



Eckert. Die Schriftenreihe

Studien des Georg-Eckert-Instituts
zur internationalen Bildungsmedienforschung

Band 131

Herausgegeben von Simone Lässig

Redaktion

Susanne Grindel, Roderich Henrÿ und Verena Radkau

Die Reihe ist referiert.

Wissenschaftlicher Beirat

Konrad Jarausch (Chapel Hill/Berlin)

Heidmarie Kemnitz (Braunschweig)

Frank-Olaf Radtke (Frankfurt)

Manfred Rolfes (Potsdam)

Peter Vorderer (Amsterdam)

Bertrand Lécureur

**Enseigner le nazisme et la Shoah.
Une étude comparée des manuels
scolaires en Europe**

V&R unipress

Open-Access-Publikation im Sinne der CC-Lizenz BY-NC-ND

© V&R unipress GmbH, Göttingen

Gedruckt mit freundlicher Unterstützung der Fondation pour la Mémoire de la Shoah.



Bibliografische Information der Deutschen Nationalbibliothek

Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten sind im Internet über <http://dnb.d-nb.de> abrufbar.

ISBN 978-3-89971-917-8

ISBN 978-3-86234-917-3 (E-Book)

© 2012, V&R unipress in Göttingen / www.vr-unipress.de

Alle Rechte vorbehalten. Das Werk und seine Teile sind urheberrechtlich geschützt. Jede Verwertung in anderen als den gesetzlich zugelassenen Fällen bedarf der vorherigen schriftlichen Einwilligung des Verlages.

Printed in Germany.

Druck und Bindung: CPI Buch Bücher.de GmbH, Birkach

Gedruckt auf alterungsbeständigem Papier.

Open-Access-Publikation im Sinne der CC-Lizenz BY-NC-ND

© V&R unipress GmbH, Göttingen

Sommaire

Abstract	7
Préface	23
Avant-Propos	25
Introduction	31
Le professeur, l'élève et le chercheur face aux manuels scolaires depuis 60 ans (Allemagne, Belgique wallonne, France, Royaume-Uni)	31
Le nazisme et la Shoah sur l'agora européenne depuis 1945	38
La place du nazisme et de la Shoah dans les programmes et les manuels d'histoire en Allemagne, Grande-Bretagne, Belgique francophone et France depuis l'après-guerre	56
I L'essor du nazisme sous la République de Weimar (1919–1933) . . .	75
Aperçu de la recherche historique et de la mémoire des faits	75
La place et la présentation de l'essor du nazisme dans les manuels étudiés	79
L'exposé des différents aspects de la progression du parti nazi vers le pouvoir	81
L'hostilité à l'égard de la République de Weimar exploitée par le parti nazi	82
Le putsch manqué du 9 novembre 1923	87
Les violences citadines orchestrées par les SA	87
Soutiens, membres et électeurs du parti nazi	89
1930–33: l'ascension de Hitler vers le pouvoir	91
II L'Allemagne à l'heure du nazisme (1933–1945)	97
Aperçu de la recherche historique sur le sujet et de la mémoire des faits	97

La place et la présentation de l'Allemagne nazie dans les manuels étudiés	116
L'exposé des différents aspects de l'Allemagne nazie	119
L'idéologie nazie (antisémitisme exclu)	121
L'image de Hitler	127
La confiscation progressive du pouvoir par Hitler et le remplacement des forces politiques et syndicales traditionnelles par des structures émanant du NSDAP (1933–1934)	133
L'encadrement des loisirs et de la jeunesse	138
La politique économique, financière de l'État nazi et l'évolution du niveau de vie des Allemands	140
La propagande nazie et ses effets	141
Les camps de concentration	143
La résistance allemande au régime nazi	148
Autres aspects de l'Allemagne nazie (1939–1945)	158
III La «destruction des Juifs d'Europe» et les autres crimes commis par les nazis	167
Aperçu de la recherche historique sur le sujet et de la mémoire des faits	167
La place de l'extermination des Juifs et des autres crimes nazis dans les manuels étudiés	179
L'exposé des différents aspects de l'extermination des Juifs et des autres crimes nazis	185
L'antisémitisme et les théories raciales dans l'idéologie nazie	186
La permanence d'un courant de pensée et d'actes antisémites dans la société allemande avant 1933	189
La politique antisémite du régime nazi après 1933	190
Le processus d'extermination engagé à partir de 1941	195
Le débat sur la culpabilité allemande et l'entretien de la mémoire des faits	209
Une spécificité française: le régime de Vichy et les Juifs	216
IV Conclusion	219
Sources	225
Choix bibliographique	231
Annexes	243

Abstract

Teaching Nazism and the Shoah – A Comparative Study of European School History Textbooks

The sources exploited in this study consist of more than one hundred history textbooks published in Germany, the Walloon region of Belgium, France and the United Kingdom since the 1950s, amounting to an average of between three and five per decade in each country. It was necessary to ensure that the textbooks were widely representative and published by a variety of editors, especially for Germany, given its great regional diversity, from East to West and from the Protestant North to the Catholic South. The school level chosen corresponds to the end of the first cycle of secondary education¹. The choice was determined by the following situation: to this day, in all of these countries, only a minority of young people are admitted to the general courses of the Baccalauréat, which alone give instruction in history at a real in-depth level, and allow a rigorous study of such subjects as Nazism and its crimes. We have preferred, therefore, to position ourselves at a slightly earlier level of instruction, where for several decades many more pupils have had the chance to discover these subjects, very often for the only time in their school career. The aim of the syllabi has always been to present what seems essential and most important for an accurate knowledge of the Nazi regime and its acts of genocide.

The textbooks contain a text relating to the subject, written documents, illustrations and exercises in the form of questions. The space devoted to texts has

1 In Germany, class nine or ten; in the United Kingdom, level three or four of the *Key Stage* (between the ninth and eleventh year of schooling), in France, class three. Only Belgium is different. In fact, in 1970 Belgian pupils began to study the subject later than elsewhere, in class six, the last stage of the second cycle of secondary education, when they are seventeen or eighteen years of age. In spite of this undeniable difference in age but also in maturity, which makes it easier for the Belgian pupils to understand such subjects, we assume that they discover Nazism and its crimes for the first time at the end of the first cycle of secondary education, like their fellow pupils in the other three countries.

consistently diminished since 1980, with a corresponding increase in, for the most part, documents of all kinds, illustrations especially, which are more easily produced by new publishing techniques. The number of exercise questions, particularly with regard to these new documents, has also been increased, with the aim of developing the pupils' analytical and critical faculties. This constitutes an effort to move away from the «cours magistral», which «imposes knowledge».

The study of the school textbooks, therefore, gives a fairly complete picture of the relevant pedagogical development from the second half of the twentieth century to the present day. Our sources, however, have their limitations: they do not necessarily represent what was really taught about these subjects in history classes, and unfortunately it has been impossible to compile in parallel the spoken words of the teacher or, for that matter, of the listener, i. e. the pupil. Nevertheless, our basic premise was that the lines and chapters on Nazism and its crimes had been printed and were therefore available for pupils to see, and that they were undoubtedly read in the school environment or elsewhere. And it has to be remembered that, at least up until the appearance of the modern mass media in the seventies, the school textbook enjoyed full «moral authority», and in certain cases it was one of the few books to be found in the family home.

According to textbook researchers, especially those of the former National Institute of Pedagogic Research (INRP), this type of source constitutes a genuine object for study, and is a reflection of the image a society wishes to present of itself and its past.² The textbook is not only a means of presenting information adapted to a precise educational level in accordance with the pupils' learning abilities, but also a means of conveying official programmes, combining values, identity and heritage that an adult generation wishes to transmit to the young in order to prepare the national future. On this point, we should bear in mind that it is never appropriate to demand more of this kind of publication than its function implies: it is not designed to offer encyclopaedic or exhaustive knowledge.

Regarding the geographical scope of our study, if the German example was inescapable, given the choice of subject, it has also been interesting to undertake a comparison between the German approach and that of textbooks published in countries such as France and Belgium, victims of Nazi barbarity, but where part of the leadership took the path of collaboration. Lastly, this comparative point of view could be complemented by including a potentially different view of events in Europe: this was the hypothesis we made at the outset with regard to British

2 Choppin, *Les manuels scolaires*, 1992, 19–22, 164, and *Manuels scolaires – États et sociétés*, 1993, 5–7. Today, the Institut Français de l'Éducation (<http://ife.ens-lyon.fr>) has replaced the former INRP.

productions, Britain representing a country that resisted the forces of the *Third Reich* during the Second World War.

Otherwise, these four countries made up a coherent framework for comparison, sharing the same democratic and liberal values. In spite of differences in the organization of their education systems, beyond the official programmes transmitted by the states, it has been a long time since any ideological interference has been found such as that remarked in the former RDA, which we have removed from our field of investigation. Moreover, beyond differences in practice, their teachers have long enjoyed the freedom to construct and illustrate their lessons.

What is the scope of our subject? Nazism extends beyond the strict period 30th January, 1933, to April/May, 1945. The content of the textbooks with regard to those twelve years received, of course, all our attention, with the exception, dictated by the necessity of limiting somewhat our enquiry, of the Reich's acts of territorial expansion in Europe between 1935 and 1939. We had to take into account the prelude to these events by paying close attention to the publications we examined to the content concerning the ideological roots of Nazism and its rise under the Weimar Republic dating from 1920. Naturally, the implementation of the extermination process of the Jews and other minorities was the other central point of our enquiry. There again it proved indispensable to examine the textbooks for what they revealed of Nazi anti-Semitic roots and racial theories as well as the first acts resulting from those ideas, committed before 1933. An analysis of the texts concerning the anti-Jewish policy in Hitler's Germany followed, and finally a portrayal of the Vichy régime in France and its anti-Semitic policy. The textbooks reflect the historical research and debates of their time. We have listed a certain number of references from the works of historians as well as documents presenting debates and controversies concerning Nazism and its crimes. We have mostly exploited national sources, complemented on occasion by foreign research works. The conclusions of historians are accompanied by extracts from testimonies given by victims, torturers and ordinary individuals present at the time of the acts.

With the exception of the German textbooks, we saw only a limited interest in the rise of the Nazi party under the Weimar Republic. Since 1950 more than a third of the pages on the Weimar Republic have dealt with the birth and rise of Nazism between 1919 and 1933. The Weimar Republic then, has remained closely associated with the hostility it generated and the progression of the movement led by Hitler which brought about the Republic's end. As far as Germany was concerned, it is hard to imagine this first republican experience being presented in any other way, for example by putting greater emphasis on its structures and its work. In the textbooks of other countries the image of the Weimar Republic is limited even more to the everyday difficulties of its pop-

ulation. These are described as being for the most part hostile to the Republic because they created a situation conducive to the rise of National Socialism. This leads authors to devote the greater part of their text to the period 1919–1933 to the Nazi ideology and the life of Hitler rather than to the Weimar Republic itself. With the exception of German textbooks, Hitler's attempted putsch in 1923, the violence orchestrated by paramilitary Nazi groups from 1930 in the streets of German towns, and the presentation of the Nazi party's principal backing, are only moderately developed. Likewise, with a few exceptions, only the authors of German textbooks evoke the widespread anti-Semitic ideas found in Germany before 1933, and bring up the murder of the republican foreign minister Walther Rathenau, of the Jewish denomination, by right wing extremists in June 1922. His portrait is regularly shown in the textbooks of the 1950s with the object of reminding pupils of his skill as a politician and his emblematic status as a victim of anti-Jewish terrorism.

The myth of the «*stabbing in the back*», allegedly administered to the German Empire by the Republicans in 1918 and leading to its military defeat, is more widely evoked in Germany (fig. 1), and rightly rejected. In fact, historians were quick to show that, in any case, the Republicans had taken action to hasten the German defeat of November, 1918. This false idea, however, was widely exploited by the Nazis. A number of identical illustrations, such as certain electoral posters, appear in the textbooks of all four countries (figs 3 and 4) with regard to the Nazi party's rise to power. On the other hand, the textbooks differ on the importance given to the context of the world economic crisis, favourable to the rise of Nazism. Brought up particularly in the British, but also in the franco-phone textbooks, this explanation is less highly rated by German authors, who have preferred to examine in depth the diversity of reasons for the Nazis' success and have suggested that in the 1920s the Germans still lacked the political maturity and frame of mind necessary to live in a democracy: they were too accustomed to authoritarian regimes and wished to regain this form of government (fig. 2). Paradoxically, this attitude was counterbalanced by the frequent evocation of the failure of the Nazi party to gain an absolute majority in the general elections of 1930 and 1933 and by the fairly high number of voters in the various ballots – a sign of democratic vitality. Although very much less developed, those details are never entirely absent from British and French textbooks. Finally, none of the authors forget to evoke, with supporting illustrations, Hitler's natural charisma.

As in the case of the rise of National Socialism at the time of the Weimar Republic, the theme of Nazi Germany between 1933 and 1945 was brought up very early in Germany, much earlier than elsewhere. The coverage given to its approach has since been regularly amplified and revised, in Germany and elsewhere. German authors allow it four to seven times as much space as in the

other countries concerned, the number of pages rising from an average a dozen to nearly twenty-five between 1950 and 1970, remaining at this level for twenty years before rising again after 1990. In the history textbooks, there is never any question of remaining silent about Germany's Nazi past. On the contrary, one feels there is a desire to give it maximum attention and, after 1980, to encourage pupils to really come to grips with the subject by answering numerous exercise questions, undertaking research, or working on projects such as the presentation of exhibitions, collecting eye-witness accounts of the period and the staging of scenes dealing with daily life in Germany between 1933 and 1945. In British, French and Walloon textbooks, the development of this subject is characterized by a great consistency at a much more modest level. It is only after 1990 that we see an expansion, designed for the most part to fill the most obvious gaps.

German authors give great weight to the rapid installation of the totalitarian Nazi regime between 1933 and 1934 and go further than giving a bare list of facts and decisions; they very soon offer an analysis of the errors committed by traditional right-wing ministers who imagined they could muzzle and then discredit their Nazi colleagues by offering them the Chancellery and several ministries. In addition, it is frequently brought to pupils' attention that the Nazi party never gained an absolute majority in the Reichstag by itself and that its leaders had to form alliances with small ultra-conservative parties. This observation may also be seen as a reminder that the majority of Germans never subscribed to Nazism. Regarding the fire at the Reichstag on 27th February 1933, almost all the German authors maintain that it was only a pretext to allow the Nazis to establish their dictatorship by invoking the danger of a communist insurrection. On this point, by calling on the pupils' critical faculty in the relevant exercise questions, there appears to be a desire to emphasize the strategy and intentions of the Nazis and, by contrast, the naivety, inertia and even total renunciation of the people and the country's divided democratic forces.

Only few authors writing in English or French go beyond a simple declaration of the facts concerning the years 1933–1934 along with several general observations. However, in Britain, perhaps influenced by its national history and the fire at the British Parliament in October 1834, authors place a strong emphasis on the destruction of the *Reichstag*, going so far as to revive the enquiry on the incendiaries' identity. But now, as in the textbooks of their German colleagues, long convinced that the Nazis were to blame, an attitude of prudence seems to prevail, even if the exploitation of this act to establish Hitler's authority is still clearly affirmed.

Nazi propaganda and the control of society appear mainly in the illustrations. These are fundamentally transformed in textbooks published in Germany after 1980. Certain identical documents appear in German, French and Walloon

textbooks (fig. 6). British textbooks alone allocate less space to this subject. The days of the party's special meetings at Nuremberg and the parades and crowds assembled on those occasions are frequently illustrated. In Germany from the beginning of the 1950s, authors seem visibly anxious to stimulate pupils' thoughts by setting numerous exercise questions, so as to form enlightened and critical minds when confronted with propaganda activities. We should indicate that in older textbooks certain authors who experienced the Nazi regime obviously feel the need to justify how it was able to seduce and indoctrinate part of its generation. Still with regard to Germany, photographs are sometimes shown of young *Wehrmacht* soldiers lying on battlefields or visibly traumatized after their arrest by allied forces in the last months of the war, echoing the illustrations of Hitler Youth parades. They are there perhaps as a means of stressing the day-to-day life of young people in Nazi Germany compared with that of the pupils using the textbooks in a recovered democratic state.

Concerning Nazi ideology, the programme of the Nazi party, written at the time of its foundation in 1920, is seldom evoked, like the historical origins of National Socialist thinking and its racism and anti-Semitism. This may be explained by the fact that our sources are designed for pupils of about fifteen years of age, who have not yet acquired the necessary grounding or maturity to understand in-depth analyses of the history of ideas. Several aspects of Nazi ideology are well developed everywhere: its anti-Semitism, its strategy for controlling the masses, the training of young people, the cult of the leader, the necessity of rearmament, and its justifications for the conquest of Europe. Very often their presentation relies on extracts from Hitler's speeches or from *Mein Kampf*, analyzed by pupils by means of exercise questions. *Mein Kampf* seems to have been exploited without taboo, notably in Germany, along with certain items of Nazi vocabulary (stemming from what Victor Klemperer has termed the «language of the *Third Reich*, *LTI-Lingua Tertii Imperii*»), which up until the 1980s were employed to designate Nazi activities. Then with the awareness of the many negative and detrimental effects of the continuance of these terms, their use disappeared.

To present the economical and financial policy of the Nazi state and the evolution of the standard of living of the Germans, German textbooks have always tried to bring to light its objectives of rearmament and preparation for a new war, defined at a very early date. In this context, this theme is an extension of the Hitlerite bellicose ideology. Naturally, authors evoke the effect of this policy on the finances of the Nazi state and the unemployment rate. And here too they deliver a critical analysis, recalling that unemployment also decreased following the Nazis' family policy, which removed women from the workforce, and that the general standard of living hardly rose at all because of the priority given to armaments. This last point also features in British textbooks. As for the French,

up until the 1980s only a few lines are devoted to the subject, without any real critical examination, and they even stress the success of the economic measures undertaken by the Nazis on the whole, to the extent that they give rise to a certain unease if we consider the positive conclusions that pupils could draw from them. At a later date the authors set about correcting these weaknesses, coming progressively closer to the development of the subject in the German textbooks.

In German textbooks the presentation of the concentration camps appears mostly in illustrations. Elsewhere, the coverage is modest, whether in the description of the camps, the presentation of the victims, or the conditions of their internment. The illustrations collected show lines of prisoners in front of their huts or portraits of famous victims, such as Carl von Ossietzky, a pacifist opponent of the Nazis, who was interned in a concentration camp as early as 1933, awarded the Nobel Peace Prize in 1936, and who died in 1938 as a result of maltreatment. After 2000 there is an obvious change in the illustrations on the subject. The cases of certain minorities who were interned also came to light, such as those of Jehovah's Witnesses, homosexuals, and «marginal» young people, who were hostile to the Hitler youth movements (e.g. «Edelweißpiraten»). The German authors in no way deny that the German people knew of the existence of the concentration camps, though not of the «death camps» opened in the furthest reaches of Poland, although it is made clear that prisoners of the former, who could be freed, never provided any information about them for fear of reprisals.

In Britain, the material used to present and illustrate the concentration camps is sparse, even in the case of Bergen-Belsen, liberated as it was by British troops on the 15th April, 1945, and therefore clearly linked to the national history of the war. However, of this scant collection of concentration camp illustrations more than 40 % relate to aspects of the Bergen-Belsen camp. The famous confusion between places of concentration and those of extermination is very frequent, even in the more recent textbooks, as well as a lack of detail regarding the different categories of prisoners and their respective fate. The situation is the same in the Walloon region of Belgium, where the fort of Breendonk is evoked, one of the principal internment and transit camps in Belgium.

French authors give a fuller account of these camps in the chapters devoted to the Second World War than in those dealing with Nazi Germany. In numerous publications dating notably from the 1980s, this practice allows the authors to contrast the presentation of the two kinds of Nazi camp, – concentration and extermination – very recently adding transit camps, which were numerous on French soil. We have noted, however, that in certain recent textbooks there is some carelessness in the layout of pages, where documents relating to the two kinds of camps are mixed on the same page. Most of the documentary texts consist of accounts of day-to-day life in the concentration camps and extracts of

the camp rules and regulations. A large variety of illustrations are used to present the camps, their buildings and especially the inmates, lined up or at work, and recognizable by their striped uniforms. We should point out that in the oldest textbooks the work of the prisoners for the benefit of German industry is a feature particularly called up.

How does Hitler appear in the textbooks studied? In the Walloon and British textbooks the written word predominates for the description of the Nazi leader; his picture is seldom seen. In Britain certain authors abandon the scientific and neutral tone proper to historical analysis and give a portrait of Hitler and certain other Nazi leaders influenced by personal feelings, or grotesque observations concerning their physical appearance. This tendency is also found in the Walloon textbooks and in the oldest of the French textbooks. Today, in the same vein, their authors call on images from the Charlie Chaplin film *The Great Dictator* to caricature Hitler. The iconography on Hitler is mostly present in German and French textbooks. It is in the German textbooks, however, that we see most illustrations of the *Führer* from the beginning of the 1920s up to the end of the war. For a long time, in most of the illustrations, he was shown alone, embodying the No. 1 leader, indeed the unique leader, of the Nazi venture (fig. 5). This is also the idea that the majority of the French, British and Walloon authors seek to convey, even if they resort less often to illustrations.

Moreover, the adjectives closely associating Nazi theories with the person of Hitler occur frequently in the older textbooks, but also in certain more recent ones: «Hitler or Hitlerite doctrine», «Hitlerism». The head of the whole Nazi venture is thus clearly identified, following the historiographical position predominant in Germany up to the 1960s and 70s. Up until the 1980s, therefore, there are few representations in which the German people is associated with its *Führer*. This is likely to be interpreted as a desire of the authors to limit the risk that the German population of the time could be accused of having given Hitler its unflinching support. On the other hand, in the more recent German and French textbooks, there is an increase in the number of illustrations of crowds gathered round Hitler at the great demonstrations of the *Third Reich*, which, of course, modifies the message the authors wish to convey. Moreover, as far as the German authors are concerned, presentations of the Nazi economic policy provide the opportunity to recall that a certain number of Germans found employment again from 1933, and so some reason for satisfaction. With regard to Hitler's fall, in all the textbook chapters on the Second World War Hitler's suicide is allotted only a few very brief sentences, and in certain cases mention is made of the cowardice of the act.

One theme clearly differentiates the textbooks: German resistance to Nazism – «The other Germany». Since the 1950s, only the German authors have given it much space, treating it in all its scope after developing certain aspects such as

police oppression and the social control put in place by the Nazis. In this way, the blackened image of the country's past is partly rehabilitated, as was the image of France after the discovery of all the individuals and movements who rejected the Vichy regime. The account of the German resistance is marked by two different periods, one up to the end of the 1980s and characterized by an immutable position on the subject, the other after 1990, which brought about profound change, following, notably, the results of enquires into small acts of resistance by «ordinary Germans». Especially before 1980, the authors mention all the ethical and moral obstacles which made national resistance extremely complex. Numerous exercise questions aim to make pupils weigh up the whole situation. In addition, we find an account of all those who opposed the Nazi regime, from the anti-Hitler speech given by the socialist member of parliament Otto Wels on 23rd March, 1933, the true beginning of the resistance, to the failed assassination attempt of 20th July, 1944. This event was placed in the spotlight by authors before 1990, the older textbooks going so far as to glorify it. Its motivation and the trial that followed it are found in nearly a third of the documents on the German resistance, and the portrayal of its main instigator, Colonel von Stauffenberg, crops up in three quarters of the textbooks studied. It would seem that nowadays this act has been abandoned to some extent to make way for new aspects of the German resistance to Nazism.

Other acts, prior to the assassination attack against Hitler in the summer of 1944, are widely mentioned in the textbooks, such as those led by the *White Rose* group at Munich between 1942 and 1943. Nearly a quarter of the illustrations of the German resistance show its young members, Hans and Sophie Scholl and Christoph Probst (fig. 7), and a similar proportion is found in the documentary texts, consisting essentially of the text of the famous leaflets which they threw from the top of the stairs at Munich University. It is no exaggeration to say that the authors have considered the presentation of these documents indispensable since the 1960s. More recently, acts of resistance by other youth movements have appeared, e.g. movements opposed to enrolment in the Hitler Youth groups.

The resistance of part of the Christian population, Catholic and Protestant, is widely echoed in the explanatory texts and written documents, from the 1950s up to the present day. Before 1980 the account given of this subject showed little respect for historical truth. In fact, many sources presented it as «the resistance, combat of the Churches and of Christendom» when in reality it was a combat of individuals and small isolated groups. One personality in particular is given prominence in the illustrations: Bishop von Galen of Münster. In more recent textbooks, new religious names appear – authors of numerous letters appealing for resistance. It should also be pointed out that today's textbooks mention the resistance of Jehovah's Witnesses and Jews. From 1990, we see a considerable increase in the space allotted to diverse facets of the German resistance: to

clandestine political and trade-union opposition, to attempts to assassinate Hitler before the 20th July, 1944, to young Christians who chose to go underground to evade military service, to the active mobilization of German women married to Jews, and to the non-conformist attitude of certain young people who defied the governing powers. Acts of desertion and resistance led from abroad, notably by Willy Brandt, also find an echo in the textbooks.

Like historical research, literary and cinematographic productions, the textbooks have never really been silent about the Shoah (see table in appendix). Certainly, up until the 1980s the development of the subject was very limited (before 1965, in the German textbooks, there was no precise mention in their tables of contents relating to the fate of the Jews) and certainly inadequate in view of the human drama that was unfolding in the extermination camps on Polish territory. But there was never complete silence on the subject. Since the 1950s, many pieces of information have appeared in the course of the development of other aspects of the period in the form of sentences or short paragraphs, occasionally accompanied by a documentary text or illustration. Since 1950 the coverage given to the subject has progressively increased, following the same tendency in historical research and the growing interest shown by the mass media and European society.

It is in German textbooks that this evolution is most clearly seen, the number of pages being, depending on the decade, five to fifteen times larger on average than in the textbooks of other countries. First, the significant amount of space given to the intellectual approach to the Shoah should be indicated, with its account of the racist and anti-Semitic aspects of National Socialist ideology. For a long time the same documents were seen repeatedly both in German textbooks and in those of other countries. Since 1990, previously unpublished documents, both written and illustrative, have appeared, and also innovative items in the form of strip cartoons and cinematographic works, accompanied by exercise questions to guide pupils in their analyses.

As for Britain, its textbook authors have not yet developed the subject of the Shoah and the whole catalogue of Nazi crimes to the same extent, and have sometimes incorporated them as an extended presentation of the Nazi anti-Semitic policy of the 1930s. It is only in the more recent textbooks that they have begun to allocate them a specific space, although there is only a modest documentary content and a small number of exercise questions. For a long time, the Walloon textbooks were comparable in this respect, prior to a large increase in the volume of information, texts and illustrations in the textbooks published after 2000. From the 1960s, French textbooks began to increase, moderately but regularly, the proportion of their textbooks devoted to the Shoah. However, up until the 1980s no space is given to the specific question of the extermination of the Jews, to its methods, or to research on its origins and the stages that led up to

it. The 1980s were in fact a true period of transition in school textbooks, especially in Germany and France, as in historiography and the collective memory. From that time numerous gaps gradually began to be filled, with the help of illustrations and written documents, very often eye-witness reports. And naturally the number of exercise questions for the analysis of all this material also increased.

Concerning the progressive social exclusion of the Jews and their persecution dating from 1933, three dates emerge from the content of the textbooks studied: the year 1933, which marks the beginning of the boycott of businesses run by Jews and the social exclusion of the latter, the month of September, 1935, with the implementation of the Nuremberg laws, and lastly, the night of the 9th November, 1938, known as the *Kristallnacht*. Actually, in the iconography, these three dates are illustrated by certain documents found in the textbooks of the four countries of our study, especially in the French and German textbooks. These illustrations being found in all our sources, there emerges a common European view of these various events (see also fig. 9 concerning the destruction of the Warsaw ghetto in 1942 – 1943). In the German and French textbooks before 1990 the deportation of the Jews was traditionally presented in the form of documentary texts with figures showing the number of convoys and individuals sent to the camps. Extracts from *The Diary of Anne Frank* frequently illustrate the tracking down of the Jews in occupied Europe, the more recent textbooks adding the young girl's photograph and biography. Also included are illustrations showing families about to be deported and texts on their transport conditions.

Since 1980 the textbooks have become more precise in the naming, definition and explanation of the extermination camps. Auschwitz has remained the most important symbol of the extermination venture. The rare photographs that exist of its functioning, from the arrival and selection of the prisoners to the gas chambers, have been exploited since the 1960s, especially in German textbooks (fig. 10). The German and French textbooks give the most detailed accounts by far of the genocide process, which began in 1941. In Germany this theme appears in the explanatory texts from the 1950s, then in the written documents and illustrations according to their increasing availability. Finally, since 1980 the greatest number of exercise questions have related to this central aspect of our subject. While the presence of the items on the implementation of the genocide policy recorded between 1950 and 1960 must not be exaggerated, German authors were already evoking the fundamental notion of «extermination» of the Jews and describing it in precise words («Todeskammern», «Vernichtungsräume», «Gaskammern», «Vernichtung durch Arbeit», «Endlösung der Judenfrage»). The exact notion of genocide («Völkermord») did not appear until the middle of the 1970s and has been employed ever since. Even if numerous gaps remain, one is struck by the small number of errors made and the precocity of

certain information, occasionally recorded before the 1950s: five to six million Jewish victims, the beginning of the extermination of the Jews given as the end of July 1941, or the massacres committed by the «Einsatzgruppen» in Eastern Europe.

From the 1970s, the methods of extermination were also described in documentary texts, coming principally from the testimony of Rudolf Hoess, former commander of the Auschwitz camp, at the Nuremberg trial. Likewise, after 1970 certain developments are observed in Germany in the illustrations of the «extermination of the Jews in Europe»: the family making its way to the gas chamber is replaced by that of the crematorium ovens in 1944, or photographs of the latter taken in our time (fig. 11). In four decades there was a shift from the illustration of the march of the victims towards their death to that of the final stage of the genocide process. The illustrations of the corpses found in the camps at the time of their liberation in 1945 have also been replaced by an increasing number of photographs of survivors, particularly of child survivors. However, the murder of prisoners is still evoked indirectly with the help of new documents such as photographs of piles of hair, dolls, etc. Since 1990 other facts have appeared in the explanatory texts, such as the medical experiments carried out in the camps, or the «death marches» at the end of 1944 as the Red Army approached. At the same time, the German textbooks underwent a change in both form and content, with the result that pupils discovered more concerning the history of the Jews throughout the ages and the persecutions they were often subjected to, the massacres committed in Eastern Europe by the *Einsatzgruppen*, the fates of the Nazis' non-Jewish victims (Tziganes, Romanies, Sinti) and the measures taken to preserve remembrance of the crimes committed. For this the German authors used a collection of new, hitherto unpublished, documents. Up until the 1980s, in spite of a limited development of the subject, French textbooks are distinguished by profound contrasts in their accounts of the stages of the genocide process. While certain textbooks only briefly mention the subject, others are quick to name the Jews as the principal victims, to give the exact number of dead, to distinguish concentration camps from extermination camps, or to use certain basic documentary texts.

In Britain it is obvious that accounts suffer from being less well developed, with omissions and few illustrative documents. Errors are occasionally to be found, especially in the captions of a number of illustrations. The *Holocaust*, the term used in anglophone countries, was long limited to simple references with few details. Readers find themselves caught up in an emotional account lacking in precise information, quite the opposite of the rigorous approach of the German authors. There is little about deportation conditions, the genocide process often only beginning when the victims cross the entrance of the extermination camps, whose names are often confused with those of the concentration system,

as mentioned above. There are few eye-witness accounts or other documents concerning day-to-day life in the camps, particularly at Auschwitz. The total number of victims is presented erratically and the victims are undifferentiated, although their fate was not always the same. Almost a quarter of the British textbooks even fail to mention that the Auschwitz prisoners were the principal genocide victims. References to the other groups exterminated increase only gradually in the textbooks. It was necessary to await present-day publications to see an increase in the documentary content, particularly the illustrations, whilst the number of exercise questions remains very limited.

Before 2000, the Walloon textbooks also give very little attention to the genocide process pursued by the Nazis from 1941. Most of the gaps observed in the textbooks published in Britain are also found in the Walloon textbooks, and illustrations are rare. Here also it is only in the more recent publications that these weaknesses are corrected, particularly by presenting new aspects of the subject elaborated by the German authors since 1990.

The German authors tackled the delicate question of the passive population during the Nazi period from an early stage. It is apparent from their comments that a large number of Germans were happy to find employment again, even if there was no real prosperity, and had no difficulty in accepting the price to be paid: the renunciation of their basic liberties (fig. 8). In some cases, a certain naivety is denounced with regard to the supposed «miracles» of the Nazi economic and social policy. For many, allegiance to the Nazi regime seemed by far the best way of saving their personal situation, and the truth of the matter would only be discovered in 1945.

Following their German colleagues, and revisiting most of their analyses, the British authors also developed their thoughts on the attitude of passive Germans faced with Nazism. All of this content is also found in the French textbooks. Much more than in Germany, the British textbooks also emphatically suggest an inexpressible element in the German mentality, always in search of a powerful leader. In Belgium a large number of Walloon textbooks are notable for bringing up in detail Belgian fascist movements close to Nazism and their political rise in the country in the 1930s. When it comes to the question of responsibility or even guilt on the part of the German people with regard to Nazi crimes, two classes of textbook emerge; On the one hand, German and British textbooks, where this subject is dealt with most. A logical observation as far as the former are concerned; with regard to the latter, the influence of anglophone historical research, which is actively engaged in this subject, is probably at work. The authors of the Walloon and French publications, on the other hand, engage in this reflection much less frequently.

A pedagogical divergence may also be supposed: in Germany and the United Kingdom the educational community has always seemed to favour the promo-

tion of the reflective and critical faculties of pupils rather than the narrow learning of a body of basic knowledge, which stems from lecture-based teaching, as is often the case, particularly in France. In the German textbooks, it is during the 1950s and '60s that the authors direct most of their attention to this subject; following a noticeable decline during the decade 1970–1980, numerous items reappear on the general attitude of the German population between 1933 and 1945. Since 1950, two contradictory positions coexist in the textbooks published in Germany: in certain publications, for the most part published before the 1980s, we read that a tiny minority, the proportion often ill-defined, had been informed of the mass extermination of the Jews, a position which allowed the authors to assert that the Nazis sought to hide their crimes in Poland up to 1945, aware that they could have provoked a reaction of revolt among the German people. Other publications, often more recent, claim to the contrary that the German people could not have been completely ignorant of the fate of the deportees and that such a venture enjoyed the complicity of the «ordinary people» who had a very good idea of the fate that awaited the Jews.

Consequently, questions arise. How could such a murderous venture take place in a country as modern and technically advanced as the Germany of the first half of the twentieth century? Themes for consideration are suggested: influence of the ambient terror, fear of reprisals, blind obedience, inability to conceive the least form of resistance, etc. Was it necessary to obey the orders given by the Nazis? How was one to resist? The authors of certain textbooks have no hesitation in putting these questions to pupils. British authors deal with part of this question and put forward one reply in particular: a large proportion of the German population, satisfied with its condition, and with the return of a strong governing power, tacitly accepted the fate designated for the Jews. Other authors, however, are quick to express incomprehension at Hitler's success in the cultural environment of a country such as Germany.

In accordance with the limited scope of our subject, we have not studied the entire policy of the Vichy regime, which appears in the textbooks but is confined to its anti-Semitic aspects. Apart from a few incidental references, German, British and Walloon textbooks give no detailed coverage to the Vichy government. In France, the reality of the collaboration between the Vichy authorities and Nazi Germany appears in the textbooks published at the beginning of the 1980s, a time when, with the advances made in historiography and the impact of numerous debates in the media, many taboos were broken. Before then, the Vichy regime is evoked but never characterized by its anti-Semitic policy. But now the treatment of the subject changes profoundly and authors recall the existence of an anti-Semitic trend in France since the 19th century, on which the Pétain government relied. The image of a government which had supposedly striven to form a «shield against Hitler» so as to protect the French people from

the worst is thus relativized. At the same time, the true role of the French police was established in the rounding up of the Jews and the organization of transit camps. This content being in line with Jacques Chirac's speech of 16th July, 1995, in which he acknowledged the responsibility of the French state in the policy of the Vichy regime, a fact that the French textbooks then fully recognized.

With regard to Nazism and the Shoah, our comparative analysis reveals that German and French textbooks (the latter to a lesser extent) published since the 1950s present an elaborate and complex treatment of the subject. By contrast, the British textbooks are less detailed and concentrate on British national history during the Second World War. It proves difficult to assess the Belgian textbooks, which sprang back to life in 2000 after a long period of neglect by the educational community. From the 1970s, Belgian teachers had overwhelmingly stopped using history textbooks, accusing them of presenting a predetermined analysis of events and preventing students from actively developing a sense of critical historical thinking.³ Our enquiry reveals some striking parallels between French and German history textbooks, especially from the late 1980s onwards, whereas British textbooks are more confined to a national point of view when it comes to presenting the Shoah and the Nazi period. Belgian textbooks are catching up with the development in their neighbouring countries and present a more sophisticated survey of this period. The focus on critical historical thinking, however, is prevalent in German and English textbooks while French and Belgian textbooks have long been indebted to the tradition of fact-based and positivist thinking in line with the *cours magistral* and a prevalent teacher-centered way of learning. Our results highlight different traditions of and influences on learning and on historiography and historical research. They show that the history textbooks studied have long had a tendency to present the Nazi period and the crimes committed from a national point of view. Nevertheless, textbooks increasingly take up the findings of international historical research and they use a number of iconographic documents which circulate beyond national borders. This has led beyond persisting differences and contradictions to commonalities in the representations of Nazism and the Shoah.

Translated from French by Sylvie and Jim Drummond

3 See Cédric Istasse, «Les manuels scolaires d'Histoire pour l'enseignement secondaire belge francophone (XIX^e-XX^e siècles) », in *Les manuels scolaires d'Histoire. Passé, présent, avenir*, Jean-Louis Jadouille, ed. (Louvain-la-Neuve, Unité de didactique et de communication en Histoire de l'Université Catholique de Louvain, Apprendre l'Histoire?, 8, 2005), 58, 70, 80.

Open-Access-Publikation im Sinne der CC-Lizenz BY-NC-ND

© V&R unipress GmbH, Göttingen

Préface

Dans les années 1970, les magazines français, qui prétendaient résumer l'ignorance, voire l'indifférence, réelle ou supposée, de la jeunesse allemande à l'égard de Hitler et du nazisme, utilisaient souvent cette phrase définitive: «Hitler, connais pas!» Par ce raccourci caricatural, ils semblaient remettre en cause l'efficacité de l'enseignement de l'histoire outre-Rhin, et probablement aussi faire, de manière un peu arrogante, la leçon à nos voisins. Or, Bertrand Lécureur, lui-même professeur d'histoire de lycée au Havre, confronté depuis de longues années, à la difficulté de faire connaître cette période tragique à la jeunesse française s'est penché avec rigueur sur un objet d'étude incandescent avec pour objectif, à travers une solide thèse de doctorat soutenue, en octobre 2010, à Montpellier, d'en faire comprendre toute la complexité.

Il a travaillé dans une perspective comparatiste très novatrice en dépouillant plus de cent-dix manuels de l'enseignement secondaire, en usage, en Allemagne de l'Ouest depuis les années 1950, dans l'ex-RDA depuis 1990, en Grande-Bretagne, en France et en Belgique francophone depuis l'après-guerre jusqu'au début du XXI^e siècle. Ce qui représente, au passage, la compréhension de trois langues. Soulignons d'entrée de jeu, que, malgré ses enquêtes approfondies dans plusieurs centres de documentation domiciliés dans chacun des pays étudiés, Bertrand Lécureur ne serait sans doute pas parvenu à maîtriser des sources aussi vastes s'il n'avait pas accompli de longs séjours au Centre Georg Eckert de Braunschweig, dans le Land de Basse-Saxe (Allemagne), qui est certainement l'un des conservatoires de la mémoire scolaire les plus riches à l'échelle universelle. Je peux l'affirmer avec d'autant plus d'assurance que j'ai moi-même été le bénéficiaire et de ses ressources bibliographiques et de la qualité de son accueil réservé aux chercheurs, toujours reçus en amis.

La méthode déployée par Bertrand Lécureur se caractérise par le développement de trois axes complémentaires: il a constamment cherché à relier l'évolution de l'historiographie sur le nazisme et la Shoah avec la pénétration de ses conclusions dans les programmes et les manuels d'histoire. Il a toujours accordé une extrême attention aux images de la propagande reproduites dans les

ouvrages didactiques non seulement en Allemagne, mais aussi dans les autres pays européens, en pointant leurs convergences et leurs divergences. De plus, chaque fois que cela a été possible, il a tenté d'en mesurer la réception. Enfin, il a toujours maintenu son corpus à distance, le construisant et l'analysant de manière très rigoureuse, voire avec froideur, sans jamais tomber dans des jugements sans valeur scientifique.

Le résultat obtenu est saisissant, et on peut déjà tirer trois enseignements de grande portée de cette étude magistrale. Bertrand Lécureur montre en premier lieu de manière convaincante qu'entre 1950 et 1960, la nature réelle du nazisme et la tragédie des camps d'extermination ne sont nullement inconnues des manuels allemands. Il observe néanmoins que cette connaissance reste minoritaire et que le grand basculement didactique se situe à la fin des années 1980, probablement en raison de l'articulation opérée désormais avec succès entre recherche universitaire de pointe et transmission sociale du savoir scientifique. À partir de ce moment, l'augmentation des passages sur la nature criminelle du nazisme et sur l'ampleur de la Shoah est constante en Allemagne, tandis qu'en France, on souligne alors les effets destructeurs de l'antisémitisme de Vichy, jusque-là ignorés. Seule la Grande-Bretagne, probablement parce que ses populations ont moins souffert de la guerre que celles du continent occupé, paraît se situer en dehors de ce courant.

Dans les années 1990, Bertrand Lécureur observe aussi l'émergence d'un imaginaire héroïque européen fondé sur une iconographie récurrente d'un pays à l'autre. Parmi les images fortes qui composent cette galerie de la douleur, on relève par exemple le visage juvénile d'Anne Frank, la célèbre photographie de l'enfant juif de Varsovie, analysée récemment par Frédéric Rousseau, l'arrivée de colonnes de Juifs épuisés et terrorisés sur la rampe d'Auschwitz, etc.

Le lecteur l'a déjà compris, ayant eu le privilège de suivre, en tant que directeur de sa thèse, toutes les étapes de ce puissant travail, je considère que Bertrand Lécureur nous offre sur l'articulation entre histoire, mémoire et enseignement de l'histoire, un grand livre pionnier. Du reste, dans quelques années, il est vraisemblable que pour le désigner, on n'emploiera plus son véritable titre – *Enseigner le nazisme et la Shoah, une étude comparée des manuels scolaires en Europe* – mais qu'on dira plus simplement, le *Lécureur*, et que cela ne sera que justice...

Christian Amalvi

Avant-Propos

Nazisme, Shoah, deux éléments majeurs dans l'histoire du vingtième siècle.

L'historien, le journaliste, le romancier, le cinéaste, l'artiste, tous artisans de la mémoire de ces événements, de leur théorie jusqu'à leur mise en œuvre, chacun à sa manière, scientifique, neutre, sous influence, objective, passionnée, fictive, revisitée. Le ministère de l'Éducation Nationale et ses programmes, les auteurs de manuels d'histoire, les professeurs, corporation sous influence: une même mission, transmettre à la jeunesse tout ce qui explique le monde qui l'entoure, une même source, inépuisable, tout ce que leur transmet la communauté intellectuelle. Dans chaque pays, cette même situation mais bien des différences, liées aux diverses structures politiques, aux particularités des histoires nationales, à l'évolution temporelle des discours officiels. Dernier intervenant parmi ces acteurs, le chercheur, désireux de mettre en lumière toutes les interactions au sein de cet ensemble.

1945: comment, malgré la richesse de la langue française, exprimer fidèlement le traumatisme en Europe, au lendemain de la période nazie, de la guerre et de la Shoah? Peut-on raisonnablement se lancer dans une typologie exhaustive du chaos dans lequel se trouvent plongées les mentalités collectives?

En Allemagne, en cette «année zéro» de l'histoire nationale, le psychiatre et philosophe Karl Jaspers entreprend cette recherche, au titre évocateur de «*Schuldfrage*», la question de la culpabilité allemande⁴. Dans sa patrie dévastée, occupée, déchirée par l'entreprise de dénazification, bientôt divisée, les cicatrices demeureront longtemps profondes. L'on sait, mais l'on se tait.

Du côté de la Belgique et de la France, entre joie, douleur et émotion, le quotidien est tout entier occupé par le retour des rescapés des camps, des survivants, vaste amalgame de destins pourtant bien différents, dominé par le mythe du résistant martyr. Tenter d'oublier. Refoulement. Reconstruire le pays, l'existence de chacun, une paix durable, une fraternité, en vain. Les querelles reprennent: épuration, déchirements, rivalités politiques: qui a le plus résisté?

⁴ Jaspers, *La culpabilité allemande*, 1990.

Qui compte le plus de victimes dans ses rangs? Et la reconnaissance de la Shoah? La route est encore longue.

Outre-Manche, le passé proche s'écrit plus simplement, sans aspect obscur, ni honteux: les villes sont détruites mais l'honneur est sauf: pas d'occupation territoriale, base principale de la reconquête militaire de l'Europe. Prestige. Les «camps de la mort» sont loin, sauf pour quelques soldats ou pilotes infortunés et seul résonne le nom de Bergen-Belsen, libéré par les troupes britanniques. Très vite, l'attention va se détourner vers l'Inde, le fleuron colonial pour assister, impuissant, à l'épilogue d'un combat insolite, nouveau, précipitant le déclin des positions acquises au siècle précédent. La marche de l'histoire continue.

Et la jeunesse européenne, témoin de toutes ces ruines, de ces tensions, de ses proches qui ne sont pas revenus? Peut-elle, malgré cela, avoir pleinement conscience des événements hors norme que vient de traverser son époque? Poser des questions. Qui sont les coupables? Quand bien même les adultes y répondent, que savent-ils de tous ces faits? Sont-ils sincères? Disent-ils tout? Trouver des réponses. À l'école, où l'on apprend tant de choses? Nous aurions tant aimé qu'aboutisse notre projet d'enquêtes sur la parole des enseignants après guerre. En vain. Comment appréhender la diversité des contextes d'une guerre, d'où l'on put sortir indemne, préservé du traumatisme, y sombrer au plus profond ailleurs? Deux générations sont passées, nombre de témoins ont disparu, les souvenirs sont lointains, subjectifs, influencés ou ne dépassant pas le sempiternel: «on n'en parlait pas». L'écrivait-on alors? Les travaux d'historiens, les témoignages, les créations littéraires, les articles existaient déjà mais la jeunesse y avait-elle accès avec la même facilité qu'aujourd'hui? Pour elle, ont été conçus les programmes d'enseignement et les manuels scolaires, objets de notre recherche.

1962: Marshall Mac Luhan révèle que les sociétés industrialisées quittent la «Galaxie de Gutenberg» pour entrer dans celle de Marconi. Constat à nuancer: les images de la Deuxième Guerre Mondiale, de ses multiples aspects et de son contexte se multiplient à la télévision, bien de consommation emblématique des Trente Glorieuses, dans les établissements scolaires avec l'arrivée des moyens audio-visuels et les premiers «clubs cinéma» animés par quelques passionnés. Certes, mais l'on publie aussi de plus en plus: ouvrages, articles, de qualité inégale, qu'importe. Autant de supports sur lesquels s'appuie une longue liste d'événements alimentant notre sujet: révélations s'étalant à la une des journaux venant vulgariser les conclusions de la recherche historique, scandales immédiats, immixtion de la justice, enquêtes, arrestations spectaculaires, procès. Toujours plus de connaissances, dont l'école ne s'est pas toujours emparée avec avidité et rapidité⁵.

5 Jean-Marie D'Hoop, dans son article intitulé «Un aspect des relations intellectuelles franco-

Baby-boom: autre expression caractéristique de la deuxième moitié du vingtième siècle: besoin croissant d'éducation, essor des systèmes éducatifs, accès de tous à l'école pour des études de plus en plus longues⁶. Le manuel scolaire devient un enjeu, d'abord idéologique, commercial ensuite.

«Crises sociales» de 1968 et leurs effets: remise en cause de l'enseignement traditionnel, haro sur le cours magistral, volonté de construire un esprit critique, de développer une réflexion plus aiguisée et exigeante: objectifs qui restent toujours à atteindre aujourd'hui mais indéniable évolution de la démarche pédagogique des manuels. Outre-Rhin, dix ans avant la France, haro de la jeunesse sur la génération précédente, sommée de livrer des comptes sur ses engagements lors de la période nazie. Et l'enseignement de l'histoire? En France, il semble que le sujet ait toujours été sensible et qu'il ait fallu livrer bataille pour lui assurer une position solide au milieu des autres matières⁷.

Cadre temporel ultime de notre recherche, le vingt-et-unième siècle, toujours plus loin dans la «galaxie Marconi»: de nouveaux acteurs éducatifs, informatique, multimédias. Concurrence ou complémentarité pour le manuel scolaire?

Cadre spatial enfin, l'Europe, après 1945. Réconciliation, union sans jamais faire table rase du passé. Construction européenne dans tous les domaines. Harmonisation des systèmes scolaires, échanges multiples et demain peut-être, un Baccalauréat européen, voire d'autres diplômes, couronnement des expériences franco-allemandes récentes?⁸

L'analyse historique effectuée, dépassant ainsi les douleurs mémorielles, s'impose de plus en plus, la comparaison des discours didactiques, notamment sur des sujets réputés «conflictuels», qui ne le sont plus forcément.

Retour au point de départ, nazisme et Shoah. Comment ces thèmes sensibles,

allemandes: la coopération dans la recherche et l'enseignement de l'histoire», *Historiens et Géographes* 280 (octobre 1980), 112, déplorait, «le retard de l'enseignement par rapport à la recherche historique».

6 Garcia et Leduc, *L'enseignement de l'histoire*, 2004, 190 – 191.

7 Ibid., 198 – 199, 213 – 214, 223; «Colloque national sur l'Histoire et son enseignement» (Montpellier: Ministère de l'Éducation Nationale, 19 – 21 janvier 1984), 108 – 109, 133: sur l'importance de l'histoire en France, Antoine Prost, dans son rapport des commissions sur les finalités de l'enseignement de l'histoire et de l'instruction civique, rappelait qu' «il n'y avait pas d'autre pays au monde où l'enseignement de l'histoire soit une question d'État (...) où la presse se ferait l'écho de ce sujet, où le Président de la République interviendrait (...) où un tel colloque se déroulerait par nécessité de traiter le sujet».

8 Voir les sites Internet du Ministère de l'Éducation Nationale: <http://www.education.gouv.fr/.../l-abibac.html>; eduscol.education.fr/.../description_abibac.htm et les trois manuels franco-allemands: Peter Geiss et Guillaume Le Quintrec, *Histoire/Geschichte* (Paris: Nathan/Klett, 2006), cet ouvrage présente la période de 1945 à nos jours; Peter Geiss, Daniel Henri et Guillaume Le Quintrec, *Histoire/Geschichte – L'Europe et le monde du congrès de Vienne à 1945* (Paris: Nathan/Klett, 2008); Rainer Bendick, Peter Geiss, Daniel Henri et Guillaume Le Quintrec, *Histoire/Geschichte – L'Europe et le monde de l'Antiquité à 1815* (Paris: Nathan/Klett, 2011).

à forte dimension émotionnelle et passionnelle, ont-ils traversé, dans les manuels d'histoire, cette seconde moitié du siècle dernier jusqu'à nos jours? D'abord en Allemagne, pays dans lequel a éclos le nazisme, a germé dans l'esprit de quelques-uns l'organisation scientifique et rationnelle d'un processus génocidaire jamais entrevu auparavant. Au Royaume-Uni ensuite, bastion de la résistance européenne au nazisme. En Belgique et en France enfin, deux pays victimes mais partiellement complices également, dans lesquels un courant officiel de pensée, trouvant écho dans le cadre scolaire, se montre désireux depuis plusieurs années, de réfléchir et de prendre la parole sur les pages obscures de son passé récent.

Messieurs les Professeurs Christian Amalvi (Université Paul Valéry – Montpellier III), Directeur de Thèse, Patrick Cabanel (Université Toulouse II – Le Mirail), Olivier Dumoulin (Université de Caen), Carol Iancu (Université Paul Valéry – Montpellier III), Jean-Yves Mollier (Université de Versailles/Saint-Quentin-en-Yvelines) et Jean-François Muracciole (Université Paul Valéry – Montpellier III) composaient le jury de ce doctorat. Que toutes ces personnes soient remerciées pour l'intérêt et l'estime portés à ce travail.

Du fond du cœur, toute ma reconnaissance va particulièrement à Monsieur Rainer Riemenschneider pour son amicale attention constamment manifestée et à l'ensemble du personnel du Georg Eckert Institut de Brunswick (Basse-Saxe/Allemagne), en particulier à Madame Isabelle Quilleveré, qui m'ont toujours si aimablement accueilli et guidé vers les manuels d'histoire et autres ouvrages spécialisés; toute ma gratitude également, pour la partie française de notre travail, à M. Yves Gaulupeau et aux personnes du Musée National de l'Éducation de Rouen-Mont-Saint-Aignan, à Madame Brigitte Morand et aux responsables du CEDRHE-IUFM Montpellier, ainsi qu'aux bibliothécaires du Mémorial de la Shoah de Paris.

Tous mes remerciements également à Mesdames Ruth Radermacher de Dresde, Ute Riestenpatt-Mattheus de Lüneburg, à Messieurs Berend Haus de Lüneburg et Hervé Michaille du Havre, qui m'ont donné les clés pour appréhender au mieux l'univers scolaire germanique. La découverte du singulier destin des manuels d'histoire belges n'aurait pu aboutir non plus, sans l'aide précieuse de Messieurs Ronald Hellin (Association Belge des Professeurs d'Histoire d'Expression Française, Histoire et Enseignement, Bruxelles-Nivelles) et Cédric Istasse de la Faculté Universitaire Notre-Dame de la Paix de Namur, département Histoire. Que soient également remerciés ici Mesdames Christiane Brousse, Isabelle Frémont-Valognes du Havre et Monsieur et Madame Jim et Sylvie Drummond du Havre, qui m'ont permis de mieux connaître l'enseignement de l'histoire outre-Manche et les subtilités de la langue de Shakespeare.

Enfin, rien n'aurait pu être réalisé sans Christiane et Michel Lécureur, pour leur relecture attentive et leur aide inestimable, Jacqueline Mouchel, pour toute

l'attention et l'intérêt portés à cette recherche, Estelle, Gautier et Noë Lécureur pour leur patience et leur compréhension et sans la grande famille du rugby havrais, bleu ciel, bleu marine et rouge, qui m'a constamment permis de reprendre mon souffle, en m'apportant l'indispensable «dose d'oxygène» nécessaire à cette entreprise. Merci également à Messieurs Pascal Mesnil de Tourlaville pour l'ultime étape informatique de ce travail et Dominique Trimbur de la Fondation pour la Mémoire de la Shoah, pour la préparation du projet éditorial.

Bertrand Lécureur

Open-Access-Publikation im Sinne der CC-Lizenz BY-NC-ND

© V&R unipress GmbH, Göttingen

Introduction

Le professeur, l'élève et le chercheur face aux manuels scolaires depuis 60 ans (Allemagne, Belgique wallonne, France, Royaume-Uni)⁹

Reflet de l'image qu'une société veut donner d'elle-même et de son passé, jouant le rôle d'«*autobiographie nationale*», le manuel scolaire constitue un véritable objet d'étude. En effet, celui-ci n'est pas seulement un moyen de présenter des connaissances, adaptées à un niveau scolaire précis, selon les capacités d'acquisition des élèves. Bien plus, fondés sur des programmes officiels, il constitue un moyen de transmission de connaissances d'un passé collectif, d'une identité et d'un patrimoine qu'une génération d'adultes désire transmettre à la jeunesse pour préparer l'avenir sur des bases précisément établies: attachement, admiration de faits ou de valeurs, réticences et répugnances au contraire à l'égard d'autres¹⁰. Ainsi, l'examen du contenu des manuels scolaires, jamais neutre, en particulier dans les ouvrages nécessaires à l'enseignement de l'histoire, constitue «*l'un des nombreux moyens d'observer les mentalités collectives et leurs changements*»¹¹.

Cette première image des sources de notre étude est-elle universellement recevable ou se limite-t-elle aux frontières d'un pays comme la France? En prélude à une étude internationale, la question mérite d'être posée¹². Il semblerait, malgré différents degrés de liberté et d'autonomie octroyés à l'institution scolaire, que la

9 Pour le graphique 1 voir l'annexe 4.

10 Lucas définit dans son ouvrage *Enseigner l'histoire dans le secondaire*, 2001, 235: «*le manuel scolaire comme multipolaire, point de convergence de la recherche, de la communication, de la découverte, de la pédagogie, de l'institution et des spécialistes*». Voir également Ansart, *Manuels d'Histoire et inculcation du rapport affectif au passé*, 1984, 57 – 58.

11 Choppin, *Les manuels scolaires*, 1992, 19 – 22 et 164. Voir également du même auteur, *Manuels scolaires*, 1993, 5 – 7.

12 Il resterait à entreprendre une enquête auprès des nombreux auteurs de manuels d'histoire européens, afin de vérifier cette définition de leurs productions.

définition du manuel établie ci-dessus, puisse s'appliquer à un large cadre européen. Intervient évidemment dans cette réponse la nature du régime politique de l'État, dont on choisit d'examiner les ouvrages scolaires et le contexte de leur parution. Notre recherche se place dans un espace démocratique et libéral depuis l'après Seconde Guerre mondiale, dans lequel s'intègrent des pays comme l'Allemagne, la Belgique, la France et le Royaume-Uni, que nous avons retenus pour mener notre analyse. En dépit de différences dans l'organisation de leurs systèmes éducatifs respectifs, au-delà des programmes officiels transmis par les États aux auteurs et aux éditeurs, on ne retrouve, depuis longtemps, aucune ingérence idéologique similaire à celle relevée dans des régimes autoritaires¹³. Entière liberté est également laissée aux maisons d'édition, dans la conception des manuels scolaires, à condition de respecter les programmes d'enseignement établis. Par ailleurs, malgré des différences d'attentes et d'utilisation, les professeurs de ces quatre pays ont, depuis longtemps, toute latitude pour choisir les titres qu'ils utiliseront ensuite en classe pendant plusieurs années¹⁴. Il importe tout de même de ne jamais oublier certaines différences fondamentales entre les systèmes éducatifs : on peut ainsi opposer aux cadres français et wallon, marqués par un rôle prédominant de l'État jacobin dans le système éducatif, celui de l'Allemagne, octroyant à ses *Länder* une grande autonomie, au-delà des directives proposées par le pouvoir fédéral¹⁵. Pourrait être rapproché de l'exemple allemand, le Royaume-Uni, dont le gouvernement a longtemps été désireux de laisser la plus grande liberté à sa communauté scolaire. Il serait toutefois infondé d'affirmer que dans l'espace francophone, l'État intervient dans l'élaboration des manuels ou, pire encore, exerce un quelconque contrôle de cette entreprise. Celui-ci limite son influence aux programmes et directives officiels, dont il est d'ailleurs difficile de se passer dans n'importe quel autre pays.

Insistons à présent sur la pleine «autorité morale» des ouvrages scolaires, parfois les uniques livres trouvant leur place dans un foyer familial, fruit d'un travail d'adultes, destiné à des esprits jeunes, malléables, peu critiques et aisés-

13 Cette situation nous a ainsi conduit à écarter les manuels est-allemands publiés avant 1990, difficilement comparables, car trop marqués idéologiquement et s'insérant dans un système scolaire radicalement différent.

14 À propos des attentes et utilisations différentes, signalons qu'entre les années soixante-dix et quatre-vingt-dix, la communauté éducative de Belgique a pris ses distances avec les manuels scolaires, accusés de délivrer les connaissances «clés en main» et de ne pas assez aiguïser la réflexion du public scolaire. Cette attitude s'est traduite par une quasi-disparition, entre 1970 et 2000, de ces ouvrages en Belgique, avant un véritable renouveau de l'intérêt pour ces outils pédagogiques.

15 Rolf Wittenbrock, professeur d'histoire au lycée franco-allemand de Saarbrücken, évoque simplement en Allemagne, «une sorte d'institution ministérielle, qui homologue les manuels scolaires, dans le simple et unique but d'éviter la publication d'erreurs ou de thèses condamnables».

ment séduits par certains artifices de mise en page ou d'iconographie. À moins que nos manuels d'histoire ne s'adressent finalement davantage aux enseignants, recherchant dans certains cas, un discours préétabli, guidant et délimitant de manière rassurante leur enseignement. En effet, nos sources ont pu et peuvent encore se trouver exploitées en cours avec les élèves, données comme lecture pour préparer ou revoir une leçon, enfin utilisées comme «vivier» documentaire, dans lequel le professeur prélève textes, graphiques ou iconographie pour composer ses propres fiches pédagogiques photocopiées¹⁶. Différentes conceptions du manuel peuvent néanmoins exister entre les pays de notre étude: côté français, celui-ci a longtemps dû être érudit, complet, illustré tout au plus par quelques documents écrits, statistiques ou iconographiques. À l'inverse, outre-Rhin, son objectif, semblable à celui de l'enseignement en général, a été très tôt d'apporter des éléments dont l'élève devait s'emparer pour construire activement son savoir, d'une manière critique et réfléchie¹⁷. La démarche britannique a suivi le même chemin, même si certains témoignages viennent rappeler que l'approche magistrale a aussi connu de beaux jours outre-Manche. Enfin, après 1970, en Belgique, la communauté éducative a massivement opéré une brutale rupture avec les manuels d'histoire, accusés d'apporter une vision préétablie des faits et de leur évolution, en empêchant l'élève de développer de manière active, son esprit critique et sa propre réflexion¹⁸. Dès lors, même si certains enseignants restèrent fidèles aux anciens ouvrages scolaires, aux rares publications ou utilisèrent des manuels français, beaucoup leur substituèrent des documents personnels, photocopiés puis photocopiés pour être distribués aux élèves. Les services pédagogiques et autres centres de documentation de certaines institutions s'efforcèrent de répondre aux sollicitations des enseignants, désireux d'obtenir les éléments indispensables pour illustrer leurs cours. Seule une nouvelle génération d'ouvrages scolaires, profondément remaniés à partir des années quatre-vingt-dix, parvint à surmonter ce profond désaveu¹⁹. Signalons

16 Une vaste enquête, à l'échelle européenne, reste à mener sur les usages des manuels d'histoire.

17 En Allemagne, sur le plan purement didactique, l'analyse du document a longtemps prévalu, afin d'éveiller une conscience historique critique. L'intérêt pour le récit est ensuite revenu avec même, un débat sur l'apport d'une dimension émotionnelle par celui-ci. Aujourd'hui, selon le thème abordé et le contexte éducatif, il semble que les deux méthodes soient envisagées de manière complémentaire. Voir Rainer Riemenschneider dans sa présentation du cas allemand lors de la table ronde sur le thème *Comment enseigner l'histoire? Document ou récit?* (communication présentée au colloque «Enseigner l'histoire aux enfants en Europe», Conseil national des programmes, 2 février 2002, salle Louis Liard, Paris-Sorbonne).

