

ENCOUNTERING PAINFUL PASTS
– RENCONTRER
LES PASSÉS DOULOUREUX

14

RESEARCH CENTRE FOR SOCIAL STUDIES EDUCATION
UNIVERSITY OF HELSINKI

EDITED BY
JAN LÖFSTRÖM

ENCOUNTERING PAINFUL PASTS
– RENCONTRER LES PASSÉS DOULOUREUX
Reports from the project Teaching History for
a Europe in Common THIEC

Edited by Jan Löffström

Helsinki 2014

Research Centre for Social Studies
Education Research Reports 14

ISBN 978-952-10-9648-8 (PDF)

ISSN 1796-444X

Layout: Jari Koski

FOREWORD

The articles in this volume are based on the presentations of the national teams in the project, Teaching History for a Europe in Common (THIEC), in Helsinki, September 26–28, 2012. The first research seminar of the project THIEC took place in Caen, in November 2011. It was supported financially by the Université de Caen/IUFM Basse-Normandie, Mémorial de Caen, and Casden Banque Populaire (Banque coopérative des personnels de l'éducation, de la recherche et de la culture). The second research seminar, in Helsinki in September 2012, was supported financially by the Research Centre for Social Studies Education at the University of Helsinki, Finnish Educational Research Association FERA, Finnish Society for the History of Education, and the French Embassy in Finland. The support of these bodies is gratefully acknowledged.

Jan Löfström

PhD, University Lecturer

Research Centre for Social Studies Education

Department of Teacher Education

University of Helsinki

Introduction	6
Jan Löffström	
Rencontrer les passés douloureux – une étude française	17
Stanislas Hommet	
Encountering painful pasts – a Hungarian case study	42
Ildikó Lőrincz, Balázs Varga & Csaba Sándor Horváth	
Rencontrer les passés douloureux – une étude polonaise	56
Bogumiła Burda & Małgorzata Szymczak (traduction Anna Chodorowska)	
Encountering painful pasts – a Portuguese case study	61
Luís Alberto Marques Alves, Renato Magalhães, Cláudia Pinto Ribeiro & Laura Castro Moreira	
Rencontrer les passés douloureux – une étude russe	88
Olga Galkina (traduction Nadine Gordienko)	
The English version of the text is available from the author	
Teaching painful pasts – a Finnish case study	106
Jan Löffström	
The national teams in THIEC and a selection of articles and conference papers by the national teams	120

INTRODUCTION: THE PREMISES AND FIRST STAGES OF THE PROJECT "TEACHING HISTORY FOR A EUROPE IN COMMON – ENSEIGNER LES PASSÉS DOULOUREUX POUR UN EUROPE COMMUN (THIEC)"

Jan Löffström

The issue of historical reparation, i.e. reparations for historical injustices, has become a topic of much public discussion in the last 20 years. This globally increased concern for questions of historical responsibility, reparation and reconciliation has resulted in a considerable number of acts of material or symbolic restitution by states, churches, companies and different kinds of constituencies. Institutional apologies, in particular, have become an almost paradigmatic form of acknowledging historical accountability and responsibility; indeed, the recent decades have been characterized as "the age of apology" (Gibney et al. 2008) in the analyses of the subject.

The causes to the global boom in historical reparations are diverse. The phenomenon can be connected with the end of the Cold War and the subsequent fall of many of the undemocratic regimes, not only in Eastern Europe and but also, by way of a domino effect, in South Africa, Asia and South America. Very importantly, since the 1960's and 1970's there has also been a multitude of "subaltern voices", ethnic and cultural minorities and other socially or politically oppressed groups that have come forward to ask for a recognition of their previously marginalized and suppressed memories of loss, pain and suffering. (Torpey 2006.)

Historical consciousness – a key concept in developing pedagogical instruments for teaching painful history

The philosophical and political dimensions of institutional historical reparations have been analyzed extensively (e.g. Barkan 2001, Nobles 2008, Thompson 2002). There is also by now a considerable body of literature on issues of reconciliation, restitution, transitional justice and education in conflict prevention (e.g. Elster 2004, Wiebelhaus-Brahm 2009, Han et al. 2012, Paulson, ed. 2011). Pedagogical solutions for teaching controversial issues have been developed, and particularly the number of educational programs in Holocaust education have proliferated in the 2000's, primarily but not exclusively in the school disciplines history and social studies.

Also when historical responsibility as a subject has become a key topic in the public discourses of history politics and history education, we do not know much about what citizens think of the subject or, for example, how they conceive historical reparations and the various complex issues relating to them. Such analyses are valuable because they provide us with a view on people's historical consciousness, more particularly on what they think of historical continuities, transgenerational liabilities, human agency, and the historicity of moral norms and values. As we discuss the issues of historical injustices and their reparation we are also making statements about the types of valid historical explanation, the presence of historical continuity, and the relativity of moral judgments. The notions of historical continuity and historical explanation as well the notions of universalism or relativism of moral judgments are central parts in historical consciousness, that is to say how we connect the past, the present and the future, and how we perceive the use of history (e.g. Ammert 2011; Rüsen 2006; Seixas 2004; see also Hommet 2012 and Löffström 2010). As we invite citizens to discuss the issues of historical reparations we get an opportunity to study their historical consciousness and its characteristic features.

School history teaching is of utmost importance as a laboratory of civic thought where adolescents can cultivate their competence to engage with historical controversies and reflect upon the questions of painful past

from multiple perspectives. In order to lay the theoretical foundations for ethically sensitive and politically constructive teaching of painful pasts it is essential to study adolescent's historical consciousness, as well as their notions of moral responsibility, because these elements are central in how people conceive of the questions of transgenerational moral rights and obligations and, thus, historical reparations, too (Löfström 2010 and 2012). Historical consciousness has a moral element in that the narratives of temporal change where this consciousness is materialized often also include explicit or implicit moral judgments on the conduct and the moral responsibility of historical agents (Rüsen 2004). Jörn Rüsen and Bodo von Borries have developed a typology of the different types of historical narratives (a traditional, exemplifying, critical and genetic narrative), and often in such narratives there is clearly an element of value judgment, like for example in the narratives that have an exemplifying dimension ("to take lesson from history"; Rüsen 2004; Borries 1994).

For reasons that I will explore next one can argue that in contemporary Europe there is an urgent need for ethically sensitive, politically constructive and historically, i.e. epistemologically well-grounded history teaching that can address the issue of painful pasts. Consequently, there is also a need for a theoretical study of citizens' historical consciousness that can provide the foundations for developing pedagogical solutions for that kind of history education.

Dealing with painful memories in contemporary Europe – what is at stake?

As for example Stanislas Hommet (2012) has pointed out, after the fall of the Berlin Wall in 1989 the European public space has all the more become a space of memory speech, a space of public remembrance and official rites of remembering. The number of ceremonies, memorials, memorial days and public statements commenting on the past has greatly increased. Closely related to this, the narratives of pain and sorrow have come fore, communicating collective memories of loss and trauma that go back years, decades or centuries in history.

At one level, such painful memories have divisive effects. A powerful sense of loss and victimhood that is shared within the community, and the collective memories of injustice that the community has endured in history, demarcate the boundaries of the community. The trauma and suffering are narrated as something authentic and true, and to question it is to question the authenticity of the very community as a historical, social and cultural entity. Hence the narratives of collective suffering are often not readily subjected to historical analyses that could erode or destabilize the self-image and identity of the community: outside “our” community there may be other, benign communities, however there are also those who brought suffering on it, “the evil”, the persecutors of the community in the past. They, in particular, may want to challenge the narrative of “our” community’s painful past. The painful chapters of the past that the community wants to remember and memorize, as her bitter heritage, will easily stand as a dividing line between those who have suffered and those who have not, at least not in the way that “we” have. (On the myths of victimhood and suffering, see e.g. Ahonen 2012).

At an other level, however, painful memories of the past may have a unifying effect or at least a potential to it. They may be the material for the processing of historical experiences and collective memories that more than one community will identify as familiar to itself, a piece of shared historical heritage. The communities may come to recognize the mutual resemblances in their collective experiences of loss, sorrow and injustice. The experience of shared suffering may become recognized between former enemies, or between the victims and the perpetrators. In such a case painful memories may help create unity and enhance mutual understanding between communities.

The intensive memory work in Europe after the Second World War has resulted in numerous statements, memorials, rituals, educational materials and media products in which WW II and the Shoah (Holocaust) is recognized as a tragedy shared by most or all of the European people. The process of European integration has been founded on the conviction that the period 1939–1945 is a sinister legacy of the 20th century that obliges Europeans to mutual cooperation. More recently, also the mutual recognition of the collective experiences of historical trauma has become

an important element of European self-understanding (e.g. Pakier & Stråth 2010). As for example Klas-Göran Karlsson (2010) has pointed out, sensitivity and willingness to consider one's moral responsibilities for the past have become a hallmark of modern Europeanness, which has been visible in the processing of the symbolic legacy of the Shoah and in the case of Turkey being demanded to acknowledge the Armenian genocide, in 1915–1917, as a gesture that would witness of the country's responsible handling of her history (see Karlsson 2012).

Faced with the expansion of the public memories of the painful past, the European Union has encouraged the development of civic platforms for a discussion on history that could contribute to a constructive processing of the experiences and memories of historically tenuous issues. Also the Council of Europe has actively supported efforts to establish public European spaces where the citizens can discuss and reflect on the memories and accounts of painful past, for example in the projects *The image of the other in history teaching* and *Shared histories for a Europe without dividing lines*.

The project THIEC Teaching History for a Europe in Common – Enseigner les passés douloureux pour un Europe commun

The aforementioned theoretical and historico-political considerations have propelled the project THIEC, the first results of which are presented in this volume. The project involves researchers and pedagogues in six European countries which are, following the alphabets: Finland, France, Hungary, Poland, Portugal and Russia. The objective of the project is to develop pedagogical instruments for dealing with issues of painful pasts in history teaching and in teacher education. The guiding question is under what forms can teachers constructively, responsibly and in an epistemologically robust way address the issues of painful pasts in educational contexts? The project is founded on the conviction that the answer to this question must be based on the study of the forms of historical consciousness among adolescents in contemporary Europe. The project has thus two parts: First, a comparative qualitative study

of what adolescents in the participating six European countries think of the questions of painful past, historical moral responsibility, and reparations for historical injustices. The material in the study consists of focus groups (focus group discussions) of adolescents in the age group c. 16–19 years. The focus group material is analysed qualitatively and the aim is to find how the young reason about the aforementioned issues and what kind of arguments they deploy when approaching the subject of historical injustices and reparations. The second part of the project is to develop and experiment pedagogical tools that can be applied when teaching issues of painful past. The involved partners design a teaching solution (material, method) apply it, evaluate it and modify it accordingly.

The initiators and coordinators of the THIEC are Stanislas Hommet, in the IUFM at the University of Caen, and Jan Löffström, in the Department of Teacher Education at the University of Helsinki. The partner universities in the project are the University of Kolomna (Russia), University of Zelena Gora (Poland), University of West Hungary (Hungary), and the University of Porto (Portugal). The members of the national teams are listed in the Appendix. The project partners collaborate with selected schools and teachers in their country in carrying out the focus groups and designing the pedagogic solutions and experimenting them.

The origins of the project lie in the exchanges between Stanislas Hommet (University of Caen) and Jan Löffström (University of Helsinki) in 2009. At that point a study of Finnish adolescents' notions of historical responsibility and historical reparations had recently been launched by Jan Löffström, in 2008, and it was envisaged to expand in a comparative study of adolescents' notions in Europe. The plan was further developed with Stanislas Hommet who also turned the idea into practice by recruiting colleagues in the aforementioned countries to collaborate in the project. The first project seminar took place in the IUFM Basse Normandie at the University of Caen, in November 2011. In the seminar the national teams accounted for the situation in their countries, regarding the contemporary discussion on painful pasts and historical reparations. The seminar programme also included

two workshops where the theoretical foundation of the project was discussed and the methodology of focus groups was introduced, using the Finnish case study and the interview instrument as a model that could be adopted. During winter and spring 2012 the national teams designed interview guidelines for the focus groups which were carried out in 2012. The preliminary results of analyses were presented in the second THIEC seminar in Helsinki, in September 2012. This set of articles consists of the contributions of the national teams in Helsinki. The financial supporters of the two THIEC seminars are mentioned with gratitude in the Foreword.

Focus groups were chosen as the research method in the Finnish study of adolescents' notions of historical responsibility and historical reparations because of its envisaged advantages in a study where people are requested to reflect on complex and sensitive issues. The promise of focus groups is that they show how arguments are generated in the group and how the group as a collective approaches the issue in question. Thus the focus group is an instrument for exploring how people think and, possibly, why they think as they do. (Barbour 2007; Hommet 2012; Löfström 2010). Using the Finnish experience as a methodological reference point, focus groups were carried out by the THIEC partners in their countries. The groups covered the same themes, using as the framework the questions used in the Finnish focus groups and modified by Stanislas Hommet. In the Finnish study the guiding questions were: Can historical injustices be repaired? Who could repair them, and to whom? In what way could they be repaired? What motives and effects do historical reparations have, and why have institutional apologies become frequent in recent years? The set of questions was modified for the THIEC focus groups so that the key concepts responsibility, continuity and relativity were put more in the focus. (See the article by Stanislas Hommet, in this volume, and Löfström 2012 and Hommet 2012.)

The historical cases discussed in the focus groups were chosen according to what the teams considered to be the most debated or the most actual topics in their national settings. Thus, in France the focus was on the Shoah (Holocaust) in France on the one hand (particularly the episode of the Vel d'Hiv), and on colonialism on the other hand

(particularly the case of Algeria), in Portugal on colonialism (particularly the Colonial War in the 1960's and 1970's), and in Poland on the Shoah (Holocaust) and situation of the Jews and the expulsion of the German speaking people after WW II. In Russia the focus was set on the issue of Russian collaboration with Nazis during the WW II and the situation of the collaborators afterwards. In Hungary the focus was the Treaty of Trianon and the assessment of the national and international politics that resulted in the Treaty. The foci in the Finnish focus groups were the Finnish Civil War, in 1918, and the treatment of Jewish refugees in Finland during WW II. Despite the diversity of the historical cases, the project was expected to be coherent because the key concepts and questions (see above) were to be the same.

Preliminary findings

The second seminar in the project THIEC took place in Helsinki, September 26–28, 2012. The national teams presented results of their preliminary analysis of the focus groups. Discussing the reports special attention was given to the question as to what are the similarities and differences in the findings of the national teams. What are the converging or diverging elements in the focus groups? Given that the project from the outset has aimed at designing and experimenting pedagogical tools for modern history teaching, such a focus on the commonalities and diversities between the countries was considered a step towards identifying the patterns of historical or moral judgment that would be relevant to take into consideration in such tools. The patterns of argument and judgment that come up in the focus groups repeatedly or with great intensity can be seen as something that the educational material for teaching of painful pasts should address. Also differences are important to note because they invite us to reflect on the factors behind the adolescents' differing response in the different countries, thus they would help to identify the challenges that the teams have in developing pedagogical solutions for teaching painful pasts in different national settings.

Regarding the notion of responsibility, the conclusion made from the national teams' reports is that the students often spontaneously dismiss the notion that there could be personal or collective historical responsibility. The major possible exception that they readily conceived is when there is a personal direct connection between the dark past and the present in family history, for example. However, institutional responsibility as the moral responsibility of the state was relatively easily conveyable and acceptable as a notion. The mental models that underlie this can be preliminarily explained with reference to an observation that concerns the students' notions of continuity. There is some spontaneous support among the young to the notion that political units can be held responsible and they have historical continuity, hence they can be considered to have historical responsibilities, too. Also when individuals in state leadership change over time, there is a legacy that governments leave to their successors. Interestingly, the young could construct relatively easily the argument that the leader in a democratic parliamentary system is morally entitled to speak in the name of the nation, and doing this the adolescents would sometimes indirectly come to accept also the possibility of transgenerational responsibilities that they first might have objected to. The young did mostly not accept the idea of personal historical accountability but they were ready to say that they carry historical legacies.

As for continuity, there were differences between the findings of the national teams. In some countries the students more easily suggested there are historical continuities between the past and the present. This seems to be the case in those countries where memory, in the form of transgenerationally relayed family histories of traumatic past events, is very much alive, as in Russia, Portugal, Hungary, or Poland, or where the discourse of public memory and remembrance is strong, as in France. Finland being a country where both these factors are probably less strongly present the students were more prone to argue that there is a rupture between the past and the present. In all the countries, however, the students would readily say it is important to know the past so as not to repeat the mistakes of the past.

A common feature in the students' response to the notion of historical reparation in all the countries was that their criteria for deciding if a historical reparation is acceptable or not, were related to whether it is a material or a symbolic reparation, what kind of injuries the reparation is for, and whether the reparation is made by the state or the citizens as a collective. Some distinctions were visible in how, in some countries, the students reflected upon the importance of reparations more readily from the point of view of the needs of the victims of injustice (this is the case in Portugal), rather than society's assumed "common good". Also regarding the usefulness of reparations there were distinctions in the adolescents' responses, for example in Portugal they tended to see more optimistically the usefulness of reparations than in Russia where the young more readily had sceptical views on this.

The findings above are but one part of the discussion that took place in the seminar in Helsinki, in 2012. The focus group material only allows qualitative analysis where the relevant point is how well-articulated and well-grounded the adolescents' arguments and reflections are and how they mobilize and develop them. The material tells what kind of arguments and premises the students find convincing and reasonable, or less convincing and less sensible. Such information is of great importance because it gives clues about the ways the young are likely to reason on moral issues when dealing with questions of painful past. Any pedagogical instrument that is designed for teaching of painful pasts fruitfully and constructively will have to be based on such information.

References

- Ahonen, Sirkka (2012) *Coming to terms with a dark past. How post-conflict societies deal with history*. Frankfurt am Main: Peter Lang.
- Ammert, Niklas (2011) "Ja utan ondska skulle det knappt finnas någon historia" – värden som bärare av historisk kunskap. In Per Eliasson, KG Hammarlund, Erik Lund & Carsten Tage Nielsen (eds) *Historiedidaktik i Norden*, Vol. 9:1. Malmö & Halmstad: Malmö högskola & Högskolan i Halmstad.
- Barbour, Rosaline (2007) *Doing Focus Groups*. London: Sage.
- Barkan, Elazar (2001) *The guilt of nations. Restitution and negotiating historical injustices*. Baltimore: Johns Hopkins University Press.
- Borries, Bodo von (1994) (Re)constructing history and moral judgment: On relationships between interpretations of the past and perceptions of the

- present. In Mario Carretero & James Voss (eds) *Cognitive and instructional processes in history and the social sciences*. Hillsdale: Lawrence Erlbaum.
- Elster, Jon (2004) *Closing the books. Transitional justice in historical perspective*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Gibney, Mark, Howard-Hassman, Rhoda, Coicaud, Jean-Marc & Steiner, Niklaus (eds) (2008) *The age of apology. Facing up to the past*. Philadelphia: University of Pennsylvania Press.
- Han, Un-suk, Kondo, Takahiro, Yang, Biao & Pingel, Falk (2012) *History education and reconciliation. Comparative perspectives on East Asia*. Frankfurt am Main: Peter Lang.
- Hommet, Stanislas (2012) Enseigner les passés douloureux en Europe: entre oubli et hypermnésie, quelle place pour l'enseignement? Présentation d'un projet européen de recherche. *E-rea*, 10.1.2012. <<http://erea.revues.org/2845>>.
- Karlsson, Klas-Göran (2010) The uses of history and the third wave of europeanization. In Malgorzata Pakier & Bo Stråth (eds) *A European memory? Contested histories and the politics of remembrance*. New York: Berghahn Books.
- Karlsson, Klas-Göran (2012) *De som är oskyldiga i dag kan bli skyldiga i morgon. Det armeniska folk mordet och dess efterbörd*. Stockholm: Atlantis.
- Löfström, Jan (2010) Mitä nuoret ajattelevat historian vääryksien hyvittämisestä: erään tutkimusprojektin teoreettisia ja metodisia lähtökohtia. In Eero Ropo, Harry Silfverberg & Tiina Soini (eds) *Toisensa kohtaavat ainedidaktiikat*. Tampere: Tampereen yliopiston opettajankoulutuslaitos.
- Löfström, Jan (2012) The Finnish high school students speak on historical reparations. A note on a study of historical consciousness. *International Society for History Didactics Yearbook*, Vol. 33, 191–206.
- Nobles, Melissa (2008) *The politics of official apologies*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Pakier, Malgorzata & Stråth, Bo (2010) *A European memory? Contested histories and the politics of remembrance*. New York: Berghahn Books.
- Paulson, Julia (ed.) (2011) *Education and reconciliation. Exploring conflict and post-conflict situations*. London: Continuum Publishers.
- Rüsen, Jörn (2004) Historical consciousness: Narrative structure, moral function, and ontogenetic development. In Peter Seixas (ed.) *Theorizing historical consciousness*. Toronto: University of Toronto Press.
- Rüsen, Jörn (2006) *Kultur macht Sinn. Orientierung zwischen Gestern und Morgen*. Köln: Böhlau Verlag.
- Seixas, Peter (2004) Introduction. In Peter Seixas (ed.) *Theorizing historical consciousness*. Toronto: University of Toronto Press.
- Thompson, Janna (2002) *Taking responsibility for the past. Reparations and historical justice*. Cambridge: Polity Press.
- Torpey, John (2006) *Making whole what has been smashed. On reparations politics*. Cambridge: Harvard University Press.
- Wiebelhaus-Brahm, E. (2009) *Truth commissions and transitional societies. The impact on human rights and democracy*. Abingdon: Routledge.

RENCONTRER LES PASSÉS DOULOUREUX – UNE ÉTUDE FRANCAISE

Stanislas Hommet

I UNE MÉTHODOLOGIE QUI S'INSCRIT DANS LA THÉORISATION ENRACINÉE

Le projet européen THIEC fait le choix d'une méthodologie qui s'inscrit dans la théorisation enracinée, développée par deux sociologues, Barney Glaser et Anselm Strauss (Glaser 1978; Glaser & Strauss 1967). Ce dernier a notamment mis en avant des principes sur lesquels nous appuyons notre action: il faut prendre appui sur le terrain pour découvrir vraiment ce qui se passe, la théorie enracinée dans les données est pertinente et rend possible l'action, et il existe une complexité et une variabilité des phénomènes humains (Strauss & Corbin 2004).

Ainsi, notre théorie s'élabore à partir des données récoltées et analysées autour de thèmes centraux. Nous pouvons les résumer de la manière suivante:

- La notion de responsabilité: les jeunes se sentent-ils responsables de faits historiques anciens? Les injustices historiques peuvent-elles et doivent-elles être réparées et ce au nom d'une éthique de l'histoire ou d'une morale politique?
- La notion de continuité: les jeunes européens se sentent-ils liés par une histoire douloureuse de leur nation? Qui peut demander pardon et mener des politiques de pardon?
- La notion de relativité: les jeunes européens prennent-ils avec le recul nécessaire les questions douloureuses liées à leur histoire? Pourquoi les réparations historiques, les excuses historiques sont-elles devenues aussi fréquentes? Quel est le sens d'une telle évolution?

Ces trois notions centrales constituent notre questionnement de recherche, ouvert et large, comme une «déclaration qui identifie le phénomène à étudier» (Strauss & Corbin 2004, 65). Elle informe le lecteur de mes intentions de chercheur: «L'essence de la théorisation est constituée par l'interaction entre l'élaboration des inductions (issues des concepts) et des déductions (issues des données abstraites des données brutes des entretiens)» (Strauss & Corbin 2004, 43).

L'analyse est donc le moteur de la recherche. Dès le premier focus group, elle mène au second entretien suivi lui-même d'un retour à l'analyse. Nos données, les entretiens, constituent le ciment de notre recherche. Nous nous sommes plongés dans une immersion complète tout en gardant une objectivité (nous comprenons objectivité ici par ouverture et capacité d'écoute) nécessaire à une interprétation neutre et une capacité à comprendre les nuances, les différences, les sensibilités. C'est pourquoi le choix de l'âge et de l'analyse au-delà de la question de l'appropriation des savoirs par les élèves, est lié au fait que je ne forme pas de professeurs de lycée, même si j'ai exercé en lycée, que je ne suis pas directement connecté à ce niveau d'enseignement dans mon quotidien professionnel. Ma liberté d'interprétation est donc renforcée, ma sensibilité aux différentes nuances affirmée.

Ainsi, les entretiens furent menés sans aucun à priori et ont nécessité une adaptabilité totale. En comparant les données recueillies, épisode par épisode, au fur et à mesure, nous faisons le choix d'enraciner notre théorie dans le terrain. En pratiquant de la sorte, nous souhaitons ouvrir des perspectives en stimulant la réflexion au niveau des caractéristiques et des dimensions. De même, par la tenue même des focus groups, la question de la triangulation se pose. Elle trouve une première réponse dans l'enracinement de la théorie. Nous insistons non pas sur la triangulation pour elle-même mais sur la variété des réactions, des interprétations.

Lors de cette recherche, le doute et l'intuition (entendre ici la capacité à laisser les données nous livrer leur contenu) sont devenus des éléments centraux dans l'apprentissage méthodologique de la recherche.

Au final, nous avons décidé d'emprunter à la théorisation enracinée, une façon de penser le rapport au terrain pour s'assurer que notre

approche soit la plus à même de nous permettre d'aborder la pensée historique de lycéens.

Les règles de transcription retenues: la phase de codage

Pour mener à bien l'analyse des données, il est nécessaire de posséder des supports écrits qui peuvent être communiqués et qui sont placés en annexe de ce travail. Quelques conventions simples sont retenues:

- Chaque entretien collectif fait l'objet d'une transcription intégrale sans omissions de passages.
- Chaque transcription est référencée, selon les principes suivants:
- FC pour focus group,
- R pour rafle du Vel d'Hiv,
- A pour guerre d'Algérie et les Harkis,
- Un numéro donnant l'ordre du focus group dans l'ensemble des focus groups,
- EQ: enquêteur,
- E1 / E2 ...: numéro de l'enquêté renvoyant à une fiche enquêté.
- Chaque transcription correspond à un fichier audio d'entretien, les deux supports possèdent les mêmes références.

