

STATUT INTERNATIONAL DE L'ENSEIGNEMENT DE L'HOLOCAUSTE

CARTOGRAPHIE MONDIALE
DES MANUELS ET DES
PROGRAMMES SCOLAIRES

RÉSUMÉ

STATUT INTERNATIONAL DE L'ENSEIGNEMENT DE L'HOLOCAUSTE

CARTOGRAPHIE MONDIALE DES MANUELS
ET DES PROGRAMMES SCOLAIRES

RÉSUMÉ

Publié par l'Organisation des Nations Unies pour l'éducation, la science et la culture (UNESCO), 7, place de Fontenoy, 75352 Paris 07 SP, France, et l'Institut Georg Eckert pour la recherche internationale sur les manuels scolaires, Celler Strasse 3, 38114 Braunschweig, Allemagne

© UNESCO 2015



Œuvre publiée en libre accès sous la licence Attribution-ShareAlike 3.0 IGO (CC-BY-SA 3.0 IGO) (<http://creativecommons.org/licenses/by-sa/3.0/igo/>). En utilisant le contenu de la présente publication, les utilisateurs acceptent les termes d'utilisation du Dépôt d'archives UNESCO en accès libre (www.unesco.org/open-access/terms-use-ccbysa-fr).

Les désignations employées dans cette publication et la présentation des données qui y figurent n'impliquent de la part de l'UNESCO aucune prise de position quant au statut juridique des pays, territoires, villes ou zones, ou de leurs autorités, non plus qu'au tracé de leurs frontières ou limites.

Les idées et les opinions exprimées dans cette publication sont celles des auteurs ; elles ne reflètent pas nécessairement les points de vue de l'UNESCO et n'engagent en aucune façon l'Organisation.

La présente publication est une synthèse de l'ouvrage, *The international Status of Education about the Holocaust - A Global Mapping of Textbooks and Curricula*, UNESCO, Institut Georg Eckert Paris, 2015.

Auteurs :

Peter Carrier, chercheur principal, Institut Georg Eckert pour la recherche internationale sur les manuels scolaires
Eckhardt Fuchs, responsable de projet, Institut Georg Eckert pour la recherche internationale sur les manuels scolaires
Torben Messinger, coordonnateur de projet, Institut Georg Eckert pour la recherche internationale sur les manuels scolaires

Coordination :

Karel Fracapane, Secteur de l'éducation, UNESCO

Conception de la couverture : Jörg Amonat et Aurélia Mazoyer

Graphisme : Aurélia Mazoyer

Impression : UNESCO

Imprimé en France

ED-2015/WS/8

Résumé

Comment l'Holocauste est-il présenté dans les programmes scolaires de l'enseignement secondaire en histoire et en sciences sociales dans le monde ? Comment est-il conceptualisé et présenté dans les manuels scolaires de 26 pays ? Pour répondre à ces questions, l'Institut Georg Eckert pour la recherche internationale sur les manuels scolaires, en coopération avec l'UNESCO, a mené un projet de recherche dans le but d'étudier et de comparer les représentations historiques de l'Holocauste de 272 programmes scolaires de 135 pays, et de 89 manuels scolaires publiés dans 26 pays depuis 2000. Il ressort de cette étude que l'Holocauste est l'objet de représentations communes d'où se dégagent des échelles temporelles et spatiales (géographiques), des protagonistes, des modèles interprétatifs (définitions, causes, relativisation ou banalisation), des techniques narratives et des méthodes didactiques récurrentes. Parallèlement, on observe dans tous les pays des singularités narratives qui se traduisent par l'accent mis sur des informations sélectives et sur la signification locale de l'événement, ou par son appropriation dans l'intérêt des populations locales.

Concept et objectifs

Le rapport, établi en 2015 par l'UNESCO et l'Institut Georg Eckert¹, a pour but de compléter des rapports préexistants² sur l'enseignement de l'Holocauste, en fournissant des informations jusque-là indisponibles sur la représentation de l'Holocauste que donnent les manuels et les programmes scolaires dans le monde, en particulier dans les pays dont les populations n'ont pas été directement concernées par cet événement. Il ne traite pas de l'enseignement de l'Holocauste en général (contenu, structures d'appui et temps alloué), mais des concepts et des descriptions utilisés dans les programmes et les manuels scolaires. Ceux-ci fournissent en effet une base pour comprendre les modèles narratifs dérivés des points de vue locaux d'aujourd'hui. Après l'exposé des concepts et des techniques narratives utilisés dans les programmes et dans les manuels scolaires, l'étude évalue comment les narrations et les interprétations de cet événement convergent et divergent au plan international. Elle se conclut par des recommandations pour les éducateurs sur la façon dont l'histoire de l'Holocauste pourrait figurer à l'avenir dans les programmes et les manuels scolaires.

1 *International Status of Education on the Holocaust. A Global Mapping of Textbooks and Curricula*, UNESCO/Institut Georg Eckert (dir. publ.), Paris, UNESCO, 2015.

2 OSCE, *Education on the Holocaust and on Anti-Semitism. An Overview and Analysis of Educational Approaches*, OSCE, 2005 ; Jean Michel Lecomte, *Enseigner l'Holocauste au XXI^e siècle*, Conseil de l'Europe, 2001 ; Agence des droits fondamentaux de l'Union européenne (FRA), *Excursion to the Past - Teaching for the Future. Handbook for Teachers*, Vienne, FRA, 2010 ; Institute of Education, University of London (dir. publ.), *Teaching about the Holocaust in English Secondary Schools. An Empirical Study of National Trends, Perspectives and Practice*, Londres, HEDP, 2009 ; K. Fracapane et M. Hass, *Holocaust Education in a Global Context*, Paris, UNESCO, 2014 ; Groupe de coopération internationale pour la recherche sur l'Holocauste, l'enseignement de ses réalités et la perpétuation de sa mémoire (ITF)/Alliance internationale pour la mémoire de l'Holocauste (AIMH), rapports par pays, publication depuis 2009.

Données et méthodes

L'étude de la place réservée à l'Holocauste dans les programmes et les manuels scolaires dans le monde a d'abord consisté en un travail de collecte de données. Dans un premier temps, celles-ci permettent de comprendre la représentation historique de cet événement dans un pays donné. Dans un second temps, elles offrent la possibilité de comparer les situations de différents pays aux langues et aux histoires très dissemblables. L'analyse des programmes a porté pour l'essentiel sur la terminologie employée pour parler de l'événement, les contextes dans lesquels interviennent les références à l'Holocauste, la discipline scolaire dans laquelle ce thème est enseigné ainsi que la date et le pays de publication du document considéré. Concernant les manuels scolaires, l'étude s'est d'abord concentrée sur les échelles spatiales et temporelles dans lesquelles l'événement est relaté, les protagonistes, les principaux modèles d'interprétation, les techniques de narration, les méthodes didactiques et les particularités nationales. Cette approche conceptuelle et narrative a débouché sur des critères historiographiques relativement simples en fonction desquels les programmes et les manuels scolaires ont pu être comparés entre eux.

