L'Holocauste et les crimes nazis dans l'enseignement secondaire en Allemagne

Entre formes nationales, locales et globales du souvenir

Anja Ballis

Édition électronique

URL : <https://journals.openedition.org/tsafon/293>

DOI : 10.4000/tsafon.293

ISSN : 2609-6420

Éditeur

Association Jean-Marie Delmaire

Édition imprimée

Date de publication : 1 juin 2017

Pagination : 99-118

ISSN : 1149-6630

Référence électronique

Anja Ballis, « L'Holocauste et les crimes nazis dans l'enseignement secondaire en Allemagne », *Tsafon* [En ligne], 73 | 2017, mis en ligne le 31 mai 2018, consulté le 26 juin 2021. URL : <http://journals.openedition.org/tsafon/293> ; DOI : <https://doi.org/10.4000/tsafon.293>

L'Holocauste et les crimes nazis dans l'enseignement secondaire en Allemagne

Entre formes nationales, locales et globales du souvenir

Anja Ballis^{*}

Passé trouble et identité – Entre débat national et personnel autour de l'Holocauste et des crimes nazis

Le débat autour de l'Holocauste et des crimes nazis joue un rôle important dans l'histoire de la République Fédérale d'Allemagne. Si nous parlons, dans ce qui suit, de l'Holocauste, nous entendons par là l'assassinat organisé des juifs européens, ce qui n'exclut aucunement d'autres groupes de victimes persécutées par l'État national-socialiste et n'implique aucune comparaison des sévices subis ni aucune minimisation des souffrances. Pour souligner cette perspective, nous avons choisi l'expression « Holocauste et crimes nazis ». Jusqu'à nos jours, la confrontation avec les événements qui se sont déroulés entre 1933 et 1945 et le travail de mémoire ont profondément marqué l'image que l'État allemand a de lui-même ainsi que son identité nationale. Nous illustrerons cette situation par trois discours prononcés par de hauts représentants de l'État allemand au Bundestag.

^{*} Anja Ballis, titulaire de la chaire de didactique de langue et littérature allemandes et de l'allemand comme langue seconde à l'université Louis-et-Maximilien de Munich. Traduction de l'allemand par Joseph Kolbl, université Lille 3, Sciences humaines et sociales.

Pour désigner l'extermination des juifs en Europe, le mot Shoah est préféré au mot Holocauste par les historiens français mais nous avons respecté le choix de l'auteure et conservé le mot Holocauste.

L'année 1985 marque une date importante : 40 ans après la fin de la Seconde Guerre mondiale, le président fédéral d'alors, Richard von Weizsäcker, prononça un « discours à l'occasion du 8 mai », rompant avec des idées largement admises : « Le 8 mai fut un jour de libération. Il nous a tous libérés du système barbare du régime de terreur national-socialiste »¹. Par les formules « libération » et « nous tous », Weizsäcker expose sa conception de l'histoire. Ce ne sont pas seulement les victimes de la terreur national-socialiste, ceux qui croupissaient dans les camps, les ghettos et les geôles, mais aussi la population allemande qu'il fallait libérer – après de longues années de compromission idéologique. Alors qu'en RDA la « lutte contre le fascisme » fut érigée en doctrine d'État, la République Fédérale d'Allemagne était marquée par une conception différente : dans l'après-guerre, on admettait généralement l'idée que l'extermination avait été perpétrée par un nombre relativement restreint d'individus ; on estimait que de « petits » commandos avaient commis ces crimes loin de la patrie, « quelque part à l'Est »². Cette argumentation permettait – tout comme en RDA – de décliner la responsabilité de ces crimes. La terminologie contestable de Raul Hilberg, qui fait une distinction entre auteurs de crimes, victimes et suivistes, aboutit à gonfler la catégorie des suivistes et ainsi à rejeter, à « déléguer » la culpabilité sur un petit nombre de personnes autour d'Adolf Hitler. C'est contre une telle conception que se dresse Weizsäcker en appelant à assumer la responsabilité. Mais il s'inscrit également en faux contre les distinctions prétendument évidentes sur un autre plan : la libération fut logiquement souvent assimilée aux victimes. La mémoire collective fut frappée par le spectacle de détenus décharnés, agitant les mains au moment où ils rencontraient leurs libérateurs. Or l'expression « nous tous », utilisée par Weizsäcker, inclut à la fois coupables, victimes et suivistes. Ce faisant, il en appelle à un « souvenir aux perspectives multiples » des souffrances endurées qui englobe et unit les hommes – en Allemagne, en Europe et partout dans le monde.

Son successeur à la présidence de la République, Roman Herzog, s'est lui aussi consacré intensivement aux questions liées au passé allemand. En 1996, il fit du 27 janvier – avec l'approbation de tous les

¹ www.bundespraesident.de/SharedDocs/Reden/DE/Richard-von-Weizsaecker/Reden/1985/05/19850508_Rede_.html (25.02.2017).

² Frank Bajohr, Andrea Löw, « Tendenzen und Probleme der neueren Holocaust-Forschung : Eine Einführung », in Bajohr/Löw (éd.), *Der Holocaust. Ergebnisse und neue Fragen der Forschung*, Frankfurt am Main, Fischer, 2015, pp. 9-30. Cf. p. 11.

partis politiques représentés au parlement allemand – la journée commémorant les victimes du national-socialisme. La date rappelle la libération du camp d'extermination d'Auschwitz, choix délibéré de Roman Herzog. Dans son discours prononcé au Bundestag, il justifiait ce choix en déclarant qu'il s'agissait de trouver des modalités du souvenir orientées vers l'avenir et qui ne se limitent pas à une commémoration officielle. Néanmoins il plaidait en faveur d'une telle journée du souvenir :

Pour moi, il ne s'agit pas de s'adresser aux seuls responsables politiques. Les commémorations à elles seules prennent trop souvent la forme d'un simple alibi, et il ne peut s'agir de cela. Les citoyens de notre pays doivent réfléchir, au moins une fois par an, sur ce qui s'est passé et avant tout sur les conséquences qu'il faut en tirer.³

Roman Herzog s'adresse donc à la société civile et lui assigne sa tâche eu égard au passé national-socialiste. Il considère comme essentiels la réflexion et le souvenir ; attitude que tout un chacun devrait adopter. C'est précisément par les expressions « mémoire » et « souvenir » qu'il se réfère au discours dominant de son époque qui, depuis les années quatre-vingt-dix et jusqu'à nos jours, caractérise les discussions autour des crimes nazis. Dans ce contexte on parle de mémoire communicative et de mémoire culturelle. En raison de la distance grandissante par rapport aux événements historiques, ceux-ci doivent être évalués moins par la communication, sur la base des expériences vécues au sein des familles, que dans la sphère culturelle, c'est-à-dire sur la base de représentations émanant de la vie publique⁴.