Les élèves participant à l'entretien remplissent une fiche «enquêté»:

Code	FC AE5 (focus group, Algérie, enquête 5)
Sexe	
Année de naissance	
Lieu de naissance	
Profession des parents	
Situation scolaire actuelle	
Etudes envisagées après le lycée	
Lieu et jour de l'entretien	

Ces fiches enquêtées servent à identifier le panel retenu par les professeurs, sachant que celui-ci repose tout d'abord sur le volontariat des lycéens. Chaque transcription présente le contexte et le panel de l'entretien.

Nos choix méthodologiques répondent à des hypothèses de recherche que nous allons chercher à valider ou à invalider. Ainsi, nous avons fait le choix d'enregistrer nos entretiens et de prendre en compte dans la transcription l'émotionnel, le non verbal sans en faire pour autant le centre de notre analyse. Pour cela, nous nous appuyons sur une méthode employée par la socio-linguistique (Boyer 2006) avec un système économe permettant de rentrer dans le discours tout en restant centré sur le contenu de celui-ci.

Les codes retenus pour tous les focus groups sont:

- X, XX: mot ou groupe de mots inaudibles, non-compris par les transcrip-teurs.
- Syllabe ou mot en majuscule: intensité particulière.
- ?: intonation interrogative
- (...) rire, commentaire fait par le transcrip-teur concernant un fait, un comportement non-verbal.
- '...' pour un discours rapporté.
- /, //, ///: pause plus ou moins longue.

Tableau synoptique des caractéristiques sociodemographiques des enquêtés

Nous avons fait le choix sur l'ensemble des huit focus groups menés à la date du 25 juin 2012, de n'en retenir que quatre, ceux qui portent sur la raflé du Vel d'Hiv. L'ensemble de l'analyse sera présentée dans le cadre du travail de doctorat. Nous présentons donc ici le tableau synoptique des enquêtés et les références des entretiens présentés dans leur intégralité dans les annexes:

Numéro de focus group et d'enquête	Genre	Age	Classe	Profession des parents	Cadre de vie
FCR1 - E1	Homme	19	T.ES	Commercial et infirmière	Semi-urbain
FCR1- E2	Homme	18	T.ES	Directeur commercial et éducateur spécialisé	Urbain
FCR1- E3	Femme	18	T.ES	Ouvrière et agent de maîtrise	Semi-urbain
FCR1 - E4	Femme	18	T.ES	Agent administratif, agent de maîtrise	Semi-urbain
FCR1 - E5	Homme	18	T.ES	Infirmière, retraité	Semi-urbain
FCR2 - E6	Femme	17	1 ^{ère} L	Professeur, gestionnaire	Semi-urbain
FCR2 - E7	Femme	17	1 ^{ère} ES	Ouvrier, garde d'enfants	Rural
FCR2 - E8	Homme	17	1 ^{ère} L	Assistante de vie, ouvrier	Semi-urbain
FCR2 - E9	Femme	17	1 ^{ère} ES	Hôtelier, assistante d'éducation	Semi-urbain
FCR2 - E10	Homme	17	1 ^{ère} L	Ostréiculteur, pêcheur	Rural
FCR2 - E11	Homme	17	1 ^{ère} ES	Infirmière et employé	Semi-urbain
FCR2 - E12	Fille	18	1 ^{ère} L	Psychologue, retraité	Urbain
FCR2 - E13	Homme	17	1 ^{ère} ES	Infirmiers	Semi-urbain
FCR3 - E14	Homme	18, parents d'origine étrangère	1 ^{ère} ES	Commerçants, chef d'entreprise	Urbain
FCR3 - E15	Fille	17	1 ^{ère} ES	Mère secrétaire, père moniteur d'atelier	Urbain
FCR3 - E16	Fille	17	1 ^{ère} ES	Mère éducatrice spécialisée, père directeur d'IMPRO	Urbain
FCR3 - E17	Fille	18	1 ^{ère} ES	Mère seule, laborantine	Urbain
FCR3 - E18	Homme	19, né au Sénégal	1 ^{ère} ES	Mère au foyer, père diplomate	Urbain

FCR3 - E19	Homme	17, né en Guyane	1 ^{ère} ES	Aucune information déclarée	Urbain
FCR4 - E20	Fille	17	1 ^{ère} S	Professeurs en lycée	Urbain
FCR4 - E21	Fille	17	1 ^{ère} S	Parents kiné	Urbain
FCR4 - E22	Fille	16	1 ^{ère} S	Cadre bancaire et assurance	Urbain
FCR4 - E23	Homme	17 1/2	1 ^{ère} S	Père chercheur en mathématiques UCBN, mère au foyer	Urbain
FCR4 - E24	Fille	17	1 ^{ère} S	Père chirurgien-dentiste, mère cadre	Urbain
FCR4 - E25	Fille	17	1 ^{ère} S	Mère infirmière, père invalide	Urbain

Présentation du contexte des quatre focus groups servant de support à l'analyse

Le focus group numéro 1 sur la Rafle du Vel d'Hiv s'est tenu au lycée Marie Curie à Vire le vendredi 30 mars 2012. Le professeur des élèves est Olivier Quéruef qui mène au sein du lycée un travail sur les juifs virois et leur mémoire. Ce professeur de 38 ans environ, très investi sur le sujet seconde guerre mondiale et plus précisément la Shoah, a consacré un blog au sujet. Le professeur a proposé aux élèves volontaires la participation au focus group. Le choix des élèves repose sur cette donnée centrale car aucun élément d'information relatif au niveau des élèves n'a été vu avant la réalisation de l'entretien. Le focus group s'est déroulé le vendredi matin, de 8h à 9h30. Le temps d'une heure ne fut pas respecté en raison de l'envie des élèves de participer, d'échanger sur le sujet. La réception par les élèves a été très positive. Le contexte du lycée est favorable avec un classement aux résultats du baccalauréat selon l'hebdomadaire l'Express (le classement de L'Express 2012: niveau national 696/1930, niveau départemental 5/23).

Le cadre est celui d'une petite ville de 12793 habitants éloignée de 45 mn de la capitale régionale, Caen. Les élèves ont eu communication de la fiche guide d'entretien avant le focus group. Un public élève motivé, curieux et possédant une culture historique établie par l'enseignement en classe mais aussi par des références plus personnelles.

Le focus group numéro 2 sur la Rafle du Vel d'Hiv s'est tenu au lycée Lebrun à Coutances, le lundi 2 avril 2012. Christian Savary, un professeur d'une quarantaine d'années, mène au lycée un travail sur les enjeux mémoriels. Très investi, il pilote l'association «les sentiers de la mémoire» au sein de laquelle se retrouvent plus de cent élèves ou anciens élèves de l'établissement. Tous ceux qui ont participé au débat en sont membres. Le professeur a proposé aux élèves volontaires la participation au focus group. Le choix des élèves repose sur cette donnée centrale car aucun élément d'information relatif au niveau des élèves n'a été vu avant la tenue du focus group. Le focus group s'est déroulé le lundi midi, de 13h à 14h avec huit élèves d'un lycée qui ne présente pas les meilleurs résultats au baccalauréat selon le classement 2012 (le classement de L'Express 2012: niveau national 1267/1930, niveau départemental 12/15).

Le cadre est celui d'une petite ville de 9500 habitants éloignée de 1h15 de la capitale régionale, Caen. Les élèves n'ont pas eu communication de la fiche guide d'entretien avant le focus group. Ils possèdent des connaissances académiques établies s'appuyant sur le cours d'histoire de la classe mais aussi sur des lectures plus personnelles et leur participation à une association les sentiers de la mémoire est centrale.

Le focus group numéro 3 sur la Rafle du Vel d'Hiv s'est tenu au lycée Rostand à Caen le mercredi 23 mai 2012. Le professeur des élèves est Françoise Guitard qui assure à la fois une charge de professeur de lycée et de formateur à temps partagé à l'IUFM. Le professeur a proposé aux élèves volontaires la participation au focus group. Il n'y a pas eu de préparation particulière des élèves, le professeur suit le programme scolaire dans son intégralité et ne mène pas de projets particuliers sur les thèmes au programme. Le groupe constitué est paritaire et la moitié des élèves possède une origine étrangère. Le focus group s'est déroulé le mercredi matin, de 8h15 à 9h. Le temps de l'échange a été de 55 minutes. Lycée au contexte assez positif mais qui ne jouit pas d'une

bonne réputation. Selon le classement de l'Express 2012, les résultats sont moyens tant dans le département qu'au niveau national (le classement de L'Express 2012 : niveau national 1108/195, niveau départemental 10/23).

Un public élève motivé, curieux et possédant une culture historique moins établie que dans les autres focus. En effet, le choix de ce lycée repose sur la motivation de l'enseignante et sa forte conviction que ses élèves ont des choses à dire. Le niveau académique est plus faible, certains, deux, commencent le focus group en mettant en avant leurs faibles connaissances.

Le focus group numéro 4 sur la Rafle du Vel d'Hiv s'est tenu au lycée Victor Hugo à Caen le vendredi 25 mai 2012. Le professeur des élèves est Sophie Delauney qui mène au sein du lycée un travail citoyen, participe à des débats et des projets européens. Le professeur a proposé aux élèves volontaires la participation au focus group. Le choix des élèves repose sur cette donnée centrale car aucun élément d'information relatif au niveau des élèves n'a été vu avant la tenue du focus group. Le focus group s'est déroulé le vendredi, de 13h15 à 14h10. Environ une heure de débat. La réception par les élèves fut très positive. Lycée au contexte favorable qui jouit d'une très bonne réputation (le classement de L'Express 2012: niveau national 1061/1951, niveau départemental 9/23).

Un public élève motivé, curieux et possédant une culture historique établie par l'enseignement en classe mais aussi par des références plus personnelles. L'habitude des élèves à débattre y compris en anglais au sein du lycée et dans des projets divers, donne une spécificité à ce focus group où le cadre réflexif est développé.

II PRÉSENTATION DE LA MÉTHODE D'ANALYSE DE CONTENU RETENUE

L'analyse de contenu se définissant comme un «ensemble de techniques d'analyse des communications utilisant des procédures systématiques et objectives de description du contenu des messages» (Bardin 1998) a pour objectif à terme d'inférer des connaissances relatives aux conditions

de production. Nous présentons ici les règles de découpage et de codage du texte transcrit.

Le découpage s'inscrit dans une approche déductive, notre grille de catégories constituant le point d'arrivée. Nous décidons d'enraciner notre théorie dans le terrain, c'est pourquoi, le codage se fait selon les thèmes apparaissant à la lecture des entretiens. En fait, notre guide d'entretien permet de mettre en avant le questionnement de recherche, mais le codage étape préalable à l'analyse permet de mettre en avant les thèmes. Les deux sont alors croisées pour construire la grille de lecture.

Nous faisons le choix de partir des entretiens sans aucune contrainte préalable de catégories. Le travail de découpage comporte alors quatre phases:

- l'imprégnation du corpus,
- l'identification des thèmes apparus et le découpage des quatre entretiens selon les thèmes vus et en lien avec la question de recherche,
- l'établissement d'une grille unique de lecture de catégories utilisée ensuite sur tout le corpus, c'est-à-dire l'ensemble des focus groups sur le même thème: une grille de lecture est construite qui sera applicable après vérification des thèmes au second thème (pour le doctorat),
- le découpage des focus groups selon la grille de lecture.

Une fois le découpage terminé, nous procédons par *analyse par ligne*, *analyse horizontale* qui s'intéresse aux discours recueillis sur chaque thématique. Se posent alors les questions suivantes: quels sont les thèmes les plus développés ou les moins présents? Comment expliquer ces différences, ces variations? Comment les thèmes sont-ils abordés et présentés? Retrouve-t-on des arguments, des expressions, des mots répétés voire répétitifs?

L'analyse verticale, par colonne s'intéresse aux discours de chaque enquêté. Sont-ils cohérents ou contradictoires? Existe-t-il un profil de l'enquêté? Un profil de réponses pour chaque enquêté? Comment expliquer les différences et les ressemblances? Ainsi, une fois le découpage terminé, nous entrons dans le processus d'inférence entre les données analysées et la problématique développée. *L'analyse horizontale* met en évidence les thèmes de l'analyse, alors que l'approche par

colonne permet de dégager des types d'enquêtés. Selon la méthodologie présentée ci-dessus, nous présentons ici la grille unique de catégories sur les deux focus groups retenus et qui portent sur la rafle du Vel d'Hiv.

CATEGORIES	FOCUS GROUP RAFLE 1	FOCUS GROUP RAFLE 2
Responsabilité	Sentiment de responsabilité	
	Faut-il réparer une injustice?	
	Au nom de quoi?	
Continuité	Sentiment de lien avec le passé?	
	Qui peut demander pardon aujourd'hui?	
Relativité	Quel recul avec ces passés? Quel jugement?	
	Pourquoi de nombreuses demandes de réparation, d'excuses aujourd'hui?	

III L'ANALYSE DES DONNÉES

Présentation de la procédure «focus group» retenue pour la Rafle du Vel d'Hiv

Deux scénarios furent proposés aux professeurs de lycées engagés dans le projet:

Scénario 1 – Les élèves n'ont pas vu en classe le sujet ou pas suffisamment et il semble nécessaire au collègue professeur de préparer les élèves.

Scénario 2 – Le professeur estime que ses élèves disposent de suffisamment d'informations pour débattre.

Les deux scénarios qui sont présentés ici le furent ainsi auprès des équipes enseignantes:

Scénario 1 – Le chercheur propose une fiche mémo aux élèves avant le focus group sur ce qu'il faut savoir à minima sur le sujet. Le visionnage de la vidéo INA de François Mitterrand à la commémoration (1992), de Jacques Chirac (1995) est proposé pendant le focus group et provoque le débat. Les vidéos montrent les attitudes de la France vis-à-vis de la notion de responsabilité.

Scénario 2 – Le professeur des élèves estime qu'aucune préparation ne s'impose au vu du contenu de son cours. Le focus group commencera directement par le débat sans visionnage.

Dans ce cas, les questions présentées comme fil conducteur ensuite, ne seront pas toutes évoquées. Il semble cependant que le cas numéro 2 est à réserver uniquement à des élèves ayant une connaissance assez fine du sujet ou ayant évoqué le sujet en classe. Au guide d'entretien, nous avons ajouté une fiche très courte sur la Rafle du Vel d'Hiv pour la communiquer si besoin aux élèves.

Le guide d'entretien: les questions qui constituent la trame de l'entretien

Le guide d'entretien comprend le projet, les étapes du travail mené. Il est stipulé aux professeurs que «les questions qui sont présentées dans le document qui suit doivent être communiquées aux élèves». En effet, il ne s'agit pas de vérifier leur capacité à répondre correctement aux questions mais de provoquer le débat autour des éléments qui sont présentés dans les questions. De même, les questions sont communiquées aux élèves avant le focus group pour leur permettre de connaître le déroulé de l'entretien. Il ne s'agit que d'un fil rouge de l'entretien. Vous trouverez ici une liste de questions vous permettant de voir de quoi parlera l'entretien en groupe.

Extrait du guide d'entretien du Focus group, La Rafle du Vel d'Hiv et la responsabilité de la France

1. Avez-vous déjà entendu parler de la Rafle du Vel d'Hiv de 1942? Si oui, à quelle occasion?
2. En quelques mots, comment qualifiez-vous cet évènement historique?
3. Après avoir vu l'extrait vidéo de la commémoration de la Rafle par François Mitterrand, comment réagissez-vous aux huées du public?
4. Pourquoi une telle réaction du public?
5. Comment percevez-vous alors le discours de Jacques Chirac en 1995? Le percevez-vous comme une reconnaissance d'une faute, une demande de pardon, une excuse ou bien une réparation?
6. Est-ce que vous vous sentez lié par cette histoire? Vous sentez-vous responsable de cet évènement? Vous touche-t-il particulièrement et pourquoi?
7. Pensez-vous que cet évènement doit être «réparé»?
8. Qui doit alors réparer cette «histoire»?
9. Envers qui faire une telle réparation (qui peut être une excuse, une demande de pardon, une indemnité...)?
10. Vous semble-t-il possible de réparer le passé? Est-ce que cela a un sens pour vous?

11. Qui serait alors en droit de demander une telle chose? Les descendants des victimes? La représentation nationale?
12. Quels seraient les effets, selon vous, d'une réparation, d'une excuse officielle de cet évènement?

IV Conclusions générales sur les focus groups menés sur la Rafle du Vel d'Hiv

Après avoir eu un enseignement d'histoire en classe sur la Rafle du Vel d'Hiv, les élèves qualifient de façon assez immédiate la rafle comme affreuse, une honte et un scandale. Le caractère honteux est associé à la participation de la France à cet évènement. Vient ensuite le caractère inhumain de la rafle qui est centré pour les élèves autour du sort des enfants. Dans l'ensemble des focus, le fait que les enfants ne soient pas épargnés par les arrestations puis les déportations est ce qui est ressenti comme une véritable injustice. La perception de la rafle est d'abord liée à la présence des enfants et à leur sort avant de laisser la place au caractère antisémite d'une politique qui a rendu de tels actes possibles. L'antisémitisme qui est présent au début des entretiens lors de la présentation de la rafle par les lycéens, disparaît presque quand il s'agit de qualifier celle-ci. Nous entendons par là que seulement deux focus groups développent l'antisémitisme comme déclencheur de leur interrogation. En effet, lors du focus group numéro trois, un enquêté précise que la déportation s'est menée à cause d'une religion après avoir entendu les autres enquêtés qualifiés de scandale cette histoire en raison du sort des enfants. Lors de notre premier entretien de groupe, la part de l'antisémitisme est apparue en lien avec le concept de génocide.

Il semble donc qu'à la question, comment qualifier la Rafle, les enquêtés réagissent d'abord par rapport au sort des enfants arrêtés, puis par rapport aux conditions de vie dans le Vélodrome d'hiver, enfin par l'ampleur de celle-ci. Le caractère antisémite bien connu des élèves n'apparaît pas en premier. Les lycéens expriment une incompréhension

double. Tout d'abord, une incompréhension à penser cet acte aujourd'hui (pourquoi les gens ont-ils laissé faire? pourquoi la France collabore-t-elle?) puis à imaginer ce qu'ont pu vivre les personnes arrêtées.

A une très grande majorité, les enquêtés expriment un lien avec cette histoire au nom des principes de la France, de la démocratie, des droits de l'homme et non à titre individuel (deux personnes sur vingt-quatre). Très souvent l'enseignement de la Shoah passe par des matériaux pédagogiques qui font appel à l'horreur visuelle, à sa monstruosité. Nous constatons que les lycéens qui ont ce capital imagé en tête, affichent précisément un lien distant, ne donnant jamais à voir une réaction personnelle reposant sur un ressenti individuel. Ils précisent même que «la douleur est distante (...) car on ne peut pas vraiment réaliser ce qui s'est passé». (E13 dans le focus group numéro 2.)

Pour se sentir lié à cette histoire, les enquêtés font appel à l'identité française, «on est français, et quand on regarde ce que le gouvernement a fait avec les nazis on n'a pas le droit d'oublier» (FG 1 E1). La continuité avec ce passé existe par le refus de voir les principes de la démocratie mis à mal. Le lien se fait par «l'attaque des valeurs françaises» (FG2, E11), «c'est une douleur plutôt au niveau du pays» (E10). «Politiquement, cette histoire me touche» (FG3, E14/15/18) est l'expression qui résume le mieux l'ensemble des propos tenus dans les quatre focus groups.

Après avoir qualifié (la relativité) la Rafle d'inhumaine tant par son ampleur que par les conditions de sa réalisation, l'analyse des focus groups permet de dire que la réaction spontanée des jeunes montre une difficulté à se sentir individuellement liés par des actes commis par des parents. Les jeunes enquêtés se sentent liés à cette histoire pour des raisons politiques, ce qui les fait s'intéresser d'abord à cette histoire c'est le non-respect des valeurs qui font la France. Cette réaction historise l'état contemporain des affaires du monde et ferme l'idée à une obligation morale transgénérationnelle. C'est ici notre première conclusion ou leçon de ces entretiens.

La notion de responsabilité est centrale dans nos entretiens. Le choix des deux extraits vidéo des commémorations de la Rafle du Vel d'Hiv de 1992 et 1995, a permis le débat et les réactions des élèves. Il ressort des propos des enquêtés que si François Mitterrand qui est hué

lors de la commémoration de la Rafle semble être l'exemple d'une non prise de responsabilité, l'attitude de Jacques Chirac est associée à «la responsabilité du gouvernement français» (E du FG1). Les huées sont d'abord perçues comme déplacées, «ce n'était pas le bon moment» (E11 du FG2), la commémoration est ressentie par les lycéens comme un temps de recueillement et d'hommage aux victimes et la réaction du public aux propos du président de la République deux jours auparavant, semble compréhensible mais inadaptée à la situation. Une partie minoritaire des enquêtes considère par contre «que l'on siffle Mitterrand, parce qu'il ne veut pas assumer cette responsabilité, ce qui paraît légitime» (E1 du FG1). Pour les lycéens c'est le «le rôle du président d'assumer ce qui s'est passé auparavant» (E3 du FG1). Ainsi, majoritairement les jeunes qui comprennent le geste d'un public mécontent, pensent que le lieu et le jour choisis n'étaient pas propices à une telle manifestation. La commémoration doit rester avant tout lieu de recueillement et non d'expression de revendications fussent même légitimes.

D'emblée le discours de Jacques Chirac leur paraît comme étant un acte politique fort, que certains lors du premier entretien qualifie de reconnaissance de «la responsabilité de l'Etat français» (E4 du FG1), «de meilleure chose à faire» (E22 du FG4). A la lecture des transcriptions, nous identifions tout de même deux niveaux de «jugement éthique» de cette allocution de 1995 par Jacques Chirac, président de la République à l'époque. Pour certains élèves, il s'agit d'un acte fort, courageux, responsable car le président reconnaît la participation de la France à la Rafle (sentiment majeur dans le focus numéro 4), alors que pour d'autres le jugement est plus nuancé. Le discours apparaît davantage comme la reconnaissance de l'implication de l'Etat français que comme une reconnaissance des fautes de la France. En réalité, le niveau de reconnaissance fait débat entre les enquêtés. Majoritairement, le discours du président sonne comme une reconnaissance des fautes de certains français à l'époque et de l'Etat au pouvoir alors.

Sur cette notion de responsabilité, au vu des entretiens menés, nous pouvons constater que les élèves jugent avec plus de sévérité que les commentateurs journalistiques le discours de 1995 présenté dans la presse alors comme la reconnaissance de la responsabilité de la France.

A ce moment des entretiens, nous avons évoqué l'éventualité d'une reconnaissance des fautes de la France par une demande officielle de pardon vis-à-vis de la communauté juive au nom de la France et des Français. Sur l'ensemble des lycéens, vingt et un jeunes acceptent une telle possibilité d'excuses officielles avec toutefois des réticences ou des réserves. Celles-ci s'expriment quant au public récepteur de telles excuses, quant au délai, «si longtemps après» (nous utilisons cette expression comme reflet d'une remarque de plusieurs lycéens). Deux réserves s'expriment quant au périmètre de l'excuse:

- Lors du focus numéro deux, pour un enquêté, un tel acte, l'excuse, reviendrait à mettre à l'écart la France combattante, une telle excuse ne pourrait se faire au nom de tous. Seule une personne sur vingt-cinq met en avant un tel argument qui renvoie à une guerre des mémoires anachronique si nous mettons dans une perspective épistémologique cette remarque. – La mémoire de la France combattante a longtemps occupé le devant de la scène, mais depuis les années 1990, l'évolution historiographique mais aussi de la mémoire collective a rendu possible l'expression des autres mémoires. – Autre critique que nous inscrivons dans la suite de la première, l'interrogation ou l'incertitude des jeunes quant au choix des destinataires des excuses. Ainsi, lors du quatrième entretien, il ressort que «les excuses soulageraient les descendants des victimes d'un lourd fardeau» (cf. FG4), alors que la question portait sur l'acceptation par les élèves d'excuses présidentielles. Nous le comprenons, les jeunes acceptent très facilement l'idée d'excuses officielles mais émettent quelques réserves quant aux destinataires de telles excuses mais également quant au délai écoulé entre l'évènement et l'acte de pardon.

- Et c'est là, le second élément, le délai écoulé fait qu'avec un tel évènement, une allocution même officielle paraît dérisoire. Un tel évènement semble irréparable et l'acte de contrition semble bien plus un moyen de reconnaître la faute, première étape d'un travail de mémoire. Dans les entretiens, la question portait sur l'acceptation par les lycéens d'excuses officielles, en 2012, or, la totalité des réponses porte sur une acceptation générale et des réserves quant aux destinataires des excuses. La motivation d'un pardon officiel ne pose aucun souci dans le débat,

nous entendons par là que les élèves n'y voient que des avantages pour avancer ensemble dans le futur, qu'il s'agit même d'une obligation morale.

Cependant, les lycéens enquêtés dans deux focus groups sur quatre y voient aussi un revers, l'autre face du miroir, l'excuse, le pardon comme déclencheur de l'oubli. En effet, «il – la demande d'excuse – ne faut pas que ce soit une raison pour oublier» (E5 FG1). Lors du second focus group avec des élèves sensibilisés aux enjeux mémoriels, la même préoccupation apparaît avec une nuance essentielle autour du rôle de l'histoire scolaire. «Nous devons entretenir la mémoire» (E13 FG2) – nous voyons ici tout le discours entretenu au travers de l'association les sentiers de la mémoire du lycée, la confusion entre une mémoire qui ne s'entretient pas, mais se lègue et une histoire qui fonde un discours – et cela passe nécessairement par «l'éducation scolaire» (E8FG2) qui semble la seule capable d'éviter l'oubli, ce qui renvoie à une finalité précise et choisie de l'enseignement de l'histoire au lycée.