L'analyse des programmes scolaires repose sur 272 programmes en vigueur en 2013 et en 2014 dans 135 pays (sur un total théorique de 195). Le principal objectif était d'établir un panorama complet des pays où l'Holocauste était ou n'était pas un thème enseigné dans le cadre de l'enseignement de l'histoire ou des sciences sociales. L'étude visant avant tout à brosser un tableau d'ensemble couvrant autant de pays que possible et les cinq continents, l'analyse se limite aux données d'ordre général, à savoir : (a) l'Holocauste est-il enseigné ? (b) quelle place est attribuée à cet enseignement par rapport à d'autres événements historiques ? (c) en quel terme est-il spécifié dans le programme et (d) toutes informations existantes sur les objectifs attribués à cet enseignement.

L'analyse des manuels scolaires repose sur 89 ouvrages publiés dans 26 pays depuis 2000. Le choix des pays vise à garantir que l'étude couvre un large éventail de formes historiographiques différentes se prêtant à une comparaison infra- et internationale. Il met en lumière une grande diversité d'approches de l'enseignement de l'Holocauste dans les différentes parties du monde. Les critères de sélection étaient (a) *géographiques* (afin de fournir un large aperçu des diverses régions du monde), (b) fondés sur des considérations *historiques et politiques* (pays impliqués ou non dans cet événement, qui ont été le théâtre de violences de masse ou de génocides, et les anciens membres du Pacte de Varsovie ou de l'Union soviétique) et (c) *pragmatiques* (déterminés par l'accessibilité des programmes et des manuels scolaires ainsi que par l'expertise linguistique). Cette méthode avait pour but de faire ressortir les caractéristiques communes, les divergences et les recoupements pour permettre aux décideurs du secteur de l'éducation de tirer les enseignements des difficultés rencontrées par les autres pays.

L'étude sur l'enseignement de l'Holocauste dans les manuels scolaires s'articulait autour de sept questions :

1. De quels manuels se compose l'échantillon ?
2. Quelles échelles spatiales (ou géographiques) et temporelles sont appliquées à l'Holocauste ; autrement dit, le manuel place-t-il cet événement dans un contexte local, national, européen, mondial ou transnational ? à quel moment le fait-on débiter et finir, et quels sont les principaux faits mentionnés ?
3. Comment en caractérise-t-on les protagonistes ? Sont-ils désignés en tant qu'individus, groupes ou selon une appartenance politique, nationale, religieuse, ethnique ou raciale, présentés comme des participants actifs ou passifs, et quelles relations entre les groupes ou les individus fait-on apparaître ?
4. Quels modèles interprétatifs utilise-t-on pour expliquer l'événement ? Comment les auteurs expliquent-ils les responsabilités, les liens de causalité ; l'événement est-il banalisé ou déformé ?
5. Quelles structures narratives et quels points de vue adoptent les auteurs du manuel ? Les points de vue sont-ils unilatéraux ou multiples ? Les récits sont-ils progressifs, régressifs ou fatalistes ?

6. Quelle est l'approche didactique adoptée par les auteurs ?
7. Quelles particularités nationales les manuels font-ils apparaître? Autrement dit, comment la signification locale de l'Holocauste est-elle exprimée et illustrée, soit en rapport avec des événements ou des lieux de mémoire locaux, soit en rapport avec des violences de masse et des génocides autres que l'Holocauste ?

L'Holocauste dans les programmes scolaires

L'enseignement de l'Holocauste est-il explicitement inscrit dans les programmes scolaires ? En quels termes est-il défini et dans quels contextes est-il traité ? L'Holocauste est inscrit dans les programmes d'histoire d'environ la moitié des pays étudiés, avec des différences de contexte et de terminologie (voir la Carte). Il est le plus souvent présenté dans le contexte de la Seconde Guerre mondiale, mais aussi dans celui d'enseignements portant sur des atteintes aux droits de l'homme. Il est en général désigné par le terme d'« Holocauste », bien que celui de « Shoah » soit utilisé dans plusieurs programmes scolaires. Dans d'autres cas, les deux termes sont employés conjointement. Certains programmes renoncent aux termes d'« Holocauste » et de « Shoah » pour décrire l'événement par des mots comme « extermination » ou « génocide des Juifs », par des références indirectes à l'événement (avec des expressions comme « camp de concentration » ou « solution finale ») ou par des associations de termes clairement révélatrices d'un traitement du sujet (tels que « destruction » et « Juifs » ou « génocide » et « national-socialisme »). Dans certains programmes, seuls les Juifs sont explicitement désignés comme victimes, et les références aux Sintés et aux Roms, aux personnes handicapées, aux opposants politiques, aux homosexuels ou à d'autres groupes marginalisés sont rares. La plupart des programmes ne précisent pas de quels groupes de victimes l'enseignement doit parler. En outre, si un quart des programmes ne contiennent aucune mention de l'Holocauste, ils traitent explicitement de son contexte historique, par exemple la Seconde Guerre mondiale et/ou le national-socialisme, de sorte qu'on peut en déduire que ce thème fait partie de l'enseignement sans pour autant être explicitement nommé. L'étude fait également apparaître des variations sémantiques dans les diverses langues dont le lexique ne permet pas d'adopter directement les termes habituels d'« Holocauste » ou de « Shoah ».

Les représentations des programmes scolaires sur l'Holocauste dans le monde relèvent de l'une des quatre catégories suivantes :