18 Voir Istasse, *Les manuels scolaires d'Histoire*, 2005, 58, 70 et 80. Se reporter également à Michel Staszewski, *1830 – 1980 – cent cinquante ans de cours d'histoire*, 2000 – 2001, 88.

19 À partir de 1990, trois collections, destinées à l'enseignement secondaire, relevèrent ce défi: «*Racines du Futur*», dirigée par Léopold Genicot et Jean Georges aux éditions Didier Hatier (1991 – 1993); «*Construire l'Histoire*» chez le même éditeur, sous la direction de Jean-Louis

que, quelques années plus tard, l'enquête PISA de 2003, chargée d'établir un bilan des capacités et des compétences des élèves européens du secondaire, fit apparaître de meilleurs résultats là où l'on faisait usage des manuels scolaires. En effet, l'on s'aperçut que la photocopie de documents, acte banal mais le plus souvent illégal, avait des effets désastreux pour les élèves, manquant trop fréquemment de soin et de rigueur pour gérer au mieux cette accumulation de feuilles volantes. Par ailleurs, doter tous les élèves d'un manuel au début de chaque année, apparut finalement comme un facteur d'équité sociale, un moyen de faire pénétrer le livre dans tous les foyers.

Usant d'un langage adapté aux élèves, les manuels d'histoire viennent présenter l'état des connaissances sur un sujet à une date définie, tout du moins de celles qui sont officiellement reconnues et adoptées. Il convient donc de s'intéresser aux conclusions de la recherche historique, qui apportent parfois, de manière certes différée dans le temps, des réponses scientifiques venant étouffer des brasiers allumés par l'opinion publique²⁰. Afin de faire évoluer le contenu des manuels, ont pu également intervenir, nous le verrons, des initiatives comme la tenue de rencontres internationales, destinées à confronter des visions de mêmes événements. Il ne faut jamais toutefois demander plus aux ouvrages scolaires, que ce que réclame leur fonction: il revient nécessairement à leurs auteurs de ne pas rechercher l'exhaustivité et d'opérer une sélection des informations. Là réside justement l'intérêt de notre étude: analyser et interpréter ces choix, tout en gardant un œil attentif aux pratiques pédagogiques du moment, qui transparaissent à travers la conception des manuels.

Depuis 1970, souvent constituées autour d'une personnalité éminente, un historien ou un inspecteur de l'Éducation Nationale, des équipes pédagogiques sont chargées de l'élaboration des manuels, en application des directives ministérielles. En dépit de la démarche personnelle de chaque responsable de chapitre, s'est opéré un certain recul de l'empreinte idéologique ou philosophique que l'on pouvait apercevoir dans les ouvrages antérieurs, rédigés par un

Jadoulle et de Jean Georges, entre 2005 et 2008. Signalons qu'afin d'ouvrir une réflexion préalable à la mise en chantier de cette nouvelle collection, un colloque international, pionnier en la matière en Belgique, réunit divers spécialistes des manuels scolaires du monde entier à Louvain-la-Neuve les 30 et 31 octobre 2003. Ses actes ont été publiés en 2005: Jean-Louis Jadoulle, ed., *Les manuels scolaires d'Histoire – Passé, présent, avenir* (Louvain-la-Neuve: Unité de didactique et de communication en Histoire de l'Université Catholique de Louvain, 2005) (Apprendre l'Histoire 8).

20 À propos du décalage chronologique entre les événements, la recherche historique et leur présentation dans les manuels d'histoire, Claude Julien, Président de la Ligue française de l'Enseignement et du Cercle Condorcet de Paris, rappelait au début des années quatre-vingt-dix, que «*toute société semble condamnée à attendre plusieurs décennies pour savoir ce qu'elle vient de vivre, pour accéder à une histoire sensiblement plus complexe que l'histoire officielle hâtivement improvisée*». Voir Kantin et Manceron, *Les échos de la mémoire*, 1991, (préface) 7 et 10.

seul auteur. Il ne s'agit pas de la seule évolution enregistrée depuis quarante ans : ainsi, en France, à la fin des années soixante-dix, le contenu proposé aux élèves a été allégé, suite aux directives de la réforme Haby (1975 – 1977) et de l'arrivée en masse de nouveaux élèves au collège. Parallèlement, à partir de cette époque, la part des documents, de l'iconographie en particulier, en version colorisée, n'a cessé d'augmenter au détriment du texte de leçon. Cette évolution est liée aux progrès des techniques d'impression, à un renouvellement des pratiques pédagogiques mais aussi à la volonté des éditeurs de séduire professeurs et élèves. En effet, parallèlement, le manuel se trouvait concurrencé par de nouveaux moyens pédagogiques, photocopies de documents, sources audio-visuelles et aujourd'hui Internet, etc.

Nos manuels allemands et britanniques proviennent majoritairement des collections du Georg Eckert Institut de Brunswick (Allemagne-Basse-Saxe), tandis que nous sommes allés recueillir les sources francophones dans les bibliothèques françaises du Musée national de l'Éducation de Rouen, du Centre d'Études de Documentation et de Recherche en Histoire de l'Éducation (CED-RHE) dépendant de l'Institut Universitaire de Formation des Maîtres (IUFM) de Montpellier, auprès, enfin, de la bibliothèque de la Communauté française de Belgique à Bruxelles. À raison de vingt-cinq à trente titres par pays, soit en moyenne cinq à six par décennies de 1950 à nos jours, près de cent-dix manuels ont été réunis. Étudier ces ouvrages européens impliquait naturellement une réflexion sur leur sélection, afin qu'ils correspondent aux titres les plus utilisés par les professeurs et leurs élèves²¹. Par ailleurs, dans un pays comme l'Allemagne, il importait de refléter toute la diversité culturelle et religieuse des *Länder*, cette situation impliquant peut-être l'usage d'ouvrages particuliers. D'une manière générale, il a fallu veiller à ce que soit représenté un grand nombre de maisons d'édition, de manière à apercevoir l'éventuelle pluralité des discours. Étudier les éditions successives de quelques titres a pu aussi s'avérer précieux pour mesurer les apports, les retraits d'éléments didactiques au fil du temps.

Côté britannique, il a fallu considérer les manuels sélectionnés dans les différents types d'établissements de l'enseignement secondaire *public schools* et

21 La collaboration des bibliothécaires, personnes qualifiées pour répondre à ce type d'exigence, nous a été précieuse. Concernant le Georg Eckert Institut, signalons l'exposition sur «la Seconde Guerre mondiale dans les manuels d'histoire», tenue dans ses locaux en 1999 – 2000, qui proposait un exposé des titres les plus répandus Outre-Rhin : *Der Zweite Weltkrieg in deutschen Schulbüchern seit den 50er Jahren – Der Vernichtungsfeldzug gegen die Sowjetunion* (Ausstellung des Georg Eckert Instituts für internationale Schulbuchforschung, 1999/2000).

grammar schools pour l'élite sociale, *comprehensive* ou *secondary modern school*, plus populaires²².

Concernant les manuels français de classe de troisième enfin, une particularité apparaît après 1980: ceux-ci se divisent alors, en deux parties, histoire et géographie, deux matières enseignées par le même professeur, ce qui est loin d'être toujours le cas dans les autres systèmes scolaires observés.

Les sources réunies, restait à définir une méthodologie, afin d'analyser leur contenu et d'appréhender à la fois l'évolution de leur forme et de leur fond. Pour parvenir à ce résultat, deux démarches devaient venir se compléter intimement, l'une quantitative, aboutissant à une évaluation chiffrée, l'autre qualitative, plus complexe, devant relever sur l'ensemble de la période, les extraits d'un intérêt majeur, les mots, les expressions dignes d'interprétation²³. Quels critères retenir pour composer cet ensemble? Relever par exemple les éléments reflétant clairement les grandes étapes de l'évolution historiographique, des controverses majeures entre historiens. Concentrer son attention lorsque le contenu s'écarte du simple exposé des faits historiques pour aborder une réflexion sur ceux-ci. Observer les moments où le récit sort de sa neutralité, usant de certaines tournures, ironiques, cyniques ou émotionnelles, quand «la mémoire» prend l'ascendant sur «l'histoire» ou lorsqu'une idéologie transparait. Enfin, mettre en évidence l'attitude des auteurs, qui, face à une question encore douloureuse, difficilement abordable ou méconnue, se contentent de poser des questions, laissant les réponses aux recherches à venir ou à la réflexion de l'élève. Tout le contenu de nos manuels ne recèle bien sûr pas de tels «trésors» pour le chercheur, mais loin de délaissier toutes les informations communément admises,

22 Voir rubrique particulière dans la bibliographie des manuels britanniques étudiés: outre-Manche, ont pu être en effet utilisés par les professeurs et les élèves, des ouvrages spécialisés sur l'Allemagne nazie ou sur la Deuxième Guerre Mondiale. Ceux-ci méritent une attention particulière, offrant un développement beaucoup plus riche et approfondi sur notre sujet. Leur consultation a pu revêtir un certain intérêt, sans les intégrer toutefois à notre étude, car leurs relevés auraient faussé nos conclusions, fondées essentiellement sur la comparaison de manuels d'histoire couvrant la période allant de la fin du dix-neuvième siècle au vingtième siècle

23 Concernant la démarche quantitative, il a fallu choisir une méthode adaptée à la profonde diversité des manuels. Ainsi, pour appréhender le volume d'informations données dans le texte de leçon sur les différents aspects de notre thème d'étude, une comptabilité linéaire s'est avérée impossible, compte tenu de la grande diversité de leur mise en forme (polices de caractère différentes, espacements et interlignes variables, texte présenté dans une unique colonne ou dans deux, documents insérés dans le texte, etc.). Nous avons donc retenu comme unité de mesure, la page et comptabilisé celle-ci dès qu'elle comportait dans ses lignes, un réel développement didactique concernant notre recherche. Les statistiques obtenues sur les différents aspects de notre sujet au fil des décennies, ont été consignées dans des tableaux de synthèse, qui ont constitué l'indispensable support à la réalisation de graphiques, interprétés, croisés et comparés enfin.

n'appelant pas de commentaire particulier, celles-ci conservent l'intérêt de constituer les matériaux pour servir l'analyse quantitative²⁴.

À côté du texte de leçon, l'image, apparaissant parfois dès la couverture du manuel et de plus en plus présente à partir des années soixante-dix, est un objet à analyser avec la plus grande attention²⁵. Celle-ci a parfois une «histoire» particulière, le contenu de sa légende, peut différer suivant les manuels. Pourquoi également a-t-elle été choisie par les auteurs? Pareille démarche se retrouve pour l'étude des textes documentaires, extraits d'ouvrages, d'articles de presse, de lettres, de discours, etc. Ces différents documents apparaissent-ils comme de simples compléments du texte de leçon ou comme de véritables objets d'étude pour l'élève? Nous avons constaté que le texte de leçon des manuels français renvoyait généralement, à l'aide de mentions indicatives, aux divers documents souvent réunis dans une page voisine. Leur fonction consisterait donc à illustrer le propos des auteurs, sans forcément l'approfondir. À l'inverse, dans les ouvrages des autres pays de notre étude, il nous a semblé que les textes documentaires et l'iconographie intervenaient plutôt pour compléter le texte de leçon, en apportant leurs propres éléments didactiques, livrés à la réflexion de l'élève. L'absence ou la présence de questions d'exercice les accompagnant est un élément essentiel à prendre en considération pour mesurer la valeur qui leur est conférée. En effet, à partir des années soixante-dix, de plus en plus d'auteurs prennent l'initiative nouvelle de questionner le public scolaire sur le contenu de leurs manuels. Il ne s'agit plus de livrer aux élèves une somme de connaissances mais bien de les faire réfléchir sur celles-ci. L'analyse de ces exercices est très importante à mener, car les interrogations sont rarement neutres. Elles permettent ainsi d'identifier les aspects sur lesquels les auteurs souhaitent insister et avoir la garantie d'une compréhension totale de l'élève. Ces priorités rejoignent très vraisemblablement les principaux aspects du discours officiel, qu'une société cherche à transmettre à ses générations futures. Dans cette analyse d'ensemble, il paraît important de ne pas déstructurer les manuels, de veiller à conserver en étroite imbrication les éléments les composant, afin de préserver la logique et la cohérence des discours didactiques des auteurs. En effet, les différents vecteurs didactiques interviennent en écho les uns des autres. Un aspect de notre sujet peu développé dans l'un des éléments constitutifs des manuels pourrait être considéré comme secondaire, alors qu'il peut être beaucoup plus

24 Ont été ajoutées par ailleurs, les synthèses didactiques de fin de chapitre, qui peuvent ponctuellement apparaître pour que l'élève saisisse l'essentiel à retenir. L'intérêt de leur présence est de venir renforcer la part de certains aspects de notre sujet. De même, certaines longues légendes de documents iconographiques forment parfois un véritable «cours magistral», ne laissant à l'image qu'une fonction illustrative, voire seulement «décorative».

25 Voir la démarche analytique donnée par Jeannie Bauvois, *Images comparées de la Grande*, 1999, 351.

représenté dans un autre support. Il s'est avéré ponctuellement intéressant d'interpréter ces sur-représentations ou sous-représentations dans les différents éléments formant les manuels²⁶.

Le chercheur analysant des manuels d'histoire, au fil des époques, doit enfin se garder de tomber dans le piège des jugements péremptoirs sur leur contenu, en ignorant l'évolution et les progrès de la recherche historique. Prendre garde à cette faute intellectuelle ne doit pas pour autant conduire à ignorer les lacunes, les erreurs contenues dans les pages étudiées. Tout admettre aboutirait finalement à ne rien dire.

Le nazisme et la Shoah sur l'agora européenne depuis 1945

Sans attendre davantage, il faut revenir sur le mot «*Shoah*», à l'origine de certaines controverses. Depuis la fin de la guerre, les spécialistes sont en quête d'un terme, qui exprimerait au mieux un massacre de masse, méthodique, utilisant des méthodes scientifiques, administratives et techniques issues de sociétés industrialisées, procédé d'une ampleur jamais encore observée auparavant, malgré des tentatives menées par les colons allemands contre les Hereros révoltés dans le Sud-ouest africain (aujourd'hui Namibie) en 1904 ou par l'armée turque en Arménie en 1915 – 1916.

Le terme «*Shoah*» n'est apparu que tardivement dans l'historiographie, même s'il était déjà employé en Palestine dès 1942 – 1943 et inscrit dans la constitution de l'État d'Israël en 1951, sous la forme d'une journée annuelle de commémoration, le *Yom Ha-Shoah*²⁷. Auparavant, régnait une grande confusion pour désigner l'horreur des camps et remplacer le vocabulaire particulier des nazis. Les auteurs juifs ont d'abord parlé de «*catastrophe, destruction totale*» au sens religieux, politique et idéologique, «*hurban*» en Hébreu, notions défendues par Élie Wiesel ou Raoul Hilberg notamment²⁸. Parallèlement, un juriste américain d'origine polonaise, Raphaël Lemkin, proposa très tôt, en 1944, la notion de «*génocide*», prononcée en juillet 1946, lors du procès de Nuremberg et reprise en 1948 par la Convention de l'Organisation des Nations Unies²⁹. Certains histo-

26 Des tableaux de synthèse ont donc été construits autour d'une dizaine d'aspects principaux de notre thème d'étude, apparaissant dans toutes les composantes des manuels. Ceux-ci permettent d'exposer et de comparer ce qui prédomine dans la démarche des auteurs des différents pays.

27 D'après Georges Bensoussan, *La Shoah entre histoire et mémoire* (communication présentée lors de l'Université d'été du Mémorial de la Shoah, 9 au 13 juillet 2006).

28 Raul Hilberg a choisi ce terme pour le titre de son ouvrage majeur: «*La destruction des Juifs d'Europe*» (Paris: Gallimard, 2006) (Collection Folio Histoire – 3 tomes).

29 Delage, *Nuremberg, les nazis face à leurs crimes* (Arte vidéo: documentaire, DVD 2006).

riens comme Georges Bensoussan, soulignent que ce terme ne devrait s'appliquer qu'à l'extermination des Juifs durant la guerre, du fait de certains caractères uniques de cette entreprise: sa vocation universelle, planétaire, son objectif affirmé d'anéantissement d'une population jusqu'au dernier de ses membres, y compris les plus intégrés socialement, ceux qui avaient délaissé la pratique religieuse ou même ceux qui s'étaient convertis à une autre religion.

Aux États-Unis, est également apparue vers 1960, l'appellation «*holocauste*», reprise dans la langue anglo-saxonne jusqu'à aujourd'hui. Celle-ci ne convient pourtant pas, car elle comporte la notion de «sacrifice au sens d'un rituel religieux», ce qui n'est absolument pas ce que les nazis ont entrepris. Le téléfilm éponyme diffusé en Europe en 1979 a contribué à l'essor de ce terme. Enfin, portée par un autre film, celui de Claude Lanzmann en 1985, la dénomination «*Shoah*», de l'Hébreu «*désolation, ruine*» au sens idéologique, vient s'inscrire dans cette liste de termes, dans le but d'exprimer la volonté d'un ensemble d'individus, Hitler et les nazis, de modifier la configuration de l'humanité, en exterminant sa composante juive³⁰. À la différence du terme «*Hurban*», qui admet la possibilité de reconstruction après la destruction causée par des hommes, «*Shoah*» exprime l'impossible reconstitution des communautés humaines détruites. Signalons l'orthographe différente «*Choa*», parfois utilisée³¹. Précisons enfin que les dénominations «*judéocide*» et «*génocide*» sont, elles aussi, très largement admises et que la langue allemande y ajoute encore «*Massenmord*» (mort massive), «*Völkermord*» (mort d'un peuple), «*Vernichtung*» (extermination, anéantissement), etc. En revanche, l'appellation «*Shoah*» n'est pas utilisée par les historiens allemands, tout au plus, par la presse ou certains critiques littéraires, plus ouverts aux influences étrangères³². Ce mot a même de fervents détracteurs, comme Henri Meschonnic, qui rappelle que «*Shoah*» en Hébreu évoque une catastrophe naturelle, les ravages d'une tempête, d'un orage et non la barbarie humaine. Pour ce professeur, il serait préférable que ce terme ne reste qu'un titre de film. En dépit de ces contradictions pleinement recevables, nous utiliserons néanmoins le terme «*Shoah*», car il est le plus communément employé aujourd'hui dans l'espace francophone et permet au grand public d'identifier aisément le sujet.

Sur quelles sources les concepteurs de nos manuels d'histoire se sont-ils

30 Bruneteau, *Le siècle des génocides*, 2004, 8; Kaspi, *Qu'est-ce que la Shoah?*, 1994, 2–3; André Kaspi considère galvaudé, le terme «génocide»; «Holocauste», repris en 1958 par François Mauriac, «historiquement inexact par sa référence à un sacrifice sanglant à but religieux». Seul «Shoah» convient le mieux selon lui, pour ce qu'il évoque.

31 Centre de Documentation Juive Contemporaine, *L'enseignement de la Choa*, 1982.

32 Lauterwein, *Essai sur la mémoire de la*, 2005, 96, note 136 et se reporter également à l'article d'Henri Meschonnic, publié dans *Le Monde* du 20–21 février 2005 sur l'étymologie du terme Shoah et le débat autour de l'appellation du génocide perpétré contre les Juifs.

appuyés? Malgré toute l'importance de ces ouvrages pour les élèves, il est impossible d'imaginer qu'ils furent leur seul et unique vecteur d'informations sur le nazisme et la Shoah: quels furent donc les autres outils didactiques, dont profitèrent les jeunes Européens depuis 1945? Pour guider la plume des auteurs des manuels, viennent immédiatement à l'esprit les productions des historiens sur la période nazie et ses crimes. Avant de présenter celles-ci, se pose toujours la question de leur diffusion. Leur médiatisation n'a pas toujours été aussi forte, que celle qui orchestre les publications actuelles. Les travaux considérés aujourd'hui fondamentaux n'ont pas toujours été perçus comme tels au moment de leur édition et, de ce fait, ont parfois connu une période plus ou moins longue de purgatoire. Bien des recherches, pourtant de qualité, n'ont pas connu le succès immédiat de celles de Robert O. Paxton sur la France de Vichy. Raul Hilberg, en son temps, essuya bien des revers éditoriaux, lorsqu'il chercha à publier ses premières conclusions sur le génocide des Juifs³³. À l'opposé, des ouvrages ont pu connaître le succès et s'avérer très vite dépassés et remis en question. À combien d'exemplaires ont été édités les ouvrages que nous allons évoquer? De quel réseau de distribution ont-ils bénéficié, de même que les films sur le sujet? Face à ces interrogations complexes, nous ne pouvons qu'échaffauder un postulat concernant les auteurs des manuels d'histoire: cette corporation se démarque du grand public, par son accès facile et son usage familier des fonds des bibliothèques les plus riches, par sa connaissance étroite de l'actualité intellectuelle du moment, exposée dans de nombreux articles de journaux ou de revues éclairés. Ainsi, même en cas de diffusion restreinte d'éléments nouveaux d'informations sur le nazisme et le processus génocidaire, ces personnes ont dû tout de même en avoir connaissance.

Du côté des professeurs, ceux-ci se contentent rarement d'exploiter uniquement le contenu des manuels d'histoire qu'ils utilisent. Beaucoup enrichissent leurs cours de documents de leur choix, donnant du même coup une note personnelle à leur enseignement. Interviennent enfin leurs propres connaissances, provenant des grands médias de notre monde moderne. Reste nos élèves, un peu plus éloignés mais jamais hermétiques aux débats et controverses sur le passé de leur société, étalés dans les journaux et surtout sur les écrans. De notre propos émerge donc la fameuse coexistence entre histoire et mémoire, la première s'appuyant sur une démarche scientifique, recherchant l'objectivité, la neutralité, la seconde se plaçant davantage sur le terrain du souvenir et ne repoussant pas l'émotion, l'affectif et le parti-pris. Il convient donc de dissocier ces deux vecteurs d'information d'essence différente, sans pour autant bâtir entre eux une cloison étanche. Les influences réciproques ont existé et persistent. Toutefois, afin de ne pas provoquer la confusion en présentant en même temps

33 Hilberg, *La politique de la mémoire*, 1996, 100 – 113.

références historiographiques et productions littéraires, théâtrales ou encore cinématographiques, les travaux des historiens seront présentés plus loin, au fil de nos rencontres avec les différents aspects de notre sujet. La première étape de notre cheminement nous amènera à exposer d'abord l'environnement intellectuel dans lequel ont baigné les grands acteurs de notre problématique, auteurs des manuels d'histoire, professeurs et élèves. Cette entreprise pourra s'appuyer sur un vaste tableau synoptique, placé en annexe n°2, qui expose les oeuvres littéraires ou cinématographiques sur le système concentrationnaire et la Shoah, publiées de 1933 à 1985.

De 1933 à la période de la guerre, existaient déjà des témoignages sur les camps de concentration allemands, en nombre certes limité, publiés notamment par des Allemands exilés en Tchécoslovaquie, Suisse, URSS ou Angleterre. En Allemagne, dans les années cinquante, la première génération après la période nazie, se mura dans un certain silence ou chercha à se construire des échappatoires, affirmant avoir ignoré les aspects condamnables du III^e Reich, avoir surtout cherché à survivre, à «laisser passer l'orage» sur fond de terreur permanente³⁴. Néanmoins, côté Ouest, un «travail de mémoire» sur le nazisme («*Vergangenheitsbewältigung*») accompagna tout de même la construction et le renforcement de la démocratie parlementaire à partir de 1949. Différents champs intellectuels furent exploités, de la philosophie, la sociologie, la littérature jusqu'au cinéma et bien entendu, la recherche historique. Comment répondre aux questions fondamentales qui venaient tarauder la pensée nationale? De quelle manière pouvait-on assumer une histoire qui a abouti au nazisme et à Auschwitz? Devait-on parler de «culpabilité allemande», d'accomplissement d'un cheminement national («*Sonderweg*») entamé depuis longtemps et, dans l'affirmative, comment définir ce concept? Au contraire, le nazisme fut-il simplement, un «accident de l'histoire» allemande? Très tôt ont été publiés des ouvrages sur ce douloureux passé proche, à l'image de l'étude du psychiatre et philosophe allemand Karl Jaspers, «*Die Schuldfrage*», éditée pour la première fois en 1946. Dépassant également le simple témoignage, furent proposées les premières réflexions sur le génocide de Maurice Halbwachs, *La mémoire collective* (1950), Jean Cayrol, *Lazare parmi nous* (1950) ou Theodor Adorno, qui, dès 1951, de retour en Allemagne après un exil aux États-Unis, développa l'idée qu'il était devenu «*barbare d'écrire un poème après Auschwitz*». Avec ce dernier, l'ensemble des membres de l'École de Francfort, Max Horkheimer, Herbert Marcuse ou Jürgen Habermas, contribuèrent ensuite largement au débat³⁵.

34 Cette partie s'appuie sur une conférence de l'historien Édouard Husson, «*La mémoire de la Shoah et la construction d'une nouvelle identité allemande*», prononcée à l'INRP de Lyon les 14 – 15 janvier 2006.

35 Réflexions sur le monde après Auschwitz et le génocide dans Theodor Adorno et Max Horkheimer, *Dialectique de la Raison*, 1947, ou Herbert Marcuse, *Eros et civilisation*, 1954.

D'après notre recensement, ce sont les productions francophones de récits de la déportation et de la vie dans les camps, qui furent les plus abondantes entre 1944 et 1948, deux fois plus nombreuses que les productions germanophones et cinq fois plus que celles relevées dans l'espace anglo-américain³⁶; dans celles-ci figurent notamment, les documentaires cinématographiques sur la découverte des camps par les Alliés, le procès de Nuremberg ou le retour des prisonniers. Les témoignages en langues française et allemande sur les camps de concentration, largement majoritaires de 1944 à 1948, s'intéressaient particulièrement à :

- Dachau, Buchenwald, Mauthausen et Sachsenhausen dans les productions germanophones.
- Buchenwald, Ravensbrück, Dora, Mauthausen et Dachau dans les productions francophones.

Les études belges wallonnes portent surtout sur le camp de Breendonk près de Malines. Signalons enfin l'existence de thèses ou d'études de médecine en langue française, sur les aspects sanitaires ou psychiatriques de la détention dans les camps (Docteurs Désiré Haffner, 1946; André Lettich, 1946; Paulette Don Zimmet Gazel, 1947; Charles Richet, 1956).

Un cinquième environ des références francophones et germanophones abordait déjà la question du processus génocidaire, tandis que dans l'espace anglophone, au sein de productions nettement moins nombreuses, ce sujet apparaît dans la moitié des cas. Plus de 40% des titres font références à Auschwitz et à Birkenau, l'écrasement de la révolte du ghetto de Varsovie, l'évocation des camps de Maidanek et Treblinka revenant de manière ponctuelle. Même si aucune dissociation n'était généralement faite entre système concentrationnaire et extermination de populations, quelques films présentaient toutefois les persécutions particulières et l'extermination des Juifs: *None shall escape* d'André de Toth (États-Unis, 1944), *The Stranger* d'Orson Welles (États-Unis, 1946), *Lang ist der Weg* d'Herbert Fredersdorf et Marek Goldstein (États-Unis/Allemagne, 1947), *La dernière étape* de Wanda Jakubowska et *La vérité n'a pas frontières*, d'Aleksander Ford (Pologne, 1948). «*Les récits sur les camps et plus spécialement sur Auschwitz sont assez nombreux et du fait même de leur nombre ont contribué à créer une saturation (...) Mais ce journal relate des faits (...) qui demeurent inédits et inconnus en France*». Ainsi s'exprimait, dans la revue *Les Temps modernes* de février 1951, Tibère Kremer, traducteur et préfacier du *Journal* du médecin hongrois Miklos Nyiszli, ancien déporté au crématorium d'Aus-

36 Une impression déjà exprimée par Annette Wiewiorka, *Déportation et génocide*, [1992] 2008, 167-190: «*Une masse de témoignages*».

chwitz³⁷. Le nombre de récits, tant sur les camps de concentration que sur le génocide diminua effectivement dès le début des années cinquante, non par refus d'une majorité de rescapés de s'exprimer ou de se taire pour oublier mais, comme l'écrit Tibère Kremer, par effet de «*saturation*», de lassitude chez leurs contemporains non déportés: «*Personne n'avait envie de nous entendre. Ce que nous disions était trop dur (...) C'était un sujet trop pénible pour en parler*» confirma Simone Veil³⁸. Sujet pénible certes mais donc pas inconnu de l'opinion publique éclairée: le 13 décembre 1945, dans une lettre à Jacques Maritain, Paul Claudel, faisant référence à l'Apocalypse, parlait «*du sang des six millions [de Juifs] massacrés*» et déplorait par là même le silence coupable du Vatican³⁹. La plupart des livres sur la déportation n'ayant eu guère de succès, les éditeurs se détournèrent rapidement de ce genre, constatant que le public ne voulait plus entendre parler de la guerre. Au sein de cette production en forte baisse, la part portant précisément sur le génocide connut pourtant une nette augmentation: entre 47 et 60% de nos relevés anglophones, francophones et germanophones de 1950 à 1960, avec le nom d'Auschwitz dans la moitié des titres en Allemand et dans un tiers de ceux en langue anglaise.

Concernant les camps de concentration, hormis celui de Dachau, émergeant quelque peu des productions germanophones, aucun autre nom ne ressortait de la thématique très diversifiée des titres, évoquant davantage des problématiques générales que des monographies sur un seul lieu d'internement. Ainsi, au sujet de la détention dans les camps et de ses conséquences, le public découvrit le roman de Virgil Gheorghiu *La vingt-cinquième heure* (1949) ou l'épisode réalisé par André Cayatte dans le film français *Retour à la vie*, dans lequel une rescapée de Dachau est en butte à l'indifférence et à l'incompréhension de ses proches. Au cinéma, l'année 1956 fut marquée par la sortie en France, puis en Allemagne, de *Nuit et Brouillard* d'Alain Resnais, accompagné d'un texte de Jean Cayrol, sans toutefois que le génocide des Juifs ne soit évoqué⁴⁰. L'horreur des camps apparut également dans deux autres films de la fin des années cinquante, *Young lions/Le bal des maudits* d'Edward Dmytryck (1958, États-Unis, après avoir produit un premier film en 1953, *The Juggler/Le jongleur*, sur la difficulté d'un ancien dé-

37 *Les Temps modernes*, février 1951, 1654 – 1673 et 1855 – 1886. Le journal de Miklos Nyiszli, *Médecin à Auschwitz*, paraîtra dix ans plus tard et sera traduit en anglais, français, allemand.

38 Wieviorka, *Déportation et génocide*, [1992] 2008, 170 – 171.

39 Voir les *Cahiers Jacques Maritain* 52 (2006), 17 – 52.

40 Il n'y a pas lieu ici de développer les différents aspects de la réalisation de ce film, ni la censure dont il fit l'objet au moment de sa sortie publique. C'est seulement quarante ans plus tard, lors de sa sortie en VHS en version intégrale, qu'apparut en image, le gendarme français surveillant le camp de Pithiviers, la censure ayant exigé en 1956 qu'un bandeau noir masque cet aveu de collaboration de l'État français. Voir l'article de Jacques Mandelbaum, «Nuit et brouillard, affaire trouble», *Le Monde*, 22 août 2006, 21 et surtout l'ouvrage de Sylvie Lindperg, *Nuit et brouillard*, 2007.

porté de reprendre une existence normale) et *L'enclos* d'Armand Gatti (1962, France). Le célèbre *Journal* d'Anne Frank (1950–1952), diffusé en langues allemande, anglaise et française, révéla la traque des Juifs et leur existence clandestine, tandis que fut recréé l'univers psychologique des bourreaux et le processus génocidaire dans *La mort est mon métier* de Robert Merle (1953, traduction allemande en 1972), ouvrage directement inspiré du témoignage du commandant d'Auschwitz Rudolf Hoess, publié quant à lui en 1958, partout en Europe de l'Ouest. La fin de cette décennie fut également marquée en France, par le Prix Goncourt attribué en 1959, au roman d'André Schwarz-Bart, *Le dernier des Justes*, et les publications des ouvrages de Primo Lévi *J'étais un homme/Si c'est un homme*, après une première parution passée inaperçue en 1947, suivi de *La Trêve* (1958–1961 et 1963, traduction en anglais, français, allemand), de la version anglaise de la *Chronique du ghetto de Varsovie* d'Emmanuel Ringelblum (1958, Grande-Bretagne, traduction française en 1978), des romans d'Anna Langfus (1960, 1962, 1965) ou d'Élie Wiesel (1958, 1961 puis 1966), traduits ensuite en langues étrangères. Des films comme *Le temps du ghetto* de Frédéric Rossif (1961, France) ou *Mein Kampf* d'Erwin Leiser (1960, Suède, adapté en Allemagne et en France), qui connut un vif succès outre-Rhin, évoquèrent eux aussi, l'épisode du ghetto de Varsovie.

Les années soixante furent marquées par l'impact médiatique en Europe, d'une série de grands procès des acteurs majeurs du génocide; l'on jugea ainsi Adolf Eichmann à Jérusalem en 1961 et, à Francfort, les responsables du camp d'Auschwitz de 1963 à 1965. Écrits et images se multiplièrent sur ces événements judiciaires, du cinéaste Erwin Leiser (*Eichmann, l'homme du Troisième Reich*, 1961, Suisse) à la philosophe Hannah Arendt (*Eichmann à Jérusalem. Rapport sur la banalité du mal*, 1963, États-Unis, 1966, France) et jusqu'aux planches avec une série de pièces de théâtre allemandes: en 1963, dans *Le Vicaire (Der Stellvertreter)*, Rolf Hochhuth évoqua l'attitude de l'Église face à la déportation et à l'extermination des Juifs, *Le Cygne noir (Der schwarze Schwan)* de Martin Walser, en 1964, mit ensuite en scène la découverte par des enfants du passé nazi de leur père, médecin dans un camp de concentration. Enfin, en 1965, Peter Weiss réalisa *L'Instruction (Die Ermittlung)*, à partir de notes prises lors du procès d'Auschwitz.

Progressivement entraînée par les milieux intellectuels et étudiants, s'affirma une dénonciation radicale d'un certain consensus hypocrite sur la période nazie qui aboutit souvent à de profonds conflits intergénérationnels⁴¹. À l'image des

41 Publié en 1967 en Allemagne, *Le Deuil impossible* d'Alexander et Margarete Mitscherlich, traduit et diffusé en Europe et dans le monde, connut un grand succès, en démontrant le refoulement collectif du III^e Reich en Allemagne, la difficulté à en parler et donc à surmonter cette période. Devenu le livre de chevet de la génération 68, celui-ci fournissait matière à la

poursuites engagées par des étudiants contre leur professeur de Philosophie Martin Heidegger, se trouvèrent remises en cause les institutions, la classe politique ou le corps enseignant, suspectés d'être des refuges d'anciens nazis. Ainsi, dans la douleur, toute une génération commença à s'approprier concrètement le passé, sans toutefois se lancer encore dans l'analyse spécifique de la Shoah.

Le nombre des différentes productions anglophones, francophones et germanophones augmenta encore à cette époque, entre les deux tiers et plus des trois-quarts d'entre elles portant sur l'extermination des Juifs et d'autres populations, le nom d'Auschwitz revenant toujours, dans les titres anglo-saxons. Était-il possible de retrouver une existence normale pour les survivants? Cette question, posée très tôt et qui demeurera un sujet de réflexion permanent, fut abordée dans des œuvres, comme *Le Prêleur sur gage*, film américain de Sidney Lumet (1964). Plusieurs films évoquèrent le processus génocidaire, *Exodus* d'Otto Preminger (1960, États-Unis), *Ambulance* de Janusz Morgenstern et *La passagère* d'Andrzej Munk (1961, Pologne) ou encore *Kapo* de Gilberto Pontecorvo (1962, Italie). De nouveaux témoignages furent publiés, ceux de Charlotte Delbo (1965 puis 1970, France), de Vassili Grossmann (1966, France) ou de Rudolf Vrba (1963, 1964, Grande-Bretagne, Allemagne). La retranscription de certains suscita alors des controverses dans la presse, à l'image de la description du camp de Treblinka faite par Max Gallo, d'après le récit de Martin Gray dans son autobiographie *Au nom de tous les miens* (1971, France puis 1983, à l'occasion de son adaptation cinématographique par Robert Enrico): témoignage «romancé»? Pouvait-on se permettre d'user de ce procédé à propos du génocide? N'était-ce pas courir le risque de donner des armes au courant négationniste? Ces débats, largement relayés par les médias, n'en étaient qu'à leurs débuts, repris inlassablement jusqu'à aujourd'hui par Claude Lanzmann en particulier, lors de la sortie de certaines productions sur la Shoah.

Les années soixante virent également l'apparition dans le paysage littéraire européen des écrits de Jorge Semprun, qui apporta son témoignage sur le système concentrationnaire et tout particulièrement sur le camp de Buchenwald dans *Le grand voyage* (1963, traduit ensuite en allemand). Ce même auteur assura ensuite la traduction française de la pièce de théâtre *Le Vicaire*. À la même époque, les persécutions des Juifs constituèrent le thème de romans français comme ceux de Romain Gary, *La danse de Gengis Cohn* (1967) ou de Patrick Modiano, *La place de l'Étoile* (1968).

En 1963, sans aller jusqu'à évoquer ouvertement la Shoah, le répertoire de la chanson française s'ouvrit également au thème de la déportation avec *Nuit et Brouillard* interprétée par Jean Ferrat. En dépit des réticences exprimées en haut

jeunesse née après 1945 pour demander des comptes à ses pères sur leur refoulement et leur refus d'assumer.

lieu, qui empêchèrent la diffusion de cette œuvre célèbre à la radio et à la télévision, le succès fut au rendez-vous et contribua à sa manière, à la prise de conscience collective⁴².

De 1970 à 1980, par rapport à la décennie précédente, le volume des productions germanophones et francophones se stabilisa, sauf dans l'espace anglo-américain, où il augmenta. Plus de la moitié des références germaniques portèrent sur le génocide, alors que la proportion atteignait près des trois-quarts des relevés effectués pour les autres espaces géographiques étudiés. En France, plusieurs productions développèrent un nouvel aspect des persécutions à l'encontre des Juifs : en amont de la déportation et du génocide mais indissociable de notre sujet, la collaboration active de la police française pour livrer des Juifs aux forces d'occupation allemandes, sur fond d'antisémitisme latent ou avoué d'une partie de la population. Trois ans avant l'onde de choc de la publication de *La France de Vichy* de l'historien américain Robert O. Paxton, le film de Marcel Ophüls, *Le chagrin et la pitié* (1970, France) évoquait déjà l'arrestation d'enfants juifs sur ordre de Pierre Laval. Cette production, destinée à l'origine à la télévision, sortit finalement au cinéma, victime d'une censure gouvernementale implicite jusqu'en 1981. Plusieurs films français abordèrent ces thématiques nouvelles : antisémitisme populaire avec *Le vieil homme et l'enfant* de Claude Berri (1966), rôle zélé de la police de Vichy dans *Les guichets du Louvre* de Michel Mitrani (1973), *Lacombe Lucien* de Louis Malle (1974), *Section Spéciale* de Costa Gavras (1975) ou *M. Klein* de Joseph Losey (1976), vie clandestine des Juifs pourchassés avec *Un sac de billes*, adapté par Jacques Doillon d'après le roman de Joseph Joffo (1973–1975) ou *Le dernier métro* de François Truffaut (1980). Autant de succès populaires, qui exposèrent le thème de la persécution des Juifs pendant la guerre auprès d'un large public, auquel s'adressaient également, à un rythme quasi annuel, les enquêtes historico-journalistiques sur l'univers concentrationnaire d'un Christian Bernadac (1971, 1973, 1974, 1979).

La vie littéraire et intellectuelle de la fin des années soixante-dix fut encore marquée par quelques œuvres sur notre sujet, traduites en anglais et allemand, *Wou le souvenir d'enfance* de Georges Perec (1975), *Sursis pour un orchestre* de Fania Fénelon (1976, traduction en anglais et allemand), *Le choix de Sophie* de l'auteur américain William Styron (1979–1981) ou *Survivre*, une étude de psychanalyse de Bruno Bettelheim (1979). À la veille des années quatre-vingts,

42 Un extrait des paroles est à rapprocher particulièrement de notre problématique : «*Je twisterais les mots s'il fallait les twister/Pour qu'un jour les enfants sachent qui vous étiez*». Voir l'article de Bruno Lesprit, «Jean Ferrat», *Le Monde*, mardi 16 mars 2011, 20. Signalons que ce texte de Jean Ferrat fut proposé aux élèves de collège, en cours de musique et chant, dans les années quatre-vingts. À cette même époque, en 1982, une chanson à succès aborda pour la première fois la Shoah : *Comme toi* de Jean-Jacques Goldman sur le destin d'une petite fille du ghetto de Varsovie.

des événements de différentes natures amenèrent plus encore le génocide des Juifs dans l'actualité. Ainsi, avec la diffusion, entre 1978 et 1979, en Allemagne et dans un très grand nombre d'autres pays, de la série télévisée américaine *Holocauste*, abondèrent articles de presse, émissions et prises de position de victimes ou de spécialistes du sujet⁴³. Ensuite, éclata en France une vive controverse, provoquée par le vieux courant négationniste, réveillé par l'interview donnée par Louis Darquier de Pellepoix dans *L'Express* en novembre 1978 ou, plus dramatique, lors de l'attentat contre la synagogue de la rue Copernic, le 3 octobre 1980⁴⁴. On vit alors s'affronter, à travers de nombreux articles et ouvrages, ses tenants, Robert Faurisson, Paul Rassinier, Serge Thion ou les auteurs américains de *l'Historical Review* aux États-Unis, aux plus grands spécialistes du génocide des Juifs à cette époque, Georges Wellers, Serge Klarsfeld, épaulés par d'autres historiens comme Pierre Vidal-Naquet.

Vint ensuite l'ère des grands procès de l'époque vichyssoise, celui de Jean Leguay au début des années quatre-vingts, de René Bousquet, de Paul Touvier dix ans plus tard, premier Français à être condamné pour crimes contre l'humanité, enfin la mise en accusation de Maurice Papon dès 1980 puis, plus de quinze ans après, son passage devant la Cour d'Assises de la Gironde et sa condamnation, là encore, pour crimes contre l'humanité. Plus fortement médiatisé encore, entre mai et juillet 1987, le procès de Klaus Barbie fut l'occasion pour l'opinion publique de suivre l'événement en images, enrichi de reportages sur certains points précis des débats comme l'arrestation et la déportation des enfants d'Izieu en avril 1944. Depuis, se poursuit toujours le travail inlassable et déjà ancien de Serge et Beate Klarsfeld pour démasquer les anciens criminels

43 Sur cette effervescence médiatique voir Claudine Drame, *Des films pour le dire*, 2007, 292 – 300.

44 Le 28 octobre 1978, le magazine *L'Express* publia la phrase de Darquier de Pellepoix restée célèbre: «À Auschwitz. On a gazé. Oui mais que des poux». Sur tous ces événements, voir Henry Rousso, *Le syndrome de Vichy*, 1990, 163 – 194. En octobre 1948, Maurice Bardèche, dans *Nuremberg ou la terre promise*, publié à 25.000 exemplaires, s'élevait déjà contre l'entreprise de jugement des dirigeants nazis par les Alliés «pour des actes aux preuves incertaines». Il exprimait là les fondements des thèses négationnistes: «Si la délégation française trouve des factures de gaz nocifs, elle se trompe dans la traduction et elle cite une phrase où l'on peut lire que ce gaz était destiné à «l'extermination», alors que le texte allemand dit en réalité qu'il était destiné à «l'assainissement», c'est-à-dire à la destruction des poux dont tous les internés se plaignaient en effet [...]. Il résulte clairement des pièces du procès que la solution du problème juif [...] consistait uniquement en un rassemblement de Juifs dans une zone territoriale qu'on appelait la réserve juive [...] Et nous n'avons pas le droit d'en conclure davantage que le national-socialisme aboutissait nécessairement à l'extermination des Juifs: il proposait seulement de ne plus les laisser se mêler à la vie politique et économique du pays. Paul Rassinier reprit ce type de position, deux ans plus tard, dans son ouvrage *Le mensonge d'Ulysse*.

nazis ou redonner une identité à chacun des déportés juifs de France, notamment les enfants⁴⁵.

Dans ce contexte, furent édités un nombre toujours important de productions : dans les espaces francophones et anglophones, trois-quarts d'entre elles portèrent sur le génocide, tandis qu'outre-Rhin, la moitié seulement abordait ce thème, les publications de témoignages sur le système concentrationnaire restant les plus nombreuses sur Buchenwald, Dachau, Sachsenhausen ou, tendance déjà signalée, sur des camps secondaires.

De nouvelles sources parurent en Allemand, Anglais et Français, sur Auschwitz d'abord, *L'Album de Lili Meier*, les récits de Wieslaw Kielar ou Filip Müller (1980), sur le ghetto de Varsovie ensuite, *The Warsaw Diary of Adam Cziernakow* (1979) avec des annotations de Raul Hilberg notamment ou *Les Mémoires* de Marek Edelman (1983). Le sort des enfants juifs, victimes ou rescapés, demeura également présent dans les productions avec l'ouvrage de Claudine Vegh, *Je ne leur ai pas dit au revoir. Des enfants de déportés parlent* (1979, traduction en anglais et en allemand) ou le film américain *Say I'm a Jew* de Pier Marton (1985). Enfin, presque contemporains de l'impact médiatique majeur du film et du livre *Shoah* de Claude Lanzmann en 1985, dont le titre entraîna jusqu'au renouvellement de l'appellation du génocide juif dans les débats, un ensemble d'œuvres cinématographiques, souvent adaptées de romans, vinrent elles aussi apporter leur contribution à la présentation de ce sujet auprès du grand public : *Le tambour* de Volker Schlöndorff (1980), *La passante du Sans Souci* de Jacques Rouffio, d'après des romans de Günther Grass et de Joseph Kessel, *L'As des As* de Gérard Ouri, *Les uns les autres* de Claude Lelouch (1981) ou encore *To be or not to be* de Mel Brooks (1984).

Au-delà de cette époque, les productions sur le système concentrationnaire et sur la Shoah ne cessèrent de se multiplier et, comme nous l'avons déjà évoqué, ce serait une gageure de prétendre établir un relevé exhaustif de tous les éléments, venus approfondir encore, depuis 1985, la connaissance de la période 1933 – 1945 en Allemagne et du processus génocidaire⁴⁶. Alors que l'on ne recensait que

45 Voir l'article de Marion Van Renterghem, « Famille Klarsfeld, le père », *Le Monde*, 9 novembre 2001, 28. Concernant les recherches de Serge Klarsfeld, voir *Vichy/Auschwitz*, 1983.

46 Axel Gylden, « Allemagne : Hitler, connais bien ! », *L'Express*, 9 au 15 mai 2005, 62 – 63. Ce journaliste évoque « un sujet omniprésent hors des programmes scolaires, à la télévision, dans la presse et les publications : entre 2000 et 2005, près de 1880 ouvrages ont été édités sur le génocide, soit quatre fois plus qu'autour de 1970 ». Voir également l'article de Georges Marion, « Hitler encore et toujours », *Le Monde*, 18 mars 2005, 11, qui démontre le même phénomène outre-Rhin. Plus récemment encore, l'article de Jean Sévillia, *Figaro Magazine*, 25 avril 2009, 88 – 89, résumait cette situation dans un titre provocateur : « Quand le nazisme fait vendre ». Ce phénomène se retrouve également en Grande-Bretagne, Italie, aux États-Unis, dans les pays scandinaves, etc. Par ailleurs, l'essayiste et traducteur Pierre-Emmanuel Dauzat souligne « qu'à côté des très bons livres, le marché est encombré par des publications de seconde

six émissions sur le génocide juif, projetées à la télévision française entre les années cinquante et 1976, une simple enquête sur les programmes de la chaîne de télévision européenne *Arte*, et plus particulièrement de ses célèbres «mercredis de l'histoire» donnerait à elle seule la mesure de la présence audio-visuelle vertigineuse de nos sujets⁴⁷. À cela vint s'ajouter l'abondance de films à succès qui, à chaque fois, ramenèrent le nazisme et la Shoah au cœur de l'actualité culturelle: *Au revoir les enfants* de Louis Malle en 1987, *La Liste de Schindler* de Steven Spielberg en 1993, *La Vie est belle* de Roberto Benigni ou *Train de Vie* de Radu Mihaileanu en 1998 et la fameuse polémique que provoqua leur approche si dérangementante du génocide, *Sobibor* de Claude Lanzmann en 2001, *Le Pianiste* de Roman Polanski en 2002, *La Chute* de Olivier Hirschbiegel en 2005 ou très récemment, *Liberté* de Tony Gatlif début 2010, sur l'extermination des Tziganes, *La Rafle* de Roselyne Bosch, etc.⁴⁸

Autre approche originale du nazisme et de la Shoah, celle de la bande-dessinée, qui oscille constamment entre fiction et reprise des faits historiquement avérés. Art mineur ou à part entière suivant l'opinion de chacun, a-t-elle également le droit de représenter un sujet aussi grave? Question corrélative à ce mode d'expression, est-il possible d'aborder ces thèmes de manière plus légère, voire humoristique, au contraire de la démarche traditionnelle suivie par les auteurs des grands écrits sur la question? Dès 1944 – 1945, *La bête est morte* fait figure d'œuvre pionnière en la matière⁴⁹. À la page 23 du premier fascicule, deux planches évoquent le génocide mais, à l'image de l'ensemble de l'œuvre, la métaphore prend le pas sur l'évocation précise. Néanmoins, une affiche, au second plan de l'une des deux planches, porte clairement le titre «condamnés à

zone qui flattent un public aux motivations troubles», alors que Denis Maraval, Responsable du département Histoire chez Fayard ou l'historien Anthony Rowley n'y voient qu'un renouvellement des générations et donc des lecteurs, influencés également par les œuvres cinématographiques sur le sujet.

47 Bensoussan, *L'enseignement de la Shoah*, 1992, 140. À notre sens, il convient toutefois de replacer ce constat dans le «contexte télévisuel» de la période: le «petit écran» n'avait pas la même puissance médiatique, la diversité de programmes et l'impact sur l'opinion qu'il a aujourd'hui.

48 Les films *Train de Vie* et *La Vie est belle* interrogèrent sur l'association possible entre humour, rire et Shoah, qu'il ne nous appartient pas d'aborder ici. De même, en 2007, une semblable polémique éclata en Allemagne avec la comédie «*Mon Führer-la vérité vraiment la plus vraie sur Adolf Hitler*» de Dani Levy, qui mettait en avant le ridicule de Hitler; voir l'article de Natalie Versieux, «Cinéma: l'Allemagne en fureur», *Libération*, 12 janvier 2007, 26.

49 Calvo, Dancette et Zimmermann, *La bête est morte*, 1995: «Poursuivant plus particulièrement leur vengeance contre certaines tribus d'animaux pacifiques que nous hébergions et à qui nous avions bien souvent ouvert nos portes pour les abriter contre la fureur de la bête déchaînée, les hordes du grand loup avaient commencé le plus atroce des plans de destruction des races rebelles, dispersant les membres de leur tribu dans des régions lointaines, séparant les femmes de leurs époux, les enfants de leurs mères, visant ainsi l'anéantissement total de ces foules inoffensives qui n'avaient commis d'autres crimes que de ne pas se soumettre à la volonté de la bête».

mort Juifs», ce dernier nom figurant au centre d'une étoile jaune. En 1955, Bernie Krigstein publia, dans le magazine *Impact n° 1*, une histoire présentant un face à face imprévu entre un ancien déporté et un de ses bourreaux mais cette œuvre semble être restée célèbre pour ses qualités graphiques que pour son scénario⁵⁰. Ainsi, jusque dans les années quatre-vingt-dix, très rares étaient les bandes dessinées, dont les auteurs se hasardaient à dépasser le stade de l'allusion au nazisme et à la Shoah⁵¹. Ce contexte, associé à la grande qualité de l'œuvre, explique l'immense succès de *Maus* d'Art Spiegelman, couronné par le Prix Pulitzer en 1992 et publié en Europe entre la fin des années quatre-vingts et le milieu de la décennie suivante⁵². Ce récit, dans lequel bourreaux et victimes prennent les traits de chats et de souris, à l'image de *La bête est morte*, se retrouve, depuis près d'une décennie, sous la forme d'extraits dans certains manuels d'histoire et dans les collections de la plupart des bibliothèques ou des Centres de Documentation et d'Information des établissements européens de l'enseignement secondaire⁵³. Signalons enfin, que ces dernières années, nazisme et Shoah inspirent de plus en plus fréquemment les auteurs de bandes dessinées⁵⁴.

Dans un autre domaine, l'université américaine de Yale entreprit, au milieu des années quatre-vingt-dix, un programme d'archivage audio-visuel de témoignages de rescapés de la Shoah dans le but de «donner une dimension humaine aux travaux des historiens, au-delà des chiffres, des rapports et des théories sur le sujet», selon le professeur Geoffrey Hartman⁵⁵. Contraints de se taire durant des décennies afin de ne plus «perturber» des sociétés en quête de

50 Krigstein, *The Master Race*, 1955.

51 Signalons seulement l'adaptation en bande dessinée, par Patrick Cothias et Paul Gillon, du récit autobiographique de Martin Gray, *Au Nom de tous les Miens*, 1986, et le succès des albums manga d'Osamu Tezuka, *L'histoire des 3 Adolf*, prix Kodansha en 1986, publié au Japon au milieu des années quatre-vingts et en Europe, à partir de la fin des années quatre-vingt-dix, dont l'histoire débute lors des Jeux Olympiques de Berlin en 1936, met en scène la haine entre nazis et Juifs et revient sur les origines juives très controversées de Hitler.

52 Première édition française de *Maus* d'Art Spiegelman, 1987, suivie en 1992 de l'album *Et c'est là que mes ennuis ont commencé*.

53 Voir par exemple, le manuel allemand *Wir machen Geschichte*, 1999, 198.

54 Quelques exemples: Heuvel, van der Rol et Schippers, *Die Suche*, 2007: «*La Quête*», bande dessinée néerlandaise, traduite en Allemand et en d'autres langues européennes, sur la mémoire de la Shoah (persécution, traque des Juifs, leur déportation et les conditions d'internement dans les camps). Le 31 mars 2008, un reportage sur *France Info*, de Bertrand Gallicher, en direct de Berlin, annonçait qu'en Allemagne, cet ouvrage avait été distribué aux collégiens de 13 à 16 ans, des *Länder* de Berlin et de Westphalie. Cette expérience, si elle s'avérait concluante, serait ensuite étendue à l'ensemble de l'Allemagne; Croci, *Auschwitz*, 1999; Kubert, *Yossel 19 avril*, 2005; etc.

55 *Fortunoff vidéo archive for Holocaust Testimonies*; sur les témoignages de survivants, voir les articles d'Annick Cojean, «Les voix de l'indicible», «Les mémoires de la Shoah», «La confrontation avec l'histoire», *Le Monde*, 25 et 29 avril 1995.

renouveau, les survivants du génocide estimèrent à la fin du vingtième siècle, qu'il valait mieux témoigner, à condition d'être écoutés, même s'ils craignaient de ne pouvoir être compris, tant l'horreur qu'ils cherchaient à décrire était immense.

Même s'il serait inexact d'affirmer que la question de la Shoah a été totalement passée sous silence jusqu'à l'orée de notre siècle, c'est à cette période seulement que le sujet a trouvé sa plus large médiatisation. Ainsi, depuis 2002, chaque 27 janvier marque l'anniversaire de la libération du camp d'Auschwitz et la journée de la mémoire de l'Holocauste et de la prévention des crimes contre l'humanité, initiative particulièrement développée dans les établissements scolaires des États membres de l'Union Européenne⁵⁶. Cette commémoration, reprise par l'ONU, fait toujours l'objet de nombreux reportages et articles. Des verrous, jusque-là solides, ont fini par céder après 2000: ainsi, en Pologne, l'on accepte enfin de renouer avec tous les aspects du passé juif national⁵⁷. Dans ce pays, depuis quelques années, les visites de nombreux chefs d'État ou chefs spirituels à Auschwitz-Birkenau déclenchaient toujours une importante émotion: Jean-Paul II, pour la première fois en juin 1979, Helmut Kohl en 1989, le président allemand Roman Herzog en 1995, enfin Benoît XVI en 2006, qui y prononce le terme de «Shoah», alors que son prédécesseur à la curie n'avait pas souligné, vingt-cinq ans auparavant, la spécificité de l'extermination des Juifs⁵⁸. C'est qu'entre temps, l'Église catholique avait, elle aussi, accepté d'entreprendre progressivement un *aggiornamento* sur son attitude face au nazisme et à la

56 En France, depuis 1954, le dernier dimanche d'avril correspond à une «journée de la Déportation», sans qu'aucune spécificité juive ne soit toutefois précisée. Ce silence se brisa progressivement dans les années soixante avec le retentissement du procès Eichmann ou l'impact des scandales au moment de la guerre d'Algérie, liés à la pratique de la torture par l'armée française, qui rappelait à bon nombre de victimes, les heures sombres de la Gestapo et des camps nazis.

57 Voir l'article de Véronique Soulé, «La Pologne réveille son passé juif», *Libération* du 1^{er} février 2005, 7.

58 À propos de Jean-Paul II, signalons également l'événement représenté par sa visite au Mémorial Yad Vashem en mars 2000. Concernant enfin la venue de Benoît XVI à Auschwitz au début de son pontificat, démarche qu'il avait déjà entreprise en tant qu'archevêque de Munich, un article d'Odile Benyahia-Kouider, paru dans *Libération* le 29 mai 2006, 8, relate «l'étonnante discrétion des médias allemands; pour la majorité des Allemands, le voyage du pape en Pologne les ramène vers un passé abhorré (...)». Par ailleurs, sont repris les propos de Christoph Schönberger, spécialiste des rapports entre État et Église, qui constate que «les Allemands sous-estiment l'importance de cette visite, parce qu'il y a une forme de banalisation du geste de contrition [depuis le geste de Willy Brandt au mémorial du ghetto de Varsovie]. Il est devenu naturel qu'un chancelier se rende en Pologne et y tienne un discours fort (...) Pour les Allemands, Benoît XVI est pape avant d'être Allemand, l'événement prenant du même coup un aspect intracatholique». Sur cet événement, voir également l'article de Henri Tincq dans *Le Monde* du 30 mai 2006, 8, qui insiste sur le fait que Benoît XVI a attribué la Shoah «à un groupe de criminels» nazis, sans évoquer la responsabilité collective du peuple allemand.

Shoah: thème délicat, Pie XII faisant l'objet de critiques encore vives sur son silence au moment des événements, exacerbées par la personnalité du Pape Benoît XVI, ancien membre des Jeunesses hitlériennes, successeur de Jean-Paul II en avril 2005⁵⁹.

Parallèlement, à Berlin, la construction du Mémorial de l'Holocauste déclencha de nombreux débats passionnés: son architecture fut jugée trop abstraite par beaucoup, peu propice à la réflexion, le monument devait-il être d'identité juive, dédié au martyr de ce peuple, ou allemande, en mémoire d'un terrible événement de leur histoire?⁶⁰ Il en fut de même en 2009 avec l'effervescence autour du projet berlinois d'inauguration d'un mémorial pour les Tziganes, Roms et Sinti, non loin du Reichstag et de la Porte de Brandebourg. Ainsi, selon Étienne François, alors que *«la Shoah est universellement reconnue»*, apparaît désormais, *«une véritable concurrence entre les groupes persécutés, désireux d'atteindre la même reconnaissance»*⁶¹.

En ce début de vingt-et-unième siècle, la construction de ces mémoriaux à Berlin et les débats qui s'ensuivirent sont révélateurs de l'évolution des mentalités outre-Rhin, d'une réflexion aiguisée sur le nazisme et la Shoah, influencée par le rôle de l'institution scolaire et les nombreux travaux des historiens, vulgarisés par des articles de presse ou des émissions télévisées⁶². On ne soulignera jamais assez l'impact de l'écran de cinéma ou de télévision, qui a pu contribuer à faire évoluer l'image de certains acteurs de l'Allemagne nazie: Claus Schenk von Stauffenberg, principal instigateur de l'attentat du 20 juillet 1944 contre Hitler, fut longtemps considéré comme un traître, avant d'être réhabilité par le septième art en particulier pour devenir finalement, *«celui que tout le monde aurait voulu être»*, selon Klaus-Peter Sick de l'Institut berlinois Marc Bloch⁶³.