Dernièrement le président du Bundestag, Norbert Lammert s'est référé à ces deux discours, à l'occasion de l'élection présidentielle, le 12 février 2017, en y ajoutant un aspect supplémentaire. Il accorde une importance toute particulière au fait que le passé soit assumé. L'Allemagne a fait, estime-t-il, un effort continu dans ce sens. Et à l'appui de ses dires, Lammert invoque la lettre qu'un étudiant de 24 ans lui a fait parvenir à la suite de la commémoration au Bundestag, le 27 janvier de cette année :

³www.bundespraesident.de/SharedDocs/Reden/DE/Roman-Herzog/Reden/1996/01/19960119_Rede.html (25.02.2017).

⁴ Assmann Aleida, *Der lange Schatten der Vergangenheit : Erinnerungskultur und Geschichtspolitik*, Bonn, Landeszentrale für politische Bildungsarbeit (Schriftenreihe 633), 2007, p. 24.

Seul celui qui est en règle avec sa conscience peut donner un sens à son action. Il n'en va pas autrement d'un État. Je suis « touché » et « fier aussi », écrit-il, de constater la volonté d'assumer notre histoire. Ce n'était pas pour lui une faiblesse, comme d'aucuns le prétendent, souligne-t-il, mais exactement le contraire : l'une de nos principales forces.⁵

En citant un représentant de la jeune génération, Lammert ajoute une dimension personnelle : les controverses au niveau national et personnel autour de l'Holocauste et des crimes nazis s'imbriquent et se déterminent mutuellement.

Pour récapituler les prises de position des représentants officiels de l'État allemand : l'importance des événements historiques entre 1933 et 1945 est évidente. On ne cesse de le rappeler et de s'y référer. Alors que Richard von Weizsäcker met en exergue l'aspect de la libération de l'Allemagne, Roman Herzog se place davantage dans une perspective internationale. Il reconnaît la dimension européenne de l'extermination et renoue avec la pratique mémorielle de son temps. Norbert Lammert, lui, en appelle à une « alliance entre générations » en arguant que cet examen de conscience peut déboucher sur une identité pour chacun des Allemands.

Ces conceptions n'ont cependant pas été acceptées unanimement. Au centre du débat : la question de savoir si un chapitre aussi sombre de l'histoire allemande pouvait, devait créer une identité. Harald Welzer, sociologue de renom, n'a pas hésité à exprimer ses doutes et conteste l'idée qu'une expérience historique négative pourrait aboutir à l'émergence d'une identité positive et déboucher sur une prise de conscience des responsabilités politiques. D'un point de vue psychologique, l'identité nécessiterait, estime-t-il, un fondement positif ainsi que la conviction que le bien doit être accompli et le mal empêché. Et de plaider en faveur « d'une transformation des stratégies traditionnelles, centrées sur les crimes, de l'instruction historique et politique »⁶. L'argumentation de Welzer se trouve bel et bien confirmée par des recherches menées dans le domaine de l'éducation ; elles confirment de manière empirique que la façon de traiter de l'Holocauste

⁵ www.bundestag.de/parlament/praesidium/reden/2017/003/492714 (25.02.2017).

⁶ Harald Welzer, « Für eine Modernisierung der Erinnerungs- und Gedenkkultur », in *Gedenkstätten-Rundbrief* 162, 8, 2011, www.gedenkstaettenforum.de/nc/gedenkstaetten-rundbrief/rundbrief/news/fuer_eine_modernisierung_der_erinnerungs_und_gedenkkultur/ (25.02.2017).

et des crimes nazis dans le cadre de l'école peut s'accompagner de réactions de rejet et porter atteinte au développement d'une identité⁷.

Directives contenues dans les programmes scolaires – Matières d'enseignement, objectifs et contacts

Quels sont les principes fixés dans les programmes scolaires pour l'enseignement de l'Holocauste et des crimes nazis en Allemagne ? Et quel rapport y a-t-il entre ces directives et l'image de soi des individus et de la communauté nationale, telle qu'elle ressort des propos des hommes politiques ? Avant de répondre à ces questions, il convient de rappeler l'une des particularités de la structure du système éducatif allemand. L'Allemagne est un État fédéral composé de 16 *Länder*. Chaque *Land* jouit d'une autonomie dans le domaine de la culture et règle en toute indépendance les questions relatives à l'enseignement dans les établissements scolaires et dans le supérieur. Cependant, pour que la situation dans ce secteur reste comparable à travers tout le pays, a été instaurée une Conférence permanente des ministres de la Culture [*Ständige Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland* = KMK] où siègent des représentants de la Fédération et des *Länder*. Elle est appelée à élaborer des réglementations pour garantir aux élèves, aux étudiants et aux enseignants la mobilité dans toute l'Allemagne, à promouvoir l'égalité des conditions de vie partout dans le pays et à représenter les intérêts communs des *Länder* dans le domaine de la culture. Les instruments dont dispose la KMK sont des résolutions, des recommandations, des conventions et des traités entre États⁸.

Dès 1978, la KMK prit une décision sur la « manière d'aborder l'Holocauste en classe »⁹. Dans ce qui suit, nous nous bornerons aux documents du XXI^e siècle pour nous consacrer en priorité à la situation actuelle. Ainsi, en 2004, la KMK a publié un rapport sur « l'enseignement du national-socialisme et de l'Holocauste » comportant trois parties. Les points forts en sont l'ancrage de cette thématique dans les programmes scolaires des *Länder*, des mesures pour la formation des

⁷ Silvana S. Stubig, *Die Wirkung des Geschichtsunterrichts zu Nationalsozialismus und Holocaust auf die Identität von Jugendlichen*, Aachen, Shaker, 2015, p. 200.

⁸ www.kmk.org/kmk/aufgaben.html (25.02.2017).

⁹ On trouve une bonne synthèse des documents significatifs de la KMK sur www.kmk.org/themen/allgemeinbildende-schulen/weitere-unterrichtsinhalte/holocaust-und-nationalsozialismus.html (25.02.2017).