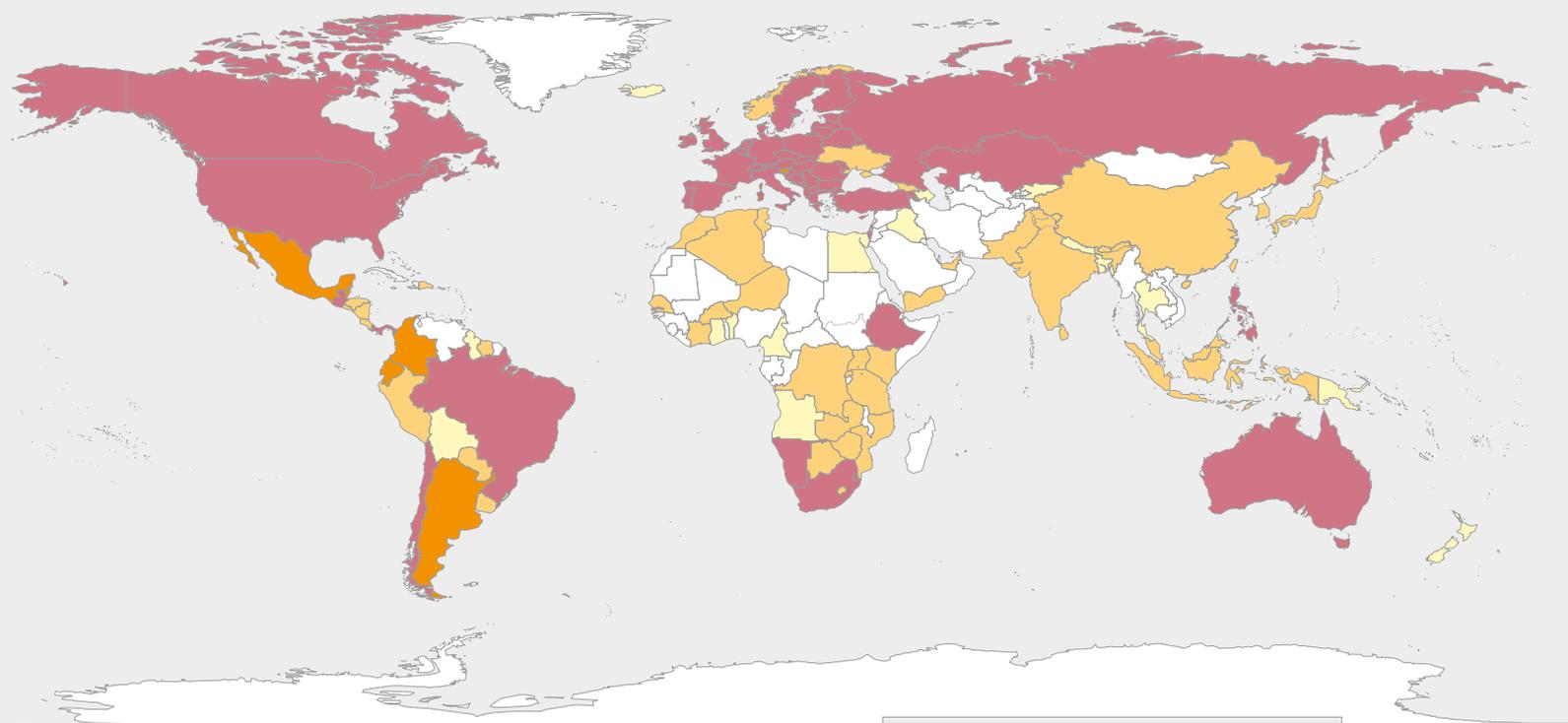
Références directes : on les trouve dans les pays dont les programmes scolaires traitent de l'enseignement de l'Holocauste en employant les termes d'« Holocauste » ou de « Shoah » ou une terminologie alternative comme « génocide des Juifs » ou « persécutions des minorités par les nazis ». Si la plupart des programmes scolaires utilisent le terme d'« Holocauste » (c'est le cas, par exemple, de l'Albanie, de l'Australie, du Danemark, de l'Éthiopie et de la Pologne), d'autres utilisent celui de « Shoah » (Belgique [Flandre], Côte d'Ivoire, Italie, Luxembourg), ou emploient l'un et l'autre terme (Allemagne [Saxe], Argentine, Suisse [canton de Berne]). Dans d'autres pays, on traite de manière directe de l'Holocauste, mais en employant des *termes alternatifs* tels que « la singularité du génocide juif » en Espagne, « la politique d'extermination des nazis » en Andorre, et « l'extermination des Juifs » (Belgique [Wallonie], Équateur), « le génocide des Juifs » (Allemagne [Basse-Saxe], France), « l'extermination massive des [...] Juifs » (Trinité-et-Tobago), « la persécution des Juifs » (Singapour) et « la solution finale » (Namibie).

Références partielles : on les trouve dans les pays dont les programmes scolaires évoquent l'Holocauste de manière indirecte. L'événement est mentionné, mais dans le but d'atteindre un objectif d'apprentissage qui n'est pas principalement l'histoire de l'Holocauste (concernant les réactions à l'Holocauste en dehors de l'Europe) ou d'illustrer un sujet autre que l'Holocauste (où celui-ci est mentionné comme un aspect parmi d'autres de l'éducation aux droits de l'homme). Dans les cas où la mention de l'Holocauste dans le programme scolaire constitue un moyen d'arriver

à d'autres fins, la signification historique et la complexité de l'événement sont occultées. Ainsi, les programmes de l'Argentine, du Belize, de la Colombie, de l'Équateur, du Mexique et de la Slovénie présentent l'Holocauste comme un exemple de violations des droits de l'homme. De même, aux États-Unis (Maryland), on demande aux élèves d'« expliquer les événements qui ont conduit au déclenchement de la Seconde Guerre mondiale » et « d'étudier la réaction du Gouvernement des États-Unis à la découverte de l'Holocauste ainsi que les politiques d'immigration applicables aux réfugiés ».

Référence au seul contexte : le contexte seul est fourni dans les pays où les programmes scolaires traitent de la Seconde Guerre mondiale ou du national-socialisme, sans évoquer explicitement l'Holocauste. Les programmes scolaires du Sri Lanka et de l'Inde, par exemple, font référence aux « Résultats/Conséquences du nazisme » ou aux « Conséquences/Résultats/Effets de la Seconde Guerre mondiale ». On relève au Botswana, au Burkina Faso, au Kenya, en Malaisie, au Niger, en Norvège, au Pakistan, au Pérou, au Sénégal et en Uruguay de semblables mises en contexte indirectes. De même, il est demandé aux élèves dans le programme scolaire du Rwanda de « comparer le phénomène entre [sic] le fascisme et le nazisme, et ce qui s'est passé au Rwanda » et on y parle de « doctrines nazies », de « pertes de vies humaines », d'« étude comparative des différents génocides » et des « étapes du génocide » ; le programme scolaire de la République démocratique du Congo évoque, de même, « les

Statut de l'enseignement de l'Holocauste dans les programmes scolaires dans le monde



Signification des légendes de couleur

- Référence directe
- Référence partielle
- Référence au seul contexte
- Absence de référence
- Absence de données

Source: Institut Georg Eckert, 2014

Les frontières, toponymes et désignations figurant sur cette carte n'impliquent aucune approbation ou acceptation officielle de la part des Nations Unies.

effets délétères du nazisme » et celui du Costa Rica « l'antisémitisme et la supériorité raciale : le cas des Juifs, des Musulmans, des Slaves et de Tziganes ».

Absence de références à l'Holocauste (en tant que terme, événement ou contexte) : on relève cette absence dans les pays où les programmes scolaires ne donnent pas de contenu spécifique à l'enseignement de l'Histoire, mais évoquent seulement la nécessité et l'objet des disciplines d'histoire et de sciences sociales et des méthodes pédagogiques à appliquer, ce qui est le cas au Brunéi Darussalam, à la Dominique, aux Fidji, en Islande et en Thaïlande.