59 Voir le film *Amen* de Costa Gavras, 2002, adapté du *Vicaire* de Rolf Hochhuth (1963) et Robert S. Wistrich, *Hitler, l'Europe et la Shoah*, 2005, 161 – 196. Giovanni Miccoli, *Les dilemmes et les silences de Pie XII*, 2005, et l'article de Patrick Kéchichian, «Le long péché par omission de Pie XII», *Le Monde*, 30 décembre 2009, 31. Dès 1945, souvenons-nous également de *«l'affreux silence du Vatican face à l'Holocauste»* déploré en son temps par Paul Claudel. Le 9 novembre 2005, la béatification de Monseigneur Von Galen, figure de la résistance au nazisme en Allemagne, sans être contestée, donna l'occasion à la communauté historique de rappeler que celui-ci *«ne fut pas un résistant de la première heure»*; voir l'article de Henri Tincq, «Mgr Von Galen, le Lion de Münster a été béatifié à Rome pour ses sermons antinazis», *Le Monde*, 12 octobre 2005, 19.

60 Voir l'article d'Odile Benyahia-Kouider, «Shoah – un mémorial qui fâche», *Libération*, 6 mai 2005, 13.

61 Voir l'article de Lorraine Rossignol, «Un mémorial pour les Tziganes à Berlin», *Le Monde*, 2 janvier 2009, 3.

62 Voir les articles de Georges Marion, «Hitler encore et toujours», 11 et d'Axel Gyldén, «Allemagne: Hitler, connais bien!», 62 – 63.

63 Lorraine Rossignol, «Stauffenberg, un héros très allemand», *Le Monde*, 30 novembre 2007, 2 (supplément littéraire): deux biographies lui ont été consacrées par Peter Hoffmann et Peter Steinbach, accompagnées du téléfilm de Jo Baier, *Stauffenberg*, 2004 et de l'adaptation ci-

Aujourd'hui, rares sont les événements de dimension internationale organisés en Allemagne, qui n'offrent pas l'occasion d'opérer une catharsis sur le passé nazi. C'est ce qui se produisit en 2006, lors de la Coupe du Monde de football, en particulier sur les lieux où s'écrivirent certaines pages de l'histoire du Troisième Reich, comme au stade olympique de Berlin, construit pour les Jeux de 1936 et où se tint la finale⁶⁴. Soixante-dix ans après, malgré la présence de nombreuses stèles rappelant l'événement, de nombreux observateurs, inquiets d'un éventuel retour des vieux démons, suivirent attentivement le soutien apporté à la *Mannschaft* et les manifestations de joie accompagnant ses succès sur le terrain⁶⁵. N'apparut finalement qu'un patriotisme bon enfant, apaisé et rassurant⁶⁶.

Les fantômes du passé n'en demeuraient pas moins présents : à peine retombé l'enthousiasme de l'organisation de cette Coupe du Monde de football, une vive polémique toucha l'un des plus célèbres intellectuels allemands de la seconde moitié du vingtième siècle, Günther Grass, symbole de la gauche allemande, en rupture radicale avec le passé nazi, qui avoua son appartenance aux Waffen-SS durant la guerre⁶⁷. Acte de courage et d'honnêteté, refoulement compréhensible pour certains, opprobre discréditant à jamais son auteur pour d'autres ou encore «coup médiatique» pour assurer le succès en librairie de son ouvrage, le débat divisa une nouvelle fois les élites intellectuelles, les médias et l'opinion publique allemands⁶⁸. Dans un autre domaine, une exposition comme celle des œuvres d'Arno Breker, le sculpteur officiel de l'Allemagne nazie, organisée à Schwerin (Mecklembourg-Poméranie occidentale) toujours en 2006, provoqua elle aussi, une vive polémique : vers une réhabilitation de l'art nazi, financé de surcroît, par

nématographique de Bryan Singer, *Opération Walkyrie* avec Tom Cruise en 2007. Sur la résistance allemande, un autre film, sorti en 2005, connut un réel succès : *Sophie Scholl, Die letzten Tage* du réalisateur Marc Rothemund.

64 L'on peut remarquer que lors des deux événements sportifs similaires, organisés auparavant en Allemagne, les Jeux Olympiques d'été de Munich en 1972 et la Coupe de Monde de football de 1974, ce travail de mémoire n'eut pas lieu, vraisemblablement parce qu'ils intervenaient trop tôt dans l'histoire du pays, moins de trente ans après la guerre et dans un contexte de division Est-Ouest. Les Jeux Olympiques de Munich ravivèrent au contraire les douleurs du passé avec le drame de la prise d'otages meurtrière menée par le groupe pro-palestinien «Septembre noir» contre la délégation d'athlètes israéliens.

65 Antoine Jacob, «À Berlin, un stade très historique», *Le Monde*, 6 juin 2006, 3.

66 Odile Benyahia-Kouider, «L'Allemagne déclare son oriflamme», *Libération*, 30 juin 2006, 56 – 57; Antoine Jacob, «Quatre semaines de joie dans une Allemagne apaisée», *Le Monde*, 6 juillet 2006, 8; Daniel Vernet, «Le Mondial, panacée de l'Allemagne», grand entretien avec Joschka Fischer, *Le Monde*, 9 – 10 juillet 2006, 14.

67 Voir l'analyse de Daniel Vernet, «L'Allemagne et le retour du refoulé» et l'article d'Antoine Jacob, «L'aveu de Günter Grass sur son passage dans les Waffen SS divise les intellectuels», *Le Monde*, 18 août 2006, 2 et 5.

68 Voir notamment l'article de Hans Mommsen, «Une mise au pilori déplacée», *Libération*, 21 août 2006, 27 ou, à l'opposé, l'ouvrage de Joachim Fest, de sensibilité politique conservatrice, qui sonne comme une réponse à Günther Grass, *Pas moi!*, 2007). Peu avant sa disparition, Joachim Fest y expose son refus permanent de toute compromission avec les nazis.

des fonds publics? Normalisation d'un courant artistique glorifiant la force surdimensionnée? Nécessité par honnêteté intellectuelle de montrer des œuvres, afin de pouvoir les juger?⁶⁹ De tels débats ne cessent de ressurgir dans un pays confronté par ailleurs à des resurgences de partis d'extrême droite et même néonazis, en particulier dans les *Länder* de l'Est toujours plus pauvres que ceux de l'Ouest⁷⁰.

A-t-on le droit de publier sans limite sur les bourreaux? Peut-on, sans risquer d'apporter de l'eau au moulin des nostalgiques du Troisième Reich, prendre des libertés par rapport aux sources et romancer la réalité? La controverse, fortement médiatisée, fit rage, en 2006, lors de la parution du roman au succès mondial, *Les Bienveillantes* de Jonathan Littell⁷¹. Au terme de sa vie, Max Aue, un ancien SS zélé, ayant facilement réussi à masquer son passé après guerre, témoigne, non pour expier ses fautes mais pour mieux les revendiquer. D'abord encensé par la critique internationale et lauréat du Prix Goncourt en France, cet ouvrage finit par rencontrer une certaine hostilité de la part de diverses personnalités: Claude Lanzmann s'offusqua que l'on donnât ainsi la parole à un bourreau, des historiens spécialistes de la Shoah, tout en saluant une connaissance précise du processus génocidaire, relevèrent tout de même des incohérences et un manque de crédibilité dans la psychologie du personnage principal avec l'exagération des particularités de la personnalité de Max Aue, certains journalistes rappelèrent enfin, que cette démarche n'avait finalement rien de novatrice, Robert Merle ayant notamment, ouvert la voie avec *La Mort est mon métier* en 1953. Le style littéraire fut également remis en cause, tandis qu'augmenta le rejet du caractère malsain d'un ensemble, fasciné par le mal absolu et qui propose de surcroît au lecteur de s'identifier au narrateur, risquant par là même de produire une certaine indulgence à l'égard de ce dernier. Les débats reprirent de plus belle en 2009, à propos du roman *Jan Karski* de Yannick Haenel: entre fiction et histoire, est retracé le parcours de ce résistant polonais entre le ghetto de Varsovie, le camp d'Izbica Lubelska, Londres et Washington pour tenter, sans succès, d'alerter le monde sur l'extermination des Juifs au milieu de l'année 1942⁷². Yannick Haenel usa de sources historiques avérées, en y ajoutant une part de libre imagination et d'interprétation personnelle, démarche que

69 Voir l'article d'Emmanuel De Roux, «Une exposition d'Arno Breker controversée», *Le Monde*, 19 août 2006, 39.

70 Antoine Jacob, «Le pays où les néonazis font la norme», *Le Monde*, 28 septembre 2006, 24.

71 Jonathan Littell, *Les Bienveillantes*, 2006. Sur la réception de ce roman et l'appareil critique, voir notamment Husson et Terestchenko, *Les Complaisantes*, 2007; Solchany, *Les Bienveillantes ou l'histoire*, 2007, 159 – 178; l'interview de Jonathan Littell, «Il faudra du temps pour expliquer ce succès», dans *Le Monde des livres*, 17 novembre 2006, 2 par Samuel Blumenfeld et de nombreux autres articles dans *Le Monde*, *Libération*, *Politix*, etc.

72 Haenel, *Jan Karski*, 2009. Voir également le roman de Bruno Tessarech, *Les sentinelles*, 2009.

récusèrent des spécialistes de la Shoah comme Annette Wieviorka et encore Claude Lanzmann⁷³. Des polémiques, encore, éclatèrent à propos d'autres aspects de la mémoire de la Shoah: en 2006, malgré les vives réserves émises par Serge Klarsfeld, la SNCF a été condamnée par le tribunal administratif de Toulouse pour la déportation de la famille juive Lipietz vers Drancy dans des wagons à bestiaux⁷⁴.

Pour clôturer ce vaste panorama, quelle a été l'évolution de la place du nazisme et de la Shoah dans les discours officiels? En Allemagne, passée la période de dénazification entreprise par les Alliés jusqu'en 1948 et dix années d'interruption des procédures contre les acteurs du Troisième Reich, s'ouvrit, en 1958, le Service central d'enquête sur les crimes nazis de Ludwigsburg mais le fait marquant eut lieu en 1970, lorsque le chancelier Willy Brandt, en voyage en Pologne, prit l'initiative de se recueillir devant le mémorial des Combattants du ghetto de Varsovie. Par la suite, les présidents et chancelliers allemands multiplièrent les discours et actes mémoriels.

Côté français, le Général De Gaulle considéra toujours le régime de Vichy comme illégal et illégitime, ce qui, selon lui, ôtait à la France toute culpabilité dans les crimes commis. Dans la même ligne, François Mitterrand refusa toujours lui aussi, de reconnaître la moindre responsabilité de l'État français dans l'arrestation, la déportation et les persécutions des Juifs sur le sol national mais le processus de prise de conscience était, à l'époque, enclenché. À l'inverse de ses prédécesseurs, Jacques Chirac admit officiellement, le 16 juillet 1995, cette responsabilité, la légalité du régime de Vichy et «la dette imprescriptible» de la France vis-à-vis des victimes et de leurs ayants droit. En 1997, s'ajouta à cette première reconnaissance celle formulée par le Premier Ministre Lionel Jospin à l'occasion du cinquante-cinquième anniversaire de la rafle du Vel'd'Hiv menée par la police française vers le camp de Drancy, également sous administration française.

Il est fort probable que la population wallonne suivit de près les débats intellectuels français et l'actualité de notre pays sur le nazisme et la Shoah. Si-

73 Voir les articles de Pierre Assouline, «Lanzmann contre-attaque sur Karski», *Le Monde*, 22 janvier 2010, 10 (supplément *Monde des livres*), de Thomas Wieder, «Polémique autour de Jan Karski» et de Yannick Haenel, «Le recours à la fiction n'est pas seulement un droit, il est nécessaire», *Le Monde*, 26 janvier 2010, 19. Andréa Lauterwein choisit de dépasser cette polémique pour proposer une réflexion sur la fonction de «passeur de témoin» du romancier et l'éthique de l'écriture que suppose tout récit de l'histoire: *Le Monde*, 14 - 15 février 2010, 16.

74 Sous l'intitulé commun «Déportation – la SNCF plombée par la justice», voir les articles de Jacqueline Coignard, Marc Pivois et Antoine De Baecque dans *Libération*, 7 juin 2006, 6-7, de Jacky Durand, «La SNCF rattrapée par les trains de la mort», *Libération*, 29 août 2006, 10, de Luc Bronner, «La SNCF condamnée pour son rôle dans la déportation», *Le Monde*, 8 juin 2006, 4, etc.

gnalons les nombreuses manifestations, expositions, conférences, cérémonies au fort de Breendonk, camp de transit avant la déportation vers les camps allemands durant la guerre, devenu Mémorial national depuis 1947. La caserne Dossin à Malines, un autre lieu ayant eu la même vocation entre 1940 et 1945, abrite depuis fin novembre 1995, le musée juif de la déportation. Enfin, à l'instar de Jacques Chirac en 1995, l'on peut rappeler le discours du Premier Ministre Guy Verhofstadt, prononcé à Malines en 2002, dans le cadre du soixantième anniversaire de la déportation des Juifs de Belgique, au cours duquel furent reconnues la collaboration des autorités belges durant la guerre et prononcées les excuses officielles de la Belgique. Celui-ci réitéra sa démarche à Yad Vashem, en 2005 puis rendit un hommage solennel aux «Justes» de Belgique, le 8 mai 2007. Cette même année, outre-Quévrain, les médias accordèrent une place importante à la publication d'un rapport, commandé par le Sénat belge, établissant clairement le rôle de l'État, de l'administration, de la justice et de la police, dans la déportation des Juifs⁷⁵.

La place du nazisme et de la Shoah dans les programmes et les manuels d'histoire en Allemagne, Grande-Bretagne, Belgique francophone et France depuis l'après-guerre

Alors que beaucoup de chercheurs ont publié sur l'enseignement de la Shoah dans les filières de l'enseignement général au lycée, un niveau d'étude jouissant encore d'un certain prestige, il nous a semblé intéressant de choisir une autre voie: y associer tout d'abord l'examen de ce qui est présenté aux élèves sur l'ensemble de la période nazie, porteuse de la genèse puis de la mise en œuvre progressive de «la destruction des Juifs d'Europe». Ainsi, se trouve mis en lumière l'exposé dans les manuels d'histoire. Par ailleurs, une réflexion est apparue, fort du constat suivant: encore à notre époque, dans l'espace géographique appréhendé, seule une minorité de la jeunesse accède au Baccalauréat, à l'Abitur en Allemagne ou à l'A'Level outre Manche, en suivant la voie générale, la seule qui offre un enseignement de l'histoire réellement approfondi, permettant d'étudier précisément un sujet comme le nazisme et ses crimes.

Nous avons donc préféré tourner notre regard vers un autre niveau d'études, la fin du premier cycle de l'enseignement secondaire, où plus d'élèves ont largement et depuis plusieurs décennies, l'occasion de découvrir ces sujets, bien souvent pour la seule et unique fois dans leur parcours scolaire. En effet, au-delà, à partir de l'âge de seize ans, la scolarité n'est plus obligatoire, notamment en

75 Voir l'article de Jean-Pierre Stroobants, «Un rapport établit le rôle de l'État belge dans la déportation des Juifs», *Le Monde*, 16 février 2007, 12.

France et au Royaume-Uni. Elle le reste jusqu'à dix-huit ans en Belgique et en Allemagne mais, dans ce dernier pays, les effectifs scolaires majoritaires se retrouvent dans les filières techniques ou professionnelles, où l'enseignement de l'histoire n'est plus prioritaire, disparaissant même complètement dans certains cas. Ce constat effectué, étudier l'image du nazisme et de la Shoah dans les manuels allemands de neuvième ou dixième classe, du *Key stage* niveau trois ou quatre (entre la neuvième et la onzième année d'études) au Royaume-Uni ou de la classe de troisième de collège en France, permet donc d'appréhender ce que le plus grand nombre d'élèves aura étudié sur ces sujets⁷⁶. L'objectif des programmes y a toujours été de présenter ce qui paraît essentiel, prioritaire, les connaissances acquises se trouvant même évaluées, dans certains cas, lors d'un premier examen dans la scolarité⁷⁷.

Concernant l'enseignement du nazisme et de la Shoah à la fin du premier cycle de l'enseignement secondaire, il existe toutefois des différences entre «pays d'option» et «pays d'obligation» depuis l'après-guerre⁷⁸.

Outre-Manche, l'État s'est longtemps borné à définir les cadres généraux de la politique éducative, dont l'organisation restait décentralisée, les établissements et leurs professeurs disposant d'une large autonomie: ainsi, seul le cours de religion a eu longtemps un statut obligatoire⁷⁹. Par ailleurs, des particularismes pédagogiques forts ont toujours existé, notamment dans les régions d'Écosse ou de l'Ulster. L'enseignement de l'histoire a pu ainsi, dans certains cas extrêmes, n'avoir qu'un statut optionnel et, surtout, ne pas aborder nos sujets.

Un changement notable est intervenu à partir de 1988 avec l'instauration d'un *National Curriculum*, apportant un cadre général plus précis avec des programmes mieux définis, composés de thèmes obligatoires et de questions au choix, tant au niveau du «O'Level» (rebaptisé après 1986 *General Certificate of Secondary Education*), que du «A'Level». L'histoire, hormis celle du Royaume-Uni, ne figurait pas parmi les matières enseignées considérées comme majeures,

76 Seule, la Belgique représente un cas particulier. En effet, depuis 1970, les élèves abordent notre sujet plus tardivement qu'ailleurs, en sixième classe, ultime étape du second cycle de l'enseignement secondaire, les élèves ayant alors dix-sept ou dix-huit ans. Malgré cette indéniable différence de situation, notamment de maturité pour appréhender pareils thèmes, nous sommes partis du postulat que les élèves belges découvraient le nazisme et ses crimes pour la première fois, une situation analogue à celle de leurs condisciples des trois autres pays, en fin de premier cycle de l'enseignement secondaire.

77 O'Level au Royaume-Uni, devenu en 1987, «GCSE» (*General Certificate of Secondary Education*), BEPC/Brevet des Collèges en France, malgré son interruption entre 1977 et 1985, remplacé par un contrôle continu.

78 Voir des publications comme les *Dossiers de l'enseignement scolaire* 11, 2005: sur le site <http://www.eduscol.education.fr/dossiers> ou Andrieu, *L'Espace éducatif européen*, 1992.

79 Voir Lemosse, *Le système éducatif anglais*, 2000, 12, 17 - 18.

ce qui provoqua un réel scandale⁸⁰. Malgré cette réaction, pouvait légitimement s'inquiéter d'un éventuel délaissement de l'enseignement du nazisme et de la Shoah outre-Manche⁸¹. Il n'en est rien, malgré l'absence de programme officiel définissant son contenu et le volume horaire à lui consacrer⁸²: dans les faits, nos sujets sont obligatoires dans le cursus scolaire pour les élèves d'une quinzaine d'années, à tel point qu'en 2002, l'ambassadeur allemand en Grande-Bretagne déplorait que «*les élèves et étudiants britanniques étudiaient trop l'Allemagne nazie*» et rappelait «*qu'il y avait beaucoup plus dans l'histoire allemande que ces années là*». Cette réaction insolite fut alors entièrement confirmée par un étudiant, qui après avoir égrené la liste des classes, dans lesquelles il en était question, déclarait: «*Franchement, je suis fatigué de la période nazie... Pourquoi ne pas voir autre chose de l'histoire allemande, notamment la période après 1945?*» Ces propos furent publiés en 2004 par les auteurs d'un manuel d'histoire britannique dans le cadre d'un débat argumenté sur la question, dans un contexte de renouveau de l'extrême droite et de crise de la démocratie⁸³. La conclusion proposée défendait le maintien en l'état de l'enseignement de la période nazie... Malgré une grande diversité de situations dans l'enseignement britannique, le cours sur l'Allemagne de 1933 à 1945 et sur l'*Holocauste* semble donc bien présent, ne serait-ce que pour justifier l'implication britannique dans une guerre «juste», contre la barbarie⁸⁴. Signalons enfin l'existence d'une fausse rumeur, aujourd'hui entièrement réfutée, ayant circulé ces dernières années sur Internet et qui évoquait la suppression prochaine de l'enseignement de la Shoah au Royaume-Uni, afin de ne plus heurter la sensibilité de la communauté musulmane britannique⁸⁵.

En France et en Belgique, les gouvernements ont toujours pratiqué une gestion centralisée des systèmes éducatifs avec la diffusion régulière d'instructions

80 Lemosse, *Le système éducatif anglais*, 2000, 74: *O' Level pour Ordinary Level, A'Level pour Advanced Level*. Voir également Short, *Teaching about the Holocaust*, 1994, 53–67.

81 D'autant que dans leur article sur le sujet, Margot Brown et Ian Davies reconnaissent qu'au début des années quatre-vingt-dix, «*un certain relâchement avait été constaté dans l'enseignement de la Shoah, peu à peu noyée dans la présentation générale de la guerre, sans plus aucune spécificité. Cette évolution se trouvait liée à la disparition progressive d'une génération marquée par le génocide, à une certaine angoisse et difficulté d'enseigner l'Holocauste, enfin à l'absence de travail conjoint entre professeurs de religion et d'histoire.*». Voir *The Holocaust and Education for Citizenship*, 1998, 75–83.

82 Après 1997, l'on assista même à une reprise en main de l'enseignement de ces sujets par les plus hautes instances de l'État. Voir Brown et Davies, *The Holocaust and Education*, 1998, 75–83; Salmons, *Teaching or Preaching?*, 2003, 139–149; Short, *Teaching about the Holocaust*, 1994, 53–67.

83 Banham, Culpin et Shephard, *Germany*, 2004, 88–89.

84 Salmons, *Teaching or Preaching?*, 2003, 139.

85 <http://www.debriefing.org/27011.html>.

officielles, imposant l'enseignement du nazisme et de la Shoah⁸⁶. Côté français, le programme de classe de troisième du 10 septembre 1969 fut étendu, pour la première fois, à l'étude de la période de «1789 jusqu'à nos jours», avant d'être remplacé par celle du «vingtième siècle» autour de 1980⁸⁷. Dans les années soixante-dix, «une connaissance élémentaire de la Deuxième Guerre Mondiale» était considérée «indispensable», sans que rien de précis ne soit réellement défini sur l'extermination des Juifs. En mars 1982, une «table ronde» fut organisée par le Centre de Documentation Juive Contemporaine et la structure «régionale» parisienne de l'Association des Professeurs d'Histoire et de Géographie sur «l'enseignement de la Choa [sic]» avec une problématique bien définie: comment les manuels d'histoire présentent-ils l'extermination des Juifs au cours de la Deuxième Guerre Mondiale?⁸⁸ Ce type de réflexion, menée par des

86 Un fait atteste le rôle majeur de l'État dans les programmes scolaires en Belgique: dans l'article de Jean-Pierre Stroobants, «Un rapport établit le rôle de l'État belge dans la déportation des Juifs», 12, il est relaté qu'en 2007, à la parution du rapport établissant la responsabilité de l'État belge dans la déportation des Juifs, le Premier Ministre Verhofstadt plaïda pour que ce chapitre de l'histoire nationale soit immédiatement intégré dans les manuels d'histoire.

87 Auparavant, jusqu'à la fin des années cinquante, la majorité des jeunes Français achevait sa scolarité avec le Certificat de Fin d'Études Primaires, à l'âge de quatorze ans environ. Le thème du nazisme, on ne parlait pas encore de la Shoah, était donc surtout abordé dans les manuels d'histoire préparant à ce diplôme. Avec les réformes Fouchet de 1963 puis Haby de 1975, organisant la mise en place des collèges d'enseignement secondaire, le nazisme trouvait place dans l'enseignement des classes de troisième. Jusque dans les années soixante-dix, la minorité d'élèves qui poursuivait jusqu'au Baccalauréat, retrouvait ce sujet approfondi dans ses programmes de classe de première ou de terminale, qui portaient sur la période comprise entre 1850 et 1939 (programme d'Histoire de terminale de 1945 à 1957) puis 1871 à 1945 (en première de 1957 à 1959) puis sur les événements des années 1914 à 1945, étendus ensuite «jusqu'à nos jours» (programme d'Histoire de terminale, dans les années 1960 et 1970. Voir Garcia et Leduc, *L'enseignement de l'histoire en France*, 2004, 298 – 300.

88 Centre de Documentation Juive Contemporaine, *L'enseignement de la Choa – Comment les manuels d'Histoire présentent-ils l'extermination des Juifs au cours de la Deuxième Guerre Mondiale?* (Table ronde organisée par le CDJC et l'APHG (régionale de Paris), 14/3/1982), 19 – 20: une présentation des manuels de lycée est proposée: jusque dans les années soixante, existe déjà un certain niveau d'explications mais les analyses restent parfois discutables. Subsistent des lacunes préjudiciables, sur l'ampleur des atrocités par exemple. La volonté délibérée d'exterminer les Juifs apparaît très rarement. Après 1960, poussé par l'évolution des mentalités et les nouveaux débats entre historiens, le contenu des manuels est renforcé mais demeurent des réticences à prendre en compte le problème de la persécution des Juifs dans toute sa complexité et aussi à envisager les responsabilités précises de Vichy. Un article de Serge Klarsfeld se fait l'écho de cette évolution et de toutes ses limites, *La journée nationale de la déportation, Vichy et la solution finale*, *Le Monde*, 25–26 avril 1982: un paragraphe intitulé, *Silences et insuffisances dans les manuels d'histoire*, rappelle qu'aucun approfondissement ne vient éclairer la collaboration policière du régime de Vichy ou même la «Solution Finale» entreprise par les nazis: trop souvent, les événements de la Shoah se résument à quelques mots, à des approximations, sans chiffre exact. Voir également l'analyse de la Shoah dans les manuels de lycées des années cinquante à 1990, menée par Georges

structures reconnues, amorça une réelle évolution et, à la fin des années quatre-vingts, les programmes d'histoire de collège et de lycée finirent par accorder dans leur contenu, une place spécifique à la Shoah, présentée depuis ses origines, avec précision et exhaustivité, à l'aide des éléments les plus récents de la recherche historique. Ajoutons que le génocide apparaissait également dans les programmes de Français et de Philosophie avec l'étude d'œuvres littéraires et de témoignages.

Parallèlement à ces programmes et instructions officielles, se développa l'organisation annuelle du *Concours national de la Résistance et de la Déportation*, patronné par plusieurs associations d'anciens résistants et de déportés et, depuis le début des années 1960, par le Ministère de l'Éducation Nationale⁸⁹. Cette initiative a concerné les élèves des classes de troisième et des lycées. L'on remarque que, dans sa période la plus récente, de 1985 à 2010, plus de la moitié des thèmes proposés porta encore sur la résistance française au nazisme, tandis que 15% et 20% seulement des sujets s'intéressèrent aux camps de concentration, au «système concentrationnaire» et à la déportation. Si ces deux dernières thématiques pouvaient laisser place à un développement partiel sur la Shoah, en revanche un seul et unique sujet évoqua explicitement, dans son contenu, le génocide⁹⁰. De même, le concours n'a proposé qu'à une seule reprise de s'intéresser au régime de Vichy.

En Allemagne enfin, respectant l'autonomie des différents *Länder* en matière éducative, un programme fédéral est proposé seulement aux établissements. Malgré ce simple caractère facultatif, l'enseignement du nazisme et de la Shoah est devenu progressivement obligatoire en neuvième ou dixième classe depuis la décennie soixante⁹¹. Toutefois, selon Andrea Lauterwein, spécialiste du monde germanophone, il semblerait que la période nazie et la Shoah aient été très imparfaitement enseignées jusqu'à la fin des années quatre-vingts⁹². Les pre-

Bensoussan dans son article *L'enseignement de la Shoah*, 1992, 144–152: «Les manuels d'histoire enregistrèrent plus de changements entre 1983 et 1988 que lors des trente années précédentes».

89 Associations comme *La Confédération Nationale des Combattants Volontaires de la Résistance*, *la Fédération Nationale des Déportés et Internés de la Résistance*, *le Réseau du Souvenir*, *la Fondation de la Résistance*, *la Fondation pour la Mémoire de la Déportation*, etc. Le concours a d'abord été un travail strictement individuel d'élève puis a pu prendre une forme collective à partir de 1979. Voir «*les origines du concours*» dans le dossier sur le Concours national de la Résistance et de la Déportation réalisé par Jean-Pierre Husson pour le CRDP de Reims: <http://www.crdp-reims.fr/memoire/CONCOURS/Default.htm>

90 Concours national 2004–2005 de la Résistance et de la Déportation, *1945 – Libération des camps et découverte de l'univers concentrationnaire; crime contre l'humanité et génocide*.

91 Ces thèmes restent en revanche optionnels et intégrés dans un étude globale des totalitarismes en onzième ou douzième classe préparatoires à l'*Abitur*.

92 Voir Lauterwein, *Essai sur la mémoire de la Shoah*, 2005, 64–66: avant les années quatre-vingts, à l'exception d'initiatives personnelles prises par certains enseignants, le sujet aurait été souvent érudé.

mières directives officielles, à partir de 1960 proposèrent d'abord de présenter le nazisme au sein d'une étude «des totalitarismes» et en procédant par analogie. Ainsi, les camps de concentration étaient comparés à l'esclavage de l'Antiquité, les autoroutes du Reich aux voies romaines, certaines actions entreprises par Hitler rapprochées de celles de Staline, etc. C'était évidemment là le signe d'une volonté de partager et d'atténuer le sentiment de culpabilité du peuple allemand. Il fallait encore à cette époque, procéder prudemment et progressivement face à de nombreuses attitudes de refus par les familles des élèves, de reconnaître la moindre faute commise lors de cette période ou de défense d'aspects positifs de la politique nazie⁹³. En 1977, l'Axel Gyldén e résultat de certaines enquêtes réalisées dans les écoles ouest-allemandes révélait encore des lacunes importantes sur le III^e Reich et l'existence «*de limites à ne pas dépasser*»⁹⁴. Un profond malaise sur ce sujet demeura encore par la suite, se compliquant un peu plus après 1990, dans les premières années de la réunification allemande, avec le problème de la différence de conception de la période nazie entre l'Est et l'Ouest; il fallut alors réunifier progressivement les deux mémoires et imposer la lecture ouest-allemande⁹⁵.

À l'instar de l'exemple français, concernant l'enseignement du nazisme et de la Shoah en Allemagne, il convient d'ajouter aux cours d'histoire, l'apport d'autres matières, comme la littérature allemande, la philosophie, l'éducation religieuse, catholique, protestante ou civique, matière de substitution pour les élèves non croyants ou même les arts plastiques, avec la découverte des artistes proscrits par le régime nazi⁹⁶. Enfin, dès les années soixante-dix, l'équivalent du *Concours national de la Résistance et de la Déportation* français connut un franc

93 Ibid., 66: «Même les parents des plus jeunes générations implorèrent, face à la curiosité de leurs enfants sur la Shoah, de laisser reposer en paix ce passage de l'histoire, ne pas le déterrer, ni trop mettre en évidence les aspects négatifs»; p. 88: signalons, que le décret de 1962, intégrant le national-socialisme dans l'enseignement des totalitarismes, est resté longtemps en vigueur dans les *Länder* régis par la CDU, principal parti politique de la droite allemande.

94 Lauterwein, *Essai sur la mémoire de la Shoah*, 2005, 65–66, d'après l'enquête de Dieter Bossmann, jeune professeur allemand.

95 Axel Gyldén, «Allemagne: Hitler, connais bien!», *L'Express*, 9–15 mai 2005, 62–63: l'idéologie officielle est-allemande associait Hitler et son régime au capitalisme et dédouanait totalement la population de toute responsabilité dans les crimes commis. Sur la longue persistance des difficultés à enseigner la période nazie, Andrea Lauterwein cite sa propre expérience, à la fin des années quatre-vingts, dans un lycée franco-allemand, en Rhénanie-Westphalie lorsqu'elle fut l'élève d'une professeur «émotionnellement impliquée» dans son propos, procédant par «évoqueries métaphoriques, au bord des larmes».

96 En cours d'enseignement religieux ou civique, les diverses origines historiques de l'antisémitisme et la Shoah sont étudiées pour illustrer la notion de «bouc émissaire». Quant au nazisme, celui-ci est surtout abordé sous l'angle des relations entre l'État nazi et les Églises chrétiennes avec une place particulière accordée à la résistance de celles-ci («*Kirchenkampf*»).

succès outre-Rhin, en proposant aux élèves de mener des enquêtes et des recherches locales sur leur «*Heimat*», région, «petite patrie», à l'époque de l'Allemagne nazie⁹⁷.

Dans les manuels de nos quatre pays, le nazisme et la Shoah s'inscrivent dans un programme, qui débute le plus souvent à la fin du dix-neuvième siècle et se poursuit jusqu'à la fin du siècle suivant, cette dernière limite ayant sans cesse été repoussée à mesure que l'on s'avance dans la chronologie de parution de nos manuels. D'une manière générale dans les manuels des différents pays, nos deux thèmes se retrouvent développés dans trois chapitres sur la République de Weimar, cadre de l'essor du mouvement national socialiste, l'Allemagne nazie de 1933 à 1945 et la Seconde Guerre Mondiale, contexte du génocide. Ce découpage, adopté très tôt dans les manuels allemands, fréquent également côté français et wallon dès les années cinquante, ne se retrouva malheureusement pas outre-Manche, ce qui eut pour effet de compliquer notre démarche comparative. La République de Weimar se trouvant fréquemment «oubliée», les éléments sur l'essor du nazisme à son époque furent alors reversés dans le chapitre sur l'Allemagne nazie, qui accueillit même la présentation de la Shoah à l'occasion. En effet, l'exposé de la Seconde Guerre Mondiale s'est le plus souvent concentré sur des aspects comme les bombardements de Londres, la glorieuse résistance de la Royal Air Force, les opérations militaires en Asie ou bien sûr, le débarquement en Normandie⁹⁸. Notre sujet apparaît même parfois complètement «noyé» à l'intérieur d'un unique chapitre, consacré aux «causes de la Seconde Guerre Mondiale»⁹⁹.

Dans les manuels allemands publiés après 1980, à la suite des chapitres sur l'Allemagne nazie, la Seconde Guerre Mondiale est rarement présentée en tant que telle, sous forme d'une chronologie limitée aux seuls faits militaires. Elle reste intimement liée à la période nationale socialiste entamée outre-Rhin le 30 janvier 1933. Ainsi, l'on peut découvrir des titres de chapitre comme «National-socialisme et Seconde Guerre Mondiale», «Finalités et résultats de la politique extérieure nazie»: la guerre semble toujours être une conséquence des structures du système nazi.

En ce qui concerne la Shoah, selon Hubert Tison, secrétaire général de l'Association des Professeurs d'Histoire et de Géographie de l'enseignement public, il n'existait pas de chapitre spécifique sur la Shoah dans les manuels d'histoire français avant 1983. À cette époque fut effectuée une première démarche de

97 Kantin et Manceron, *Les échos de la mémoire*, 1991, 276.

98 Ce constat rejoint ceux déjà établis par Crawford, *Constructing National Memory*, 2001, 325 – 326 et dans l'ouvrage de Kantin et Manceron, *Les échos de la mémoire*, 1991, 145 et 286.

99 Par exemple dans les manuels britanniques de Blount, *The last Hundred Years*, 1956; Knapp-Fisher, *The World Today*, 1965; Nash et Newth, *Britain in the Modern World*, 1978; Hamer, *History in the Making*, 1981; Joe Scott, *The World since 1914*, 1992.

l'APHG auprès du Ministère de l'Éducation Nationale pour que soit réparée cette lacune majeure¹⁰⁰.

Enfin, Jean Georges et Jean-Louis Jadoulle, auteurs d'un manuel wallon très récent, ont innové en choisissant de présenter les éléments de notre sujet, éclatés dans de nombreux chapitres, abandonnant ainsi la progression chronologique traditionnelle au profit d'une progression thématique¹⁰¹.

Sur l'ensemble de la période observée, la part consacrée à notre sujet est en augmentation, globalement régulière, dans les manuels des quatre pays. Cette tendance vient rejoindre, l'on le verra, l'intérêt croissant de l'opinion publique, des grands médias et de la recherche historique pour tous les aspects de la période nazie et, en particulier, les crimes commis. Élément constitutif de l'histoire européenne mais aussi nationale de l'Allemagne, en particulier pour la période antérieure à 1939, notre sujet est largement plus développé dans les manuels d'histoire édités outre-Rhin depuis les années cinquante. Dans ce pays bien plus qu'ailleurs, le traumatisme est demeuré bien plus important. L'on peut toutefois s'étonner de la proportion nettement moindre, accordée au nazisme et à la Shoah dans les autres manuels. En effet, la France et la Belgique ont particulièrement subi le joug nazi, leur territoire a été très tôt entièrement envahi, contrôlé et leur population juive, massivement victime de la Shoah¹⁰². Ces événements devraient donc représenter logiquement une part plus importante dans leurs manuels d'histoire. Seul le cas des manuels publiés au Royaume-Uni peut trouver une certaine explication: ce territoire fut certes victime des bombardements de la *Luftwaffe* mais jamais occupé ni victime de déportation de populations. Au-delà de cette hypothèse, demeure toutefois la dimension universelle de l'acte génocidaire qui ne devrait souffrir d'aucune restriction de développement.

Si l'objectif précis de notre étude est de présenter puis de comparer l'image du nazisme et de la Shoah dans les manuels d'histoire allemands, britanniques, français et wallons, on se doit également d'évoquer les initiatives prises dans les différents pays, parfois conjointement, afin d'aider les auteurs à construire leur discours. Ainsi, entre les années cinquante et soixante puis, à quelques reprises, après 1980, eurent lieu des rencontres internationales sur ces sujets. Dès l'ét

100 Un premier manuel pour le lycée, *Le temps présent, le XX^e siècle depuis 1939*, paru chez Bordas en 1983, sous la direction de Jacques Bouillon, consacra pour la première fois, deux pages au génocide. De l'avis même de son directeur, cet ouvrage ne devait surtout s'adresser qu'aux élèves de classes préparatoires. D'après Hubert Tison, «Allocution de clôture» (Université d'été du Mémorial de la Shoah, Paris, 9 – 13 juillet, 2006).

101 Jadoulle et Georges, *Construire l'Histoire*, 2008. Par ailleurs, l'on remarque une faible part du texte de leçon par rapport aux documents écrits et iconographiques, intimement associés au développement sur le nazisme et la Shoah.

102 25% et 43% des communautés juives française et belge, recensées avant 1939, ont disparu, victimes de la Shoah. Voir Bensoussan, *Histoire de la Shoah*, 1997, 106.

1947 très exactement, dans une Allemagne encore en plein «chaos éducatif», des professeurs, instituteurs et syndicalistes de la Fédération de l'Éducation Nationale (FEN) entreprirent de renouer des relations avec leurs collègues allemands¹⁰³. L'objectif était clairement défini: «contribuer à un effort de redressement, de conceptions nouvelles de l'éducation et de méthodes d'enseignement pour aider les jeunes générations à retrouver ce sens de l'universel, qui fut dans les traditions culturelles de l'Allemagne». Une lueur d'espoir éclairait la reprise de ces relations franco-allemandes, amorcées par «l'esprit de Genève» de l'entre-deux-guerres mais qui ne survécurent pas à l'avènement du nazisme outre-Rhin après 1933: «*beaucoup d'enseignants, démocrates, républicains à l'origine, n'ont été nazis que d'une manière formelle, superficielle. Les vrais nazis ont été éliminés (sic)*»¹⁰⁴.

De 1950 à 1967, furent donc organisées de fréquentes rencontres entre professeurs d'histoire français et allemands, accompagnées d'échanges réguliers de publications didactiques produites notamment par l'*Institut International de Brunswick*, devenu aujourd'hui *Georg Eckert Institut*. Ainsi, dans ce cadre, une fructueuse réflexion commune sur la didactique de la période nazie, régulièrement alimentée par l'apport de l'historiographie allemande et internationale se développa. Ces relations débouchèrent en effet, sur la rédaction de *recommandations* destinées à améliorer le contenu des manuels d'histoire des deux pays et l'enseignement d'événements propres à chacun ou les mettant en relation. Les comptes rendus de ces rencontres et de leurs conclusions furent régulièrement publiés dans le *Bulletin de la Société des Professeurs d'Histoire et de Géographie de l'Enseignement Public*, devenu la revue *Historiens et Géographes* à la fin de 1965 ou dans son équivalent allemand *Geschichte in Wissenschaft und Unterricht*¹⁰⁵. Les premières rencontres officielles se tinrent en mai et octobre 1951, à la

103 *Allemagne 1947 – Enquête dans les quatre zones d'occupation*, 1948, 11 – 12, 42, 52 et 56: dans un contexte marqué outre-Rhin, par une pénurie de livres, de papier, de locaux, se développa une hostilité à l'égard de «l'occupant» allié, accusé de réinstaurer un enseignement, notamment historique, à des fins de propagande. Concernant les manuels scolaires, furent diffusés dans l'urgence, des exemplaires utilisés en Suisse allemande mais ceux-ci s'avérèrent mal adaptés au contexte de transition entre la période nazie et le retour de la démocratie. Depuis les Accords de Potsdam, un Comité Allié d'Éducation réorganisait le système éducatif en Allemagne, dans chaque zone d'occupation, «de manière à éliminer complètement les doctrines nazies et militaristes et assurer le développement des idées démocratiques».

104 Sur les échanges entre les communautés scientifiques allemandes et françaises et leurs rencontres concernant l'enseignement de l'histoire et les manuels des deux pays avant 1933, signalons le discours de Marc Bloch en 1928 à Oslo, dans lequel il encouragea ce type de relations. Pour plus de détails, voir les actes du *Colloque national sur l'Histoire et son enseignement*, 1984, 103.

105 La Société des Professeurs d'Histoire et de Géographie de l'Enseignement Public, devenue ensuite Association des Professeurs d'Histoire et de Géographie, comptait 2000 adhérents

Sorbonne puis à Mayence, préparées par des personnalités comme Georg Eckert ou des historiens, tels Gerhard Ritter, Pierre Renouvin, Jacques Droz ou Jean-Baptiste Duroselle¹⁰⁶. Quarante recommandations furent élaborées, «*rédigées non par désir d'entente à tout prix mais par suite d'une commune conception de la vérité historique*», dans le but d'éliminer les divergences d'interprétation dans les enseignements et les manuels français et allemands. Beaucoup avaient déjà été formulées en 1935 mais étaient restées sans application en Allemagne, compte tenu du contexte politique. En ce début des années cinquante, les controverses portèrent surtout sur l'échec de la République de Weimar et sur l'attitude de la population allemande à cette époque et après 1933. Ces sujets sensibles ne furent pas sans provoquer certaines divergences, autour de 1955 notamment et qui persistèrent sans doute par la suite¹⁰⁷. Après furent également les débats sur «*la résistance française et allemande à l'hitlérisme*» ou les «*camps de concentration*»¹⁰⁸. Sur ces points, trois recommandations, au début des années soixante, déplorèrent la méconnaissance de la résistance allemande hors d'Allemagne et réclamèrent qu'une bonne place soit enfin accordée à celle-ci dans les manuels. L'abondance des publications sur la résistance française n'offrait effectivement guère de place, à l'époque, à l'opposition allemande au nazisme, qui laissa longtemps sceptiques les historiens français. La *Revue d'Histoire de la Seconde Guerre Mondiale* lui consacra tout de même un numéro en octobre 1959. Enfin, toujours en relation avec le mouvement de refus du régime nazi outre-Rhin, il était également rappelé que les camps de concentration avaient d'abord été peuplés d'Allemands¹⁰⁹.

En 1958, en Turquie, une conférence européenne sur la révision des manuels d'histoire émit le souhait de voir prolonger les programmes jusqu'en 1939 et même au-delà, en profitant des progrès de la recherche historique, afin de permettre aux élèves de mieux appréhender leur époque¹¹⁰. Les professeurs présents insistèrent alors sur la notion de «causes» d'un conflit, terme rempla-

en 1950, le double dix ans plus tard, 8000 en 1970 et enfin 12.000 en 1974, soit environ un tiers des professeurs d'Histoire-Géographie de l'enseignement secondaire. Voir Patrick Garcia et Jean Leduc, *L'enseignement de l'histoire en France, 2004*, 198.

106 Événements préparés dès août 1950 à Fribourg-en-Brigau: *Bulletin de la Société des Professeurs d'Histoire et de Géographie de l'Enseignement Public* [abrégi ensuite BSPHGEP] 30 (mars 1952), 3 – 38.

107 BSPHGEP 143 (juin 1955), 451; *Historiens & Géographes* 203 (février 1967), 641.

108 Voir fin décembre 1955, la rencontre franco-allemande organisée à Hereford en Angleterre, à l'initiative de la revue «*School of Nations*», dans le cadre d'un colloque sur «*50 ans d'histoire franco-allemande*». BSPHGEP 46/146 (mars 1956), 362. Ce rendez-vous outre-Manche contribua certainement à l'organisation du premier congrès international d'histoire de la résistance européenne en Belgique, sous l'égide de la Société Belge des Professeurs d'Histoire, en septembre 1958: BSPHGEP 156 (juillet 1958), 534 et 159 (février 1959), 324.

109 BSPHGEP 182 (juillet 1963), 638 et 185; (février 1964), 449.

110 BSPHGEP 161 (juillet 1959), 501, 506 – 507.

çant celui de «responsabilités», qui avait le défaut d'étendre la culpabilité collective à tout un peuple.

En 1961 et 1962, alors que l'enseignement de la période nazie venait d'être officiellement institutionnalisé en RFA, plusieurs recommandations furent émises pour présenter aux élèves toute la dégradation de l'individu liée à la terreur, à la discrimination raciale, à la torture, à la déportation et enfin à l'extermination¹¹¹. On encouragea alors les professeurs à désigner le national-socialisme par le terme «*hitlérisme*», car, au-delà de l'affirmation de la responsabilité supérieure du *Führer*, ce régime totalitaire ne semblait pas être l'aboutissement logique de l'évolution historique de l'Allemagne. Même si certaines idées pouvaient avoir une origine allemande et être bien implantées dans certains milieux, une majorité, en revanche, était désignée comme ayant une origine étrangère et européenne. Enfin, pour renforcer des recommandations «*déjà bien appliquées*», comme le soulignait le texte, l'on préconisa tout de même d'insister encore sur les qualités de la République de Weimar, afin de tenter de «réhabiliter» définitivement celle-ci¹¹². À la fin des années soixante, ces échanges franco-allemands sur les manuels d'histoire disparurent, «*leur continuité ayant été rompue par les remous universitaires du moment dans les deux pays*», selon Jean-Marie D'Hoop dans un article d'*Historiens et Géographes* en 1980¹¹³.

A partir de 1981 des représentants du Georg Eckert Institut et de l'Association des Professeurs d'Histoire Géographie se réunirent de nouveau, à Paris, pour comparer le contenu de leurs manuels sur le national-socialisme, le gouvernement de Vichy et la résistance¹¹⁴. Comme par le passé, il en résulta un certain nombre de recommandations, destinées à améliorer l'exposé de ces thèmes dans les ouvrages destinés aux élèves de collèges et de lycées. À propos du nazisme,

111 BSPHGEP 82 (juillet 1963), 638 et 185 (février 1964), 449. En 1964, sous la direction de l'Internationale Schulbuch-Institut de Brunswick, fut édité le compte-rendu des deux colloques franco-allemands de 1961 et 1962 sur l'enseignement du national-socialisme: *Der NS im Geschichtunterricht Frankreichs und der Bundesrepublik Deutschland, zwei deutsch-französische Gespräche*, (Braunschweig, 1964). À cette époque, l'enseignement de la période hitlérienne vint s'intégrer au thème général sur «*l'enseignement du totalitarisme*», sujet majeur dans la recherche historique du moment. Par la suite, ce sujet demeura encore tabou, source de conflits intergénérationnels, liés aux réticences des familles des élèves. Andréa Lauterwein, *Essai sur la mémoire de la Shoah en Allemagne fédérale*, 64 – 66.

112 Début août 1961, à Aix-en-Provence, un colloque franco-allemand, ouvert par Jules Isaac, étudia le thème de «*la période 1918 – 1933 en France et dans l'Allemagne de la République de Weimar*», BSPHGEP 173 (novembre 1961), 153. La dernière rencontre entre professeurs d'histoire français et allemands eut lieu en juillet – août 1967. Celle-ci revint à nouveau, sur la République de Weimar avec la présence notamment d'historiens allemands, voir BSPHGEP 215 (janvier 1969), 303.

113 D'Hoop, *Un aspect des relations intellectuelles franco-allemandes*, 1980, 112. Signalons à l'époque de Mai 68, un aspect particulier de la contestation dans les universités allemandes: l'exigence que se trouve dévoilé le passé nazi de nombreux universitaires.

114 *Historiens & Géographes*, 319 (juillet-août 1988), 39 – 44.

analysé surtout dans les manuels français par des spécialistes allemands, au-delà du satisfecit décerné en préambule, vraisemblablement imposé par un élémentaire souci de diplomatie, ceux-ci insistèrent sur l'intérêt de renouveler certaines approches, «*de corriger quelques erreurs d'interprétation et de combler des lacunes*» sur de nombreux points¹¹⁵: l'origine et l'essence même du national-socialisme, la République de Weimar (encore et toujours!), les facteurs expliquant l'essor du national-socialisme, la profonde diversité des comportements de la population allemande, de l'adhésion fanatique à la résistance active, les conditions de vie pendant la Deuxième Guerre Mondiale, marquées par de terribles difficultés matérielles, qui entraînent un changement d'attitude à l'égard du pouvoir, enfin, en reliant solidement l'horreur des camps d'extermination au contexte de guerre, déterminant dans le processus génocidaire¹¹⁶. Se devait d'être également éclairé le comportement de la population civile face à la persécution des Juifs et l'image dont bénéficiaient ceux-ci auprès de l'opinion publique allemande, influencée par la propagande nazie. Cette liste de nouvelles recommandations se positionnait entre continuité avec celles émises entre 1950 et 1970 et renouvellement, avec l'exposé d'aspects inédits, fruits de l'évolution de l'historiographie, concernant notamment la Shoah.

En dehors de ces échanges franco-allemands, furent tissés des liens entre l'Allemagne et Israël. Lors d'un colloque sur «*Israël et la diaspora*», fin mai 2008, Rainer Riemenschneider rappelait en effet, qu'un projet de recherche germano-israélien avait été établi, dans les années quatre-vingts, sur les manuels d'histoire et de géographie des deux pays¹¹⁷. Comment l'autre était-il perçu? Les réponses à cette problématique sensible aboutirent là encore, à des recommandations, au terme de plusieurs rencontres, pour améliorer le contenu des ouvrages scolaires allemands et israéliens¹¹⁸. Cette initiative intervenait dans un contexte où, en

115 Ibid., 41: à propos des manuels français, la délégation allemande évoque une présentation «*déjà abondante et détaillée*» du national-socialisme, «*un aperçu substantiel sur ses différents aspects sociaux, économiques et politiques*», «*des pages bien documentées avec une diversité de supports didactiques, de très rares erreurs, sans conséquence*». Il est paradoxal de confronter ce constat flatteur à la longue liste des recommandations émises ensuite!

116 Ibid.: «*Quelques ouvrages renoncent à une présentation exhaustive et approfondie des crimes du régime nazi. Pourtant, il est indispensable que les élèves soient informés de l'ampleur de l'horreur des camps de concentration et d'extermination, afin de mesurer le mépris total de l'humanité d'un tel régime totalitaire, la mise en place de moyens humains, techniques et bureaucratiques destinés à la mise en œuvre du génocide contre les Juifs et d'autres minorités ou communautés nationales*».

117 Rainer Riemenschneider, «*Les Juifs et Israël dans les manuels scolaires allemands*» (communication présentée au colloque sur *Israël et la diaspora* (sous la direction de Carol Iancu et Michael Iancu), Université Paul Valéry Montpellier III, 29 – 30 mai 2008).

118 Références des actes du colloque: *Deutsch-israelische Schulbuchempfehlungen: Zur Darstellung der jüdischen Geschichte sowie der Geschichte und Geographie Israels in Schulbüchern der Bundesrepublik Deutschland – Zur Darstellung der deutschen Geschichte und der*

Allemagne, des sondages d'opinion témoignaient d'une faible connaissance de la population sur l'époque nazie. Désir de provoquer de l'émotion à bon compte de la polémique médiatisée et lucrative ou tendance réelle dans la culture générale des nouvelles générations? Toujours est-il que la vindicte populaire démasquait rapidement et facilement les coupables: le corps enseignant et les manuels d'histoire! Les chercheurs allemands et israéliens portèrent leurs analyses sur des manuels de collègues et recommandèrent d'insister sur l'antisémitisme, aspect central de l'idéologie nazie, et ses racines historiques, avant d'aborder l'exposé précis de l'entreprise génocidaire, tant du côté des victimes que des bourreaux, avec son «*effrayante logique administrative et technique*». De même, il fut préconisé de n'éluder en rien la question de la responsabilité de tous les acteurs, notamment des «Allemands ordinaires». Enfin, la plus grande prudence devait être respectée, concernant l'usage des termes de la «langue du III^e Reich», à spécifier et à présenter entre guillemets, sous peine de graves malentendus¹¹⁹. Ces recommandations furent diffusées dans les bulletins officiels de plusieurs ministères de l'Éducation de *Länder*, dans des revues pédagogiques mais aussi par les médias. Néanmoins, Rainer Riemenschneider concluait qu'il fallait se poser la question de savoir si ces résolutions avaient eu un effet ou non sur le contenu des manuels. Nous essaierons d'apporter dans cet ouvrage quelques éléments de réponse aux interrogations de cet éminent spécialiste des manuels scolaires...

Point d'orgue de ces échanges franco-allemands, une équipe de professeurs de chaque pays, épaulée par un solide comité scientifique, décida d'associer leurs compétences à partir de 2003 afin d'éditer le premier manuel d'histoire commun, destiné aux classes des filières générales de lycée¹²⁰. Initiative rare, fortement médiatisée en Europe, l'objectif était, selon Guillaume Le Quintrec, l'un des concepteurs, de «faire un manuel franco-allemand d'histoire et non pas un manuel d'histoire franco-allemande»¹²¹. Doit-on y voir le résultat des recommandations émises par le passé, de l'avis de tous les acteurs mobilisés pour ces ouvrages, rares furent les divergences de fond¹²². Les quelques appréciations

Geographie der Bundesrepublik Deutschland in israelischen Schulbüchern, Studien zur Internationalen Schulbuchforschung – Schriftenreihe des Georg Eckert-Instituts, Band 44, Braunschweig, 1985. Une seconde édition augmentée a été publiée en 1992.

119 Sur cet ensemble linguistique, voir Victor Klemperer, *LTi – la langue du III^e Reich*, 2005.

120 Bendick et al., *Histoire/Geschichte*, 2006 – 2011. Sur la genèse du projet, voir l'avant-propos, pp. 2 et 3, du premier manuel.

121 Il semble n'exister qu'un seul autre exemple d'ouvrage scolaire élaboré conjointement par des équipes de professeurs de deux pays: *Histoire de l'autre*, manuel israélo-palestinien, à l'initiative de l'ONG Prime (Peace Research in the Middle East), préfacé par Pierre Vidal-Naquet, publié chez Liana Levi en 2005.

122 Nous reprenons ici les propos de Guillaume Le Quintrec, relevés dans de nombreux articles de presse, au moment de la sortie des trois manuels franco-allemands, *Libération*, 4 mai 2006, 16, *Le Nouvel Observateur*, mai 2006, 8, *Le Monde*, 10 avril 2008, 8, etc. selon lui, le

différentes d'une même réalité historique, qui pouvaient demeurer, trouvèrent place dans une rubrique particulière, intitulée «regards croisés franco-allemands». Les difficultés apparurent en revanche dans la démarche pédagogique: face à de vastes programmes, impliquant un traitement rapide de chaque sujet, le professeur français reste encore attaché au cours «magistral», au récit, en s'appuyant sur des manuels très documentés et structurés, à la fois supports et synthèses de son enseignement. Au contraire, en Allemagne, où le cours magistral est proscrit, l'élève est invité à construire sa réflexion, dans le cadre d'un échange nourri et d'une confrontation critique avec le professeur, sur des thèmes moins nombreux mais de ce fait, plus approfondis. Face à cet antagonisme, la démarche française semble avoir légèrement prédominé, même si l'influence réciproque est évidente, à l'image des rubriques caractéristiques des manuels allemands, intitulées «dossiers historiographiques» ou «pistes de travail»¹²³. Certaines questions trouvèrent plus de développement que par le passé côté allemand; on accepta ainsi d'insister davantage sur le phénomène de séduction exercée par les nazis sur la population, alors que, côté français, on aborda enfin la diversité des «mémoires allemandes» de la Seconde Guerre Mondiale ou l'importance du front russe pendant le conflit. Une fois parus, ces ouvrages semblèrent quelque peu dérouter outre-Rhin, en particulier dans certains *Länder* comme la Basse-Saxe, au contraire d'autres régions, telle la Bavière, plus ouverte à la mentalité française. En France, dans un contexte de déclin de l'enseignement de la langue de Goethe, alors que ces manuels étaient théoriquement destinés à tous les publics de lycée, ceux-ci séduisirent une minorité de professeurs de classes européennes, considérées comme «l'élite» de beaucoup d'établissements.

Malgré leur richesse, rappelons que les manuels ne formèrent jamais l'unique source d'informations de la communauté éducative. Celle-ci a, par exemple, recours en Allemagne, aux nombreuses publications et productions pédagogiques du Georg Eckert Institut¹²⁴. La visite d'un ou de plusieurs lieux de mémoire de la période nazie, comme les camps de concentration ou d'extermination est par ailleurs, devenue quasiment obligatoire depuis longtemps. Enfin, les élèves allemands sont fréquemment invités à réaliser des enquêtes auprès de «témoins»

bilan du nazisme et de la Shoah n'est plus apparu comme un sujet de controverse, «les Allemands ayant accompli leur travail de mémoire».

123 Lors de la parution des manuels franco-allemands et notamment du premier, les divergences de centres d'intérêt et de préoccupations apparurent nettement: côté français, les journalistes s'intéressèrent surtout au contenu, tandis que leurs homologues allemands examinèrent davantage la démarche didactique.

124 Voir par exemple Fuchs, Pingel et Radkau, ed., *Holocaust und Nationalsozialismus*, 2002, et sa traduction en Anglais, *Teaching the Holocaust and National Socialism*, 2001. Beaucoup d'autres sources sont recensées dans les banques de données accessibles sur le site Internet du Georg Eckert Institut: <http://www.gei.de/fr/publikationen.html>.

et des expositions au sein de leur établissement¹²⁵. Outre-Manche, les professeurs peuvent profiter des ressources pédagogiques de l'*Imperial War Museum* et de la Wiener Library, deux institutions situées à Londres¹²⁶. Robert S. Wistrich, dans son ouvrage sur *Hitler, l'Europe et la Shoah*, rappelle que son ouvrage pédagogique paru en 1997, *Les leçons de l'Holocauste*, écrit en collaboration avec le département d'enseignement de la Shoah de l'Institut culturel juif de Londres, a été «largement utilisé dans les écoles anglaises»¹²⁷. Comme en Allemagne, il existe des revues spécialisées, proposant ponctuellement des articles de réflexion sur l'enseignement du nazisme et de la Shoah¹²⁸. Enfin, le *Schools History Project* (SHP), anciennement «*Schools Council Project*», a été créé en 1972 à l'Université de Leeds puis transféré au Leeds Trinity & All Saints en 1979 pour aider les professeurs d'histoire et leurs élèves. Parmi les ressources, se trouve un programme sur «*l'Allemagne nazie 1919–1945*», qui édite des ouvrages, des articles, des manuels d'histoire et fournit des données sur Internet¹²⁹.

Cet aspect de notre sujet prend un tour particulier en Belgique. En effet, de 1970 à la fin des années quatre-vingt-dix, les professeurs, ayant délaissé les manuels scolaires, ont recherché ailleurs de la documentation. À notre connaissance, aucune enquête n'a révélé le contenu de ces sources personnelles sur le nazisme et la Shoah, massivement dupliquées. Ont dû être activement sollicités les services pédagogiques du Musée royal de l'Armée et d'Histoire militaire de Bruxelles, du fort de Breendonk ou du Musée juif de la Déportation de Malines¹³⁰. Plus récemment, au milieu des années quatre-vingt-dix, est apparue la base documentaire de la structure «*Démocratie ou barbarie*», très prisee dans le milieu enseignant, rattachée au Ministère de la Communauté française, organe

125 Voir un exemple dans le manuel *Wir machen Geschichte*, 1999, 224–225.

126 Cette bibliothèque, fondée en 1933 par Alfred Wiener, un Juif allemand exilé, est la plus ancienne institution au monde sur la mémoire de l'Holocauste: voir Ben Barkow, *Alfred Wiener and the making of the Holocaust Library*, 1997. Dans leur article Brown et Davies, *The Holocaust and Education*, 1997, 75–83, confirment que les professeurs britanniques ont tendance à beaucoup utiliser les ressources proposées par les mémoriaux et autres grands musées.

127 Wistrich, *Hitler, l'Europe et la Shoah*, 2005, 7. Cet historien fait également référence à son film *Comprendre la Shoah*, coréalisé avec Rex Bloomstein.

128 Millat, *Double regard sur la Grande-Bretagne de l'entre-deux-guerres*, 1999, 8, où sont présentés quelques titres, comme «*Historical Association*», «*History*», «*Teaching History*», «*The Historian*», «*The annual Bulletin of historical Literature*», etc. Voir également des ouvrages spécialisés sur l'enseignement de la Shoah, comme celui de Supple, *From Prejudice to Genocide*, 1993.

129 Voir les sites Internet <http://web.leedstrinity.ac.uk>; www.tasc.ac.uk/shp; www.dcsf.gov.uk; www.direct.gov.uk et le manuel britannique de Banham, Culpin et Shepard, *Germany*, 2004.