Les deux premiers focus ont eu lieu dans des lycées où des actions liées à la mémoire de la Shoah sont menées. Les élèves réagissent rapidement à la question de l'excuse comme début possible d'une forme d'oubli. Dans les autres focus, la question n'est pas posée dans ses termes. En effet, les élèves voient avant tout dans la demande d'excuse un minimum à faire, une obligation éthique. Il apparaît une contradiction entre des élèves qui sont entraînés par leurs professeurs, dans des actions liées à la mémoire des événements historiques, qui sont sensibles à l'oubli, craignent que les demandes de pardon aboutissent à un éternel recommencement. Pour eux l'éducation scolaire, décrite et perçue comme la transmission d'une mémoire, semble être la seule solution «pour ne pas oublier», alors que pour l'autre groupe de lycéens (deux focus sur quatre), demander le pardon aurait dû être fait depuis longtemps pour construire le discours véridique sur la Rafle.

Ainsi, dans les deux cas, il est évident que les injustices du passé doivent être rappelées. La forme du discours est cependant différente, d'un côté l'entretien d'une mémoire, de l'autre un discours officiel établi et qui permet à tous au sein de la communauté de trouver une place. Nous identifions au travers de nos focus groups deux versions du souvenir et donc de l'oubli.

Si les injustices du passé ne doivent pas être oubliées et qu'il faut se souvenir en partageant une mémoire des faits douloureux, pour les uns, la mémoire doit s'exercer dans le sens éducatif le plus large pour la communauté. Pour les autres lycéens, sensibilisés par leurs enseignants à des destins individuels dans une histoire collective, le souvenir, la mémoire servent avant tout à ne pas oublier des destinées et à donner une place aux descendants des victimes. ('Remembrance' dans le contexte anglophone recouvre les deux notions de souvenir et de mémoire: on se souvient avec sa mémoire et parce que l'on possède des souvenirs, on détient une mémoire.)

Autrement dit, nous identifions deux groupes de lycéens. Ceux qui pensent qu'il est nécessaire d'aborder l'histoire douloureuse par des destinées collectives, par des approches larges permettant d'embrasser l'ampleur du phénomène, la monstruosité du phénomène et interrogeant les citoyens. L'autre groupe pense que l'entrée par les destinées individuelles s'impose et qu'en se souvenant du destin des victimes, l'oubli sera impossible et leurs descendants trouveront plus aisément une place dans la communauté nationale. Cette seconde idée forte de nos entretiens nous renvoie aux finalités de l'enseignement de l'histoire au lycée. Pour un groupe (par premier groupe, nous entendons les groupes 1 et 2, par le second groupe, 3 et 4.), il est assez net, que l'enseignant s'inscrit dans une finalité sociale, la conscience historique mise en place renvoie à l'implication dans la société des élèves qui auront entendu, vu, lu et pourront témoigner à leur tour de ce qui s'est passé. Pour l'autre groupe, l'enseignant poursuit une finalité davantage épistémologique et civique. Le rapport disciplinaire au monde (pour reprendre l'expression de M. Jean-François Thémimes, Professeur des Universités à l'UCBN) cherche à construire une compréhension des discours.

Nous constatons que les élèves les plus sensibilisés à l'histoire de la Rafle (focus 1 et 2), sont ceux qui ont une pensée historique, une pensée de l'histoire, la plus simple. Ils restent logiquement au stade mémoriel, la responsabilité ne peut déboucher sur des excuses officielles que si le devoir de mémoire est établi pour empêcher l'oubli. Pour les autres élèves sensibilisés uniquement par l'enseignement en classe d'histoire, la pensée historique se fonde d'emblée sur les discours autour de l'histoire,

la demande de pardon est alors perçue comme un préalable au devoir de mémoire. Le devoir de mémoire est alors un préalable au souvenir alors que pour se souvenir dans le second cas, il faut reconnaître les fautes de chacun puis faire ce devoir de mémoire.

Dans les deux visions, la classe est le lieu où l'on va apprendre cette histoire, soit en commençant un devoir de mémoire par des images permettant de se souvenir ensemble, puis en poursuivant par l'écoute de témoignages, soit en parlant des discours de cette histoire, des enjeux de cette histoire avant de finir par la mémoire de l'évènement. Deux visions qui sont issues des pratiques enseignantes dans la classe et qui produisent deux pensées historiques différentes pour les élèves.

Notre troisième idée forte repose sur le fait qu'il semble plus facile pour les lycéens enquêtés d'accepter et de partager une responsabilité collective qu'individuelle. De la même manière que les citoyens portent ensemble leur souveraineté, ils partagent la responsabilité morale ensemble et non individuellement. Cette responsabilité morale collective qui se dégage des entretiens est plus facile à partager dans l'espace que dans le temps, c'est-à-dire entre citoyens d'une même communauté plutôt qu'une responsabilité à porter pour les parents par les individus actuels. Si nous relient cette troisième idée forte à «l'histoire mondaine» (nous empruntons cette expression à Nicole Tutiaux-Guillon), la repentance, la résilience n'existent pas dans la communauté scolaire, qui accepte de partager une responsabilité au nom de la communauté actuelle que pour assurer un futur commun et non pour pardonner ou faire pardonner des fautes du passé.

Ainsi, il n'existe pas d'obligation morale transgénérationnelle dans la pensée de l'histoire de nos lycéens, qui acceptent de partager une responsabilité davantage dans l'espace que dans le temps et au nom de valeurs civiques pour ne pas oublier et construire la communauté d'avenir, la leur. Pour atteindre cet objectif, leurs visions de l'excuse, du pardon divergent en lien avec les choix de l'enseignant d'histoire.

L'idée alors de réparer l'histoire pour reconstruire la communauté, leur apparaît particulièrement négative. Il leur est difficile d'imaginer des réparations matérielles transgénérationnelles, au travers du temps. Celles-ci sont décrites comme immorales et contraires à l'éthique du

pardon. Si le principe même de réparer est compris davantage dans le sens d'une réparation morale, les lycéens insistant sur la nécessité d'expliquer, de «diffuser» cette histoire, très peu d'enquêtés acceptent l'idée d'un dédommagement financier, une dimension financière à la réparation. C'est ici notre quatrième idée forte, la réparation qui est au cœur de nombreux débats en Europe, apparaît à nos lycéens inutiles, contraire à toute morale et à terme source de conflits. Ce dernier point est essentiel, car de nombreux pays en Europe centrale réclament des réparations, cette revendication est alors le point d'entrée de tout le travail mémoriel mené et l'enseignement de l'histoire prépare, provoque, accompagne les demandes de réparation.

V Quelques études de cas, des profils d'élèves et de modes de pensée du passé

Nous reprenons le tableau de catégorisation dans lequel nous avons placé les verbatim pour chaque enquêté selon les occurrences et les domaines et ce pour chaque focus group. La lecture du tableau se fait cette fois-ci de façon verticale pour établir des profils d'enquêtés.

Parmi nos vingt-quatre enquêtés, nous pouvons distinguer dix-sept profils intéressants dans le sens où ces élèves ont réussi à s'exprimer de façon assez complète. Nous mettons de côté huit cas qui ne présentent qu'un intérêt secondaire dans le profilage et ce pour une seule raison, le manque de propos sur l'ensemble des domaines retenus. (Il s'agit d'E6, E7, E8, E9, E15, E16, E19 et E21.)

Sur un passé douloureux comme celui de la Rafle du Vel d'Hiv, qui a fait l'objet d'une reconnaissance officielle en 1995, la pensée historique identifiée chez les lycéens rencontrés nous permet de proposer quatre profils.

Premier profil: le contexte avant tout... et la mémoire pour lutter contre l'oubli

Le premier profil se retrouve parfaitement dans E1 du focus group numéro 1 et nous plaçons dans ce premier groupe au final six lycéens. E1, E2, E5, E11, E12 et E13 sont les enquêtés identifiés. Il s'agit à l'exception d'E12 de garçons âgés de 17 à 19 ans. Tous sont issus de familles aux professions intermédiaires ou des classes moyennes supérieures.

Ce premier profil présente des connaissances académiques établies et relativise toute idée de jugement. Nous entendons par là que depuis la qualification de la Rafle jusqu'à la notion de réparation, ce type d'élève remet dans un contexte historique systématiquement sa pensée historique. Ainsi, à la question portant sur la qualification de la Rafle, ce profil d'élève met tout d'abord en avant le contexte et se pose même la question, aurions-nous agi différemment? Ce type d'enquêté ne rentre pas dans le jugement de valeurs et n'exprime aucune position personnelle dans le débat. Si l'oubli est interdit au vu du rôle de la France dans la collaboration et la déportation des juifs, seul le maintien d'une mémoire active permettra d'empêcher le renouvellement de tels actes. Il existe donc une contradiction apparente entre d'un côté la mise en avant du contexte historique avant toute analyse personnelle d'événements historiques, et de l'autre l'appel à la mémoire pour éviter que cela ne se reproduise. Chez ce type d'élève, la réparation consiste à ne pas oublier.

Ce premier type d'enquêté est donc partagé entre un réflexe historique et un appel au mémoriel. La pensée historique de cet «élève type» est construite autour d'éléments historiques établis. La contextualisation, la mise à distance sont les premières attitudes dans le débat de ce type d'enquêté. L'évolution de l'entretien, les prises de position des autres dans le groupe, finissent par amener celui-ci à dire que la seule réparation possible est l'entretien de la mémoire de tels événements pour éviter qu'ils ne se reproduisent.

Au final, la pensée historique de cet enquêté s'inscrit dans une demande de mémoire à faire vivre, à porter pour empêcher l'oubli.

Ce profil (les enquêtés que nous plaçons dans ce profil proviennent de deux focus groups différents, les FG1 et FG3) renvoie à une pensée historique de l'élève qui s'inscrit dans une épistémologie. En effet, la

pensée de l'histoire part de la science historique par une série d'attitudes correspondant au travail de l'historien pour se terminer sur le devoir de mémoire. Nous retrouvons ici, les «débats mondains» (Tutiaux-Guillon) autour des enjeux entre histoire et mémoire.

Second profil: une dimension morale intégratrice ... soucieuse de la place de tous dans la société actuelle

Le second profil qui correspond davantage à des jeunes femmes âgées de 16 à 18 ans, présente une dimension morale plus forte. Nous plaçons dans cette catégorie les enquêtés suivants: E4, E18, E20, E22 et E25 qui ont participé aux entretiens dans trois focus différents, le FG1, FG3 et FG4. Un seul garçon dans ce groupe de profils, d'origine étrangère et vivant uniquement avec sa mère. Les professions des parents sont variées, depuis un couple de professeurs jusqu'à la mère au foyer.

Ce profil d'enquêté n'exprime aucune responsabilité individuelle et met en avant qu'il faut surtout tirer les leçons du passé pour éviter que les fautes commises ne se reproduisent. L'oubli sera ainsi évité par l'enseignement de l'histoire et par la reconnaissance morale des erreurs établies par les faits historiques. La réparation est alors perçue comme la possibilité pour les victimes et leurs descendants de trouver une place dans la société actuelle, de se réintégrer suite à un passé douloureux. La demande de pardon, si elle peut aider à cette écoute, à ce partage au sein d'une société traversée par des événements douloureux, ne doit pas provoquer l'oubli. L'excuse attendue et formulée ne doit pas gommer les erreurs du passé.

Ce second profil inscrit davantage sa pensée historique dans le social. La manière de penser cette histoire pose au final les questions sociétales actuelles. Nous y retrouvons le souci d'accorder une place aux victimes et à leurs descendants dans la société actuelle bien au-delà de l'histoire de la France. Nous entendons par là que les cinq enquêtés de cette catégorie présentent une pensée historique à forte dimension morale soucieuse de donner leur place aux victimes et à leurs descendants dans la société actuelle.

Troisième profil: la dimension personnelle et familiale à l'origine d'une perception individuelle de la responsabilité

Ce profil ne concerne qu'une personne enquêtée mais nous en faisons une catégorie particulière en raison de son aspect propre et qui correspond à une situation réelle qu'il est possible de rencontrer dans les classes. En effet, dans ce profil, la personne enquêtée (E17 dans le focus group 3, fille de 18 ans élevée par sa mère seule dans un cadre urbain, la profession de la mère étant intermédiaire), la jeune fille dit clairement qu'elle se sent liée et responsable de cette histoire. Ses grands-parents, déclare-t-elle, ont vécu la guerre, et sa meilleure amie est de confession juive. Cette dernière lui a raconté le vécu de sa propre famille pendant l'occupation. Nous le comprenons, ici, la part personnelle est marquée par une histoire familiale ou proche frappée par l'histoire de la Rafle. La réparation est alors entendue comme le moyen de réinstaller dans la société les victimes et leurs descendants, l'histoire enseignée comme la solution pour ne pas oublier. Nous faisons de ce profil un cas atypique car la dimension familiale peut effectivement déclencher une pensée de l'histoire à part ou similaire aux autres jeunes mais pour des raisons différentes.

Quatrième profil: une reconnaissance officielle nécessaire, une demande d'excuse utile

Dans ce dernier profil d'enquêté, nous plaçons les élèves qui acceptent l'idée d'une réparation de la France, laquelle peut prendre différentes formes. Cinq lycéens se retrouvent dans cette catégorie, ils furent enquêtés dans deux focus différents, le FG 2 et le FG 4. Il s'agit d'E10, E11, E13, E23 et E24, une seule fille dans le panel, tous âgés de 17 ans et issus de familles aux professions supérieures pour deux d'entre eux, de professions intermédiaires pour un seul enquêté et de parents employés pour le reste.

E11 dans le focus group numéro deux, met en avant l'idée que des excuses officielles seraient une bonne façon de donner de la place aux descendants des victimes juives de la Rafle. Sur ce point, il est intéressant de noter, que l'interprétation d'une demande d'excuse faite par l'élève

aboutit à considérer que la communauté juive en France n'a pas sa place. Sans rentrer dans l'histoire de la communauté juive française, une telle demande n'est pas à l'ordre du jour des associations juives de France qui se sentent au contraire intégrées dans la République française. Pour l'enquêté E13 dans le focus group 2, une demande de pardon, d'excuse permettrait également de redonner une place aux descendants des victimes mais cette fois-ci dans la mémoire de la nation.

Pour l'enquêté E24 dans le focus group 4, la reconnaissance officielle par le Président de la République des fautes du passé, serait utile pour entamer un nouveau départ, éviter les erreurs du passé alors que pour E23 dans le même groupe, il s'agit par la reconnaissance, de proposer un acte même de réparation.

Dans ce groupe, la pensée historique des enquêtés amène à l'idée de reconnaissance et même de réparation. Cette dernière doit rester avant toute chose symbolique et permettre une intégration des victimes ou de leurs descendants mais pas seulement car un tel acte de reconnaissance, de demande de pardon vers des victimes, permettrait aussi d'éviter l'oubli, et d'assurer une place à l'enseignement, à la diffusion de la connaissance de passés qui ne passent pas.

Nous identifions deux profils de pensée historique contradictoires concernant des passés douloureux. Le premier profil qui met en avant le contexte historique dans le débat sur l'évènement proprement dit, attitude très historienne dans la réflexion se termine en disant que la mémoire est le seul rempart contre l'oubli. Le dernier profil, lui, accepte l'idée qu'une reconnaissance officielle d'une erreur, d'une faute par les plus hautes autorités de l'Etat est nécessaire pour reconstruire les sociétés civiles en donnant une place aux descendants des victimes. Dans ce groupe de pensée historique, la demande d'excuse est acceptée, vue comme utile aux sociétés.

La pensée historique des jeunes enquêtés sur un passé douloureux comme la Rafle du Vel d'Hiv s'organise donc de manières différentes et contradictoires. Elle peut partir de l'histoire pour aller vers la mémoire, mais également partir de jugements de valeur pour accepter l'idée de réparation au nom de l'intégration de tous dans la société actuelle. Enfin,

l'opportunité d'excuses officielles est considérée comme intéressante puisqu'elle permettrait d'avancer dans des conflits de mémoire.

Bibliographie

- Bardin, L. (1998) *L'analyse de contenu*. 9e édition. Paris: Presses Universitaires de France.
- Boyer, H. (2006) *De l'école occitane à l'enseignement public: vécu et représentations sociolinguistiques. Une enquête auprès d'un groupe d'ex-calandrons*. Paris: Harmattan.
- Glaser, B. (1978) *Theoretical sensivity*. Mill Valley: Sociology Press.
- Glaser, B. & Strauss, A. (1967) *Discovery of grounded theory: strategies for qualitative research*. New York: Aldine.
- Strauss, A. & Corbin, J. (2004 [1990]) *Fondements de la recherche qualitative*. Seconde édition. Fribourg: Academic Press Fribourg.

DEALING WITH A PAINFUL PAST – A HUNGARIAN CASE STUDY

Ildikó Lőrincz, Balázs Varga & Csaba Sándor Horváth

The Trianon trauma

In two studies, carried out in July 2009 and in September 2010, the participants in a random sample were asked to rank the tragedies in the Hungarian history in terms of their gravity. It was the Treaty of Trianon the interviewees considered the most distressing of them: sixty-six per cent of the interviewees regarded it as the greatest Hungarian tragedy. On both occasions the suppression of the 1956 revolution was ranked second and the persecution of the Jews and the Holocaust (1944–1945) was ranked third among the Hungarian historical tragedies. The Battle of Mohács (1526) was only a hair's breadth from the third place.

In the light of these results we supposed that also in our own research the students in the focus groups would mention Trianon in the first place as a historical event which can not be ignored and which has resulted in a great financial and moral loss.

A. The students in the Révai Secondary School mentioned Trianon in the first place in the conversation. They think this event is still in people's hearts because, in the scale of history, it happened not so long ago, when compared to the Battle of Mohács or the Turkish Occupation. They think that people see the last two events only as history, they do not have an effect on people's lives and feelings. The students once had a chance to talk with the veterans from the Second World War in Transsylvania, therefore it may not be surprising that one of them feels that not only Trianon but also its direct consequences, the Decisions of Vienna and WW II, are trauma which can never be healed. During these events there were several times enforced resettlements of people.

B. According to the students of Prohászka Secondary Grammar School, Trianon is the biggest Hungarian tragedy without any doubt,

if we look at the recent past. One student says that many people feel particularly sorry about this event because one day they were living in one country, they were its citizens, the next day – as a consequence of the Treaty – they were in another country without leaving their home. Another student argues – and the others agree with him – that also the Second World War, especially the enormous loss of lives in the Jewish population of Hungary, is a big historical tragedy. The same student adds that he considered the period from WW II until the collapse of Communism an extreme time when hard things happened in Hungary, however he did not mention any particular event in this period of time.

Conclusion

The research supports our hypothesis clearly. As the participants in the national sample, also the students taking part in our interviews mentioned Trianon as the biggest historical tragedy of Hungary. All this suggests that the Hungarian people have a strong opinion about their own history, regardless of their age and education. In the students' arguments an important role is played by the fact that Trianon happened not in the distant past, thus it is alive in people's memory much more lively. In both interviews one can discern a great deal of sympathy and empathy for the Hungarians who have remained outside the national borders and who live on in another country as a minority, with all its negative consequences. The idea of and the desire after national greatness can also be found in the students' thoughts, which can also result in that they regard Trianon as the biggest tragedy. One of the students of the Révai school told that he read books about the Hungarian history with pleasure and he looked at maps of this period, because at that time Hungary was still one big country. One student in the Prohászka school thought that before the First World War Hungary was a very important and very big country. It is clear that it is the Treaty of Trianon that made an end to this situation.

The lexical knowledge regarding Trianon

The surveys carried out among the Hungarian people in 2002 and in 2007 signalled that the people in the age group under 30 were significantly less informed than the older generation also when it comes to estimating the size of the territories separated from the main part of Hungary or the proportion of population loss, or explaining the cause to Trianon. In the case of the latter, two things are clear: the rejection of responsibility and the search for the guilty, since according to the surveys only factors beyond the country are seen as responsible. On the basis of the results of another survey, in 2009, with a sample of 700 people representing the generation between the age of 18 and 30, the young are concerned with the problematics of Trianon more than the older generations, however their knowledge concerning the Treaty is more shallow than the knowledge of their parents and grandparents. For example, only a little more than one-third of them knew that the Peace Treaty was signed in 1920, nearly one-third did not have an idea about the time.

The students in our focus groups were 17–18 years old and studying in Győr in secondary grammar schools which have a good reputation and which provide good education. They had encountered the topic of Trianon recently in the context of their studies. We hypothesised that they have a significantly more thorough knowledge of the event than the people at large in the earlier surveys.

A. All the students of the Révai school answered to our question very confidently that in 2010 the Hungarian Parliament declared June 4, the day when the Peace Treaty was signed, the day of national homogeneity. They knew exactly that the country lost two-thirds of its territory and that three million people remained outside the new borders. They considered all of them to be Hungarians by nationality. They did not forget to mention the economic consequences of the decision, either: in the Treaty of Trianon Hungary lost regions where there was coal and copper, and also the functionality of the railway network in the country was affected. (As the result of the latter, the present Budapest-centred railroad system was formed.) One student in Révai added that the decision had serious mental repercussions: both after the Trianon

pact and as a consequence of the peace agreement ending the Second World War, territories with almost completely Hungarian population were annexed to the neighbouring countries. The people affected by this, and the Hungarians in the main land of Hungary, regard this as a trauma. As the main reason for Trianon the students named opposition among minorities that had been going on for centuries and which could not be handled suitably by Hungary.

B. The students in the Prohászka school did not know on which day was declared the day of national homogeneity by the Parliament. Yet, when they heard that it was about June 4, they immediately noted that this was the date the Peace Treaty of Trianon was signed. They had the same knowledge as the Révai students about the Hungarian losses, i.e. two-thirds of the territory and three million people. Among the economic consequences they also mentioned the loss of regions with copper. One student in Prohászka thought that basically the minority problems were the cause to the Trianon decision, and the other students agreed with him: the Hungarians could not resolve the conflicts which had existed for more than a hundred years at that time, and this greatly contributed to that the nations around turned against Hungary and they encouraged the great powers to form new states. Another student added that since the Compromise of 1867 Hungary had been part of the Austro-Hungarian Empire, the state which disintegrated after the First World War, thus it was almost self-evident that the Hungarians, on the losing side in the War, had to prepare for negative consequences at the end of the war.

Conclusion

Our hypothesis was confirmed: the students in the interviews, as opposed to the young in the national study, in most questions had a much more thorough and accurate knowledge of the Treaty of Trianon. However, it seems that the Day of National Homogeneity has not totally become part of public knowledge, because none of the four students in the interview was able to give the date. The students in the interviews gave almost the same answers, which signals that their knowledge is mostly based on the uniform school material that they have learned in the class. It can

be considered positive that, as opposed to the results of the previous national surveys, the students regarded the failures in the minority policy of Hungary and the Austro-Hungarian Empire as the main reason for Trianon. Thus their relation to the event was not characterized by the rejection of responsibility or search for the guilty 'others'.

Accepting the Trianon decisions

In the above-mentioned national survey in 2007, more than a half (53 %) of the people in their 20s stated that Hungary could never resign herself to the consequences of the situation that prevails. A third of them said that any means should be used to get back the territories lost in 1920. Forty-three per cent of the young adults stated that Hungary has to resign herself to the situation because it cannot be changed anymore anyhow. Based on the results we thought that we would see a kind of rejection among our interviewees, too.

A. The opinion of the students in the Révai school was partly uniform, partly varied regarding the question. One of the students declared that the decision had been definitely unjust; he thought that there is nobody in Hungary who accepts and considers it right. According to him, the victorious great powers actually did not even respect their own principles. Moreover, after the war they did not punish one single country to such an extent as Hungary. Another student, showing that he was also well-informed, cited Gyula Illyés, the famous writer, who has said: "those are Hungarians, who feel sorry for Trianon". The student thought that one can certainly agree with this statement. He also did a study in his own school class in which the students could say, on a scale from 1 to 5, how just they regarded the Treaty of Trianon. The students mostly chose 1 or 2. The views regarding acceptance and rejection are distinct. One student in Révai said that the Hungarians have to accept the decision by now, especially after 90 years, because it is history now. Another student thought that we do not have to accept Trianon, but looking at the issue realistically, we cannot change it: we do not have a chance to get back the territories. The third student represented the strongest point of view: he said the Hungarians cannot give up those territories

as long as there are Hungarians living there, spiritually they cannot give up their compatriots. He did not think about a complete revision, nor of a military solution, but maybe the aim could be autonomy to the Hungarians in the neighbour countries.

B. Two students in the Prohászka school thought that the Hungarians cannot agree with the Trianon pact at all, while the other two students regarded the question more objectively and thought that the judgement of the situation depends on from whose point of view (Hungary, the victorious great powers, the neighbouring countries) we examine it. Uniformly they had the opinion that the situation cannot be changed, not even if the whole nation would like to do that. Obviously the neighbouring nations would not agree on changing the borders. Possibly the Hungarian political leaders could achieve something in the long run through negotiations, claimed one student, but the majority thought Hungary has much more important problems awaiting to be solved.

Conclusion

As we saw above, in the students' opinion the most important reason behind Trianon was the failed minority policy of the Hungarian Kingdom of that time. It means that their relation to the event is less determined by a search for external causes and the rejection of responsibility. The majority of them did not consider the Treaty was fair to Hungary. However, there are also students who thought that the Trianon decision should be examined from several perspectives, from the point of view of the decision-makers and the countries that enjoy its positive effects. According to many students, we must resign ourselves to the decision as we cannot change it anymore anyhow. What we can do is to remember Trianon. Some students were more or less openly opposed to the majority opinion when they stated that the Trianon pact should not be accepted and we should not resign ourselves to it. However they also warned against using radical means, and they rather saw the solution in the enlargement of the European Union and in establishing previously-mentioned autonomy. To summarize, we can say there may exist a dominant view (acceptance or resignation) with regard to the

question of Trianon in public education and public discourses. Individual attitudes, dispositions and feelings appear with a greater stress than in other topics relating to Trianon.