L'Holocauste dans les manuels scolaires

L'étude montre comment l'Holocauste est présenté dans les manuels scolaires conçus pour les élèves de 14 à 18 ans dans les pays suivants : Afrique du Sud, Albanie, Allemagne, Argentine, Bélarus, Brésil, Chine, Côte d'Ivoire, Égypte, El Salvador, Espagne, États-Unis d'Amérique, Fédération de Russie, France, Inde, Iraq, Japon, Namibie, Pologne, République de Moldova, Royaume-Uni (Angleterre), Rwanda, République arabe syrienne, Singapour, Uruguay et Yémen. Elle décrit les échelles temporelles et spatiales attribuées à l'événement par les auteurs, leurs *représentations des protagonistes*, leur interprétation des *causes et des effets de l'événement*, leurs *approches didactiques*, et elle donne des exemples de *singularités nationales ou de couleur locale*, sans pour autant supposer l'existence d'une normalisation mondiale ou d'une fragmentation nationale de cet enseignement. Les caractéristiques nationales des représentations de l'Holocauste dans les livres scolaires servent de base pour identifier les points de convergence et de divergence de ces représentations à l'échelle internationale.

Il en ressort que, en dépit de quelques constantes internationales, l'enseignement de l'Holocauste dépend en partie de concepts historiques et de traditions narratives locales. Les manuels obéissent à un double schéma, qui se caractérise à la fois par des convergences et des divergences mises en évidence par les concepts dominants et les techniques narratives qu'ils contiennent. Bien que l'on observe des constantes régionales, par exemple en Europe occidentale, centrale et orientale, au Moyen-Orient, en Asie, en Afrique, en Amérique du Nord et en Amérique du Sud, les concepts, les narrations et les axes thématiques divergent grandement d'une région ou d'un pays à l'autre, mais aussi d'un manuel à un autre, quant aux thèmes, événements et traditions didactiques auxquels l'Holocauste est associé au niveau local. Les conclusions de l'étude laissent donc supposer que les supports pédagogiques fournissent une base non pas à l'enseignement de l'histoire de l'Holocauste, mais à un enseignement *sur des holocaustes*, autrement dit, sur différentes versions d'un même événement.

Cette étude des tendances conceptuelles et narratives dans les manuels scolaires nous a permis de mettre en évidence des *récits partiellement communs* de l'Holocauste en Europe occidentale et orientale, en Amérique du Nord, en Afrique, dans les pays qui ont connu des génocides et des violences de masse, dans les pays du Moyen-Orient, et même dans des pays sans relation historique apparente avec l'événement. Cela est notable, par exemple, lorsque l'événement est *décontextualisé* puis *recontextualisé*. C'est le cas au Rwanda, où les expressions usuelles employées pour décrire l'Holocauste, tels que « terribles massacres », « tueries », « meurtres de masse », « atrocités » et « extermination », sont reprises dans les manuels scolaires pour décrire le génocide de 1994, distinct d'un point de vue historique et pourtant comparable. Dans d'autres cas, l'Holocauste est *localisé*, autrement dit, il est conceptualisé selon de nouveaux modes d'interprétations locaux, comme dans les manuels chinois (de l'échantillon) qui, à la place de formes dérivées des termes d'« Holocauste » ou de « Shoah », emploient plutôt ceux de « génocide » (*datusha*) et « espèces de crimes » (*zhongzhong zuixing*). Les manuels chinois rendent ainsi

l'événement compréhensible aux lecteurs locaux dans une langue qui leur est familière, mais qui ne traduit pas la spécificité historique traditionnellement attribuée à l'Holocauste par les éducateurs et les universitaires occidentaux.

En somme, bien que l'Holocauste soit traité dans les livres scolaires de presque tous les pays, la mention qui en est faite dans les manuels n'offre pas les conditions d'acquisition d'une solide connaissance historique de l'événement. L'Holocauste y fait souvent figure de modèle, de paradigme ou de pierre de touche pour la représentation d'autres atrocités, selon un processus narratif dit de « transfert »³, de « déplacement du cadre de référence »⁴, ou par un phénomène de reproduction « des schémas de représentation »⁵, où les analogies entre l'Holocauste et d'autres événements se font par l'adoption d'un vocabulaire et de tropes narratifs empruntés à l'Holocauste, pour parler, par exemple, de la grande famine en Ukraine, du massacre de Nankin, de l'apartheid en Afrique du Sud. En bref, l'Holocauste n'est pas une force de normalisation internationale, mais la preuve de divergences à de multiples échelles entre des narrations qui se recoupent entre elles.

Le récapitulatif suivant décrit les différentes façons dont l'événement est restitué, et montre que les différences ne sont pas seulement régionales ou même nationales, mais qu'elles sont souvent la conséquence d'interprétations de la part des différents auteurs.

Échelle spatiale et temporelle

Il est généralement indiqué dans les manuels que l'événement s'est produit en Europe et en Allemagne, mais certains manuels tendent à « localiser » l'événement, par exemple dans les manuels allemands, bélarusses ou moldaves, en apportant des précisions sur ses répercussions locales. Il est rare que l'on donne des informations détaillées sur le régime d'occupation et sur l'administration du Gouvernement général ainsi que sur le rôle des pays satellites. Les espaces transnationaux sont évoqués en relation avec les thèmes de la collaboration (en France et en République de Moldova, par exemple), de l'émigration (en Argentine, en Chine et aux États-Unis d'Amérique, par exemple) et en relation avec des violences comparables, en Chine et au Rwanda. Les manuels établissent parfois des liens transcontinentaux qui mettent en opposition l'Europe et l'Asie ; c'est le cas, par exemple, en Inde où des auteurs parlent de la menace d'une « européanisation » de l'Asie, en Russie où les auteurs d'un manuel scolaire qualifient le national-socialisme de phénomène « européen » et parlent dans un autre d'une « bataille livrée par la culture européenne à la barbarie russe et bolchévique ». Le contexte temporel ou historique associé à l'Holocauste est en général celui de la Seconde Guerre mondiale ; la période qu'on lui attribue va de 1933 à 1945, avec parfois la mention de moments charnières en 1938 ou 1942, ou encore celle du soulèvement du ghetto de Varsovie en 1943. Des courants historiques plus profonds, tels que les théories raciales du XIX^e siècle, sont mentionnés dans des manuels scolaires au Brésil, en Inde, en Allemagne et en Namibie ; l'histoire et l'émigration des Juifs, de même que l'antisémitisme avant le XX^e siècle sont évoqués dans des manuels en Allemagne, en Argentine, aux États-Unis d'Amérique et au Japon. De même, plusieurs auteurs de manuels en Allemagne, Argentine, France, Fédération de Russie et Namibie parlent des répercussions ou de la mémoire de l'Holocauste après 1945. Aucun manuel dans aucun pays étudié ne donne de l'Holocauste un récit anhistorique ou ne le décrit selon une approche universaliste.