130 Voir les sites Internet de chaque lieu: <http://www.breendonk.be> (Fort de Breendonk); http://www.cicb.be/fr/home_fr.htm (Musée juif de la Déportation et de la Résistance à Malines, Belgique); <http://www.klm-mra.be/> (Musée royal de l'Armée et d'Histoire militaire de Bruxelles).

communautaire belge francophone pour l'enseignement¹³¹. On peut enfin signaler l'action éducative de la Fondation Auschwitz/Mémoire d'Auschwitz et du CEGES, Centre d'Études et de Documentation Guerre et Sociétés contemporaines¹³².

En France, c'est autour de 1980, qu'eurent lieu les premières réflexions destinées à aider l'enseignement du nazisme et de la Shoah, au-delà de ce que pouvaient apporter les manuels. Fut organisé à Orléans, fin avril 1979, un premier colloque sur l'enseignement des crimes nazis, dans un contexte de résurgence des idées antisémites et négationnistes¹³³. Quelques semaines auparavant, le Ministre de l'Éducation Christian Beullac avait déjà incité de manière inédite, les professeurs et les familles à exploiter le téléfilm *Holocauste*. Au cours des années quatre-vingts, apparurent des moyens audio-visuels toujours plus nombreux pour présenter la Shoah¹³⁴. C'est dans ce contexte que Claude Lanzmann réalisa une version plus courte de son vaste film *Shoah* (1985), adaptée au public particulier des élèves du secondaire et aux contraintes des horaires et programmes d'enseignement. Une réflexion se développa naturellement sur les précautions à prendre lors de la diffusion de films sur les crimes nazis devant les classes de collège ou de lycée¹³⁵. Afin de former au mieux les professeurs à l'enseignement de la Shoah, le Ministère de l'Éducation Nationale entreprit de leur adresser ponctuellement et gracieusement des publications scientifiques sur le sujet: en octobre 1989, la brochure *Le nazisme et le génocide, histoire et enjeux*, publiée aux éditions Nathan par François Bédarida, en septembre 2000 un ouvrage suédois, abondamment documenté, et préparé par Stéphane Bruchfeld et Paul A. Levine, «*Dites-le à vos enfants*», *Histoire de la Shoah en Europe, 1933-*

131 Dans le contexte du cinquantième anniversaire de la fin de la Seconde Guerre mondiale, «*Démocratie ou Barbarie*» («DoB»), en référence directe au préambule de la Déclaration universelle des Droits de l'Homme de 1948 (<http://www.enseignement.be/index.php?page=0>), est née en 1994 d'une réflexion croisée sur cette commémoration et sur la résurgence de l'extrême-droite en Europe.

132 Site Internet de la Fondation Auschwitz/Mémoire d'Auschwitz belge: <http://www.auschwitz.be>.

Site Internet du Centre d'Études et de Documentation Guerre et Sociétés contemporaines: <http://www.cegesoma.be/>

133 Compte rendu dans *Historiens & Géographes* 273 (mai-juin 1979). Voir également l'article du Ministre de l'Éducation Nationale Christian Beullac publié dans *Le Monde* le 14 février 1979, cité par Rouso, *Le syndrome de Vichy*, 1990, 168–172.

134 Signalons dès 1966, la contribution pionnière du professeur d'histoire montpellierain Claude Lévy, qui, dans *Historiens & Géographes*, encourageait déjà ses collègues du secondaire à utiliser des films, comme «adjoints du livre», pour enrichir leur enseignement sur le nazisme et la Déportation. Plusieurs émissions de télévision ou films étaient proposés et présentés, le plus célèbre étant bien sûr, «*Nuit et Brouillard*». Voir *Historiens & Géographes* 199 (juin 1966), 916–919.

135 Voir également le paragraphe consacré à ce sujet, en particulier au film *Shoah* dans l'ouvrage de Jean-François Forges, *Éduquer contre Auschwitz*, [1997] 2004.

1945, édité aux éditions Ramsay¹³⁶. Dans l'édition française, préfacée par Serge Klarsfeld, un chapitre spécifiquement consacré à la politique antisémite du régime de Vichy fut ajouté. Par ailleurs, des enquêtes, menées sur le degré de formation des professeurs d'histoire à l'enseignement de la Shoah, démontrèrent des carences importantes, malgré le grand esprit d'initiative de ces derniers¹³⁷. Au cours de la décennie quatre-vingt-dix, il faut souligner toute la difficulté que représenta l'intégration dans l'enseignement, de la multitude des nouvelles conclusions de la recherche historique sur la Shoah. De même, intervinrent les limites inhérentes à la condensation et à la simplification pédagogique, entraînées par les contraintes d'horaires et de programmes. Bon nombre d'enseignants soulignèrent par ailleurs, la difficulté de gérer l'aspect émotionnel et d'aborder les aspects les plus sombres de la personne humaine, au risque de faire perdre à l'élève encore jeune la confiance dans l'humanité, que la formation scolaire est censée lui apporter¹³⁸.

Pour aider les enseignants dans cette tâche complexe, de multiples initiatives ont été lancées par le Mémorial de la Shoah visites d'expositions, conférences, rencontres ou universités d'été, en collaboration avec l'Association des Professeurs d'Histoire Géographie, chaque mois de juillet. Enfin, à partir de 2000, des sites Internet sur le nazisme et la Shoah furent mis à la disposition des élèves et des professeurs, comme celui de Dominique Natanson¹³⁹. Signalons enfin, que le Ministère de l'Éducation Nationale, relayé à l'occasion par des associations comme celle des Professeurs d'Histoire et de Géographie, autorise régulièrement la diffusion de dossiers pédagogiques et de documents d'accompagnement sur l'exploitation possible avec les élèves, des productions cinématographiques sur

136 À propos de la brochure d'informations sur la Shoah préparée par François Bédarida, voir Borne, *Faire connaître la Shoah à l'école*, 1994. Signalons la parution récente d'un opuscule de 39 pages destiné essentiellement à l'enseignement de la Shoah en CM2, intitulé *Mémoire et Histoire de la Shoah à l'école*, publié en 2008 dans la collection «Ressources pour faire la classe» par le Ministère de l'Éducation Nationale et le SCEREN-CNDP. Site Internet de référence: <http://www.shoah.education.fr>.

137 Thanassekos, *Auschwitz nous parle d'aujourd'hui*, 1999, 22 – 25. Cet article s'appuie essentiellement sur une enquête menée en Belgique et publiée dans le *Bulletin trimestriel de la Fondation Auschwitz* 58 (janvier-mars 1998), 7 – 73.

138 Sur ces questions, se reporter à l'ensemble de l'ouvrage de Forges, *Éduquer contre Auschwitz*, [1997] 2004.

139 Site Internet de Dominique Natanson: <http://assoc.pagespro-orange.fr/d-d.natanson/index.html>. Voir également son ouvrage, *J'enseigne avec l'Internet la Shoah et les crimes nazis* (CRDP Bretagne-Sceren, 2002), avec une liste des sites Internet fiables ou à rejeter. Sur ces sites spécialisés, dans lesquels il importe de dégager le bon grain de l'ivraie, voir également la sélection opérée par Nicole Mullier dans <http://www.aphgcaen.free.fr/chronique/allnazie> (chronique Internet de Daniel Letouzey, APHG Caen pour *Historiens et Géographes* 375). Site Internet du Mémorial de la Shoah, Musée, Centre de Documentation Juive Contemporaine, 17, rue Geoffroy L'Asnier, 75004 Paris: <http://www.memorialdelashoah.org>.

le nazisme et la Shoah¹⁴⁰. De même, des rencontres-débats avec des historiens spécialistes sont fréquemment organisées à l'occasion de leur sortie sur les écrans.

140 Voir la dernière initiative concernant le film *La Rafle*: www.larafle-lefilm.com/enseignants. Ce document d'accompagnement, initié par Parenthèse Cinéma, a été élaboré par deux professeurs, sous la direction d'un inspecteur pédagogique régional d'Histoire et de Géographie de l'Académie de Paris.

Open-Access-Publikation im Sinne der CC-Lizenz BY-NC-ND

© V&R unipress GmbH, Göttingen

I L'essor du nazisme sous la République de Weimar (1919–1933)

Aperçu de la recherche historique et de la mémoire des faits

La vague nationale-socialiste qui emporta le régime républicain de Weimar après 1930, constitua très tôt un sujet de recherche important, notamment pour les historiens allemands ayant fui le nazisme¹⁴¹. À l'image des préoccupations des professeurs et historiens allemands et français lors de leurs rencontres dans les années cinquante et soixante, l'on chercha à comprendre l'échec de ce régime en appréhendant l'ensemble de ses causes.

Malgré une série de travaux scientifiques pionniers, le discours officiel restait figé sur des positions héritées de la période Leopold Neumann, communément acceptés et des préjugés tenaces solidement enracinés: les fondateurs de la République aurait porté un «coup de poignard dans le dos» de l'empire allemand, en acceptant l'armistice du 11 novembre 1918. Héritant de ce fait du surnom diffamatoire de «criminels de novembre», ce régime n'aurait constitué qu'un faible rempart face au «danger bolchevique»; enfin, il n'aurait été finalement qu'une autorité aux mains des «Juifs, agents du communisme»¹⁴². Comme le souligna l'historien britannique Alan John P. Taylor au lendemain de la guerre, la République de Weimar ne parvint jamais à endiguer la progression du nazisme¹⁴³. Au milieu des années cinquante, l'échec de ce régime représentait encore un sujet d'étude majeur, caractérisé par son «système des partis», «*Parteienstaat*», terme d'ailleurs hérité du vocabulaire nazi, Hindenburg représentant le seul recours possible pour tenter de sauver un régime non viable¹⁴⁴. Au fil du

141 Exemples d'études sur la République de Weimar menées par des historiens allemands émigrés dans les années trente: Rosenberg, *Die Geschichte der Deutschen Republik*, 1935; Stampfers, *Geschichte der Weimarer Republik*, 1937. Le régime de Weimar est également évoqué par Franz Leopold Neumann dans son *Béhémoth – Struktur und Praxis des Nationalsozialismus*, 1942.

142 Kolb, *Die Weimarer Republik*, 1984.

143 Taylor, *The Course of German*, 1945.

144 Conze, *Die Krise des Parteienstaates in Deutschland*, 1954, 47–83.

temps, l'écriture de cette première page de l'histoire républicaine allemande tira avantageusement profit de l'arrivée d'une jeune génération d'historiens, non hostile à la démocratie parlementaire, à la différence d'une majorité de leurs aînés, ayant été perméables au moins un temps, au discours nazi. Furent ainsi remis en cause deux grands mythes de l'historiographie allemande traditionnelle, le complot bolchevique en 1918, à l'origine de la capitulation et le danger permanent de révolution communiste sous la République de Weimar jusqu'en 1933¹⁴⁵. Des travaux, comme ceux d'Ernst Nolte, choisirent en revanche une autre direction, en assimilant le nazisme à une simple réaction contre le danger communiste, rendant impossible l'implantation républicaine et, plus encore, celle d'un pouvoir socialiste¹⁴⁶. Dans ses premiers ouvrages, l'historien Karl Dietrich Bracher, en collaboration avec l'*Institut für Zeitgeschichte*, apporta un renouvellement historiographique majeur grâce à une approche objective fondée sur la science sociale l'étude minutieuse des structures et de la politique intérieure pour comprendre l'échec de ce régime abandonnant de ce fait, la conclusion hâtive d'une inéluctable «fatalité historique»¹⁴⁷. Il apparut alors, qu'aucune volonté de rechercher une solution parlementaire à la crise gouvernementale ne s'affirma et que le sort de la République fut scellé sous la chancellerie de Heinrich Brüning (mars 1930-mai 1932), la passivité des forces démocratiques et un large soutien tacite apporté par les élites au nazisme faisant le reste. Paradoxalement, la rupture provoquée par le gouvernement Brüning dans le régime de Weimar avait déjà été remarquée auparavant par Friedrich Meinecke, historien au profil bien différent¹⁴⁸. En 1970, le témoignage de Heinrich Brüning dans ses *Mémoires* vint éclairer davantage la période, l'ancien Chancelier confessant à l'époque son hostilité à l'égard du diktat de Versailles et de la démocratie, son attachement à la vieille tradition monarchique et son soutien à la gouvernance par décret de Hindenburg. Cet aveu tardif démontrait donc la continuité des comportements anticonstitutionnels sous le régime de Weimar, qui permirent au nazisme de triompher. Quelques années auparavant, l'historien Ralf Dahrendorf avait déjà décrit la République comme une construction purement politique, n'ayant jamais adoptée par l'ensemble de la société allemande¹⁴⁹.

Les travaux plus récents n'eurent de cesse de confirmer ces conclusions, en approfondissant les faiblesses du régime: des partis politiques incapables de constituer des majorités parlementaires, d'agir, de gouverner, une armée et un

145 Matthias, *Zur Geschichte der Weimarer Republik*, 1956, 312 – 320; Kolb, *Die Arbeiterräte in der deutschen Republik*, 1962.

146 Nolte, *Der Faschismus in seiner Epoche*, 1963.

147 Bracher, *Die Auflösung der Weimarer Republik*, 1955.

148 Meinecke, *Die deutsche Katastrophe*, 1946.

149 Dahrendorf, *Gesellschaft und Demokratie in Deutschland*, 1965.

appareil judiciaire demeurés attachés à une autre conception de l'État une hostilité enfin, des milieux économiques¹⁵⁰. S'ajoutèrent à tous ces éléments l'examen des tensions profondes et anciennes en 1919, liées à la modernisation, à la recomposition de la société allemande, à l'inquiétude des vieilles élites, au décalage entre les nouvelles institutions politiques et une majorité de la population, acceptant la violence des nationaux-socialistes comme forme d'action contre les démocrates¹⁵¹.

Parmi cet ensemble de références bibliographiques sur l'échec de la République de Weimar, lié en grande partie à l'essor du nazisme, quelles sont celles que l'on retrouve citées comme sources exploitées par les auteurs de nos manuels? Dans les manuels d'outre-Rhin, c'est à partir de 1975 que les auteurs citèrent de plus en plus les travaux d'historiens qu'ils ont pu consulter, même si leurs bibliographies n'apparaissent pas systématiquement. La liste de ces différentes sources est assez importante et diversifiée. Elle traduit une réelle intention de présenter de manière précise et détaillée, ce premiers temps de notre sujet. Nous citerons les spécialistes les plus connus avec les titres de leurs ouvrages: Karl-Dietrich Bracher, *Die deutsche Diktatur* (1969), *Geschichte und Gewalt – Zur Politik im 20. Jahrhundert* (1981)¹⁵², Werner Conze, *Der Nationalsozialismus* (1976)¹⁵³, Sebastian Haffner, *Anmerkungen zur Hitler* (1978)¹⁵⁴, Andreas Hillgruber, *Die Auflösung der Weimarer Republik* (1960)¹⁵⁵, Heinrich August Winckler, *Weimar – 1918 – 1933* (1993) et *Der lange Weg nach Westen* (2000)¹⁵⁶, etc. Les historiens allemands prédominent très largement ici. Seul dans cette liste, leur confrère britannique Allan Bullock apparaît avec son ouvrage *Hitler and Stalin. Parallel lives* (1991)¹⁵⁷. Exceptés les manuels édités outre-Manche, une source documentaire est partagée: elle est signée de Walther Hofer et s'intitule en version française, *Le national-socialisme par les textes* (Plon: 1963)¹⁵⁸. Il est intéressant de noter que cet ouvrage, déjà ancien, est encore utilisé dans les manuels les plus récents.

Contrairement à la vingtaine de références bibliographiques recensées dans

150 Kolb, *Die Weimarer Republik*, 1984.

151 Mommsen, *Die verspielte Freiheit*, 1989.

152 *Wir erleben die Geschichte*, 1975, 91; *Fragen an die Geschichte*, 1984, 40; *Geschichte und Geschehen*, 1997, 50.

153 *Geschichte und Geschehen*, 1997, 77.

154 *Unsere Geschichte*, 1988, 61, *Zeitreise*, 2001, 618.

155 *Unsere Geschichte*, 1988, 84; *Geschichtliche Weltkunde*, 1989, 72.

156 *Forum Geschichte*, 2003, 81; *Geschichte und Geschehen*, 2005, 77 – 78.

157 *Wir machen Geschichte*, 1999, 191 – 192; *Zeitreise*, 2001, 618; Le même ouvrage d'Alan Bullock est également cité dans le manuel français de Azzouz et Gache, *Histoire-Géographie 3^e*, 2007, 73.

158 *Geschichte und Geschehen*, 1997, 77; Jadoulle et Georges, *Construire l'Histoire*, 2008, 84; Azzouz et Gache, *Histoire-Géographie 3^e*, 2007, 73.

les manuels allemands, les auteurs britanniques, français et wallons n'en fournissent pratiquement pas: un premier signe d'un certain désintérêt pour les premières années du mouvement nazi et sa conquête progressive du pouvoir. Toutefois, côté français, plusieurs témoignages de contemporains sont mentionnés, nous en citerons deux: Willian S. Allen, *Une petite ville nazie* (1967) et surtout Melitta Maschmann, *Souvenirs, Ma jeunesse au service du nazisme* (1967), que l'on retrouve également dans des manuels belges et allemands¹⁵⁹.

Il n'est pas inutile ici de délimiter notre champ d'analyse des manuels retenus. Ainsi, dans le cadre précis de notre problématique, il ne s'agira pas d'étudier la République de Weimar en tant que telle mais de se concentrer uniquement sur la montée progressive du parti nazi jusqu'au 30 janvier 1933: dès le début des années 1920, apparaissent les griefs d'une partie de l'opinion publique allemande contre le nouveau régime républicain, victime par ailleurs des premières actions violentes menées par des groupes d'extrême-droite. Cet ensemble constitua un terreau fertile pour la diffusion rapide du programme politique et des revendications du parti NSDAP. Comment cette force politique et son idéologie sont-elles présentées par les auteurs des manuels? Évoquent-ils ses racines intellectuelles? Que disent-ils de la tentative de putsch à Munich le 9 novembre 1923, premier coup d'éclat d'Adolf Hitler?

Après l'examen de cette première période de notre sujet, il faudra évidemment se concentrer sur les trois premières années de la décennie trente, dans un contexte particulier de crise économique mondiale et années de l'essor du parti nazi dans la vie politique allemande: de quels soutiens bénéficia-t-il? Quels furent ses relais d'opinion? Quel climat social entretint-il? Notre attention devra également se porter sur l'exposé des causes de l'échec du système républicain et de l'attitude d'une majorité de la population allemande. Enfin, à propos des manuels français, il faudra se souvenir des multiples recommandations émises par les commissions franco-allemandes sur la montée du nazisme à l'époque de la République de Weimar, afin de vérifier si celles-ci ont été appliquées ou non.

159 François, François et Haurez, *L'époque contemporaine*, 1971, 21; Bernard, Devavry et Roche, *Le monde au XX^e siècle*, 1980, 96; Maschmann, *Souvenirs*, 1967, 96; Chaudron et Knafou, *Histoire-Géographie*, 2003, 66; Azzouz et Gache, *Histoire-Géographie 3^e*, 2007, 73; Baylac, *Histoire-Géographie*, 2007, 58; Jadouille et Georges, *Construire l'Histoire*, 2008, 85; Génicot et Georges, *Racines du Futur*, 2000, 40; *Geschichte und Geschehen*, 1997, 100.

La place et la présentation de l'essor du nazisme dans les manuels étudiés¹⁶⁰

Le développement du nazisme, de 1919 à 1933, et son combat contre la République de Weimar sont surtout abordés par les auteurs des manuels allemands. Éléments de leur histoire nationale, ceux-ci y consacrent en moyenne sept pages entre 1950 et 2010, une partie régulière, hormis dans les années quatre-vingts, où elle s'élève à une dizaine de pages. À partir de cette époque, ce n'est plus le texte de leçon qui prédomine pour présenter ce sujet mais des documents écrits et iconographiques, sur lesquels les questions d'exercice sont de plus en plus nombreuses. Indépendamment des progrès des techniques facilitant et améliorant sans cesse l'impression des images notamment, apparaît ici une nouvelle démarche pédagogique consistant à ne plus délivrer les connaissances «clé en main», «prêtes à mémoriser». L'élève doit construire activement son savoir par l'étude des documents et sa réflexion guidée par les exercices. Signalons que, dans certains cas, notamment après 1990, la délimitation des chapitres sur la République de Weimar s'est avérée complexe, les auteurs des manuels intégrant, au milieu de ceux-ci, une présentation parfois détaillée des effets du jeudi 24 octobre 1929 sur l'économie et les sociétés mondiales¹⁶¹.

Comparativement, sur la période, l'on relève en moyenne trois pages dans les manuels britanniques et jamais plus de deux pages dans les ouvrages francophones. Après 1980, la part de leur texte de leçon ne diminue pas de manière aussi prononcée qu'outre-Rhin et aurait même tendance à se renforcer. Le nombre des documents écrits augmente, surtout côté britannique, tandis que l'iconographie et les questions restent peu présentes dans les manuels de ces trois pays. Dans les manuels allemands, près de 40 % des pages sur la République de Weimar sont consacrés à l'essor du nazisme, hormis dans les titres publiés au cours des années soixante et deux mille, où la part est deux fois moins importante. Ce premier régime républicain que connut l'Allemagne est donc resté fortement associé à l'hostilité qu'il a générée et à la progression du mouvement conduit par Hitler, force redoutable, qui provoqua sa fin. Il ne semble donc guère concevable de présenter ce sujet d'une autre manière, en mettant par exemple en exergue les structures et l'œuvre républicaines plus que les forces qui avaient juré sa destruction et la réflexion sur leur action. Le manuel *Wir machen Geschichte*, publié en 1999, offre un bon aperçu de la position des auteurs des manuels allemands depuis les années cinquante:

160 Pour les graphiques 2–6 voir l'annexe 4.

161 Voir par exemple *Geschichte und Geschehen*, 1997, 36–55 et 74–78 ou *Wir machen Geschichte*, 1999, 190.

«Ce chapitre est l'un des plus difficiles de l'histoire allemande. Les historiens ne montrent pas aisément comment la prise de pouvoir par Hitler le 30 janvier 1933 fut possible. Était-ce un accident de l'histoire ou la conséquence dramatique d'un processus du «sonderweg» (destin inéluctable) allemand, accentué par la mentalité des Allemands et leur nationalisme contre les autres peuples? Une conséquence du traité de Versailles? Ou les répercussions d'une crise économique mondiale inconnue jusqu'ici? Comment une minorité radicale a-t-elle pu, en si peu de temps, sous couvert de légalité, éliminer la démocratie de Weimar? Comment l'État et l'ensemble de la société ont-ils pu ainsi se transformer? (...)»¹⁶².

Loin de cet ambitieux questionnement et des réponses qui lui sont apportées, les auteurs britanniques, français et wallons se sont toujours limités aux faits principaux, éléments de contexte d'événements postérieurs. Ne bénéficiant que rarement d'une partie spécifique dans le plan général des leçons sur notre sujet, la République de Weimar se limite donc le plus souvent à une période de difficultés pour la population allemande, majoritairement hostile à ce régime et ayant accueilli avec bienveillance l'essor du nazisme. L'on perçoit aisément que la première période républicaine de l'Allemagne est abordée, uniquement parce qu'elle a été le cadre de la montée en puissance du national-socialisme jusqu'au pouvoir. L'exposé de l'idéologie de ce parti et de la biographie de son chef sont largement insérées dans les développements sur Weimar, alors que ces deux thèmes ne servent pas directement la connaissance de ce régime. Côté français, avant de se limiter, après 1980, aux difficultés de la période et à l'essor du nazisme, en conformité avec les nouveaux programmes d'enseignement, un certain nombre de manuels anciens présentèrent d'une manière plus générale, l'œuvre de la République de Weimar¹⁶³. Un ton critique est parfois employé sur celle-ci, notamment dans des manuels de l'enseignement catholique, qui évoquent «*la déplorable administration de la sociale-démocratie, qui provoqua une réaction nationaliste raciste et violente*» ou «*l'existence éphémère*» de cette république¹⁶⁴.

162 *Wir machen Geschichte*, 1999, 182. D'autres problématiques viennent éclairer la démarche des auteurs allemands: Comment a été conquis le peuple allemand? Comment a fonctionné cette séduction? *Geschichte Plus – Sachsen*, 2001, 104; Après 1945, se posa toujours la question, pourquoi les nazis connurent-ils en Allemagne, un tel succès et ne purent être chassés à la fin, que par la seule intervention d'autres pays?; voir *Forum Geschichte*, 2003 90.

163 Hallynck et Brunet, *Histoire – de 1815 à 1939*, 1955, 394–395; Monnier et Jardin, *L'Histoire contemporaine*, 1957, 468; Bonifacio et Maréchal, *Histoire*, 1961, 230; Pernet et al., *Histoire-Géographie*, 1980, 52. Quelques exceptions toutefois: Personne et Ménard, *Histoire contemporaine*, 1958, 227, n'évoquaient qu'un «*un régime qui ne dura que quelques années*», Portes et Raynaud, *Histoire, l'époque contemporaine*, 1971, 216–218. Après 1980, le manuel de Ivernel, *Histoire-Géographie*, 1999, 64, illustre bien l'évolution de la problématique sur la République de Weimar: *comment Hitler parvient-il au pouvoir en Allemagne?*

164 Réunion de Professeurs, *Histoire contemporaine*, 1959, 440; Bertier et Roulier, *L'époque contemporaine*, 1971, 305; Chaulanges, Chaulanges et Valentin, *Histoire*, 1961, 210.

Partant du constat qu'en dehors de l'Allemagne, un faible développement a été consacré à l'essor du nazisme sous la République de Weimar, était-il pertinent de mener une étude comparative sur ce point entre les différents manuels? En effet, la démarche n'est visiblement pas la même et présente le risque d'aboutir côté britannique, belge et français à une longue et fastidieuse liste de lacunes relevées. Outre-Manche, certains ouvrages n'apportent même aucune information sur la montée de l'opposition d'extrême droite contre le régime républicain de Weimar¹⁶⁵. Ces cas extrêmes mis à part, l'intérêt de tous ces manuels, au contenu limité sur les premiers temps du nazisme, réside justement dans le choix des rares éléments d'informations, qui, du même coup, représentent bel et bien, l'essentiel à connaître aux yeux de leurs auteurs.

L'exposé des différents aspects de la progression du parti nazi vers le pouvoir

Avant d'analyser le discours des manuels sur les différents aspects de la progression du parti nazi vers le pouvoir, présentons d'abord ceux-ci d'une manière générale. Depuis 1950, les auteurs des quatre pays insistent sur la progression politique du parti nazi de 1930 à 1933, notamment sur les différentes facettes du combat mené par celui-ci contre la République. Côté allemand et britannique, cette période courte mais déterminante est illustrée à partir des années quatre-vingts par des documents statistiques, des affiches politiques, analysés dans des questions d'exercice. Cela semble être moins le cas dans les manuels wallons, où on passe très vite sur cette phase pourtant cruciale, de même que dans les ouvrages français, où les documents écrits et iconographiques sont toutefois plus présents. En revanche, en France et en Allemagne, un thème proche a été développé: les violences commises à l'époque dans les villes allemandes par les groupes paramilitaires proches des nazis et des communistes. L'exposé des griefs des nationaux-socialistes à l'encontre de la République de Weimar est particulièrement développé dans les manuels étudiés, à l'exception de ceux publiés en Belgique wallonne. Enfin, côté allemand, la tentative de putsch entreprise par Hitler en 1923 et les principaux soutiens du parti NSDAP sont également l'objet d'un certain intérêt.

Une opposition apparaît entre nos manuels à propos de l'importance accordée au contexte de crise économique mondiale, favorable à la montée du nazisme. Évoquée outre-Manche et dans l'espace francophone, cette explication

165 Wilson, *Peoples, Revolutions and Nations*, 1977; Nash et Newth, *Britain in the Modern World*, 1978; Hamer, *History in the Making*, 1981; Collier et Marriott, *Colonisation and Conflict*, 2002.

l'est moins côté allemand, où l'on a plutôt approfondi la diversité des raisons du succès nazi et refusé de se contenter de cette seule explication.

L'hostilité à l'égard de la République de Weimar exploitée par le parti nazi

Ce thème, de plus en plus présent au fil des décennies dans les différents supports didactiques des manuels allemands, permet aux élèves de comprendre l'ensemble du contexte favorable à l'essor du nazisme. Il n'est donc pas question pour les auteurs de réduire celui-ci aux seules conséquences économiques et sociales de la crise de 1929, que le NSDAP a toutefois pu exploiter¹⁶⁶.



Figure 1: Affiche du DNVP (1924) sur le «*coup de poignard dans le dos*» (collection personnelle) (Sources: *Grundzüge der Geschichte* (1974), 119; *Geschichte und Geschehen* (2005), 55)

Ainsi, revient fréquemment cette affiche évoquant le profond rejet du régime républicain dès le début des années vingt, période laquelle le mouvement nazi était encore embryonnaire¹⁶⁷. Cette image de 1924, ne fut d'ailleurs pas l'œuvre du NSDAP mais du parti ultraconservateur DNVP, fustigeant alors le «*coup de poignard dans le dos*» qu'auraient infligé à l'empire allemand les futurs hommes politiques de Weimar, en attisant les troubles révolutionnaires dans le pays en octobre 1918. Ces manœuvres auraient provoqué la défaite, alors que la situation militaire était loin d'être compromise¹⁶⁸. Lorsque vint l'heure de leur essor, les nazis n'eurent qu'à reprendre à leur compte cette accusation majeure contre les

166 Dans les manuels les plus anciens notamment, édités dans un contexte émotionnel encore très fort, il est même souligné que le marasme a été similaire hors d'Allemagne, sans que les pays ne sombrent dans la dictature: *Geschichtliches Unterrichtswerk*, 1952, 105; *Deutsche Geschichte*, 1955, 74–75; *Zeiten und Menschen*, 1966, 107.

167 Affiche du DNVP (1924) sur le «*coup de poignard dans le dos*» (collection personnelle). Ce document apparaît par exemple dans *Grundzüge der Geschichte*, 1974, 119 ou *Geschichte und Geschehen*, 2005, 55.

168 Sur la légende du coup de poignard dans le dos: Krumeich, *La légende du coup de poignard dans le dos*, 2007, 507–526.

«*criminels de novembre*» («*Novemberverbrecher*»), figure du régime républicain de l'époque. Très tôt, les auteurs des manuels allemands ont insisté sur le caractère légendaire de cette idée, en rétablissant la vérité historique: ce sont les militaires, qui jouèrent un rôle majeur dans la décision de proposer un armistice le 11 novembre 1918¹⁶⁹.

Dans l'iconographie, depuis les années cinquante, une victime célèbre de la vague d'assassinats menée au début des années vingt par des groupes d'extrême-droite revient très fréquemment: le ministre républicain Walther Rathenau, toujours loué par ailleurs, pour ses grandes qualités d'homme d'État¹⁷⁰. Selon les manuels, beaucoup d'acteurs de ces cellules terroristes, qui se présentaient comme héritiers des «*justiciers et meurtriers de la Sainte Vehme*», désireux d'en finir avec les «*criminels de novembre*», Juifs de surcroît, rallièrent ensuite les rangs du NSDAP et des SA¹⁷¹. Sur l'ensemble de la période de notre étude, on constate toutefois, dans le texte de leçon analysé, une baisse régulière de la part accordée à ces assassinats d'hommes politiques républicains entre 1920 et 1925. Cette réserve mise à part, il est indéniable que les auteurs allemands ont choisi de réhabiliter ce premier régime républicain, en démontrant toute l'erreur des réserves d'une partie des citoyens¹⁷².

La fragilité permanente de la République de Weimar apparaît dans cette caricature de Thomas Theodor Heine, qui est de plus en plus présente dans les manuels les plus récents¹⁷³. Référence au nazisme y est faite avec le dernier personnage à droite, qui porte un uniforme sur le modèle de celui des SA avec un brassard orné d'un svastika. 5% des questions d'exercice posées sur la montée du

169 *Grundzüge der Geschichte*, 1953, 114: Le terme «invention» («*Erfindung*») qualifie cette légende; *Zeiten und Menschen*, 1966, 72: Hindenburg et Ludendorff sont clairement désignés comme responsables de la décision d'armistice; *Zeiten und Menschen*, 1988, 44; *Unsere Geschichte*, 1988, 57 et 63; *Geschichtliche Weltkunde*, 1989, 51; *Anno 4*, 1997, 44, *Geschichte und Geschehen*, 1997, 44.

170 *Geschichtliches Unterrichtswerk*, 1952, 96–97, *Kletts Geschichtliches Unterrichtswerk*, 1956, 145; *Die Reise in die Vergangenheit*, 1961, 163, etc.

171 La référence à la Sainte Vehme, très présente dans les manuels les plus anciens, disparaît progressivement. *Deutsche Geschichte*, 1955, 62 (chronologie); *Kletts Geschichtliches Unterrichtswerk*, 1956, 145; *Die Reise in die Vergangenheit*, 1961/1969, 163; *Zeiten und Menschen*, 1988, 66. Il semble peu probable que les élèves maîtrisaient le sens de cette référence historique à une société secrète d'inspiration chrétienne, active entre le treizième siècle et le dix-huitième siècle, qui se chargeait de rendre justice d'une manière expéditive et brutale, afin de pallier les carences du pouvoir impérial.

172 Cet aspect ne peut être ici approfondi mais de fréquents passages dans les manuels, surtout parmi les plus anciens, soulignent le manque de «maturité politique» de bon nombre d'Allemands, hostiles à un régime républicain, que l'histoire leur aurait proposé trop tôt.

173 Celle-ci est fréquemment l'objet de questions d'exercice ou est accompagnée de légendes suscitant la réflexion des élèves: *Grundzüge der Geschichte*, 1974, 124: «*Ils portent les lettres de l'entreprise mais qui en porte l'âme et l'esprit?*»; *Wir erleben die Geschichte*, 1975, 80: «*Portez-en une partie, il manque seulement le lien entre elles*».

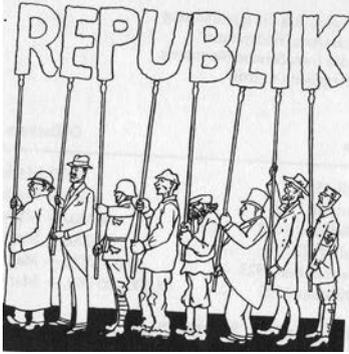


Figure 2: Caricature de Th. Th. Heine (1925 circa), publié dans le magazine *Simplicissimus*, représentant la fragilité de la République de Weimar (collection personnelle)
(Sources: *Grundzüge der Geschichte* (1974), 124; *Geschichte Plus* (2001), 9 – en couleurs)

parti nazi à l'époque de la République de Weimar, interrogent les élèves sur l'attitude générale des Allemands à l'époque. Leur objectif est manifestement de faire prendre conscience aux élèves de la faible opposition à la montée du nazisme, porteur de certains espoirs, de réponses aux doléances immédiates et de l'absence de conscience des conséquences de l'arrivée au pouvoir d'une telle force politique¹⁷⁴. Cette démarche, qui pourrait sembler exagérément culpabilisante est toutefois compensée par le rappel fréquent de l'absence permanente de majorité absolue accordée au NSDAP lors des élections législatives organisées entre 1930 et 1933, celui-ci n'atteignant guère plus d'un tiers des suffrages exprimés¹⁷⁵.

Dans les manuels britanniques, moins prolixes sur la question, il est toutefois rappelé que l'ancrage républicain n'a jamais été réalisé dans l'esprit de nombreux Allemands, demeurés nostalgiques de la monarchie, notamment de ses valeurs militaire et sa discipline, ce que sut utiliser le parti nazi. Ce constat, vraisemblablement juste au demeurant, contribua à associer à la République de Weimar la réputation de *«laxisme et d'immoralité croissante»*, au point, dans certains cas, de faire passer ces allégations pour des vérités, lorsque les auteurs oirent de préciser que ces accusations n'engageaient que les partis d'extrême-droite¹⁷⁶. D'autres extraits oublient également de mentionner la réelle embellie politique, économique et sociale de l'Allemagne entre 1925 et 1930 et établissent une continuité sur l'ensemble de la période: *«le gouvernement démocratique était déjà en crise, avant que ne commence la dépression, nombreux étant les*

174 *Menschen in ihrer Zeit*, 1971/1976, 79 ou la problématique proposée dans *Geschichtliche Weltkunde*, 1989, 40.

175 *Zeiten und Menschen*, 1966, 108; 1988, 66.

176 Somerwell, *Modern Europe*, [1953] 1960, 128; Southgate, *Europe*, 1958, 172–173; Nash et Newth, *Britain in the Modern World*, 1978, 74; Morales, *Europe*, 1982, 93.

*Allemands à détester le rôle du parlement. La dépression donna un nouveau sens à la crise de la politique allemande*¹⁷⁷. Signalons toutefois, que, même si les électeurs élirent des candidats conservateurs, la participation aux différents suffrages jusqu'en 1930 demeura toujours supérieure à 75%, un résultat très honorable dans un pays démocratique, dont la population aurait aussi profondément détesté le régime parlementaire. Enfin, certains auteurs britanniques se laissent aller à des jugements quelque peu prosaïques sur l'adhésion populaire à Hitler, émanant d'un peuple «*pourtant intelligent, cultivé et éduqué*», signe d'un réel désespoir face au gouvernement de Weimar, à la déliquescence de la loi et de l'ordre¹⁷⁸.

Il serait toutefois imprudent de conclure trop vite que les auteurs britanniques, au nom d'un éventuel attachement à leur monarchie parlementaire, aient délibérément cherché à donner une image négative du régime républicain¹⁷⁹. En effet, on peut lire dans d'autres titres, que «*les malheurs n'étaient pas la faute de la République de Weimar mais du gouvernement impérial qu'elle remplaçait. Néanmoins, ce fut le pouvoir républicain, qui récolta la réprobation pour cette situation*»¹⁸⁰. Ailleurs, pour expliquer le succès nazi, il est surtout question du traumatisme psychologique et de l'amertume profonde de la population allemande, liés à la signature du traité de Versailles, que les représentants de la République de Weimar naissante eurent le malheur de recevoir en dot: «*La République de Weimar devint un symbole d'humiliation, en ayant accepté les termes du traité*»¹⁸¹. Dès lors, «*une grande légende empreinte d'émotion affirme que la République a infligé un coup de poignard dans le dos à l'armée allemande. C'est totalement faux. L'État-major militaire allemand a habilement esquivé la situation de défaite militaire complète et la nouvelle République a dû porter le poids entier de la défaite*»¹⁸². À l'image de cet extrait, le mythe du «coup de poignard dans le dos» («*Stab in the Back*») est très clairement récusé par la

177 McAleavy, *Modern World History*, 1996, 48.

178 Lindsay, *Europe and the World*, 1979, 250.

179 Une étude pourrait être menée néanmoins, par exemple sur les chapitres concernant la vie politique française après 1870.

180 Southgate, *Europe*, 1958, 169.

181 Williams-Ellis, *A History of English Life*, 1962 147; Firth, *From Napoleon to Hitler*, 1964, 372; Knapp-Fisher, *The World Today*, 1965, 225–229; Reed Brett, *European History*, 1967, 158; Knapp, *The dangerous Century*, 1969, 58–59 et 66; Morales, *Europe – The Last Hundred Years*, 1982, 93; Southgate, *Europe*, 1958, 178, est nettement plus nuancé, opposant à l'idée d'un humiliant traité de Versailles, qui aurait favorisé l'accès des nazis au pouvoir, la naissance du NSDAP cinq ans après (nдр: en fait moins d'un an seulement, le 24 février 1920) et sa position politique longtemps marginale, lorsque l'Allemagne demeura prospère [nдр: entre 1925 et 1930]. L'auteur reconnaît toutefois, que le Traité de Versailles fournit à Hitler des arguments pour ses discours publics.

182 Larkin, *European History*, 1975, 243.

plupart des auteurs¹⁸³. Ceux-ci, contrairement à leurs confrères allemands, n'évoquent jamais la vague d'assassinats de personnalités républicaines allemandes qui découla de ce contexte. Jamais n'apparaît le nom et l'image Walther Rathenau¹⁸⁴.

Sur ce contexte dans lequel se développe le nazisme en Allemagne, les manuels francophones n'offrent pas la même profondeur d'analyse, rappelant seulement les effets économiques et sociaux du krach boursier du jeudi 24 octobre 1929. Côté français, à partir des années quatre-vingts, on tente toutefois de remédier à ces lacunes, l'hostilité au régime républicain apparaissant par exemple dans l'affiche du mythe du «coup de poignard dans le dos», déjà recensée dans les ouvrages allemands¹⁸⁵. À l'instar de leurs homologues allemands et britanniques, les auteurs français soulignent qu'outre-Rhin, le peuple n'aurait pas eu «l'expérience suffisante» pour adhérer à un régime républicain, l'aurait trop vite accusé de tous les maux de la période, le privant du même coup d'un soutien indispensable et de bases solides¹⁸⁶. Conséquence directe de cette situation, apparaît au fil des pages la préférence de beaucoup d'Allemands pour Hitler, incarnation d'un pouvoir fort, d'une grandeur passée, dans le but de se prémunir également du risque de révolution communiste¹⁸⁷.

183 Firth, *From Napoleon to Hitler*, 1964, 372; Lindsay, *Europe and the World*, 1979, 248 – 249; Middleton, *Britain and the World since 1750*, 1982, 82; Morales, *Europe*, 1982, 89; O'Callaghan, *A History of the Twentieth Century*, 1992, 14; McAleavy, *Modern World History*, 1996, 24 – 25; Davies, *Aspects of modern World History*, 1996, 83 – 84; Reynoldson, *History*, 2000, 200. Enfin Banham, Culpin et Shephard, *Germany*, 2004, 7, proposent l'affiche du «coup de poignard dans le dos», en noir et blanc, identique à celle présente fréquemment dans les manuels allemands, accompagnée, dans sa partie inférieure, du texte suivant, en écriture gothique: «*Qui a poignardé dans le dos l'armée allemande? Qui porte la responsabilité d'avoir plongé aussi profondément notre peuple et notre patrie dans l'infortune?*». Cet élément n'a jamais été recensé dans les manuels allemands. Enfin, démarche très novatrice, les auteurs de ce manuel britannique proposent aux élèves de débattre sur les raisons qui poussèrent de nombreux Allemands à «*vouloir croire à ce mythe*».

184 Seul le manuel spécialisé de Grey et Little, *Germany*, 1997, 46, évoque cet acte.

185 Bernard, Devavry et Roche, *Le monde au XX^e Siècle*, 1980, 96; Lambin, *Histoire-Géographie*, 1993, 68; Bouvet et Lambin, *Histoire-Géographie*, 1999, 74.

186 Portes et al., *Histoire*, 1971, 216 et 218; D'Hoop, *Documents d'Histoire*, 1971, 201; Brignon, *Histoire-Géographie*, 1980, 110; Ivernel, *Histoire-Géographie*, 1999, 64.

187 Bonifacio et Maréchal, 1961, 231; Bonifacio et Michaud, *L'époque contemporaine*, 1974, 323; François, François et Haurez, *L'époque contemporaine*, 1971, 210; Berstein et Milza, *Histoire*, 1974, 202; Brignon, *Histoire-Géographie*, 1980, 110; Ivernel, *Histoire-Géographie*, 1999, 64, qui cite un texte documentaire de Bertrand de Jouvenel, extrait de son ouvrage «*La décomposition libérale*», publié chez Plon en 1941.

Le putsch manqué du 9 novembre 1923

Outre-Rhin, l'évocation de la tentative de putsch menée par Hitler et ses hommes, le 9 novembre 1923, dans la *Feldherrnhalle* de Munich, occupe également une part importante des pages consacrées à la menace nazie sous la République de Weimar. Cinquième thème du texte de leçon sur toute la période, sa part est même bien supérieure dans les années cinquante et soixante. Le souvenir de cet événement marquait-il encore très fortement les esprits des auteurs de manuels? Constituait-il à leurs yeux, une étape déterminante dans l'essor du nazisme sous la République? Signalons enfin une démarche aujourd'hui obsolète dans la présentation des événements historiques: dans les manuels les plus anciens, certains récits détaillés du putsch allaient, dans certains cas, jusqu'à citer des dialogues qui auraient été prononcés entre les différents protagonistes¹⁸⁸. L'iconographie offre également une place de choix à cet épisode, en proposant très tôt une affiche munichoise annonçant prématurément le succès de cette entreprise¹⁸⁹. À un degré moindre, apparaît également une photographie de Hitler et de ses compagnons putschistes, prise au moment de leur procès devant le palais de justice. À propos de ce jugement et de l'exécution de la peine d'emprisonnement prononcée à l'encontre de Hitler, la plupart des auteurs soulignent la clémence et la coupable complaisance de l'appareil judiciaire. Peu de textes documentaires et de questions d'exercice portent sur cet événement. Côté britannique et plus encore dans les manuels francophones, cet événement ne dépasse jamais l'ordre de la mention, sans récit détaillé de ses diverses péripéties.

Les violences citadines orchestrées par les SA

Ce thème aurait pu être intégré à la progression électorale des nazis au début des années trente ou à l'opposition permanente d'un certain nombre de citoyens à la République de Weimar mais il se serait trouvé englouti dans une formulation générale. Or, dans les manuels allemands, cet aspect de la montée du nazisme compose à lui seul une part non négligeable, sa présence contribuant indirectement à renforcer la prédominance des deux thèmes précités. En évoquant ces fortes violences commises par les SA contre leurs ennemis politiques, lors de manifestations de rues, l'intention des auteurs a peut-être été de démontrer à quel point la République de Weimar a pu déchaîner contre elle une véritable

188 *Geschichtliches Unterrichtswerk*, 1952, 98, *Die Reise in die Vergangenheit*, 1961, 190; *Wir erleben die Geschichte*, 1975, 79 et 81.

189 Cette affiche se retrouve par exemple dans *Menschen in ihrer Zeit*, 1971/1976, 66; *Grundzüge der Geschichte*, 1974, 115.

haine et que, finalement, un certain nombre d'Allemands, loin de toute affinité idéologique, simplement effrayés par ce contexte, ont pu se résigner à voter en faveur du parti nazi, parce qu'il promettait, tout simplement, un retour à l'ordre et au calme.

Une part importante des documents écrits et des questions d'exercice a été consacrée à ces tensions urbaines entre 1980 et 2000 mais semble diminuer depuis, sans qu'il soit possible d'analyser et d'expliquer ce constat, faute de recul suffisant. Près de 6% de l'iconographie (au dixième rang parmi les relevés effectués sur toute la période) se compose d'une photographie d'un défilé d'associations paramilitaires en 1929, défiant le régime républicain à Berlin, sur la *Tauentzienstrasse*. Cette image est particulièrement présente dans les manuels publiés entre 1970 et 2000¹⁹⁰. Dans le texte de leçon, cet aspect de l'essor du nazisme occupe une part moyenne à partir de 1980, après avoir connu une très forte progression au cours de la décennie précédente.

Outre-Manche, ce thème n'apparaît que très modestement. Quelques auteurs ont affirmé, de manière très surprenante, que ces actes contribuèrent à rendre Hitler populaire et assurèrent en partie son succès politique¹⁹¹. L'on sait pourtant que la population allemande accueillit avec un certain soulagement la liquidation des SA lors de la «*Nuit des Longs Couteaux*» du 30 juin 1934, ceux-ci étant devenus un véritable instrument de terreur quotidienne¹⁹². En revanche, dans d'autres manuels, l'existence de ces violences commises par «*l'armée privée de Hitler*» a servi à démontrer astucieusement, que le chef du parti nazi comptait des opposants, qui représentaient un réel obstacle et que tous les Allemands n'adhèrent pas à son programme¹⁹³.

Côté français, ce climat instauré par les milices hitlériennes constitue le second thème développé dans les pages consacrées à l'essor du nazisme sous la République de Weimar. En dehors du texte de leçon, qui ne livre que des informations générales, les SA apparaissent par le biais de légendes détaillées de documents iconographiques¹⁹⁴. Sur cette organisation paramilitaire, signalons quelques documents communs aux manuels français et allemands, tels le message d'entière solidarité de Hitler à l'attention des auteurs de violence, arrêtés et condamnés à mort ou un texte sur les méthodes violentes employées par les SA, extrait de l'ouvrage de Rudolf Diels, *Lucifer ante Portas*, cité par Charles Bloch dans son livre *La Nuit des Longs Couteaux*, publié en 1967¹⁹⁵.

190 *Grundzüge der Geschichte*, 1974, 154; *Geschichte und Geschehen*, 1997, 45.

191 Knapp-Fisher, *The World Today*, 1965, 233; Doherty, *Revised Modern World History*, 2001, 43.

192 Wahl, *L'Allemagne*, 1999, 109.

193 Knapp-Fisher, *The World Today*, 1965, 233.

194 Bouvet et Lambin, *Histoire-Géographie*, 1999, 75.

195 François, François et Haurez, *L'époque contemporaine*, 1971, 210 – 211 et *Unsere Geschichte*,

Soutiens, membres et électeurs du parti nazi

Sur l'ensemble de la période de notre étude, ce thème occupe le cinquième rang parmi ceux développés dans l'exposé de la montée du nazisme entre 1920 et 1933 au sein des manuels allemands. Leurs auteurs présentent les différents soutiens dont bénéficia Hitler pour devenir Chancelier (personnalités des milieux financiers, de la presse, etc.) et le profil sociologique des membres et des électeurs du NSDAP. À l'instar des violences urbaines présentées plus haut, cet aspect de notre sujet aurait pu intégrer d'autres thématiques (la progression électorale des nazis au début des années trente ou l'opposition permanente d'un certain nombre de citoyens à la République de Weimar) mais, là encore, ceci aurait présenté l'inconvénient de ne pas le faire apparaître en tant que tel, alors qu'il représente une part non négligeable des pages étudiées. Le fondement social du parti nazi en pleine expansion n'a guère été illustré, hormis par quelques portraits de personnalités ayant appuyé le NSDAP. En revanche, sa présentation occupe un rang assez important parmi les thèmes développés dans le texte de leçon tout au long de la période, notamment dans les manuels des années cinquante. Depuis les années quatre-vingts, après un certain recul, la présence de cet aspect de notre sujet augmente de nouveau, il apparaît modérément dans les documents écrits mais bien davantage dans les questions d'exercice. Transparaît une volonté des auteurs de désigner précisément les responsables de l'arrivée des nazis au pouvoir, afin peut-être, de disculper toute une partie de la population allemande. Dans la continuité du verdict du Procès de Nuremberg, reviennent très fréquemment les noms d'Alfred Hugenberg, magnat de la presse de l'époque mais surtout de Franz von Papen¹⁹⁶.

Les manuels britanniques s'étendent beaucoup moins sur cet aspect de l'expansion du nazisme avant 1933, même s'ils ne manquent pas de désigner, eux aussi, Franz von Papen comme principal instigateur de l'arrivée de Hitler à la Chancellerie¹⁹⁷. Un groupe d'individus est également désigné comme soutiens actifs de Hitler, tant sur le plan financier que politique en soutenant sa candidature auprès de Hindenburg: les grands industriels allemands, magnats du fer et de l'acier de la Ruhr: Thyssen, Krupp, Kirdorf, etc¹⁹⁸. Alfred Hugenberg, le

1988, 86; Casta et Doublet, *Histoire-Géographie*, 1999, 62–63 et *Menschen in ihrer Zeit*, 1971/1976, 83–84.

196 *Grundzüge der Geschichte*, 1953, 121; *Die Reise in die Vergangenheit*, 1961/1969; 196, *Zeiten und Menschen*, 1966, 105; *Unsere Geschichte*, 1988, 82.

197 Vause, *A History of Modern Europe 1870–1939*, 1951, 180; Neville, *World History*, 1982, 53; Davies, *Aspects of Modern World History*, 1996, 90–91.

198 Firth, *From Napoleon to Hitler*, 1964, 373; Larkin, *European History*, 1975, 246; Neville, *World History*, 1982, 52; Peacock, *Europe and Beyond*, 1984, 182; Davies, *Aspects of Modern World History*, 1996, 90–91. Ces industriels sont parfois évoqués de manière vague: «le milieu des affaires» (Sommerwell, *Modern Europe*, [1953] 1960, 191, «des riches») (T.H Mac

magnat de la presse allemande, est plus rarement mentionné, nettement moins que dans les manuels allemands. Dans de nombreux manuels, la principale motivation de ces personnalités est rappelée: tout en détestant Hitler, elles soutinrent sa candidature, en comptant bien le contrôler ensuite: il s'agissait pour elles de constituer «un rempart contre le communisme»¹⁹⁹. Les auteurs britanniques précisent que ce souci fut également partagé par de nombreux Allemands, «même éclairés»²⁰⁰. Moins fréquemment sont évoquées les autres raisons qui poussèrent de nombreux Allemands à choisir Hitler comme chef du gouvernement: accord avec ses idées, désir de voir rétablir le «prestige de l'uniforme», intérêts personnels, unique incarnation de la lutte contre les difficultés, le chômage, la misère, etc.²⁰¹ Après 2000, certains auteurs britanniques ont choisi de renouveler la présentation des différentes motivations d'une partie de la population allemande en faveur du NSDAP: plusieurs catégories d'Allemands ordinaires, chômeurs, enseignants, petits patrons, sont caricaturées, un phylactère évoquant leurs opinions²⁰².

Peu de choses ont été recensées dans les manuels francophones sur les soutiens, les membres et les électeurs du parti nazi. Côté wallon, les auteurs rappellent que le parti nazi parvint à agréger des membres des classes populaires, moyennes et de la petite bourgeoisie ruinée, appauvrie, des militaires sans emploi, de jeunes gens, des «ambitieux», etc. Concernant le réseau de soutiens à Hitler, apparaissent plusieurs noms d'entreprises ayant financé et encouragé les campagnes électorales nazies jusqu'au 30 janvier 1933: «les chefs de l'industrie lourde», les «Thyssen, Vögler, Kuno, IG Farben, Krupp» ou des entreprises maritimes comme *Hamburg-Amerika (HAPAG)*²⁰³.

Enfin, dans les manuels français, les catégories sociales ayant le plus adhéré au parti nazi sont là encore mentionnées: les classes moyennes puis, dans un se-

Guffie, *History for Today* 5, 1966, 67), «un groupe d'industriels, de banquiers» (Morales, *Europe*, 1982, 97), «Les dirigeants économiques donnèrent 3 millions de DM pour financer les élections des nazis.» (Scott, *The World since 1914*, 1992, 51).

199 Mac Guffie, *History for Today*, 1966, 67; Scott, *The World since 1914*, 1992, 53; Davies, *Aspects of Modern World History*, 1996, 90 – 91.

200 Darvill et Stirling, *The Exploding Years*, 1979, 144; Lindsay, *Europe and the World*, 1979, 252; Morales, *Europe*, 1982, 93 et 97.

201 Mac Guffie, *History for Today*, 1966, 67 – 69; Peacock – *Europe and beyond*, 1984, 180; Davies, *Aspects of Modern World History*, 1996, 90 – 91; Scott, *The World since 1914*, 1992, 53. Lindsay, *Europe and the World*, 1979, 251, évoque également «les attaques de Hitler contre la décadence, le vice installé dans les villes, l'art et la littérature, qui lui valurent le soutien des chefs des Églises». Cette affirmation est discutable, si l'on pense au rôle joué par des nombreux ecclésiastiques dans la résistance allemande au nazisme. Elle n'aurait certainement pas dû apparaître dans un développement très général et non approfondi sur les différents soutiens de Hitler.

202 Shephard et Shephard, *Re-discovering the Twentieth Century World*, 2003, 34.

203 Bonenfant et Verniers, *Histoire de Belgique*, 1961, 199; Lefevre et Georges, *Les temps contemporains*, 1973, 323; Génicot et Georges, *Racines du Futur*, 2000, 43.

cond temps, l'armée et «les possédants», bon nombre par peur du communisme²⁰⁴. De même, sont présentés les soutiens de Hitler dans les milieux d'affaires, des grands industriels ou dans les rangs de la droite nationaliste²⁰⁵. À l'instar des manuels allemands et britanniques, Von Papen est ponctuellement présenté comme l'artisan, dès janvier 1932, de la réconciliation entre Hitler, les nazis et les industriels allemands, qui craignaient auparavant ce mouvement extrémiste²⁰⁶. Concernant le financement du parti nazi, comme leurs homologues allemands, les auteurs du manuel publié chez Hachette en 1993, ont eu recours au témoignage d'André François-Poncet, extrait de ses *Souvenirs d'une ambassade à Berlin*, publiés chez Flammarion en 1946²⁰⁷. Enfin, dans les titres les plus récents, est évoquée la funeste stratégie des conservateurs est évoquée. Désireux de ramener l'ordre en Allemagne, ils misèrent sur Hitler, en pensant pouvoir le museler une fois au pouvoir et même s'en séparer complètement²⁰⁸.

1930–33 : l'ascension de Hitler vers le pouvoir

Les auteurs allemands et britanniques accordent la plus large place à la conquête du pouvoir par le NSDAP, entre 1930 et le 30 janvier 1933, en montrant aux élèves que ce processus s'est effectué de manière légale et démocratique, à défaut de recueillir une majorité absolue. Outre-Manche, revient fréquemment une même problématique : pour quelles raisons des millions de gens ont-ils voté pour Hitler ? Comment un peuple intelligent, éduqué, issu d'une démocratie moderne, a-t-il pu laisser Hitler accéder au pouvoir ?²⁰⁹ L'aspect légal de l'arrivée des nazis à la Chancellerie, par le jeu des élections démocratiques, est souvent précisé dans le texte de leçon mais, au contraire de leurs homologues allemands et français, les auteurs britanniques oublient fréquemment que jamais le parti nazi n'obtint de majorité absolue²¹⁰. Moins préjudiciable toutefois, ces derniers n'évoquent pas

204 Bernard, Devavry et Roche, *Le monde au XX^e Siècle*, 1980, 97.

205 Pernet et al., *Histoire-Géographie*, 1980, 52; Bouvet et Lambin, *Histoire-Géographie*, 1999, 74; Bernard, Devavry et Roche, *Le monde au XX^e Siècle*, 1980, 97: une photographie présente Hitler, en tenue civile et le magnat de la sidérurgie allemande Thyssen.

206 Bernard, Devavry et Roche, *Le monde au XX^e Siècle*, 1980, 97.

207 Lambin, *Histoire-Géographie*, 1993, 68 et *Menschen in ihrer Zeit*, 1971/1976, 88.

208 Azzouz et Gache, *Histoire-Géographie 3^e*, 2007, 72.

209 Banham, Culpin et Shephard, *Germany 1918 – 1945*, 2004, 12.

210 Somerwell, *Modern Europe*, [1953] 1960, 150; Darvill et Stirling, *The Exploding Years*, 1979, 143; Knapp, *The dangerous Century*, 1969, 58 – 59; Neville, *World History*, 1982, 54; Peacock, *Europe and Beyond*, 1984, 182. Ce dernier auteur évoque même «l'utilisation de voyous, d'espions, d'informateurs, du recours fréquent au meurtre, à l'incitation à l'hystérie de masse pour achever la démocratie en Allemagne»; Tate, *People Events in the Modern World*, 1989, 73. Cette absence permanente de majorité absolue pour le parti nazi est par exemple, rappelée, côté français, dans Azzouz et Gache, *Histoire-Géographie 3^e*, 2007, 72.

non plus, le repli électoral de l'année 1932, laissant ainsi l'impression d'une progression régulière des suffrages obtenus²¹¹.



Figure 3: Affiche électorale NSDAP pour les élections de 1932 («Notre dernier espoir») (collection personnelle)

(Sources: *Geschichte und Geschehen* (1997), 75; *Grundzüge der Geschichte* (1974), 153)



Figure 4: Affiche électorale anti-nazie sociale-démocrate 1930 (circa) («Ce sont les ennemis de la Éloignez-les en votant social-démocrate!») (collection personnelle)

(Sources : *Menschen in ihrer Zeit* (1971/1976), 73; *Anno 4* (1997), 59)

Pour illustrer ce cheminement, l'iconographie des manuels allemands, français et britanniques (à partir des années quatre-vingt-dix pour ces derniers) délivre certaines affiches électorales du parti national-socialiste, mettant en scène par exemple, les masses venant lui accorder leur soutien. À l'opposé, apparaissent aussi celles de ses principaux ennemis politiques, SPD en tête,

211 Voir par exemple dans le manuel récent de Shephard et Shephard, *Re-discovering the Twentieth Century World*, 2003, 34. Cette lacune s'observe également côté français.

dénonçant les ennemis de la démocratie²¹². Sans omettre bien sûr les difficultés économiques et sociales du début des années trente, les auteurs allemands ont davantage recherché la multiplicité des raisons expliquant l'arrivée des nazis au pouvoir.

Côté britannique et français, le contexte de crise subi par la population allemande à partir de 1930, situation habilement exploitée par le parti nazi, constitue l'argument essentiel pour expliquer les succès électoraux de Hitler²¹³. Néanmoins, outre-Manche, d'autres explications sont ponctuellement évoquées, l'absence de tradition démocratique, qui conduisit de nombreux Allemands à remettre leur sort entre les mains d'un représentant d'un courant autoritaire, dont le charisme et l'intense propagande eurent un impact déterminant²¹⁴. Dans certains cas, les auteurs britanniques profitent de cette occasion pour effectuer un parallèle avec le passé de leur pays, non sans quelques relents moralisateurs²¹⁵. Au-delà du profond désarroi de la population allemande à cette époque et de la médiocrité des partis politiques traditionnels, c'est néanmoins une certaine incompréhension qui demeure à propos du succès de Hitler dans un pays comme l'Allemagne²¹⁶.