enseignants et des pistes pour l'organisation, dans les écoles, du 10^e anniversaire de la « Journée de commémoration des victimes du national-socialisme »¹⁰. Comme on pouvait s'y attendre, cette thématique est intégrée dans l'enseignement de l'histoire et des sciences sociales avec une nette prépondérance pour l'histoire. D'autres disciplines sont également mentionnées, telles que l'allemand, la religion ou l'éthique, où l'Holocauste et les crimes nazis doivent être abordés dans une perspective propre à la matière concernée. Cet enseignement se fait au niveau des Troisièmes et Secondes, parfois également en Quatrième. « En principe, aucun élève ne quitte donc le système scolaire sans avoir acquis des connaissances sur ce chapitre de l'histoire allemande »¹¹. Dans bien des cas, ceci implique la visite d'un camp de concentration. Eu égard aux objectifs, on recherche une approche interdisciplinaire ainsi qu'une coopération étroite avec des institutions extrascolaires (lieux commémoratifs, musées). S'y ajoutent une liste des offres de formation des maîtres ainsi qu'un manuel méthodologique pour l'organisation du 27 janvier. Si ce document est plutôt un catalogue recensant l'état actuel des programmes, la résolution de la KMK « Souvenir pour l'avenir. Recommandations pour une culture du souvenir, matière d'enseignement historique et politique dans les écoles », datant de 2014, comporte des aspects réflexifs et discursifs : on définit des objectifs du travail éducatif en les connectant à des argumentations et des principes méthodologiques. On vise l'acquisition d'une conscience historique, d'un savoir et d'une empathie, afin de former à une attitude démocratique et de favoriser l'éclosion d'un esprit critique et de capacités d'agir¹². Pour atteindre ces objectifs, la notion de « souvenir » est précisée et définie par des principes : sociaux et individuels, sensibles à la culture et aux perspectives multiples, réflexifs et orientés vers l'avenir. Chaque génération doit se poser à nouveau les questions du souvenir¹³.

De la sorte, on tient compte d'une part des conditions sociales : une population scolaire hétérogène, souvent issue de l'immigration, détermine le mode d'apprentissage dans les écoles allemandes. D'autre part, la distance historique grandit et il faut accorder à la jeune génération une certaine liberté pour s'emparer des connaissances historiques et les

¹⁰www.kmk.org/fileadmin/Dateien/pdf/Bildung/AllgBildung/Zusammenfassung-Holocaust-November-05_01.pdf (25.02.2017).

¹¹ *Ibidem.*

¹²www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/2014/2014_12_11-Empfehlung-Erinnerungskultur.pdf (25.02.2017).

¹³ *Ibidem.*

assimiler. L'internationalisation est un autre vœu cher à la KMK. On cherche à renforcer les contacts avec l'Europe et Israël. Depuis 1998, la République Fédérale d'Allemagne est membre d'une organisation transnationale, l'*International Holocaust Remembrance Alliance* (IHRA), elle-même issue de la *Task Force for International Cooperation on Holocaust Education, Remembrance and Research*. Les 28 États-membres assurent le soutien, la coordination et la mobilisation des dirigeants politiques et sociaux pour l'information, le souvenir et la recherche sur l'Holocauste aux niveaux national et international. Depuis 2007, son rayon d'action s'est élargi : à présent, ses préoccupations s'étendent également au génocide des Sinti et Roma, à la prévention des génocides et à la lutte contre l'antisémitisme¹⁴. En 2012, l'Allemagne a rempli son obligation de présenter un rapport et a pris position sur les objectifs réclamés par l'IHRA¹⁵.

« La déclaration d'intention commune entre Yad Vashem et la Conférence des ministres de la Culture (KMK) » constitue une autre étape importante. Les deux institutions déclarent leur volonté d'intensifier la professionnalisation et le dialogue sur les questions de l'information sur l'Holocauste, ce qui implique la formation continue, le développement de matériel pédagogique et l'organisation de conférences qui réunissent des pédagogues des deux pays. Par ailleurs, l'enseignement sur le thème de l'Holocauste doit demeurer solidement enraciné dans les 16 *Länder*¹⁶. Il ressort des documents de la KMK que de nombreux efforts sont faits pour adapter la transmission des événements historiques à des questionnements actuels et à l'évolution de la société. Cependant on constate aussi qu'on a peu tendance à réfléchir aux effets négatifs qui résultent de l'évocation du génocide sur l'identité des adolescents. Bien sûr, il n'est pas question de renoncer à aborder l'Holocauste et les crimes nazis dans l'enseignement en Allemagne. Mais c'est la question de l'identité des élèves – aussi bien leurs connaissances que leur état d'esprit – qui est au centre du débat. Tout comme au niveau

¹⁴https://de.wikipedia.org/wiki/Task_Force_f%C3%BCr_Internationale_Kooperation_bei_Holocaust-Bildung,_Gedenken_und_Forschung (26.02.2017).

Pour désigner les Sinti et les Roma, le français utiliserait plutôt le terme Tsigane, mais Zigeuner, en allemand, est péjoratif, nous avons donc conservé les termes utilisés par l'auteur. (Note de la rédaction).

¹⁵www.kmk.org/fileadmin/Dateien/pdf/Bildung/AllgBildung/Laenderberichtengl_Endversion-mit_Deckblatt-ergaenzt.pdf (27.02.2017).

¹⁶www.kmk.org/fileadmin/Dateien/pdf/Bildung/AllgBildung/Gemeinsame_Absichtserklaerung_Yad_Vashem_deu_hebr_eng.pdf (27.02.2017).

des représentants politiques, les programmes scolaires cités ne remettent pas en cause l'impact des événements historiques sur l'éducation des élèves d'aujourd'hui.

Constantes et tendances actuelles du travail de transmission

On aura compris que la thématique de l'Holocauste et des crimes nazis est profondément enracinée dans les programmes scolaires et de formation allemands. Mais ceci ne dit pas grand-chose sur l'organisation des contenus et la pratique dans les écoles dont nous présenterons dans ce qui suit les constantes et les tendances actuelles.

L'une des constantes importantes du débat didactique qui se déroule dans le système éducatif est le rapport conflictuel entre cognition et empathie. Nous entendons par cognition l'assimilation des connaissances relatives aux événements historiques entre 1933 et 1945. Les grandes étapes en sont l'échec de la République de Weimar, la montée du NSDAP et la consolidation du régime (où l'accent sera mis sur l'idéologie du mouvement), la persécution des adversaires du système et la persécution orchestrée de la population juive et d'autres groupes (tels que les Sinti et Roma, les homosexuels, les Témoins de Jéhovah ou les personnes handicapées), ainsi que le déroulement et les conséquences de la Seconde Guerre mondiale. À côté de ces événements historiques, étudiés souvent à travers des documents des acteurs, il importe de favoriser l'empathie auprès des élèves. Le terme d'empathie est utilisé dans différentes disciplines. Dans notre contexte, celui de la présentation de l'Holocauste et des crimes nazis dans le cadre de l'école, il convient de sensibiliser les adolescents aux répercussions des bouleversements politiques sur la vie des individus. De la sorte, ils doivent s'apercevoir qu'il faut prendre position face à la détresse et à la souffrance et apprendre à adopter une attitude appropriée. Il faut cependant veiller à ne pas trop présumer des émotions suscitées chez les élèves. En 1977, un consensus minimal a été défini pour l'instruction civique – appelé consensus de Beutelsbach – qui détermine jusqu'à nos jours le travail pédagogique. Les jeunes ne doivent pas être subjugués ni endoctrinés ; par ailleurs des positions controversées dans les sciences et la politique ne doivent pas être gommées. Les adolescents doivent être en mesure d'analyser des situations politiques et leurs propres intérêts¹⁷. Une étude de 2008 basée sur des interviews avec des enseignants et des élèves

