30. *Ibid.*, p. 14.
31. *Volkwerden der Deutschen*, Bd. 1 : *Geschichtserzählungen*, p. 11. L'auteur de ce manuel a mis à profit ce que Hitler raconte sur lui-même au début de *Mein Kampf* : dans la bibliothèque de son père, il avait découvert un ouvrage illustré sur la guerre franco-allemande de 1870-1871. Ce livre était devenu sa lecture préférée et lui aurait donné le goût pour tout ce qui avait trait à la guerre ou au militarisme (Cf. *Mein Kampf*, *op. cit.* note 10, pp. 4 et 8-9). Contrairement à Karl LANGE, qui affirme dans *Hitlers unbeachtete Maximen. "Mein Kampf und die Öffentlichkeit* (Stuttgart, etc., 1968) que la France est présentée comme l'ennemie la plus dangereuse pour l'Allemagne, essentiellement dans le second tome de *Mein Kampf* qui développe des considérations sur la politique étrangère, nous pensons que la France est à la base même de la conception du monde hitlérienne qui creuse un fossé infranchissable entre le "Nous" et les "Autres" de façon manichéenne. Que Hitler ait retenu, parmi la littérature belliciste de la bibliothèque paternelle, le livre illustré sur la guerre franco-allemande, peut être considéré comme un hasard : n'importe quelle publication belliciste portant sur un autre thème aurait pu alimenter son goût pour le militarisme. Cependant, à la lecture attentive de *Mein Kampf*, le choix paraît moins fortuit. Dès la première page, la France apparaît comme l'ennemie séculaire à travers l'évocation solennelle du

patriote « Nurembergeois » Johannes Palm, libraire bourgeois, nationaliste invétéré et haïssant les Français, « dénoncé aux autorités napoléoniennes à l'heure de la plus profonde humiliation de notre patrie », livré à elles et exécuté. Et, reliant ce fait à l'actualité, il ajoute : « comme Léo Schlageter donc » (Cf., *Mein Kampf*, op. cit., note 10, p. 1-2). Hitler fait ici allusion à un jeune nationaliste allemand impliqué dans des complots contre les troupes françaises dans la Rhénanie occupée : déféré devant un tribunal français, Schlageter fut exécuté et devint du coup un héros national victime de la politique du « diktat de Versailles ». H. JOHST écrit un drame sur Schlageter en 1933. Légende ou réalité, peu importe : le mythe du *Erbfeind Frankreich* est invoqué et politiquement exploité dès l'origine de *Mein Kampf*.

32. *Volk und Führer*, tome 1, se termine en appelant Arminius "den großen Führer der Germanen".

33. *Volk und Führer*, tome 6.

34. *Ibid.*, tome 7.

35. *Ibid.*, tome 8.

36. *Ibid.*, tome 6.

37. Ici comme ailleurs, on assiste à la fondation historique d'un projet national-socialiste, en l'occurrence le projet - avorté - d'une mise au pas des Églises et leur refonte en une Église allemande unique à structure centralisée débouchant sur l'embrigadement des populations en tant que « Chrétiens allemands ».

38. *Volk und Führer*, tome 7.

39. L'idée de « l'encerclement » de l'Allemagne par les puissances environnantes revient sans cesse dans les manuels comme un leitmotiv. Elle est visualisée par une carte qui porte la légende : « Nouvelle tentative d'encerclement organisée par l'Angleterre en 1939 ». Cette carte montre les de l'Europe de l'Ouest et de l'Est ainsi que ceux de l'Afrique du Nord surchargés de graphismes circulaires suggérant une cible dont l'Allemagne est le cœur, le point à atteindre (*Volk und Führer*, Bd. 5, p. 252). Aucune historiographie quelque peu sérieuse ne saurait maintenir que la guerre de 1870-1871 ou celle de 1939-1945 aurait été provoquée par un tel « encerclement ». Les manuels généralisent ici une interprétation fallacieuse - très répandue à l'époque en Allemagne - des causes de la Première Guerre mondiale selon laquelle les gouvernements européens auraient mené une politique concertée pour contenir l'expansion allemande. Telle était la conviction de certains milieux politiques dirigeants de l'Allemagne dans la décennie d'avant 1914. L'historiographie récente est parvenue à une appréciation beaucoup plus nuancée des causes de la guerre. A cet égard la controverse suscitée par les positions de Fritz Fischer avait conduit à un réexamen des responsabilités allemandes dans le processus du déclenchement de la guerre. Cf. dans : HERZFELD H. : *Der Erste Weltkrieg*, dtv - Weltgeschichte des 20. Jahrhunderts. München, 1968, le chapitre "Imperialismus und Kriegausbruch", en particulier les pp. 24 et suivantes.

40. *Volk und Führer*, tome 8, p. 197.

41. Sur la distinction entre « masse » et « peuple », Cf., FAYE J.-R. : *Théorie du récit. Introduction aux « Langages totalitaires »*, op. cit., note 23, premier

42. Prenons, en exemple de ces discordances, le cas de l'annexion de l'Alsace et de la Lorraine en 1871. Tandis que le tome 4 de *Volk und Führer* met l'accent sur le désir unanime de tout le peuple allemand réclamant le retour de ces terres restées « allemandes », un autre volume propose une position plus nuancée : « Modérées sont les conditions de paix allemandes. Bismarck réclame la reddition de l'Alsace et de la Lorraine davantage pour des raisons stratégiques que nationalistes car, pour l'Allemagne, ces terres signifient protection, pour la France, agression. » (p. 25). Sur les motivations de l'annexion, la recherche historique allemande s'est livrée ces derniers temps à une controverse très animée dans la *Historische Zeitschrift*. On en trouve un résumé dans : GALL L. : "Das Problem Elsaß-Lothringen" in TH. SCHIEDER et E. DEUERLEIN (ed.), *Reichsgründung 1870-1871. Tatsachen, Kontroversen, Interpretationen*. Stuttgart, 1970, pp. 366-385. Sur ce sujet voir également : "Grenzprobleme im Schulbuch. Dokumentation zur Darstellung der Annexion von Elsaß und Lothringen" in *deutschen und französischen Geschichtsbüchern von 1876 bis 1976*,

zusammengestellt und eingeleitet von RIEMENSCHNEIDER R., in Internationale Schulbuchforschung. Zeitschrift des Georg-Eckert-Instituts, 2. 1980, Heft 1, pp. 85-107
RIEMENSCHNEIDER R., in Internationale Schulbuchforschung. Zeitschrift des Georg-Eckert-Instituts, 2. 1980, Heft 1, pp.

43. Volk und Führer, (Ausgabe für Volksschulen, Kl. 6-8), p. 255.

44. Cf à ce sujet Karl LANGE, op. cit., p. 19. Résumant des recherches antérieures, Lange écrit "Mein Kampf wird nämlich als Ganzes heute als ein Programm bezeichnet, in dem alles Spätere enthalten war und das im Gegensatz zu den meisten anderen politischen Programmen die vollkommenste hat."

45. LANGE K., op. cit., pp. 30 et suivantes.

46. WERNER K.-F, op. cit., note 11, p. 24.

47. Cette formule est placée en tête du livre de FAYE J.-E : *Théorie du récit. Introduction aux «Langages totalitaires»*, op. cit., note 23.

RÉSUMÉS

Non disponible

Not available

INDEX

Mots-clés : histoire, Allemagne, manuel scolaire, national-socialisme

Keywords : history, Germany, school textbook, national-socialism

AUTEUR

RAINER RIEMENSCHNEIDER

Georg Eckert Institut, Braunschweig