Protagonistes

Les termes le plus souvent utilisés pour parler des responsables sont ceux de « nazis », « Allemands » et « fascistes ». Les personnes citées à titre individuel sont généralement Hitler, Himmler, Heydrich, Höss et Eichmann.

3 Buettner, *Holocaust Images*, 97.

4 « Wechselrahmung », selon Tobias Ebbrecht, *Geschichtsbilder im medialen Gedächtnis. Filmische Narrationen des Holocaust*, Bielefeld, Transcript, 2011, p. 324.

5 Christopher Taylor, « The Cultural Face of Terror in the Rwanda Genocide of 1994 », in Alexander Hinton (dir. publ.), *Annihilating Difference. The Anthropology of Genocide*, Berkeley, California University Press, 2002, pp. 137-178, 172.

Le plus frappant, c'est la place prépondérante qu'occupe Hitler dans les manuels scolaires. Il y est présenté comme l'élément central et le responsable de l'événement. En témoignent les illustrations montrant son portrait, les extraits de *Mein Kampf* et l'attribution de toute la responsabilité au seul Hitler que traduisent des expressions comme « l'agression hitlérienne » ou « la politique de l'Allemagne hitlérienne » relevées dans des manuels scolaires russes. À l'inverse, en Allemagne et en France, les manuels minimisent en général le rôle d'Hitler et expliquent l'événement par de multiples causes. Le plus souvent, dans les manuels de presque tous les pays, les victimes désignées sont les Juifs et les « Tziganes ». Les autres groupes de victimes des Nazis tels que les Slaves, les personnes handicapées, les opposants politiques et les homosexuels sont moins souvent cités. D'autres catégories de victimes sont nommées, par exemple les « victimes noires » ou les « Noirs », dans les manuels d'Afrique du Sud, de l'Inde et du Rwanda. Des références génériques à un « ennemi intérieur » (dans un manuel russe) ou à de prétendus « inférieurs » ou « indésirables » (dans des manuels chinois, russes et uruguayens) font perdre de vue la spécificité de l'idéologie nazie, tandis que des références à des victimes juives qualifiées « d'opposants » (en Côte d'Ivoire, par exemple) peuvent même induire le lecteur en erreur en lui faisant croire que tous les Juifs ont résisté ou menacé le régime national-socialiste et qu'ils étaient donc une cible légitime pour la répression. Peu de manuels décrivent la vie des Juifs avant 1933 ou après 1945 (à quelques exceptions près, dont l'Allemagne) ; dans leur majorité, donc, ils présentent les Juifs comme des victimes sans voix et des objets soumis à la volonté des coupables. Dans certains pays, les auteurs définissent également les victimes en termes de groupes nationaux (Polonais, Ukrainiens et Russes dans les manuels russes, par exemple) ou bien nationalisent l'identité juive en parlant de Juifs « polonais » et « européens » (dans les manuels chinois) ou « ukrainiens » et « hongrois » (dans les manuels français). Parmi les autres protagonistes figurent les résistants, les sauveurs des persécutés, les Alliés et des personnages locaux qui sont désignés par leur propre nom, à l'image de Janusz Korczak dans les manuels polonais. Les manuels accordent peu de place aux témoins ou aux collaborateurs.

Modèles interprétatifs

Dans la quasi-totalité des pays, les manuels scolaires font dériver, au moins en partie, l'Holocauste des convictions personnelles d'Adolf Hitler. L'idéologie est une autre cause fréquemment évoquée (racisme, antisémitisme, totalitarisme, autoritarisme, militarisme, capitalisme, fascisme). Au Brésil, en Allemagne, en Côte d'Ivoire, au Japon, en République de Moldova et au Rwanda, des manuels assimilent la politique expansionniste de l'Allemagne nazie à une forme de colonialisme. Dans un petit nombre d'ouvrages, en Argentine, en Pologne, en Espagne et aux États-Unis d'Amérique, par exemple, l'exposé de l'histoire de l'Holocauste est assorti de commentaires *métahistoriques* sous la forme de glossaires de termes historiques. Les méthodes méta-narratives sont efficaces d'un point de vue pédagogique pour expliquer l'utilité politique de commémorer l'Holocauste par des monuments ou dans le cadre des relations internationales (dans des manuels argentins, allemands, indiens et russes, par exemple). Ceux-ci encouragent également une approche critique des phénomènes tels que le culte de la personnalité voué à Hitler, comme dans le manuel salvadorien de notre échantillon. Des *comparaisons* entre l'Holocauste et d'autres génocides sont souvent suggérées mais sans être expliquées. Dans certains manuels polonais, l'emploi des termes de « terreur » et de « purge » pour décrire différents événements en fait perdre de vue la spécificité historique. De même, le terme de « terroriste » appliqué à Hitler dans un manuel brésilien, celui de « terreur » pour décrire l'Holocauste dans un manuel allemand, ou même la dénomination de « groupes terroristes » juifs appliquée aux forces sionistes en Palestine dans un manuel iraquien relèvent de la confusion sémantique, voire carrément de l'anachronisme. On observe cette même confusion sémantique dans l'emploi du terme d'« extermination » pour décrire la fonction du Goulag dans un manuel brésilien, quand un ouvrage bélarussien affirme à tort que le régime national-socialiste avait planifié « l'extermination du peuple soviétique » ou quand différents régimes sont décrits collectivement sous le vocable de « totalitaire » dans des manuels argentins, brésiliens, espagnols, français, moldaves, polonais et brièvement dans des manuels anglais et rwandais. Des comparaisons sont également suggérées par l'utilisation des images. La juxtaposition d'images de différents événements – par exemple d'Auschwitz et du massacre de Nankin

dans un manuel français, ou de Dresde et de Hiroshima dans un autre ouvrage français –, la mise en parallèle des souffrances endurées pendant l'Holocauste avec celles causées par la bombe atomique à Hiroshima, dans un manuel ivoirien ou encore d'Auschwitz et de la vie sous le régime de l'apartheid dans un manuel sud-africain, ont également pour effet d'obscurcir les différences historiques plutôt que de les expliquer par la comparaison.