- 212 Illustrations présentes par exemple, dans *Menschen in ihrer Zeit*, 1971/1976, 73; *Grundzüge der Geschichte*, 1974, 153; *Geschichte und Geschehen*, 1997, 75; *Anno 4*, 1997, 59. Côté britannique, après 1990, six des dix manuels étudiés proposent de telles affiches. Signalons que celle du NSDAP, proposée en iconographie, constitue la moitié de ces nouveaux documents. Dans les manuels français, elle apparaît dans Bernard, Devavry et Roche, *Le monde au XX^e Siècle*, 1980, 96; Bouvet et Lambin, *Histoire-Géographie*, 1999, 78-79, Chaudron et Knafo, *Histoire-Géographie*, 2003, 5 (en pleine page).
- 213 Voir par exemple, Southgate, 1958, 178: «*Les nazis apparurent comme les sauveurs. S'il n'y avait pas eu de crise économique, jamais les nazis ne seraient arrivés au pouvoir.*» À côté français voir par exemple Ivernel, *Histoire-Géographie*, 1999, 64.
- 214 Blount, *The last Hundred Years*, 1956, 110; Firth, *From Napoleon to Hitler*, 1964, 373.
- 215 Nash et Newth, *Britain in the modern World*, 1978, 74: «*La crise économique eut des effets dramatiques mais tous les pays, plongés dans la crise, ne devinrent pas fascistes: vous verrez que les fascistes échouèrent en Grande-Bretagne par exemple. Il est possible que l'Allemagne devint fasciste parce qu'elle n'avait pas une tradition démocratique comme la nôtre (...) La démocratie se heurta au poids de la défaite et de nombreux Allemands se souvinrent avec regret des jours où l'empereur et ses généraux assuraient le plein pouvoir et la prospérité. Ils avaient l'habitude d'être commandés et, lors de la crise, ils renoncèrent facilement à leurs droits démocratiques et leurs responsabilités.*»
- 216 Lindsay, *Europe and the World*, 1979, 252-253: «*Hindenburg fut contraint d'accepter Hitler en janvier 1933 (...), le chemin par lequel il décida de coopérer avec lui à partir de 1932, demeurant un mystère (...)*», «*Hitler ne savait même pas ce qu'il ferait en prenant le pouvoir.*» À propos de cette impasse politique dans laquelle se trouva Hindenburg, nous avons regroupé la légende d'une image représentant sa poignée de main avec Hitler au lendemain du 30 janvier 1933 et une phrase du texte de leçon; Middleton, *Britain and the World since 1750*, 1982, 83; Neville, *World History*, 1982, 53: le revers électoral de Hitler en 1932, pour une fois mentionné, qui aurait pu être exploité par les partis démocrates pour porter un coup fatal au parti nazi, est accompagné d'une remarque lapidaire: «*les nazis furent sauvés par la stupidité des autres*»; Doherty, *Revise Modern World History*, 2001, 43.

Concernant la présentation générale de cet aspect de notre sujet, le manuel britannique de Dale Banham, Christopher Culpin et Keith Shephard, publié en 2004, propose une véritable innovation, afin de susciter la réflexion des élèves à propos de l'arrivée à la chancellerie d'Adolf Hitler: deux équipes d'historiens, présentées tirant une corde chacune de son côté, exposent leurs arguments, documents à l'appui: les nazis arrivèrent au pouvoir grâce à leurs propres atouts, un chef efficace, des promesses claires, une bonne organisation et une propagande brillante. Au contraire, ceux-ci ne furent aidés que par des événements, qu'ils ne contrôlaient pas: le crash de Wall Street, la peur ambiante du communisme, l'opposition politique médiocre et, enfin, un certain consensus pour offrir à Hitler les clés du pouvoir en janvier 1933²¹⁷. Là encore, quatre personnages emblématiques de la société allemande apparaissent, présentés à la manière d'une bande dessinée, qui évoquent les raisons de leur sympathie pour le parti nazi. Enfin, jamais les auteurs du manuel ne prennent parti, laissant aux élèves le soin de se faire leur opinion et d'en débattre avec leur professeur.

Avant la parution des manuels les plus récents, les auteurs wallons présentent très rarement la naissance et les premières années du NSDAP. Ainsi, ce parti apparaît soudainement dans la vie politique allemande au début des années trente, sans que les élèves en connaissent réellement l'origine. De même, Hitler accède le plus souvent au pouvoir, sans réelle explication de ce succès! Tout au plus, les événements et les élections organisées en Allemagne entre 1930 et 1933 sont exposés très sommairement²¹⁸. Cette période est donc très souvent «éludée», réduite parfois à une répétition de ce que l'Italie a connu dix ans auparavant avec l'arrivée au pouvoir de Mussolini²¹⁹. Les affiches électorales nationales-socialistes ou démocrates sont naturellement très rares.

Enfin, côté français, malgré l'affiche électorale du NSDAP déjà mentionnée, l'on n'est finalement guère plus prolixe sur la marche des nazis vers le pouvoir. Une tendance a tout de même été remarquée: jusque dans les années quatre-

217 Banham, Culpin et Shephard, *Germany 1918 – 1945*, 2004, 36 – 44.

218 Galloy et Hayt, *Histoire de notre temps*, 1977, 43 et Galloy et Hayt, *De 1918 à 1945*, 1994, 54: «Après un premier échec en 1923, son succès électoral est tel que Hitler se voit proposer le poste de chancelier par le chef d'État, en 1933»; Groupe de professeurs, *Précis d'histoire du temps présent*, 1989), 30: dans cet ouvrage, ne figure qu'une seule partie globale sur «la dictature hitlérienne». Signalons l'analyse singulière de Lefevre et Georges, *Les temps contemporains*, 1973, 322: «[La] reprise économique [entre 1925 – 1930] ne freine pas le nationalisme au contraire: il continue de s'exprimer par la reconstitution clandestine de l'armée et des ligues paramilitaires. C'est dans ce cadre que Hitler, libéré, crée une garde personnelle (SS) et réorganise son parti (70.000 membres en 1927, 170.000 en 1929), qui essaime de la Bavière à la Ruhr, en Rhénanie et à Berlin. La crise mondiale va lui donner sa chance politique comme à Mussolini en 1920 – 22».

219 Lousse et Roland, *L'époque contemporaine*, 1955, 140; Bonenfant et Verniers, *Histoire de Belgique*, 1961, 204; Lefevre et Georges, *Les temps contemporains*, 1973, 323; Galloy et Hayt, *Histoire de notre temps*, 1977, 43.

vingts, un certain nombre d'auteurs ont semblé associer intimement cette ascension vers le pouvoir à la seule personnalité de son *Führer*, comme en témoigne l'usage du terme *hitlérisme* et de ses adjectifs dérivés²²⁰.

220 François, François et Haurez, *L'époque contemporaine*, 1971, 210–211, où un document écrit illustre «*La montée de l'hitlérisme*»; Pernet et al., *Histoire-Géographie*, 1980, 52, évoquent «*la dictature hitlérienne*» et «*la montée du parti hitlérien*», etc.

Open-Access-Publikation im Sinne der CC-Lizenz BY-NC-ND

© V&R unipress GmbH, Göttingen

II L'Allemagne à l'heure du nazisme (1933 – 1945)

Aperçu de la recherche historique sur le sujet et de la mémoire des faits

À partir de 1945, alors que la philosophie, la sociologie, la littérature ou le cinéma s'emparèrent de la question du nazisme et de ses crimes, l'historien dû lui aussi apporter, par son travail scientifique, sa contribution à la connaissance de la vérité²²¹. Sur un tel sujet, celui-ci, travaillant habituellement en dehors de tout jugement moral, se trouva constamment confronté à l'immixtion inéluctable de l'émotion, de l'indignation, voire du ressentiment, ce qui ne fut pas sans provoquer d'importants débats sur la valeur de ses travaux.

Selon l'historien britannique Ian Kershaw, trois grandes périodes historiographiques se dégagent en Allemagne et influencèrent la recherche sur la période nazie²²². Jusqu'à la fin des années soixante, la tradition héritée du dix-neuvième siècle prédominait encore, l'examen des faits historiques permettait d'expliquer les idées les intentions humaines. Le rôle de l'historien consistait donc à saisir celles-ci pour expliquer les événements et mettre toujours en exergue l'influence fondamentale de l'État. Concernant notre sujet, c'est en 1950 qu'est créé, sous l'impulsion des Alliés, l'*Institut für Zeitgeschichte* (Munich), dans le but d'encourager et de soutenir les études sur le nazisme et les totalitarismes, publiées

221 L'influence des historiens germano-américains, issus de l'émigration des années trente fuyant le nazisme, sur l'école historique ouest-allemande est peu connue. Peu de ces membres regagnèrent l'Allemagne après 1945. Leurs travaux ont été modestement diffusés en RFA. Seule la revue *Historische Zeitschrift* s'en est régulièrement fait l'écho. Leur réception entre 1950 et 1980, reste difficile à cerner. Une œuvre majeure comme celle du Georges Lachmann Mosse, *The Crisis of German Ideology, Intellectual Origins of the Third Reich*, parue en 1964, semble par exemple, n'avoir eu aucun impact en Allemagne. Peut-être était-ce dû à une volonté plus radicale que chez les historiens allemands d'examiner le passé? Seul Hans-Ulrich Wehler, au début des années 1980, a nommé fait référence aux travaux de l'école germano-américaine dans le débat sur le *Sonderweg*.

222 Kershaw, *Qu'est-ce que le nazisme?*, 1997, 33 – 43.

ensuite dans la revue *Vierteljahrshefte für Zeitgeschichte*²²³. À cette époque, on pouvait faire le reproche aux historiens se lançant dans l'analyse de la période du III^e Reich, d'avoir connu les faits, d'avoir adhéré parfois au régime nazi ou au moins d'être restés influencés par ce modèle, de ne pas répondre en somme aux critères de neutralité et d'objectivité qui sied à toute démarche scientifique. Ainsi, l'historien allemand Friedrich Meinecke, auteur en 1946, de l'ouvrage «*Die deutsche Katastrophe*», avoua n'avoir été qu'un simple «Républicain de raison», toujours resté à bonne distance du régime de Weimar et séduit ensuite par la politique étrangère du parti nazi, tout en étant resté là encore éloigné d'une adhésion totale au système hitlérien²²⁴. Ses positions influencèrent évidemment ses conclusions, ainsi, les germes du totalitarisme nazi auraient été davantage présents dans les fondements de la nouvelle Europe industrialisée, plus que dans le passé récent de l'Allemagne. Inhibé par le poids de l'autorité prussienne, opposé à toute évolution libérale, ce pays aurait été incapable d'assumer les profondes contradictions venues de l'extérieur²²⁵. Cette analyse lui valut l'opposition de son confrère Gerhard Ritter. Proche du milieu résistant conservateur, emprisonné après l'attentat manqué contre Hitler le 20 juillet 1944, celui-ci avait pourtant lui aussi, adhéré à la politique étrangère et raciale du III^e Reich. Lui aussi souligna l'opposition entre les valeurs positives traditionnelles de la Prusse, entité régionale fondatrice de l'Allemagne, et la violence, la soumission, la fanatisation des masses de la période nazie, qui lui étaient totalement étrangères.

En somme, ces deux historiens allemands de l'immédiat après-guerre se rejoignaient pour donner au nazisme une origine récente, extérieure à leur patrie, héritée de l'influence européenne avec comme principal responsable de cet «accident de parcours» de l'histoire nationale Adolf Hitler²²⁶. Ce dernier fut longtemps dépeint comme un démon ayant possédé l'Allemagne, après avoir trouvé ses modèles hors de celle-ci, l'historien Golo Mann rappelant l'origine romaine du salut nazi et l'essence autrichienne de l'antisémitisme²²⁷. De son

223 Alors que Hannah Arendt publiait en 1951 *The Origins of Totalitarianism*, cette double thématique eut pour effet de conforter les historiens allemands des années cinquante, dans leur idée d'intégrer le nazisme au concept totalitaire général et ainsi, d'en atténuer la singularité, de partager le poids du passé avec d'autres pays.

224 Kershaw, *Qu'est-ce que le nazisme?*, 1997, 35 insiste toutefois sur l'erreur qui consisterait à considérer F. Meinecke comme un nazi au plein sens du terme et rappelle que celui-ci fut écarté de son poste de rédacteur en chef du *Historische Zeitschrift* en 1935. Cette remarque s'applique également à Gerhard Ritter. Pierre Ayçoberry, *La question nazie, les interprétations du national-socialisme*, 1979, 160 signalait aussi la participation, certes marginale, de ces deux historiens à l'attentat contre Hitler du 20 juillet 1944.

225 Ayçoberry, *La question nazi*, 1979, 160 – 161.

226 Comme le nationalisme d'essence française, le darwinisme britannique, les influences de l'Italie fasciste, de l'URSS stalinienne, etc.

227 Mann, *Deutsche Geschichte des 19. und 20. Jahrhunderts*, [1958] 2006.

côté, Ludwig Dehio, premier directeur de la revue *Historische Zeitschrift* et auteur en 1948, d'un ouvrage intitulé *Gleichgewicht oder Hegemonie*, démontra que depuis la fin du 19^e siècle, l'Allemagne était à la recherche de l'hégémonie européenne, objectif qui entraîna la catastrophe finale, après que Hitler se soit emparé du pouvoir. Ce courant, disculpant finalement le peuple allemand, en reportant les responsabilités sur l'extérieur et sur un seul homme, Hitler, resta un long moment prédominant. Ainsi, en 1963, Ernst Nolte démontra qu'il n'y avait pas eu seulement un fascisme allemand mais que le phénomène fut européen, transnational, en Italie bien sûr, mais aussi en France avec le courant d'extrême-droite de la fin du dix-neuvième siècle au régime de Vichy²²⁸. Près de vingt ans plus tard, Ernst Nolte fit évoluer ses positions, en présentant le nazisme comme une réaction contre la menace et la violence du communisme soviétique voisin, avec utilisation de procédés semblables, «Auschwitz opposé aux goulags»²²⁹.

Ainsi, par une logique se voulant définitive, après 1945, l'Allemagne aurait pu refermer la parenthèse du nazisme pour retrouver sa place naturelle dans la culture occidentale. Après guerre, cette entreprise historiographique aurait évidemment souffert d'être uniquement conduite par des historiens allemands contemporains des faits, aussi, très tôt, des chercheurs étrangers vinrent enrichir celle-ci avec leurs travaux. Pour certains d'entre eux, il ne faut pas négliger toutefois, le poids conscient ou non de l'appartenance au camp des vainqueurs de la guerre. Ainsi, à contre-courant des historiens allemands précités, le Français Edmond Vermeil démontra l'influence traditionnelle et ancienne du rapport à l'autorité de la population allemande, de son devoir d'obéissance, de son souci de ne jamais dépasser sa condition sociale mais également toute l'influence des valeurs militaires, expansionnistes de la Prusse²³⁰. Alan John P. Taylor examina lui aussi le sujet mais il faut rappeler que ses travaux furent officiellement commandés par le gouvernement britannique et étaient destinés aux forces d'occupation en Allemagne avec comme objectif plus ou moins avoué, de renforcer l'idée d'un aboutissement d'une longue tradition politique et intellectuelle allemande dans le nazisme²³¹. Malgré ce parti-pris un axe de réflexion, en vogue jusqu'à la fin des années soixante apparaît: Bismarck aurait inculqué aux Allemands le réflexe belliciste de l'annexion territoriale, de l'expansionnisme jusqu'au 22 juin 1941 et l'attaque surprise de l'URSS, nouvel événement générateur d'une unité nationale. Le nazisme serait né des tensions internes de la société allemande, la République de Weimar s'avérant incapable de

228 Nolte, *Der Faschismus in seiner Epoche*, 1965.

229 Nolte, *Légende historique et révisionnisme*, 1988.

230 Vermeil, *L'Allemagne - Essai d'explication*, [1939] 1945.

231 Taylor, *The Course of German History*, 1945.

les maîtriser. Ce courant de pensée se serait également nourri des valeurs nationales traditionnelles, militaires, d'autorité et de hiérarchie. Ainsi analysé par des historiens non-Allemands, l'on découvre un nazisme avant tout ancré dans l'histoire de l'Allemagne, concept qui va progressivement prendre place dans l'historiographie de ce pays avec, en particulier, la «controverse Fischer» au début des années soixante²³². C'est paradoxalement avec une recherche ne portant ni sur le nazisme, ni sur la Seconde Guerre mondiale mais sur la guerre de 1914 – 1948, que Fritz Fischer déclencha une polémique importante²³³. Celui-ci démontrait en effet tous les desseins expansionnistes et agressifs des élites allemandes dès le premier conflit mondial, prélude au nazisme et à la guerre déclenchée en 1939 par le III^e Reich. F. Fischer approfondit ensuite cette thèse dans des publications portant plus spécifiquement sur la période 1933 – 1945²³⁴.

Dans son sillage, le sociologue allemand Ralf Dahrendorf, en étudiant la société allemande du premier tiers du vingtième siècle, les rapports familiaux et le rôle des élites dirigeantes, expliqua l'absence de soulèvement contre le nazisme et la prédominance d'un modèle autoritaire par l'existence de «continuités allemandes», que sut exploiter le régime national-socialiste mais qui paralysa le fonctionnement de la République de Weimar²³⁵. Son analyse déboucha sur la découverte de deux paradoxes: malgré leur rejet du monde moderne, industrialisé, ce sont les nazis, avec leur concept égalitaire de «*Volksgenossen*» («camarade du peuple»), qui ont révolutionné, à leur manière, la société pour se maintenir au pouvoir. À l'opposé, la résistance au national-socialisme fut menée par des personnalités souvent issues de la tradition allemande antilibérale et autoritaire. Une dizaine d'années plus tard, certains historiens comme H. Matzerath ou H. Volkmann vinrent réfuter cette analyse, considérant que la modernisation sociale était déjà en marche avant l'arrivée au pouvoir des nazis. Ceux-ci auraient justement bâti leur succès sur la réaction contre cette évolution et le retour à des valeurs conservatrices²³⁶. D'autres spécialistes britanniques, d'obédience marxiste, s'appuyant sur les éléments de la vie quotidienne des Allemands, démontrèrent également, qu'une «révolution bourgeoise» avait accompagné l'industrialisation du dix-neuvième siècle²³⁷. Ceux-ci refusèrent d'admettre également que l'autoritarisme et l'antidémocratie étaient encore

232 Kershaw, *Qu'est-ce que le nazisme?*, 1997, 37.

233 Fischer, *Griff nach der Weltmacht*, 1961.

234 Fischer, *Bündnis der Eliten*, 1979 et *Hitler war kein Betriebsunfall*, 1992.

235 Dahrendorf, *Gesellschaft und Demokratie in Deutschland*, 1965. Les dernières analyses de Ralf Dahrendorf furent également suivies par de nombreux historiens, notamment l'Américain David Schoenbaum, *Hitler's Social Revolution*, [1966] 1980.

236 Matzerath et Volkmann, *Modernisierungstheorie und Nationalsozialismus*, 1977.

237 Blackbourn et Eley, *Mythen deutscher Geschichtsschreibung*, 1980 et Blackbourn et Eley, *The Peculiarities of German History*, 1985.

répandus dans toute la société après 1918. Karl-Dietrich Bracher, tout en soulignant le rôle majeur joué par Hitler dans l'État national-socialiste, mit en évidence, pour expliquer l'avènement du nazisme, ses caractères idéologiques, typiquement germano-autrichiens dans ses dimensions raciales et «*völkisch*» («populiste») ²³⁸. En outre, cet historien démontra que les singularités du nazisme par rapport au concept général de totalitarisme, demeuraient mineures par rapport aux similitudes ²³⁹. Signalons par ailleurs que la recherche historique allemande sur la période 1933 – 1945 profita, au début des années soixante, de la restitution progressive à la RFA, par le gouvernement américain, des archives nazies saisies à la fin de la guerre.

Intervint ensuite une période de transition, de la seconde moitié de la décennie soixante jusqu'au milieu des années soixante-dix, s'ouvrant à l'histoire sociale («*Gesellschaftsgeschichte*»), nourrie par les recherches structuralistes et l'ensemble des sciences humaines internationales. Cette évolution fut conduite par des historiens comme Hans-Ulrich Wehler ou Jürgen Kocka, chefs de file de l'École de Bielefeld mais conserva longtemps des opposants, fidèles à l'histoire politique traditionnelle, tels Andreas Hillgruber ou Klaus Hildebrand, spécialistes de politique étrangère et de relations internationales. Ainsi, entre les décennies soixante et soixante-dix, la controverse sur l'origine du nazisme, *Sonderweg* allemand ou résultat d'influences extérieures, divisa les deux tendances de l'historiographie allemande: Hans-Ulrich Wehler et les membres de l'École de Bielefeld, entreprirent une analyse critique des fameuses continuités idéologiques dans l'histoire de leur pays ²⁴⁰. Selon ce courant historiographique, l'industrialisation allemande provoqua une alliance de toutes les élites, anciennes et modernes, afin de lutter contre la société libérale et démocratique. Cette évolution aurait été spécifiquement allemande, alors que, dans le reste de l'Europe, l'industrialisation provoquait une réelle mobilité sociale et une démocratisation politique. Au désespoir en 1933, ces élites ne trouvèrent leur salut qu'en soutenant Hitler. De son côté, Klaus Hildebrand considéra certes, lui aussi, le na-

238 Bracher, *Die deutsche Diktatur*, 1969.

239 Cette position fut cependant remise en question dans les années soixante, sous l'influence de profondes divisions politiques et idéologiques liées au contexte de guerre froide, l'étude du totalitarisme se polarisant alors sur le système communiste soviétique. Voir Nolte, *Der Faschismus in seiner Epoche*, 1963, qui assimile le nazisme à un fascisme allemand, alimenté à la fois par les autres modèles européens et par son époque spécifique de réaction au modernisme puis à la menace communiste. Avant que le concept de «totalitarisme» ne finisse par s'imposer dans les années quatre-vingts, un débat conceptuel complexe sur le nazisme oscilla entre «fascisme allemand» ou «totalitarisme hitlérien», en oubliant de rendre compte d'un aspect spécifique de celui-ci, l'antisémitisme. Au début des années 1980, les travaux de Jürgen Kocka maintenaient l'idée de caractéristiques spécifiques au nazisme, tout en conservant celui-ci de manière cohérente, au sein de la catégorie générale des fascismes. Voir par exemple Kocka, *Ursachen des Nationalsozialismus*, 1980.

240 Wehler, *Das deutsche Kaiserreich*, 1973.

zisme comme une étape dans la transformation vers un cadre moderne, égalitaire, fruit de l'industrialisation mais son pouvoir totalitaire se serait appuyé constamment sur la résistance des élites traditionnelles, refusant l'évolution vers une telle société²⁴¹. Klaus Hildebrand, comme Andreas Hillgruber, récuseraient également l'image d'un III^e Reich, incarnation d'un «fascisme allemand» et défendirent ardemment la thèse d'un «totalitarisme hitlérien», évoquant mieux le rôle majeur tenu par Hitler²⁴². Enfin, Thomas Nipperdey rejeta les conceptions de l'histoire vue de la Prusse et de l'influence de son aristocratie, en insistant sur le haut degré d'autonomie dans l'évolution allemande²⁴³. Au cours de cette décennie soixante-dix, l'étude de la société dans son quotidien («*Alltagsgeschichte*» ou «*Geschichte von unten*») vint compléter l'analyse politique des périodes passées, démarche fondamentale mais insuffisante pour comprendre une réalité dans sa globalité. Toutes ces positions nouvelles évoluèrent en controverses, parfois violentes, notamment sur la neutralité ou l'inéluctable influence de l'idéologie personnelle de l'historien dans ses recherches. Ainsi, ces approches renouvelées furent même considérées par certains, comme un facteur de banalisation et de relativisation du nazisme, une accusation grave et infondée portée à l'encontre d'historiens que nul ne pouvait suspecter d'entretenir une quelconque nostalgie de la période.

Troisième temps observé par Ian Kershaw, l'aspiration à une historicisation («*Historisierung*») approfondie du nazisme devint manifeste à partir des années quatre-vingts²⁴⁴. Cette évolution rejoignait l'actualité de l'époque en RFA et, en particulier, les débats historico-politiques lors du cinquantième anniversaire de l'arrivée des nazis au pouvoir ou la cérémonie contestée, deux ans plus tard, réunissant Ronald Reagan et Helmut Kohl au cimetière militaire de Bitburg (Rhénanie-Palatinat), qui abritait des tombes de Waffen-SS.

Au milieu des années quatre-vingts, l'historien allemand Ernst Nolte, dans un article au titre devenu célèbre, «*un passé qui ne veut pas passer*», soulignait l'omniprésence de la période nazie dans les consciences allemandes et proposait de dépasser cette émotion «paralysante» pour entreprendre une étude précise de celle-ci, comme pour n'importe quelle autre période de l'histoire²⁴⁵. Analyse

241 Hildebrand, *Nationalsozialismus oder Hitlerismus?*, 1977 et Hildebrand, *Monokratie oder Polykratie?*, 1981.

242 Hillgruber, *Kontinuität und Diskontinuität*, 1974.

243 Nipperdey, *Wehlers 'Kaiserreich'*, 1975, 539 – 560. Par ailleurs, celui-ci démontrait que, dans le corps des officiers militaires, était apparue une catégorie de personnalités, comme celle de Ludendorff, incarnant la démocratisation de l'accès aux grades. Les élites et la bureaucratie ne semblaient donc pas aussi monolithiques que l'affirmait Hans-Ulrich Wehler. On remarqua même en leur sein des réformistes modérés.

244 Broszat, *Plaidoyer pour l'historicisation du national socialism*, 1985.

245 Article paru dans le *Frankfurter Allgemeine Zeitung* du 6 juin 1986, publié dans *Fascisme et totalitarisme*, Stéphane Courtois, ed., 2008, 860 – 867.

lucide: comme nous l'avons déjà évoqué, dès la fin des années soixante, étaient déjà apparues toutes les difficultés de la société Ouest-Allemande RFA à assumer ce lourd passé. À l'époque, cette quête de vérité n'aboutit cependant pas. Il s'agissait plutôt d'une fuite en avant, toutes les responsabilités étant rejetées sur les générations antérieures, en comparaison d'un présent devenu soudainement irréprochable, concentré essentiellement sur les performances économiques et ayant fait table rase des velleités nationalistes. Par ailleurs, l'idée de responsabilité collective venait se heurter aux différentes mémoires familiales de nombreux Allemands, n'ayant finalement pas ou peu de choses à se reprocher. C'est donc seulement dans les années quatre-vingts, que furent publiés les premiers grands travaux historiques sur l'Allemagne nazie, menés notamment par Martin Broszat²⁴⁶. Celui-ci choisit de dépasser l'idée des «continuités nationales, de Luther à Bismarck jusqu'à Hitler», les crimes nazis et la recherche des responsabilités pour s'intéresser plutôt aux rapports entre l'objectif totalitaire du Troisième Reich et les comportements sociaux en Allemagne, de 1933 à 1945²⁴⁷. Par ailleurs, en se fondant sur les expériences de violence et de catastrophe les plus récentes dans le monde, Martin Broszat concluait que ces événements internationaux avaient fait perdre beaucoup de singularité au passé nazi de l'Allemagne et appelait en conséquence, à ne plus le considérer comme un tabou, du seul point de vue émotionnel et de la condamnation, même si le traumatisme demeurait évidemment. Ce même historien soulignait par exemple, l'intérêt d'observer la dynamique structurelle du régime, de l'économie, de la vie quotidienne de la société allemande, plus que les camps d'extermination ou le front de l'Est. Selon lui, la population allemande aurait peu adhéré à l'idéologie hitlérienne, faute de bien la mesurer et d'en prévoir toutes les conséquences. En revanche, le nazisme aurait répondu aux besoins précis de protection des intérêts de la classe moyenne, en profitant de l'esprit d'entreprise et d'action de celle-ci. Apparaissait alors une véritable politique sociale menée par les nazis, présentant des similitudes avec celle des autres États européens, confrontés à la

246 Broszat et al., ed., *Bayern in der NS-Zeit, 1977 – 1983*; Broszat, *Nach Hitler*, 1986, 266 – 281. La première référence correspond au résultat du «*Bayern Projekt*», «la Bavière sous le national-socialisme», dirigé par Martin Broszat, avec la participation d'historiens comme Ian Kershaw, dont l'objectif était d'étudier les rapports de police sur l'opinion bavaroise et les formes de résistance au régime nazi. Sur les justifications de la démarche de Martin Broszat voir Kershaw, *Qu'est-ce que le nazisme?*, 1997, 336 – 341.

247 Hans-Ulrich Wehler, lui aussi, vingt ans après ses premiers travaux, fit évoluer ses conclusions, en abandonnant l'idée d'un quelconque *Sonderweg* spécifiquement allemand, concept dépassé selon lui. Hitler aurait bénéficié d'un ensemble de «conditions spéciales» («*Sonderbedingungen*») pour accéder au pouvoir, lié par exemple à son charisme de *Führer*. Enfin, l'idée de «féodalisation de la bourgeoisie» fut elle aussi dépassée, Hans-Ulrich Wehler démontrant plutôt la présence d'un certain nombre d'éléments de modernité sociale en Allemagne depuis le dix-neuvième siècle.

crise des années trente. Ainsi, on découvrait des aspects importants du national socialisme, très éloignés de ses habituels caractères dictatoriaux et inhumains.

Logiquement, d'autres historiens, comme Saul Friedländer, opposèrent à cette nouvelle lecture de la période nazie, le risque majeur d'isoler les crimes commis et, en quelque sorte, de les relativiser²⁴⁸. Par ailleurs, à propos de la société allemande, majoritairement passive pendant les années de guerre, Saul Friedländer démontre que les massacres commis par les Einsatzgruppen et l'existence des camps d'extermination n'étaient pas ignorés de la société, informée au minimum par des rumeurs. Face à l'accusation de vouloir atténuer la gravité des faits perpétrés par les nazis, Martin Broszat n'eut de cesse de se défendre avec virulence, déplorant l'omniprésence de la «mémoire du national-socialisme», élément inhibant la démarche scientifique des historiens. À ce débat, Hermann Graml ajouta que le climat de la société allemande du IIIe Reich était imprégné d'antisémitisme et, même si tous les Allemands n'adhèrent pas à la propagande et ne subirent pas un endoctrinement à la hauteur des efforts des nazis, ces derniers parvinrent tout de même à leur objectif fondamental: que la majorité de la population reste passive face aux persécutions²⁴⁹.

Au-delà de la controverse, la démarche entreprise par Martin Broszat puis par tous les historiens ayant adhéré à l'*Alltagsgeschichte* permettait peu à peu de découvrir l'attitude des «Allemands ordinaires», la réalité locale face au nazisme et la pénétration de celui-ci dans tous les rouages de la société. Plus récemment encore, cette polémique a été relancée par des historiens comme Götz Aly, défendant la thèse provocatrice du régime nazi, qui aurait «acheté» 95% de la population par des mesures sociales profitant au plus grand nombre et financées par les spoliations des biens juifs en Europe ou Hans-Ulrich Wehler, démontrant de son côté, l'adhésion idéologique de la population au nazisme. En contrepoint, J. Adam Tooze, spécialiste de l'économie du nazisme, expliqua, chiffres à l'appui, que les Allemands supportèrent difficilement le poids de la guerre²⁵⁰.

Bien que dénommée «querelle des historiens» («*Historikerstreit*») outre-Rhin, parce qu'elle opposa, à la fin des années quatre-vingts, des membres éminents de cette communauté, une nouvelle controverse s'appuya paradoxalement davantage sur des bases politiques, idéologiques et morales que purement historiques. À l'origine de celle-ci, un nouvel article du quotidien *Die Zeit*

248 Friedländer, *Überlegungen zur Historisierung des Nationalsozialismus*, 1988. Voir aussi la controverse avec Martin Broszat: Broszat et Friedländer, *Um die «Historisierung des Nationalsozialismus»*, 1988.

249 Graml, *Reichskristallnacht*, 1988.

250 Voir les articles de Götz Aly, Hans-Ulrich Wehler et Adam J. Tooze, *Le nazisme a-t-il été une dictature du bien être?*, extrait du journal allemand *Der Spiegel*, traduits et publiés dans *Courrier International* 757 (mai 2005), 4 – 11 et 51 – 53; Aly, *Hitlers Volksstaat et Comment Hitler a acheté les Allemands?*, 2005.

du 11 juillet 1986, dans lequel le philosophe Jürgen Habermas associa des travaux pourtant très différents, réalisés par trois historiens aux personnalités fort diverses, Ernst Nolte, Michael Stürmer et le grand spécialiste du national-socialisme Andreas Hillgruber et les accusa de «révisionnisme», c'est-à-dire de chercher à «réviser» l'histoire nationale, à l'aune des autres génocides du vingtième siècle, en relativisant la place du nazisme et en défendant l'idée que ses crimes furent motivés par des éléments extérieurs à la société allemande, agissant sur elle depuis le dix-neuvième siècle²⁵¹. Selon Jürgen Habermas, apparaissait ainsi une volonté de n'admettre aucune responsabilité dans les crimes de guerre. Précisément, celui-ci déplorait dans la recherche historique du moment, la place de plus en plus importante accordée aux déplacements des populations allemandes d'Est vers l'Ouest sous la menace de l'Armée rouge à la fin de la guerre, au détriment de celle qu'il aurait fallu consacrer aux victimes du nazisme. Andreas Hillgruber venait, en effet, de publier ses recherches concernant les motivations des combattants allemands sur le front de l'Est durant l'hiver 1944 – 1945 : affranchie de l'idéologie hitlérienne, leur résistance contre l'Armée Rouge aurait été animée par l'unique crainte des terribles menaces que représentait pour la population allemande une éventuelle victoire soviétique. Certes, ces combats désespérés sur le front de l'Est prolongèrent de plusieurs mois l'existence des camps et furent d'une barbarie extrême mais, selon Hillgruber, ceux-ci furent menés pour la défense des valeurs occidentales contre la menace d'une emprise communiste sur l'Europe de l'Est. Jürgen Habermas reprochait en outre à Hillgruber son identification avec les acteurs de l'époque et l'absence de place centrale accordée aux victimes du Reich, oubliant du même coup que ce même auteur publiait à la même époque, un *Essai sur la Genèse du judéocide*²⁵². Soucieux de rétablir une certaine vérité, Andreas Hillgruber expliqua alors qu'il avait voulu reconstituer «l'état d'esprit» des combattants, tout en reconnaissant entièrement les crimes allemands. Preuve de l'âpreté des débats, querelle cette très vive, spécifiquement ouest-allemande, se trouva même qualifiée d'«*Hysterikerstreit*» par l'historien Imanuel Geiss²⁵³.

Prenant en compte la situation géopolitique allemande en Europe à la fin du vingtième siècle, Christian Meier fit enfin le constat, qu'au contraire de la RDA, la RFA, en ayant pris «la succession juridique» du Reich, était de ce fait, particulièrement confrontée au génocide et qu'afin de pouvoir prétendre retrouver une place respectée dans le concert des nations démocratiques, s'imposait un examen approfondi du passé, au lieu de le fuir ou de chercher à le relativiser²⁵⁴.

251 Le terme «révisionnisme» n'est surtout pas à entendre dans le même sens que celui donné en France, où il est synonyme de négationnisme de l'existence des camps d'extermination.

252 Hillgruber, *Der geschichtliche Ort der Judenvernichtung*, 1986.

253 Geiss, *Der Hysterikerstreit*, 1992.

254 Meier, *Condamner et comprendre*, 1989.

Toujours selon Christian Meier, nul ne pouvait nier qu'à la fin du vingtième siècle, la démocratie allemande et ses nouvelles générations de citoyens, tout en ayant le droit d'être disculpés de leur passé récent, devaient cependant assumer la responsabilité historique du nazisme héritée de leurs parents. Ainsi, preuve serait faite par des actes, qu'une autre Allemagne avait bien vu le jour.

En 2000, Ian Kershaw observait que ce n'était finalement qu'au congrès des historiens allemands de 1998, que l'on put percevoir un changement officiel dans la perception de l'Allemagne nazie, grâce à l'arrivée d'une nouvelle génération d'historiens nés dans les années cinquante et soixante, porteurs de nouveaux centres d'intérêt, supplantant ainsi celle ayant connu les «jeunesses hitlériennes» au cours de l'adolescence, à l'origine de nombreux travaux historiques jusque dans la décennie soixante-dix²⁵⁵. En même temps, après 1990, avec l'ouverture des archives de l'ancien bloc communiste et la fin des idéologies accompagnant la guerre froide, les perspectives historiques furent considérablement renouvelées, alors que la période nazie n'en finissait pas de peser sur l'histoire allemande²⁵⁶. Enfin, à propos des débats historiographiques outre-Rhin sur l'origine du nazisme, Ian Kershaw proposa d'accepter certaines continuités d'idées, de pensées, de représentations collectives au sein du peuple allemand mais de reconnaître qu'elles subirent des modifications, au fil de l'évolution des structures sociales.

Une réalité complexe demeure: chaque période de l'histoire doit être considérée pour elle-même mais aucune n'est hermétiquement isolée des autres. Ainsi, pour rendre compte du génocide, il est indispensable de rechercher des références antérieures, politiques, morales ou métaphysiques. Une étude récente, publiée en 2007, rappelait que le goût des magistrats prussiens pour l'ordre monarchique semblait avoir été à l'origine de leur implication dans la période nazie²⁵⁷.

Dans cette présentation de l'évolution de l'historiographie sur le nazisme, un élément est apparu en filigrane: le rôle exact joué par Adolf Hitler au cours de la période. Deux courants historiques se sont développés dans les années quatre-vingts, l'un «*intentionnaliste*» ou «*hitlériste*» ou encore «*hitléro-centriste*», accordant une importance fondamentale au *Führer*, à ses orientations idéologiques fortes, l'autre «*structuraliste*» ou «*fonctionnaliste*», insistant davantage sur le poids de l'opinion publique allemande et de l'élite dirigeante dans la prise de décision. Selon les premiers, Hitler aurait eu un plan précis, «un programme», transformé ensuite en politique gouvernementale, ce qui expliquerait la di-

255 Voir la préface de Kershaw dans Husson, *Comprendre Hitler et la Shoah*, 2000, VII.

256 Constat rappelé dans l'article de Nicolas Offenstadt, «Allemagne, exercices de mémoire», *Le Monde*, 2 mars 2007, 6 – 7, à propos de la parution de l'ouvrage sous la direction d'Étienne François et Hagen Schulze, *Mémoires Allemandes*, 2007.

257 Vincent, *Serviteurs de l'État*, 2007.

mension unique du génocide, prévu de longue date²⁵⁸. Jusque dans les années soixante-dix, ce courant prédomina, présentant Hitler comme un opportuniste, assoiffé de pouvoir et sans le moindre principe et, exonérant par ce biais la population allemande d'une grande part de ses responsabilités. En parfaite opposition sur ce dernier point, une tendance «hyperintentionnaliste» se développa avec l'école historique américaine, animée par Lucy Dawidowicz ou Daniel Jonah Goldhagen, pour lesquels tous les Allemands, et pas uniquement Hitler, adhèrent au projet génocidaire. Le camp «*structuraliste*», «*fonctionnaliste*», choisit plutôt d'inscrire le nazisme et ses ambitions exterminatrices dans les rouages de la société allemande et insista sur l'émulation de factions rivales zélées pour appliquer les théories imprécises, hésitantes du *Führer*, considéré comme un «dictateur faible», détenteur d'une autorité au milieu d'autres²⁵⁹. Il faut remarquer que cette position rendait nettement plus difficile toute tentative de réhabiliter le passé national allemand récent. Signalons qu'outre-Rhin, ces tendances apparurent également au sein même de l'opinion publique et des débats politiques traditionnels. La controverse s'apaisa peu à peu, se trouva finalement dépassée, en empruntant ou réfutant des arguments des deux camps²⁶⁰: l'on démontra ainsi l'absence de tout ordre clairement notifié émanant de Adolf Hitler dans la décision du processus génocidaire. En revanche, il s'avéra que le *Führer* eut un rôle fondamental dans l'inspiration, la suggestion du génocide auprès de ses subordonnés. Enfin, la lumière fut faite sur la forte pénétration de l'idéologie antisémite meurtrière des nazis dans tous les secteurs de la vie du régime, ce qui modérait du même coup l'insistance exagérée des «*structuralistes*» sur les seuls dysfonctionnements du système de gouvernement, comme unique explication de l'évolution du III^e Reich.

258 Positions défendues par des historiens comme Andreas Hillgruber, Karl Hildebrand, Karl-Dietrich Bracher, Ernst Jäckel ou des biographes de Hitler, tels Joachim Fest et Sebastian Haffner. Selon Édouard Husson, *Comprendre Hitler et la Shoah, 2000*, 157, Karl-Dietrich Bracher, bien qu'associé à ce premier camp, aurait plutôt choisi de renvoyer dos à dos les deux écoles, estimant qu'elles ne mesuraient pas toute la dimension de l'appareil d'État national-socialiste et de la terreur qu'il parvint à mettre en place. Apparut alors le nombre élevé de centres de décisions rivaux, facteurs d'inertie interne et de «chaos institutionnel», alors que le régime donnait dans le même temps l'image d'un mouvement perpétuel avec le réarmement puis la guerre contre des ennemis toujours plus nombreux. Karl-Dietrich Bracher ajoute toutefois, que l'autorité de Hitler faisait taire ces antagonismes et que celui-ci en jouait habilement pour asseoir son pouvoir. Ces conclusions furent ensuite approfondies par des historiens de l'autre camp «*structuraliste*», comme Peter Hüttenberger, Martin Broszat ou Hans Mommsen. Concernant Ernst Jäckel, Édouard Husson évoque là encore, un historien «inclassable», ayant par exemple insisté sur l'importance des comportements individuels, des initiatives prises par les lieutenants de Hitler.

259 Courant incarné par des historiens comme Martin Broszat, Hans et Walter Mommsen ou Hans-Ulrich Wehler.

260 Kershaw, *Qu'est-ce que le nazisme?*, 1997, 140 – 162.

Des recherches dans les bases de données des grandes bibliothèques européennes, British Library, Deutsche National Bibliothek ou Bibliothèque Nationale de France, livrent néanmoins une très vaste bibliographie sur Hitler, dès les années trente, au point que l'on peut parler d'une véritable «*hitlérologie*» pour reprendre une expression employée par Pierre Ayçoberry²⁶¹. Il ne fait aucun doute qu'une partie d'entre elles doit être de facture médiocre et n'a pas ou peu fait date dans l'historiographie sur le sujet. Nous ne retiendrons donc que celles qui sont régulièrement citées dans les articles et ouvrages sur le nazisme. La plus ancienne d'entre elles fut l'œuvre de l'historien britannique Alan Bullock, qui y représenta Hitler comme un opportuniste sans principe avec pour principale motivation d'accentuer toujours plus son pouvoir et la domination européenne de l'Allemagne²⁶². Par la suite, Alan Bullock est revenu sur cette première analyse, augmentant considérablement l'influence de l'idéologie hitlérienne sur les événements²⁶³. En France, signalons la biographie éditée par François Delpla, qui se positionne clairement dans le camp *intentionnaliste*²⁶⁴.

Joachim C. Fest publia, en 1973, la première grande biographie de Hitler en langue allemande qui insistait sur son rôle éminent dans l'État nazi, entre 1933 et 1945²⁶⁵. Suivirent de nombreux travaux biographiques entre la fin des années quatre-vingts et 2000, signés Rainer Zitelmann, Marlis Steinert, Kurt Pätzold et Manfred Weissbecker ou Guido Knopp²⁶⁶. C'est toutefois la biographie publiée par l'historien britannique Ian Kershaw, qui semble surpasser toutes ces références, par son volume mais également par l'audience et la reconnaissance dont elle fait toujours l'objet²⁶⁷. Entre courants intentionnaliste et fonctionnaliste, Ian Kershaw propose un point de vue nouveau à propos de l'exercice du pouvoir par le *Führer*: l'importance de son charisme. De même, Ian Kershaw suit une voie médiane entre la thèse de «l'accident de parcours» de l'histoire allemande et

261 Ayçoberry, *Sur Hitler – avatars récents du genre biographique*, 2000, 309 et 318. Par ailleurs, Pierre Ayçoberry souligne le rythme très irrégulier des biographies sur Hitler : ainsi, entre 1984 et 1989, aucune étude n'est recensée puis, avec l'accès à des documents nouveaux, l'on ne relève pas moins de dix titres en dix ans, sans compter ceux sur un seul aspect de la vie du *Führer*. Sur les biographies de Hitler, voir John Lukacs, *The Hitler of History*, 1997 : un premier chapitre historiographique présente et interprète une quinzaine de biographies et d'essais sur Hitler publiés de 1936 à 1988.

262 Bullock, *Hitler – A Study in Tyranny*, 1952.

263 Bullock, *Hitler and Staline*, 1991 et l'analyse sur les travaux de cet historien britannique livrée par Ian Kershaw dans *1889 – 1936*, 1999, 23.

264 Delpla, *Hitler*, 1999.

265 Fest, *Hitler – Eine Biographie*, 1973. Voir également l'analyse qu'en fait Kershaw, *Qu'est-ce que le nazisme?*, 1997, 129.

266 Voir l'analyse de Pierre Ayçoberry, *Sur Hitler*, 2000, 310 – 313.

267 Kershaw, *Hitler – 1889 – 1936*, 2000; Kershaw, *Hubris et Hitler – 1936 – 1945*, 2000. Près de 30.000 exemplaires de ces deux tomes auraient été vendus en France, un chiffre rare pour un livre d'histoire: Sévillia, *Quand le nazisme fait vendre*, 2009, 88 – 89.

l'aboutissement fatal de son évolution. Hitler n'a pas conquis le pouvoir, il y a été propulsé par les erreurs de ses rivaux et adversaires. Il a su répondre au mouvement hostile à la République de Weimar et à sa vie politique. Hitler s'est ainsi trouvé en adéquation et en interaction avec l'environnement social de son temps. Par la suite, la vision et les discours du *Führer* légitimèrent les comportements les plus inhumains, donnèrent l'esprit dans lequel durent être réalisées les réformes et prises les décisions, sans que celui-ci n'ait eu forcément à y participer. Demeure cependant une réalité: Hitler fut absolument nécessaire à la réalisation du processus génocidaire.

Quelques champs d'études récents sur le nazisme méritent d'être présentés ici. Concernant les crimes commis par les nazis, outre ceux relevant de la Shoah, qui seront évoqués dans une partie spécifique, l'ensemble des actes criminels perpétrés dans les camps de concentration ont fait l'objet de nombreuses publications depuis la fin de la guerre et même avant, le système concentrationnaire étant apparu avec l'arrivée de Hitler au pouvoir en Allemagne. Le tableau synoptique n° 3 en annexe présente un certain nombre de ces titres, parmi lesquels l'on retrouve plusieurs références majeures sur la question.

Plus récemment, les crimes de l'armée allemande sur le front de l'Est ont fait l'objet d'une analyse approfondie. En dépit du verdict du procès de Nuremberg de 1946, persistait en Allemagne l'idée que ces actes auraient été le fait des SS, à la suite de décisions prises par un nombre restreint de dignitaires nazis, tandis que la *Wehrmacht*, l'armée régulière, aurait combattu en respectant le code d'honneur du soldat. Les conclusions du tribunal de Nuremberg auraient été «mentalement expulsées» par les Allemands, alors qu'elles étaient bien connues²⁶⁸. En outre, dans le nouveau contexte de guerre froide, les crimes allemands en URSS furent vite contrebalancés par les souffrances du peuple allemand à partir de 1943 - 1944. C'est au début des années soixante, dans le cadre de la préparation du procès d'Auschwitz de Francfort, que les premiers travaux de l'*Institut für Zeitgeschichte* (Munich) vinrent contester cette vision et ouvrirent la voie à plusieurs publications lors de la décennie suivante²⁶⁹. Ces nouvelles recherches servirent à l'élaboration d'une exposition à Berlin, à l'attention du public en 1991, cinquante ans après les faits, sur la guerre contre l'URSS et les crimes de la *Wehrmacht*. Cette entreprise devait contribuer à briser un certain nombre de tabous très répandus parmi la population allemande. L'initiative ne reçut cependant qu'un écho limité mais elle constitua un point de départ pour approfondir la recherche sur le passé allemand. Quatre ans plus tard, en 1995, alors que

268 Norbert Frei, *Das ganz normale Grauen*, dans *Der Spiegel* 16 (14 avril 1997), 64-67 (accessible sur <http://www.spiegel.de/spiegel/print/d-8694106.html>).

269 Streit, *Keine Kameraden*, 1978; Krausnick et Wilhelm, *Die Truppe des Weltanschauungskrieges*, 1981.

la fin de la guerre froide avait permis d'accéder à de nouvelles archives et fait tomber certains blocages psychologiques sur ces questions, une nouvelle exposition, à vocation itinérante, fut conçue par l'Institut de Recherche en Sciences Sociales de Hambourg. Plusieurs mythes de l'après-guerre se trouvaient réfutés, comme la «*Wehrmacht* aux mains propres» ou la culpabilité limitée à quelques personnes, dans la politique d'extermination menée à l'Est. Par ailleurs, se trouvaient démontrées les motivations profondes de chacun, notamment des «Allemands ordinaires». Ce contenu provoqua de nombreux débats dans la classe politique, dans les médias et jusqu'au sein des familles. Les uns s'interrogèrent sur le bien fondé de cette initiative, opposant le besoin de «tourner la page», regrettant l'aspect trop émotionnel au détriment de la rigueur scientifique, les autres enquêtèrent soudainement sur le passé de leurs aînés, tout en refusant d'en dégager une quelconque culpabilité collective²⁷⁰.

D'autres aspects de la période nazie purent être éclairés, profitant également de l'ouverture des archives: l'attitude et le rôle de banques, comme la Dresdner Bank, qui licencia son personnel juif ou racheta à un prix dérisoire des banques ou des intérêts juifs. Des entreprises, Volkswagen, Allianz ou encore Daimler, heurent la même démarche, reconnaissant notamment avoir profité de la main d'œuvre captive des camps²⁷¹. Cet exposé non exhaustif de l'historiographie du nazisme s'achèvera sur l'un de ses aspects particuliers, qui intéressa presque exclusivement les historiens d'outre-Rhin: la résistance allemande au nazisme, un thème qui contribua, au-delà de l'authenticité incontestable des faits, à démontrer que toute la population n'avait pas adhéré au nazisme²⁷². Il exista bien «une autre Allemagne», certes minoritaire, mais sur laquelle la République fédérale naissante, put trouver certains points d'ancrage. De même, dans les années cinquante, la biographie du résistant Carl Goerdeler par Gerhard Ritter puis les travaux de Hans Rothfels présentèrent l'attentat contre Hitler du 20 juillet 1944, malgré son échec, comme le pilier de la nouvelle identité allemande, au contraire de l'interprétation encore tenace d'une trahison dans un moment décisif du conflit²⁷³. Hans Rothfels insista surtout sur la résistance conservatrice

270 Signalons depuis, l'ouvrage de l'historien Robert S. Wistrich, *Hitler and the Holocaust*, [2001] 2005, démontrant une nouvelle fois, qu'il n'était plus possible d'incriminer seulement les SS, la *Wehrmacht* ayant elle aussi, sa part d'engagement et de responsabilité dans l'extermination des Juifs. Voir également les ouvrages plus récents de Eismann et Martens, *Occupation et répression militaire allemandes*, 2007, 258 et celui, traduit de l'Allemand, de Wette, *Les crimes de la Wehrmacht*, 2009.

271 Tricornot, *La banque de SS révèle enfin son passé*, 2006, 15; Milcent, *L'honneur retrouvé des entreprises allemandes*, 2006, 56 – 61.

272 La définition même du terme «résistance», des actes qu'il était admis d'intégrer dans ce concept, fit d'emblée, l'objet de vifs débats.

273 Ritter, *Carl Goerdeler und die deutsche Widerstandsbewegung*, 1954; Rothfels, *The German*

au régime, menée par les «éléments sains» du groupe des officiers, des élites traditionnelles, cherchant ainsi à légitimer un futur réarmement allemand dans le cadre de l'OTAN. Parallèlement, Günther Weisenborn choisit la démarche pionnière d'examiner un terrain plus vaste, des actes simples, symboliques jusqu'aux plus hauts faits de résistance²⁷⁴.

Au cours des années soixante, une analyse renouvelée de la personnalité et des motivations des «hommes du 20 juillet» fut proposée par les contributions de Hermann Graml et Hans Mommsen²⁷⁵: les auteurs de l'attentat contre le *Führer* n'apparurent plus comme des précurseurs de la RFA mais bien comme un cercle d'individus non démocrates, n'ayant jamais rejeté toute l'idéologie nazie. Toutefois, Claus Schenk von Stauffenberg, principal instigateur de la tentative, endossa longtemps l'image du traître, avant d'être peu à peu réhabilité à partir des années quatre-vingts et de devenir à notre époque, «celui que tout le monde aurait voulu être», selon Klaus-Peter Sick de l'Institut berlinois Marc Bloch. Stauffenberg eut alors les honneurs des biographies, des émissions télévisées et de films grand public²⁷⁶.

Nourries par l'essor de l'histoire sociale, de nouvelles recherches abordèrent toute la diversité de la résistance allemande au nazisme: conservatrice mais attachée à l'idéal démocratique, comme chez les membres du Cercle de Kreisau, ouvrière, socialiste et communiste dès 1933, chrétienne, issue de la jeunesse, etc. Parmi ces différents courants, la résistance communiste fut mise en doute par Ernst Nolte, qui s'interrogea sur ses réelles motivations, dans le contexte de guerre entre la *Wehrmacht* et l'Armée Rouge²⁷⁷. Se développèrent également, au milieu des années soixante-dix, avec le courant historiographique de l'*Alltagsgeschichte*, les enquêtes sur les «Allemands ordinaires» et les petits actes de résistance active ou passive face à l'immixtion du nazisme dans le moindre rouage de la société. Le projet d'étude historique sur «la Bavière à l'époque du national-socialisme», piloté par Peter Hüttenberger puis Martin Broszat à l'*In-*

Opposition to Hitler, 1948, suivie de sa traduction allemande, *Die deutsche Opposition gegen Hitler*, 1949.

274 Weisenborn, *Der lautlose Widerstand*, 1953. Il fallut cependant attendre la réédition, en 1974, chez Röderberg, dans la collection «Bibliothèque de la Résistance», pour que cet ouvrage reçoive un écho important. En France, cette étude n'a été traduite qu'en 2000: *Une Allemagne contre Hitler*, rééditée par la suite. Sur la résistance ouvrière dans les villes de la Ruhr, signalons aussi les recherches conduites par la fondation Friedrich Ebert.

275 Buchheim et Schmitthenner, ed., *Der deutsche Widerstand gegen Hitler*, 1966.

276 Rossignol, «Stauffenberg, un héros très allemand», *Le Monde*, 30 novembre 2007, 2 (supplément littéraire), à propos des deux biographies lui étant consacrées par Peter Hoffmann et Peter Steinbach; voir également le film de Bryan Singer, *Opération Walkyrie* avec Tom Cruise, 2007 ou le téléfilm de Jo Baier, *Stauffenberg*, 2004. Signalons sur la résistance allemande, un autre film, sorti en 2005, qui connut un réel succès: *Sophie Scholl, Die letzten Tage* du réalisateur Marc Rothemund.

277 Nolte, *Der europäische Bürgerkrieg*, 1989.

stitut für Zeitgeschichte (Munich), y contribua fortement. De ces recherches découla un concept novateur et clairement défini de «*Resistenz*», au contenu discuté par la suite par de nombreux historiens comme Walter Hofer ou Marlis Steinert.

Parmi cet aperçu des travaux majeurs sur la période nazie, quels sont ceux qui ont été exploités par les auteurs de nos manuels d'histoire? À partir de 1980, de plus en plus d'auteurs de manuels d'histoire allemands mentionnent les sources qu'ils ont utilisées pour concevoir les chapitres sur l'Allemagne nazie. Moins de 30% de celles-ci ont été publiées avant 1970, alors que près de 70% l'ont été ensuite et jusqu'aux années quatre-vingt-dix. La décennie soixante-dix ressort de cette analyse avec près de 30% du total des références bibliographiques. Parmi celles-ci, le livre de Walther Hofer, *Der Nationalsozialismus, Dokumente 1933–1945* ou les *Vierteljahreshefte für Zeitgeschichte*, publications régulières des recherches historiques sur l'Allemagne contemporaine dirigées par l'*Institut für Zeitgeschichte* (Munich) ont le plus servi à pourvoir les manuels en documents d'illustration. Certains auteurs se réfèrent ouvertement à des historiens, comme Golo Mann, Reinhard Kühnl, Wilhelm Reich, Karl-Dietrich Bracher ou Ralf Dahrendorf, à propos par exemple, du débat sur la question de la culpabilité du peuple allemand lors de la période nazie²⁷⁸. Martin Broszat et les conclusions de la vaste enquête *Bayern in der NS-Zeit* sont également interrogés pour éclairer des aspects du III^e Reich comme la propagande ou la traque des ennemis des nazis²⁷⁹. Des éléments sont empruntés aux biographies consacrées à Hitler²⁸⁰. Enfin, la résistance allemande au nazisme est présentée dans un manuel de 1956, d'après les travaux de Gerhard Ritter et, quarante ans après, d'après ceux de Peter Steinbach et Johannes Tuchel²⁸¹. Au-delà de ces références, la plus grande diversité règne dans les sources mentionnées par les manuels d'histoire allemands, certaines peu connues ou une seule fois mentionnées, empêchant ainsi de repérer des courants particuliers d'influence.

Outre-Manche, trois références ressortent des bibliographies données par les

278 *Fragen an die Geschichte* (1984), l'édition du même titre en 1999, 93–94, remplace les contributions de Ralf Dahrendorf, Golo Mann, Walter Reich par celles de Klaus Hildebrand, Joachim Fest et du Président Richard von Weizsäcker. Les extraits des travaux de Reinhard Kühnl et Karl-Dietrich Bracher sont conservés.

279 *Geschichte Plus*, 2001, 105; *Geschichte und Geschehen*, 1997, 92, 107 et 127, *Geschichte und Geschehen*, 2005, 114.

280 *Fragen an die Geschichte*, 1999, 94; *Anno 4*, 1997, 66, font référence aux travaux de Joachim Fest. *Unsere Geschichte*, 1988, 102 et 112; *Geschichtliche Weltkunde*, 1989, 87; *Geschichte und Geschehen*, 1997, 129 utilisent l'ouvrage de Sebastian Haffner, *Anmerkungen zu Hitler*, 1978.

281 Ritter, *Carl Goerdeler und die deutsche Widerstandsbewegung*, 1954, cité dans le manuel *Kletts Geschichtliches Unterrichtswerk*, 1965, 174; Steinbach et Tuchel, *Widerstand in Deutschland 1933–1945*, 1994, dans les manuels *Anno 4*, 1997, 123, *Forum Geschichte*, 2003, 125.

auteurs des manuels: la biographie de Hitler, publiée dès 1952 par Alan Bullock et les travaux de deux autres spécialistes britanniques de l'Allemagne nazie et de la Deuxième Guerre Mondiale, William L. Shirer, *The Rise and Fall of the Third Reich* (1960) et Alan John P. Taylor, *The Origins of the Second World War* (1961) et *The Second World War* (1975)²⁸². Signalons qu'à côté de nos sources, certains ouvrages scolaires portant sur un thème précis ou une période limitée comportent des bibliographies détaillées, dans lesquelles figurent nombre de travaux historiques précités²⁸³. Comme dans les manuels britanniques, certains auteurs wallons ont utilisé les recherches d'Alan Bullock sur Hitler et de William L. Shirer sur le Troisième Reich²⁸⁴. De même, ceux-ci ont puisé des informations dans les ouvrages de Charles Bloch et d'Alfred Grosser, également exploités par leurs homologues français²⁸⁵. Dans deux manuels belges francophones, apparaissent les témoignages de Hermann Rauschning, dont l'authenticité a été remise en question par Ian Kershaw à la fin des années quatre-vingt-dix et de Rudolf Diels, chef de la Gestapo, également repris par les auteurs du manuel allemand, *Menschen in ihrer Zeit*²⁸⁶. Enfin, signalons que les manuels belges francophones les plus récents proposent des images célèbres, extraites du *Dictateur* de Charlie Chaplin, afin d'évoquer la biographie de Hitler²⁸⁷. Côté français, l'on retrouve encore de nombreux documents provenant des travaux de William L. Shirer et de Walther Hofer. Ceux-ci apparaissent toutefois dans les titres déjà anciens,

282 Richards, *An Illustrated History of modern Europe*, 1957, 346; Larkin, *European History*, 1975, 248, 250 et 256; Hamer, *History in the Making*, 1981, 124; Neville, *World History*, 1982, 97 et 212 – 213; O'Callaghan, *A History of the Twentieth Century*, 1992, 24; Child, Hodge et Taylor, *Understanding History*, 1993, 99 et 102; McAleavy, *Modern World History*, 1996, 84 – 85. Signalons qu'un seul manuel allemand, *Klett's Geschichtliches Unterrichtswerk*, 1956, 193 fait référence à l'ouvrage d'Alan Bullock.

283 Hills, *The Second World War*, 1985; Banham, Culpin et Shephard, *Germany*, 2004; Tames, *Nazi Germany*, 1985.

284 Lefevre et Georges, *Les temps contemporains*, 1973, 80, 83 et 86; Jadoulle et Georges, *Construire l'Histoire*, 2008, 88 – 89.

285 Bloch, *La Nuit des Longs Couteaux*, 1967; Grosser, *Dix leçons sur le nazisme*, 1976, cités dans les manuels belges de Lefevre et Georges, *Les temps contemporains*, 1973, 80; Génicot et Georges, *Racines du Futur*, 2000, 69; Jadoulle et Georges, *Construire l'Histoire*, 2008, 89 et les manuels français de Berstein et Milza, *Histoire*, 1974, 211; Brignon, *Histoire-Géographie*, 1980, 115; Bernard, Devavry, et Roche, *Le monde au XX^e Siècle*, 1980, 97; Casta et Doublet, *Histoire-Géographie*, 1999, 63; Bouvet et Lambin, *Histoire-Géographie*, 1999, 83; Baylac, *Histoire-Géographie*, 2007, 74.