The concepts of culture nation and political nation

Zsuzsa Mátrai, a famous Hungarian scientist of education, has claimed in one of her studies that after 1945 the awareness of culture nation was forced into the background in Hungary, in the semi-sovereign political nation, because of the external dependence and an internationalist ideology, then it was strengthened again, due to the regime change. Following the latter, the relationship with the Hungarians living beyond the border got a central role in the national identity, and the turning point was whether belonging to the same culture nation should mean a strong political support to the Hungarian minorities living in the neighbouring countries or only helping them culturally and financially. On the basis of the above statement and different surveys on the opinion climate in society and the ruling political ideology we thought that the interviewees would also support the concept of a culture nation.

A. According to the students in the school Révai the essence of national homogeneity is that the Hungarian nation is not enclosed only within the borders of the country, especially when thinking of the territories lost after the Treaty of Trianon: Hungarians live in large numbers in the neighbouring countries, separated by the border. In spite of this, they thought we can, and we must, preserve a cultural unity. They thought that the notion of the culture nation is one of the best opportunities to treat the Trianon trauma. The Hungarians, where ever they may live in the world, should keep in contact with each other and try to maintain unity, at least in the cultural field. One of the students had the opinion that the Hungarians must not abandon their compatriots, even if they live beyond the present Hungarian borders.

B. According to a student in the Prohászka school, the essence of national homogeneity is that there is a common goal for which people are fighting, and there are no big differences among them in their ways

of thinking and their values. The same student stated in another issue that although the Hungarians have had great losses during the history, they have survived and they are still a ten million nation.

Conclusion

Our presupposition was confirmed without any doubts only in the case of one of the groups. In the Révai students' thinking the Hungarian nation appeared clearly as a culture nation. For them it was evident that the Hungarian nation is not confined only within the borders of the country. In their opinion, there must be solidarity with the Hungarians living abroad, they must be supported so that they can preserve their culture and language. In the Prohászka students' answers the nation concept can not be clearly outlined. When defining national homogeneity, they did not mention the Hungarians beyond the borders, or unity with them. Regarding an other question, they spoke about only ten million Hungarians which is the number of people in the present-day Hungary.

Differences in opinions and attitudes between boys and girls

Numerous socio-psychological surveys have shown that gender correlates with differences in the forming of people's opinions and attitudes. In our research we expected that we would see considerable differences in opinions and attitudes when comparing the interviews made with the three male and four female students.

A. The male students in the Révai school usually answered the questions very extensively. They often gave complete accounts, witnessing of their being well-informed and thoroughly knowledgeable in the topics relating to Trianon. They had strong, definite opinions regarding the questions, and their personal feelings and attitudes often showed in the answers. In several cases they openly took on their points of view which are different from the official opinions accepted in the public. In their answers they usually reflected on each other's views and completed

them. In the major issues they agreed with each other, there were only rarely debates between them.

B. The female students in the Prohászka school mostly expressed their opinions briefly, trying to concentrate on their main point. In most questions they appeared conformists in that their answers reflected the attitudes and concepts that are taught in public education. Their personal attitudes or views did not usually appear openly. Their opinions were homogeneous in almost all the questions, and there were no expressed differences of opinion or debates among them.

Conclusion

Our presupposition was right in that there were considerable differences between the opinions and responses of male groups and female groups in several aspects. However, it would also be interesting to study to what extent the young would take on their views and attitudes in a mixed gender focus group, and how they would react to each other's opinions in such a group.

Solidarity towards the Hungarian people living outside the border

According to the article written by Zsuzsa Mátrai (2002), one of the conflict points in today's education is that the solidarity with the Hungarians beyond the borders is touched upon only indirectly and treated with special caution. This solidarity has several delicate acute political connections as it can involve critique of the minority policy of the neighbouring countries on the other hand, with regard to the official preferences of the opposite political parties there.

A. The students in Révai stated unequivocally that the Hungarian nation is not confined only within the present borders of the country. The problem is the change of the border in Trianon as the Hungarian people now have to live in many countries, separated by the borders, but the students thought the Hungarians can maintain their cultural unity. They showed solidarity to the Hungarian people living outside

the border, and regarded them as equal. They meant that those outside the borders should remain Hungarian, they should not assimilate in the Slovak or the Rumanian nation, but should preserve their traditions and keep in touch with the other Hungarians, as a cultural nation. There were no personal connections: none of the interviewed students had relatives living outside the Hungarian borders.

B. One of the students in Prohászka had great-grandparents who lived on the other side of the border (in Nagyszombat, Slovakia), before coming to Hungary. The students unequivocally showed solidarity with the three million Hungarian people living outside the borders.

Conclusion

It is unequivocally clear in the survey of Zsuzsa Mátrai that people who live in Hungary have more solidarity to the Hungarian people living outside the national border than with the Roma minority in Hungary. The integration of the Roma in the Hungarian society cannot be realised while the students commemorate the Hungarians over the border with regret, they consider those people completely identical to them. The notion of culture nation was evident in the first group where the view was that all Hungarian people who live outside the border can keep their traditions and must not assimilate. Keeping the contacts is also relevant. The interviews in the other group were less informative but also there the students showed strong solidarity to all the Hungarian people who live outside the border.

Collective responsibility

A. The students in Révai thought Hungary became a multinational country in history which caused a big problem in 1848, and also the Hungarians denied some minority rights, thus the Hungarians were not saints in this matter. Also because the Hungarians were in the Austro-Hungarian Empire, politics was dictated by the Austrian Kaiser who had a part in making the country multinational. However the students thought that Hungary is not responsible for the outcome in Trianon,

moreover one of the students thought there is no doubt about this. They meant there is no collective guilt even if Hungary and Germany were labelled as guilty after the War. The hostility between the countries was caused by the hostility between politicians.

B. According to the students in Prohászka Hungary was partly responsible for the outcome in Trianon. They thought it was predictable that Hungary would be punished in the form of some territorial loss, but the decision was very radical as it separated large areas from Hungary. The great powers that dictated the treaty in Trianon are at least as much responsible as Hungary. The students meant there can be some collective responsibility although it rather belongs to the General Staff.

Conclusion

According to the first group of students the Hungarians do not have collective responsibility: the Kaiser was the ruler of the Empire, he settled people of many different nationalities in the various regions, and thus Hungary became a multinational country. The Hungarians also did not treat the minorities right, but nevertheless they do not have the biggest responsibility, it is the great powers and the politicians who do. The other group thought that on the one hand the Hungarians are responsible for the outcome in Trianon because one could have foreseen the probability of a retribution, however on the other hand the retribution was very radical, thus the great powers in any case are as much responsible as the Hungarians. Instead of collective responsibility it is rather the role-taking and decision of the General Staff which is important. The students did not consider themselves responsible for the Hungarian acts earlier in history.

Continuity

A. One student of the group in the Révai school thought that the Hungarians must accept the Trianon decision because it is history, but we must sustain connections with the Hungarian people outside the borders. The other student meant the Hungarians need not accept

Trianon but it can not be changed. It would not be right to reclaim all the territory because all of it is not wholly Hungarian territory. There should be harmony with the neighbouring countries, it would be their shared interest. The third student did not want a total revision but he thought we must not ignore areas where Hungarian people live. Naturally Hungary must not reclaim them by way of armed intervention, but Hungary should not renounce the people who belong in the Hungarian nation. Kosovo could achieve independence too. The Schengen Area could be a solution if also Serbia would join it, which has also been supported by Hungary.

B. The students in Prohászka were unanimous that Hungary has no possibility to change the Trianon decision, not even if the whole nation would want to. Also the neighbouring nations would not agree. One student thought that those who sit in the parliament, should decide on it, but it isn't an easy issue. The country has plenty of problems, and time should not be wasted on this topic – Hungarians have to concentrate on the future.

Conclusion

In the first student group there were very diverse opinions. It is clear that nobody wanted an armed revision, in fact they thought that a reannexation of the territories beyond the national border is seen as not feasible. The European Union might open new opportunities to dealing with the issue, but Trianon is history that can be commemorated; it is a part of the historical memory. Continuity is only obvious regarding remembrance, not with regard to revision. The other group thought that Hungary does not have a chance to change Trianon. Nobody would agree with it. At most the political elite can discuss this topic, but the students regarded it as a closed event which has to be commemorated worthily.

Apology

A. The students in the Révai school thought that the Hungarians do not need to apologize for Trianon, although it is a fact that the Hungarians

treated minorities badly. Hungary needs not apologize first, other countries should go first. The prime minister, as the head of government, could apologize on behalf of the country, like Gyula Horn who apologized to the Jews for the acts during WW II and the Holocaust, but the students meant that it is not really possible. An apology by Hungary for the treatment of the minorities would be a valuable gesture, but the students did not believe Hungary would get an answer from the other countries. It is politics, and Hungary should not go first here. A financial compensation would be a valuable gesture, but it can not reverse history. However, if money was spent on appropriate education, in their view, antagonisms would calm down.

B. The students in Prohászka thought that an apology could partly erase the prejudice which is affecting Hungary. The prime minister can apologize on behalf of the whole nation, however that would entail saying that the whole nation was guilty, which is not right. The leadership is to blame. There were spies at that time as well but also such people who saved them, so the whole population cannot be burdened. The students meant that Hungary should be apologized to for Trianon and Hungary should ask for compensation, but not for any territories. To achieve this the country would need to stand steady on its legs. The students did not think Trianon would be a topic in France, for example. The historical decision could not be made dead and buried, not even by financial compensation, however those sitting in the Parliament would surely be happy about this.

Conclusion

Both groups stated unanimously that the Hungarians should not apologize for Trianon, rather the great powers should do that to the Hungarians. The first student group thought that the Hungarians could apologize for what had happened earlier in history before Trianon, but they should not be the first. Also the group did not believe that other countries would do the same to Hungary. They meant that an apology by the prime minister is not possible. A monetary compensation would not be effective. The other group thought that the prime minister could

apologize on behalf of the whole country, however it would not be right to say that the whole country was responsible. The great powers should rather apologize to Hungary for Trianon. A financial compensation can not be a solution.

References:

- Csepeli, György (2011) Az igazság pillanata. In *Vasárnapi Hírek*, 5.6.2011.
- Csepeli, György & Vági, Zoltán (2010) Magyarország 2010: amit kudarcokról, tragédiákról, nácikról gondolunk. Szélsőjobbra át? In *Magyar Narancs*, 49/2010, 10–13.
- Mátrai, Zsuzsa (2002) A nemzeti identitás konfliktusai és az állampolgári nevelés. Öt ország összehasonlítása. In *Iskolakultúra*, 2/2002, 52–64.
- Vásárhelyi, Mária (2011) A huszonévesek és Trianon. In *Élet és Irodalom*, 22/2011, 6.

RENCONTRER LES PASSÉS DOULOUREUX – UNE ÉTUDE POLONAISE

Bogumiła Burda & Małgorzata Szymczak
(traduction Anna Chodorowska)

L'euphémisation de la mémoire historique mérite un nouveau regard sur sa propre histoire, sur ses relations avec ses voisins, mais aussi sur les épisodes difficiles et douloureux de leurs propres événements. Parmi de nombreuses questions difficiles et douloureuses, nous en avons choisi deux. La première concerne la question d'expulsions et de déportation du peuple allemand de terres accordées à la Pologne après 1945. La seconde question est relative à la responsabilité respective, mais souvent le consentement tacite ou explicite, de la population polonaise de l'antisémitisme à l'égard du peuple juif dans le temps de la Shoah. Faire face à ce problème, examiner la question de la responsabilité et de la réparation peuvent conditionner la construction d'une nouvelle identité des jeunes polonais.

Un différend quant au passé concernant la Pologne a une longue et riche tradition. A partir de l'enquête sur les causes de partitions du XVIIIe siècle, la signification des soulèvements nationaux – libération du XIXe siècle, les différends portant sur la forme de la Pologne renaît à la suite de la première guerre mondiale, une évaluation de la seconde guerre mondiale et la période communiste (années 1945–1989) pour l'évaluation de la situation politique après 1989 soulèvent beaucoup de controverses et de procès. Comme indiqué par les recherches menées par le professeur George Maternicki (1990), Jerzy Topolski (1981) et Janusz Rulka (2002), l'usage des fausses images et des mythes dans l'esprit du grand public est très importante.

Les mythes souvent font naître de faits historiques, qui se transposent sur la réalité sociale et politique. Ils font également un impact sur l'enseignement scolaire, où ils sont consciemment maintenus en raison

des avantages éducatifs, de la possibilité de montrer les modèles de patriotisme ou encore d'approfondissement de la conscience nationale des jeunes. Cette tactique, toutefois, apporte plus de mal que d'avantages et elle repousse d'apprentissage de regard sobre et rationnel sur le passé.

L'euphémisation de la mémoire historique à laquelle nous aspirons, nécessite un nouveau regard sur sa propre histoire et sur ses relations avec ses voisins. Les efforts doivent être faits pour assurer que les raisons historiques ou la justice historique n'empêche pas sur l'empathie ou la sensibilité morale. L'Europe se dirige vers l'histoire critique, en tout *cherchant le consensus*.

Comme l'écrit Adam Szostkiewicz (2009) dans son feuilleton, publié dans l'hebdomadaire *Politique*: "Aujourd'hui peut-être les jeunes Polonais vont voir l'attraction par la société ouverte et civile, où chaque personne a son endroit: les Polonais, Ukrainiens, Biélorusses, Allemands, Roms, les Juifs, catholiques, musulmans, protestants, croyants, démocrates et républicains, qui sont liés par la langue et malgré la conscience distincte, ils ont leurs racines mêlées. C'est la communauté polonaise non seulement de bonnes routes et des écoles, mais aussi les normes de bonnes moralité publique. Dans ce pays ils veulent vivre et mourir pour lui."

À cause de l'histoire longue et compliquée, ainsi que l'importance de notre passé, tant au niveau politique et social, mais aussi en termes d'histoire de famille, les sujets controversés et difficiles sont très respectables. Parmi de nombreuses questions difficiles et douloureuses, nous en avons choisi deux. Ces sujets sont toujours *présentés dans* les débats, les discussions et les disputes publiques. En résumé, nous pouvons reprendre les mots de Hannah Arendt: "le mal qui a été fait par mon propre pays, il est plus douloureux que par les autres nations" (Arendt 1998, 398).

Le premier groupe thématique concerne la question d'expulsions et de déportation du peuple allemand. La délicate question des migrations forcées *pour différentes raisons*, c'est le problème universel pour l'ensemble de l'Europe, par exemple les rapatriés polonais, les émigrants portugais (*retornados*), les rapatriés français (pieds noirs d'Algérie) (Krzeminski 2007). À partir de janvier 1945, lorsque l'Armée rouge a traversé la Vistule, les autorités allemandes ont émis un ordre d'évacuation

des peuples des territoires à l'est de l'Oder. La première expulsion plus ou moins organisée ou la fuite spontanée de la population allemande a eu lieu avant la Conférence de Potsdam. En juin 1945, un ordre du Commandant suprême de l'armée polonaise a été ordonné de cesser la déportation du peuple allemand. "Ces expulsions sauvages" ont été effectuées sur le terrain situé à 150–200 km de la frontière, surtout dans la région de Basse-Silésie et de Poméranie.

Les expulsions ont été menées d'une manière forcée, dans un climat de terreur et de peur, souvent sans aucun but précis. A la suite des accords de Potsdam qui a redéfini les frontières des pays d'Europe de l'est et permirent l'expulsion des populations, les expulsions ont été opérées de manière massive et organisée. La Pologne, la Tchécoslovaquie et la Hongrie ont commencé des actions supplémentaires de la réinstallation de la population allemande. Le nombre de personnes déplacées est estimé de 2,5 à 3,4 millions, selon les données allemandes, même de plus de 4 millions de personnes.

La question d'expulsions et de déportation du peuple allemand est actuellement discutée et faite l'objet d'évaluations de nouveau. Dans notre recherche, ce sujet a été conclu dans une série de questions:

- Comment évaluez-vous l'expulsion du peuple allemand après 1945? Pouvez-vous trouver la justification? Est-ce qu'il était possible de faire autrement?
- Est-ce que les propriétaires allemands ont le droit de demander une indemnisation pour leurs maisons et leurs biens laissées dans les régions de l'ouest de la Pologne et de la Poméranie? Est-ce que la retribution est possible? Comment l'État polonais doit agir?
- Est-ce que l'Allemagne a un droit de créer le Centre contre les expulsions?

Le deuxième groupe de questions portait sur la question de la Shoah et les attitudes du peuple polonais envers les Juifs. Nous avons choisi ce sujet parce que nous pouvons observer que les Polonais et les Juifs perdent la conscience de la présence juive en Pologne et la communauté juive et de sa culture, qui s'est développée dans l'interaction avec la culture polonaise. L'histoire des relations mutuelles, dans la conscience de la

société polonaise, se rétrécit souvent à la seconde guerre mondiale. La mémoire collective supprime le fait que les Polonais n'ont pas toujours aidé les Juifs pendant l'occupation – dans de nombreuses régions étaient des groupes de personnes qui ont bénéficié directement ou indirectement de l'Holocauste. La Shoah a eu lieu particulièrement en Pologne, en présence des Polonais, et la question qui doit être discutée est la nature de cette présence. La controverse soulève dans ce cas, c'est la question non seulement de la responsabilité, mais le consentement souvent tacite ou explicite de l'antisémitisme. (Ambrosewicz-Jacobs & Hondo 2005.) Faire face à ce problème, examiner la question de la responsabilité et de la réparation peuvent conditionner la construction d'une nouvelle identité des jeunes polonais. Cette question a été conclu une série de questions: Comment évaluez-vous l'attitude de ceux qui ils n'ont pas aidé les Juifs pour survivre? Est-ce qu'ils peuvent être justifiés? Si oui, de quelle manière? Qu'est-ce que vous pensez de la demande des propriétaires juifs de rétribution de leurs biens perdues pendant la guerre? Est-ce qu'ils doivent être récompensés?

Les groupes de discussion, organisés dans le cadre de ce projet, ils ont été mené dans les quatre écoles:

- Groupe de discussion 1: 18 Janvier, 2012 – l'école secondaire V K. Kieslowski à Zielona Gora – 6 étudiants ont pris part – 3 filles et 3 garçons.
- Groupe 2: 13 Juin, 2012 – École technique à Zielona Gora – 7 étudiants ont pris part – 1 fille et 6 garçons.
- Groupe 3: 15 Juin, 2012 – Catholic High School à Zary – 6 étudiants ont pris part – 3 filles et 3 garçons.
- Groupe 4: 20 Juin, 2012 – l'École économique à Zielona Gora – 6 étudiants ont pris part – 1 fille et 4 garçons.

Les enquêtes a été conduits par Bogumiła Burda et Małgorzata Szymczak. Les entrevues ont été enregistrées numériquement, puis transcrites. Dans tous les cas, les étudiants bénévoles ont participé aux enquêtes. Nous avons remarqué dans l'entretien préalable que tous les élèves ont l'expérience familiale avec les questions soulevés par l'enquête.

La question *préalable* était la suivante: Quels sont les sujets d'histoire contemporaine qui vous intéressent le plus?

Les autres *participants du projet*: Daria Chmielowiec, Anna Chodorowska, Danuta Nowak et Jeremy Pomeroy.

Bibliographie:

- Ambrosewicz-Jacobs, Jolanta & Hońdo, Leszek (2005) *Dlaczego należy uczyć o Holokauście* [Pourquoi il faut enseigner l'Holocauste]. Kraków: Uniwersytet Jagielloński Instytut Europeistyki.
- Arend, Hannah (1998) *Eichmann w Jerozolimie. Rzecz o banalności zła* [Eichmann à Jérusalem. La banalité du mal], trad. A. Szostkiewicz. Kraków: Wydawnictwo Znak.
- Krzemiński, Adam (2007) Przełam się pamięcią [Brisez la mémoire]. *Polityka*, nr 11 (2596) du 17.3.2007, 55–57.
- Maternicki, Jerzy (1990) Mity historyczne, ich geneza, struktura i funkcje społeczne [Les mythes historiques, leur origine, leur structure et leurs fonctions sociales]. In *Metodologiczne problemy badań nad dziejami myśli historycznej* [Les problèmes méthodologiques de la recherche sur l'histoire de la pensée historique]. Warszawa: Uniwersytet Warszawski.
- Rulka, Janusz (2002) *Współczesne problemy edukacji historycznej* [Les problèmes actuels de l'éducation de l'histoire]. Toruń: Wydawnictwo Adam Marszałek.
- Szostkiewicz, Adam (2009) Cerberzy polskości [Les cerbères de la polonitude]. *Polityka*, nr 24 (2709) du 13.6.2009, 19–21.
- Topolski, Jerzy (1981) *Świadomość historyczna Polaków. Problemy i metody badawcze* [La conscience historique des Polonais. Les problèmes et les méthodes de recherche]. Łódź: Wydawnictwo Łódzkie.

ENCOUNTERING PAINFUL PASTS – A PORTUGUESE CASE STUDY

Luís Alberto Marques Alves, Renato Magalhães,
Cláudia Pinto Ribeiro & Laura Castro Moreira

Introduction

“History can be considered a scientific subject, vital to understanding society from a structural and a dynamic point of view. That is to say, understanding the human condition. (...) What happened in the past helps us to understand the world today. (...) Accepting that all the history is interpretative (...) its object is to understand why, and not what, happened (...) it is compulsory to give up a single explanation. (Mattoso 2012, 85–86.)

“(...) history teaching could more consciously rise awareness among students to reflect on how their own social and cultural situations are historically conditioned and what they ‘inherit’ from past generations, symbolically or materially” (Löfström 2012, 203).

Rather than constituted by events, history is made of mental representations. We know that history is interpretative, which makes it crucial to think of the issues of authorship, the acceptance of inherent subjectivity, and the need of transmission or didactic sharing that support reflection, and the need never to submit oneself to pseudo-authorities when speaking of history. This path leads us to encourage reinterpretations of what is “already said”, to rescue the themes that are politically incorrect during periods of history, and to win supporters to a knowledge that helps us to “understand the human condition” in the long term. These three strands allow us to identify sources, documents

and studies that bring something new to our historical knowledge, to study censored topics in engaged political times and to process knowledge that gives support to historical consciousness, engaged with the future. In this European project the Portuguese contribution wants to explore that triangle of scientific participation.

First, we would like to discuss the urgent and contemporary treatment of the Portuguese Colonial War (1961–1974) and give some information about our interpretative means. Two elements are in the focus: the release of the minutes of the State Council after the April Revolution 1974 (from May 1974 to March 1975) that allowed us to understand the positions of the leading Portuguese figures, and also the possibility to analyse films and documentaries about the Colonial War, made by foreigners or by Portuguese, that were hidden or unknown for a long time. This Portuguese reality is also contextualized in the European questions that emphasise the importance of “memory laws” of several countries or, in a more materialistic note, in the question about the war reparations that surfaced during the Greek debt negotiations with Germany, in 2011–2012.

If it is evident to use history to find new arguments, it is fundamental to know how history can help us prepare new citizens who can critically coexist with these realities. Let us exemplify this with the work we have been developing during our participation in this project.

The recent work by the Spanish Maria José Tíscar Santiago (2012) about the Portuguese history is important in highlighting the free space that all of us have in the interpretation and understanding of the past: the acceptance of the multiplicity of interpretations, the acknowledgement that no events are closed to new investigation, the identification of new roles in some situations – for instance in the process of decolonization – and the emancipation of plural histories. In recent news (Público-Ypsilon 2012) we have read: “The forbidden look on the war and the colonies – the negatives of our history”. Beside of the journalistic tone of the article, we have to stress its purpose, to “deconstruct the official regime discourse that the colonies were Portugal and that all their habitants wanted to remain Portuguese” (Público-Ypsilon 2012, 7), identifying audio-visual sources, documentaries and films that can contribute

to that affirmation. *Angola – A Journey to war* (1961) produced and broadcasted by the NBC, *A group of terrorists attacked* (1968), by the British John Sheppard, *Nô Pnitcha* (1970), by the French trio Tobias Engel, René Lefort and Gilbert Igel, or *The Birth of a Nation* (1973), by the Swedes Robert Malmer and Ingela Romare, who had already in 1971 made *In Our Country the Bullets Begins to Flower*; are some examples that help us broaden the horizon of the historical knowledge and consistent and conscientious interpretations. The pursuit of the themes that seemed to be confined to unquestionable bibliographic sources – we refer to historical works like the history textbooks that try to guarantee access to that information – demonstrates the distance between past knowledge and the consciousness we make of it, to form a constant reinterpretation.

Investigating, analysing and sharing ideas with our students about a subject like the Colonial War is to allow opening the door of historical consciousness, helping to understand the present and guaranteeing that the future will not be seen as monolithic. The path we walked with the students in the different schools participating in our study allowed us to know the realities that we are not always ready to see and acknowledge:

- a) The Portuguese Colonial War was a good subject for understanding the need to bring contemporary themes to debate in school and, by contextualizing, to provide a temporal thickness that could allow a valid interpretation.
- b) There is a great deal of motivation among students, to debate ideas and to give their own opinion, but naturally also interpretative fragilities that can easily be overcome by teaching that emphasises orientation and offers clues to multiple sources.
- c) A sustained dialogue put in evidence a degree of tolerance for the opinion of the other that indicates a willingness to defend democracy.
- d) Stating opinions openly, the evolution of interpretations according to the information presented by others and the capacity to relate to difference, made also irreconcilable differences seem natural.