Techniques narratives

Les techniques narratives relevées dans un petit nombre de manuels sont « fermées » : il n'y qu'une seule voix d'auteur, sans citations ni documents complémentaires (ce qui est le cas dans les manuels albanais). À l'extrême inverse, certains auteurs emploient une technique « ouverte », en juxtaposant des images de différents événements historiques (celle d'un homme tenant son passeport sous l'apartheid à côté de celle de prisonniers arrivant à Auschwitz, dans un manuel sud-africain, par exemple) afin de suggérer un sens sans l'expliquer. Toutefois, la plupart des manuels appliquent une technique à mi-chemin entre ces deux extrêmes, en juxtaposant des textes d'auteurs à d'autres points de vue rendus par des citations et des documents textuels ou visuels. Le *point de vue narratif* reproduit incidemment celui des responsables des crimes. Ainsi, dans un manuel ivoirien, les victimes sont présentées principalement comme des « opposants, en particulier les Juifs et les Tziganes », puis comme des « millions d'hommes, de femmes et d'enfants », puis comme des « Juifs », ce qui conforte l'idée que les « Juifs » et les « Tziganes » (dans leur totalité) ont été tués parce qu'ils étaient des « opposants », comme si les assassins, au moins selon leur propre raisonnement, avaient donc une justification pour les tuer. Cette confusion entre les membres de la résistance, les Juifs et les Tziganes reflète le point de vue des assassins pour qui le III^e Reich devait se défendre contre une menace supposée. Autre point frappant, la *valeur* prêtée à l'Holocauste par les différents auteurs. La plupart d'entre eux présentent l'histoire de l'Holocauste comme une phase de déclin suivie par une phase de progrès. Toutefois, la nature de ce progrès varie d'un pays à l'autre. Les manuels polonais, par exemple, associent des récits sur la résistance nationale à l'occupation allemande de la Pologne à des références au gouvernement clandestin, aux Polonais qui ont aidé des Juifs et à la résistance des Juifs qu'illustre le soulèvement du ghetto de Varsovie. Par contraste, les manuels russes, comme les manuels américains, se concentrent sur le progrès vers la victoire militaire dans la Seconde Guerre mondiale ; ils parlent donc d'une victoire militaire des Alliés plutôt que d'une victoire mettant fin à l'Holocauste et surtout au système concentrationnaire. Le récit de progression le plus commun est celui qui se conclut par une allusion à la Déclaration universelle des droits de l'homme et à la Convention pour la prévention et la répression du crime de génocide, adoptées par les Nations Unies en 1948.

Approches didactiques

Les types d'exercices varient énormément. Cela va de l'absence totale d'exercices qui auraient pu inciter les élèves à s'interroger et à se pencher sur les documents présentés dans les manuels à une large gamme d'exercices : narration d'histoires, interprétation de documents, jeux de rôles, analyse de textes ou d'images et exercices demandant aux élèves de trouver des explications rationnelles aux événements ou d'exprimer de l'empathie pour les protagonistes par l'écriture d'une lettre, la rédaction d'une biographie et l'analyse des décisions des principaux acteurs. Les manuels révèlent une tendance à l'énonciation et à l'affirmation d'*objectifs d'apprentissage*, tels que les droits de l'homme (en Inde, en Iraq, en Namibie, en République de Moldova et au Rwanda, par exemple) ou à l'affirmation du rôle des Nations Unies dans la protection des droits de l'homme à partir de 1945 (au Brésil, El Salvador, Espagne ou Uruguay, par exemple), toutefois sans expliquer les origines, la signification, l'histoire, l'application et l'efficacité des principes qui sous-tendent ces droits. De nombreux manuels relient l'Holocauste à des *horizons locaux* et demandent aux élèves, par exemple, d'interviewer des survivants juifs à Shanghai (dans un manuel chinois), d'étudier le sauvetage des personnes persécutées en Albanie, de comparer les motivations des responsables allemands et roumains (République de Moldova) ou de visiter des sites mémoriaux et historiques locaux (Allemagne).

Recommandations

Les recommandations ci-après s'adressent aux décideurs, aux chercheurs, aux auteurs de manuels et aux éditeurs ainsi qu'aux éducateurs investis dans l'enseignement de l'histoire de l'Holocauste. Plutôt que d'évaluer l'enseignement de l'Holocauste en général, comme l'ont fait de précédents rapports et recommandations, cette étude s'est concentrée principalement sur les *représentations conceptuelles et narratives* de l'Holocauste ; de fait, les recommandations qu'elle formule sont étayées par des *exemples* tirés de *programmes et de manuels scolaires officiels* qui sont en vigueur et approuvés au plan national ; et elle en limite le champ à la *discipline de l'histoire* et à l'enseignement de *niveau secondaire*, soit à la classe d'âge 15-16 ans pendant laquelle la plupart des élèves sont initiés à l'enseignement de l'Holocauste.

Les programmes et les manuels scolaires sur lesquels repose cette étude ont été publiés entre 2000 et 2013 ; ils étaient généralement valides en 2012 et 2013, et mis à la disposition des élèves de classes d'âge spécifiques (en général autour de 16 ans) dans des lieux précis et à des moments précis. En outre, ils remplissent au sein d'un système politique identifiable une fonction spécifique, qui ne consiste pas seulement à diffuser un savoir historique, mais également à *corriger* des malentendus au sujet de l'Holocauste précédemment acquis en dehors de l'école (par la télévision, Internet, des lectures, des films et des histoires circulant dans la famille, par exemple). Cette contingence à la fois de production et de réception qui leur est inhérente fait des supports éducatifs des sources imparfaites d'information sur « l'enseignement de l'Holocauste » dans son ensemble, mais elle fait également d'eux des indicateurs fiables des conceptualisations et des récits historiques collectivement validés dans un lieu précis, à un moment donné.

Même si l'enseignement de l'Holocauste procure aux élèves une conscience plus affirmée des droits de l'homme ou les rend plus aptes à les défendre et à prévenir de futurs génocides, cet avantage supplémentaire ne peut pas être un *critère* pour apprécier le mérite des supports éducatifs et émettre des recommandations quant à leur futur contenu, dans la mesure où ce critère dépasse la portée de n'importe quel programme ou manuel d'histoire. Les supports éducatifs qui traitent de l'histoire de l'Holocauste peuvent tout au plus permettre d'aider les jeunes à acquérir une connaissance et une compréhension de cet événement complexe, et peut-être même faire prendre conscience de ce qui doit être évité de façon à ce que de tels événements ne se produisent plus, mais ils peuvent difficilement protéger la démocratie et prévenir directement d'autres génocides⁶.

Par conséquent, ces recommandations demandent d'une manière générale aux éducateurs et aux auteurs de mettre en pratique et de fournir des moyens pédagogiques pour que les élèves acquièrent une meilleure compréhension de ce que fut l'Holocauste. Elles concernent davantage la disposition des informations verbales et visuelles et les modes d'explication ou modèles interprétatifs que le nombre de pages, la fréquence à laquelle les thèmes sont mentionnés et leur flux et reflux relatifs au fil du temps. En outre, elles définissent des normes conceptuelles et narratives qui doivent être adaptées à la situation locale. Si les normes en matière d'exactitude historique s'appliquent dans le monde entier, les normes en matière de détails, d'exhaustivité et de perspective historiques peuvent légitimement varier d'une région à l'autre.