¹⁷ www.bpb.de/die-bpb/51310/beutelsbacher-konsens (26.02.2017).

démontre bien à quel point il est difficile de trouver un juste équilibre entre les dimensions cognitive et empathique de l'apprentissage : dans leur travail en classe les enseignants évitent d'exprimer des sentiments et se réfugient dans une analyse cognitive. Comme, d'autre part, ils ont bien conscience de la nécessité de susciter des émotions, ils ont – tout en ayant bien souvent mauvaise conscience – recours à des longs métrages qui ne résistent pas à l'épreuve des faits historiques¹⁸. Les élèves cherchent des traces d'émotions chez leurs enseignants, ce qui peut d'ailleurs déclencher des sentiments divers : rejet, rapport avec leur propre vie, conflit empathique¹⁹. Les enseignants perçoivent parfois une situation ambivalente : la transmission d'un savoir et le recours à l'empathie requièrent une habileté particulière, à la fois didactique et communicative. Bien souvent l'enseignant se trouve face à un dilemme, à vouloir faire naître des sentiments sans pour autant quitter sa mission²⁰.

Dans ce contexte, la visite d'un camp de concentration a une fonction importante dans le processus de formation dispensée dans les écoles allemandes. Dans certains *Länder*, comme par exemple en Bavière, la visite d'un mémorial (celui de Dachau ou de Flossenbürg) est dotée d'une subvention financière. Comme sous l'effet d'une loupe, les objectifs pédagogiques semblent se concentrer en un faisceau lors d'une telle visite. Ces lieux peuvent faire le lien entre enseignement scolaire et vie courante, entre savoir et compréhension émotionnelle, entre stupeur et empathie. Ils représentent ainsi un élément important du travail avec les élèves. On considère que le point fort de cette démarche pédagogique est l'approche cognitive à laquelle le lieu se prête particulièrement²¹. À côté des pôles que sont la raison et le sentiment, le lieu et le témoignage servent de point de départ à l'action éducative. Les mémoriaux en Allemagne proposent essentiellement deux types d'actions. D'une part, les groupes scolaires réservent un circuit sur les lieux, généralement pris

¹⁸ Phil C. Langer, Daphne Cisneros, Angela Kühner, « Aktuelle Herausforderungen der schulischen Thematisierung von Nationalsozialismus und Holocaust. Zu Hintergrund, Methodik und Durchführung der Interviewstudie », in *Einsichten und Perspektiven. Bayerische Zeitschrift für Politik und Geschichte* H. 1, 2008, pp. 9-33, en particulier p. 32.

¹⁹ Marion Klein, *Schülerinnen und Schüler am Denkmal für die ermordeten Juden Europas. Eine empirisch-rekonstruktive Studie*, Wiesbaden, VS Research, 2011, p. 347.

²⁰ Daphne Cisneros, « Unterricht aus Lehrersicht », in *Einsichten und Perspektiven. Bayerische Zeitschrift für Politik und Geschichte* H. 1, 2008, pp. 44-51, en particulier p. 50.

²¹ Cf. Volkhard Knigge, « Zur Zukunft der Erinnerung », in *Aus Politik und Zeitgeschichte* 25-26, 2010, pp. 10-16.

en charge par un personnel qualifié, et d'une durée moyenne de deux heures. L'un des défis des guides consiste à évaluer correctement les connaissances acquises au préalable par les élèves. Ce n'est que dans de rares cas que l'école ou le mémorial disposent de ressources, en personnel et en temps, suffisantes pour préparer sérieusement cette visite et aussi pour la prolonger. D'autre part des excursions de plusieurs jours – souvent autour d'une thématique précise – sont proposées. C'est ainsi que le camp de Buchenwald travaille avec des objets archéologiques. Une dizaine de ces objets sont réunis dans une mallette : une semelle cassée, une montre de gousset, une paire de lunettes, une écuelle avec des motifs gravés, une petite pierre tombale faite à la main avec une inscription en slovène, l'embout d'une pipe, le tesson d'un miroir, une pièce d'échecs sculptée à la main, une croix découpée dans du cuir, un jeton de contrôle utilisé dans l'industrie de l'armement. À cela s'ajoutent des textes de témoins directs, des photographies et des images illustrant les activités artistiques dans le camp. Au cours d'une séquence de plusieurs heures (environ 2 à 3 heures), on aborde dans la discussion avec les élèves (groupes de 8-10 élèves) les différentes significations que ces objets ont eues dans le camp de concentration. D'autres matériaux sont utilisés, tels que des entretiens avec les témoins directs, des documentations sur les activités artistiques et d'autres documents nécessaires pour situer le contexte historique²². À côté de ces objets qui servent de points de départ aux offres de formation, le thème de l'éducation aux droits de l'homme est soumis à une analyse critique²³. On espère ainsi trouver une nouvelle raison de visiter un camp de concentration, étant donné notamment la distance historique qui nous sépare des événements.

Les entretiens avec les témoins sont une autre constante de l'action pédagogique ; souvent proposées aux établissements par les mémoriaux, ces interventions relèvent généralement de l'engagement personnel d'un enseignant. D'un point de vue historique, ces entretiens remontent aux années soixante-dix, issus des ateliers d'histoire. Aujourd'hui encore, ils s'attachent à attirer l'attention sur l'histoire régionale (et non plus

²² Hannah Röttele, *Die Welt in einem Koffer. Der Fundstückkoffer der Gedenkstätte Buchenwald – eine Spurensuche zum Hören, Sehen und (Be)greifen*, 2013, www.gedenkstaettenforum.de/fileadmin/forum/Gedenkstaettenseminar_Fundstueckkoffer.pdf (27.02.2017).

²³ Helen Ester Zumpe, *Menschenrechtsbildung in der Gedenkstätte. Eine empirische Studie zur Bildungsarbeit in NS-Gedenkstätten*, Schwalbach/Taunus, Wochenschau, 2012.

nationale) et s'emparent de problématiques socio-historiques, telles que l'industrialisation et le mouvement ouvrier, de thématiques féministes ainsi que de l'Holocauste et des crimes nazis. S'engageant dans des voies méthodiques nouvelles, on a interrogé des témoins sur leur vécu quotidien et leur expérience des événements historiques ; démarche qui s'inspire de l'histoire orale venue des États-Unis et de ses ambitions que sont la démocratie de base et les droits de l'homme.

Si nous utilisons par la suite le terme de « témoin », nous entendons par là des personnes persécutées par le régime national-socialiste et qui s'engagent dans l'action pédagogique. Martin Sabrow propose la formule suivante : « Je définirais le terme de 'témoin' par ce qui fait sa qualité didactique : l'aura »²⁴. Cette aura, estime-t-il, serait susceptible de permettre aux jeunes de jeter un pont vers le passé. C'est pour cette raison que le dialogue avec les témoins occupe une place importante dans l'apprentissage et l'interprétation de l'histoire. « Ils sont en quelque sorte la preuve authentique que tout ce qui a été enseigné à l'école a réellement eu lieu »²⁵.