286 Sur les propos d'Hermann Rauschning, voir Kershaw, *Hitler*, 1999, 11. Le témoignage de Rudolf Diels apparaît dans *Menschen in ihrer Zeit*, 1971/1976, 84.

287 Génicot et Georges, *Racines du Futur*, 2000, 62: Charlie Chaplin, fasciné, contemple le globe terrestre, avant de le réduire à un simple ballon de jeu. Dans Jadoulle et Georges, *Construire l'Histoire*, 2008, 41, l'on trouve une double-page sur Charlie Chaplin et sur le *Dictateur* avec une présentation de l'histoire du film, un article du magazine allemand *Film-Kurier*, de novembre 1938, condamnant cette œuvre cinématographique, ainsi que deux images de celle-ci, dont la fameuse scène du globe transformé en ballon.

antérieurs aux années quatre-vingts, ce qui semblerait démontrer que ces sources seraient aujourd'hui quelque peu obsolètes²⁸⁸. De même, l'on retrouve, dans certains titres français, allemands et wallons, un texte semblable sur les méthodes des SA, provenant de l'ouvrage de Rudolf Diels, *Lucifer ante Portas*²⁸⁹. Des extraits de l'ouvrage pionnier d'Eugen Kogon sur «l'État SS» ont été utilisés dans plusieurs manuels français publiés entre 1970 et 1980, alors que, côté allemand, les auteurs du titre *Zeitreise*, édité en 2001, ont encore fait appel à cette étude ancienne²⁹⁰. D'autres points communs rapprochent les ouvrages des deux pays, comme les références à la biographie de Hitler, publiée par Guido Knopp ou l'utilisation des témoignages d'André François-Poncet et de Sebastian Haffner²⁹¹. À l'instar des titres wallons, malgré la remise en question de la valeur historique des mémoires d'Hermann Rauschning par Ian Kershaw autour de 2000, celles-ci sont encore citées dans les manuels français les plus récents²⁹². Il est possible de voir une allusion à l'un des travaux majeurs de ce célèbre spécialiste britannique du nazisme, dans le manuel de Michel Casta et Frédéric Doublet, publié aux éditions Magnard en 1999, ces auteurs intitulant l'un de leurs chapitres: *Qu'est-ce que le nazisme?*²⁹³. Enfin, des deux côtés de la Manche, on utilise le témoignage de l'architecte du III^e Reich, Albert Speer, afin d'en

288 François, François et Haurez, *L'époque contemporaine*, 1971, 212–213 Berstein et Milza, *Histoire*, 1974, 207; Brignon, *Histoire-Géographie*, 1980, 113 et 115; Aldebert et Kienast, *Histoire-Géographie*, 1980, 80; Désiré, Lebrun et Zanghellini, *Espaces et civilisations*, 1980, 51 et 53.

289 Voir le manuel français de Casta et Doublet, *Histoire-Géographie*, 1999, 62–63; voir le manuel allemand *Menschen in ihrer Zeit*, 1971/1976, 83–84 et le manuel wallon de Lefevre et Georges, 1973, 81. Signalons que le texte de Rudolf Diels, figurant dans les deux publications francophones, provient d'une même source: Charles Bloch, *La Nuit des Longs Couteaux*, 1967.

290 François, François et Haurez, *L'époque contemporaine*, 1971, 212; Brignon, *Histoire-Géographie*, 1980, 113 et 115; Bernard, Devavry, et Roche, *Le monde au XX^e Siècle*, 1980, 100, Désiré, Lebrun et Zanghellini, *Espaces et civilisations*, 1980, 51 et 53; *Zeitreise*, 2001, 631.

291 Baylac, *Histoire-Géographie*, 2007, 70 et 83; Chaulanges, Chaulanges et Valentin, *Histoire*, 1961, 208 et 218–219; François, François et Haurez, *L'époque contemporaine*, 1971, 213; D'Hoop, *Documents d'Histoire*, 1971, 205; Pernet, et al., *Histoire-Géographie*, 1980, 54; *Menschen in ihrer Zeit*, 1971/1976, 88; *Unsere Geschichte*, 1988, 61, 102 et 11; *Geschichtliche Weltkunde*, 1989, 87; *Geschichte und Geschehen*, 1997, 129; *Zeitreise*, 2001, 618. Les auteurs des manuels allemands semblent toutefois mentionner ces derniers uniquement dans les chapitres sur l'essor du nazisme sous la République de Weimar. Le recours aux observations rapportées par l'ancien ambassadeur français en Allemagne dans les années trente est par ailleurs, largement plus fréquent côté français.

292 D'Hoop, *Documents d'Histoire*, 1971, 211; Brignon, *Histoire-Géographie*, 1980, 114–115; Pernet et al., *Histoire-Géographie*, 1980, 54–55 et après 1999 dans Bouvet et Lambin, *Histoire-Géographie*, 1999, 86; Chaudron et Knafou, *Histoire-Géographie*, 2003, 68; Baylac, *Histoire-Géographie*, 2007, 74 et 76.

293 Casta et Doublet, *Histoire-Géographie*, 1999, 58.

retirer des portraits des dignitaires du régime et un état de l'opinion publique allemande à l'heure du nazisme²⁹⁴.

D'après les principales orientations de la recherche historique sur la période nazie, nos sources pourront être interrogées sur un certain nombre d'aspects. Face à un thème aussi vaste, il a toutefois fallu établir une certaine sélection dans l'enquête menée. Ainsi, nous avons par exemple, choisi de ne pas étudier l'ensemble des relations internationales du régime national-socialiste à partir de 1933. Tout d'abord, quelle image de Hitler, acteur principal de notre sujet, ont donné les auteurs des manuels? Quels éléments de son idéologie ont été retenus? Comment a été présentée la confiscation progressive du pouvoir par Hitler entre 1933 et 1934 et le remplacement des forces politiques et syndicales traditionnelles par des structures émanant du NSDAP? Que peut-on lire sur l'encadrement des loisirs et de la jeunesse, sur la politique économique et financière de l'État nazi? L'évolution du niveau de vie des Allemands est-elle évoquée? Qu'apprend-on sur la propagande nazie et de ses effets? De même, il sera intéressant d'examiner le discours sur les différents camps d'internement, en particulier ceux de concentration.

Sujet particulièrement étudié outre-Rhin, de quelle manière est abordée la résistance allemande au nazisme? À ce propos, nous aurions pu ouvrir notre champ d'investigation à toutes les résistances européennes au nazisme mais l'entreprise aurait été beaucoup trop vaste, d'autant qu'un certain nombre d'entre elles s'opèrent également contre les régimes nationaux de collaboration.

Enfin, il a semblé très important d'observer si le débat sur la culpabilité allemande était abordé par les auteurs des manuels. Dans cette partie sur l'Allemagne nazie, afin de sérier ses multiples aspects, ne sera pas abordée l'attitude des Allemands devant le sort des Juifs, lorsqu'ils furent témoins de la politique antisémite d'exclusion sociale à partir de 1933, puis, par la suite, des vagues d'arrestations et de déportation massives de Juifs, accompagnées des premières rumeurs sur leur sort. En effet, le risque aurait été de mélanger des informations sur certains comportements au demeurant compréhensibles, le souci de préserver son existence quotidienne, voire la reconnaissance envers un pouvoir ayant multiplié les emplois et redonné un peu de lustre à l'Allemagne et des éléments d'une toute autre nature, révélant à l'occasion un certain antisémitisme. Ce volet sera ouvert dans la troisième partie de notre étude, consacrée à la Shoah.

294 Brignon, *Histoire-Géographie*, 1980, 117, Azzouz et Gache, *Histoire-Géographie 3^e*, 2007, 83; Neville, *World History*, 1982, 212.

La place et la présentation de l'Allemagne nazie dans les manuels étudiés²⁹⁵

Dans les manuels allemands, le nombre moyen de pages sur l'Allemagne nazie double entre les décennies cinquante et soixante. Cette forte progression, malgré un léger repli dans les années soixante-dix, se poursuit ensuite régulièrement. Cette évolution révèle toute l'importance accordée très tôt à cette phase de l'histoire contemporaine allemande. Vingt ans après les faits, plus de vingt-cinq pages, en moyenne, présentent les différents aspects de la vie du pays à l'époque du nazisme. Certes, il n'existe aucune comparaison possible entre celles-ci et les vastes développements proposés aujourd'hui. Il conviendra évidemment, de mener une analyse critique du contenu des pages anciennes mais ce premier constat démontre qu'il n'a jamais été question de se taire sur le sujet. Par comparaison, côté britannique, seules six pages en moyenne portent sur l'Allemagne nazie depuis les années cinquante, même si l'on constate une nette augmentation dans les titres les plus récents. Le nombre moyen de pages sur ce thème, dans les manuels français, commence à augmenter à partir de 1970 et s'accroît surtout ensuite, tout en restant inférieur, jusqu'en 1990, à celui relevé côté britannique. Jusqu'à cette époque, les manuels wallons y consacrent à peine trois pages mais plus de sept ensuite²⁹⁶. En moyenne, depuis 1950, les sources allemandes consacrent donc à l'Allemagne nazie, entre quatre et six fois plus de pages que les ouvrages des autres pays. Deux phases distinctes apparaissent dans l'évolution du texte de leçon des manuels allemands : comme dans les chapitres sur l'essor du nazisme sous la République de Weimar, on remarque d'abord une augmentation, suivie d'un net recul à partir de 1980. Après avoir été jusqu'à trois fois moins développée qu'outre-Rhin, la part accordée au thème de l'Allemagne nazie dans le texte de leçon des ouvrages britanniques augmente nettement après 1980, réduisant de moitié l'écart entre les deux pays. Dans les manuels allemands, d'une manière générale, prennent alors plus d'importance les textes documentaires, l'iconographie, analysés par des questions d'exercice toujours plus nombreuses²⁹⁷. Le changement de démarche pédagogique est manifeste : l'élève doit maintenant construire lui-même son savoir par sa propre activité, sa

295 Pour les graphiques 7 – 11 voir l'annexe 4.

296 L'on peut mesurer cette évolution générale à travers les trois éditions du *Précis d'histoire du temps présent de 1914 à 1989*, de 1977, 1989 et 2002. Les deux dernières éditions sont semblables mais ont été nettement augmentées par rapport à celle de 1977.

297 Signalons que certains documents écrits sont difficilement identifiables en tant que tels, car ils ne font l'objet d'aucune mise en page particulière et sont directement insérés dans le texte de leçon. Ils conservent cependant la mention de leur source d'origine, ce qui permet tout de même de les différencier du texte des manuels.

réflexion et son regard critique²⁹⁸. Cette évolution apparaît également dans les autres pays mais de manière plus timide. Ainsi, côté britannique, le renforcement relativement récent du texte de leçon, qui n'exclut pas une augmentation parallèle des documents et des questions, ne semble pas, selon nous, devoir être associé à un quelconque refus des nouvelles méthodes pédagogiques. Il pourrait s'agir plutôt d'un souci de combler les lacunes trop nombreuses dans la présentation de la période 1933 – 1945 en Allemagne, observées dans les manuels antérieurs à 1980.

À partir de 2000 seulement, on constate une forte augmentation des informations données dans le texte de leçon des manuels wallons, une fois dépassée la période de rejet catégorique de ce vecteur didactique par les enseignants²⁹⁹. Les questions d'exercice n'y sont pas assez nombreuses pour faire l'objet d'un traitement statistique. Compte tenu de l'attitude des professeurs belges face aux manuels, à partir de 1970, il est possible que les auteurs aient choisi de leur laisser la liberté de guider eux-mêmes les analyses de leurs élèves, sans chercher outre mesure à poser des questions appelant des réponses trop préétablies. Enfin, à l'instar des exemples britanniques et wallons, le volume des documents écrits et iconographiques progresse côté français après 1960, de manière modeste cependant, restant par exemple, très inférieur à celui contenu dans les ouvrages allemands. Le constat est le même pour les questions d'exercice avec, néanmoins, une forte augmentation de leur nombre après 1980, comme dans les manuels belges et de langue anglaise.

Outre-Rhin, les questions sur l'ensemble des documents, toujours plus nombreux à partir des années quatre-vingts, attendent toutefois des réponses simples et préétablies dans la plupart des cas mais rappelons qu'elles s'adressent à un public encore relativement jeune, de quatorze ou quinze ans. Néanmoins, un ensemble d'interrogations apparaît fort complexe³⁰⁰. Dans les manuels les

298 Cependant dès les années soixante-dix près de 20% des questions d'exercice portaient déjà sur la comparaison entre la vie quotidienne des Allemands lors de la période nazie et dans une démocratie retrouvée. Ce thème est ensuite nettement moins abordé.

299 C'est le cas par exemple du manuel de Génicot et Georges, *Racines du Futur*. En revanche, celui de Jadoulle et Georges, *Construire l'Histoire*, 2008, offre un compromis entre une part consacrée très largement à des documents et une autre majoritairement dédiée au texte de leçon.

300 Quelques exemples: Dans quelle mesure les manuels scolaires et les livres illustrés peuvent-ils être une source historique? (*Unsere Geschichte*, 1988, 107; *Geschichtliche Weltkunde*, 1989, 91); Distinguez «légalité» et «légitimité» dans la prise de pouvoir de Hitler (*Unsere Geschichte*, 1988, 94); Pourquoi Hitler et ses idées ont été autant sous-estimés avant le 30 janvier 1933?; discutez de l'idée «Hitler, un destin allemand»; quel rôle a joué la population allemande dans la persécution des Juifs? (*Wir machen Geschichte*, 1999, 186, 197 et 248). Outre-Manche, dans une moindre de mesure toutefois, apparaissent également des questions difficiles, comme cette réflexion sur la célèbre phrase de Thomas Mann, «*Là où quelque'un commence à brûler les livres, on brûle ensuite les gens*» ou cette analyse à mener

plus récents, certaines font véritablement appel à l'esprit critique et la réflexion personnelle des élèves, afin d'imaginer l'attitude qu'ils auraient pu avoir au moment des faits ou pour mesurer l'importance et la manière d'entretenir la mémoire, la connaissance de cette période, soixante ans après³⁰¹. Si l'on y ajoute les questions abordant le débat sur la culpabilité allemande, l'on peut affirmer qu'en Allemagne, les auteurs des manuels affichent tout de même une certaine ambition, lorsqu'il s'agit d'interroger les élèves.

Après 1990, se développe une nouvelle manière de solliciter ces derniers, en leur proposant des activités, comme la réalisation d'expositions, de recherches et d'enquêtes, la collecte de récits auprès de témoins de l'époque, y compris dans leur propre famille ou, plus original encore, l'organisation de jeux théâtraux, en imaginant la confrontation de dialogues à partir de documents contradictoires, émanant par exemple de résistants et de partisans du régime nazi³⁰².

Enfin, certains auteurs proposent aux élèves un vecteur didactique très particulier pour étudier le nazisme et la Shoah : des extraits de planches des bandes dessinées «*Hitler*» de Friedemann Bedürftig (journaliste) et Dieter Kalenbach (dessinateur) et «*Maus*» d'Art Spiegelman, accompagnées de questions spécifiques, notamment sur la possibilité d'aborder des sujets aussi douloureux par la BD³⁰³. Alors que, côté allemand, l'on s'interroge sur la pertinence de telles représentations, au milieu des années deux mille, la question semble tranchée dans certains manuels britanniques, comportant des illustrations empruntées au

sur l'attitude majoritaire des Allemands sous le régime nazi dans Davies, *Aspects of Modern World History*, 1996, 97.

- 301 Deux questions, portant une forte empreinte de leur époque, ont été relevées dans l'édition de 1988 du manuel *Zeiten und Menschen*, 87 et 89, l'une demandait aux élèves de comparer les fêtes nationales du III^e Reich avec celles de la RDA et des autres pays du bloc de l'Est, l'autre, à propos de l'encadrement et l'endoctrinement de la population, s'interrogeait sur les *Länder* allemands, dans lesquels l'autorité avait encore recours à de telles méthodes. Dans un manuel plus récent, *Zeitreise*, 2001, 639, au terme de l'exposé sur les jeunesses hitlériennes, les auteurs proposent encore aux élèves de débattre sur l'influence de l'État sur la jeunesse aujourd'hui et si celui-ci pouvait encore se permettre de jouer un tel rôle.
- 302 Pionniers en la matière, les auteurs du manuel *Die Reise in die Vergangenheit – Band 3-Niedersachsen*, 1993, 204, proposaient déjà aux élèves de rechercher «des souvenirs locaux (pour eux) de la domination nazie: noms de rues par exemple, chargés d'entretenir le souvenir des victimes de Hitler, tombes, monuments ou bâtiments, sur les murs desquels l'horreur de l'époque s'est produite. Laissez-vous relater cela et entretenez ces souvenirs! Peut-être un ancien camp de concentration existait aux alentours de votre école. Vous devez visiter cet endroit et vous remémorer ce qui s'y est produit!». Voir plus récemment, *Wir machen Geschichte*, 1999, 224 – 225. Dans les manuels les plus récents, l'élève est dirigé vers des sites Internet, afin de trouver des informations et documents pour ses recherches: *Geschichte Plus*, 2001, 148; *Forum Geschichte*, 2003, 108, 124 – 125. Dans les manuels français les plus anciens, signalons tout de même, la présence ponctuelle de démarches similaires: ainsi, dans le manuel de Chaulanges, Chaulanges et Valentin, *Histoire*, 1961, 210, un exercice propose déjà aux élèves de «demander autour d'eux, si l'on a connu l'activité des SA et des SS pendant la guerre».
- 303 *Wir machen Geschichte*, 1999, 198.

neuvième art, afin d'évoquer des scènes de la vie quotidienne de l'Allemagne nazie³⁰⁴. Enfin, outre-Manche, les titres les plus récents sont également marqués par une nette tendance à la présentation de l'Allemagne nazie sous forme de «fiches de révision», comportant les éléments didactiques résumés en de courtes phrases et en notions essentielles³⁰⁵.

L'exposé des différents aspects de l'Allemagne nazie

Dressons d'abord un panorama général des différents aspects de l'Allemagne nazie développés dans les manuels étudiés. De manière générale, l'on remarque que la part accordée à un thème est sensiblement la même dans les différents vecteurs didactiques, à l'exception de certains sujets comme l'idéologie nazie, se prêtant mal à la représentation par l'image. Dans l'ensemble des titres de notre corpus, le nazisme a toujours été présenté conjointement avec le fascisme italien ou l'URSS de Staline, mais ce sont les manuels français qui ont le plus entrepris de comparaisons entre ces différents totalitarismes européens³⁰⁶.

Côté allemand, depuis les années cinquante, l'ensemble des supports didactiques, texte de leçon, documents écrits, iconographiques et questions d'exercice accordent une place de choix à la résistance allemande au nazisme. Ce thème possède une valeur symbolique forte dans la démarche éducative de la jeunesse nationale, nous l'avons déjà évoqué. En écho, une série d'autres aspects illustrant l'étroit encadrement de la société, dès la prise du pouvoir par Hitler, semble vouloir démontrer toute cette difficulté de résister: le strict contrôle de la vie politique bien sûr mais aussi de la jeunesse, des loisirs, avec comme corollaires, une intense propagande et l'internement des opposants dans les camps de concentration. Comparativement, cette résistance allemande au nazisme n'est que très faiblement développée dans les publications britanniques et francophones.

Outre-Rhin, le déclenchement, dès 1933, du processus génocidaire avec les

304 *Geschichte und Geschehen*, 1997, 108: *L'histoire en bande dessinée? L'image, provenant d'une bande dessinée s'inspire de photos et de souvenirs de témoins oculaires des faits. Elle n'est donc pas un témoignage de l'époque mais elle le reprend. Quels avantages ou quels inconvénients présente-t-elle comme «source» par rapport à une photo?* Dans l'ouvrage de Shephard et Shephard, *Re-discovering The Twentieth Century World*, 2003, 42, l'on relève une abondance de telles images et un texte de leçon, présenté souvent sous forme de bulles, émanant de divers personnages dessinés ou photographiés à l'époque des faits. Voir également le manuel de Banham, Culpin et Shephard, *Germany*, 2004.

305 Reynoldson, *History*, 2000; Doherty, *Revise Modern World History*, 2001.

306 Cette tendance apparaît dès les années soixante: voir notamment Bonifacio et Maréchal, *Histoire*, 1961, 227; Portes et al., *Histoire – l'époque contemporaine*, 1971, 216; Bernard, Davary et Roche, *Le monde au XX^e Siècle*, 1980, 93, etc.

persécutions antisémites croissantes, est particulièrement mis en valeur, ce qui permet d'affirmer que dans le système scolaire allemand, il n'a jamais été question de dissimuler ce sujet. Ce large développement se retrouve également côté français et wallon avec, dans ces derniers, la démarche surprenante de prolonger l'exposé jusqu'à l'extermination des Juifs, avant même que soit ouvert le chapitre sur la Seconde Guerre mondiale. Les manuels britanniques accordent un moindre intérêt à ce volet de la période. De manière générale, il apparaît nettement plus de différences que de points communs entre les manuels allemands, britanniques et wallons. Seuls trois aspects de l'Allemagne nazie ont fait l'objet d'un développement commun semblable: les premières mesures prises par Hitler pour confisquer le pouvoir politique avec l'élimination des forces d'opposition, remplacées par des structures émanant du NSDAP, la propagande et ses effets, l'idéologie nazie enfin³⁰⁷. Les manuels français les rejoignent sur le dernier point, les deux premiers n'étant que moyennement abordés.

Même si l'iconographie et les questions d'exercice sont bien plus abondantes côté allemand, ces supports didactiques, et en premier lieu l'image, présentent certaines similitudes avec les manuels britanniques et français, dans l'exposé de la politique antisémite et raciste nazie, de l'encadrement de la jeunesse allemande, des journées du parti NSDAP à Nuremberg (foules réunies, défilés et parades nazies), des manifestations sportives (Jeux Olympiques de 1936) ou des camps de concentration. Il est vrai que ces aspects de l'Allemagne du Troisième Reich se prêtent intrinsèquement à une illustration iconographique. De même, certains aspects du nazisme offrent particulièrement matière à questionner les élèves. Ainsi, les auteurs allemands, britanniques et français ne se privent pas de solliciter la réflexion sur l'arrivée au pouvoir des nazis et les premières mesures autoritaires prises par Hitler, sur l'encadrement, la surveillance de la jeunesse, la politique antisémite et raciste, les orientations économiques et financières prises après 1933 ou, enfin, la propagande. Côté français enfin, d'autres priorités rejoignent celles des auteurs allemands, l'exposé de l'encadrement de la jeunesse, de la politique économique nazie et des camps de concentration³⁰⁸.

Hormis ces ressemblances, bon nombre de démarches ne sont pas les mêmes: ainsi, côté allemand, la présentation de Hitler se limite à une abondance d'images, sa biographie ayant souvent déjà été faite dans le chapitre sur la République de Weimar. Outre-Manche et en France, même si un volume ico-

307 Concernant l'idéologie nazie, les auteurs allemands et britanniques ont largement des textes documentaires, extraits de discours ou de conversations de Hitler. En revanche, les citations de *Mein Kampf* sont plus nombreuses dans les ouvrages d'Outre-Manche, au contraire des manuels allemands. Il est possible que l'usage de cet ouvrage ait été plus aisé et moins tabou au Royaume-Uni.

308 Dans les manuels français, ce thème est ensuite repris dans les chapitres sur la Deuxième Guerre Mondiale, associé à la question des camps de transit ouverts sur le sol français.

nographique important est également consacré à Hitler, les éléments biographiques sur celui-ci apparaissent seulement dans les chapitres sur l'Allemagne nazie. De même, y apparaît une analyse qui désigne clairement Hitler comme le principal, si ce n'est l'unique coupable, en privilégiant les développements et documents sur celui-ci et son idéologie. Les auteurs de manuels allemands semblent un peu moins enclins à s'accommoder aussi vite de cette version des faits, qui conduirait pourtant à dédouaner la population allemande de toute responsabilité. Le développement important consacré à la politique économique nazie leur donne notamment l'occasion de rappeler qu'un certain nombre d'Allemands retrouvèrent à partir de 1933 un emploi et quelques motifs de satisfaction. De leur côté, les manuels wallons développent peu l'image de Hitler. Une moindre part est accordée dans les manuels britanniques et wallons à l'encadrement de la population, de ses loisirs, de sa jeunesse ou des ouvriers, à la politique économique et financière nazie et aux camps de concentration. La liste des aspects moins présents que dans les ouvrages allemands serait encore longue. En revanche, outre-Manche, des textes documentaires sur la conception nazie de la politique extérieure et sur la préparation plus ou moins affichée de la guerre semblent avoir suscité plus d'intérêt, tout comme les circonstances exactes de l'incendie du Reichstag le 27 février 1933. Seuls les manuels britanniques semblent s'attarder davantage sur la politique étrangère nazie et ses objectifs en Europe. Les manuels belges francophones présentent également une spécificité, celle d'accorder une part notable à l'art et à l'architecture du III^e Reich.

L'idéologie nazie (antisémitisme exclu)³⁰⁹

Ce premier aspect n'est pas uniquement développé dans les chapitres sur l'Allemagne nazie mais emprunte également des éléments dans ceux qui présentent l'essor du nazisme sous la République de Weimar ou la Seconde Guerre mondiale. D'emblée quelques questions se posent : les auteurs des manuels évoquent-ils les racines de la pensée nationale socialiste ? Est-il question de la préexistence dans la société allemande d'un modèle autoritaire, d'idées ayant nourri l'idéologie nazie ? L'idéologie nazie est-elle intimement associée à Adolf Hitler ? Trouve-t-on, par exemple, fréquemment dans les ouvrages étudiés, la notion d'«hitlérisme», qui évoque toujours la responsabilité d'un seul concepteur maléfique ?

Nous observerons également la présence ou non dans les manuels, du vocabulaire employé par les nazis, afin de désigner différents aspects de leurs ob-

309 Pour les graphiques 12 – 15 voir l'annexe 4.

jectifs ou théories³¹⁰. L'idéologie nationale-socialiste est exposée dans les différents vecteurs didactiques des manuels, ce qui n'est pas sans poser certaines questions sur les limites de ce champ d'étude: ainsi, les affiches de propagande du NSDAP, éléments majeurs de l'iconographie des manuels, ne devraient-elles pas être intégrées dans les idées nazies, parce que leurs slogans révèlent des aspects de celle-ci? Par ailleurs, certains documents, émanant de mouvements allemands ultra-conservateurs, sont parfois utilisés, afin d'évoquer des idées partagées avec le NSDAP avant 1933. Peut-on les associer à l'idéologie nazie? Nous avons choisi de le faire. Concernant enfin, les aspects antisémites de celle-ci, à l'origine du processus d'exclusion sociale des Juifs puis du génocide, nous avons choisi de les analyser dans la partie de notre étude consacrée à la Shoah. En effet, ceux-ci nous ont semblé devoir être rattachés à ce thème, plutôt qu'à un ensemble réunissant aussi bien les théories de «l'espace vital» que la conception dictatoriale du pouvoir.

Dans l'ensemble des manuels, la fondation et le programme du NSDAP en 1920 sont très peu évoqués, de même que les origines historiques de la pensée nationale-socialiste, thème qui n'est abordé que ponctuellement³¹¹. Il est très vraisemblable que le niveau scolaire des élèves, âgés d'une quinzaine d'années, explique ce premier constat: ceux-ci n'ont pas encore les acquis didactiques suffisants, ni la maturité pour appréhender l'histoire des idées et de la pensée.

L'essor du nazisme avant 1933, thème très développé outre-Rhin, a logiquement nécessité d'exposer les idées nationales-socialistes dès le chapitre sur la République de Weimar, dans le texte de leçon, les documents écrits et les questions d'exercice. Dans les chapitres sur l'Allemagne du Troisième Reich, l'idéologie nazie est encore évoquée de la même manière. Les questions

310 Cet ensemble de termes, désignés par Victor Klemperer sous l'appellation «LTI» (*Lingua Tertii Imperii – langue du Troisième Reich*), jouèrent un rôle hautement négatif dans la destruction de la conscience morale et politique des Allemands à partir de 1933. Karl Jaspers observe dans ce vocabulaire, la construction d'un rapport asymétrique de dominant à dominé, ne permettant que des affirmations ou une relation d'obéissance, sans réflexion ni dialogue avec autrui: voir l'analyse livrée par Andréa Lauterwein, *Essai sur la mémoire de la Shoah en Allemagne fédérale*, 2005, 20.

311 Des manuels anciens, *Geschichtliches Unterrichtswerk*, 1952, 105; *Kletts Geschichtliches Unterrichtswerk*, 1956, 160; *Zeiten und Menschen*, 1966, 107, évoquent l'influence des thèses racistes contenues dans les ouvrages de H.S Chamberlain «*Les fondements du 19^e siècle*», du Comte Gobineau ou encore dans les théories de Darwin, mal comprises et adaptées au genre humain. Voir également *Menschen in ihrer Zeit*, 1971/1976, 194–195. Au contraire, l'ouvrage *Die Reise in die Vergangenheit*, 1976/1985, 125, hormis dans son édition de 1961, associe étroitement l'essor du NSDAP à Hitler, qui apparaît alors comme seul responsable de cette entreprise. Certains relevés rappellent l'exemple et l'influence du fascisme italien sur la tentative de putsch en 1923 ou sur l'usage massif des symboles, drapeaux et uniformes par les nazis. Voir *Deutsche Geschichte*, 1955, 103; *Die Reise in die Vergangenheit*, 1961, 192; *Zeiten und Menschen*, 1966, 81 et 107; *Menschen in ihrer Zeit*, 1971/1976, 66 et 73; *Wir erleben die Geschichte*, 1975, 82.

d'exercice sur l'idéologie nazie augmentent nettement à partir de 1980. Outre-Manche, dès les années soixante-dix, on constate l'habituel renouvellement didactique dans la présentation de l'idéologie nazie: tout en restant majoritaire, hormis au cours des années quatre-vingt-dix, la partie du texte de leçon décroît globalement au profit des textes documentaires et des questions d'exercice. Côté français, le texte de leçon décroît après 1970 puis connaît une relative stabilité, tandis qu'apparaissent les questions d'exercice; la partie des documents écrits reste, quant à elle, constante.

Jusque dans les années quatre-vingts, les auteurs allemands empruntent fréquemment quelques phrases à *Mein Kampf*, insérées dans le texte de leçon, avant de publier de plus larges extraits dans les documents écrits. Signalons également dans ces supports didactiques la présence de quelques discours de Hitler, en particulier dans les manuels publiés au cours des années soixante et quatre-vingts. Toutefois, ce type de sources est surtout représenté dans les chapitres sur l'Allemagne nazie.

Afin d'illustrer le thème de l'idéologie nazie, les auteurs des manuels utilisent donc, depuis plusieurs décennies, des extraits de l'ouvrage écrit en 1924 par Hitler dans sa prison de Landsberg. Il ne semble donc pas apparaître de difficulté morale, psychologique ou d'ordre juridique, légal, faisant obstacle à l'exploitation de cet ouvrage. Rappelons toutefois, outre l'image sulfureuse de ce titre, que le *Land* de Bavière, en tant qu'héritier de tous les biens de Hitler, détient les droits d'auteur internationaux du texte et les utilise pour contrôler strictement la publication de nouvelles éditions complètes ou partielles et les ajouts de commentaires critiques. Ainsi, en Allemagne, la réédition de *Mein Kampf* est restée interdite et seule est autorisée la vente des éditions publiées avant 1945. Les manuels d'histoire allemands étudiés semblent donc avoir eu possibilité et droit d'utiliser des extraits de *Mein Kampf* comme bon leur semblait. Évoquons également ici, l'usage de la «langue du III^e Reich». Un certain nombre de ces termes apparaissent fréquemment dans les manuels publiés avant 1980, avant que leur présence ne décline fortement, conformément aux recommandations précédemment évoquées. Dans les manuels les plus récents, les auteurs ne les insèrent plus dans le texte de leçon mais y consacrent une présentation dissociée, dans le cadre de documents annexes.

Ces deux graphiques permettent de découvrir les différents thèmes des discours de Hitler ou des extraits de *Mein Kampf*, proposés par les auteurs des manuels depuis les années cinquante. Outre les aspects antisémites qui seront développés plus loin, apparaît ici le volet venant justifier la conquête de l'Est de l'Europe par l'Allemagne (extension de «*l'espace vital*», domination de la race aryenne sur les peuples slaves, etc.), l'indispensable encadrement et éducation de la jeunesse, la volonté d'un réarmement rapide et d'une reconstitution de l'armée allemande ou encore, l'organisation du développement économique

national. Au cours des décennies soixante-dix et quatre-vingts, le thème de la conquête de l'Est disparaît des extraits des discours de Hitler mais occupe toujours une place de choix parmi les extraits de *Mein Kampf*. L'on constate donc un changement de source pour présenter ce sujet. Enfin, les projets d'expansion vers l'Est sont très présents dans les documents écrits recensés au cours des années quatre-vingt-dix mais leur place diminue fortement après 2000. La conception de l'éducation de la jeunesse, de son devoir d'obéissance et de son dévouement total au *Führer* reste prédominant dans les discours de Hitler, publiés de 1960 à nos jours mais n'apparaît seulement dans les extraits de *Mein Kampf*, de manière importante, qu'au cours de la décennie soixante-dix. Ce thème est également largement abordé dans les mêmes sources documentaires recensées dans les ouvrages français. Dans les discours, les conversations de Hitler, la volonté d'un réarmement rapide et d'une reconstitution de l'armée allemande à partir de 1933 est régulièrement évoquée à partir de 1970. A contrario, les auteurs des manuels proposent des extraits d'interventions de Hitler, entre 1933 et 1935, dans lesquels il assure vouloir respecter et consolider la paix en Europe. Cette démarche présente l'intérêt d'exercer l'esprit critique des élèves sur la duplicité de certains discours politiques. L'exposé des nombreux projets politiques de Hitler dans ses discours, lors de son arrivée au pouvoir, occupe une part importante entre 1950 et 2000, la décennie soixante-dix exceptée. Enfin, dans les extraits de *Mein Kampf*, l'organisation du développement économique national est largement présente.

Comment ces idées ont-elles été reçues par les Allemands? Des éléments de réponse apparaîtront dans la partie consacrée au début sur la culpabilité allemande au cours des événements de la période nazie. Sur l'idéologie au sens strict, certains manuels se hasardent à trancher cette question complexe: «à la vérité, cette idée insensée ne fut adoptée et partagée, ni par le peuple, ni par l'armée»³¹². Il n'aurait guère été pertinent de produire ici pareils graphiques à propos des extraits de discours de Hitler et de *Mein Kampf*, relevés dans les autres manuels, leur nombre demeurant trop faible³¹³. L'on peut signaler toutefois, qu'à l'instar des manuels allemands, deux aspects de l'idéologie nazie ressortent de ce modeste corpus documentaire, la relance de l'emploi et des productions par la préparation de la guerre, la politique d'autarcie et les intentions bellicistes entretenues par Hitler. De même, la présence de courtes phrases de *Mein Kampf* ou de propos de Hitler, insérés dans le texte de leçon, a

312 *Deutsche Geschichte*, 1955, 138: l'extrait cité est précédé de l'exposé suivant sur l'idéologie nazie: «Pour Hitler, la guerre fut un combat pour la prédominance et la victoire des Aryens, combattant contre le Judaïsme, qui se nichait dans les démocraties «corrompues» et également dans l'URSS bolchevique, une guerre des bons principes contre les mauvais».

313 Le constat est le même pour les manuels wallons, encore moins riches en pareils documents que les ouvrages britanniques.

été ponctuellement observée, notamment dans les manuels de la décennie soixante. Dans ce dernier vecteur didactique, les auteurs britanniques des ouvrages les plus anciens ont cherché à éclairer le sens de l'ouvrage rédigé par Hitler au cours de son séjour en prison: il s'agissait d'une réponse à l'amertume du peuple allemand, désireux après 1918, d'une revanche militaire, de retrouver une nation puissante, un texte «prophétique», sous estimé par les Européens lors de sa publication, qui dévoilait pourtant exactement tous les événements qui eurent lieu ensuite, jusqu'au second conflit mondial³¹⁴. Ces choix accréditent le courant historiographique «hitléro-centriste» ou «*programmatiste*» prédominant, bien que contesté, à partir de la fin des années soixante, car ils contribuent à renforcer l'image de Hitler, responsable principal de tous les actes accomplis³¹⁵.

Toutefois, l'autre courant historiographique, n'accordant guère de crédit à l'idée d'un programme préétabli et scrupuleusement suivi par Hitler, apparaît ponctuellement dans les pages des manuels britanniques: le *Führer* n'aurait pensé qu'à accroître sans cesse son pouvoir, ne croyant qu'en lui-même, bien plus qu'en une idéologie clairement prédéfinie³¹⁶. Il n'est pas étonnant de retrouver également trace de cette interprétation dans les manuels d'outre-Manche, puisqu'elle fut celle que l'historien britannique Alan Bullock avança dans les premières versions de sa biographie de Hitler, avant de réévaluer l'influence de l'idéologie hitlérienne³¹⁷. Dans les manuels wallons, les qualificatifs associant intimement les thèses nazies à la personne de Hitler, reviennent fréquemment dans les titres les plus anciens mais également dans certains publiés récemment: ainsi apparaissent des formules telles la «*doctrine de Hitler ou hitlérienne*» ou l'«*Hitlérisme*»³¹⁸. Le responsable de l'ensemble de l'entreprise nazie est ainsi clairement identifié, suivant la position

314 Vause, *A history of Modern Europe*, 1951, 178; Somerwell, *Modern Europe*, [1953] 1960, 192–193; Blount, *The last Hundred Years*, 1956, 113; Southgate, *Europe*, 1958, 180–181; Firth, *From Napoleon to Hitler*, 1964, 371; Knapp-Fisher, *The World Today*, 1965, 232; Neville, *World History*, 1982, 52: «Selon une formule d'Alan Bullock sur Hitler, il fut «le plus grand démagogue de l'histoire». Il a dit au peuple ce qu'il voulait entendre: votez pour moi et je détruirai le communisme, Versailles, les Juifs et je reconstruirai l'économie. En 1932, il semblait que les Allemands avaient adhéré au message du *Führer*»; McAleavy, *Modern World History*, 1996, 25.

315 Kershaw, *Qu'est-ce que le nazisme?*, 1997, 128–134.

316 Knapp, *The dangerous Century*, 1969, 66: «Il n'y avait rien de bon dans les intentions de Hitler, qui voulait gouverner le monde: il ne croyait réellement en rien, sauf en lui et là où les hommes aimaient et étaient aimés par leur prochain, il haïssait»; Heater, *Our World this Century*, 1996, 48: «Hitler ne savait même pas ce qu'il ferait en prenant le pouvoir»; Davies, *Aspects of modern World History*, 1996, 100: «(...) Hitler n'avait pas vraiment les idées claires sur ce qu'il voulait proposer aux différentes composantes de la société... (...)».

317 Kershaw, *Hitler*, 1999, 23.

318 Gérard, *Temps modernes et contemporains*, 1956, 120; Gysels et Van Den Eynde, *Les temps contemporains*, 1960, 310; Lefevre et Georges, *Les temps contemporains*, 1973, 329, avec comme titre «*L'Allemagne hitlérienne*»; Galloy et Hayt, *Histoire de notre temps*, 1977, 43; Groupe de Professeurs, *Précis d'histoire du temps présent*, 1989/2002, 30.

historiographique prédominante en Allemagne, jusque dans les années soixante et soixante-dix. À l'opposé de cette analyse, signalons l'usage plus rare de la notion d'«*idéologie allemande*», qui, du même coup, tendrait à associer intimement le nazisme à l'aboutissement de l'histoire allemande et de la civilisation germanique³¹⁹. Les positions *structuralistes* ou *fonctionnalistes* n'apparaissent pas toutefois, dans les manuels wallons étudiés.

Une question semble préoccuper, en particulier après 1990, certains auteurs britanniques, au contraire de leurs homologues allemands : Hitler est-il le seul responsable du déclenchement du second conflit mondial ? Des chapitres sur cet événement portent même le titre de «*guerre de Hitler*». Un débat est alors proposé, confrontant les analyses d'historiens comme Alan John P. Taylor et Alan Bullock, donnant directement l'occasion aux élèves de réfléchir et de confronter leur opinion sur ce sujet dans des questions d'exercice³²⁰.

Dans les titres publiés outre-Manche jusque dans les années quatre-vingts, l'on rencontre, plus régulièrement que dans les ouvrages allemands, l'idée selon laquelle Hitler aurait été fortement influencé par l'exemple du fascisme italien³²¹. Sur la réception du message adressé par le *Führer* au peuple allemand, celui-ci aurait rencontré un certain succès, du fait du contexte de l'époque et de l'impasse idéologique face aux problèmes qui en découlaient³²². Enfin, les auteurs britanniques caractérisent le plus souvent les idées nazies comme un compromis entre différentes idéologies, donnant du même coup un ensemble vague, contradictoire, surtout très opportuniste et démagogique³²³. Sur ce point, l'analyse est indéniablement moins fine que celle contenue dans les manuels allemands.

319 Schoonjans, *Cahiers d'Histoire universelle*, 1954, 152 : «*L'orgueil allemand se nourrit de l'idéologie de la force de Nietzsche (mort en 1900)*»; «*Le nazisme est un développement de l'ancien pangermanisme (...)*»; Galloy et Hayt, *Histoire de notre temps*, 1977, 42 : «*Le III^e Reich dispose (...) d'une idéologie belliqueuse, enracinée dans la masse depuis près d'un siècle (...)* Le Reich est, pour les spécialistes allemands de géopolitique, un «*État en voie de croissance*», ayant droit à un espace vital (...) «*pour une seule puissance seulement*» (Ratzel, 1903). Référence est faite à Friedrich Ratzel (1844 – 1904), géographe allemand, dont les travaux inspirèrent le concept d'expansion des peuples, des États et, de fait, d'espace vital, ardemment revendiqué par les nazis. La notion d'*idéologie allemande* et l'ensemble des sources et origines du nazisme évoqués ci-dessus apparaissent également dans l'ouvrage de P. Schmets, *Cours d'Histoire, aperçu d'histoire générale*, 1948 – 1963, 229 – 230. De nombreux passages de ce manuel ont été repris par Galloy et Hayt, *Histoire de notre temps*, 1977.

320 McAleavy, *Modern World History*, 1996, 84 – 85; Scott, *The World*, 1992, 54.

321 Knapp-Fisher, *The World today*, 1965, 232 : «*Mussolini fut toujours le héros de Hitler*».

322 Williams-Ellis et Fisher, *A History of English Life*, 1962, 147 : «*Hitler tira avantage de l'impasse entre les tenants du vieux capitalisme et les socialistes, les communistes opposés mais qui ne pouvaient pas s'accorder*».

323 Williams-Ellis et Fisher, *A History of English Life*, 1962, 147 : «*Le parti nazi représentait les intérêts de la classe moyenne appauvrie (...) sur un programme semi-socialiste : égalité entre riches et pauvres, plus de richesse et de la discipline, fin du gaspillage et des gaspilleurs*»; Davies, *Aspects of modern World History*, 88 : «*Les idées de Hitler étaient souvent vagues et*

Les principales composantes de l'idéologie nazie que retiennent les auteurs des manuels wallons sont l'hostilité féroce au communisme, au capitalisme, au régime parlementaire, à la démocratie et au diktat du traité de Versailles. La supériorité allemande, le nationalisme et la quête d'un espace vital, le militarisme, le culte du chef de l'État et du parti unique sont également fréquemment rappelés. Plus rarement, le rejet du libéralisme et de l'intellectualisme (culture, esprit critique) sont évoqués. À partir des années soixante-dix, ces informations augmentent progressivement dans les manuels, à l'image du contenu de ceux publiés seul ou conjointement par Franz Hayt³²⁴. Côté français enfin, au contraire des publications allemandes et britanniques, les auteurs français n'utilisent pas de paroles prononcées par celui-ci, afin d'illustrer les mensonges de Hitler, en comparaison des actions qu'il a pu ensuite conduire.

L'image de Hitler³²⁵

Côté allemand, la biographie de Hitler se retrouve dans les pages sur l'essor du nazisme sous la République de Weimar et bien entendu, dans celles sur l'Allemagne nazie. Les éléments didactiques ne sont pas les mêmes : dans le premier chapitre, l'on trouve logiquement, la quasi-totalité des aspects biographiques, alors que dans le second, prédomine l'iconographie consacrée au *Führer*. Outre-Rhin et, à degré moindre, en France à partir de 1970, une part élevée et régulière est consacrée à la biographie de Hitler. Les auteurs britanniques s'emparent eux aussi de ce sujet après 1980. En revanche, sur l'ensemble de la période, l'image de Hitler reste à une place bien modeste dans les ouvrages wallons. Parmi les éléments évoqués dans le graphique n°16, l'iconographie prédomine, suivie du texte de leçon, dont la part décroît à partir des années quatre-vingts. Dans une moindre mesure, apparaissent les questions d'exercice et, surtout les documents écrits. Ce dernier type de support est presque totalement absent dans les manuels allemands, wallons et, après 1990, dans les ouvrages français. Côté britannique, les textes documentaires sur Hitler sont un peu plus présents mais ce sont les questions d'exercice qui sont très rares. Les manuels wallons contiennent peu d'images du *Führer* par rapport aux ouvrages des autres pays.

Dans les manuels allemands, le volume d'informations sur la jeunesse et les premières années politiques de Hitler ne varie guère, reste assez limité et tout à

décousues, très difficiles à définir et à exposer, au contraire des thèses communistes. Néanmoins, elles furent vraiment très fortement portées et attendues par certains groupes de la population allemande».

324 Galloy et Hayt, *Histoire de notre temps*, 1977, 43 ; Groupe de Professeurs, *Précis d'histoire du temps présent*, 1989, 30.

325 Pour les graphiques 16 et 17 voir l'annexe 4.

fait conforme aux éléments traditionnels, que donnent les biographies sur le personnage. Les auteurs wallons sont les moins prolixes: moins de la moitié d'entre eux rappellent ses origines sociales, un tiers seulement, sa date de naissance, un quart, sa jeunesse viennoise et sa participation à la Première Guerre mondiale. De nombreux éléments biographiques n'apparaissent que rarement, sur son enfance, son destin contrarié d'artiste et d'architecte, à propos du traumatisme de la défaite de 1918 sur sa personnalité. Seuls quelques rares ouvrages donnent des informations précises sur cette partie de l'existence de Hitler et sur ses premières années au sein du NSDAP³²⁶. À l'inverse, côté britannique, la jeunesse du *Führer* est davantage développée: l'on rappelle, de manière souvent de manière hasardeuse, le lien qui aurait existé entre la misère qu'il connut lors de ses années viennoises et sa carrière politique ou les conséquences de sa participation à la Première Guerre mondiale³²⁷. Une autre indication, qui n'apparaît pas dans les manuels allemands, rappelle que Hitler fut employé par l'armée en 1919, pour traquer les agitateurs et instigateurs d'éventuels complots communistes³²⁸.

Ce sont les documents iconographiques qui livrent les éléments les plus intéressants sur le chef du III^e Reich. Dans les chapitres sur l'essor du nazisme sous la République de Weimar, la part des clichés le représentant constitue près de 20% du total des images recensées dans les décennies soixante et soixante-dix, avant de diminuer de manière régulière et considérable jusqu'à notre époque. Cette évolution rejoint celle de la part accordée à la biographie du *Führer* dans le texte de leçon des manuels. Devenirait-il moins prioritaire d'évoquer le plus haut responsable de la période? Ou, plus simplement, les auteurs ne transfèrent-ils pas l'image de Hitler dans le chapitre suivant sur l'Allemagne nazie, afin de présenter d'autres éléments d'information sur la montée du national-socialisme sous la République de Weimar? Nous retiendrons plutôt cette dernière hypothèse. Plusieurs types d'images sont recensés dans les pages sur l'essor du parti nazi:

- Hitler, en civil, entouré de ses compagnons nationalistes, lors du procès après leur tentative de putsch le 9 novembre 1923. Notons la présence particulièrement forte de ces clichés dans les années soixante et quatre-vingts.
- Hitler apparaissant seul, en tenue civile.
- des portraits de Hitler en uniforme nazi, image uniquement recensée lors de la décennie soixante-dix, composant près de 10% de l'iconographie de cette période.

326 Lousse et Roland, *L'époque contemporaine*, 1955, 140.

327 Blount, *The last Hundred Years*, 1956, 111: «Hitler fut l'un des plus cruels et mauvais personnages de l'histoire. Cela s'explique par sa jeunesse misérable.»; Neville, *World History*, 1982, 55: «À certains égards, Hitler était incompétent, ayant conservé les habitudes nonchalantes de sa jeunesse frustrée».

328 Voir par exemple, Davies, *Aspects of Modern World History*, 1996, 89. Cet épisode de la vie de Hitler est rappelé dans Kershaw, *Hitler*, 1999, 195 – 197.

- Hitler, entouré des ministres nazis le 30 janvier 1933 (Göring, Frick etc.), au premier plan, les autres ministres de droite traditionnelle se trouvant relégués au second plan. Cette image revient de plus en plus au cours des années soixante-dix et se retrouve également au début des chapitres suivants sur l'Allemagne nazie.

Conséquence logique de ces observations, les éléments biographiques n'occupent plus qu'une part marginale dans le chapitre sur l'Allemagne nazie, quel que soit le support didactique étudié. Tout au plus, peut-on signaler de rares textes documentaires sur l'omnipotence de Hitler et le culte de sa personne, à travers des témoignages de dignitaires nazis comme Hans Frank ou Rudolf Hess. Seul le domaine iconographique recèle encore des éléments nombreux et d'un réel intérêt. Tout d'abord, dans ce chapitre, les images de Hitler composent le second thème dans l'ensemble de l'iconographie, soit 10% du corpus³²⁹. Quelles images de Hitler apparaissent dans les chapitres sur l'Allemagne nazie?

- la poignée de mains entre Hitler et Hindenburg lors de la «journée de Potsdam»³³⁰. Ce geste, que la propagande nazie a voulu hautement symbolique, incarne la recherche d'une légitimité par le nouveau chancelier. Ces clichés sont un peu moins présents après 1990.



Figure 5: Portrait officiel de Hitler (collection personnelle)
(Sources: *Menschen in ihrer Zeit* (1971/1976), 73; *Anno 4* (1997), 59)

329 En comparaison, les représentations d'autres dignitaires nazis (Himmler, Goebbels, Hess etc.) se limitent à une moyenne décennale de 3% du corpus iconographique. Signalons que les clichés représentant le *Führer* constituent déjà le thème principal du faible corpus iconographique des manuels allemands édités dans les années cinquante.

330 Voir, par exemple, dans *Menschen in ihrer Zeit*, 1971/1976, 84 ou *Anno 4*, 1997, 69.

- Hitler, revêtu de l'uniforme nazi, posant pour son portrait officiel avec la devise du III^e Reich³³¹. Ce document, visible à l'époque dans tous les lieux publics mais également dans un certain nombre de foyers allemands, se retrouve fréquemment dans les manuels allemands à partir de 1970.
- Les élèves découvrent aussi l'orateur, en gros plan, exalté, vociférant ou s'installant solennellement à la tribune.

Ces images, dans lesquelles Hitler apparaît seul, centre l'ensemble des événements de la période sur sa personne. Il devient par cette démarche, responsable majeur de l'ensemble des faits.

Au contraire, dans les manuels publiés après 1980 essentiellement, l'on retrouve des images de Hitler «communiant» avec les foules en extase, fanatisées. Signalons que celles-ci restent moins nombreuses que les représentations centrées sur Hitler. Doit-on interpréter cela comme une volonté tenace des auteurs allemands de limiter les possibilités d'accusation contre la population allemande de l'époque? C'est vraisemblablement la démarche qui fut suivie dans les ouvrages les plus anciens mais celle-ci se trouva délaissée ensuite, lorsque se multiplièrent les images de foules entourant le *Führer*. Toutefois, cette présence accrue, qui, de prime abord, renforce le lien entre le chef et son peuple, peut aussi constituer un moyen subtil donné aux enseignants de faire porter à leurs élèves un regard critique sur ces images, en leur rappelant l'impact de la propagande et de la terreur ambiante, qui poussait une grande part de la population à montrer publiquement son adhésion au régime nazi. Plus modestement, quelques caricatures associent Hitler à un aspect de sa politique³³².

Une évolution semblable caractérise les manuels français: d'un côté, des images de Hitler, seul et par là-même, désigné comme l'unique responsable, de l'autre, à partir des années quatre-vingts, des clichés le faisant apparaître au milieu de foules, témoignages du soutien indéfectible d'une large partie de la population³³³. Avant 1980, l'emploi fréquent d'expressions comme «hitlérisme», «régime hitlérien» dans le texte de leçon, venait renforcer l'idée de pleine re-

331 *Forum Geschichte*, 2003, 90 ou *Zeitreise*, 2001, 629.

332 *Geschichte plus*, 2001, 100.

333 Casta et Doublet, *Histoire-Géographie*, 1999, 62 – 63; Thouzet, *Histoire-Géographie*, 2003, 54 – 55: apparaissent des images de Hitler en uniforme (portrait officiel avec la devise du III^e Reich) ou orateur exalté, à la tribune lors de ses fréquents meetings. L'ensemble de ces représentations, auxquelles l'on peut ajouter celles montrant uniquement le visage du *Führer*, semblerait indiquer une volonté des auteurs d'insister sur son unique responsabilité dans les faits intervenus durant la période nazie. À l'inverse, Bouvet et Lambin, *Histoire-Géographie*, 1999, 80 proposent l'image d'une jeune fille, qui fleurit le portrait de Hitler. Les auteurs renforcent ainsi le lien entre le *Führer* et le peuple allemand.

sponsabilité de Hitler, rejoignant ainsi les recommandations des rencontres pédagogiques franco-allemandes³³⁴.

Côté britannique, les représentations du *Führer* sont nettement moins nombreuses que dans les manuels allemands et apparaissent très variées³³⁵. Elles ne correspondent pas précisément à celles des manuels allemands: ainsi, l'image de Hitler, figé dans son uniforme prédomine largement sur celle de l'orateur, alors qu'outre-Rhin, la tendance était inverse. De même, les marques de déférence envers Hindenburg, lors de sa prise de pouvoir en mars 1933, sont beaucoup moins présentes côté britannique. Ces divergences véhiculent des messages différents: d'un personnage ayant su mystifier le peuple par son éloquence et son apparent respect de l'autorité présidentielle jusqu'à la disparition de Hindenburg côté allemand, l'on passe, dans les ouvrages d'outre-Manche, à l'image irréfutable du dictateur. Certains auteurs britanniques abandonnent fréquemment le ton scientifique et neutre, qui sied à toute analyse historique pour construire un portrait de Hitler, nourri de sentiments personnels ou de considérations caricaturales, sur l'aspect physique de celui-ci par exemple³³⁶. Des comparaisons sont parfois étonnantes, comme celle menée, dans un ouvrage, avec le Général Boulanger³³⁷. Pareille tendance a été relevée dans les manuels wallons les plus anciens, la description du *Führer* étant souvent très négative: «cet ancien peintre en bâtiments, aigri par la misère», «celui qui fut clochard dans sa jeunesse»³³⁸. Les auteurs français des ouvrages les plus anciens

334 Hallynck et Brunet, *Histoire*, 1955, 399; Bonifacio et Maréchal, *Histoire*, 1961, 231; François, François et Haurez, *L'époque contemporaine*, 1971, 210 et 212; Pernet et al., *Histoire-Géographie*, 1980, 52.

335 Le résultat ne donne qu'une longue liste d'images, recensées à un ou deux exemplaires seulement. Il est donc difficile de parvenir à des conclusions reflétant solidement différentes orientations suivies par les auteurs britanniques. Cette limite se retrouve aussi en partie côté français.

336 Knapp-Fisher, *The World Today*, 1965, 234: «Hitler fut un fieffé menteur»; Middleton, *Britain and the World*, 1982, 83: «Hitler ne savait même pas ce qu'il ferait en prenant le pouvoir»; Nash et Newth, *Britain in the Modern World*, 1978, 74: «Hitler était un petit homme avec un pauvre physique et pas beaucoup d'éducation»; Hamer, *History in the Making*, 1981, 124: malgré l'absence totale d'intérêt didactique du sujet, l'auteur s'indigne des rumeurs selon lesquelles Hitler aurait eu une liaison avec sa nièce!; Neville, *World History*, 1982, 55: d'après l'historien David Irving, «Hitler fut le plus faible et médiocre leader que l'Allemagne ait connu ce siècle». Concernant ce manuel publié en 1982, il n'est pas nécessaire à notre sens, d'évoquer l'évolution future de David Irving vers le négationnisme; Middleton, *Britain and the World since 1750*, 1982, 85: «[Par rapport à l'idéologie raciale] Hitler, lui-même, était petit et brun».

337 Somerwell, *Modern Europe*, [1953] 1960, 128: «[Hitler] dictateur révolutionnaire, comme ce fut presque le cas en 1888 en France, si Boulanger était allé au terme de son entreprise (sic)».

338 Gysels et Van Den Eynde, *Les temps contemporains*, 1960, 310; Dorchy, Michel et Van Den Eynde, *Les temps modernes*, 1960, 327: portrait d'après une biographie de Hitler par Georges Mac.

dressent eux-aussi, des portraits de Hitler dans lesquels l'émotionnel et le ressentiment prédominent:

«chef véhément», «sorte de visionnaire, obsédé par quelques idées, orateur fougueux, il dut une partie de son succès à ses discours qui «électrisaient» les foules», «médio-cralement instruit, instable, impulsif, mal équilibré mais doté d'une éloquence farouche et pathétique, aux accents prophétiques», «ancien combattant désœuvré (...) son exaltation évolua vers le déséquilibre mental» ou encore «grand prêtre d'un nouveau paganisme», etc.³³⁹.

Il est possible de rapprocher ce type de présentation, d'une autre démarche, faisant appel à des images du film *Le dictateur* de Charlie Chaplin. Un certain nombre d'auteurs français, de manuels récents notamment, ont, en effet, utilisé cette oeuvre caricaturale et satirique³⁴⁰. Ponctuellement, certains auteurs ont choisi d'opérer une comparaison, voire une filiation, entre les personnalités de Hitler et de Mussolini³⁴¹. Dans les ouvrages britanniques, on rencontre toutefois quelques biographies strictes et mesurées³⁴². De même, certains titres délivrent ponctuellement des analyses précises sur les atouts dont disposa Hitler pour séduire un nombre important d'Allemands: une image thaumaturgique, liée à une personnalité hors norme, proche même de la folie, un chef machiavélique, contrastant avec les politiciens incompétents qui avaient fait échouer la République de Weimar, «*un rempart contre le communisme*» enfin³⁴³. Les multiples

339 Monnier et Jardin, *L'Histoire contemporaine*, 1957, 469; Bonifacio et Maréchal, *Histoire*, 1961, 231; Désiré, Lebrun et Zanghellini, *Espaces et civilisations, Histoire, Géographie*, 1980, 48; Brignon, *Histoire-Géographie*, 1980, 111, 116–117; Bernard, Devavry et Roche, *Le monde au XX^e Siècle*, 1980, 100. Quelques documents écrits proposent également un inquiétant portrait du *Führer*, dépeint par exemple, par l'ambassadeur français à Berlin, André François-Poncet, lors d'une visite à Berchtesgaden: Aimond, *L'époque contemporaine*, 1952, 466 (manuel destiné à l'enseignement privé); Chaulanges, Chaulanges et Valentin, *Histoire*, 1961, 208; François, François et Haurez, *L'époque contemporaine*, 1971, 212. Le témoignage d'André François-Poncet se retrouve également dans certains manuels allemands. De même, dans un genre similaire, signalons la démarche inédite de Bernard, Devavry et Roche, *Le monde au XX^e Siècle*, 1980, 100, qui choisirent de présenter Hitler avec le témoignage de l'écrivain Denis de Rougemont, présent en 1938 à Nuremberg, rapporté par Eugène Ionesco, dans sa préface du *Rhinocéros*, en novembre 1960.

340 Bernard, Devavry et Roche, *Le monde au XX^e Siècle*, 1980, 102; Knafou et Zanghellini, *Histoire & Géographie*, 1999, 75; Chaudron et Knafou, *Histoire-Géographie*, 2003, 77.

341 Bonifacio et Maréchal, *Histoire*, 1961, 232: «Hitler «animateur», plus systématique, plus brutal que Mussolini»; Bouvet et Lambin, *Histoire-Géographie*, 1999, 76: «Hitler prit Mussolini comme modèle».

342 Blount, *The last Hundred Years*, 1956, 108; Reed Brett, *European History 1900–1960*, 1967, 161; Lindsay, *Europe and the World*, 1979, 248–249.

343 Somerwell, *Modern Europe*, [1953] 1960, 149: «Hitler ne boit pas, ne fume pas, est végétarien. Comme un Puritain, il défend une réforme morale avec la suppression du vice sexuel éhonté, répandu comme symbole de liberté. Des valeurs d'un mouvement boy-scout, tourné vers la jeunesse, contre les mauvaises influences de la ville, pour les exercices durs à l'air pur de la campagne»; Richards, *An illustrated History of modern Europe*, 338: «Un mélange

analyses biographiques publiées sur le personnage transparaisent à travers ces images³⁴⁴. Côté français, à partir des années quatre-vingt-dix, les courtes biographies du *Führer* se transforment radicalement et adoptent également un ton plus neutre, résolument scientifique³⁴⁵.

Enfin, dans les chapitres sur la Deuxième Guerre mondiale des manuels allemands les plus anciens, venant clôturer le récit biographique de Hitler, certaines phrases lapidaires évoquent la lâcheté du suicide de Hitler le 30 avril 1945³⁴⁶. Côté wallon, la date et les circonstances de son suicide sont très rarement mentionnées.