In these perspectives the discourse in the focus groups allows us to see the importance of continuing with this kind of projects and taking history to the classroom so as to let the students work on knowledge that is curricular but also social and civic.

Adopted methodology: focus groups

In the Portuguese study, the Colonial War was chosen as the most painful period of our history in the twentieth century. The methodology is the result of the dialogue between the participant teams in this project; the focus group was the most suitable method for the project for its characteristics:

- it can highlight the respondents' attitudes, priorities, language and framework of understanding,
- it can encourage a great variety of communication from participants, tapping into a wide range and form of understanding,
- it can help to identify group norms,
- it can provide insights in the operation of group/social processes in the articulation of knowledge (e.g. through examining what information is censored or muted within the group),
- it can encourage open conversation about embarrassing subjects and facilitate the expression of ideas and experiences that might be left underdeveloped in a one-to-one interview. (Kitzinger 1995, 116.)

The acknowledgement of these advantages makes this methodology increasingly more used in research in the health and social science fields. However, it also presents some risks: the presence of one or two dominant figures that manipulate and conduct others' opinions (the moderator has in this situation a fundamental role), and the awkwardness of speaking about a sensitive issue in public. Yet such awkwardness is inherent to the social nature of any process of opinion building, and what is important to observe is the collective process of discussion, how the group generates points of view, negotiate with each other or challenge the formulated opinions and interpretations. It is imperative to understand what the young think about our painful past, and how and why they think in that

way. So we will not hesitate to use quotations that illustrate the way of thinking of these young people.

The interviews were made at two separate moments. In the first, in December 2011, we interviewed a group of 9th grade pupils, in the Santa Maria da Feira Secondary School, near Porto. The one hour interview included a brief introduction and explanation of the results this project would produce. It took place in a classroom during the school day. The focus group was made by one of the research team members in the presence of the others, and it was videotaped and audiotaped and subsequently transcribed. The six 14-year-old students, selected by the history teacher, were excellent communicators and keen on sharing their thoughts. Although they had learned about the Colonial War only in 6th grade, they had participated in a research project about the Colonial War during the commemoration of the 50th anniversary of the beginning of the Colonial War in Angola in 1961. This focus group had a double purpose: it would give us an idea of the kind of answers we could expect from a similar group of students; and it would be used as a test, to get to know which instruments would be pertinent to use, and to polish the questions for subsequent interviews.

After this first approach, that we can consider preliminary, we resumed the work by identifying the participating schools and the selection of students to be interviewed. We considered necessary to have a five months pause before starting the interviews again because Santa Maria da Feira's group was doing exploratory work about the Colonial War, which would better allow the students to process the subject which they only had studied back in the 6th grade. It was suitable to make the second round of interviews at the end of the third term when the Colonial War is studied, as part of the unit "Portugal: from Authoritarianism to Democracy".

The second phase of the interviews was in the third week of May 2012. Five groups of 9th graders (14–15-year-old) and one group of 12th graders (17–18-year-old) were selected from each collaborating school that were Fiães, Avintes and Rebordosa. The interviews were done in the school premises, they lasted for about 45 minutes, and in some

cases the history teacher was present. Mostly the students appeared to be very outspoken and at ease in front of the audience and a video camera.

Six questions guided the interviews: Do you consider that you know well Portuguese history? What episodes in the Portuguese history are causes of pride or shame? Do you think that the Colonial War is part of our painful past? Are we responsible for what happened in the past? Do you think it is necessary to repair to the people who suffered of the consequences of the War? If so, who are these people? What do you think is the best way to repair for the unfairness of the past?

We tried to ask questions of every student in order to promote communication and the exchange of ideas in the groups. This aspect is less noticeable in this article since there are no codes for individual students but only to the groups they belonged to (A1, A2, R1, etc.), so as to maintain their anonymity.

The interview data was qualitatively analyzed. The students' ideas were placed in the following categories: historical consciousness, reparation, individual responsibility, collective responsibility, guilt, responsibility of other generations, and alia. The analysis that follows is informed by the words, but also by the gestures, smiles and silences that we observed in the interviews.

“The ghosts of the past”

“It is well-known that history only has the meaning that the individual gives to it. Therefore the studies of historical consciousness are a form of knowledge that allows us to discover how the individuals live with the “ghosts” of the past and, at the same time, use them as a way of knowledge. Since there are plenty of, and various, “ghosts of the past”, the lines of history are polysemic“. (Pais 1999, 1.)

The “ghosts” of the past, as Machado Pais calls them, can be more or less “frightening”, depending on the dose of forgetfulness that is injected in the memory of the generations with whom they live. In fact, there are several authors who voice the “memory

duties” (Nora 1984; Molpeceres 2011, 22)¹, expressing the tenuous frontier between “memory and oblivion” (Barton & Levstik 2004, 92; Pollak 1989; Ricoeur 2000) and the risks produced by the resentment of those who do not forget (Ansart 2001; Ferro 2009; Scheler & Frings 1994).

We tried to comprehend how the younger generations understand their past, identify the more difficult episodes that may cause pain, and how they live with it. The link between two poles stands out in our interviews, the one between “painful past” and the “Colonial War”. The consensus is evident and the explanation follows (the letter and number refer to the group where the quoted speaker was in):

“Without a doubt... because thousands of people died, not only Portuguese but also from other countries... (...) the people were forced to go, and they had to stay away from their families” (A1).

“Yes, because many people died unnecessarily... it was idiotic to be the last one and not to give independence to the colonies” (A2).

“Yes... because it was a depressing time” (F2).

“I agree that it is painful... because of the deceased” (R1).

“People who survived have problems still today ... post-traumatic stress” (A1); “one of my uncles was in the Colonial War” (A1).

For these students, the Colonial War is felt, and thought of, as the most uncomfortable episode, associated with the painful past, a “tragic event for all the countries, and I think that no Portuguese is proud of it” (A1). We should also mention the many lives that were cut short: “many lives were lost and many people were incapacitated... and many families are still crushed” (F2). The women and the children had to deal with the legacy of the war long after it was finished: “yes... it may have left wounds on a whole family” (F1).²

To assume the Colonial War as a painful past leads to opinions that reveal difficulty to understand the motives that were valued at the time:

“(I)t was foolish to spend so much money with the Colonial War... not to mention the isolation of the country from the other countries” (A2).

“It is an event that could have been avoided” (A2).

“(I)t was a war without any reason ... it could have been avoided” (A2).

When making a contextualized historical analysis, credible alternatives were searched that seemed logical to those who live in the present:

“The Colonial War could have been avoided if Portugal had gradually given independence to the colonies and had given our culture instead (...) and by helping economically, so the colonies could have become great allies and (...) could have been like Madeira and Azores, avoiding a war” (R2).

The inevitability of participating in a war is not an acceptable explanation to the young. They look into the past with the uncompromised vision of someone who is distant from the events. For almost everyone it is a war without reason, unfair, an incomprehensible episode for those who live five decades afterwards. However, a closer look leads to remarks like this:

“We can nowadays understand that it didn’t make any sense, that war, but... if we were living at that time, when Portugal wanted to expand, maybe we would think like Salazar (...) and we wouldn’t know how it would end, and perhaps it would make sense. Now we know that it was senseless and it led to nothing but deaths. We are at the same point or even worse but, at the time, how could they know? When a war begins, no one knows the outcome (...)” (SMF).

The unpredictability of the events is obvious in this young man's opinion. The attempt to understand the feelings and the way of thinking of the decision-makers explains the use of the conjunction "if" as a mitigation of the guilt and responsibility of the past generations. This milder position makes an effort to reconcile with the painful past or, at least, with those responsible for its legacy. To reconnect with the past, particularly the past that is violent and painful, may entail forgetfulness and silence: "People don't pay much attention to history. People usually forget about that and don't discuss what is really important in history (...) it is something that shouldn't be forgotten and can't be erased now. We are stuck with that in our country (...) because we were the ones who started it" (A1). Either because of embarrassment or disinterest, "if we ask most of the people, they don't know why the Colonial War took place" (A1).

Patent in our interviewees' considerations, this perception leaves space for performing history as a "place of memory", vital to any country's identity. As Pollak has declared, "memory, that collective operation of events and interpretations of the past that must be preserved, integrates itself (...) with more or less conscientious attempts to define and to reinforce feelings of belonging and social frontiers between collectives of different sizes (...)" (Pollak 1989, 9). Nevertheless, it is vital that those "interpretations of the past" would lead to reflective and responsible perspectives on the facts, so that neither discourses nor silences are means of distortion and manipulation of the memories of the past. Note, for instance, the French case that has to maintain balance between idealized memories of the *Résistance* and a "more realistic" historical version that recognizes the importance of collaborationism (Pollak 1989, 11; also Rousso 1989). Recently, the most prestigious instances recognized the "responsibility of France for the persecution of the Jewish people during the Second World War", stressing the "France's willingness (...) to honor the unburied dead".³

The ghosts that live in that strange country that is the past, live in the present together with moments of noise and silence that alternate in a negotiation process to harmonize the collective memory and the painful past. For a more attentive ear, silence and noise speak loudly.

Generational or intergenerational responsibility?

Through time we witness a change in the habits, the ways of production, and the values that determine the satisfaction level of the human being. Relations between generations are often marked by intergenerational conflicts in which historical responsibility relies on the memory, on the registration that remains. When the former Greek prime minister Loukas Papademos stated that the Greek parliament faced a “historic responsibility” and that he was well aware of the “painful sacrifices” asked of the Greek people in exchange of financial help from the European Union partners, the principle of intergenerational equality was in jeopardy: this generation was presented as unable to leave to future generations a legacy of benefits lower than it has received from the prior generations, assuming that each generation has a responsibility to preserve the inheritance at least at the same level as it was received from the ancestors.

When we look to the past, we assume consciousness of the heritage that shaped us, the traditions that make us “just the way we are”, conveying an identity, the recognition of our roots – an historical heritage. However, a heavy burden may be implied here since consciousness of our roots will demand historical responsibility and the remembrance of the past. The Portuguese Minister of National Defense José Pedro Aguiar-Branco stated recently in the ceremony of the 50th birthday of the beginning of the Colonial War that “after 37 years we are still ashamed of the (colonial) war”. He also said: “We can’t deal with the reasons that made us go to Africa, we can’t deal with what happened there and with the ones that were there, a country that can’t deal with its past is doomed to live poorly its present and be skeptical about its future. The aim of this Ministry is to make peace with history (...)”⁴ He thus admitted accountability regarding the participants of the war.

It is patent in this study that some of the interviewed students do not feel accountable for what happened in the past, specially not for the Colonial War, and they transfer the guilt to the Portuguese rulers:

“We did nothing to make that happen... we are not to blame” (A1).

“We are not guilty... the people that ruled our country... maybe those were the really guilty ones” (F1).

“We are not responsible; the only ones to blame are the members of the government at that time” (A1).

“I don’t think we should be blamed because it happened before we were even born...” (A2).

“Our ancestors were a little bit guilty of the Colonial War” (R1).

“We are not accountable for that... we didn’t give our consent” (A2).

They accept heritage but not accountability: “... we are the heirs of our past but I don’t think we are responsible for it” (A1). Others accept the responsibility, however, but not accept guilt: “I think we should maintain a responsible role towards our ex-colonies” (R2), or, “we should assume responsibility, but we are not guilty” (A1). Indifference about the past is also present in the dialogue: “That is past and gone for us... and what happened doesn’t matter at all” (A2).

It is interesting to see that some of the young see themselves as an outcome of the past and they assume both responsibility and consciousness on their generation; although they cannot change the past, they think mistakes can be avoided in the future:

“We are not responsible... we are the outcome... and we are responsible for never let it happen again... we are an other generation” (F1).

“We can’t change the past, but we can change the future” (F1).

The students also mention the fact that they did not participate but the soldiers were forced to go to war, due to the dictatorial regime, and they mention also the pain felt by the families when the soldiers left:

“(W)e didn’t go to war but some people, because of their ideals, were forced to go... and their families were devastated” (F2).

“(W)e are partially guilty... but we can blame those people who forced young soldiers to go...” (R1).

The “historic past” is something that these students don’t forget about. This takes us, as a colonial nation, to see historical responsibility because of our ties with the past: “(...) we are still connected, both culturally and linguistically, and we have a relation, since we have a historic past and connections that we can’t disconnect; I think we should maintain the responsibilities, so to speak, towards our ex-colonies” (R2). A sense of moral obligation between generations, consciousness about the past and the present in the life of the citizens is present in the answers of the young (cf. Löffström 2012).

One female student does not hesitate to explain her own feelings of shame and sadness about something unjust: “I didn’t do anything... I didn’t do anything to contribute to the Colonial War. I wasn’t even born back then! But I feel ashamed and sad to know that my country, my family, other generations, took part in it, and even if they didn’t harm anyone, they participated in something horrible that didn’t have any explanation. I feel sorrow, sadness and shame for what happened” (R1). The students assign “the guilt” not only to the regime, but to the Portuguese soldiers who, in one student’s opinion, made the April revolution too late: “Estado Novo is not the only one to blame, the soldiers that went to the war are also guilty because if they... if the soldiers had made the April 25 happen, they could have revolted and made the war stop” (R2).

Accountability is acknowledged by the students as collective and as individual. Some students take the individual to the present, therefore the fault is not seen or assumed since they “have not been there”. Others blame the dictatorial leader:

“(T)here is both individual and collective responsibility...” (R2).

“If we think about it now, individually, we can’t blame ourselves and we can’t blame anyone individually, but if we think as a country then yes, we are all guilty because some of what happened, if not all of it, was our fault” (R1).

“If Salazar had given independence to the colonies instead of war, maybe this episode would never have happened” (A2).

However, when they think about the collective, they think about the nation and, in this case, they assume responsibility: “... (responsibility) was not so much on the citizens of that time, but on the decision makers” (F2); “Most of it was Portugal’s responsibility” (R2). For these young there is, without a doubt, intergenerational responsibility and history still has a fundamental role in the pursuit of memory and consciousness of the responsibility for the construction of the future.

Historical reparation? Yes, no, maybe

Paulo Freire has argued that the passage from a naive consciousness to a critical consciousness is necessary for the changes in the field of historical consciousness, both for educators and learners. The capacity to understand the world requires ability and commitment to make that transition. Explaining the concept of historical consciousness, Jörn Rüsen argues that “historical consciousness can be described as the mental activity of historical memory, which has its representation in the interpretation of the past experience in a way that allows to understand the current living conditions and to develop expectations for the future in the practical life according to the experience” (Rüsen 2010, 112).

Three ideas help us frame the contributions of our students in what concerns one of the most important aspects of this work, the issue of the legitimate reparation of the victims of the painful events in our country’s history, and the scope of incidence of those events nationally and individually: We think that the analysis must be made in a framework of critical historical consciousness, appealing to an internalized and

consolidated historical memory, and generating an ability to interpret the past and perceive the present as a transitional path towards the future.

At first, the students were a little suspicious of the “usefulness” of reparation, especially the material ones:

“Portugal should give money to those people (victims of the Colonial War), but money would not erase what has been done, nothing could possibly pay for what some people had to face (...) lost for being there, and not with their families (...) Money can’t buy everything” (A1).

“It is not worth giving monetary compensations now” (A2).

“It is difficult to compensate, how can I say this, give them back a piece of their lives, of their past, which is impossible to do, I don’t know but...” (F2).

However, they accept that the participation in the events that were politically correct but personally painful if you did not agree with that intervention interrupted the normal life cycle of the people, and this should be repaired: “many people could not work because of the war, in that case they should be compensated because their lives stopped” (F1). Further: “money would not be a total help, but it would aid a little, by sustaining the family” (F2). Some interventions did not even question the right of being compensated: “I believe that the ones who survived... should be compensated” (F2).

On a second approach, there was harmony and greater frequency of opinions when the focus moved on to the social recognition in a framework of generational inheritance:

“Those people should be honoured... I don’t think giving money makes them justice... they should be listened to, and receive psychological help” (F1).

“Recognition, honouring those people is something that should be done” (A2). “At least they should be honoured” (A2).

“I also think those people should be acknowledged... they should know we are proud of them and very grateful for the effort they made for us” (F2).

“I think they should be honoured...” (R2).

This aspect, even with some critical voices – “honouring someone don’t take the pain away” (A1) – was consensual and motivated a larger number of opinions, revealing the awareness these students have of the role played by their ancestors in the historic events that, although painful, exist and should be explored. The ways they thought it would be fair to honour these people are interesting: they range from recognizing the role that the media play in everyday life and considering public visibility as a road to justice – “they should be on TV... being famous so they could be credited for what they have done” (A1) – to the more perennial ways of registration of their role – “pay respect to those people who... fought, recognize, award them, make memorial services” (R1). Another aspect relates to those considered responsible for such initiatives: while some consider political representatives responsible for doing something – “maybe greater care by the Government ... closer monitoring of the people who may have psychological damage” (R2) – others think that each person can do something – “when we listen to them, they know we are proud of them for their courage... just from our listening” (F2).

Their participation became more conscious when we approached the social utility of the traumatic events, particularly when they considered the social utility of incorporating in our present history events less “honourable” but by no means doomed to oblivion. The first step is to show respect and regret, in addition to compensation – “compensation to people ... would not solve anything because lives were lost ... but ... show some respect and regret...” (R1). Second, try to learn from history and, above all, be aware that “our knowledge of the past teaches us that violence is easily reproduced” (cf. Mattoso 2012, 86), so it is essential to realize that “historical consciousness cannot be seen as equal to simple knowledge of the past [since it is history that] gives structure to this

knowledge as a means of understanding the present and anticipating the future” (Rüsen 2010, 36). This makes us understand the activities of the students who participated in the study:

“The best we can do is to prevent it in the future” (A1).

“(A)t least, they shouldn’t be forgotten” (A1).

“(W)e must learn from the Colonial War ... maybe not let that happen again” (A2).

One aspect that caused some division among the young had to do with the people and spaces that could be involved in this process. On the one hand, they believe that those close at hand whom they listen to, or meet, deserve particular attention:

“(T)hose who suffered from the war, either psychologically or economically...” (A1).

“(M)any Portuguese who were incapacitated physically and psychologically ... and also the families that were devastated” (A2).

“(T)he elderly suffer most from this... we not so much because it didn’t happen in our generation” (A2).

“(S)till today there are many people who have nightmares ... for example Edward’s [a colleague] grandfather” (F2).

Yet on the other hand they accept that “there are always two sides in a war” (F2), also those who are further away from us:

“... the Portuguese who suffered ... and the colonies” (A1).

“(W)e should compensate to the people of the colonies as well as to the Portuguese combatants” (A2).

“(W)e must also think of the population over there” (F1).

Again, the reparation would mostly be a recognition, or also financial support:

“(A)id the development of these countries [colonies]” (A1).

“(A)id money directed to the colonies ... I think it was an important aid” (A2).

Despite the harmony, it is important to register also the dissenting voices:

“(T)hey got independence, and they are no longer part of Portugal, so these countries should try to help their people” (F1).

“I think we should compensate to the ones from our country ... the other ... are another countries’ business” (F2).

In this subtheme of the project there is an obvious acceptance of the need to compensate the social, moral and emotional losses, rather than the economical or financial ones. The students believe that there are values and feelings that can be expressed but cannot be measured in material terms. The individual and social recognition is something that all of us can make without economic resources. What was more evident here was the role that history can have in the individual and social awareness if we are not ashamed of our past, if we discuss it, and if we use our knowledge to avoid painful futures. There was in the discussions an unmistakable sense of sharing ideas and constructing opinions that were increasingly conscientious and consistent. In this regard, the discussion on the Colonial War was an excellent vehicle for us to come closer to the meaning that history has, and can have, to the young when they are constructing their own notions and civic attitudes.

The importance of history

“Men do their own history, but not in the way they wish; they don’t do it under the circumstances they choose, but under the ones they have to face directly, linked with and transmitted by the past.” (Karl Marx)

“To be ignorant of what occurred before you were born is to remain always a child.” (Marcus Tullius Cicero)

Men do history in synchrony with the past. The distinguished Roman orator Marcus Tullius Cicero above refers to the importance of history in the life of human beings, associating it with the fact that if we don’t know the past, we can never accumulate experiences that allow us to reach maturity. However, that does not mean we only live in the past; the future also matters, but we need history so as to be conscientious of and understand the human behaviour. In this sense, when our students are studying history, they face its importance and the deeds that people did which helps them to understand what they themselves can be and do in the future:

“By studying the past... even when it is painful... we can understand and prepare for the future” (R1).

“... all the events in the past until now influence our opinions ...” (F2).

“In history there is everything... it is in history we can see how the people felt and suffer...” (F1).

“... I think everything is in history. It is in history that we can see how the people felt... some suffered, others didn’t...” (F2).

A nation without history is a nation without memory, and further, as José Barroso said in a speech in Torre do Tombo, April 24, 2004, “there is no national identity without historical memory”. In this research the students often think that national history is not prioritised much, and they suggest more should be invested in the school program and curriculum in this regard:

“... we give more attention to other countries (than to the history of Portugal)” (A1).

“We could know more about the Portuguese history” (R1).

“... we would know more about our own country because that is what matters most to us” (A1).

“We should study the Portuguese history more deeply” (A1).

The construction of historical thinking is gradually progressive and contextualized, so the students should not be encouraged simply to memorize information that presents history as a story of the past which fosters a passive attitude to historical knowledge. Contrary to that, to make inferences from different sources suggests that a vision of history can provide intellectual tools essential to the interpretation and explanation of social reality. History encourages reflection and critical thinking, “the study of history can help to understand human behaviour, and even inform about the emotional capacity that comes from everything that happens in reality; but this understanding cannot pass the level of knowledge and, thus, cannot exert great influence on personal decisions or on the choice of one’s path in life” (Mattoso 2000, 7).

Our young people do not avoid considering and discussing sensitive issues; rather, they place the focus on the discipline of history as a privileged place for addressing specific topics, including the most “painful”: “A history class is important for discussing these themes” (A1); “History (...) is the privileged stage to address these types of questions” (A2). History is present in literature, it inspires theatrical scenes, films

and television series. History helps us understand what changes and what remains the same. It also contributes to preparing our adolescents to face the challenges of today's society. As Miguel Cervantes said: "History is the rival of time, repository of facts, witness of the past, example of the present, and warning of the future".

Historical consciousness – work in progress

"The appearance of historical consciousness is probably the most important revolution we have had since the beginning of the modern era. Its spiritual reach probably surpasses what we know from natural sciences that transformed our planet in such a noticeable way. The historical consciousness that characterizes the contemporary man is a privilege, or maybe even a burden, that no generation before had to have." (Gadamer 1998, 17.)

"Historical consciousness is the reality from which we can understand what history is, as a science, and why it is needed". (Rüsen 2010, 56.)

Whether seen as a privilege of the modern man or a necessary fundament to historical understanding, the concept of historical consciousness and its importance and definition has been the subject of countless conversations. In fact, Cerri (2001, 95) has warned of the fallacy that "the concept of historical consciousness is common to all who use the expression". Here we quote Rüsen to approach a definition that meets what we see as historical consciousness: "(...) the sum of mental operations with which men interpret their experience of the temporal evolution of their world and themselves, in a way that can guide, intentionally, their practical life in time" (Rüsen 2010, 57).

In conversation with our interviewees it was clear they saw that there is a systematic application of the learning of history in everyday life, and the study of specific topics related to the national history motivates

the feelings of belonging to a local, regional and national community. Agreement about this was spontaneous, without disagreeing opinions. Above all, there was the idea that history and the work undertaken in this study give the opportunity to “think twice” before acting:

“... even today all the events of the past until now influence our opinions because they (...) all are different, all events have different moments and feelings (...) I think that (...) if we would really deepen these events that would certainly change (...) the way we see things”(F1).

We believe that the future is malleable and depends on the knowledge we have on the past. A critical and thoughtful look, focused on our ancestors’ actions, allows us to “be conscious that what is happening (...) might contribute to our future” (R2). Because “it is not enough to just think, we have to reflect upon what happened. It is necessary to understand what is necessary (to do) so that it can’t happen again” (F1). This opinion comes close to what Rüsen has said about the relation between memory and historical consciousness. To him historical consciousness is not the same as memory since “to interpret current experiences of time, it is necessary to mobilize the memory in a certain way”: take a trip back in time and recover the past to our present, by the movement of the narrative (Rüsen 2010, 63). In fact, the historical narrative is remembering the past in the light of the present, chaining itself to “future expectations that are formulated from the intent and guidelines of human action” (Rüsen 2010, 64). In our students’ words:

“... we can understand and prepare the future (...) I think that in the future nothing like that will happen, but if we thought that it might happen, some alternatives should be arranged” (R1).

“History (...) is not something that we should be, or have to be, captured by, but it is something that guides us to the future. I think we should know what happened in the past because similar situations must have happened, and we should take that in consideration in our future decisions” (SMF).

“This way we can learn from other peoples’ mistakes in the past, and in our own decisions from now on we have to think about it so that we don’t repeat the same mistakes” (SMF).

The optimism present in these opinions reveals two notions: a predisposition to believe that the past is closed and will never happen again; and the certainty that if it will repeat itself, we would find more effective alternatives than our predecessors, since we possess more information that allows us to change history. Gadamer agrees: “the consciousness that we have of history today differs fundamentally from the one of the past by the way the past presented itself to the people or to an era”. Therefore, the modern human, more than having a privilege, has an obligation to be fully conscious of the historicity of the present and the various perspectives on specific questions. The idea of the relativity of thought by each individual awakens and we “discover that not everyone has the same opinion” (F2). It is in the crossing between relativism and the possibility of having various perspectives that ideas like this appear:

“Treating people in the past as though they were similar (or identical) to ourselves, with the same goals, intentions, beliefs, and attitudes, makes such understanding impossible. Only by recognizing how the perspectives of people in the past may have differed from our own will we be able to make sense of their practices. (...) To understand why people acted as they did, we need to focus on what they were trying to accomplish, the nature of their beliefs, attitudes and knowledge, and the culturally and historically situated assumptions that guided their thought and action”. (Barton & Levstik 2004, 207–208.)