Les récits des témoins doivent ainsi être mesurés moins à l'aune des faits et de la précision des détails qu'à celle des événements vécus individuellement. C'est précisément l'interprétation subjective des événements de l'Holocauste et des crimes nazis qui fait la force de ces récits, de ces entretiens. L'authenticité du vécu et la possibilité de faire des expériences affectives et morales sont des arguments qui plaident en faveur des entretiens avec des survivants et des victimes des persécutions national-socialistes pour favoriser le processus d'apprentissage dans ce domaine. « La rencontre physique avec des personnes ayant vécu la période national-socialiste doit donner aux élèves un aperçu des répercussions sur la vie quotidienne de la politique de marginalisation et d'extermination, doit les rendre capables d'empathie et les sensibiliser

²⁴ Martin Sabrow, « Veränderte Verhältnisse – zum historischen Wandel der Auseinandersetzung mit dem Nationalsozialismus in Deutschland », in Angelika Bamann (éd.), *Der Umgang mit der Zeit des Nationalsozialismus. Perspektiven des Erinnerns*, Dokumentation Gesprächsreihe des Kulturreferats der Landeshauptstadt München im Rahmen der Projektvorbereitung für ein NS-Dokumentationszentrum München, München, Landeshauptstadt München, 2007, pp. 63-81, en particulier p. 81.

²⁵ Robert Sigel, « Schulische Bildung und ihre Bedeutung für die Gedenkstättenpädagogik », in Elke Gryglewski, Verena Haug, Gottfried Kößler, Thomas Lutz, Christa Schikorra (éd.), *Gedenkstättenpädagogik. Kontext, Theorie und Praxis der Bildungsarbeit zu NS-Verbrechen*, Berlin, Metropol, 2015, pp. 44-55, en particulier p. 54.

aux droits de l'homme et à la tolérance »²⁶. Ces objectifs ambitieux devraient être atteints par des entretiens de deux à trois heures. Régulièrement des voix s'élèvent pour demander si les élèves et leurs intérêts sont suffisamment pris en compte. Parfois on conteste l'idée que l'on puisse déduire de l'évocation du passé et d'une confrontation avec l'histoire les objectifs d'une culture historique et politique²⁷. Le nombre sans cesse décroissant de personnes qui sont en mesure d'animer ces débats illustre une fois de plus le potentiel qui peut ainsi être utilisé ou non.

Pour résumer les constantes de l'enseignement sur l'Holocauste et les crimes nazis, on constatera qu'une combinaison de connaissances factuelles et d'un travail sur les biographies en constitue le pilier essentiel. Il convient de déclencher chez les élèves une réflexion fondée sur un faisceau de connaissances, ce qui implique une approche émotionnelle. Toutefois les enseignants, de même que le personnel pédagogique travaillant dans les mémoriaux, ne savent pas toujours didactiser l'approche empathique – associée entre autres à des rencontres avec des témoins. Souvent demeure donc un « vide émotionnel ». Il semble bien que le débat dans l'Allemagne du XXI^e siècle soit toujours profondément marqué par ce mot d'Adorno : « Il faut faire en sorte qu'Auschwitz ne se répète pas ; voilà la toute première chose qu'il faut exiger de l'éducation »²⁸.

Ces constantes de la culture historique et politique connaissent ces derniers temps un élargissement que nous présenterons, à titre d'exemple, sous forme de trois tendances : à savoir la prise en compte des coupables, la parution d'ouvrages de fiction destinés aux enfants et aux adolescents et l'offre digitale sur le web 4.0.

En Allemagne, au « pays des coupables », on se voit confronté au défi de parler des coupables sans céder à la banalisation ou à la

²⁶ www.bpb.de/geschichte/zeitgeschichte/geschichte-und-erinnerung/39849/bedeutung-von-zeitzeugen (27.02.20017).

²⁷ Wolf Kaiser, « Zeitzeugenberichte in der Gedenkstättenpädagogik », in *Gedenkstättenrundbrief* 152, 2009, pp. 11-15, http://www.gedenkstaettenforum.de/nc/gedenkstaetten-rundbrief/suche/rundbrief/news/zeitzeugenberichte_in_der_gedenkstaettenpaedagogik/2009/12/?tx_tt_news%5Bwords%5D=wolf%20kaiser&tx_ttnews%5BbackPid%5D=60 (28.02.2017).

²⁸ Klaus Ahlheim, « Theodor W. Adornos 'Erziehung nach Auschwitz' – Rezeption und Aktualität », in Gerd Kadelbach (éd.), *Erziehung zur Mündigkeit. Vorträge und Gespräche mit Hellmut Becker 1959-1969*, Frankfurt am Main, Offizin, pp. 88-104, en particulier p. 39.

fascination du mal. Certes, on réfléchit depuis longtemps sur les liens entre culpabilité et auteurs de crimes, en rejetant d'ailleurs souvent la faute à la seule personne d'Adolf Hitler (on parle également d'« hitlérisme »). Dans les familles notamment, on entendait souvent affirmer que « papi n'était pas un nazi » et que les crimes étaient imputables au dictateur²⁹. Cette tendance à restreindre la culpabilité à Hitler et à ses principaux zélés – Goebbels, Heydrich, Himmler, Höss et Mengele – se trouve toujours dans les manuels d'histoire³⁰. Toutefois la recherche récente sur l'Holocauste brosse un tableau plus contrasté du cercle des coupables et de leurs complices. À l'heure actuelle, on considère qu'il s'agit d'un groupe de 200 000 à 250 000 Allemands et Autrichiens qui ont perpétré l'extermination. Pour cette raison il est difficile de séparer les coupables du reste de la société. Il se produit plutôt une fusion dans la société allemande pour former « une société de coupables »³¹. Par ailleurs, les témoins directs ajoutent une dimension supplémentaire. On connaît le propos de l'Italien Primo Levi, survivant d'Auschwitz :

Ceux qui survivaient étaient de préférence les pires, les égoïstes, les violents, les insensibles, les collaborateurs de la « zone grise », les mouchards. Ce n'était pas une règle absolue (il n'y avait, il n'y a pas dans les choses humaines de règles absolues), mais c'était tout de même une règle. Je me sentais certes innocent, mais enrôlé parmi les élus, et pour cette raison à la recherche permanente d'une justification, à mes yeux et à ceux des autres. Les pires survivaient, c'est-à-dire les mieux adaptés, les meilleurs sont tous morts.³²

Ces réflexions ont été citées et adaptées à maintes reprises et constituent un « examen de conscience » dans des conditions existentielles. De telles réflexions peuvent-elles et doivent-elles être thématisées devant des adolescents ? Et quelles sont les conséquences pour la culpabilité, en considérant que Hannah Arendt, observatrice lors du procès Eichmann, l'a qualifiée de « banalité du mal » ?