6 Voir F. Pingel, 2004, „Sicher ist, dass... der Völkermord nicht mit Hitler begann und leider auch nicht mit ihm endet“. Das Thema ‚Völkermord‘ als Gegenstand von Unterricht und Schulbuch, V. Radkau, E. Fuchs et T. Lutz (dir. publ.), *Genozide und staatliche Gewaltverbrechen im 20. Jahrhundert*, Innsbruck, Studien Verlag, pp. 98-113, 102.

Recommandations

Programmes scolaires

? Inscrire le thème de l'Holocauste dans un programme scolaire ne signifie pas nécessairement que cet enseignement est dispensé. À l'inverse, ne pas l'inscrire n'exclut pas ce thème du programme.

→ Passer en revue les conceptualisations et les contextualisations de l'Holocauste dans les programmes scolaires par rapport aux objectifs d'apprentissage en histoire et leur réalisation.

? Dans certains programmes, l'Holocauste est évoqué ou mentionné en termes imprécis (c'est le cas, par exemple, au Burkina Faso, au Costa Rica, en République démocratique du Congo, au Rwanda et au Zimbabwe) ou bien cité comme un exemple de violation des droits de l'homme sans qu'on enseigne au préalable les faits historiques relatifs à cet événement (en Colombie, au Mexique et en Slovénie, par exemple).

→ Veiller à ce que l'Holocauste soit explicitement mentionné et à ce que le programme scolaire d'histoire prévoise un enseignement historique sur l'Holocauste.

? Il existe des incohérences entre les programmes scolaires officiels (formulés par les ministères) et les programmes tels que reflétés dans les manuels scolaires, à l'intérieur même des pays et entre les pays.

→ Passer en revue les contextes dans lesquels l'Holocauste est mentionné et les conceptualisations qui en sont faites dans les programmes ainsi que les objectifs d'apprentissage associés. Un dialogue ouvert et collaboratif entre les décideurs, les auteurs de manuels scolaires et les éducateurs aux plans national et international peut améliorer la qualité de l'enseignement de l'Holocauste, en mettant en cohérence les différents niveaux d'élaboration des programmes.

Échelle

-
- ❓ Une tendance à limiter la période principale aux années des plus grandes tueries (de 1942 à 1944) et/ou aux années de la Seconde Guerre mondiale.
 - ➔ **Mettre en évidence sur le long-terme l'intensification des processus d'exclusion et de persécution, à partir du début des années 1930, en prenant en considération le contexte social et idéologique qui s'établit à partir de la fin du XIXe siècle et ses vastes conséquences qui se font ressentir jusqu'à notre époque. Cela nécessite de développer les notions de changement et de continuité.**
-
- ❓ Une tendance à désigner les espaces où s'est produit l'Holocauste en termes généraux, comme « Europe » ou « Allemagne ».
 - ➔ **Présenter les politiques et les pratiques d'annexion et de déplacement des frontières nationales et des populations, en particulier en Pologne dans les régions annexées et sous l'autorité du Gouvernement général, ainsi que dans les pays satellites et collaborateurs.**
-
- ❓ Représentation inadéquate des multiples répercussions spatiales (locales, nationales, régionales, internationales) et temporelles (à court et long terme) de l'Holocauste.
 - ➔ **Donner la signification tant individuelle que collective des incidents historiques en fonction de leurs causes et de leurs conséquences à court et à long terme, et de leurs multiples dimensions spatiales (locales, nationales et internationales ou « universelles »).**

Protagonistes

❓ Le déséquilibre quantitatif et qualitatif des représentations textuelles et visuelles des protagonistes en faveur des auteurs des crimes, qui non seulement marginalise les autres protagonistes, mais attribue des qualités humaines aux responsables tout en désignant les victimes comme des objets sur lesquels s'exercent les actions d'autrui.

➔ **Corriger le déséquilibre de représentation en accordant plus de place aux victimes, aux témoins, aux sauveurs et aux résistants, et en donnant à partager leur vécu tout en élargissant la plage de leur représentation dans le temps (avant 1933 et après 1945) afin de rendre compte des relations sociales et de l'ordre social dans toute leur complexité avant, pendant et après l'Holocauste.**

❓ La personnalisation d'Adolf Hitler alimente un parti pris en faveur d'une interprétation intentionnaliste de l'histoire, ce qui a pour effet de simplifier à l'excès le propos et d'étayer une explication morale, psychologique et idéologique de l'histoire en faisant porter la responsabilité à un seul individu, au détriment des facteurs politiques, juridiques, économiques et géopolitiques, et en éludant d'autres protagonistes politiques et « ordinaires ».

➔ **Réduire la place accordée à Hitler et mettre en lumière les multiples facteurs ou causes (idéologiques, politiques, psychologiques ou économiques) qui peuvent expliquer l'événement.**

❓ Un aperçu trop limité de la complexité des situations et des dilemmes auxquels sont confrontés les protagonistes conforte les catégories définies par l'idéologie nationale-socialiste et perpétue les stéréotypes dichotomiques des criminels et des victimes.

➔ **Faire comprendre (par des citations de documents) les décisions auxquelles les protagonistes étaient confrontés au quotidien, en rendant compte de leurs espoirs, de leurs craintes et de leurs doutes, ainsi que des raisons motivant leurs décisions et leurs actes.**

Modèles interprétatifs

? Les inexactitudes factuelles, de même que les lacunes dans l'exposé de l'histoire de l'Holocauste, quand elles existent, induisent en erreur.

→ **Garantir la factualité en veillant à ce que les manuels contiennent des faits élémentaires précis, indiquant le début, la fin et les principaux moments charnières, et qu'ils établissent des liens avec l'évolution des événements avant 1933 et après 1945 ; veiller à la clarté en nommant les espaces géographiques (locaux, nationaux et internationaux) où les événements se sont produits ainsi que les protagonistes, en précisant les rôles des hommes et des femmes et les relations entre les sexes ; éviter les métaphores, les euphémismes et les exemples de personnification ou de personnalisation (ou bien les expliquer).**

? Les incohérences conceptuelles, quand elles se produisent, créent de la confusion.

→ **« Historiciser » les concepts, autrement dit situer et expliquer les concepts définis par l'événement (tels qu'« extermination », « question juive », « solution finale », y compris les euphémismes, et les catégorisations ethniques, sexuelles, nationales, politiques, raciales ou religieuses), les concepts qui ont servi à définir l'événement par la suite (tels que « Holocauste », « Shoah », « génocide ») et les concepts d'agentivité (tels que « victimes », « responsables », « témoins » ou « sauveurs »), par rapport à leurs origines historiques et à leur cadre spatial et temporel spécifique. Intégrer des glossaires détaillés pour expliquer et contextualiser les concepts.**

? La juxtaposition trompeuse d'épisodes historiques de violences de masse sans lien les uns avec les autres. Au lieu d'une comparaison systématique, l'amalgame des significations attribuées aux termes tels que « Holocauste » et « génocide », qui sont souvent utilisés alternativement dans les textes comme s'ils étaient synonymes, et la juxtaposition d'images incompatibles entre elles d'un point de vue historique (Hitler et Darwin ou Auschwitz et Nankin, par exemple) créent des allusions sémantiques, si ce n'est des analogies (souvent anachroniques) entre des événements historiques disparates.