It is when the interlocutors put themselves in the position of the other that they see the distance between the place of the self and the other. This “sense of otherness” (Barton & Levstik 2004, 210) witnesses

of some recognition of historical empathy, an obvious attempt to be the owners of the past:

“(…) I have now consciousness of it, but if I had studied better, probably… and if I had done an interview with someone who (…) has participated in the war I would have a greater consciousness of what they suffered, feelings they felt, everything that was going on around them while they were there, and of course the things in the everyday life would begin to have more importance to me” (F1).

Let us consider closely the last sentence: consider that history has importance for how we think about the simplest things in life, the everyday life. The sharing of stories and experiences about a “painful past” and oppression may engage the thoughts of those who listen and make them think about the value that everyday actions can have. Can we ask for more?

Didactic implications

“We know very little about the way history is perceived and the effects of how history is introduced in the classroom” (Rüsen 2010, 34).

“The (Finnish) history curriculum will probably continue to put the emphasis on teaching factual knowledge and the critical skills of historical thinking but it would be important as well to give space to problematizations that invite the students to reflect on the moral and political element (of history) and to the student’s personal view on the past and their relation to it” (Löfström 2012, 203).

The usefulness of our project can also be measured by its ability to create interpretative elements that can change the practices of teaching history. If we know little about “how history is perceived” by the young, those moments are fundamental to know. When we have questions

about how history education consubstantiates in the history class, those moments of exploratory reflection cannot be wasted. We should not continue to focus only on what teachers say, but in what students think.

What did this project bring with it, with regard to students' thinking? Let us start by the students' comments on the resources that are pertinent for effective historic learning:

"It is more believable for us to see things and be in touch with (...) people's testimonies, go to museums ... history fieldtrips" (A1).

"... we can also approach these themes with family members... with people who have participated, because that is rich with details and has a personal history" (A2).

"(T)hose testimonies are more important (...) because they lived in that situation and know how to describe how it was, the Colonial War" (A2).

"(P)eople who lived through those moments have a more credible opinion" (A2).

"I think that the most important thing was to be with those people and with many other opinions... meet the other person, know what happened, what the person did... that was really important and enriching to us" (F1).

"When we speak with someone who was actually there, we can get a lot of information, and even the feelings they had during those moments" (F2).

"We spoke to our grandparents... I think it is really interesting to know their opinion... and the feelings are also present... is not like a simple book" (R2).

In this aspect the study proved to be a novelty that contradicts the findings highlighted in previous studies. When in 1999 it was stated that “the oral narratives of adults other than teachers recognize that they wouldn’t have much to learn from prior generations (...) and indirectly recognize that teachings of their parents and grandparents will not prepare them to be good interlocutors with regard to history” (Pais 1999, 36), a decade later it is possible for us to find students who think differently. Those with experience in didactics can easily identify the motivation and enthusiasm in the procedures involving a direct contact with the memories of prior generations. Also the diversity of resources is valued, and there is demand for audiovisual elements in history teaching:

“(D)ocumentaries about our history and of other countries (are) excellent ... we learn more with them than (...) with the teacher talking in a classroom with the book in front of her” (A1).

“...instead of talking, our teacher showed us a film (about Stalin) and it was so much more interesting, and maybe we learned quicker (...) it captures our attention, it is a different thing, and we like different things that catch our attention” (A1).

“...there was a series on TV about the Colonial War that showed the two versions of history, the Portuguese and the colonies’, which helped to understand what the Colonial War was” (R1).

With regard to teaching strategies, it is clearly understood that history classes and teachers have a guiding role in the learning process: “History classes give us a small introduction, then we can go home and study in detail” (A1); “the classroom is the appropriate place because we have someone to guide our study” (F2). The students think that research work, like a young historian’s workshop, can be a good way to consolidated knowledge and opinions: “These research papers help us develop our capacity to think” (F1). This is the lesson our interlocutors give to those

who think of the implications of the study for teaching. We have to understand that the “collective forgetfulness of the past has in itself a great importance, since it reveals the darker side of the culture, community that in the present time doesn’t want to experience a certain reality”, fearing that “this way of thinking disables knowledge, judgment and practice” (Gago 2007, 68), and this “includes the role of history in the public opinion and the representations in the media, considering the possibilities and limits of historical representations (...) and exploring various fields where historians equipped with that point of view should work” (Rüsen 2010, 32–33).

We have to involve students in that task and make them the protagonists in the process of studying history. They do not reject that responsibility; they understand what motivates them and what gives them more historical credibility. Then we have to listen to them so that we together can form an informed opinion and become conscious of our past. All history should be processed, particularly those events that are more forgotten in the pain and shame of time. To forget that sinister part in a country’s past is the only thing to be ashamed of!

Notes

1. Cf. the project “Los deberes de la memoria”, created in 2003/2004, under the theme “No à la guerra”, in the context of the war in Iraq. By 2011, this project had already dealt with themes like national identities, immigration, the Spanish Civil War, Francoism, transition, violence, and Latin America.
2. The project “The children of the Colonial War: Post-memory and representations”, launched by the Centre of Social Studies at the Coimbra University, is a study of the “interaction between the family memory and the collective memory of the Colonial War”, and it seeks to understand the process of “memory transmission and the vulnerability of the trauma between generations”.
3. <http://expresso.sapo.pt/hollande-reconhece-responsabilidade-francesa-nos-crimes-nazis=f741427> (3.7.2012).
4. <http://www.portugal.gov.pt/pt/os-ministerios/ministerio-da-defesa-nacional/mantenha-se-atualizado/20111219-mdn-guerra-colonial.aspx> (11.8.2012).

References

- Ansart, Pierre (2001) História e memória dos ressentimentos. In: Stella Bresciani & Marcia Naxara (eds), *Memória (res)sentimento: indagações sobre uma questão sensível*. São Paulo: Editora da Unicamp, 15–36.
- Barton, Keith & Levstik, Linda (2004) *Teaching history for the common good*. New York: Routledge.
- Cerri, Luís Fernando (2001) Os conceitos de consciência histórica e os desafios da didática da História. *Revista de História Regional*, 6:2, 93–112.
- Ferro, Marc (2009) *O Ressentimento na História – Compreender o nosso tempo*. Lisboa: Teorema.
- Gadamer, Hans-Georg (1998) *O problema da consciência histórica*. Rio de Janeiro: Editora FGV.
- Gago, Marília (2007) *Consciência histórica e narrativa na aula de História: concessões de professores*. Braga: Universidade do Minho [Dissertação de doutoramento].
- Kitzinger, Jenny (1994) The methodology of focus groups: the importance of interaction between research participants. *Sociology of Health & Illness*, 16:1, 103–121.
- Löfström, Jan (2012) The Finnish high school students speak on historical reparations: a note on a study of historical consciousness. *International Society for History Didactics Yearbook*, Vol. 33, 291–206.
- Mattoso, José (2000) *Revista História*, November, 7.
- Mattoso, José (2012) *Levantar o Céu. Os labirintos da Sabedoria*. Lisboa: Temas e Debates.
- Molpeceres, António (2011) Conflictos: la memoria de los alumnos – De la Guerra Civil a la transición. In: Íber – Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia, nº 69, julio–septiembre, 21–28.
- Nora, Pierre (1984) *Les lieux de mémoire*. Paris: Gallimard.
- Pais, José Machado (1999) *Consciência Histórica e Identidade. Os Jovens Portugueses num contexto europeu*. Lisboa: Celta Editora.
- Pollak, Michael (1989) Memória, esquecimento e silêncio. *Estudos Históricos*, 3, 3–15.
- Público-Ypsilon* (2012) Os Negativos da Nossa História. O olhar proibido sobre a guerra e as colónias. *Público*, revista “Ipsilon”, 20.6.2012.
- Ricoeur, Paul (2000) *La mémoire, l’histoire, l’oubli*. Paris: Seuil.
- Rouso, Henri (1987) *Le syndrome de Vichy*. Paris: Seuil.
- Rüsen, Jörn (2010) *Jorn Rusen e o Ensino de História*. Paraná: Editora UFPR.
- Santiago, Maria José Tíscar (2012) *O 25 de abril e o Conselho de Estado. A Questão das Atas*. Lisboa: Edições Colibri.
- Scheler, Max & Frings, M. S. (1994) *Ressentiment*. Milwaukee: Marquette University Press.

RENCONTRER LES PASSÉS DOULOUREUX – UNE ÉTUDE RUSSE

Olga Galkina (traduction Nadine Gordienko)

*The English version of the text is available from the author,
email: galkina.olg(at)yandex.ru*

Les focus groupes ont été constitués des étudiants de la faculté d'histoire et du tourisme de l'Université de Sciences Humaines et Sociales de Kolomna. Tous les étudiants suivent la formation pour devenir des professeurs d'histoire avec une spécialité optionnelle «Jurisprudence». Tous nos participants avaient 18 ans, et pour devenir étudiants de l'Université ils ont été obligés de passer un examen d'état (ce qui correspond au baccalauréat français) de l'histoire. Ainsi, on peut dire que le niveau de connaissance de l'histoire de nos étudiants était plus élevé que celui des étudiants d'autre spécialités et facultés. En plus, certains étudiants en perspective pourraient devenir professeurs d'histoire ce qui rend l'analyse de leurs jugements encore plus intéressante.

Tous les étudiants qui ont décidé de participer dans le travail de focus groupes l'ont fait par leur propre choix. Le premier et le deuxième focus groupe comptaient 3 étudiants et le troisième en comptait 5. La durée du travail avec les focus groupes était 38–40 minutes. Le niveau de connaissances des étudiants selon leur évaluation était 4 sur 5 d'après le système d'évaluation russe. Pourtant, il faut bien remarquer que les étudiants jugeaient leur niveau de connaissances plus bas que le résultat officiel.

Nous n'avons pas travaillé avec des étudiants sur le sujet du collaborationnisme avant de faire des focus groupes car ils avaient déjà étudié ce sujet avant. Parallèlement au travail sur le collaborationnisme, lors des focus groupes nous avons beaucoup parlé du passé de notre pays afin de mieux connaître leur attitude sur son histoire. Pour cette raison, les premières questions de l'enquête portaient sur la connaissance de

l'histoire de la Russie et de l'URSS. La première question concernait les événements, les périodes de l'histoire que les étudiants étaient censés de connaître assez bien. En répondant à cette question les étudiants soulignaient une bonne base de connaissances de l'histoire de la Russie du X-XVII siècles et de l'histoire de la Grande Guerre Nationale de 1812.

Les événements du XX siècle les plus connus par les étudiants sont:

- la constitution du pouvoir soviétique,
- la Grande Guerre Nationale (1812),
- la reconstruction de l'économie dans les années après-guerre (la seconde guerre mondiale),
- la guerre en Afghanistan,
- la compagnie de la Tchétchénie.

On peut expliquer ces réponses par le fait qu'en première, deuxième année à l'Université les étudiants commencent à apprendre l'histoire nationale du période avant le XIX siècle. Les événements du XX siècle sont étudiés à la base des connaissances obtenues à l'école.

Une autre question était «Quels événements historiques les écoliers, les étudiants, les citoyens de la Russie doivent bien connaître»? La réponse commune pour tous les étudiants était – les événements de la seconde guerre mondiale, pourtant on peut encore mentionner des réponses assez fréquentes comme par exemple:

- les temps ténébreux et l'arrivée au pouvoir de la dynastie des Romanov,
- le gouvernement de Pierre le Grand,
- la Grande Guerre Nationale.

Et des réponses moins fréquentes comme par exemple:

- la formation de la Russie,
- la bataille sur la Neva (1240),
- la lutte contre les tatars-mongoles,
- la bataille sur les champs de Koulikov (1380),
- la bataille de Poltava (1709).

En donnant des réponses à la question «Pourquoi des événements cités demandent une attention particulière?» les étudiants ont remarqué que

ces événements-là sont vraiment importants pour le développement du sens du patriotisme des citoyens. Je voudrais également souligner que des professeurs d'histoire lient le développement du sens du patriotisme des élèves avec les événements de guerre.

Il y a encore deux réponses qui nous semblent être très importantes, c'est que:

- «la connaissance des événements cités est très importante pour la meilleure compréhension des erreurs du passé»,
- «ces événements ont fait une influence significative sur le développement de la Russie».

Une autre partie des questions concernait «le sens de la participation» de la jeunesse d'aujourd'hui aux événements de la seconde guerre mondiale. La première question de cette partie a été formulée comme suit: «Utilisez-vous le mot «nous» en parlant des événements de la seconde guerre mondiale et en leur donnant une appréciation»? Il faut dire que cette question a provoqué auprès des étudiants une incompréhension, voire un embarras. Cette question a été accompagnée par de différents commentaires, remarques, et précisions surtout par rapport au contexte dans lequel le mot «nous» aurait pu être utilisé. La réponse à cette question a été différente dans tous les trois groupes. Les participants des focus groupes avaient eu beaucoup de discussions liées à la mémoire historique et le lien entre les générations.

Je voudrais citer ici deux points de vue des étudiants sur le «sens de la participation et la mémoire historique» qui nous semblent être intéressants pour notre recherche. Justement ces deux étudiants utilisaient le mot «nous» en parlant des événements de la guerre lors de la discussion. Ils affirmaient qu'ils se sentaient étroitement liées à l'histoire de son pays et son passé. Par exemple, je cite une réponse d'une étudiante du deuxième focus (F1(2)): «C'est une histoire de la Russie et je m'y sens touchée. Ce n'est pas moi qui ai gagnée car je n'ai pas fait la guerre mais ma famille, la génération de mes grands-parents a vécu cette guerre. Chaque personne vivant en Russie dans telle ou telle mesure devrait se sentir liée à ces événements». Un autre point de vue d'un étudiant (M1) s'avère semblable à celui-là. Il disait que l'utilisation du mot «nous»

est indispensable pour la création du lien entre les générations et pour la compréhension de l'unité des gens d'un seul pays.

Dans le deuxième focus groupe un étudiant (M2) a expliqué l'utilisation du mot «nous» par le sentiment de la participation et la mort de son grand-père et son arrière-grand-père aux événements de la guerre et aussi par le fait que les vrais participants – les combattants de la guerre vivaient toujours parmi nous. Pourtant, un autre étudiant du même focus groupe a affirmé qu'en parlant de la seconde guerre mondiale il vaut mieux utiliser tels termes que «combattants» ou bien «combattants de l'Armée rouge» au lieu de dire «nous». Cependant son grand-père est mort pendant la guerre. Cet étudiant affirme que pendant les discussions entre les amis il dit souvent «nous» en parlant des événements de guerre, pourtant il ne sent pas du tout sa participation dans les événements de la seconde guerre mondiale. Dans le troisième focus les participants ont été d'accord que ce sont leurs grands-pères, l'Armée rouge qui ont gagné la guerre, pourtant lors des discussions entre les amis, ses étudiants peuvent utiliser le mot «nous».

Dans le premier focus groupe une étudiante a été contre l'utilisation du mot «nous» dans ce contexte. Elle a dit *«nous sommes des gens qui vont vers le futur et nous devons penser aux événements dont nous pourront tous être fiers»*. Au total à peu près 50 % des participants ont essayé de se distancier des événements de la seconde guerre mondiale car ils ne se sentaient pas touchés par les événements en question. Je voudrais également remarquer que dans le troisième focus groupe nous pouvons voir des jugements qui n'étaient pas présents dans d'autres focus. Par exemple, un étudiant (M2) a dit que ce n'était pas correct d'utiliser le mot «nous» en parlant des événements de la seconde guerre mondiale. Il a expliqué sa réponse par le fait que ce mot a aujourd'hui le rapport seulement avec des gens russes mais à l'époque c'était l'URSS qui avait participé dans la guerre. Si la jeunesse d'aujourd'hui utilise le mot «nous» cela ne va pas être correct par rapport à d'autres nationalités et aux gens de l'ex-URSS. De même, cet étudiant a supposé que l'utilisation du mot «nous» est impossible parce qu'aujourd'hui il n'y a pas de guerre. Il est toujours fier des vétérans mais il ne se sent pas participant de cette guerre et il ne se sent pas non plus lié à cette page de l'histoire nationale.

Cette phrase a été commentée par une autre étudiante du même focus groupe qui a dit qu'elle prend le courage parler de la part de sa génération mais en même temps elle a essayé de se distancier de la jeunesse de cette génération. Cette fille suppose qu'à présent la jeunesse ne se sent pas liée au passé et surtout aux événements du passé. Les événements de la seconde guerre mondiale ont été surtout actuels pour ses parents par exemple parce que c'était la partie de leur histoire, de leur vie et de leur famille. En plus, elle a dit que le sujet de la seconde guerre mondiale a été beaucoup étudié dans les écoles à l'époque de ses parents. Elle a également supposé que le lien entre les générations pouvait être rompu aujourd'hui à cause du fait que l'apprentissage de l'histoire est limité à la description des faits et l'apprentissage des biographies des gens célèbres tandis que la vie des gens ordinaires tombait vers l'oubli. Autrement dit, l'apprentissage de l'histoire est fait par les schémas où il n'y a pas de place pour l'histoire de chaque personne, l'histoire du quotidien. C'est justement la raison pour laquelle cette histoire n'était pas capable de provoquer des émotions auprès des gens et elle ne pouvait pas réveiller la sensibilité des apprenants.

Cette fille suppose également qu'en parlant de la seconde guerre mondiale il valait mieux parler de l'histoire des gens simples, donner des exemples des grands-parents et c'est ainsi que l'histoire ferait le lien entre les générations et pourrait toucher à la sensibilité des apprenants. Je voudrais souligner que je trouve intéressant le fait cette idée a trouvé le soutien auprès des étudiants qui n'avaient au début de la discussion leur participation aux événements de la guerre.

Pourtant un étudiant M1 précisé que ce sentiment de participation va être exprimé seulement dans les cas des familles où il y avait des gens qui ont vécu la guerre et dont la famille pouvait être fière. Ce qui est curieux c'est que ce même étudiant lors de la discussion a donné des jugements qui méritent d'être cités: *«une personne peut vivre et se développer tout en niant ses liens avec le passé car pour lui le passé c'est la base sans laquelle il ne peut pas vivre. Dans ce contexte le sentiment du lien entre les générations est très important. C'est beaucoup plus important pour toute la société car plus la société comprend ce lien plus elle devient stable»*. Pourtant, lors de la discussion nous avons pu voir l'absence de

la logique dans ses jugements où il dit, par exemple: *«si une personne ne sent pas ce lien avec le passé ce n'est pas grave par exemple si cette personne va faire son business et elle ne va pas savoir qui sont ses parents ou bien elle ne va pas connaître l'histoire de son pays. Cette ignorance n'aura pas une grande influence sur sa vie».*

Ce qui est intéressant c'est que ces jugements ont provoqué une grande discussion auprès d'autres étudiants sur le sujet de la mémoire historique. Ainsi, un étudiant M3 avait remarqué que la nation est faite des gens. Et si chacun va oublier son passé la nation ne se souviendra plus de rien. Une étudiante F2 a supposé que le lien entre les nations et les générations peut être gardé tant que sont vivants ceux qui avaient vécu ces événements. Par exemple, si dans les deux générations qui suivent il n'y aura plus de vrais participants cela va être vraiment difficile de garder le souvenir de la guerre. A son avis si quelqu'un raconte des faits de guerre sans y avoir participé cela ne pourra pas créer les liens entre les événements et l'histoire. Suite à ces discussions on peut supposer que plus la génération des vétérans part, plus le souvenir de la guerre devient flou.

En analysant les points de vue des participants des focus groupes on peut dire que le lien entre les jeunes et les événements de la seconde guerre mondiale peut être expliqué par le fait de la participation dans la guerre des proches des gens, par exemple, des parents, des grands-parents, des arrière-grands-parents et des souvenirs des vétérans qui ont vécu la guerre. Si un de ces facteurs manque, par exemple, dans cette famille personne n'avait vécu la guerre ou bien les récits des vétérans n'ont pas attiré l'attention des jeunes, le sentiment de leur participation aux événements du passé va s'affaiblir de plus en plus voire même disparaître complètement.

Une autre question concernait les événements de la seconde guerre mondiale dont notre pays peut être fier. Nous avons obtenu les réponses suivantes:

- La bataille de Moscou,
- la bataille de Stalingrad,
- la bataille de Koursk,
- l'enlèvement du blocus de Leningrad,

- le mouvement des partisans.

Ce qui nous a fait plaisir c'est le fait que les étudiants ont été prêts à parler beaucoup de ce sujet. Et même si certains étudiants n'avaient leur lien aux événements du passé nous pourrions bien sentir la fierté des jeunes pour la victoire du peuple soviétique.

Une autre question était censée à faire le pont vers un problème douloureux du collaborationnisme: «*Quels sont les épisodes de la guerre dont nous pouvons avoir honte?*» Parmi les réponses les plus répandues, nous pouvons citer:

- les répressions de la fin des années 1930 lors desquelles plusieurs officiers de l'Armée rouge ont été exterminés,
- la formation des bataillons disciplinaires,
- la politique du gouvernement soviétique qui consistait à traiter des gens des territoires occupés ou bien des prisonniers de guerre comme des traîtres, des collaborationnistes des Nazis,
- le comportement de l'armée soviétique sur les territoires libérés,
- la trahison politique ou le collaborationnisme.

Nous avons pris comme un point de repère la dernière réponse «la trahison politique ou le collaborationnisme» pour passer au problème du collaborationnisme.

Le terme du collaborationnisme a été connu par tous les participants du premier et du troisième focus groupe. En parlant des collaborationnistes les plus connus, ils ont pu citer S. Bandera, A. Vlassov, une armée de libération et la formation des cosaques. Dans le troisième focus groupe les étudiants ont pu se souvenir d'Antonina Makarova-Gainsbourg. Cette jeune fille a pris la partie des Nazis en hiver du 1942. Pour un salaire mensuel, elle a accepté de mitrailler des prisonniers soviétiques ayant reçu le surnom «Tonka-mitrailleuse». Parmi ses victimes on compte plus de 1500 personnes. Elle a été une seule femme pour toute l'histoire d'après-guerre de l'URSS que le tribunal de guerre a condamné à la fusillade. Son nom figure dans tous les manuels d'histoire. Le fait que les étudiants ont pu se souvenir de ce fait d'un collaborationnisme nous prouve leur intérêt à ce sujet douloureux.

Une autre partie de notre discussion c'était la typologie du collaborationnisme. Là, il faut dire que tels types du collaborationnisme que «économique», «idéologique», «politique», «collaborationnisme des enfants» ont été inconnus aux étudiants. Dans sa grande partie, ce phénomène de l'ignorance pourrait être expliqué par le contenu des manuels scolaires. Un seul manuel de tous les manuels d'histoire possède un chapitre consacré à la caractéristique détaillée de la typologie du collaborationnisme. Ainsi, si à l'école le professeur utilisait un autre manuel cette question restait inconnue. D'autant plus, qu'à présent les standards de l'enseignement n'exigent pas l'apprentissage de la typologie du collaborationnisme.

Pourtant, lors du travail des focus groupes les étudiants ont réussi seuls ou bien avec l'aide du professeur à comprendre, à formuler et à présenter les types basiques du collaborationnisme. Par exemple, dans un des focus groupes un étudiant (M1) a proposé de compléter une typologie existante en y ajoutant le terme du «collaborationnisme religieux». En proposant ce terme, il s'est souvenu des faits de la participation de certains prêtres dans l'armée russe de la libération. Il a même cité quelques exemples du collaborationnisme réel ou bien fictif des prêtres orthodoxes avec des nazis qui par leurs actions voulaient sauvegarder ou faire renaître des reliques orthodoxes.

Ainsi, ayant analysé par la suite cette partie de la discussion, nous pouvons constater qu'au total les étudiants ont des connaissances fragmentaires et médiocres de cette période de l'histoire. La plupart d'étudiants à l'exception de ceux du premier focus groupe n'ont jamais entendu parler du collaborationnisme sur les territoires de Kouban, Caucase et Pays baltes. Et pourtant ces étudiants avaient été capables de donner des exemples concrets qui sortaient du programme des manuels scolaires comme, par exemple, la biographie de Makarova-Gainsbourg ou bien les faits du collaborationnisme religieux. Ceci nous permet de dire que ce problème du collaborationnisme suscite un vif intérêt auprès des étudiants.

La question «*Est-ce qu'il y a des types du collaborationnisme qui peuvent être approuvés?*» suscitait de vives discussions. En analysant la réaction des étudiants nous pouvons juger que justement cette question

a provoqué le changement dans les idées sur les événements de la seconde guerre mondiale. Le silence s'est manifesté dans le deuxième focus groupe pour cette question. En gros, l'analyse des jugements des étudiants a montré la possibilité d'approuver le collaborationnisme des enfants. Ils disent que *«les enfants étaient petits et ils ne comprenaient pas vraiment cette situation. Ils n'avaient qu'un envie de survivre. Ils voulaient protéger leurs familles et ne pensaient pas au pays»*. Une autre réponse suppose que *«l'enfant agissait de cette manière inconsciemment et souvent il n'y voyait aucun mal»*. De la même façon, les étudiants ont essayé de défendre le collaborationnisme féminin. Une étudiante du deuxième focus groupe affirmait que *«pour toute femme la chose qui compte le plus c'est la vie de son enfant et pour la sauver, elle a été obligée de vivre avec un Allemand-nazi, cela mérité d'être approuvé»*.