²⁹ Voir la publication majeure de Harald Welzer, Sabine Moller, Karoline Tschuggnall, « Opa war kein Nazi », *Nationalsozialismus und Holocaust im Familiengedächtnis*, Frankfurt am Main, Fischer, 2002.

³⁰ Peter Carrier, Eckhardt Fuchs, Torben Messinger, *The international Status of Education about the Holocaust. A global mapping of textbook and curricula*, Braunschweig, Unesco, 2015, p. 106 sq.

³¹ Frank Bajohr, Andrea Löw, « Tendenzen und Probleme der neueren Holocaust-Forschung : Eine Einführung », 2015, (voir note 2), p. 12.

³² Primo Levi, *Les naufragés et les rescapés. Quarante ans après Auschwitz*, Paris, Gallimard (nrf), 1989, p. 81.

Une autre tendance importante peut être constatée dans le domaine de la littérature pour enfants et adolescents. Tous les ans paraissent quantité d'ouvrages en langue allemande, certains sous forme de traductions et d'autres écrits par des auteurs germanophones. Ainsi naît un marché global de narrations sur l'Holocauste. Quelques-unes exercent une influence considérable, puisqu'elles élargissent la gamme des œuvres disponibles pour l'enseignement de l'allemand. Dernièrement *Le garçon en pyjama rayé* de John Boyne a joui d'une grande notoriété dans l'enseignement de l'allemand et de l'anglais, enrichissant le choix qui bien souvent se limitait au seul *Journal d'Anne Frank*³³. Ces deux livres constituent les deux pôles, récit factuel et fiction, qui sont utilisés avec succès dans certaines publications actuelles. D'un côté le texte d'une jeune fille juive, persécutée par le régime, de l'autre une narration qualifiée d'œuvre de fiction sur le jeune garçon Bruno à Aufwisch³⁴. Bon nombre de nouvelles parutions oscillent entre ces deux positions extrêmes. Tel est le cas de *Einmal* de l'auteur australien pour la jeunesse Morris Gleitzman, premier des quatre volumes d'une série sur le jeune Polonais Felix et son amie Selda. Ce texte, sans précision du genre littéraire auquel il appartient, est dédié « à tous les enfants dont les histoires n'ont encore jamais été racontées »³⁵. À la fin du livre, on trouve un renvoi au site internet de l'auteur qui indique les sources qu'il a consultées. Il écrit : « Cette histoire est le fruit de mon imagination, mais elle a été inspirée par des événements véridiques »³⁶. Ce propos est une « authentification » du témoignage auquel on attribue autorité et intégrité. Ceci n'exclut pas une adaptation et une suite à donner aux événements vécus par les enfants-protagonistes. Or comment faut-il utiliser ce genre de témoignages dans l'enseignement (de l'allemand) ? Peuvent-ils revendiquer une place à l'école ? Ou ne vaudrait-il pas mieux, dans ce cadre, lire et travailler sur des histoires de persécutés et de survivants ?

Une troisième tendance concerne « le témoignage digitalisé sur le web 4.0 » : à mesure que disparaissent les témoins qui ne pourront être physiquement présents pour raconter eux-mêmes leurs histoires à un auditoire, d'autres formes de transmission acquièrent de l'importance ; et

³³ Katharina Prestel, *Rezeptionen des Holocaust. Schülerinnen und Schüler lesen Anne Franks « Tagebuch » und John Boynes « Der Junge im gestreiften Pyjama »*. Eine qualitative Studie, Berlin, Metropol, 2017, pp. 69-75.

³⁴ Jeu de mots, *aufwischen* signifie « ramasser avec une serpillière », note du traducteur.

³⁵ Morris Gleitzman, *Once*, 2005, [Traduction allemande : *Einmal. Aus dem Englischen von Uwe-Michael Gutzschhahn*, Hamburg, Carlsen, 2009].

³⁶ *Einmal*, p. 187.

notamment la digitalisation qui progresse depuis quelques années, engendre de nouveaux comportements pour aborder l'Holocauste et les crimes nazis. Citons à titre d'exemple les *Videos Testimonies* apparus en grand nombre depuis les années quatre-vingts. Il convient de mentionner la *Fortunoff Video Archive*, fondée en 1979 au sein de l'université de Yale, qui s'attache, au travers d'interviews, à mettre à la disposition du public les « voix authentiques » des survivants. À présent, plus de 4 400 vidéos, des interviews de plusieurs heures avec des survivants, peuvent être consultées en ligne et exploitées grâce à des transcriptions et des indexations (par ajout de mots clefs). La *Visual History Archive* (VHA) de la *Shoah Foundation*, initiée par Steven Spielberg à la suite de son film *La liste de Schindler* (1993) travaille de manière analogue ; on y trouve répertoriées et didactisées 52 000 interviews dans 32 langues provenant de 56 pays³⁷. Elles font partie d'archives à l'échelle mondiale de *Videos Testimonies* et donnent un aperçu des événements vécus par les survivants. Pour compléter ces documents, d'autres données sont consultables en ligne : le mémorial Yad Vashem de Jérusalem et le *United States Holocaust Memorial* de Washington disposent de collections digitalisées qui peuvent être consultées pour des recherches portant sur des personnes, des thèmes ou des lieux. Ces bases de données représentent un défi considérable pour le travail pédagogique. D'une part, elles offrent la possibilité de faire appel aux habitudes médiatiques des adolescents. Une étude fait apparaître que les jeunes entre 14 et 19 ans utilisent prioritairement le *World Wide Web* pour s'informer sur l'Holocauste³⁸. D'autre part, les possibilités de recherche sont presque illimitées et entraînent fatalement des réductions didactiques ; il faut donc veiller à éviter une consultation sélective ou aléatoire.

L'exemple du projet « #uploading_holocaust » démontre que le web 4.0 offre à côté de la recherche et de la contextualisation historique d'autres possibilités productives. Les cinéastes israéliens Udi Nir et Sagi Bornstein ont systématiquement analysé la plateforme *YouTube* pour retrouver les messages de jeunes Israéliens sur le thème du *Journey of*

³⁷ Stefanie Schüler-Springorum, « Welche Quellen für welches Wissen ? Zum Umgang mit jüdischen Selbstzeugnissen und Täterdokumenten », in Dorothee Gelhard, Irmela von der Lühe (éd.), *Wer zeugt für den Zeugen ? Positionen des jüdischen Erinnerns im 20. Jahrhundert*, Frankfurt am Main, Lang, 2012, pp. 175-192, en particulier p. 186 sq. En Allemagne, il est possible d'accéder à une partie des fichiers de données sur le site de l'Université Libre de Berlin : www.vha.fu-berlin.de (01.03.2017).