La confiscation progressive du pouvoir par Hitler et le remplacement des forces politiques et syndicales traditionnelles par des structures émanant du NSDAP (1933–1934)

L'évolution politique nationale entre 1933 et 1934 est l'un des thèmes majeurs des chapitres sur l'Allemagne nazie dans les manuels allemands. Depuis les années cinquante, cet aspect est surtout exposé dans le texte de leçon, occupant largement le premier rang durant toutes les décennies. De même, malgré un recul dans les manuels des années deux mille, ce sujet prédomine dans les questions d'exercice à partir de 1960. Ainsi, en faisant appel à l'esprit critique des élèves, les auteurs des manuels semblent vouloir insister, au-delà de la compréhension et de la bonne connaissance des faits, sur la stratégie, les intentions des nazis et, face à celles-ci, sur la naïveté, l'inertie ou même le renoncement total des forces démocratiques. «*Voilà comment une dictature se met en place*» semble être le message délivré aux élèves.

Après avoir terminé les chapitres sur la République de Weimar en présentant

d'habileté, de volonté, presque d'influence hypnotique, de caractère complètement impitoyable: sur la conduite personnelle de la guerre, l'omnipotence. Un fanatique fou, illuminé, avec un code moral de gangster.»; Firth, *From Napoleon to Hitler*, 1964, 374: «*Les journaux disaient que voir Hitler préservait les désespérés du suicide*»; Knapp, *The dangerous Century*, 1969, 66: «*Aucun doute, Hitler était à moitié fou mais également très intelligent, ce qui l'aida au pouvoir et lui apporta beaucoup de succès au début de sa dictature (...)*»; Neville, *World History*, 1982, 52: un texte documentaire d'Albert Speer évoque le charisme de Hitler; Middleton, *Britain and the World*, 1982, 83: évocation du «choc électrique» produit en présence de Hitler; Peacock, *Europe and Beyond*, 1984, 177; Davies, *Aspects of Modern World History*, 1996, 94: «*Hitler était un homme fou et désorganisé, laissant aux autres le soin de prendre des décisions, qu'il annulait s'il le désirait (...)* Il n'y avait pas de division précise de responsabilité entre les dignitaires nazis. Hitler encourageait entre eux les querelles et les luttes pour le pouvoir».

344 Exposé sur ce point dans Kershaw, *Hitler*, 1999, 23.

345 Lambin, *Histoire-Géographie*, 1993, 74; Ivernel, *Histoire-Géographie*, 1999, 64; etc.

346 *Grundzüge des Geschichte*, 1974, 239: «*Hitler, avec son suicide dans le bunker de la chancellerie du Reich, montra qu'il n'assumait pas les conséquences abominables de ses actes*».

l'agonie du régime et l'arrivée légale de Hitler à la Chancellerie, les auteurs allemands poursuivent donc la chronologie des événements avec l'exposé de la prise rapide de l'entière autorité politique par les nazis. Dans certains manuels, après que la composition du gouvernement au lendemain du 30 janvier 1933 ait été présentée, toute l'erreur des ministres de la droite traditionnelle est démontrée, eux qui imaginaient museler leurs collègues nazis minoritaires. La nomination de Frick à l'Intérieur, de Göring à l'Aviation et au gouvernement de la Prusse, devait provoquer un rapide discrédit et finalement un échec inéluctable du gouvernement Hitler.

Il est également rappelé très fréquemment, que le NSDAP n'obtint jamais seul la majorité absolue au Reichstag et que ses dirigeants durent s'employer à composer des alliances avec de petites formations ultra conservatrices. Cette réalité indéniable est l'occasion de démontrer qu'en 1933, malgré de nombreux courants d'opinion hostiles à la République de Weimar, une majorité d'Allemands refusait toutefois de soutenir le parti nazi³⁴⁷. Outre-Rhin encore, la quasi-totalité des auteurs affirme ensuite que l'incendie du Reichstag sert de prétexte aux nazis pour instaurer leur dictature, en invoquant le danger d'insurrection communiste. Les partisans de Hitler ont longtemps été tenus pour coupables de cet acte: ils auraient utilisé les services d'un curieux personnage, Marinus Van der Lubbe, s'affirmant communiste mais présentant surtout certains troubles mentaux. Une plus grande prudence transparait dans les manuels les plus récents, certaines analyses avançant même l'idée que nul ne connaîtra jamais l'auteur exact de ce geste si lourd de conséquences³⁴⁸. En effet, exploitant le traumatisme lié à cet incendie, les nazis réclamèrent le vote des pleins pouvoirs, afin de sauver l'Allemagne du péril communiste, de l'insurrection et de la guerre civile. Les 21 et 23 mars 1933, dans une mise en scène savamment préparée, la fameuse «journée de Potsdam», une large majorité de députés accédèrent aux souhaits des nouveaux maîtres du pays et scellèrent le sort des libertés fondamentales, des *Länder* comme des individus. Étape ultime de la prise totale du pouvoir par Hitler, en août 1934, après la mort de Hindenburg, celui-ci cumula les fonctions de Président et de Chancelier du Reich.

Côté britannique, l'incendie du Reichstag, et plus particulièrement l'identité de celui ou de ceux qui commirent cet acte, semble avoir encore plus retenu l'attention des auteurs que chez leurs confrères allemands³⁴⁹. La conclusion des

347 *Menschen in ihrer Zeit*, 1971/1976, 83; *Die Reise in die Vergangenheit*, 1976, 130; *Grundzüge der Geschichte*, 1974, 161; etc.

348 *Fragen an die Geschichte*, 1999, 62; *Zeitreise*, 2001, 617: «Qui a mis le feu? On n'en sait rien encore aujourd'hui.» (en légende de l'affiche annonçant l'incendie); *Geschichte und Geschehen*, 2005, 92; *Forum Geschichte*, 2003, 86.

349 Plus de quinze références de manuels pourraient être mentionnées ici; afin de limiter le volume de notes, nous ne citerons que quelques références ponctuelles, couvrant la chro-

enquêtes proposées est toujours la même: l'incendie aurait été fomenté par les nazis pour servir leur objectif de contrôle total du pouvoir. Ceux-ci accusèrent les communistes, afin de pouvoir accentuer leurs persécutions, Van der Lubbe n'étant, quant à lui, qu'un bouc émissaire. À l'instar des manuels allemands, une tendance à la prudence et au doute semble toutefois apparaître dans les titres les plus récents³⁵⁰. Dans une synthèse à vocation scolaire, une simple mention de ces faits aurait pu suffire, la priorité devant plutôt être accordée à d'autres aspects majeurs de notre sujet. Ce choix des auteurs britanniques d'approfondir autant cette question se rapporte toutefois à un véritable débat historiographique³⁵¹. Par ailleurs, le traumatisme de l'incendie du parlement britannique en 1834, thème d'un tableau célèbre du peintre William Turner, est peut-être venu influencer leur propos. Hormis l'incendie du Reichstag, rares sont les auteurs britanniques qui dépassent le simple énoncé de quelques faits de la période 1933 – 1934 ou les considérations anecdotiques sur ceux-ci. Ainsi, au contraire des manuels allemands, seuls deux manuels des années quatre-vingt-dix soulignent, que lors des élections de mars 1933, une forte proportion d'Allemands votèrent encore contre Hitler³⁵². De même, jamais n'apparaît précisément démontré, le mécanisme progressif de mise en place de la dictature, facilité par le renoncement des forces démocratiques. La «journée de Potsdam» n'est pratiquement jamais représentée par une image.

Les auteurs français se contentent de préciser le plus souvent, que l'incendie du Reichstag a été attribué aux communistes par les nazis, afin de servir leurs objectifs politiques immédiats. En aucun cas, l'incertitude de la recherche his-

nologie de notre sujet: Vause, *A History of Modern Europe*, 1951, 181, qui déclare toutefois que «l'on ne saura jamais exactement la vérité»; Somerwell, *Modern Europe*, [1953] 1960, 151; Firth, *From Napoleon to Hitler*, 1964, 376; Lindsay, *Europe and the World*, 1979, 253; Hamer, *History in the Making*, 1981, 116–119: une page est consacrée au procès des accusés, accompagnée d'une image de Van der Lubbe et de plusieurs textes documentaires. L'avis des élèves est même sollicité; Derek Heater, *Our World this Century*, 1996, 50. Une image de Marinus Van der Lubbe apparaît dans les manuels de John Hamer, *History in the Making*, 1981, 118, et de Grey et Little, *Germany*, 1997, 27.

- 350 Child, Hodge et Taylor, *Understanding History*, 1993, 71; Reynoldson, *History*, 2000, 201 relatent l'incendie du Reichstag, l'accusation portée contre les communistes, sans infirmer celle-ci; Barry Doherty, *Revise Modern World History*, 2001, 44 retient que la culpabilité peut aussi bien revenir aux nazis qu'à Van der Lubbe. Signalons, page 48 dans ce manuel, que le nom de Marinus Van Der Lubbe figure même parmi les «notions essentielles» à connaître!
- 351 Larkin, *European History*, 1975, 248, cite en effet, l'historien Alan John P. Taylor, *Origins of the Second World War*, 1961, qui accrédite la thèse du complot nazi; dans l'ouvrage de Davies, *Aspects of Modern World History*, 1996, 92, outre des témoignages de contemporains des faits, les travaux des historiens Roger Manvell et Heinrich Fraenkel sont exploités.
- 352 O'Callaghan, *A History of the Twentieth Century*, 1992, 22; Davies, *Aspects of modern World History*, 1996, 92 et 95: «En 1933, la plupart des Allemands ne partageaient pas fortement les valeurs et idées nazies; au maximum, 37% vota pour Hitler lors des élections libres (...) De même, la majorité n'était pas fortement antisémite.»

torique sur le ou les coupables n'est évoquée, ce qui correspond bien à la démarche de fin de premier cycle de l'enseignement secondaire: présenter un cadre général, sans entrer dans le détail des faits et des analyses³⁵³.

Signalons que, de manière générale, ce thème se trouve modestement exprimé dans les documents écrits et iconographiques tout au long de la période: apparaissent seulement certains extraits de la loi d'habilitation accordant les pleins pouvoirs aux nazis, des premiers textes limitant les libertés fondamentales, quelques images de l'incendie du Reichstag, de l'affiche placardée annonçant cet événement ou de la «journée de Potsdam»³⁵⁴. Cette présence limitée est plutôt étonnante, tant ces derniers documents semblent avoir une réelle valeur symbolique et didactique. À partir de 1970, dans les manuels allemands, un autre document iconographique illustre la mise en place de la dictature: l'image d'autodafés, organisés en mai 1933, par des étudiants nazis, pour éliminer de leurs bibliothèques universitaires, les ouvrages d'auteurs mis au pilori par le nouveau pouvoir. La mise en place progressive de la dictature nazie est parfois déclinée au niveau local et régional à partir des années quatre-vingts, à Reutlingen, Hagen ou Duisbourg³⁵⁵. Enfin, au-delà du strict cadre chronologique de cette partie, les manuels allemands les plus anciens rappellent deux éléments illustrant l'omnipotence de Hitler: la révocation en 1938, des généraux traditionnels de la *Wehrmacht*, le maintien d'élections non pluralistes et contrôlées, caractérisées par une très forte participation, l'électeur ne se rendant pas aux urnes étant considéré comme opposant. Ainsi, les Allemands, surnommés «*Ja-Sager*» («*Ceux qui disent oui*») apportèrent toujours plus de 90% des voix au NSDAP, dont le nombre réel de partisans ne fut, en vérité, jamais aussi grand³⁵⁶.

Outre-Rhin, un autre événement de la période 1933 – 1934 a bénéficié d'un développement plutôt modeste: l'élimination d'Ernst Röhm et de ses SA, ainsi que d'autres personnalités jugées indésirables par Hitler lors de la «*Nuit des longs Couteaux*», du 30 juin 1934³⁵⁷. Il est rappelé que ce massacre a été exploité à

353 Voir notamment Désiré, Lebrun et Zanghellini, *Espaces et civilisations*, 1980, 48; Lambin, *Histoire-Géographie*, 1993, 70; Ivernel, *Histoire-Géographie*, 1999, 66; Knafou et Zanghellini, *Histoire & Géographie*, 1999, 59; Chaudron et Knafou, *Histoire-Géographie*, 2003, 67; Azzouz et Gache, *Histoire-Géographie 3^e*, 2007, 74; Baylac, *Histoire-Géographie*, 2007, 70; Thouzet, *Histoire-Géographie*, 2003, 64; Cote et Fellahi, *Histoire-Géographie*, 2007, 72.

354 Signalons toutefois que l'incendie du Reichstag, identifiable à son fronton, sur lequel figure la devise «*dem deutscher Volke*», illustre la couverture du manuel *Geschichte Plus* (2001). Par ailleurs, il est ici indispensable de faire le lien avec les images analysées précédemment, représentant Hitler et Hindenburg lors de la «journée de Potsdam».

355 *Fragen an die Geschichte*, 1999, 47 – 49; *Die Reise in die Vergangenheit*, 1985, 154, *Forum Geschichte*, 2003, 82 – 85.

356 *Deutsche Geschichte*, 1955; 109, *Kletts Geschichtliches Unterrichtswerk*, 1956, 162 et 173; *Grundzüge der Geschichte*, 1974, 179; *Fragen an die Geschichte*, 1999, 50.

357 Signalons que dans le texte de leçon des éditions 1961 et 1969 du manuel *Die Reise in die Vergangenheit – Band 4*, 1961, 169 et 1985, 205 – 206 et 212 – 213, est insérée une longue

des fins de propagande par l'autorité nazie, afin de rassurer les Allemands: de dangereux fauteurs de troubles et de violences urbaines auraient été alors éliminés. Les auteurs français rappellent également les causes, les faits de cette opération et les intentions des nazis, sans multiplier toutefois les précisions, par exemple sur les victimes autres que les SA, comme l'ancien Chancelier Von Schleicher par exemple³⁵⁸. Côté britannique, une part plus large est accordée à ce massacre, dont le nom reste absent des manuels jusqu'à la fin des années soixante-dix, ceux-ci évoquant à la place, «une purge» («*The purge*»)³⁵⁹. Les faits semblent, très tôt, bien connus par les auteurs, à défaut du nombre exact de victimes³⁶⁰. Dans certains manuels, l'on peut lire que personne en Allemagne ne fut scandalisé par ces événements, largement compensés par les «réussites de Hitler»³⁶¹. Cette affirmation est bien sûr contestable, ce que font d'ailleurs, un certain nombre d'auteurs allemands. À propos de la «Nuit des Longs Couteaux», une dernière question apparaît dans les manuels britanniques: Röhm complotait-il réellement contre Hitler? Les avis sont très partagés³⁶².

déposition de la cuisinière du couple von Schleicher, ancien Chancelier à la fin de la République de Weimar, relatant les circonstances de son assassinat, dont elle fut témoin, lors de ces événements de juin-juillet 1934.

- 358 Hallynck et Brunet, *Histoire*, 1955, 397; Réunion de Professeurs, *Histoire contemporaine*, 1959, 440; Bertier et Roulier, *L'époque contemporaine*, 1971, 305; Brignon, *Histoire-Géographie*, 1980, 112; Désiré, Lebrun et Zanghellini, *Espaces et civilisations*, 1980, 50; Bouvet et Lambin, *Histoire-Géographie*, 1999, 76; Azzouz et Gache, *Histoire-Géographie 3^e*, 2007, 74.
- 359 Somerwell, *Modern Europe*, [1953] 1960, 19; Richards, *An Illustrated History of Modern Europe*, 1957, 312. La première mention du nom «*La Nuit des Longs Couteaux*» apparaît dans Nash et Newth, *Britain in the Modern World. The twentieth century*, 1978, 75.
- 360 Somerwell, *Modern Europe*, [1953] 1960, 191, rappelle ainsi que l'élimination des SA donna également l'occasion aux nazis d'accomplir de nombreuses vengeances privées, tel l'assassinat de l'ancien Chancelier Von Schleicher et de sa femme. Des détails sont donnés sur l'arrestation de Röhm, les dialogues entre celui-ci et la police aux ordres de Hitler; voir Neville, *World History*, 1982, 54. Certains auteurs évoquent moins d'une centaine d'assassinats: 77 selon Richards, *An Illustrated History of Modern Europe*, 1957, 312; ce chiffre est repris par Firth, *From Napoleon to Hitler*, 1964, 379. Cette estimation est également faite par les nazis à l'époque, alors que les opposants affirmèrent que des milliers d'entre eux avaient été éliminés. Lindsay, *Europe and the World*, 1979, 253, avancent un bilan de 300 à 500 victimes. Il semble toujours impossible d'évaluer le nombre exact d'assassinats, estimé par Karl-Dietrich Bracher à 150 ou 200; voir León et Scot, *Le nazisme des origines à 1945*, 1997, 137; Wahl, *L'Allemagne de 1918 à 1945*, 1999, 109.
- 361 Richards, *An Illustrated History of modern Europe*, 1957, 312; Neville, *World History*, 1982, 54.
- 362 Southgate, *Europe*, 1958, 177 et Lindsay, *Europe and the World*, 1979, 253, accèdent à la thèse du complot. Firth, *From Napoleon to Hitler*, 1964, 379, s'interroge sur cette hypothèse sans prendre position. Larkin, *European History*, 1975, 250, est le premier manuel à proposer une thèse réellement satisfaisante, en justifiant la «Nuit des Longs Couteaux» par la rivalité toujours plus forte entre Hitler et Röhm et l'hostilité très forte affichée par l'armée contre ce dernier. Enfin, Tate, *People Events in the Modern World*, 1989, 74, affirme que «*jamais les SA ne représentèrent une menace pour la position de Hitler*».

La période entre 1933 et 1934 voit finalement le remplacement des forces politiques et syndicales traditionnelles par des structures émanant du NSDAP. En effet, dès leur arrivée au pouvoir, les nazis sabordèrent ou interdirent progressivement toutes ces structures pour ne laisser en place que leur parti et ses déclinaisons dans tous les domaines d'activité. Ce thème est exposé de manière régulière sur l'ensemble des décennies, dans le texte de leçon des manuels allemands et, en moindre importance, britanniques. Les auteurs allemands présentent, outre l'interdiction du KPD et du SPD, l'autodissolution des autres partis traditionnels du centre et de droite et le remplacement des syndicats par le *Deutsche Arbeitsfront* (DAF).

En Belgique wallonne, seuls les manuels les plus récents apportent un éclairage de qualité sur ce que Hitler entreprit après son arrivée à la chancellerie, en respectant une forme légale: le vote des pleins pouvoirs en sa faveur permet d'affirmer qu'il est devenu légalement dictateur. Par la suite, l'organisation de plébiscites lui apporta toujours d'écrasantes victoires³⁶³.

L'encadrement des loisirs et de la jeunesse

Outre-Rhin, ce thème a surtout été traité dans les documents écrits et iconographiques. Une information majeure apparaît toutefois dans le texte de leçon: la jeunesse, par manque d'expérience, a été la catégorie sociale la plus trompée, abusée par la propagande nazie³⁶⁴. Depuis les années cinquante, la part des questions d'exercice sur ce sujet a toujours été importante.

Les élèves découvrent toutes les structures d'encadrement de la jeunesse (*Hitlerjugend*, *Bund deutscher Mädel*), illustrées de nombreuses photos de défilés ou d'activités, de textes de chansons. Certains textes documentaires reviennent fréquemment, comme celui présentant une jeune fille des *Bund deutscher Mädel* (BDM), lors d'un camp de jeunes, avouant son incompréhension face aux persécutions antisémites ou un autre, rappelant que Sophie Scholl, avant de s'engager dans la résistance, avait suivi le parcours habituel des mouvements de jeunesse hitlérienne (témoignage de sa sœur Inge Scholl)³⁶⁵. Par ailleurs, sont exposés les programmes scolaires contenant les objectifs idéologiques nazis et l'iconographie figurant dans les livres d'école de l'époque. Signalons la part importante de questions d'exercice sur ce domaine précis. Les auteurs allemands sollicitent la réflexion des élèves, en présentant de manière

363 Groupe de Professeurs, *Précis d'histoire du temps présent*, 1989, 30.

364 *Menschen in ihrer Zeit*, 1971/1976, 97; *Die Reise in die Vergangenheit*, 1976, 135 – 136.

365 *Menschen in ihrer Zeit*, 1971/1976, 97 – 98; *Unsere Geschichte*, 1988, 101; *Fragen an die Geschichte*, 1984/1999, 67.

particulière, le résultat de toute cette entreprise: apparaissent en effet, des images très fortes de jeunes adolescents, gisant sur les champs de bataille ou visiblement traumatisés, apeurés, après leur arrestation par les forces alliées dans les derniers mois de la guerre³⁶⁶. À ce propos, une hypothèse peut être émise: les auteurs des manuels allemands ont peut-être souhaité mettre l'accent sur la comparaison entre la vie quotidienne de la jeunesse, dans l'Allemagne nazie et dans un régime démocratique retrouvé.



Figure 6: Affiche «Kraft durch Freude» (Collection personnelle)
(Sources: *Grundzüge der Geschichte* (1974), 166; *Geschichte Plus* (2001),108)

Au-delà de l'encadrement de la jeunesse, sont également présentées les structures qui organisent les loisirs du peuple allemand, comme dans l'affiche ci-dessus³⁶⁷. Dans les titres allemands les plus anciens, il semble que les auteurs, ayant souvent connu le régime nazi durant leur jeunesse, ressentent le besoin d'expliquer comment la séduction et l'endoctrinement ont pu agir sur une partie de leur génération³⁶⁸. La part accordée à cet encadrement de la jeunesse et des loisirs est la même dans les manuels allemands et français mais semble un peu moins importante dans les ouvrages des deux autres pays de notre étude. Signalons également, la présence ponctuelle de textes de témoignages de jeunes

366 Voir par exemple dans *Zeitreise*, 2001, 638; *Geschichte und Geschehen*, 1997, 97.

367 *Grundzüge der Geschichte*, 1974, 166; *Geschichte Plus*, 2001, 108.

368 *Deutsche Geschichte*, 1955, 114: «Elle [la jeunesse] crut souvent, totalement, passionnément, et suivit «son Führer» avec tout l'enthousiasme dont elle était capable. Elle ne vit alors que les éclats, en captant le bien et le beau, le noble dans toutes ses actions. D'autant plus terrible devait être après son réveil, lorsque tout idéal fut réduit en morceaux et se révéla être une apparence trompeuse. Elle avait en partie cru dur comme fer à cette annonce du Reich millénaire, lorsque cela se brisa, elle ne crut souvent plus en rien». Dans le manuel récent, *Forum Geschichte*, 2003, 96, les auteurs rappellent que beaucoup d'Allemands gardaient en 1945, un bon souvenir de la politique de loisirs des nazis.

allemands contemporains du nazisme et, surtout dans les manuels britanniques, des différents serments de fidélité prononcés envers Hitler par les militaires, la jeunesse et jusqu'aux mères après un accouchement³⁶⁹.

La politique économique, financière de l'État nazi et l'évolution du niveau de vie des Allemands

Les auteurs des manuels allemands ont surtout cherché à mettre en lumière les objectifs de réarmement fixés très tôt par les nazis pour la préparation d'une nouvelle guerre. Ce thème, assez largement développé, se rapproche de l'idéologie hitlérienne belliciste mais prend ici un sens plus concret. Sont également exposées l'ensemble des conséquences de cette politique sur les finances de l'État nazi (investissements, dettes publiques, etc.), sur l'évolution du chômage, qui baisse considérablement avec l'embauche massive d'ouvriers dans les usines d'armement, enfin, sur l'évolution nationale du niveau de vie. Ce domaine pâtit de la priorité donnée à l'armement et à l'autarcie, situation le plus souvent résumée par la formule «*Kanonen statt Butter*» («des canons au lieu du beurre»), illustrée par des images de stocks d'armement ou par le célèbre photomontage satirique de John Heartfield³⁷⁰. Ce choix stratégique est également évoqué dans les manuels britanniques³⁷¹.

L'ambition de produire un maximum de biens d'équipement, comme des automobiles, se trouve aussi mise en image, outre-Rhin, avec certaines affiches publicitaires pour la célèbre *Volkswagen* notamment. Toujours côté allemand, une série de graphiques statistiques vient aussi illustrer la politique économique nazie et son évolution. De manière générale, les auteurs des manuels les plus récents réfutent le «miracle économique», que les nazis affirmaient avoir accompli après 1933. Si la part des questions d'exercice sur ce thème reste stable au fil des décennies, celle-ci aurait tendance se renforcer à partir de 1970, exception faite des années quatre-vingts. Après avoir prioritairement exposé la politique économique nazie et ses effets dans le texte de leçon, les auteurs français et britanniques, à degré moindre, interrogent également les élèves sur ses différents aspects, après 1980 surtout. Enfin, les effets de la politique familiale nationale-

369 Firth, *From Napoleon to Hitler*, 1964, 381; Nash et Newth, *Britain in the Modern World*, 1978, 76.

370 Sur cet artiste allemand, qui ne cessa de dénoncer le nazisme dans ses œuvres et alla jusqu'à angliciser son nom d'origine, Helmut Herzfeld, afin de gommer la consonance allemande, voir: <http://www.heartfield.de/>

371 Vause, *A history of Modern Europe*, 1951, 182; Somerwell, *Modern Europe*, [1953] 1960, 192; Southgate, *Europe*, 1958, 180.

socialiste, qui écarta les femmes de la population active, ne manquent pas d'être rappelés³⁷².

Outre-Manche, dans les ouvrages les plus anciens notamment, les auteurs rappellent que, lorsque Hitler accéda au pouvoir en 1933, malgré la crise, l'Allemagne avait effacé les conséquences de la Première Guerre Mondiale sur ses infrastructures industrielles, grâce à l'octroi de prêts et à l'accomplissement d'investissements effectués par «*les financiers anglais et américains, sommes bien supérieures aux réparations exigées lors du Traité de Versailles*». Cette situation est même présentée comme la clé du réarmement du Troisième Reich³⁷³. Peter Neville, dans son manuel publié en 1982, reprend les travaux de l'historien Franz Neumann, qui déplore que de trop nombreuses analyses ignorent des points essentiels de la politique économique et sociale nazie, comme la confiscation de l'ensemble des biens juifs et l'enthousiasme des industriels à l'idée des marchés juteux générés par la guerre³⁷⁴. En dehors du réarmement, dans leur exposé de la politique économique nazie, les manuels britanniques développent très peu les aspects agricoles et les grands travaux d'infrastructures menés après 1933. Avant 1980, les auteurs français sont peu bavards sur la politique économique nazie et ses effets; quelques lignes générales soulignaient, sans plus de regard critique, le plein succès des mesures économiques de l'Allemagne nazie, au point même de provoquer un certain malaise, si l'on se prend à imaginer les conclusions positives que pouvaient en retirer les élèves³⁷⁵. Un effort important est engagé ensuite pour corriger ces faiblesses et combler les lacunes.

La propagande nazie et ses effets

Dans les manuels allemands et wallons, la propagande nazie est essentiellement présentée en images pour illustrer les journées du NSDAP à Nuremberg et les foules réunies à ces occasions. Outre-Rhin, les images prédominent déjà dans le maigre corpus iconographique des titres publiés au cours des années cinquante et soixante. Les défilés, les parades nazies apparaissent aussi, notamment lors de la première grande démonstration de force, organisée au soir du 30 janvier 1933 à Berlin, devant la Porte de Brandebourg. L'image de cet événement clôture le chapitre sur la République de Weimar ou inaugure celui sur l'Allemagne nazie³⁷⁶. Les élèves allemands, français et wallons découvrent aussi un grand nombre

372 Voir par exemple *Geschichte und Geschehen*, 2005, 96.

373 Southgate, *Europe*, 1958, 172.

374 Neville, *World History*, 1982, 97.

375 Hallynck et Brunet, *Histoire*, 1955, 397 et 398; Bonifacio et Maréchal, *Histoire*, 1961 232.

376 *Menschen in ihrer Zeit*, 1971/1976, 80; *Grundzüge der Geschichte*, 1974, 160–161; *Wir erleben die Geschichte*, 1975, 92.

d'affiches de propagande nazie, autour du culte du chef ou de la radio, diffusant ses discours³⁷⁷. À l'opposé de ces documents, certains manuels proposent des affiches anti-nazies allemandes ou étrangères de l'époque, dénonçant, parfois de manière humoristique, la propagande du Troisième Reich³⁷⁸. Au-delà de ce premier ensemble de clichés clairement défini, prédomine une grande variété de documents iconographiques. Après 1980, l'on recense fréquemment une carte postale représentant Hitler comme l'héritier de plusieurs grands personnages de l'histoire allemande³⁷⁹. Enfin, des images de la mise en scène par les nazis des Jeux Olympiques de 1936 (drapeaux, svastika omniprésente, etc.) complètent notre recensement. Côté allemand, à partir des années soixante-dix, les documents écrits se font de plus en plus l'écho des écrits de Joseph Goebbels (discours, extraits de son *Journal*), le maître de la propagande nazie, des récits et témoignages de ce type d'actions, notamment à l'occasion des journées du Parti à Nuremberg. Les ouvrages wallons les plus récents comportent un montage photographique inédit, reprenant des clichés du film *Triomphe de la Volonté* de Leni Riefenstahl (1934), paru à l'automne 1935, dans un numéro spécial du magazine allemand *Illustrierter Filmkurier*³⁸⁰.

Dans les manuels allemands, la part des questions d'exercice sur ces documents reste modeste avec toutefois, une présence plus forte après 1990. À partir de cette date, l'on remarque, en effet, que leurs auteurs considèrent davantage le thème de la propagande nazie. Pilier de tout régime totalitaire, déterminant l'adhésion des masses aux objectifs du pouvoir, en exploitant leur crédulité et leur absence d'esprit critique, il semble alors plus nécessaire que jamais de faire réfléchir les élèves sur ce point, afin de former des esprits éclairés, capables de défendre la démocratie, si elle se trouvait menacée. Côté français, les questions d'exercice sur ce thème sont plus nombreuses qu'ailleurs. Comparativement, les manuels britanniques sont pauvres en éléments sur la propagande nazie. Quelques commentaires évoquent cependant la portée de celle-ci, l'ambiance des meetings nazis: «*les marches et les défilés, qui rendirent le peuple fier d'être Allemands et nazis*»³⁸¹.

377 *Fragen an die Geschichte*, 1984, 56 et 1999, 65; *Geschichte plus*, 2001, 105; Baylac, *Histoire-Géographie*, 2007, 73; Ivernel, *Histoire-Géographie*, 1999, 90; Cote et Fellahi, *Histoire-Géographie*, 1999, 86; Adoumié, *Histoire-Géographie*, 2004, 78; Jadouille et Georges, *Construire l'Histoire*, 2008, 89.

378 Par exemple, une affiche hostile aux Jeux Olympiques de Berlin de 1936, une épreuve totalement exploitée par la propagande de Goebbels: Casta et Doublet, *Histoire-Géographie*, 1999, 60 – 61.

379 *Wir machen Geschichte*, 1999, 186; *Fragen an die Geschichte*, 1984/1999, 50; *Unsere Geschichte*, 1988, 94; *Geschichtliche Weltkunde*, 1989, 82.

380 Génicot et Georges, *Racines du Futur*, 2000, 40; Jadouille et Georges, *Construire l'Histoire*, 2008, 87.

381 Scott, *The World*, 1992, 52.

Les Allemands furent-ils nombreux à répondre aux sirènes de la propagande du III^e Reich et acceptèrent-ils en masse l'autorité nazie? Cette problématique est proposée dans le très récent manuel wallon de Jean-Louis Jadoulle et Jean Georges³⁸². La part importante de la population qui se soumit avec bienveillance est implicitement évoquée. Dès lors, comment expliquer cette adhésion massive? Quelques éléments du texte de leçon apportent des précisions: Hitler serait parvenu à s'attirer la sympathie des Allemands en les représentant comme une race supérieure, digne de diriger les autres et en flattant habilement leur sensibilité profonde³⁸³. Signalons enfin que certains auteurs wallons soulignent l'impact de la propagande sur la jeunesse allemande, à l'école ou dans le cadre des organisations d'encadrement de celle-ci³⁸⁴.

Les camps de concentration

Dans l'ensemble du contenu des manuels allemands, et encore plus côté britannique et wallon, la présentation des camps de concentration est assez modestement développée³⁸⁵. Outre-Rhin, seule l'iconographie y accorde plus d'écho, des années cinquante à 1990, malgré un recul au-delà de cette date. Parmi les images les plus courantes, l'on retrouve celles de détenus rangés en colonnes, devant des slogans en gros caractères, les incitant à rejoindre l'ordre établi par les nazis³⁸⁶. Le portrait de prisonniers célèbres apparaît fréquemment, comme celui de Carl von Ossietzky, opposant pacifiste aux nazis, interné en camp de concentration dès 1933, Prix Nobel de la Paix en 1936 et mort en 1938, des suites

382 Jadoulle et Georges, *Construire l'Histoire*, 2008, 84–85. Voir également deux questions d'exercice: «Comment expliquer le succès de l'hitlérisme en Allemagne?»; «Comment expliquer le ralliement de beaucoup d'Allemands?». Ces mêmes interrogations apparaissaient déjà dans des titres wallons plus anciens comme Gysels et Van Den Eynde, *Les temps contemporains*, 1960, 318 ou Galloy et Hayt, *De 1918 à 1945*, 1994, 60.

383 Dorchy, Michel et Van Den Eynde, *Les temps modernes et contemporains*, 1960, 325, 327–328: «Il dut son succès à sa doctrine affirmant la supériorité de la race aryenne» (...) «les Allemands aiment la gloire militaire et le programme [de Hitler] était bien fait pour les séduire et pour les inciter à la reconstitution d'une armée, d'une flotte et d'une aviation puissantes (...) Hitler parvint assez facilement à séduire par ses idées, les Allemands aigris par la crise et par la misère (...)»; Gysels et Van Den Eynde, *Les temps contemporains*, 1960, 310: «[Un tel programme ne pouvait que] «séduire un peuple amoureux de gloire militaire et de défilés avec drapeaux, flambeaux, projecteurs».

384 Lefevre et Georges, *Les temps contemporains*, 1973, 331; Galloy et Hayt, *De 1918 à 1945*, 1994, 94; Génicot et Georges, *Racines du Futur*, 2000, 33 (affiche de propagande, Hitler donnant la main à deux enfants).

385 Même si des Juifs y ont été internés dès 1933, nous avons choisi de ne pas présenter cette catégorie de camps dans la partie consacrée à la Shoah, afin de bien les dissocier des camps d'extermination.

386 *Geschichte und Geschehen*, 1997, 98 (au camp de concentration de Dachau en 1938).

de mauvais traitements³⁸⁷. En dehors des manuels allemands, ce personnage ne se trouve jamais présenté.

Dans les différentes éditions du manuel *Die Reise in die Vergangenheit*, entre 1969 à 1993, l'on observe une mise en relation entre le début du système concentrationnaire en 1933 et sa fin en 1945: une première image montre des prisonniers en rang dans un camp de concentration, une seconde représente un prisonnier agonisant lors de la libération des camps. Deux légendes laconiques déclarent que «*cela commença ainsi...*» et «*se termina comme ceci*»³⁸⁸. Des images identiques de cadavres entassés, prises après la libération des camps, se retrouvent côté allemand et français³⁸⁹.

Outre-Rhin, après 2000, l'on constate un renouvellement de l'iconographie sur les camps. Ainsi, le manuel *Zeitreise* fournit deux documents inédits, l'un illustrant le roman d'Anna Seghers, «*La septième Croix*», édité pour la première fois en 1942, l'autre, le camp de concentration d'Osthofen (au Sud-Ouest de Mayence), cadre de son intrigue³⁹⁰. Concernant la référence à Anna Seghers, romancière communiste, il semblerait que les manuels est-allemands aient influencé ceux de l'ouest, en utilisant les premiers cet exemple³⁹¹. Dans les manuels allemands les plus récents, apparaissent également les dernières recherches historiques, souvent mises en valeur grâce à l'apport précieux des nouvelles techniques de reproduction et de restauration de documents anciens. Ainsi, parmi les victimes des camps de concentration, sont pour la première fois évoqués les Témoins de Jéhovah, les homosexuels, la jeunesse «marginale» hostiles aux mouvements de jeunesse hitlériens, etc. Au contraire du cas des centres de mise à mort ouverts aux confins de la Pologne, les auteurs allemands, dès les années cinquante, ne nient aucunement que la population ait été informée de l'existence des camps de concentration. Il est cependant rappelé que leurs anciens détenus, libérés durant la période nazie, ne divulguaient pas d'informations précises sur le fonctionnement des camps, par crainte des représail-

387 Son portrait apparaît dans plus d'un quart des images sur les camps de concentration recensées dans les manuels allemands publiés entre 1970 et 1990. *Menschen in ihrer Zeit*, 1971/1976, 85; *Zeiten und Menschen*, 1988, 83. Dans ce dernier manuel, est ajouté un texte documentaire sur le témoignage d'un émissaire de la Croix Rouge internationale, ayant pu rencontrer Carl von Ossietzky lors de son internement, suivi d'une notice sur les circonstances du décès de ce dernier.

388 *Die Reise in die Vergangenheit*, 1969, 208 – 209; 1976, 136 et 139; 1985, 163 et 168; 1993, 76 et 101.

389 À Nordhausen, une annexe de Dora par exemple: *Wir erleben die Geschichte*, 116. Signalons la longévité de l'utilisation de ce cliché, de 1975 dans le manuel allemand précité aux années deux mille dans les ouvrages français: Knafou et Zanghellini, *Histoire & Géographie*, 1999, 105 (sans que le nom de Nordhausen ne soit précisé); Ivernel, *Histoire-Géographie*, 2007, 95 (pleine page).

390 *Zeitreise*, 2001, 631.

391 Voir le manuel est-allemand *Geschichte 9*, 1988, 128 – 129.

les³⁹². Enfin, dans nos sources, seul le titre *Geschichte Plus*, publié en 2001, précise le caractère improvisé des premiers camps ouverts en 1933, aménagés en hâte, dans des caves ou des entrepôts³⁹³.

Dans les manuels britanniques, il est étonnant de ne pas trouver plus d'éléments sur le camp de Bergen-Belsen, libéré par les troupes britanniques le 15 avril 1945 et donc associé à l'histoire nationale de la guerre. Toutefois, à l'intérieur du très limité corpus iconographique sur les camps de concentration, plus de 40% des clichés présentent des aspects de ce camp, «*l'un des pires*» selon certains manuels³⁹⁴. L'image la plus forte, prise quelques jours après la libération de Bergen-Belsen fin avril 1945, est celle du docteur Klein, officiant dans le camp, contemplant, fasciné, de nombreux cadavres³⁹⁵. Cette image apparaît également dans certains titres français et wallons³⁹⁶. Avant les manuels les plus récents, rares sont les auteurs britanniques et wallons à offrir des informations précises, à établir une nette distinction entre camps de concentration et d'extermination ou à décrire le sort des différents prisonniers³⁹⁷. Tous les manuels belges francophones évoquent le fort de Breendonk, l'un des principaux camps d'internement et de transit en Belgique et ses victimes: Juifs, prisonniers politiques, résistants belges et, plus rarement mentionnés, les francs-maçons³⁹⁸. Un même cliché re-

392 Kletts *Geschichtliches Unterrichtswerk*, 1956, 162; *Zeiten und Menschen*, 1966, 122; etc.

393 *Geschichte Plus*, 2001, 100.

394 Nash et Newth, *Britain in the Modern World*, 1978, 110; Lindsay, *Europe and the World*, 1979, 301; Neville, *World History*, 1982, 115; Child, Hodge et Taylor, *Understanding History*, 1993, 98; Heater, *Our World this Century*, 1996, 52.

395 Neville, *World History*, 1982, 115 (figure 132); Child, Hodge et Taylor, *Understanding History*, 1993, 99.

396 Génicot et Georges, *Racines du Futur*, 2000, 88–89: cette image est présentée en plan rapproché sur le docteur Klein, ce qui ôte un aspect majeur du cliché; Bernard, Devavry et Roche, *Histoire-Géographie*, 1980, 128, l'on retrouve l'image du Docteur Klein mais la légende ne le mentionne pas, évoquant seulement «*le charnier de Bergen-Belsen à la libération du camp*».

397 Knapp-Fisher, *The World today*, 1965, 263: «*tous les Allemands hostiles à Hitler*», Vause, *A History of Modern Europe*, 1951, 182–183; Southgate, *Europe*, 1958, 179; Somerwell, *Modern Europe*, [1953] 1960, 191; Firth, *From Napoleon to Hitler*, 1964, 385: «*les Chrétiens allemands*», désignés comme opposants emblématiques et «*massivement résistants*», apparaissent dans les courts paragraphes sur «*les camps de concentration*». Le manuel de Peacock, *Europe and Beyond*, 1984, 178 et 180, est l'un des rares ouvrages à proposer plusieurs chiffres précis sur les victimes et le personnel des camps de concentration. Cette démarche scientifique et rigoureuse se trouve altérée par des phrases empreintes d'émotion, comme sur le camp de Dachau, «*scène du crime le plus épouvantable que le monde ait vu et souffert*». Galloy et Hayt, *Histoire de notre temps*, 1977, 46; Groupe de professeurs, *Précis d'histoire du temps présent*, 1989/2002, 56–58; Galloy et Hayt, *De 1918 à 1945*, 1994, 95. Seuls Jadouille et Georges, *Construire l'Histoire*, 2008, 230, rétablissent la vérité en présentant Breendonck comme un «*camp de transit*».

398 Jadouille et Georges, *Construire l'Histoire*, 2008, 44–45: une double page représente le fort de Breendonk. Les francs-maçons sont également mentionnés dans les manuels suivants:

présentant des détenus de Buchenwald à l'intérieur de leur baraquement figure dans les ouvrages wallons et français³⁹⁹. Dans ces derniers, l'exposé sur les camps de concentration s'appuie sur des textes documentaires, comme des témoignages sur la vie quotidienne des internés ou des extraits de leur règlement intérieur⁴⁰⁰. Là encore, une grande diversité d'images présente ces lieux, leurs bâtiments mais surtout les détenus, alignés, identifiables à leurs tenues rayées ou au travail⁴⁰¹.

Signalons que, dans les titres les plus anciens, le travail des détenus au profit de l'industrie allemande est un aspect particulièrement évoqué par les auteurs français. Par ailleurs, ceux-ci ont massivement choisi de développer le système concentrationnaire dans le chapitre sur la Seconde Guerre mondiale, après l'avoir rapidement évoqué dans celui sur l'Allemagne nazie.

Une telle démarche leur permet notamment, à partir des années quatre-vingts, de dissocier enfin clairement la présentation des deux types de camps nazis, concentration et extermination⁴⁰². Toutefois, jusqu'à nos jours, l'obligation de synthétiser les connaissances a pu mener certains auteurs à entretenir involontairement une confusion: «à partir de 1940, les camps de concentration devinrent des camps d'extermination»⁴⁰³. Certes, Auschwitz ou Mauthausen suivirent effectivement cette évolution avec l'installation, vers 1941 – 1942, de

Groupe de professeurs, *Précis d'histoire du temps présent*, 1989/2002, 58; Galloy et Hayt, *Histoire de notre temps*, 1977, 95.

399 Jadoulle et Georges, *Construire l'Histoire*, 2008, 230; Ivernel, *Histoire-Géographie*, 2007, 105.

400 Brignon, *Histoire-Géographie*, 1980, 112: règlement intérieur du camp de Dachau; Pernet et al., *Histoire-Géographie*, 1980, 76 – 77: description d'un camp de concentration, de la vie quotidienne dans ceux de Ravensbrück, de Buchenwald; Lambin, *Histoire-Géographie*, 1993, 104: textes sur la vie quotidienne à Mauthausen, Dora, Dachau, Buchenwald et extraits de rapports rédigés pour le procès de Nuremberg en 1945; Adoumié, *Histoire-Géographie*, 2004, 74: règlement intérieur du camp de Dachau en 1933, etc. Signalons la présence, dans le manuel de Brignon, *Histoire-Géographie*, 1980, 133, d'un poème d'Aragon pour évoquer la déportation et les camps de concentration.

401 Bouvet et Lambin, *Histoire-Géographie*, 1999, 77: image du camp d'Oranienburg en 1933; Adoumié, *Histoire-Géographie*, 2004, 86: couverture de la revue AIZ (*Arbeiter illustrierte Zeitung*) du 12 octobre 1933, montrant des détenus d'un camp de concentration; Azzouz et Gache, *Histoire-Géographie 3^e*, 2007, 75: prisonniers du camp de Sachsenhausen, alignés, en décembre 1938. Un cliché sur le travail dans les camps de concentration apparaît souvent: l'on découvre des détenus de Mauthausen travaillant dans une carrière de granit. Knafou et Zanghellini, *Histoire & Géographie*, 1999, 92 – 93; Adoumié, *Histoire-Géographie*, 2004, 95, etc. Dans les manuels les plus anciens, les premiers clichés sur les camps ne sont guère révélateurs des souffrances endurées à l'intérieur. Ceux-ci ont souvent été pris en dehors de ces lieux, l'on y découvre des bâtiments sombres, quelconques, entourés de barbelés: Portes et al., *Histoire, l'époque contemporaine*, 1971, 236.

402 Auparavant, les deux termes n'étaient pas dissociés: voir par exemple, les fiches pédagogiques réservées aux professeurs, intitulées *L'époque contemporaine, l'histoire et ses documents*, 1970, 226 – 227.

403 Brignon, *Histoire-Géographie*, 1980, 112.

chambres à gaz mais beaucoup demeurèrent des lieux d'internement et de travail. Dans ceux-ci, les victimes furent nombreuses mais leur disparition ne s'opéra pas dans le cadre d'un processus similaire à celui des camps d'extermination. Dans le manuel édité chez Hachette en 1999, deux pages sont consacrées au «*statut des Juifs, à la déportation et au génocide*». Dans celles-ci, sont associés des documents portant strictement sur le génocide des Juifs (témoignages de Primo Levi, de Rudolf Höß, lois antisémites de Vichy, image de la rafle du Vel'd'hiv), une carte présentant les camps de concentration et d'extermination mais également le témoignage de Robert Antelme sur la vie quotidienne au camp de concentration de Buchenwald⁴⁰⁴. Même si la notion de déportation, présente dans la problématique, autorise à associer des sources sur le système concentrationnaire et sur l'extermination, on retrouve un mélange entre les deux notions. De même, une image noir et blanc, contemporaine des faits et manifestement objet d'une mise en scène, montre un cadavre sur le point d'être incinéré dans un four crématoire du camp de concentration de Dachau⁴⁰⁵. Outre l'incertitude sur le lieu exact de cette image, attribuée à Dachau ou à Auschwitz suivant les sources, l'on peut se demander, si les fours crématoires ne caractérisent pas davantage les camps d'extermination et s'il était donc judicieux d'exploiter pareille iconographie, en particulier dans un manuel de troisième. Certains auteurs parviennent à dissocier clairement les deux types de camps, en leur consacrant des pages séparées, avec des titres spécifiques⁴⁰⁶. Un autre moyen semble également efficace et consiste à utiliser deux symboles différents pour représenter les camps de concentration et d'extermination sur la carte de l'Allemagne et des régions conquises par les nazis⁴⁰⁷. Enfin, en questions d'exercice, il est souvent demandé aux élèves d'exposer la différence entre les deux lieux⁴⁰⁸.

Dans les manuels français édités après 2000, signalons l'apparition ponctuelle des références aux camps de transit et d'internement installés sur le sol français dès les années trente et durant la guerre⁴⁰⁹. L'écho donné à ce thème récent de la

404 Bouvet et Lambin, *Histoire-Géographie*, 1999, 102–103 et 112. Une semblable démarche apparaît dans le manuel Azzouz et Gache, *Histoire-Géographie 3^e*, 2007, 98–99: dans le dossier intitulé «*de la déportation à l'extermination*», au milieu d'une série de documents portant sur le génocide des Juifs, est insérée là encore, une image de survivants du camp de Buchenwald.

405 Bouvet et Lambin, *Histoire-Géographie*, 1999, 112. Ce cliché, appartenant à la collection Roger-Viollet, est associé au camp de Dachau dans les collections de cette agence: <http://www.roger-viollet.fr>, cliché 1193–14.

406 Knafou et Zanghellini, *Histoire & Géographie*, 1999, 92–93 (sur les camps de concentration), 94–95 (sur Auschwitz-Birkenau).

407 Bernard, Devavry et Roche, *Le monde au XX^e Siècle*, 1980, 114; Casta et Doublet, *Histoire-Géographie*, 1999, 74; Knafou et Zanghellini, *Histoire & Géographie*, 1999, 92–93 et 94–95.

408 Adoumié, *Histoire-Géographie*, 2004, 95; Azzouz et Gache, *Histoire-Géographie 3^e*, 2007, 99.

409 Avant 2000, les camps de Drancy et de Pithiviers apparaissaient seulement dans un témoignage livré par Georges Wellers, cité dans le manuel de Désiré, Lebrun et Zanghellini,

recherche historique est encore modeste mais témoigne d'une évolution majeure dans l'appréhension complète du rôle de l'État français et de sa politique de collaboration avec l'Allemagne.

La résistance allemande au régime nazi⁴¹⁰

Dans les manuels britanniques, bien que de nombreux paragraphes abordent la résistance au nazisme en Europe, le cas allemand est très fréquemment «oublié»⁴¹¹. Des années cinquante à la fin du vingtième siècle, celle-ci apparaît comme ayant été impossible, ses quelques tentatives s'étant immanquablement soldées par un échec⁴¹². Les rares mentions de l'attentat du 20 juillet 1944 présentent cet acte sans réelles précisions, uniquement motivé par la prise de conscience de la défaite inéluctable et la volonté d'en finir au plus vite avec la guerre⁴¹³. La résistance allemande est également très peu développée dans les

Espaces et civilisations, 1980, 76. Concernant les ouvrages récents, voir Chaudron et Knafou, *Histoire-Géographie*, 2003, 100 (carte); Adoumié, *Histoire-Géographie*, 2004, 113 (carte, document n°3 et texte n°4 sur le camp de Poitiers).

410 Pour le graphique 18 voir l'annexe 4.

411 Quelques exceptions: Vause, *A history of modern Europe*, 1951, 182 – 183; Davies, *Aspects of modern World History*, 1996, 97: «La résistance fut animée par les Communistes, l'Orchestre rouge, les Socialistes, des groupes religieux et de l'aristocratie [Des noms de mouvements et de personnalités sont cités]. Elle connut quelques succès, comme la mobilisation de l'opinion contre l'extermination des handicapés à la fin des années trente»; Doherty, *Revise Modern World History*, 2001, 48: «Est-ce que l'on s'est opposé au parti nazi? En 1939: 3 millions d'opposants étaient emprisonnés en camps de concentration; les premiers opposants furent socialistes, communistes, de nombreux jeunes Allemands: Rose Blanche, Pirates de l'Edelweiss, Gang Navajos contre les Jeunes Hitlériennes par le biais de graffitis anti-nazis, de tracts. Malgré cela, il n'exista pas d'opposition sérieuse contre Hitler de 1933 à 1939. La seule forte opposition apparut au sein du parti nazi lui-même avec Ernst Röhm, qui fut éliminé lors de la «Nuit des Longs Couteaux». Ce dernier événement n'apparaît jamais classé comme fait de résistance au nazisme dans les travaux d'historiens sur le sujet! Un manuel pourtant spécialisé et apportant certaines indications précises sur la résistance allemande, comme celui de Paul Grey et Rosemarie Little, *Germany*, 1997, 57 et 60, affirme que «Hitler avait des opposants dans la haute société allemande mais aucune action n'eut lieu jusqu'en 1944 et la conspiration au sein de l'armée pour tuer Hitler».

412 Blount, *The last Hundred Years*, 1956, 111: «L'opposition à Hitler était virtuellement impossible (...) Les Allemands tombèrent entièrement sous sa coupe»; Lindsay, *Europe and the World*, 1979, 257: «Lorsqu'ils réalisèrent ce que leur chef leur avait pris, c'était trop tard pour résister efficacement. Une fois la guerre déclarée, il fallut beaucoup de courage pour protester, au risque d'apparaître antipatriotique»; Davies, *Aspects of Modern World History*, 1996, 97: «La résistance allemande («Opposition») fut très limitée, à cause notamment du règne de la terreur».

413 Richards, *An Illustrated History of Modern Europe*, 1957, 334: «L'attentat, en juillet 1944, commis par un groupe d'Allemands anti-nazis avait un objectif louable et représentait le signe clair qu'un certain nombre d'ennemis réalisaient la folie de continuer le combat»; Darvill et Stirling, *The Exploding Years*, 1979, 74: «20 juillet 1944: attentat commis par le

manuels wallons antérieurs aux années deux mille, demeurant soit largement sous-estimée, soit complètement passée sous silence⁴¹⁴. Seuls les ouvrages les plus récents rappellent le refus d'une partie de la jeunesse d'adhérer au nazisme, les filières d'évasion des Juifs, des déportés évadés, l'accueil d'enfants juifs dans des familles, etc.⁴¹⁵ Jusque dans les années quatre-vingts, les auteurs des manuels français, eux aussi, ne mentionnèrent que rarement l'existence d'une résistance intérieure allemande entre 1933 et 1945⁴¹⁶. Depuis 2000, apparaissent davantage d'éléments sur ce thème, en particulier des extraits du célèbre tract de la *Rose Blanche* ou un portrait de ses membres⁴¹⁷. La résistance allemande conserve cependant l'image d'un mouvement embryonnaire et peu efficace⁴¹⁸. D'une manière générale, au Royaume-Uni, en France et en Belgique wallonne, une présentation lapidaire de la résistance allemande reste donc de mise, le sujet

*général allemand Staff [sic] et un groupe d'officiers rebelles, car ils réalisaient que c'était la fin...». Font également référence au 20 juillet 1944, Child, Hodge et Taylor, *Understanding History*, 1993, 103; Heater, *Our World this Century*, 1996, 87; Davies, *Aspects of Modern World History*, 1996, 97.*

- 414 Une phrase extraite du manuel de J. Schoonjans, *Cahiers d'Histoire universelle*, 1954, 164, illustre bien toute l'absence de considération portée à la résistance allemande: «*On constata alors en Allemagne des symptômes de mécontentement: Hitler faillit être victime d'un attentat*».
- 415 Génicot et Georges, *Racines du Futur*, 2000, 40, 43 et 82–83: «*Une fraction importante d'Allemands refusera jusqu'au bout une adhésion authentique*», extrait également du témoignage de Pierre Grappin, jeune Français, en vacances d'été en Allemagne dans les années trente, sur le refus de certains Allemands de son âge d'adhérer aux Jeunesses Hitlériennes; Jadouille et Georges, *Construire l'Histoire*, 2008, 87.
- 416 Absence complète de référence dans un certain nombre d'ouvrages: R. Haurez et M. Vincent, *Histoire-Géographie – cahier de travaux dirigés*, 1980, 36: «*La résistance en Europe*» mais rien sur le cas de l'Allemagne; Désiré, Lebrun et Zanghellini, *Espaces et civilisations*, 1980, 74: deux pages sur la résistance en Europe, aucun élément sur le cas allemand, etc. Mention très brève dans les manuels de Hallynck et Brunet, *Histoire*, 1955, 398: «*Opposition courageuse de certains hommes politiques allemands, du clergé catholique et protestant mais dans l'ensemble, Hitler bénéficia d'une grande popularité*»; Bonifacio et Michaud, *L'époque contemporaine*, 1974, 326; Bertier et Roulier, *L'époque contemporaine*, 1971, 307.
- 417 Lambin, *Histoire-Géographie*, 1993, 70, 101 et 110: «*(...) Quelques communistes, socialistes, chrétiens tentèrent d'organiser une résistance mais ils rencontrèrent beaucoup de difficultés*», 110: évocation du 20 juillet 1944 à travers seulement la biographie de... Rommel!; Casta et Doublet, *Histoire-Géographie*, 1999, 81; Bouvet et Lambin, *Histoire-Géographie*, 1999, 107, Thouzet, *Histoire-Géographie*, 2003, 80: «*Hitler rencontra aussi des oppositions en Allemagne, sévèrement punies (La Rose Blanche en 1943 ou le complot contre Hitler en juillet 1944)*».
- 418 Bouvet et Lambin, *Histoire-Géographie*, 1999, 80: «*l'opposition politique fut brisée, les Églises se mobilisèrent peu contre le nazisme, aucune action collective organisée ne sembla possible, les opposants exilés eurent peu d'échos en Allemagne*». Un texte documentaire accompagne cette analyse page 87: dans un résumé: «*(...) La population fut embrigadée et toute résistance brisée*», page 96: un paragraphe sur la résistance allemande au nazisme: «*elle exista, menée par des étudiants, des hommes d'Église et même des officiers*», mention du 20 juillet 1944 et de son échec.

n'étant visiblement pas une priorité. À notre sens, il ne faut pas attribuer à cette situation un quelconque parti pris idéologique: les auteurs des manuels de notre corpus ne s'adressent qu'à des élèves de collège et doivent opérer de nombreux choix, afin de pouvoir présenter un lourd programme d'histoire-géographie en un nombre de pages limité.

Outre-Rhin en revanche, les éléments recensés sur la résistance allemande au nazisme sont nombreux et proviennent des chapitres sur l'Allemagne nazie et sur la Deuxième Guerre Mondiale. Dans l'ensemble de leurs supports didactiques, la résistance allemande occupe une position prédominante incontestable⁴¹⁹. Il ne faut pas oublier que, jusqu'à la fin des années soixante, ce thème a été largement étudié en Allemagne, les manuels nationaux d'histoire s'en trouvant naturellement enrichis. Les auteurs, avant 1980 surtout, insistent sur les différents obstacles à la résistance, concrets mais aussi d'ordres éthique et moral. Ainsi, après 1933, malgré la mise en place d'un régime à caractère totalitaire, il demeurait difficile de se battre contre un pouvoir qui avait été choisi démocratiquement par un grand nombre d'Allemands et qui restait largement soutenu⁴²⁰. Pour les militaires et de nombreux jeunes Allemands, résister impliquait de rompre le serment de fidélité à Hitler, au drapeau, de couper le lien parfois très fort avec tout l'héritage des années passées au sein des Jeunesses hitlériennes. Enfin, à partir de 1939, s'opposer au pouvoir de Hitler risquait de précipiter la défaite militaire de son propre pays, synonyme ensuite de sanctions et d'humiliations comme celles qui avaient suivi le diktat de Versailles de juin 1919⁴²¹.

Face à cet ensemble d'arguments, entièrement recevables, l'on peut avancer l'hypothèse d'une volonté des auteurs de faire prendre pleinement conscience aux élèves, des aspects complexes de la situation, afin très certainement de leur éviter des raisonnements hâtifs, menés à l'aune d'un contexte démocratique restauré. On notera cependant que, dans les manuels publiés à partir de 1990, la question du cas de conscience posé aux Allemands tentés par la résistance est de moins en moins évoquée, tandis qu'apparaissent de nouveaux moyens de comprendre toute la difficulté de résister dans l'Allemagne nazie: exemples locaux précis, réflexion sur la notion de «*résistance sans le peuple*» proposée par Hans Mommsen⁴²².

Les risques encourus par les résistants allemands apparaissent dans plus de

419 Au cours de la décennie deux mille toutefois, la part consacrée à la résistance allemande au nazisme semble décliner quelque peu. S'agissant là d'une évolution observée dans les manuels les plus récents, nous ne disposons pas du recul nécessaire pour développer cette observation et argumenter dessus.

420 *Grundzüge der Geschichte*, 1974, 226.

421 Voir notamment deux manuels parmi les plus anciens, *Geschichtliches Unterrichtswerk*, 1952, 131 ou *Deutsche Geschichte*, 1955, 130.

422 *Forum Geschichte*, 2003, 83, le cas de la résistance dans la ville de Hagen; *Zeitreise*, 2001, 657.

15% des documents écrits, à travers des témoignages, des souvenirs et réflexions de résistants, le plus souvent rédigés à l'époque de l'Allemagne nazie. L'on retrouve notamment les signatures du socialiste Wilhelm Leuschner, du conservateur Carl Goerdeler ou du Général Ludwig Beck, qui participa à deux tentatives d'élimination de Hitler en 1938 et le 20 juillet 1944⁴²³. Celui-ci y expose notamment les fameuses limites morales qu'il fixait au célèbre serment de fidélité liant indissociablement tout militaire au *Führer*. Les difficultés de résister en Allemagne se retrouvent dans la formulation de plus d'un quart des questions posées aux élèves sur la résistance allemande, soit la proportion la plus importante. L'on remarque que près des deux tiers d'entre elles apparaissent après 1990. Bien que constituant une réflexion pourtant ardue, il est directement demandé aux élèves, de quelle manière on pouvait assumer la rupture du serment de fidélité à Hitler, si le résistant se plaçait ou non dans une position de traître à sa patrie, s'il ne risquait pas de contribuer à une éventuelle défaite militaire allemande. Dans les manuels les plus récents, des questions sont enfin posées sur la façon dont on peut considérer l'attitude des militaires allemands déserteurs.

Au-delà de ces obstacles concrets ou intellectuels à la résistance, des individus ou des groupes s'opposèrent au régime nazi en Allemagne. Nous avons intégré à ce thème, toutes les références aux grandes figures ayant défié le pouvoir national-socialiste, aux mouvements et aux actes d'opposition, du discours hostile au nouveau gouvernement nazi, prononcé par le député du SPD Otto Wels le 23 mars 1933, à l'attentat manqué contre Hitler le 20 juillet 1944⁴²⁴. Afin de mettre en lumière l'importance du développement de chacun, nous présenterons ceux-ci d'une manière hiérarchisée, qui ne respectera pas forcément la chronologie des événements.

L'attentat contre Hitler le 20 juillet 1944, son échec et la répression

Ce premier aspect se retrouve dans près de 30% des documents iconographiques sur la résistance allemande, le portrait de son principal instigateur, le Colonel Claus Schenk von Stauffenberg, revenant dans 70% des manuels illustrés. De manière moins dominante que dans l'iconographie, le thème du 20 juillet 1944 n'apparaît que dans près de 15% des questions posées dans les manuels et dans 12% des textes documentaires⁴²⁵. Près de 70% de l'iconographie et 80% des

423 *Zeiten und Menschen*, 1966, 151 et 1988, 131; *Menschen in ihrer Zeit*, 1971/1976, 122.