Une autre étudiante d'un autre focus groupe s'est rappelé l'histoire racontée par son professeur: *«dans un village, les nazis ont dit à une femme que si elle n'allait pas leur dénoncer les informations dont ils avaient besoin, ils allaient noyer son bébé dans une trouée»*. Et cette étudiante pose la question au groupe *«A votre avis, est-ce que cette femme serait capable de réagir autrement?»*. Certains étudiants affirmaient que nous n'avons pas le droit de juger les gens qui se sont retrouvés devant le choix *«la vie de leurs proches, leur propre vie ou la mort»*. D'autres étudiants disputaient ce point de vue en disant que *«aucun collaborationnisme ne mérite d'être approuvé. Il fallait mourir sans accepter cette trahison; il y avait des idéalistes qui mouraient pour la Patrie et qui n'acceptaient même pas une idée de devenir des collaborationnistes»*. En même temps il y avait des étudiants qui essayaient de comprendre et d'approuver certains cas. Par exemple, un étudiant qui affirmait que *«collaborer avec des nazis c'était une trahison»* quelque temps après pouvait chercher à approuver ces gens-là.

Les étudiants disaient que la vraie trahison c'était le collaborationnisme conditionné par ses propres objectifs, intérêts ou avantages tirés (argent, gloire). Les étudiants discutaient beaucoup les faits du collaborationnisme idéologique. Ceux qui approuvaient ce type du collaborationnisme disait que *«il y a avaient des gens qui n'acceptaient pas le régime soviétique et ils ne pouvaient pas exprimer leur protestation autrement. Les années de*

guerre leur ont donné cette possibilité». Un autre point de vue disait que «*il y avait des gens qui croyaient vraiment avoir raison ayant passé dans le camp des nazis. Le communisme ne faisait que du mal et le régime nazis était censé à détruire ce système soviétique, ainsi telle personne ne pouvait pas être considéré comme traître*». Un autre étudiant jugeait que le collaborationnisme pouvait être approuvé suite au régime des bolcheviks la famille a été frappé d'une peine.

Ceux qui blâmaient les collaborationnistes disaient qu'un tel comportement n'était pas patriotique et ne garantissait pas la sécurité d'une famille. De même, il n'y avait pas d'un jugement unanime par rapport au collaborationnisme des cosaques et d'autres minorités ethniques. D'une part, ceux qui approuvaient le collaborationnisme ethnique disaient que des gens essayaient de gagner l'autonomie pour leur peuple et il ne fallait pas les juger. D'autre part, les étudiants affirmaient que les collaborationnistes agissaient non seulement contre le pouvoir soviétique mais également contre leur peuple qui soutenaient ce régime. De ce point de vue, le collaborationnisme ne peut pas être approuvé.

Le problème du collaborationnisme est étroitement lié dans les manuels scolaires avec celui des *prisonniers de guerre*. Actuellement, ce problème n'est étudié que dans une petite partie des manuels d'histoire. Les auteurs de ces manuels essaient d'expliquer aux apprenants le problème du choix et la situation dans laquelle les prisonniers se sont retrouvés.

D'un côté la fuite de captivité ne pouvait pas garantir le retour dans les rangs de l'Armée rouge et nous pouvons lire dans un manuel: «le retour était douloureux pour ceux qui ont été pris en otage ou bien devenu des prisonniers de guerre». Souvent ils pouvaient passer devant le tribunal selon l'article 193 du code pénal qui parlait de l'abandon non autorisé des champs de bataille. La plupart d'officiers qui ont réussi à échapper de l'otage ou rompre l'encerclement pour rejoindre son camp pouvaient passer devant le tribunal accusés de la trahison ou de l'espionnage. Il existait des départements spéciaux qui étaient censés de fusiller sans aucune forme de procès les gens considérés comme «suspects», notamment ceux qui ont rompu l'encerclement.

De nombreuses et violentes répressions ont touché les familles des gens qui ont été traités comme des traîtres quel que soit vrai ou faux. Ces familles pouvaient être renvoyés dans les régions lointaines de l'URSS ou bien mis au prison pour de longues années.

De l'autre part, la défaite de l'Armée rouge dans les années 1941–1942 ont provoqué une dépression profonde, la panique et le sentiment de désolation. Des centaines de milliers de prisonniers de guerre ont subi des humiliations et des offenses. La famine dans les camps ne laissait pas de chances à la survie ce qui cassait les caractères des gens et les poussait vers la collaboration avec des nazis.

Les participants des focus groupes ont fait une tentative de se placer ainsi que ses proches dans les années de guerre. Ils ont essayé d'imaginer leur comportement face au choix entre *«leur propre vie, la vie de leur proches et la collaboration avec des ennemis ou la mort»*. En discutant cette situation multiforme, certains étudiants ont également refusé de donner les appréciations négatives en disant que *«chaque situation est différente et nous n'avons pas le droit de traiter tous les prisonniers de guerre comme traîtres»*.

Lors de la discussion autour des points de vue présentés nous avons pu voir des idées et des hésitations familières à ce qu'on avait dit lors de notre premier THIEC séminaire en présentant les analyses des focus groupes des étudiants finlandais. Par exemple, une étudiante F2 du troisième focus groupe affirmait: *«A mon avis, nous ne pouvons pas juger ou accuser des gens qui collaboraient avec des nazis. Les gens étaient vraiment stressés»*. De même, nous voudrions citer encore une réponse d'un étudiant M2 du deuxième focus groupe: *«Nous n'avons pas le droit de nous proclamer des juges du temps de guerre. Nous sommes tous ici pour discuter la question qui avait raison ou qui avait eu tort. Approuver ou Blâmer. Nous n'avons aucun droit de le faire à nos jours»*.

A notre avis, la conclusion que nous pouvons faire c'est que la plupart des participants des focus groupes ont refusé de donner un jugement totalement négatif de ce phénomène du collaborationnisme. Je cite encore une remarque d'un étudiant: *«nous ne pouvons pas colorer en noir ceux qui ont collaboré avec des nazis et laisser les autres en blanc. Chaque situation concrète doit être bien analysée»*. Il faut également remarquer

que dans chaque focus groupe il y avait au moins 1–2 étudiants qui ont refusé d'approuver les faits du collaborationnisme y compris le collaborationnisme conditionné par des conditions extrêmes. Malgré les jugements présentés par leurs collègues, ces étudiants affirmaient qu'aucune forme du collaborationnisme ne puisse être approuvée et toute sorte de la collaboration avec des nazis devrait être considérée comme une trahison.

Une autre question que nous avons abordée lors du travail des focus groupes concernait *«les moyens possibles ou les mécanismes de la justification de certains collaborationnistes»*. La plupart d'étudiants s'expriment contre *«la justification de la part du gouvernement»*. Voici les points de vues qu'ils proposent:

- Premièrement, si l'on prend en considération l'attitude de la société d'aujourd'hui envers le gouvernement, un acte pareil peut être considéré comme une tentative de «refaire ou réécrire l'histoire» et va provoquer une réaction du rejet et du dégoût.
- Ensuite, si la société n'est pas prête à une autre perception d'une personne qui a été longtemps considérée comme un traître, dans ce cas-là, aucun circulaire administratif ou une loi ne pourra changer la situation.

Un étudiant a dit que *«la société ne va pas accepter la tentative d'imposer un autre jugement»*. Un autre étudiant a exprimé son avis sur le fait que *«l'admission des documents officiels concernant les appréciations du passe, c'est une affaire perdue d'avance»*. De ce côté-là, les étudiants se sont rappelé l'histoire de Bandera qui a été approuvé par le gouvernement ukrainien et même a été nommé le héros national de l'Ukraine. Malgré ce fait, la plupart des ukrainiens trouvent ce personnage odieux.

Mais dans deux focus il y avait au moins un étudiant dans chacun qui a accepté le fait qu'une initiative pareille doit être faite de la part du gouvernement. Malgré les réponses de leurs collègues que *«la personne peut être justifiée par le gouvernement et non pas par la société»*, il y avait toujours des étudiants qui disaient qu'il n'a que le pouvoir officiel qui doit commencer cette procédure de la justification envers certains collaborationnistes: *«si la personne est justifiée ce n'est plus possible*

d'avoir des équivoques dans cette question-là». Et si avec le fil du temps la société va accepter ces idées de la justification, elle changera son opinion initiale. Ainsi, si nous posons cette question sur la justification de certains collaborationnistes, les étudiants nous répondent que la difficulté est justement dans le développement progressif d'une attitude différente.

Une partie d'étudiants estime qu'il faut commencer par la correction des manuels d'histoire. Si les auteurs vont bien montrer les situations dans lesquelles se sont retrouvées les gens de l'époque de guerre, cela va être la meilleure justification. De même, dans tous les focus groupes les étudiants ont été tous d'accord sur le fait qu'un grand rôle dans le changement de l'attitude envers les collaborationnistes appartient aux mass-médias y compris la presse et l'Internet. La télévision occupe une place à part, voilà ce qu'un étudiant dit à ce sujet: *«Les films documentaires avec la participation des vétérans ne montre qu'une face d'une médaille – des gens qui ont mené le combat contre les nazis et la télé ne montre jamais l'histoire de ceux qui ont été obligés de prendre la partie de l'Allemagne nazie. Par rapport aux collaborationnistes, ils disent «Ils sont des traîtres». Pourtant nous pouvons trouver pas mal de circonstances qui ont imposé le comportement pareil. Il faut donner la chance aux gens de s'exprimer et d'expliquer leurs motifs et puis c'est la société qui va décider qui avait tort et qui avait raison»*.

En donnant la réponse à la question de la nécessité de l'étude du collaborationnisme à l'école et à l'université, la plupart d'étudiants a confirmé ce besoin de l'étude de cette page de notre histoire. Ceux qui approuvaient le collaborationnisme ont justement remarqué que *«si tu étudies l'histoire professionnellement, il faut analyser chaque événement de toutes les positions possibles en prenant en compte tous les facteurs, y compris les faits négatifs car il faut toujours rester objectif»*. Personne n'a été contre le fait d'apprentissage de cette partie de l'histoire à l'université. Un étudiant qui a exprimé son refus d'étudier ce problème douloureux à l'école s'est souvenu d'une conversation à laquelle il a été témoin dans le tram. Un des participants dans le dialogue a prononcé une phase suivante: *«Il faudrait bien que l'Allemagne gagne cette guerre, dans ce cas-là, nous ne serions pas dans le tramway mais nous aurions tous des BMW ou des Mercedes»*. D'après le point de vue de cet étudiant si la

question du collaborationnisme va être traitée à l'école, il y aura beaucoup d'élèves qui vont partager cette idée de la victoire de l'Allemagne. Une autre étudiante du même focus groupe exprime l'idée que les élèves à l'école n'ont pas encore leur avis personnel et dans la vie ils vont suivre le jugement exprimé par leur professeur. Et c'est une question assez délicate. Un autre étudiant a continué en disant que *«à l'école le professeur a affirmé que tous ceux qui ont collaboré avec des nazis ont été des traîtres. Les élèves vont quitter l'école avec cette conviction»*. Ainsi, je voudrais citer ici la réponse d'un étudiant qui a dit *«qu'en présentant les faits du collaborationnisme à l'école, le professeur ne doit donner aucune appréciation personnelle»*.

La réponse d'une étudiante du troisième focus groupe nous paraît être très intéressante à ce sujet. Lors toute la discussion, elle s'exprimait contre le collaborationnisme. Mais ici, elle a lié le besoin de l'étude de ce sujet à l'école avec la possibilité de couper le développement du mouvement socialiste-national des jeunes (skinhead). Elle suppose qu'une étude de l'idéologie des fascistes et une analyse des actes commis par les adhérents des nazis pourraient empêcher les jeunes de rejoindre ce mouvement raciste.

La dernière question de notre discussion portait sur *la compréhension des problèmes douloureux du passé de notre pays*. Il faut avouer que cette question a été la plus difficile et la plus douloureuse. Le silence complet et l'expression surprise des visages se sont manifestés en tant que réponse. Les participants des focus groupes ont remarqué qu'ils n'avaient jamais pensé à cela auparavant. Un étudiant a exprimé son étonnement par la phrase *«Je ne sais pas. Je suis totalement désorienté»*. Une fois la discussion commencée, nous avons réussi à avoir quelques réponses. Par exemple, un étudiant a dit *«nous sommes tous une petite partie du passé et du présent de notre pays. Nous devons tous sentir ce lien avec le passé»*. Dans un autre focus, nous avons entendu un avis semblable à celui-là: *«Comme nous sommes fiers de la victoire de notre peuple, nous avons honte de certains épisodes. Nous devons être fiers non seulement de nos victoires mais nous devons également connaître ces pages de l'histoire. Il ne faut pas dire que si dans ma famille il n'y avait pas de traîtres, je n'en ai pas honte»*. Il y avait également des étudiants

qui ayant entendu la question n`étaient pas capables de donner une réponse immédiate. *«Peut-être nous pouvons nous comporter comme des Allemands d`aujourd`hui qui sentent leur faute dans ce qui s`était passe et respectent les soldats soviétique. Probablement, nous devons aussi sentir notre lien avec ce passe y compris les pages douloureuses de notre histoire dont le collaborationnisme fait partie»*. Nous pouvons voir ici que les étudiants ne sentent pas ce lien avec l`histoire mais ils sont prêts à y réfléchir.

D`autres étudiants ont complètement nié la possibilité d`avoir le lien avec cette page de notre histoire nationale. Ils donnaient des explications tout à fait différentes. Par exemple, *«C`est très difficile de se sentir des descendants des collaborationnistes. Il y a toujours la différence entre ceux qui ont gagné et ceux qui ont perdu»*. Une étudiante du deuxième focus groupe a remarqué: *«C`est à peine que je sens ce lien à ce passe héroïque. Je n`ai encore rien fait de significatif. Je n`accuse pas ceux qui ont collaboré avec des nazis. Peut-être ces gens-là avaient leurs propres convictions et motifs ou bien ils pouvaient y être poussés par des circonstances extérieures. Ça c`est oui, mais moi, personnellement je ne sens pas ce lien»*. Encore un étudiant a dit qu` *«on peut avoir honte juste pour ses proches, si personne de ma famille n`ont jamais été des collaborationnistes, pourquoi moi, je dois avoir honte. Au contraire, j`en suis fier»*.

Lors de la discussion de cette question nous avons traité encore un problème *«des pages blanches dans l`histoire»*. Selon le point de vue d`une étudiante du premier focus groupe, développer le lien avec le passé est indispensable pour toute personne quel que soit le passe héroïque de ses grands-parents ou arrière-grands-parents. Avec le temps c`est possible d`apprendre quelques nouveaux faits dans l`histoire de la famille qui pourraient témoigner le rôle négatif des gens de la famille dans la guerre. A la fin de la discussion les étudiants ont dit que l`histoire garde beaucoup de secrets dont les gens sont porteurs ou témoins.

L`analyse des focus groupes nous a permis de faire quelques conclusions: Les connaissances des faits du collaborationnisme par les étudiants y compris les plus brillants sont assez médiocres. Cela peut être expliqué par certains facteurs:

- 1) Le contenu du manuel scolaire qui sert de base dans une école concrète (il y a des cas où dans une même école les élèves de classes différentes ont des manuels différents). Si le problème du collaborationnisme est traité dans un manuel les élèves en savent quelque chose. Si ce matériel n'est pas présent, alors les élèves qui seront plus tard des étudiants n'en sauront rien du tout. Même le terme «le collaborationnisme» ne leur dira rien du tout. Ce résultat est prouvé par des enquêtes que nous avons effectuées. Parmi les 178 élèves du lycée interrogés, seulement 22 connaissaient les faits du collaborationnisme et pouvaient en citer des exemples. Le même facteur explique pourquoi les étudiants se souviennent de la personnalité du général Andrey Vlassov, de l'activité de l'Armée de la Libération et du tel personnage historique comme Bandera. Je voudrais souligner que le résultat de l'enquête ont montré que 144 élèves n'en ont jamais entendu parlé, 17 élèves ont considéré ces personnages comme traîtres et 10 élèves les croyaient être fascistes.
- 2) La qualité de connaissances dépend également du professionnalisme et de la position personnelle du professeur. À l'école russe le professeur peut aborder le sujet même s'il ne fait pas partie du manuel scolaire. Mais les questions prioritaires du bloc «La seconde guerre mondiale» sont les événements de guerre, l'exploit des ouvriers aux arrières-fronts. Le collaborationnisme qui avait beaucoup touché le territoire de l'URSS ne fait pas vraiment un objet d'étude.
- 3) L'influence considérable sur le caractère de la perception des événements de guerre par des étudiants font les films documentaires. À titre d'exemple, nous pouvons parler du film «Prêtre» qui est sorti en 2010. Dans ce film on parle de l'activité de la mission orthodoxe de Pskov de l'été 1941 à l'hiver 1944. La mission a été dirigée par un groupe des prêtres-orthodoxes, missionnaires qui sont arrivés des pays Baltes pour faire renaitre la religion au nord-ouest de l'URSS. À ce moment-là, tout le territoire a été occupé par des bataillons nazis. Quand les nazis ont été chassés de ces territoires, tous les missionnaires ont été renvoyés dans les camps de prisonniers. Le nom de Makarova-

Gainsbourg est devenu connu grâce au film documentaire qu'on pouvait voir sur une des chaînes centrales de la télévision.

- 4) Le sentiment du lien avec les événements de la seconde guerre mondiale est plus familier aux étudiants dont les arrière-grands-parents ont vécu la guerre et y ont participé. Dans cette catégorie ce sentiment est le plus fort chez les étudiants dont les proches sont morts lors des événements de la guerre. De même, ce sentiment du lien avec le passé ont des étudiants qui ont assisté étant écoliers à des rencontres avec des vétérans et pouvaient leur poser des questions qui les intéressaient. Ainsi, ce sont des souvenirs des témoins de l'époque qui ont la plus grande influence sur le développement de l'attitude envers la Grande Guerre Nationale. Cependant, vue les causes objectives, non seulement des étudiants mais aussi des historiens n'ont pas cette possibilité de connaître les jugements des gens qui avaient choisi de collaborer avec des nazis. D'habitude c'est notamment cette catégorie des étudiants qui était la plus catégorique en disant qu'il fallait choisir la mort dans la plupart des situations et non pas la collaboration avec des ennemis.
- 5) L'absence des documents de base pour une analyse plus détaillée des faits du collaborationnisme en URSS rend le processus du développement de l'attitude des jeunes envers les collaborationnistes encore plus difficile. La plupart d'étudiants estime que ce problème doit être étudié en commençant par l'école. 75% d'élèves enquêtés l'année dernière avaient également partagé cette opinion. Le professeur ayant dans sa possession toute la gamme des mécanismes (les archives, les mémoires des vétérans, la possibilité d'inviter des vétérans aux cours) peut contribuer à une meilleure compréhension des faits du collaborationnisme par des élèves, futurs étudiants et citoyens de notre pays. En faisant recours à ce problème dans l'avenir les étudiants vont être capables, avant tout, de comprendre les motifs du comportement de la personne qui avait accepté dans une situation de guerre à devenir des collaborationnistes. Et peut-être même avec le temps, les étudiants pourront les justifier.

- 6) En parlant des types du collaborationnisme, les étudiants ont été unanimes en disant qu'on ne peut pas juger le collaborationnisme féminin et enfantin. La justification des gens appartenant à d'autres catégories avait provoqué des débats animés. 45% d'élèves enquêtés théoriquement étaient prêts à justifier les collaborationnistes. Certains élèves ont même écrit *«si la mort menaçait me proches, j'aurais réagi de la même façon»*.
- 7) Selon les opinions du chaque groupe, la question la plus discutée est celle de notre droit de juger des gens de l'époque de guerre des positions de notre temps. La question de mettre à la place des juges de ce temps-là est assez délicate. En parlant des mécanismes de l'influence au jugement des gens nous avons pu constater que la solution peut être dans l'utilisation des moyens de mass-médias.
- 8) Si l'on prend en considération les causes objectives, la plupart d'étudiants ne sent pas son lien avec cette page de l'histoire nationale mais si on leur présente des arguments convaincants ces étudiants sont prêts à y réfléchir.

ENCOUNTERING PAINFUL PASTS – A FINNISH CASE STUDY

Jan Löffström

The past is pregnant with tragedies and human sufferings like slavery, war, genocide and political and religious persecution. Painful history is often present when the past is discussed, however sometimes it is left in the margins of the public representations of the national history because it is seen as embarrassing or compromising to the self-image of the community. It is important, however, that citizens can address also such embarrassing chapters of the past in a constructive way. Schools and the institutions of public education, like museums, have a central role in promoting this goal.

Qualitative studies of what citizens think about the notion of repairing past injustices are scarce, however such studies would be extremely valuable because they provide an opportunity to explore citizens' historical consciousness, for example their notion of historical agency, historical explanation and historical continuity (see Introduction, in this volume). Dealing with painful historical heritage is a broad subject. Here it will be approached from the perspective of how citizens conceive transgenerational moral responsibilities to repair historical injustices. The article analyses the views of Finnish upper secondary school students who discuss questions of historical reparation. It asks where are the thin layers of their historical consciousness. The Finnish case study that is presented here has been reported and discussed in more detail elsewhere, in Finnish (Löffström 2010a, 2010b, 2011a, 2012a, 2012b), in Swedish (Löffström 2011b, 2012c), and in English (Löffström 2012d, Löffström forthcoming).

Interviewing Finnish students on historical reparations

In autumn 2008–2009 I carried out fourteen focus groups in selected upper secondary schools in Southern and Central Finland where the topic was historical responsibility and historical reparation. The number of students was fifty-three. The decision to use focus groups was motivated by the advantages that they could be expected to have in this project (see Introduction and the article by Stanislas Hommet, in this volume; see also Berg 2004; Stewart & Shamdasani 1990). The point was to look at how the focus groups address and negotiate the issues in question. Focus groups yield best returns in analysis of how and why people think as they do (Berg 2004, 137–138; Barbour 2007, 30–32.). The focus groups consisted mostly of students who were in their second year in upper secondary school, and their academic achievements ranged from very modest to top grades. The students were volunteers and the only “criteria” applied in choosing the interviewees was that there was a balanced mix of boys and girls, bearing in mind that previous studies have found gender-related differences in Finnish boys’ and girls’ reception of history and in their social attitudes (Hakkari 2005; Virta & Törmäkangas 2002). Such differences might have some bearing at the general level on how students relate to the topic of the interview.

The broad themes in the interviews were the following: Can injustices of the past be repaired beyond generations? Who could make historical reparations, and to whom? What is the best form of historical reparation? Why have institutional apologies for historical injustices become frequent lately, and what is the meaning of them? These questions were discussed in the groups at the general level but also in the context of particular historical cases, such as the White and the Red Terror in the Finnish Civil War 1918, and the treatment of Jewish refugees in Finland during WW II.

As an example of the material that the focus groups produced is the following excerpt which has been analyzed in more detail in English, in Löffström 2012d and Löffström, forthcoming. Letter ‘Q’ stands for the researcher, letter ‘F’ for a female student, and letter ‘M’ for a male student; the number indicates the individual student in question. The focus group took place in the Joensuu Normal School, on January 22, 2009.

Q: [...] the events [of 1918], what happened, could they be repaired somehow? What do you think about that?

F22: Well...

M26: In a way it's difficult as there isn't that kind of separation in Finland anymore...

F22: Yes, no longer...

M26: ...that there are the Red and the White. There is no White party, for example, who would apologize for those...

F22: Yes, who would apologize, and to who?

F24: True! Whom should one make amends to?

F22: It is a bit difficult now...

F24: True!

M26: Of course there is the point that as the White party is so clearly seen as the party of the [1918] lawful Government, then today's lawful Government in Finland would now be apologizing for its own actions, in a sense...

F22: Yes, but is [this Government] White anymore...?

M26: Well, no...

F22: ... so much has happened since those days [1918] after all.

F23: I think what happened then has happened, one can't repair it because the people are different.

F22: Yes, one can't repair it anymore [--].

F23: Yes...

F22: It won't make things better to anyone anymore...

F23: For example, I couldn't apologize to someone for what my grandfather has done, or something like that, because in a sense it is not my concern. It is really difficult to apologize when those people are not alive anymore.

F22: Yes, and those who made the decisions then have been dead for a long time now, in that sense it is really impossible to repair it to anyone anymore.

[Q: Could the Government today apologize to those who became orphans when their Red parents were killed in 1918, for example?]

- F22: At least I think it doesn't sound so reasonable because surely there were orphans also on the White side... or I don't somehow...
- F24: It is such a distant thing anyway. If you think of those orphans, surely some of them are also dead already.
- F22: True (--)
- F23: Sure it is sad there are such orphans, and they would like to see that someone is guilty of their being orphans, but I can't see how they could expect that someone will come and apologize now.
- M26: Well, I somehow feel that the state is now the same as in 1918, even if those in power have changed dozens of times, of course. And when you think that there were clear war crimes later, like executions of thousands of prisoners. Especially when you know your own relatives were there, carrying out executions, you would like someone to apologize, you feel a little ashamed of what the relatives did on the White side.
- F24: Yes, and perhaps it would also clear the air if it was openly talked about, maybe not blame anyone because who is there to blame anymore, but one would openly talk about it. It could maybe make it easier for the nation to get over it and [the Civil War] would not be a taboo anymore.
- F22: True!
- F24: I don't know, it might be good that at least someone said something about it.
- Q: [If the wrongdoers are no longer alive, can the descendants repair in the name of their forefathers?]
- F24: I don't know, I don't think it is right that if [...] say, my grandfather or his father had done something awful... and even if he had, I don't know... somehow I don't see it would be...
- F22: Your responsibility.
- F24: ...my responsibility or my concern...
- F22: It is maybe more like a personal thing, whether or not to feel that one is closely connected to one's ancestors or relatives. Well, I don't really know. Maybe it depends on the person, but some may feel that their position and what they own is due to their grandparents, then perhaps they can think that if [the ancestors] did something

wrong, then they must repair something. But I don't know, I don't believe it is of any help in any way.

F24: Somehow it does not concern them...