³⁸ Dörte Hein, *Erinnerungskulturen online. Angebote, Kommunikatoren und Nutzer von Websites zu Nationalsozialismus und Holocaust*, Konstanz, UVK, 2009, p. 255.

Poland, et tourné un documentaire constitué à 100 % de documents *YouTube*. Chaque année, 30 000 jeunes Israéliens, accompagnés de leurs professeurs d'histoire, se rendent en Pologne pour transmettre aux générations futures le souvenir de l'Holocauste³⁹. En prolongement de ce film sorti en salle en 2016, la radio bavaroise, avec le concours de RBB (*Radio Berlin-Brandenburg*) de l'ORF ainsi que de la Centrale régionale de Bavière pour la Formation politique (*Landeszentrale für politische Bildungsarbeit in Bayern*) et de *erinnern.at*, a développé le questionnaire en ligne « Comment fonctionne le souvenir aujourd'hui ? ». La question centrale de ce projet est de savoir comment gérer le souvenir de l'Holocauste. Des classes peuvent en solliciter l'accès, des matériaux pour les enseignants sont disponibles en ligne⁴⁰. Le questionnaire – en évitant dans toute la mesure du possible toute tabouisation – reprend les interrogations des adolescents dans une langue accessible. On peut repérer trois problématiques : la culture du souvenir en Israël, la culture du souvenir en Allemagne, les priorités personnelles. Les jeunes peuvent répondre aux questions et sont informés aussitôt des réactions des autres participants, pouvant ainsi constater immédiatement comment se situer par rapport à « l'opinion majoritaire »⁴¹. Le questionnaire intègre des séquences de « #uploading_holocaust », en l'occurrence celles du youtubeur JBR et des groupes de jeunes Israéliens lors d'un voyage à Auschwitz. Le questionnaire est un « *tool* » (outil) interactif destiné à inciter les jeunes utilisateurs à un questionnement sur l'Holocauste en utilisant les médias de notre époque. La question est posée de savoir si la culture populaire des jeunes, telle qu'elle se manifeste dans les vidéos sur *YouTube*, peut servir de point de départ à des conceptions didactiques. Peut-on et doit-on encourager une forme d'engagement par l'exploitation d'algorithmes ? Et comment la communication peut-elle se poursuivre sur ce terrain ?

³⁹ www.uploading-holocaust.com/page/film (02.03.2017).

⁴⁰ Je remercie M. Robert Sigel de m'avoir fourni de précieux renseignements.

On trouvera du matériel (sur la situation en Israël, l'Holocauste et le travail de mémoire, ainsi que des fiches de travail et des interviews sur <http://uploading-holocaust.com/page/education> (03.03.2017). En outre, les données collectées dans l'espace préservé des classes peuvent servir de point de départ à des discussions avec les élèves. L'ensemble des données du projet, qui n'est pas conçu comme une recherche empirique, est exploité par la « *Agentur für Bildung* » et utilisé pour le développement futur du projet « *Holocaust Education* ». Pour de plus amples renseignements sur cette agence, consultez www.bpb.de/veranstaltungen/netzwerke/verstaerker/153358/agentur-fuer-bildung-geschichte-politik-und-medien-e-v (03.03.2017).

⁴¹ www.uploading-holocaust.com/ (02.03.2017).

L'un des traits communs aux tendances abordées dans ce qui précède est le changement qui affecte le maniement des dates et des faits historiques⁴². On est à la recherche de possibilités de transmission et de traitement ultérieur. Aussi bien les récits des témoins directs que le vécu des adolescents lors d'un contact individuel avec les événements historiques peuvent déclencher un processus éducatif. Ceci entraîne des transformations, des réécritures, de nouvelles interprétations des événements qui peuvent être douloureuses pour les coupables. Ainsi, à la culture de la mémoire, promue par l'État, et à l'acquisition de connaissances définies dans les programmes scolaires et de formation s'ajoute ainsi une dimension individuelle, tournée en premier lieu vers les intérêts et les manières de voir de la génération à venir. Comment celle-ci entend-elle s'emparer de ce pan de l'histoire allemande ? Et quelles sont les priorités qu'elle doit se fixer ? Les formes nationales de la mémoire sont-elles en train de se dissoudre, à la lumière de la digitalisation et de la virtualisation, dans des comportements individualistes du souvenir, reliés en réseau à l'échelle planétaire ?

Qu'en reste-t-il ? Que va-t-il en advenir ?

Le projet de recherche « *Holocaust Education Revisited* » et autres perspectives

Ce n'est pas un hasard si cette contribution est placée sous le signe de l'interrogation. Nous tenons à souligner que bien des pistes ont été poursuivies, mais qu'un certain nombre de *desiderata* n'ont pas encore été pris en compte. On aura sans doute compris que les conceptions didactiques en Allemagne recèlent beaucoup d'éléments implicites qui incitent à l'optimisme : les représentants politiques à l'échelle nationale appellent de leurs vœux un lien étroit entre souvenir historique et identité nationale. Les programmes et les manuels scolaires misent sur un apprentissage cognitif et espèrent pouvoir éviter la répétition des

⁴² Certaines publications abordent, parmi les tendances, la question de l'évolution de la population scolaire en Allemagne. En raison de l'immigration, estime-t-on, les événements du passé ne trouveraient pas de résonance dans les familles concernées. On peut admettre en partie ce point de vue, notamment quand il s'agit de jeunes réfugiés. D'autres cependant récusent cette thèse puisqu'elle risque d'exclure certains élèves, dont les ascendants vivent depuis deux ou trois générations en Allemagne, du dialogue national qui forge l'identité. Cf. Rosa Fava, *Die Neuausrichtung der Erziehung nach Auschwitz in der Einwanderungsgesellschaft. Eine rassismuskritische Diskursanalyse*, Berlin, Metropol, 2015.

événements. Des expériences multiples dans le domaine de la pédagogie et de la didactique ont été faites dans les écoles et d'autres institutions extrascolaires⁴³, expériences qu'il s'agira au XXI^e siècle de rassembler pour élaborer des éléments d'une théorie. C'est le point de départ d'un projet lancé à l'université de Munich : « *Holocaust Education Revisited* ». Les acteurs du processus éducatif, enseignants, élèves, collaborateurs pédagogiques, témoins de l'époque, artistes, se trouvent placés au centre de ce projet de recherche. Par la réflexion, ils cherchent à justifier leur engagement et à définir les objectifs qu'ils poursuivent par leur offre de formation. Quant à la méthode, l'équipe travaille avec celle de la *Grounded Theory* afin de découvrir, dans un champ de recherche caractérisé par une multitude de normes, des aspects nouveaux dans l'existant. La *Grounded Theory*, une méthodologie de la sociologie explorative et qualitative, a pour but d'expliquer les phénomènes sociaux de la vie quotidienne en s'attachant à leurs implications théoriques. C'est la raison pour laquelle elle s'appuie étroitement sur les acteurs sociaux et leur pratique quotidienne⁴⁴. Un rôle considérable est dévolu à l'école et aux universités ainsi qu'à des établissements tels que les musées, les centres de documentation ou les mémoriaux dans les camps de concentration. Les comptes rendus des sorties scolaires et des actions, les interviews avec les participants, l'analyse des discussions avec les enseignants et les élèves sont exploités au même titre que les témoignages de victimes, des auteurs de crimes et des suivistes. Ces données sont constamment collectées, encodées et réunies en échantillon, où démarche empirique et réflexion sont intimement liées. Il importe de souligner que les chercheurs exposent leur démarche en toute transparence et la soumettent à une analyse critique⁴⁵.