→ **Comparer chaque aspect (objectifs, causes, symboles visuels, lois, langue, idéologie, violence et conséquences) de l'Holocauste, tour à tour avec et non à des aspects analogues d'autres événements.**

Structure narrative et point de vue

-
- ❓ Une tendance à limiter la voix du narrateur à celle d'un point de vue unique et neutre.
 - ➔ **Encourager un apprentissage par l'enquête à partir de différents documents, en faisant ressortir la multiplicité des narratifs historiques qui sont apparus au fil du temps et qui coexistent.**
-
- ❓ L'emploi fréquent de la voix passive qui présente les actes sans les sujets, et l'essentialisation des groupes de protagonistes.
 - ➔ **Employer la voix active plutôt que passive ; éviter un langage émotionnel ; faire prendre conscience des effets d'essentialisation et de création de stéréotypes que produisent les dénominations collectives comme « Allemands », « Nazis », « Juifs » et « Roms ».**
-
- ❓ L'attention portée à la période 1942-1945 a pour effet de marginaliser le processus graduel d'exclusion sociale, juridique, économique et physique qui s'est étendu de 1933 à 1945, et s'est poursuivi ensuite, ainsi que les expériences particulières et distinctes des différentes populations dans les différentes régions d'Europe, aussi bien à l'intérieur qu'en dehors des territoires annexés.
 - ➔ **Adopter, en plus d'une approche à plusieurs angles (combinant les points de vue de différents protagonistes historiques⁷), une approche à plusieurs échelles tenant compte du vécu des individus et des groupes tels qu'ils évoluent à différentes périodes et en différents lieux.**

7 Weinbrenner et Fritzsche parlent d'une « multiplicité des points de vue qui tient compte de la manière dont les autres nations, religions, groupes ethniques et cultures voient les choses ». Voir Weinbrenner, P. et Fritzsche, K.-P. *Teaching Human Rights. Suggestions for Teaching Guidelines*, Bonn and Braunschweig, Commission allemande pour l'UNESCO et Institut Georg Eckert, 1993, pp. 35.

Approche didactique

? Le sens produit par le choix et la séquence des images et par les relations entre le texte et les images est souvent inapproprié.

→ **Qu'il s'agisse d'illustrer des textes ou d'opérer un traitement analytique (à partir de ce que l'on sait des preneurs de vues, de leurs intentions et de la date à laquelle les photographies ont été prises), les auteurs devraient fournir des informations déterminant la relation entre les images, le but dans lequel elles ont été réalisées et le contexte temporel et spatial dans lequel on les interprète aujourd'hui.**

? Aujourd'hui, les élèves sont initiés à l'histoire de l'Holocauste par des médias très divers (Internet, cinéma, livres et récits racontés au sein de la famille par des voix non expertes).

→ **Les manuels devraient (a) intégrer des éléments issus de médias non scolaires et, ainsi, tenir compte des connaissances antérieures et des idées fausses sur l'Holocauste acquises par les élèves, et fournir un forum pour en discuter et en tirer les enseignements en classe, (b) offrir des occasions de développer les compétences méta-analytiques nécessaires à une interprétation critique des supports de connaissance historique et d'apprentissage, y compris la terminologie, les images, les récits, les mémoriaux et les rituels, et (c) fournir des informations sur la manière dont les récits historiques se construisent textuellement et visuellement, dans les pays mêmes où vivent les élèves, et dans d'autres pays.**

? Si les droits de l'homme sont souvent mentionnés, ils ne sont pas traités dans les manuels de manière à enseigner pleinement aux élèves ce que sont les droits de l'homme et comment les exercer.

→ **Inclure un chapitre sur l'histoire des droits de l'homme, notamment leurs origines, leurs clauses juridiques, leur violation et les tentatives pour les mettre en pratique, tout en tenant compte des particularités de la discipline qu'est l'histoire, qui s'efforce d'encourager une compréhension de tout le spectre des entreprises humaines passées : l'héroïsme, l'altruisme et l'humanisme, mais aussi le conformisme, l'indifférence, l'exclusion, la violence et la cruauté.**

Particularités nationales

❓ La mise en avant de ses aspects locaux nuit à l'apprentissage de l'Holocauste dans toutes ses dimensions ; à l'inverse, la mise en avant de ses caractères généraux peut s'opérer au détriment des dimensions locales de l'Holocauste, dont certaines sont toujours l'objet de discussions.

➔ **Veiller à compléter le propos sur la signification locale de l'Holocauste par une section présentant son histoire, notamment les dates, les lieux et les sites principaux, et ses protagonistes.**

❓ Les allusions textuelles et visuelles utilisées pour créer un effet dramatique et pour contextualiser l'Holocauste en mots et en images familières à des lecteurs qui n'ont que peu de connaissances préalables de l'événement conduit à une mauvaise compréhension de cette histoire.

➔ **Fournir une explication critique plutôt que de faire allusion à des liens historiques entre, par exemple, le racisme et le darwinisme social, ou entre Hiroshima et Auschwitz.**

❓ Les catégorisations trop vagues des causes historiques et des contextes de l'Holocauste à travers l'emploi de termes tels que « dictature », « autocratie » ou « totalitarisme », par exemple, décontextualisent l'événement et le recontextualisent en termes familiers pour les lecteurs locaux.

➔ **Expliquer en termes historiques et selon une méthode comparatiste les origines et l'emploi de la terminologie utilisée pour expliquer ce que fut l'Holocauste, par exemple dans des glossaires multilingues.**

Comment les écoles abordent-elles l'histoire de l'Holocauste ? Dans quels pays ce sujet est-il enseigné ? Les représentations de l'événement dans les programmes et les manuels scolaires sont-elles toujours correctes historiquement, équilibrées et impartiales ?

Cette publication est un résumé des résultats de la recherche intitulée *Statut international de l'enseignement de l'Holocauste - Cartographie mondiale des manuels et des programmes scolaires* publiée par l'UNESCO et l'Institut Georg Eckert pour la recherche internationale sur les manuels scolaires, proposant pour la première fois une comparaison internationale des représentations de l'Holocauste dans les manuels et les programmes scolaires



Organisation
des Nations Unies
pour l'éducation,
la science et la culture

Secteur de
l'éducation