In the beginning the prevalent view in the group appears to be that it is not possible to repair the events of 1918 anymore because those involved are dead now. Also student M26 is doubtful on the grounds that the citizens in Finland do not identify themselves as Red or White anymore, hence it is difficult to say who should apologize, or to who. However he then begins to ponder the continuity of the state and whether some moral responsibility for 1918 actually is transferrable to the Finnish Government today. F22 voices her doubts about the interpretation, F23 sides with her, and M26 retreats. The students discuss why in their view historical discontinuity forecloses transgenerational reparations. When M26 joins the discussion again he reiterates the view that there is a continuity of the state from 1918 to the present, but he then raises a different point: he reveals that he feels ashamed for what some members of his family did 1918 when the defeated many Red were killed in summary executions after the War. He gives this as the reason for why he finds it desirable that someone would make a public apology for the 1918 events. Also the previously skeptical F22 and F24 now concede there may in fact be something in the 1918 tragedy that is unsettled and would need to be addressed openly. M26 serves as a catalyst by bringing to discussion his feeling of involvedness and transgenerational moral obligations. He invites his fellow students to consider that historical injustices can leave "intangible" (Elster 2004) traces that can be treated with symbolic gestures.

F22 and F24 conceded that the memory of 1918 may still be haunting people at some level, yet the notion of transgenerational moral responsibility and obligation remained difficult for them to conceive and to accept, as we see from how they later continued to argue why their ancestors' conduct is not their moral concern. It is noteworthy that F22 in fact constructed a good explanation for why people may actually feel having a transgenerational obligation to reparation, however she then shies away from her own conclusions and questions the usefulness of

such feelings. It appears her spontaneous gut-feeling can not accommodate the conclusion that her reasoning has brought her to.

The thin layers of the students' historical consciousness

The passage quoted illustrates the contents of the interview material and how it can be approached. The result of the analysis of the Finnish focus groups can be summarized as follows:

1) The students endorsed an individualistic notion of moral responsibility and readily developed arguments in support of the view that one is only responsible for what one personally has done or has caused to happen which forecloses transgenerational moral responsibility. In the students' notions there was easily a rupture, a brake, between the present and the past that made it difficult to recognize and to accept the historicity of the present, for example in the context of one's own life and social situation. It seems that the notion of shared moral responsibility was easier for the students to accept in a context where they pondered citizens' moral co-responsibility in democracy, as in the situation where they constructed arguments for why the Finnish prime minister Paavo Lipponen, in 2000, apologized for the deportation of eight Jewish exiles from Finland in 1942 "on behalf of the Finnish Government and all the Finnish people". The focus groups often constructed the argument that in parliamentarism the prime minister can speak on citizens' behalf, that it so say they expanded the sphere of collective moral responsibility more easily in "space" within the democratic community than in "time" between subsequent generations, and thereby they also as if unintentionally accepted the notion of transgenerational moral obligations.

2) The students did not object to that injustices of the past are remembered. In fact, they readily argued that also when past injustices can not be repaired they must be remembered so as not to repeat them. Thus the motive the students had for public remembrance was its educative message but not its meaning to the victims or their descendants.

Similarly, when asked how to explain the proliferation of institutional historical apologies the students readily interpreted it in terms of politics rather than people's lived experiences: they suggested that the reparation boom is a result of the strategic calculations of politicians in the situation where globalization has made the countries more dependent on each other economically. Making amends for historical injustices was thus seen as public relations activity. In reality, the victimized groups have had a central role in raising issues of historical injustice but the students did not know about it, or did not come to think of it. The victims' situations and experiences remained mostly outside their horizon.

3) It was easier for the students to think of transgenerational moral responsibility to repair past injustices if the consequences of injustice are material. The paradigmatic example was the inherited dis/advantages due to the colonial past. The students saw relatively easily the point that material damages caused to one generation may erode the living conditions of the following generations and, likewise, material advantages acquired by one generation may benefit the descendants, thus former colonial powers can be considered to have moral obligation to compensate to their former colonies. As for transgenerational immaterial injuries, they were clearly difficult for the students to think of. It is indicative that the students spontaneously understood the word '*hyvitys*' (redress) as synonymous to '*korvaus*' (material reparation), ignoring the possibility of immaterial injuries. Apparently they did not easily see transgenerational traumas as a reality that may affect a wronged community and its members. The students' reactions at this point are noteworthy, considering that immaterial damages, like the destruction of cultural patrimony or oppression of cultural identity, have been a major concern for many victimized groups and the focus in their claims for historical reparation.

It would be too harsh to conclude that the students' historical thinking was flawed or their historical consciousness was undeveloped. In fact, the young were reflexive and alert, but there were the aforementioned blindspots, particular perspectives regarding the question of historical

responsibility that the students did not come to think of in a situation where they were trying hard to grasp an issue which is complex and which they were often reflecting upon for the first time. Still, there seem to be some lacunae in their historical consciousness. Earlier studies of Finnish adolescents' historical and societal thinking suggest what the explanations might be.

How to explain the findings in the focus groups

The findings in the interviews resonate with the earlier studies of Finnish adolescents' historical thinking. We can summarize the main points in those studies by saying that the Finnish young:

- i) readily see that personal success and failure depend on one's own effort and talent and that moral responsibility only concern those who make active contribution to the decisions and actions whose moral quality is being examined;
- ii) think that the most important engines of development in the past and in the present are impersonal forces like technology and economy, rather than individuals or human collectives of identifiable agents;
- iii) do not see history as meaningful to their own lives, even if they say knowledge of history is important because it explains the world, gives examples of moral right and wrong, and provides an opportunity to learn from other people's mistakes.

A tendency to individualistic conceptions of responsibility among the Finnish young has been observed by Marko van den Berg (2007, 2010), for example. In his analysis the attitude, "it all depends on oneself", features prominently in the societal thinking and attitudes of the Finnish young. This is consistent with the students' emphasis on individual moral responsibility and their skepticism towards transgenerational moral obligations in this study. May it be said that in the European survey *Youth & History*, in 1995, the Finnish young opposed clearly to the idea that, in case the world court of justice would order a financial compensation for colonialism to African states, all the European states are obliged to contribute to payment. They also opposed the view that only the most

affluent European states should contribute, but they supported more the view that the former colonial powers should pay. (Ahonen 1997.) This stand reflects an individualistic notion of moral responsibility: only the immediate agents of action are responsible.

There have been two large surveys on the historical consciousness of Finnish young, made in 1995 and 2003. One of the interesting findings in both of them has been the adolescents' scepticism towards the idea of a "common man" exerting influence on the course of development in the past and in the present. In the adolescents' opinion technology and science are the primary engines of change. (Ahonen 1997; Hakkari 2005.) This has been the mode of historical explanation also in the history textbooks (Ahonen 1988), and it parallels the Finnish results in the international Cived survey on young people's civic knowledge and attitudes, in 1999. There the Finnish young were sceptical about the notion that political and civic participation is an important part of "proper citizenship" (Suutarinen 2002). The "common man" was relegated only to a passive role in building good society. Considering these observations it is not surprising that the students in the focus groups also found the notion of citizens' moral obligation to historical reparations unconvincing; if historical changes are an outcome of impersonal structural forces, it seems unjust to hold individuals morally accountable for the tragedies in the past.

The observations mentioned in point iii) above have been made in the 1995 and 2003 surveys of Finnish adolescents. When asked about the rationale or meaning of history as a field of knowledge the 14–15-year-old Finnish young have strongly preferred the options that history explains the background of the present-day situation in the world and provides educative examples of right and wrong and an opportunity to learn from other people's mistakes and successes (Ahonen 1997; Hakkari 2005). The students in the focus groups endorsed the idea that reparations and public remembrances of past injustices have a moral pedagogical value, however they did not easily transform this notion to a willingness to shoulder transgenerational moral responsibilities. I believe this is because even if history is seen as a key to the contemporary world the students do not think of the moral or political implications of historical

interpretations. In fact, in a survey in 1999 the Finnish social studies and history teachers stated that teaching is heavily tilted towards transmission of factual knowledge instead of reflecting upon values or practicing for active civic life (Suutarinen 2007). It is symptomatic that very few of the students in the focus groups said they had discussed the issues of historical reparation in history class. The moral and political dimension of historical knowledge apparently may often remain unaddressed in the study of historical developments in school.

Also even when the young perceive historical interconnections, like some students in the focus groups, they do not easily see their implications for their personal life. The survey on Finnish adolescents' historical consciousness by Johanna Hakkari (2005) showed that the young strongly supported the view that history can help explain the world but nevertheless they did not see history as a tool in controlling their own life. They were also perplexed by the task to identify historical events that have affected their lives and to explain the nature of this effect. Hence it is not surprising that also the students in the focus groups did not easily think of themselves as indebted to the past or as structured by history.

Tasks for history education in Finnish schools?

The agenda of the reported research project has been to study adolescents' historical consciousness and to identify the difficulties they may have in dealing with the issues of historical reparation. The objective is not that adolescents should learn to endorse whatever historical reparations that are discussed in public, but rather that they could reflect critically and constructively the meanings, the motives and the justifications of historical reparation when the issue is at hand.

The observations presented in this article have been made in a particular cultural and social setting which is the contemporary Finnish society, thus the interpretations and conclusions do not directly apply to other countries. Still, the conclusions may have some relevance also for other societies.

School history education is one of the diverse actors that have an effect on citizens' historical consciousness. Considering the observations above I suggest that history teaching in Finnish school should pay attention to the following three points:

First, history education should more consciously make students reflect upon how their own lives and social and cultural situations are historically conditioned and what they have inherited from earlier generations, concretely and symbolically. The students in the focus groups were not very perceptive of how the past is present in their lives and what symbolic debts this entails. If citizens are not aware of the historical background of the structures and practices in society these may appear as self-evident and without legitimate alternative. Being aware of historical interconnections between the present and the past, also at the level of one's own situation, is a precondition that one can be conscious of one's moral responsibilities in the national and global community.

Second, an analysis of individual and collective historical debts should more often be encouraged to unfold into reflecting on what kind of ethical and political implications one's historical connectedness has. The history and social studies teachers in Finland have stated that in their view questions of values and civic engagement should have a more prominent place in civics at school (Suutarinen 2007). It would be important to have more space in the history curriculum for the questions that invite the students to reflect on the moral and political aspects of history and their own relation with them.

Third, in history textbooks institutions and social structures and processes lead from rationalist causes to rationalist effects as if in a clockwork machinery. But there are motives which are not as open to rationalist cause-and-effect explanations as power and money and yet they are important in human social life; they are symbols, myths, phantasies, identities – things that are traditionally not part of the historical analyses but anthropological studies. If history teaching would use anthropological concepts more and focus on how people create meaning in their lives, it might better help the students understand how the traces of the past are part of people's lived, sometimes traumatic, reality.

The challenge to history teaching, then, is to convey the notion that representing the past is always also a moral and political action. So as to fulfil its role in civic society history teaching should also pose difficult questions about painful pasts. Doing that it will support education for democratic citizenship by providing a space for exchange of historical interpretations and experiences by diverse parties, inviting them to speak, to explaining the motives a ion. It does not mean that all interpretations were given the same status irrespective of their epistemological foundations (i.e. sound historical premises) but there would be a space where they can be encountered and evaluated in an exercise of critical judgment.

References

- Ahonen, Sirkka (1988) Miten historian oppikirjat selittävät historiaa? In Rauno Endén (ed.) *Historian päivät*. Helsinki: Suomen Historiallinen Seura.
- Ahonen, Sirkka (1997) Historical consciousness of Finnish adolescents. In Magne Angvik & Bodo von Borries (eds) *Youth and history. A comparative European survey on historical consciousness and political attitudes among adolescents*. Volume A. Hamburg: Koerber-Stiftung.
- Barbour, Rosaline (2007) *Doing focus groups*. London: Sage.
- Berg, Bruce (2004) *Qualitative research methods for the social sciences*. Boston: Pearson.
- van den Berg, Marko (2007) *Yksi historia monimutkaistuvassa maailmassa. Historian olemus ja historian suuret kertomukset luokanopettajaopiskelijoiden historiatietoisuudessa*. Helsinki: Helsingin yliopisto, historiallis-yhteiskuntatiedollisen kasvatuksen tutkimus- ja kehittämiskeskus.
- van den Berg, Marko (2010) *Nuorten näkemyksiä Suomen yhteiskunnallisesta kehityksestä*. Helsinki: Helsingin yliopisto, historiallis-yhteiskuntatiedollisen kasvatuksen tutkimus- ja kehittämiskeskus
- Elster, Jon (2004) *Closing the books. Transitional justice in historical perspectives*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Hakkari, Johanna (2005) *Suomalaisten nuorten historiakulttuuri. Historian kohtaaminen ja käyttö 8-luokkalaisten nuorten arkipäivän elämässä*. M.A. Dissertation in Finnish History, University of Helsinki.
- Löfström, Jan (2010a) Mitä nuoret ajattelevat historian vääryyksiä hyväksymisestä: erään tutkimusprojektin teoreettisia ja metodisia lähtökohtia. In Eero Ropo, Harry Silfverberg & Tiina Soini (eds) *Toisensa*

- kohtaavat ainedidaktiikat*. Tampere: Tampereen yliopiston opettajankoulutuslaitos.
- Löfström, Jan (2010b) Kuinka kauas vääryksien varjot ulottuvat? Lukiolaisnuorten ajatuksia historiallisten hyvitysten mahdollisuudesta. *Historiallinen Aikakauskirja*, 108:4, 467–480.
- Löfström, Jan (2011a) Ryhmähaastattelu historiatietoisuuden tutkimuksen välineenä. Havaintoja lukiolaisten ryhmähaastatteluista teemana historialliset hyvitykset. In Liisa Tainio, Kalle Juuti, Arto Kallioniemi, Pirita Seitamaa-Hakkarainen & Anna Uitto (eds) *Näkökulmia tutkimusperustaiseen opetukseen*. Helsinki: Suomen ainedidaktinen tutkimusseura.
- Löfström, Jan (2011b) Finländska gymnasieelevers reflektioner över historiska gottgörelser – vilka implikationer ger det för historieundervisningen i Finland. *Nordidactica: Journal of Humanities and Social Science Education*, 2011:2, 64–88.
- Löfström, Jan (2012a) Historialliset hyvitykset suomalaisnuorten historiatietoisuudessa. In Jan Löfström (ed.) *Voiko historiaa hyvittää? Historiallisten vääryksien korjaaminen ja anteeksiantaminen*. Helsinki: Gaudeamus Helsinki University Press.
- Löfström, Jan (2012b) Konfliktinratkaisun väline vai poliittista teatteria? Lukiolaisnuorten tulkintoja historiallisten anteeksipyyntöjen motiiveista ja vaikutuksista. In Eija Yli-Panula, Kaarina Merenluoto & Arja Virta (eds) *Koulu ja oppiaineiden monet kulttuurit*. Helsinki: Suomen ainedidaktinen tutkimusseura.
- Löfström, Jan (2012c) I skuggan av historiska orättvisor? Vad finländska gymnasieelevers reflektioner kring historiska gottgörelser berättar om deras historiemedvetande. In Per Eliasson, K. G. Hammarlund, Erik Lund & Carsten Tage Nielsen (eds) *Historiedidaktik i Norden 9, del 1*. Malmö: Malmö högskola & Högskolan i Halmstad.
- Löfström, Jan (2012d) The Finnish high school students speak on historical reparations: A note on a study of historical consciousness. *International Society for the Didactics of History Yearbook*, vol. 33, 191–206.
- Löfström, Jan (forthcoming), How Finnish upper secondary students conceive transgenerational responsibility and historical reparations: implications for the history curriculum. *Journal of Curriculum Studies*.
- Stewart, David & Shamdasani, Prem (1990) *Focus groups. Theory and practice*. Newbury Park: Sage.
- Suutarinen, Sakari (2002) Tietävillä nuorilla syrjäytyneiden asenteet. Suomalaisten nuorten yhteiskunnallinen ajattelu ja toiminta kansainvälisessä vertailussa. In Viking Brunell & Kari Törmäkangas (eds) *Tulevaisuuden yhteiskunnan rakentajat. Yhteiskunnallisen opetuksen kansainvälinen tutkimus Suomen näkökulmasta*. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto, koulutuksen tutkimuslaitos.
- Suutarinen, Sakari (2007) Tietopainotteisen kansalaiskasvatuksen aika ohi Suomessa – miten kansalaiskasvatus uudistetaan? In Sakari Suutarinen (ed.) *Aktiiviseksi kansalaiseksi. Kansalaisvaikuttamisen haaste*. Jyväskylä: PS-Kustannus.

Virta, Arja & Törmäkangas, Kari (2002) Tyttöjen ja poikien yhteiskunnalliset tiedot, taidot ja asenteet vertailussa. In Viking Brunell & Kari Törmäkangas (eds) *Tulevaisuuden yhteiskunnan rakentajat. Yhteiskunnallisen opetuksen kansainvälinen tutkimus Suomen näkökulmasta*. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto, koulutuksen tutkimuslaitos.

The national teams in THIEC and a selection of articles and conference papers by the national teams

France

Stanislas Hommet

Vice-Président, Université de Caen

Directeur, École Supérieure du Professorat et de l'Éducation ESPE,

Université de Caen

Teacher of history, École Supérieure du Professorat et de l'Éducation ESPE,

Université de Caen

email: stanislas.hommet@unicaen.fr

Stanislas Hommet (2012) Enseigner les passés douloureux en Europe: entre oubli et hypermnésie, quelle place pour l'enseignement? Présentation d'un projet européen de recherche. *E-rea* [En ligne], 10.1 | 2012, mis en ligne le 20 décembre 2012. URL: <http://erea.revues.org/2845> ; DOI : 10.4000/erea.2845

Stanislas Hommet, Enseigner les passés douloureux en Europe: entre oubli et hypermnésie, quelle place pour l'enseignement? Communication, colloque Histoires de l'oubli. IUFM d'Aix-Marseille, decembre 2011.

Stanislas Hommet & Jan Löffström, Penser les plaies douloureuses en Europe – mise en perspective d'une conscience européenne chez les lycéens européens. Communication, colloque européen, Mémoires et représentations européennes contemporaines de la déportation. Institut d'études politiques, Université de Strasbourg, 24.1.2013.

Hungary

Ildikó Lőrincz

Vice-Dean, Faculty of Apáczai Csere János, University of West Hungary, Győr
email: lorincz@atif.hu

Balázs Varga,

Assistant Lecturer, Faculty of Apáczai Csere János, University of West Hungary,
Győr
email: varga77.balazs@gmail.com

Csaba Sándor Horváth,

Assistant Lecturer, Faculty of Apáczai Csere János, University of West Hungary,
Győr
email: horvathcsaba111@t-online.hu

Horváth Csaba Sándor,

Lőrincz Ildikó & Varga Balázs, A konfliktusos történelmi múlt a diákok emlékezetében. In Lőrincz Ildikó (ed.) XVI. Apáczai Napok Nemzetközi Tudományos Konferencia: Szolidaritás és párbeszéd a nemzedékek között. Győr: Nyugat-magyarországi Egyetem Apáczai Csere János Kar. 2013. pp. 73–79.

Poland

Bogumiła Burda

Associate Professor, Faculty of Humanities, Institute of History, University of Zielona Góra
email: B.Burda@ih.uz.zgora.pl

Małgorzata Szymczak

Assistant Professor, Faculty of Humanities, Institute of History, University of Zielona Góra
email: M.Szymczak@ih.uz.zgora.pl

Andrzej Kaczmarek

Faculty of Humanities, Institute of Modern Languages Studies, University of Zielona Góra

Anna Chodorowska

Doctoral Student of History, University of Zielona Góra
email: anna_chodorowska@vp.pl

Jeremy Pomeroy

Doctoral Student of History, University of Zielona Góra

Danuta Nowak

Doctoral Student of History, University of Zielona Góra

Daria Chmielowiec

Doctoral Student of History, University of Zielona Góra

Portugal

Luís Alberto Marques Alves

Associate Professor in the Faculty of Arts, University of Porto; Researcher in Transdisciplinary Investigation Centre Culture, Space & Memory CITCEM
email: laalves@letras.up.pt

Cláudia Pinto Ribeiro

Auxiliary Teacher of the Masters in History and Geography Teaching in the Faculty of Arts, University of Porto; Researcher in Transdisciplinary Investigation Centre Culture, Space & Memory CITCEM
email: c.s.ribeiro@sapo.pt

Renato Fernando Magalhães Oliveira

Post-Graduate Student, specialization in history teaching; Teacher in Basic and Secondary Education; Researcher in Transdisciplinary Investigation Centre Culture, Space & Memory CITCEM
email: renatofmoliveira@gmail.com

Laura A. Cavaco A. Castro Moreira

Teacher in Agrupamento de Escolas Oliveira do Douro; Researcher in
Transdisciplinary Investigation Centre Culture, Space & Memory CITCEM
email: lauracastromoreira@hotmail.com

Ideas of the students about “their” painful past – The Portuguese Colonial War.
In *Em Tempo de Histórias*. Publication of the Programme of Post-Graduate
Studies in History of University of Brasília (PPGHIS/UnB), N°. 21, Brasília,
Ago. – Dez. 2012.

The social role of History and the teaching of the “painful past” in Europe. In
Mogarro, M.J. & Cunha, M.T.S. (eds), *Rituais, Espaços & Patrimónios
Escolares*. IX Congresso Luso Brasileiro de História da Educação (Atas).
Lisbon: Institute of Education at the University of Lisbon. 2012.

Ideas of the students about “their” painful past – the Portuguese case. In
communication panel *Conciencia Histórica y desarrollo de competencias
sociales*, XIII International History of Education Congress. Barcelona
University, 29 May – 1 June, 2013.

Ideas of the students about Portugal’s painful past. *Against the War: The Art of
Peace*, 3 November and 10 November, 2012. Municipal Library José
Marmelo e Silva (Espinho), supported by the Institute of Comparative
Literature Margarida Losa, *New Portuguese Letters / 40 years later* and
Municipal Library José Marmelo e Silva (Espinho).

The social role of history and the teaching of the “painful past” in Europe. Paper
in the IX Luso-Brazilian Congress of History of Education. Institute of
Education of University of Lisbon, 12–15 July, 2012. Supported by the
History of Education Section (Portugal) and by GT of History of Education
of ANPEd (National Association of Post-Graduation and Research in
Education) and by the Brazilian Society of History of Education (Brazil).

Seminar *Portuguese Contemporaneity*, 10 May, 2013, Faculty of Arts, the
University of Porto, in collaboration with Professor Luís Alberto Marques
Alves, on the “Painful Past in History”.

Seminar *The teaching of Painful Past*, 19 October, 2012, Faculty of Arts, the
University of Porto, in collaboration with Professor Luís Alberto Marques
Alves, on “Teaching of History”.

Russia

Olga Galkina

Associate Professor, Department of Russian and World History, Faculty of History, Management, Service and Tourism, Moscow State Regional Institute of Social Studies and Humanities, Kolomna
email: galkina.olg@yandex.ru

Nadine Gordienko

Associate Professor, Department of French and German Languages, Faculty of Foreign Languages, Moscow State Regional Institute of Social Studies and Humanities, Kolomna
email: nadine_gordienko@yahoo.fr

Finland

Jan Löfström

University Lecturer in Social Studies Education
Department of Teacher Education, University of Helsinki

Löfström, Jan (2010a) Mitä nuoret ajattelevat historian vääryyksien hyvittämisestä: erään tutkimusprojektin teoreettisia ja metodisia lähtökohtia. In Eero Ropo, Harry Silfverberg & Tiina Soini (eds) *Toisensa kohtaavat ainedidaktiikat*. Tampere: Tampereen yliopiston opettajankoulutuslaitos.

Löfström, Jan (2010b) Kuinka kauas vääryyksien varjot ulottuvat? Lukiolaisnuorten ajatuksia historiallisten hyvitysten mahdollisuudesta. *Historiallinen Aikakauskirja*, 108:4, 467–480.

Löfström, Jan (2011a) Ryhmähaastattelu historiatietoisuuden tutkimuksen välineenä. Havainnot lukiolaisten ryhmähaastatteluista teemana historialliset hyvitykset. In Liisa Tainio, Kalle Juuti, Arto Kallioniemi, Pirita Seitamaa-Hakkarainen & Anna Uitto (eds) *Näkökulmia tutkimusperustaiseen opetukseen*. Helsinki: Suomen ainedidaktinen tutkimusseura.

Löfström, Jan (2011b) Finländska gymnasieelevers reflektioner över historiska

gottgörelser – vilka implikationer ger det för historieundervisningen i Finland. *Nordidactica: Journal of Humanities and Social Science Education*, 2011:2, 64–88

- Löfström, Jan (2012a) Historialliset hyvitykset suomalaisnuorten historiatietoisuudessa. In Jan Löfström (ed.) *Voiko historiaa hyvittää? Historiallisten vääryyksien korjaaminen ja anteeksiantaminen*. Helsinki: Gaudeamus Helsinki University Press.
- Löfström, Jan (2012b) Konfliktinratkaisun väline vai poliittista teatteria? Lukiolaisnuorten tulkintoja historiallisten anteeksipyyntöjen motiiveista ja vaikutuksista. In Eija Yli-Panula, Kaarina Merenluoto & Arja Virta (eds) *Koulu ja oppiaineiden monet kulttuurit*. Helsinki: Suomen ainedidaktinen tutkimusseura.
- Löfström, Jan (2012c) I skuggan av historiska orättvisor? Vad finländska gymnasieelevers reflektioner kring historiska gottgörelser berättar om deras historiemedvetande. In Per Eliasson, K. G. Hammarlund, Erik Lund & Carsten Tage Nielsen (eds) *Historiedidaktik i Norden 9, del 1*. Malmö: Malmö högskola & Högskolan i Halmstad.
- Löfström, Jan (2012d) The Finnish high school students speak on historical reparations: A note on a study of historical consciousness. *International Society for the Didactics of History Yearbook*, vol. 33, 191–206.
- Löfström, Jan (forthcoming), How Finnish upper secondary students conceive transgenerational responsibility and historical reparations: implications for the history curriculum. *Journal of Curriculum Studies*.