Par le contenu et la méthode, on essaie de fournir une contribution à une « théorie de la transmission des connaissances » pour permettre aux apprenants et aux enseignants une approche significative et durable qui oscille entre proximité émotionnelle et distance historique et offre à chacun de multiples perspectives. Ceci ne signifie pas qu'on rejette les conceptions précédentes, on cherche bien au contraire à renouer avec

⁴³ Wolf Ritscher, *Bildungsarbeit an den Orten nationalsozialistischen Terrors. « Erziehung nach, in und über Auschwitz hinaus »*, Weinheim, Beltz, 2013.

⁴⁴ Cf. Franz Breuer en collaboration avec Barbara Dieris et Antje Lettau, *Reflexive Grounded Theory. Eine Einführung in die Forschungspraxis*, Wiesbaden, VS Verlag, 2010.

⁴⁵ www.holocaust.didaktik.germanistik.uni-muenchen.de/startseite-baukasten/methode/index.html (03.03.2017).

l'existant. Ce fait trouve son expression dans le concept de « *Holocaust Education Revisited* ». « Re-visiter » signifie « interroger de nouveau », repérer des structures de la transmission d'un savoir qui n'ont pas été perçues consciemment. « Revisiter » signifie aussi se tourner vers le terrain, écouter et observer attentivement. De la sorte, on cherche à appréhender par la théorie la distance qui sépare les apprenants des événements historiques, la proximité des lieux et les injustices endurées ainsi que la corrélation entre proximité et distance en ce qui concerne les victimes, les coupables et les suivistes. « *Revisited* » voudrait inciter à observer avec plus de précision pour percevoir les évolutions. On tente d'une part d'attirer l'attention sur l'adaptation des témoignages des survivants de l'Holocauste et des crimes nazis qui sont constamment « réécrits » et transmis de génération en génération. D'autre part, les lieux où ces crimes ont été perpétrés, fréquentés par un nombre sans cesse croissant de visiteurs venant de différents pays et soumis à des transformations, sont considérés comme une opportunité pour l'éducation. Au cours des dernières années le terme de « *dark tourism* » est apparu pour désigner ce phénomène. Nous ne cachons pas ici que les conceptions de l'*Holocaust Education* ont parfois été contestées. Mais l'emploi de cette terminologie est le signe que ce projet reste en phase avec la recherche internationale⁴⁶.

Pour les guides qui travaillent en grande partie bénévolement ou à titre d'emploi secondaire, les premiers résultats de ce projet sont désormais disponibles. Les interviews et les observations sur les lieux de mémoire et les musées en Allemagne, en Autriche et aux États-Unis ont permis de faire la distinction entre différents types de guides. Il y a ainsi les « *survivor guides* », des persécutés ou des survivants qui commentent les lieux en intégrant leur propre histoire dans les explications trouvées sur place. Il y a aussi les « intermédiaires » qui mettent l'accent sur un savoir cognitif : le lieu est présenté aux adolescents dans son historicité. Par le terme d'« accompagnateurs », on entend ceux qui intègrent les jeunes, le lieu du crime et l'environnement dans le processus didactique et qui initient des processus de communication entre les visiteurs. Et enfin, il faut mentionner les « *peer guides* » qui tentent de parler aux adolescents d'égal à égal et de donner par leur présence l'exemple d'un souvenir conforme à notre époque. Dans les données récoltées, on constate une étroite dépendance entre l'existence ou non d'une

⁴⁶ www.holocaust.didaktik.germanistik.uni-muenchen.de/startseite-baukasten/holocaust-education/index.html (02.03.2017).

conception pédagogique qui sous-tend le travail au sein d'une institution : dès lors que les guides sont systématiquement initiés aux conceptions de leur organisme respectif, ils sont à même de réfléchir à leur propre action et à leurs représentations. Ils sont en mesure de justifier leur démarche, de formuler leurs motivations et de se rendre compte de leurs aptitudes et de leur savoir-faire. Si, en revanche, ils se limitent à une simple présentation de faits historiques, les guides se brouillent dans leur argumentation et se plaignent du manque de temps, qui rend leur activité difficile, et des moyens financiers insuffisants qui récompensent leur travail. Il est intéressant de mettre en relation ces résultats, obtenus dans le cadre de l'apprentissage extrascolaire, avec l'enseignement scolaire et universitaire. On ne peut nullement garantir que les futurs enseignants se soient consacrés à ce chapitre de l'histoire allemande au cours de leurs études ou de leur stage professionnel. Ces lacunes sont dues en partie à l'offre proposée par les universités. C'est du moins ce que laissent entrevoir les premiers résultats d'une étude empirique (« L'enseignement de l'Holocauste dans les établissements d'enseignement supérieur en Allemagne »), réalisée en 2016 à l'Université Libre de Berlin et dont l'objectif est de recenser la situation actuelle. À cet effet, les guides des études de 78 établissements du supérieur en Allemagne ont été dépouillés pendant deux ans. En voici deux résultats importants : d'une part, l'offre de formation est nettement plus grande dans les établissements où la thématique est enracinée dans les institutions que dans ceux où ce n'est pas le cas ; d'autre part, seul dans 44 des 78 établissements concernés, il était possible de suivre un cours sur l'histoire de l'Holocauste sur une période de quatre semestres⁴⁷.

Ce serait faire œuvre utile que de mettre en lumière le rôle d'institutions, telles que les écoles et les universités, pour nourrir les réflexions théoriques. Le débat sur l'Holocauste et les crimes nazis est en République Fédérale d'Allemagne un important objectif de l'enseignement dans les écoles et ailleurs. Les directives dans les programmes scolaires existent et de multiples projets ont été réalisés. Et pourtant des « ruptures » apparaissent régulièrement, on se trouve face à « l'inachevé », à des zones d'ombre. Se consacrer à ses ruptures sera l'une des tâches primordiales d'une « action pédagogique concertée » au cours des prochaines années.

⁴⁷ www.vha.fu-berlin.de/news/news103.html (03.03.2017).