424 Signalons dans les documents écrits recensés à partir de 1960, la présence régulière du discours d'Otto Wels contre le vote par les députés autorisant l'octroi de pouvoirs étendus à Hitler. Ce discours apparaît du même coup comme l'acte fondateur de la résistance allemande au nazisme.

425 Signalons tout de même l'apparition dans certains manuels après 1985, d'un texte singulier: la déclaration radiophonique, que le Général Beck devait prononcer en cas de succès de

questions sur l'attentat apparaissent dans les manuels avant 1990. De même, dans le texte de leçon, si la présentation du 20 juillet 1944 constitue le second thème sur une dizaine développée dans les pages sur la résistance allemande au nazisme, l'on constate un net recul dans les manuels publiés après 1990.

Au-delà de cette évolution, on peut remarquer, dans certains manuels anciens, toute la valeur qu'a pu représenter cet événement pour les auteurs : un acte héroïque, pilier de la nouvelle Allemagne, injustement méprisé par les vainqueurs de la guerre, récit long, détaillé, comportant même des dialogues entre les protagonistes, évocation d'une date dans l'histoire nationale à la mémoire de tous les résistants allemands inconnus⁴²⁶. Dans les manuels, un lieu est aujourd'hui fréquemment associé à l'événement : la prison de Plötzensee à Berlin, où de nombreux membres du complot contre Hitler trouvèrent la mort. Il semblerait donc que le thème de l'attentat raté contre Hitler le 20 juillet 1944 soit tout de même un peu délaissé aujourd'hui au profit d'aspects nouveaux de la résistance allemande au nazisme.

Les actions de la Rose Blanche à Munich (1942–1943)

Dans les manuels publiés depuis les années cinquante jusqu'à nos jours, ce thème occupe immuablement le troisième rang dans la dizaine d'aspects de la résistance allemande au nazisme pris en compte dans l'analyse du texte de leçon. Près d'un quart des illustrations présente les membres du groupe de résistants munichois et leurs actions⁴²⁷. Les trois principales figures de ce groupe d'étudiants, Hans et Sophie Scholl et Christoph Probst apparaissent dans 90% de l'iconographie sur la Rose Blanche et il n'est pas exagéré d'affirmer que leurs portraits constituent des documents sur lesquels les pages consacrées à la résistance allemande ne peuvent faire l'impasse, de 1965 jusqu'à aujourd'hui. Revient fréquemment un célèbre cliché réunissant les trois jeunes gens, choisi même pour illustrer la couverture du manuel *Wir machen Geschichte*, 1999 :

Ce type d'images n'a qu'une vocation mémorielle et n'offre aucun intérêt analytique pour l'élève, hormis celui d'exprimer toute la jeunesse des membres de la *Rose Blanche*. Dans près de 25% du corpus des documents écrits, l'on trouve une présentation des actions de ce groupe jusqu'au procès de ses membres. Il faut signaler que les deux tiers de ces textes documentaires se composent du célèbre dernier tract, jeté du haut des escaliers de l'Université de Munich par

l'attentat du 20 juillet 1944: *Die Reise in die Vergangenheit*, 1985, 187 et 1993, 107; *Anno 4*, 1997, 123; *Forum Geschichte*, 2003, 126.

426 *Kletts Geschichtliches Unterrichtswerk*, 1956, 193; *Die Reise in die Vergangenheit*, 1961, 244 – 246 et 1985, 187; *Wir erleben die Geschichte*, 1975, 120 – 121; *Zeiten und Menschen*, 1988, 131; *Unsere Geschichte*, 1988, 149 – 150.

427 *Menschen in ihrer Zeit*, 1971/1976, 129; *Grundzüge der Geschichte*, 1974, 228; *Unsere Geschichte*, 1988, 147; *Wir machen Geschichte*, 1999, couverture.



Figure 7: Hans Scholl et Sophie Scholl et Christoph Probst, membres de la Rose Blanche (Sources : *Menschen in ihrer Zeit* (1971/1976), 129; *Unsere Geschichte* (1988), 147; *Wir machen Geschichte* (1999), couverture)
(© George (Jürgen) Wittenstein/akg)

Hans et Sophie Scholl, quelques minutes avant leur arrestation, dont le contenu dénonçait l'échec complet de Hitler après Stalingrad⁴²⁸. Tout comme leurs photographies, il devient extrêmement rare après les années quatre-vingts de ne pas le trouver, sous forme d'extraits, dans les manuels étudiés. Ce document est également régulièrement inséré dans le texte de leçon sur la résistance allemande au nazisme. L'ouvrage d'Inge Scholl, soeur de Hans et Sophie, sur la *Rose Blanche*, dont la première édition date de 1953, est mentionné dans plus d'un tiers des manuels étudiés et apparaît comme la référence principale sur cet aspect de la résistance allemande au nazisme. Enfin, moins de 15% des questions analysées sur la résistance allemande abordent les actions de ce groupe de jeunes Munichois. Au contraire du recul du nombre des documents et questions sur le 20 juillet 1944 dans les manuels étudiés, la présentation des actions de la *Rose Blanche* ne décline pas entre les années cinquante et aujourd'hui.

La résistance d'une partie des Chrétiens, catholiques ou protestants face au nazisme

Ce thème occupe la première place dans le texte de leçon sur la résistance allemande des manuels publiés des années cinquante jusqu'à nos jours. Avant les années quatre-vingts, cet aspect de notre sujet a été exposé, dans la plupart des cas, sous des titres en profonde contradiction avec la vérité historique: de nombreux manuels ont en effet, présenté cette partie comme «*la résistance, le combat des Églises*» ou «*de la Chrétienté*», etc. Il convient de préciser que ce

428 Pour accéder au texte complet du dernier tract de la *Rose Blanche*, voir Inge Scholl, *La Rose Blanche*, 2006, 153 – 156.

courant de la résistance allemande fut uniquement composé d'individus isolés⁴²⁹. Seuls certains protestants parvinrent à créer une structure clandestine, l'Église confessante («*Bekennende Kirche*») mais jamais les communautés religieuses, dans leur ensemble, ne prirent officiellement la décision de résister au régime nazi, qui chercha en permanence à les contrôler et à affaiblir leur influence jusqu'à y parvenir partiellement. Cette situation est exprimée plus correctement dans les manuels publiés après 1995, apportant à cette occasion de nouveaux noms d'ecclésiastiques opposants actifs au nazisme⁴³⁰. Signalons par ailleurs que les manuels les plus récents mentionnent également la résistance de Témoins de Jéhovah ou de Juifs⁴³¹. Si 14% seulement de l'iconographie des manuels illustrent la résistance chrétienne, les trois-quarts étant proposés après 1990, près de 25% des textes documentaires y sont consacrés, soit autant que les documents écrits sur «la Rose blanche» et beaucoup plus que ceux présentant l'attentat du 20 juillet 1944.

Une personnalité est particulièrement mise en évidence dans l'iconographie: l'évêque de Münster Clemens Von Galen, qui figure dans 45% des manuels illustrés et dans plus de la moitié des documents sur ce thème. De même, dans 25% des documents écrits, l'on retrouve des extraits de ses prédications, dénonçant les arrestations arbitraires, injustifiées ou l'extermination des handicapés mentaux. En proportion égale, apparaît aussi la Déclaration de Barmen de mai 1934, dans laquelle l'Église confessante protestante démontre précisément tout ce qui l'oppose spirituellement à l'idéologie nationale-socialiste. Ces textes, longtemps exploités, semblent toutefois moins présents dans les manuels les plus récents, remplacés par de nouveaux documents sur la résistance de l'évêque Johann Sproll de Rottenburg en 1938 ou des lettres de Theophil Wurm⁴³². Dans un ensemble d'informations très lacunaire, signalons que la résistance chrétienne au nazisme est le seul aspect ponctuellement développé par les auteurs britanniques, français et wallons⁴³³.

429 Ayçoberry, *La société allemande sous la III^e Reich*, 1998, 212 – 218.

430 *Anno 4*, 1997, 82: «*Les Églises: entre résistance et adaptation*» (titre); *Geschichte und Geschehen*, 1997, 99, *Wir machen Geschichte*, 1999, 222. Concernant les noms de résistants chrétiens, Monseigneur von Galen resta longtemps la principale figure, avant que n'apparaissent des personnages comme les protestants Dietrich Bonhoeffer, Theophil Wurm, Friedrich von Bodelschwingh ou les catholiques Alfred Delp, Johann Sproll ou Konrad von Preysing. Les évêques Konrad von Preysing de Berlin, Michael von Faulhaber de Munich, ainsi qu'Alfred Delp et le protestant Dietrich Bonhoeffer avaient toutefois, déjà été mentionnés dans le manuel *Wir erleben die Geschichte*, 1975, 119, édité en Bavière catholique, dans lequel une place de choix avait été faite à la résistance chrétienne.

431 *Geschichte Plus*, 2001, 115; *Forum Geschichte*, 2003, 125.

432 *Fragen an die Geschichte*, 1984, 44 – 45; *Anno 4*, 1997, 122.

433 Vause, *A history of modern Europe*, 1951, 182 – 183; Southgate, *Europe*, 1958, 179; Somerwell, *Modern Europe*, [1953] 1960, 191; Firth, *From Napoleon to Hitler*, 1964, 385: «*La seule opposition réelle au régime provint des Églises (...) avec le refus d'une majorité de Protes-*

La résistance allemande au nazisme des anciens partis politiques ou syndicats de la République de Weimar

Dans le texte de leçon sur la résistance allemande, l'on remarque une augmentation considérable de la part consacrée à l'opposition politique ou syndicale entre les manuels publiés avant et après 1990⁴³⁴. Un mouvement de résistance comme le Cercle de Kreisau, dont les membres provenaient d'horizons idéologiques divers, non limités à la simple sphère politique toutefois, s'y trouve fréquemment mentionné. L'on remarque dans le manuel *Zeitreise*, publié en 2001, une photographie de la stèle à la mémoire des membres du groupe clandestin «Rote Kapelle», qui transmet de nombreuses informations politiques et militaires à l'URSS pendant la guerre, accompagnée d'une légende rappelant l'erreur et le mensonge des historiens et politiciens de l'ancienne RDA, qui «*considérèrent après 1945, cette organisation comme communiste, alors qu'elle fut composée de résistants d'origines politiques et idéologiques très diverses*»⁴³⁵. Le texte de leçon du manuel bavarois «*Wir erleben die Geschichte*», édité en 1975, assimilait lui aussi le groupe «Rote Kapelle» à la résistance communiste, «*dont l'objectif n'était pas la disparition du régime nazi mais plutôt la mise en place du système soviétique des soviets en Allemagne*»⁴³⁶. Dans ce même manuel, publié au lendemain du départ de Willy Brandt du poste de Chancelier allemand, le texte de leçon rappelle son exil à l'étranger et insiste parallèlement sur le courage de socialistes comme Julius Leber ou Kurt Schumacher, restés en Allemagne pour entreprendre une résistance clandestine⁴³⁷.

*tants (Martin Niemöller)»: «les Chrétiens allemands» sont désignés comme opposants emblématiques et «massivement résistants». Signalons que ces éléments n'apparaissent jamais dans les manuels britanniques, au sein d'une partie consacrée à «la résistance allemande» mais toujours dans les courts paragraphes sur «les camps de concentration» ou «le nazisme et les Églises». Il y a bien là une réelle confusion entre quelques personnalités chrétiennes, fortes mais isolées et la masse des Chrétiens allemands, qui fut loin de faire acte de résistance et s'accommoda même d'un Hitler, «rempart contre le communisme». Voir Ayçoberry, *La société allemande sous le III^e Reich*, 1998, 212–218. Gysels et Van Den Eynde, *Les temps contemporains*, 1960, 313; Le Maire et Lefèvre, *La période contemporaine*, 1963, 238; Groupe de professeurs, *Précis d'histoire du temps présent*, 1989/2002, 32; Galloy et Hayt, *De 1918 à 1945*, 1994, 62. Bertier et Roulier, *L'époque contemporaine*, 1971, 307: (...) *L'opposition vint des Églises: les Protestants, les Catholiques, malgré le Concordat de 1934 mais cette résistance fut sans conséquence politique*. Rappelons que cet ouvrage était destiné à l'enseignement privé.*

434 *Fragen an die Geschichte*, 1984, 44–45; *Anno 4*, 1997, 122.

435 *Zeitreise*, 2001, 658; dans *Anno 4*, 1997, 121, il est précisé que le groupe «Rote Kapelle» était considéré comme communiste par la Gestapo.

436 *Wir erleben die Geschichte*, 1975, 118. Rappelons que cette analyse, défendue par Ernst Nolte, provoqua dans les années quatre-vingts une vive polémique au sein de la communauté des historiens allemands. Voir Husson, *Comprendre Hitler et la Shoah*, 2000, 183–186.

437 *Wir erleben die Geschichte*, 1975, 118.

La résistance des organisations politiques ou syndicales clandestines, communistes en particulier, occupe près de 10% des illustrations, qui apparaissent dans leur totalité après 1990. Une même proportion de textes documentaires aborde la résistance politique, les trois-quarts constitués de son «acte de naissance», le discours du député socialiste Otto Wels, le 23 mars 1933 lors du vote des pleins pouvoirs à Hitler⁴³⁸. Signalons également la présence ponctuelle de textes émanant de la SOPADE, la structure en exil du SPD allemand de 1933 à 1945, faisant état de rapports d'agents, infiltrés clandestinement, afin d'observer l'évolution de la situation en Allemagne⁴³⁹.

Seule une proportion marginale de questions porte sur ce courant de la résistance allemande. Dans les manuels les plus récents, de nouveaux textes documentaires apparaissent, présentant des témoignages venant renouveler profondément l'évocation des actions de résistance ouvrière et communiste, leurs auteurs et leur localisation: souvenirs de la résistance des travailleurs à Munich par Ludwig Linsert ou dans la ville de Hagen⁴⁴⁰. De même, les documents iconographiques et le texte de leçon présentent des résistants politiques jamais évoqués par les manuels avant 1990 comme les communistes Liselotte Herrmann, Ernst Thälmann ou les membres de la «Rote Kapelle», autour d'Harro Schulze-Boysen, Arvid et Milfred Harnack⁴⁴¹.

D'une manière générale, dans l'analyse des pages sur la résistance allemande au nazisme, l'on constate deux périodes bien distinctes, articulées autour de l'année 1980. La première, antérieure, est marquée par l'évolution limitée du discours général et la persistance d'une vision de la résistance allemande réduite à quelques grands personnages et groupes célèbres, Monseigneur von Galen, «la Rose blanche» ou à un événement majeur comme le 20 juillet 1944. La seconde débute au cours de la décennie quatre-vingts et propose une approche renouvelée de l'image des mouvements opposés au régime hitlérien avec des illustrations, des faits ou des personnages nouveaux, davantage inscrits dans la vie quotidienne plus que dans des actions de grande envergure. Cette évolution est le fruit des travaux et débats historiques de la fin du vingtième siècle, fondés notamment sur les enquêtes consacrées à la vie quotidienne des «Allemands ordinaires» entre 1933 et 1945. Ce sujet s'est alors considérablement enrichi, diversifié, symbolisé par l'essor du Mémorial des résistances allemandes et de ses activités à Berlin⁴⁴².

Au-delà des actions de la «Rose blanche», dont les membres avaient entre 22 et

438 Discours reproduit dans *Zeiten und Menschen*, 1966, 118; *Menschen in ihrer Zeit*, 1971/1976, 85; *Fragen an die Geschichte*, 1984, 44–45; *Anno 4*, 1997, 69.

439 *Unsere Geschichte*, 1988, 104; *Geschichte und Geschehen*, 1997, 92.

440 *Zeitreise*, 2001, 658; *Forum Geschichte*, 2003, 85.

441 *Anno 4*, 1997, 87; *Zeitreise*, 2001, 658; *Geschichte und Geschehen*, 2005, 81 et 135.

442 *Gedenkstätte Deutscher Widerstand* (www.gdw-berlin.de).

25 ans, la résistance de très jeunes Allemands, comme «*les pirates de Kittelbach à Gladbeck*», notamment contre l'enrôlement dans les Jeunesses hitlériennes, est un nouveau thème de l'iconographie des manuels d'histoire allemands (près de 7% des documents étudiés). Signalons aussi l'apparition de photographies de lieux de mémoire, comme l'exposition permanente sur la résistance allemande à Berlin, le lieu d'exécution de nombreux résistants à Berlin-Plötzensee ou le Mémorial dédié aux déserteurs de Ulm⁴⁴³.

De nouveaux textes documentaires présentent des informations sur des actes de résistance jamais évoqués par le passé: l'attentat raté contre Hitler en 1939, commis par Georg Elser, la dénonciation d'autodafés organisés par les nazis, de jeunes Chrétiens cachés à Berlin par «*Emmy Z.*» pour qu'ils échappent au service militaire, la mobilisation active et le succès des femmes «*de la Rosenstrasse*» à Berlin, suite à l'arrestation de leurs conjoints juifs en 1943 etc⁴⁴⁴. De la même manière, sont évoqués certaines attitudes non-conformistes, comme celles de jeunes Hambourgeois défiant, en 1940, le pouvoir par leur amour de la musique et du mode de vie «swing», les actes de désertion ou la résistance menée depuis l'étranger, par Willy Brandt notamment⁴⁴⁵.

Caractéristique somme toute logique des manuels allemands, la résistance allemande au nazisme constitue un sujet intimement «national», véritable catharsis au sein d'une période aussi douloureuse de l'histoire du pays. Il apparaît en effet, que tout au long de la période étudiée, les auteurs des manuels ont tenu à mettre l'accent sur cette «autre Allemagne», réhabilitant partiellement l'image flétrie de l'histoire nationale, à l'instar de l'image longtemps donnée à la résistance française au régime de Vichy. Signalons enfin que dans les ouvrages les plus anciens, une certaine amertume transparaissait à l'égard des vainqueurs de la guerre, qui refusèrent de reconnaître la résistance interne menée par certains Allemands et ne cherchèrent jamais à les aider⁴⁴⁶.

443 *Zeitreise*, 2001, 656 et 658; *Geschichte und Geschehen*, 1997, 125 et 2005, 138.

444 *Geschichte Plus*, 2001, 115 et 131 (sur Georg Elser et les mouvements de jeunesse); *Geschichte und Geschehen*, 1997, 99 (sur les autodafés); *Zeitreise*, 2001, 656 – 659; *Geschichte und Geschehen*, 2005, 138 (avec l'exemple de Emmy Z.); *Geschichte und Geschehen*, 1997, 128; *Zeitreise*, 2001, 658; *Geschichte Plus*, 2001, 131 (sur les femmes de la Rosenstrasse).

445 *Forum Geschichte*, 2003, 106 – 107 (sur le mouvement swing); *Zeitreise*, 2001, 658 (à propos des désertions), *Geschichte und Geschehen*, 1997, 128; *Geschichte Plus*, 2001, 116 (sur Willy Brandt).

446 Plusieurs manuels, relatant la tentative du Général Beck d'éliminer Hitler dès 1938, avant l'invasion des Sudètes, insistent sur l'absence de soutien de la diplomatie européenne, ayant opté pour les Accords de Munich. Dans *Grundzüge der Geschichte*, 1953, 141, les auteurs déplorent l'exigence officielle de Roosevelt d'une capitulation allemande sans condition, qui eut pour effet de dissuader beaucoup d'Allemands de se lancer dans la résistance interne. Dans *Zeiten und Menschen*. 1966, 181, on peut lire que les nombreuses actions de résistance, audacieuses, héroïques, le plus souvent synonymes de sacrifices pour leurs

Autres aspects de l'Allemagne nazie (1939–1945)

D'autres facettes de la période nazie en Allemagne, bien que moins développées, sont également présentées et méritent donc d'être mentionnées ici. Bien que l'essence même de nos manuels n'exige en aucun cas l'exhaustivité, certaines d'entre elles semblent quelque peu sous-estimées, par rapport à l'importance qu'elles ont pu avoir dans le quotidien des Allemands entre 1933 et 1945 ou à l'intérêt que l'historiographie leur a porté depuis la fin de la guerre. Ces éléments supplémentaires se retrouvent surtout dans les manuels allemands.

Ainsi, *la politique familiale et nataliste nazie*, menée autant par idéologie que pour enrayer le chômage en libérant des emplois pour les hommes, imposa aux femmes allemandes de rester dans leur foyer. Parallèlement, des conditions raciales furent imposées, afin de multiplier les naissances «*pures, aryennes*», destinées à peupler le grand «*espace vital*» que le Troisième Reich s'appropriait à conquérir. Depuis 1990, ce thème, encore secondaire dans les pages sur l'Allemagne nazie, trouve de plus en plus d'écho, surtout dans les textes documentaires, l'iconographie et les questions d'exercice. Celui-ci aurait pu être intégré dans l'idéologie nazie, si un élément de sa présentation n'avait pas radicalement différé de celle des autres aspects de ce sujet. En effet, dans le cas de la politique familiale et nataliste nazie, une part importante est présentée en images. Apparaissent ainsi des affiches ou des peintures de la famille idéale selon la conception des nazis⁴⁴⁷. Ce type de représentations correspond également à l'un des canons de *l'art officiel nazi*, un thème que les manuels exposent par ailleurs, de manière modeste mais régulière, en choisissant d'illustrer celui-ci par des images d'œuvres admirées ou, au contraire, rejetées⁴⁴⁸.

L'encadrement policier (assuré par les SS et la Gestapo), la violence et la terreur permanente, relayés dans certains cas par une partie de la population allemande, réalité quotidienne inhérente à tout régime totalitaire est surtout présentée dans le texte de leçon⁴⁴⁹. Il est surprenant de ne pas trouver davantage

auteurs, sont «*un fait à peine reconnu aujourd'hui*». Cette note d'amertume disparaît dans l'édition de 1988.

447 *Wir machen Geschichte*, 1999, 215.

448 Dans certains manuels anciens, l'exil des artistes et des intellectuels fait l'objet d'un développement accompagné de longues listes de noms de personnalités victimes de cet ostracisme: *Geschichtliches Unterrichtswerk*, 1952 111, *Grundzüge der Geschichte*, 1953, 164–165 et 1974, 169. Dans cette dernière édition, une précision est apportée par ses auteurs: «*Des acteurs remarquables ont été contraints de collaborer à des films, qui détaillaient l'antisémitisme, la justification de l'euthanasie ou la très forte volonté de tenir bon pendant la guerre, etc.*». Ainsi, certains artistes, ayant choisi de rester dans l'Allemagne nazie, n'auraient été finalement que des victimes de ce système. Entre 1960 et 1990, la part des portraits de célèbres artistes et intellectuels contraints à l'exil après 1933, ne cesse de décliner.

449 *Zeiten und Menschen*, 1966, 122, donne une description précise du vaste réseau de sur-

de témoignages écrits ou même d'iconographie sur cet aspect fondamental. Celui-ci a pourtant fait l'objet de recherches et de publications au cours de la décennie quatre-vingts, notamment sous la conduite de Martin Broszat et aurait donc dû apparaître davantage dans les manuels les plus récents.

Les relations entre le pouvoir nazi et les Églises, la politique religieuse envisagée par l'autorité nationale-socialiste n'ont, elles aussi, guère bénéficié d'un développement important. Il convient toutefois de ne pas oublier, dans les parties consacrées à la résistance allemande au nazisme, la part accordée aux actions individuelles entreprises par des chrétiens. La politique religieuse envisagée par l'autorité nationale-socialiste semble être un sujet complexe à exposer à des élèves, vite déroutés, on le sait, par les situations nuancées, s'éloignant d'un «manichéisme rassurant»: les dignitaires nazis étaient, en effet, divisés sur le sort de l'Église, entre respect et contrôle absolu, voire destruction complète, Hitler n'adoptant jamais une politique claire en matière religieuse. De leur côté, les chrétiens, catholiques et protestants, se divisèrent entre opposants à la dictature nazie et partisans d'un régime voulant par exemple, écraser le communisme anticlérical. Dans un pays encore fortement imprégné de religion, il a peut-être été difficile, pendant longtemps, pour les auteurs de manuels, d'insister sur le ralliement d'une partie des chrétiens au nazisme et sur l'attitude ambiguë du Pape Pie XII à partir de 1939 concernant la Shoah⁴⁵⁰.

Un dernier thème, enfin, est ressorti de l'analyse des pages des manuels allemands: *la réflexion et le débat sur la culpabilité de la population allemande non résistante et la manière pour les Allemands d'entretenir la mémoire de la période nazie*. Le sujet est très délicat, à tel point que certains auteurs n'hésitent pas parfois, à exploiter les travaux, non plus d'historiens, mais de psychiatres sur la «nécessité du deuil» pour le peuple allemand⁴⁵¹. Cette réflexion est déjà présente dans les éditions les plus anciennes. Étudier le contenu de celles-ci revêt naturellement un grand intérêt. Les auteurs du manuel *Deutsche Geschichte*, paru en 1955, clôturent ainsi leur analyse:

«Sans aucun doute, des centaines et des milliers suivirent, en particulier les jeunes, en pleine et bonne conscience, les paroles totalement calamiteuses de Hitler. Des millions ne traînèrent pas, après le déclenchement de la guerre, non pas pour servir les plans de

veillance mis en place, jusque dans les plus simples relations de voisinage de la vie courante. Signalons que, dans l'édition de 1988 de ce même titre, page 86, une explication est donnée à ce régime de terreur et de forte propagande: les nazis se seraient toujours sentis minoritaires en Allemagne et auraient donc employé ces moyens pour assurer leur autorité.

450 Les auteurs du manuel *Wir machen Geschichte*, 1999, 220, soulignent ainsi l'attitude controversée des Églises, encore objet de vifs débats. Voir également les questions d'exercice complexes sur le sujet, comme celle contenue dans *Geschichte und Geschehen*, 1997, 103: «Comment expliquer la faible résistance des Églises [contre l'autorité nazie]?»

451 Tels ceux de Margarete Mitscherlich-Nielsen dans le manuel *Wir machen Geschichte*, 1999, 186. Voir également *Geschichte und Geschehen*, 1997, 131 – 133.

conquête de Hitler mais pour défendre la patrie. Ils ne pouvaient pas voir à cette époque l'entière vérité, qui se présente au grand jour, aussi cruellement aujourd'hui»⁴⁵².

Dans un autre manuel édité six ans plus tard, toute la douleur de ces derniers mots revient, de manière plus prononcée encore :

«La question est inverse: ne s'indigner aucunement de ces crimes? Sur les bandes audio et les films de cette époque, vous entendez jubiler les citoyens allemands. Sur les images, vous voyez comme ils lèvent le bras, multipliant le «salut allemand» (...) Aussi, aujourd'hui, il y en a encore beaucoup qui ne veulent rien savoir de ces crimes. Mais c'est une bêtise et une lâcheté de se refuser à la vérité (...) Le nom allemand fut affaibli et violé par lui [Hitler] avec le plus grand crime de l'histoire de l'humanité. Ce qui fut commis au nom des millions de membres du peuple allemand, on ne pourra pas facilement le faire oublier aux autres. Nous portons tous cette marque. Cela aussi, nous l'avons nous-mêmes subi et ce qui ne s'efface pas, ce sont les conséquences sur nous-mêmes de la peine et de l'injustice vis-à-vis des autres»⁴⁵³.

Malgré un certain recul de cette réflexion à partir des années quatre-vingts, des interrogations demeurent sur l'attitude du peuple allemand et sur ce qui pourrait venir l'expliquer⁴⁵⁴. Dans les manuels les plus anciens, sont rappelés les ravages psychiques de la défaite de 1918, du traité de Versailles et, en contraste cinglant, les concessions politiques honteuses faites à Hitler par les démocraties européennes dans la seconde moitié des années trente, notamment à Munich fin septembre 1938, après tant d'intransigeance, en particulier de la part de la France, à l'égard de la République de Weimar avant 1925⁴⁵⁵. L'on retrouve ensuite, le cas de conscience de nombreux Allemands, résister revenant à s'opposer à leur patrie et donc à précipiter sa défaite⁴⁵⁶. Par ailleurs, plusieurs auteurs rappellent que le serment de fidélité, prêté par les jeunes soldats de la *Wehrmacht* au *Führer*, constitua un obstacle psychologique majeur pour envisager rébellion et résistance. Abordant ce débat de manière plus concrète et s'éloignant de ces

452 *Deutsche Geschichte*, 1955, 129.

453 *Die Reise in die Vergangenheit*, 1961, 204 et 249 – 250.

454 *Unsere Geschichte*, 1988, 101: *Comment fut-il possible, que les nazis dominent l'ensemble du peuple allemand, le répriment ou le gagnent ainsi à leur cause? Pourquoi beaucoup d'Allemands les suivirent et dans quels buts? Comment l'autorité nationale-socialiste modifia la vie quotidienne des Allemands?* Dans *Wir machen Geschichte*, 1999, 187 et 204, les auteurs rappellent également, que Hitler a pu exploiter «la grande tradition autoritaire allemande» et qu'il existait encore, début 1933, des alternatives à l'abandon du pouvoir à Hitler. Aujourd'hui, «il est encore difficile de tracer une ligne claire de séparation entre coupables et victimes et il ne faut pas condamner les gens hâtivement (...) Mais ce qui était à l'époque impossible pour les contemporains est pour nous, aujourd'hui, un très grand besoin. Nous voulons aller au fond des choses, de la question: «comment cela fut possible?». Voir aussi *Anno* 4, 1997, 87.

455 *Deutsche Geschichte*, 1955, 129, où près de quarante lignes sont consacrées au débat sur la culpabilité allemande.

456 *Geschichtliches Unterrichtswerk*, 1952, 131.

considérations psychologiques et morales, certains auteurs rappellent qu'une majorité d'Allemands, après la période de crise économique aiguë du début des années trente, apprécèrent de retrouver des emplois, à défaut d'une réelle prospérité, acceptant sans difficulté d'en payer le prix, en renonçant à leurs libertés fondamentales⁴⁵⁷. En outre, faire allégeance au régime nazi paraissait être le meilleur moyen de sauver sa situation personnelle⁴⁵⁸. Enfin, quelques auteurs ne manquent pas de s'interroger, voire d'ironiser sur la naïveté d'une majorité d'Allemands, abusée par les prétendus «miracles» de la politique économique et sociale nazie et qui n'auraient découvert la réalité des faits qu'en 1945, au moment de la défaite⁴⁵⁹. Dans les manuels aujourd'hui, l'on peut lire, documents à l'appui, qu'il était impossible d'ignorer la réalité du national-socialisme avant 1933⁴⁶⁰.

Si l'iconographie ne constitue pas forcément le vecteur didactique le mieux adapté pour exposer le débat sur la culpabilité allemande, dans certaines pages, par exemple sur les camps de concentration, les auteurs des manuels ne manquent pas d'opposer les différentes réalités de la vie quotidienne de l'Allemagne nazie et de susciter la réflexion de l'élève. Ainsi, un parallèle apparaît parfois entre des colonnes d'internés et les foules, en liesse, qui soutenaient le régime hitlérien, du moins en apparence: tous les Allemands contemporains des faits ne sont donc pas à considérer de la même manière⁴⁶¹.

457 Les auteurs du manuel *Zeiten und Menschen*, 1966, 128 et 138, soulignent que «la situation était finalement confortable et que beaucoup s'habituaient», insistant sur la passivité générale, lors de la «Nuit de Cristal» par exemple: «ce fut une très petite partie du peuple allemand qui participa à ces excès, la majorité se tenant à l'écart (...) Faire obstacle à la terreur exercée par le parti était dangereux». Voir également *Kletts Geschichtliches Unterrichtswerk*, 1956, 164; *Menschen in ihrer Zeit*, 1971/1976, 83 et 88, et plus récemment, *Geschichte und Geschehen*, 1997, 86. Les auteurs de *Geschichte und Geschehen*, 2005, 85 résument cette inertie, en soulignant qu'au soir du 30 janvier 1933, beaucoup d'Allemands «étaient partagés entre espoir et crainte».

458 *Menschen in ihrer Zeit*, 1971/1976, 83: «Après mars 1933, des milliers de nouveaux membres adhèrent au NSDAP: certains pour contribuer au «Renouveau de l'Allemagne», la majorité pour éviter des ennuis ou «pour devenir quelque chose». Cet argument est ensuite repris dans des ouvrages plus récents: *Geschichtliche Weltkunde*, 1989, 98 ou *Geschichte und Geschehen*, 2005, 86.

459 *Menschen in ihrer Zeit*, 1971/1976, 83 et 88 – 89, *Die Reise in die Vergangenheit*, 1976, 133.

460 *Geschichte und Geschehen*, 2005, 90, dont les auteurs utilisent deux travaux, déjà anciens, de spécialistes: Poliakov et Wulf, *Das Dritte Reich und seine Denker*, 1959, 424; Michalka et Niedhart, ed., *Die ungeliebte Republik*, 1981, 251. Trois documents sont par ailleurs, édités: un rapport écrit de Joseph Goebbels, diffusé en 1928, exposant toute la défiance des nazis à l'égard de la démocratie, un extrait d'un ouvrage antisémite de Julius Streicher, publié vers 1920. À son propos, il est rappelé que ce type de publications constituait à l'époque de véritables «Best-sellers» (expression employée dans le manuel), enfin une caricature de 1931, extraite du journal satirique «*Der Wahre Jakob*», démontrant l'habileté de Hitler pour parvenir à séduire toutes les catégories sociales.

461 *Zeiten und Menschen*, 1966, 114 – 115 et 1988, 74 – 75: à gauche: défilé des jeunesses hit-



Figure 8: *Das Verhängnis* (le destin/la fatalité), A.P Weber, 1932
 (Sources: *Menschen in ihrer Zeit*, (1971/1976), 81; *Geschichte und Geschehen* (2005), 77)
 (© ADAGP, Paris 2012)

Certains ouvrages allemands, en transition entre les chapitres sur la République de Weimar et ceux sur l'Allemagne nazie, proposent cette caricature, propice à une riche réflexion⁴⁶². Celle-ci se retrouve fréquemment dans les manuels publiés dans les années soixante-dix et deux mille. L'on imagine facilement qu'elle puisse faire l'objet d'intéressants échanges entre les professeurs et leurs élèves. D'autres documents de ce type évoquent également l'idée que les Allemands «ne purent résister» aux chants des sirènes nazies⁴⁶³.

À l'instar de l'analyse que ces caricatures peuvent exiger, l'on serait en droit d'attendre une présence importante de la réflexion sur la culpabilité allemande dans les questions d'exercice. Il n'en est rien. Lorsqu'elles sont présentes, à partir de 1970, celles-ci reviennent sur la passivité d'une majorité d'Allemands ou sur leur adhésion silencieuse au régime nazi, par intérêt personnel ou crainte⁴⁶⁴. Si

lériennes lors des journées du parti NSDAP à Nuremberg; à droite, appel des prisonniers du camp de concentration de Sachsenhausen. Sans avoir recours à l'iconographie mais à des textes documentaires, *Unsere Geschichte*, 1988, 94 – 95 proposent aux élèves, deux textes, l'un très favorable à la Journée de Potsdam du 21 mars 1933, l'autre plein d'amertume et d'inquiétude.

462 *Menschen in ihrer Zeit*, 1971/1976, 81; *Geschichte und Geschehen*, 2005, 77. A. Paul Weber (1893 – 1980), très tôt opposé à Hitler et au national-socialisme, a réalisé ce dessin pour illustrer le livre de E. Niekisch, *Hitler – une fatalité allemande*, 1959. Sur A. Paul Weber, voir le site internet <http://www.weber-museum.de>, proposé par le musée A. Paul Weber de Lauenburg (Basse-Saxe). Concernant l'image ci-dessus, se reporter également à l'ouvrage *Deutscher Bundestag, Fragen an die deutsche Geschichte*, 1984), XX (iconographie supplémentaire).

463 *Geschichte und Geschehen*, 1997, 100 et 2005, 90: «*Ils ne purent résister...*», titre d'une caricature de George Grosz, 1936.

464 Une question posée dans *Geschichte und Geschehen*, 2005, 116, reflète toutefois l'orientation actuelle que les auteurs veulent donner à la réflexion des élèves: «*Recherchez les raisons qui expliquent que la politique nazie contre les minorités, qui pensaient ou vivaient autrement, n'ait pas rencontré plus d'opposition parmi la population*».

l'absence de ce type de réflexion dans les manuels les plus anciens peut se concevoir à cause du traumatisme encore présent dans les esprits, son développement, encore modeste actuellement, est plus étonnant. Il ne faut toutefois jamais oublier les limites de nos manuels, qui s'adressent à un public encore jeune, de quatorze à quinze ans. Peut-on multiplier outre mesure, ce type d'interrogations et de débats à ce degré de maturité? Ultime prolongement de cette mémoire de la période nazie, l'on peut signaler que certains manuels proposent des dossiers de réflexion sur la renaissance et la montée de l'extrême droite en Allemagne, s'inspirant directement du national socialisme⁴⁶⁵.

Côté britannique, l'attitude des Allemands non résistants face au nazisme est également abordée mais peu d'auteurs s'interrogent sur les raisons profondes de celle-ci. La terreur ambiante, un argument au demeurant tout à fait recevable, est ponctuellement avancée⁴⁶⁶. L'existence connue des camps de concentration aurait contribué à alimenter cette peur et beaucoup d'Allemands auraient été, en vérité, impuissants et horrifiés par le régime nazi, même s'ils dissimulèrent leur sentiment⁴⁶⁷. Des aspects de la politique nazie recueillirent toutefois une certaine adhésion, comme la création d'emplois, le retour de l'ordre, de la discipline pour recréer une Allemagne forte et fière, etc⁴⁶⁸. En échange, bon nombre d'individus acceptèrent de fermer les yeux sur la répression, les persécutions contre certains groupes sociaux et les privations de libertés: «*qu'est-ce que la liberté de voter, si vous avez un emploi et sentez que votre pays se relève de la honte de la défaite de 1918?*»⁴⁶⁹. Sur cet argument, les avis divergent: en effet, d'autres auteurs affirment que de nombreux Allemands, qui obéirent à Hitler, ignoraient en fait, le sort de certains de leurs compatriotes, n'étant pas atteints dans leur propre vie privée⁴⁷⁰. La part d'indicible, qui aurait touché la mentalité germanique, à la recherche constante d'un chef puissant, est ponctuellement évoquée: «*En dépit des excès, de la brutalité et de l'inhumanité, les nazis furent populaires auprès d'une majorité d'Allemands: ils touchaient quelque chose dans l'esprit allemand, rencontraient l'humeur du temps*»⁴⁷¹. Un cas concret est présenté: l'endoctrine-

465 *Geschichte Plus*, 2001, 146; *Forum Geschichte*, 2003, 134 – 137.

466 Blount, *The last Hundred Years*, 1956, 110.

467 Knapp-Fisher, *The World Today*, 1965, 263; Middleton, *Britain and the World*, 1982, 84; Scott, *The World*, 1992: «*Jusqu'en 1939, plus de 25000 prisonniers furent envoyés dans les camps de concentration, cela réduisit au silence les autres Allemands*»; Grey et Little, *Germany*, 1997, 60.

468 Richards, *An Illustrated History*, 1957, 312; O'Callaghan, *A History of the Twentieth Century*, 1992, 23; Scott, *The World*, 1992, 53; Grey et Little, *Germany*, 1997, 61.

469 O'Callaghan, *A History of the Twentieth Century*, 1992, 23.

470 Knapp-Fisher, *The World Today*, 1965, 263; Peacock, *Europe and Beyond*, 1984, 181.

471 Vause, *A History of Modern Europe*, 1951, 183; Firth, *From Napoleon to Hitler*, 1964, 379; Grey et Little, *Germany*, 1997, 56 – 57; Shephard et Shephard, *Re-discovering The Twentieth Century World*, 2003, 33, propose en question d'exercice de retrouver trois idées nazies, qui séduisirent les Allemands.

ment progressif d'un simple jardinier, au fil des meetings nazis, auquel il assiste⁴⁷². Le rôle de la propagande dans ce type d'entreprise est également rappelé⁴⁷³. Les auteurs britanniques, au contraire de leurs confrères allemands, rappellent régulièrement l'importance de la surveillance interne de la population allemande, entre voisins ou des enfants envers leurs parents⁴⁷⁴. Enfin, outre-Manche, à la lisière de notre sujet, certains manuels soulignent toute la difficulté de la dénazification en profondeur de la société allemande après guerre, «8 millions d'Allemands ayant été membres du parti nazi»⁴⁷⁵.

Dans près d'un tiers des manuels français édités avant 1980, les auteurs soulignent l'adhésion de nombreux allemands au régime nazi, qui leur aurait proposé un retour à des valeurs et à des notions traditionnelles: influence prussienne, discipline militaire, mouvement de masse, pangermanisme, anti-sémitisme etc. Le terme «*instincts*» est même plusieurs fois relevé⁴⁷⁶. Avant que la recherche historique ne vienne examiner attentivement et remettre en question les résultats de la politique économique et sociale du Troisième Reich, le mirage entretenu par l'active propagande nazie à ce sujet opéra longtemps⁴⁷⁷. Depuis trente ans, les auteurs français semblent avoir délaissé cet ensemble d'explications, hautement discutables pour rappeler plutôt une réalité incontestable: la

472 Tate, *People Events in the Modern World*, 1989, 76: témoignage extrait de C. Bielenberg, *The Past is Myself*, 1984.

473 O'Callaghan, *A History of the Twentieth Century*, 1992, 23.

474 Grey et Little, *Germany*, 1997, 61.

475 Neville, *World History*, 1982, 19, qui cite Walter Laqueur et son livre *Europe since Hitler*, 1972.

476 Aimond, *L'époque contemporaine*, 460 (ouvrage destiné à l'enseignement privé); Hallynck et Brunet, *Histoire*, 1955, 398: «Hitler bénéficia d'une grande popularité. Seule la défaite de 1945 devait le détacher de son peuple»; Alba, *Histoire contemporaine*, 1957, 450; Personne et Ménard, *Histoire*, 1958, 229: «Au pouvoir, Hitler flatta les aspirations de revanche des Allemands par des discours, des parades [...] Il s'appliqua à exalter par tous les moyens l'orgueil national [...] Ce dernier sentiment fut porté à son paroxysme par la glorification de la race allemande.»; Bonifacio et Maréchal, *Histoire*, 1961, 232 et 234; Genet et Coquerelle, *L'époque contemporaine de 1789 à nos jours*, 1971, 221; etc.

477 Réunion de Professeurs, *Histoire contemporaine*, 1959, 441: «Si odieux que nous soit le souvenir de ce régime artificiel et brutal, il faut reconnaître qu'il porta l'Allemagne à un degré de puissance et de prospérité supérieur à celui d'avant 1914. Jamais l'orgueil collectif et individuel n'atteignit pareils résultats»; Bertier et Roulier, *L'époque contemporaine*, 1971, 307: «Beaucoup d'Allemands firent confiance au Führer, parce qu'il avait donné du travail aux chômeurs et qu'il avait libéré l'Allemagne des entraves au traité de Versailles». Rappelons que ces titres étaient destinés à l'enseignement privé. Très récemment, cette analyse a encore été reprise, les auteurs employant toutefois par précaution, la notion de promesse, au lieu d'évoquer les résultats: Azzouz et Gache, *Histoire-Géographie 3^e*, 2007, 74: «3. Le consentement des masses: la population s'est massivement accommodée d'un régime qui lui promettait le retour de la prospérité économique, la fin de l'instabilité économique et de rendre au peuple allemand sa fierté».

société allemande était solidement encadrée, beaucoup agissent avec méfiance, cherchant surtout à sauver leurs proches et eux-mêmes⁴⁷⁸.

Outre-Manche, deux aspects confèrent une certaine particularité aux manuels d'histoire étudiés. Concernant l'image des principaux dignitaires nazis, le ton employé par les auteurs demeure jusqu'aux années quatre-vingts éloigné de celui qui sied à une démarche neutre et scientifique, adoptée a contrario par leurs collègues allemands. Il est clairement négatif, les descriptions exploitant notamment les caractéristiques physiques ou les traits de caractère de chacun⁴⁷⁹. Les ouvrages britanniques sont ensuite les seuls à évoquer la présence du fascisme au Royaume-Uni, incarnée par Oswald Mosley⁴⁸⁰. À l'image de la faiblesse de cette menace, les développements restent très modestes, de même que la présence d'images représentant ce personnage et de lignes évoquant ses liens avec le nazisme⁴⁸¹. Le prince Édouard VIII, éphémère roi d'Angleterre, suspecté de sympathie avec le régime de Hitler, n'est que très rarement mentionné également.

Bon nombre de manuels wallons se singularisent de leur côté, par l'évocation détaillée des mouvements fascistes belges proches du nazisme et de leur essor politique dans la Belgique des années trente⁴⁸². Il est fréquemment rappelé que le

478 Désiré, Lebrun et Zanghellini, 1980, 50: «*Par opportunisme, conviction ou contrainte, la grande majorité des Allemands apporte son soutien au régime hitlérien, qui leur a rendu la fierté d'être Allemands*»; Azzouz et Gache, *Histoire-Géographie* 3^e, 2007, 74: «*le sort réservé aux opposants du régime a pesé sur le comportement de la population allemande*».

479 Richards, *An Illustrated History of modern Europe*, 1957, 336; Firth, *From Napoleon to Hitler*, 1964, 378; Darvill et Stirling, *The Exploding Years*, 1979, 142; Morales, *Europe*, 1982, 94: Heinrich Himmler devient un personnage «*méprisable, très cruel, impitoyable*», un «*bouffeur de Juifs*», Joseph Goebbels est un «*petit homme boiteux*», «*un journaliste estropié*», «*l'un des plus grands menteurs au monde*» et Hermann Göring, un personnage «*qui aimait exhiber ses médailles et décorations*».

480 Seul le manuel allemand *Zeitreise*, 2001, 626 évoque également ce personnage, image à l'appui. Le paragraphe complémentaire conclut qu'une majorité électorale claire et stable au Parlement, entièrement favorable aux institutions en place, permet de cantonner le parti fasciste anglais à un rôle insignifiant en Angleterre. Cette indication sonne comme l'antithèse de la situation en Allemagne, sous la République de Weimar. Voir également le manuel wallon de Jadoulle et Georges, *Construire l'Histoire*, 2008, 224 – 225, qui évoque également l'action d'Oswald Mosley en Grande-Bretagne dans les années trente. Aucun élément sur la présence fasciste au Royaume-Uni durant l'entre-deux-guerres n'a été recensé dans les titres français.

481 Neville, *World History*, 1982, 26 et 68; Scott, *The World*, 1992, 48, Nash et Newth, *Britain in the Modern World*, 1978, 81 – 83; Heater, *Our World this Century*, 1996, 45.

482 Seul le manuel britannique de Neville, *World History*, 1982, 26 et 68, évoque lui aussi, le cas du parti rexiste en Belgique. Aucune mention à son sujet n'a été relevée côté allemand. Dans les titres français, à partir des années quatre-vingt-dix, apparaissent dans l'iconographie quelques affiches de la Légion Wallonie, qui a activement collaboré avec les nazis ou des images de Léon Degrelle prononçant un discours. Voir par exemple, Casta et Doublet, *Histoire-Géographie*, 1999, 79.

parti rexiste de Léon Degrelle, issu de l'association catholique de la jeunesse belge francophone et le mouvement nationaliste flamand, *Vlaamsch Nationaal Verbond* (V.N.V) de Staf De Clerq, empruntent directement leur idéologie aux doctrines totalitaires et antisémites d'Allemagne et d'Italie⁴⁸³. Leurs programmes politiques sont également évoqués. Le manuel de P. Bonenfant et L. Verniers, paru en 1961, insiste sur «*l'influence de l'hitlérisme*» sur ces mouvements (chants de jeunesse, saluts bras tendus, appel à la foi mystique en un *Führer*, meetings spectaculaires, etc.). Leur collaboration avec l'occupant nazi durant les années de guerre est, bien sûr, rappelée et symbolisée par la mise en place de structures comme la Légion Wallonie⁴⁸⁴. L'adhésion du peuple belge à ces groupes d'extrême-droite est fortement minimisée: «*selon leur tempérament, les Belges, soit se gaussaient du rexisme, soit y voyaient une menace épouvantable (...) «La majorité de la population rejeta l'occupant et résista à celui-ci»*⁴⁸⁵.

483 Bonenfant et Verniers, *Histoire de Belgique*, 1961, 200, 205, 207–208 et 216; Génicot et Georges, *Racines du Futur*, 2000, 32 et 50 (un document extrait de J.M Frérotte, *Léon Degrelle, le dernier fasciste*, 1987); Jadouille et Georges, *Construire l'Histoire*, 2008, 94–95 et 109. Par ailleurs, certains auteurs précisent que l'Église catholique rejeta le mouvement rexiste, pourtant issu en partie de ses rangs; voir Galloy et Hayt, *Histoire de notre temps*, 1977, 40; Groupe de professeurs, *Précis d'Histoire*, 1989, 32.

484 Des documents figurent par exemple dans Génicot et Georges, *Racines du futur*, 2000, 82–83.

485 Bonenfant et Verniers, *Histoire de Belgique dans le cadre de l'Histoire générale*, 1961, 216–217.

III La «destruction des Juifs d'Europe» et les autres crimes commis par les nazis

Aperçu de la recherche historique sur le sujet et de la mémoire des faits

Cette partie pourra s'appuyer sur les deux tableaux synoptiques placés en annexe sur l'Internet (www.edumeres.net), l'un consacré aux ouvrages scientifiques, l'autre aux œuvres littéraires et cinématographiques sur la Shoah, produits entre 1945 et 1985 dans les espaces anglo-saxon, germanophone et francophone. L'ensemble des justifications méthodologiques et intellectuelles s'y trouvent associées.

Malgré le procès de Nuremberg, la Shoah demeura un sujet marginalisé, non analysé jusqu'aux années quatre-vingts, même si Auschwitz, élément antinomique mais constitutif de l'identité de la RFA, se trouvait fréquemment évoqué, comme fait bien connu⁴⁸⁶. Sur le génocide, peu d'études furent publiées en Allemagne avant la fin des années soixante-dix et le début des années quatre-vingts: un large consensus le considérait comme une «*atrocité supplémentaire dans une guerre particulièrement cruelle*» provoquée par des forces extérieures et par un unique responsable, Adolf Hitler. Il était donc inutile d'aller au-delà de ce constat⁴⁸⁷. Prédominait, on l'a constaté, cette idée d'influences externes à l'Allemagne, ayant entraîné son peuple vers l'abîme, ce qui suffisait à rendre inutile l'examen des différentes catégories de victimes de la violence nazie, de leur massacre et, bien sûr, du concours apporté par une grande partie de la société allemande. De plus, concernant le front de l'Est, un argument fallacieux prétendait attendre l'ouverture des archives du bloc communiste, regroupant la

486 Karl-Dietrich Bracher, dans son ouvrage sur la dictature allemande, paru en 1969, examinait en détails les décisions et actes antisémites comme la «*Nuit de Cristal*» jusqu'au génocide mais sans en expliquer le mécanisme général. Cet aspect de la période nazie n'excédait pas, toutefois, 2 % de l'ensemble de son ouvrage. Uwe Dietrich Adam, *Judenpolitik im Dritten Reich*, 1972, entreprit de reconstituer la façon dont fut prise la décision de la «*solution finale*» mais aboutit surtout à en démontrer toute la complexité.

487 Sur ce point, voir Marrus, *L'Holocauste devant l'Histoire*, 1987, 88.

majorité des informations sur les crimes nazis, alors qu'à l'Ouest, des milliers de pièces d'archives étaient déjà disponibles, liées aux grands procès de Nuremberg jusqu'à ceux du début des années soixante.

L'ouvrage d'Eugen Kogon *«L'État SS. Le système des camps de concentration allemands»*, publié en 1946 en Allemagne, traduit l'année suivante en anglais et en français, peut représenter une première référence sur le sujet, même si «l'univers concentrationnaire» diffère de l'entreprise d'extermination⁴⁸⁸. Sur ce point, même si l'on prend garde aujourd'hui de respecter cette dissociation, un certain nombre d'ouvrages anciens ne le faisaient pas et présentaient donc ensemble les camps de concentration et d'extermination. Rappelons également que de nombreux Juifs furent internés dans les camps de concentration avant 1941. Il est donc inévitable de faire référence ici aux publications sur l'ensemble des camps, celles qui abordaient spécifiquement la Shoah étant, de plus, minoritaires. Nous citerons tout de même l'ouvrage de Gerald Reitlinger sur *«La Solution finale»*, paru à Londres en 1953 et traduit en Allemand trois ans plus tard⁴⁸⁹.

À cette époque, en France, furent publiées, sous l'autorité du Centre de Documentation Juive Contemporaine, les recherches de Joseph Billig et de Léon Poliakov, auteur notamment en 1951, du célèbre *Bréviaire de la haine* sur le Troisième Reich et les Juifs⁴⁹⁰. Signalons tout de même, à cette époque, les trois numéros de la *Revue d'Histoire de la Deuxième Guerre Mondiale* sur le système concentrationnaire (1954 et 1962) et celui sur *la condition des Juifs pendant la guerre* (1956) avec des articles de Michel Borwicz sur *la «Solution finale» à Auschwitz* ou de Léon Poliakov sur *le nombre de victimes juives dans les camps*.

En Allemagne, les premières études sur les camps et la Shoah apparurent dans les années soixante-dix: celle de Hans G. Adler tout d'abord, qui reliait la «*Solution finale*» à un état d'esprit mêlant considérations racistes, rationalistes et bureaucratie moderne dans l'Allemagne de l'entre-deux-guerres puis, quatre ans plus tard, la démonstration de Christian Streit, de la mort planifiée des prisonniers de guerre soviétiques, comme prélude au génocide⁴⁹¹. Malgré ces premières publications, il fallut attendre la diffusion télévisée de la production

488 Eugen Kogon étudia en particulier dans son ouvrage, le camp de concentration de Buchenwald.

489 Reitlinger, *The Final Solution*, New York, 1953 et *Die Endlösung*, 1957.

490 Rappelons que le Centre de Documentation Juive Contemporaine fut fondé clandestinement à Grenoble en 1943 par Isaac Schneerson et installé ensuite à Paris. Ses responsables sont à l'origine de la construction, en 1953, du monument dédié au Martyr juif inconnu, rue Geoffroy L'Asnier. Signalons l'existence d'instituts de recherche similaires, à l'origine de la publication de nombreux travaux, comme le Yivo/Institute for Jewish Research, fondé en 1925, installé à New York en 1940 et la Wiener Library, ouverte depuis 1933, à Londres.

491 Adler, *Der verwaltete Mensch*, 1974; Streit, *Keine Kameraden*, 1978.

américaine «*Holocaust*», en 1979, pour que la mémoire du génocide s'immiscé brutalement dans l'opinion publique allemande.

Ce n'est donc pas en Allemagne que le génocide trouva en premier son étude la plus complète et un certain écho. En 1961, à New York, en dépit d'une diffusion restreinte, l'ouvrage monumental et minutieux de Raul Hilberg, *The destruction of the european Jews*, provoqua de nombreuses réactions polémiques dans les revues spécialisées⁴⁹². Chaque réédition ou traduction de cette étude s'accompagna toujours d'une forte médiatisation, à l'occasion par exemple de sa première parution en langue allemande en 1982, lors de sa diffusion en Grande-Bretagne en 1985, ou plus récemment, en 2006 avec la publication de l'ultime version enrichie, remaniée, peu avant le décès de son auteur⁴⁹³. Les conclusions de Raul Hilberg provoquèrent pendant longtemps un profond malaise, parce qu'elles mettaient en cause aussi bien la passivité des Allemands que celle des Juifs face au processus génocidaire.

Ya-t-il eu une résistance juive? L'une des causes du silence relatif sur la Shoah jusque dans les années 1960 fut en effet, un sentiment honteux et culpabilisant de la communauté juive d'avoir naïvement suivi les instructions du régime nazi en Allemagne puis dans l'Europe occupée, en acceptant d'être recensée, déplacée vers d'illusoire lieux d'installation ou privée de nombreux droits civiques. À partir de 1947, cette accusation à peine voilée, fut souvent l'œuvre des ressortissants du nouvel état israélien, en quête d'une fierté et d'une puissance naissante⁴⁹⁴. S'il n'y eut pas effectivement une opposition active, il convient toujours de rappeler la soudaineté et la rapidité du processus d'extermination entrepris par les nazis, qui rendit très difficile la mise en place d'une opposition efficacement organisée⁴⁹⁵. Par ailleurs, de janvier à mai 1943, la résistance courageuse et désespérée d'une partie des Juifs du ghetto de Varsovie, préalablement affamés et affaiblis durant vingt mois, s'inscrit en faux contre cette accusation de passivité, portée sans la moindre nuance. Depuis les années soixante-dix et quatre-

492 Hilberg, *La politique de la mémoire*, 1996, 117 – 131, notamment à propos de la première parution de *La destruction des Juifs d'Europe*. Raul Hilberg, en revenant en Europe en 1944, sous l'uniforme américain, eut alors l'intuition de sa théorie: le génocide des Juifs relève d'une structure complexe, une construction à plusieurs étages, impossible à expliquer par la seule volonté criminelle d'une poignée d'hommes.

493 Dans laquelle il ajouta la participation des populations locales à la construction des camps d'extermination et une démonstration de l'œuvre de toute une bureaucratie, qui n'eut pas besoin de directives pour agir. Voir les entretiens avec Raul Hilberg dans *Le Monde*, 25 février 1994, les portraits de celui-ci par Thomas Wieder dans *Le Monde*, 20 octobre 2006, 12 (titre: «*C'est un travail sans fin...*») et 8 août 2007, 15 par Jérôme Gautheret et Nicolas Weill ou dans *Libération*, 8 août 2007, 18 par Claude Lanzmann.

494 Sur ce sujet, voir l'interview de Esther Benbassa dans le dossier Auschwitz du magazine *L'Histoire* 94, janvier 2005, 50.

495 D'après la communication de Georges Bensoussan, *La Shoah, entre histoire et mémoire* dans *Les Temps modernes* 547 (février 1992), 141.

vingts, plusieurs travaux d'historiens sont également venus démontrer qu'une résistance juive durant la guerre avait bel et bien existé, jusque dans les camps d'extermination et que l'apathie des Juifs pouvait donc se voir nuancer⁴⁹⁶. De son côté, Raul Hilberg n'admit jamais les arguments de ce courant historiographique, démontrant même à l'occasion, la coopération de bon nombre de Juifs à leur arrestation et déportation⁴⁹⁷.

Au cours des décennies soixante et soixante-dix, on constata une augmentation modérée des études historiques anglo-saxonnes sur la Shoah, mais une orientation plus nette vers la question du génocide, alors que dans l'espace germanophone, les recherches demeuraient encore largement centrées sur l'étude des camps de concentration. En France, dans les années soixante-dix, deux événements vinrent bouleverser l'historiographie sur le régime de Vichy et sa politique antisémite. D'abord, la publication de l'ouvrage de l'historien américain Robert Owen Paxton, *La France de Vichy*, venant remettre en cause les conclusions de Robert Aron, qui faisaient autorité jusqu'alors⁴⁹⁸ : le gouvernement du Maréchal Pétain ne fut pas un «bouclier» contre l'Allemagne nazie, incarnant une politique du «moindre mal», destinée à atténuer les affres de l'Occupation. Elle constitua en fait un subterfuge, destiné à cacher une collaboration active et une prise d'initiatives personnelles, en particulier en matière de persécutions, discriminations et exclusions des Juifs. Robert Owen Paxton démontrait ainsi, que les premières mesures antisémites en France vinrent bien du régime de Vichy, la définition du Juif répondant même à des critères plus stricts encore qu'en Allemagne. Par la suite, ce fut bien la police française qui livra les Juifs étrangers puis français aux Allemands. La responsabilité de l'État français se trouvait donc bel et bien engagée. Signalons, quelques années auparavant, les travaux de l'historien allemand Eberhardt Jäckel, qui avaient déjà démontré que l'Allemagne nazie n'avait jamais exigé que lui soient livrés autant de Juifs que la police de Vichy en arrêta⁴⁹⁹. Second événement dans l'historiographie française, l'ouverture progressive des archives de Vichy, des années

496 D'après Simon Epstein, *Les Juifs européens face à la montée du nazisme* (communication présentée lors de l'Université d'été du Mémorial de la Shoah, 9 au 13 juillet 2006). Voir également les ouvrages pionniers en langue allemande de Arnold Paucker, *Der jüdische Abwehrkampf gegen Antisemitismus und Nationalsozialismus*, 1968, ou de Ulrich Dunker, *Juden in Preussen*, 1981. En 1971 parurent les actes du colloque de Jérusalem, organisé du 7 au 11 avril 1968, *Jewish resistance during the Holocaust: proceedings of the conference on manifestations of Jewish resistance*. L'on peut citer aussi Bernard Mark, *Des voix dans la nuit*, 1982.

497 Voir Hilberg, *La politique de la mémoire*, 1996, 118.

498 Paxton, *La France de Vichy*, 1973; Marrus et Paxton, *Vichy et les Juifs*, 1981; Aron et Elgey, ed., *Histoire de Vichy*, 1954. Signalons toutefois l'existence d'un travail pionnier de Joseph Billig, *Le Commissariat général aux questions juives, 1955 – 1957* avec le préface d'Edmond Vermeil.

499 Jäckel, *La France dans l'Europe de Hitler*, 1968.

soixante-dix jusqu'au début du vingt-et-unième siècle, qui permit à de nombreux chercheurs d'approfondir les sillons tracés par Robert O. Paxton. En 1982, eut lieu un premier colloque à l'École des Hautes Études en Sciences Sociales sur «*L'Allemagne nazie et le génocide juif*»⁵⁰⁰. Il est difficile ici de citer tous leurs travaux, régulièrement synthétisés par des historiens spécialistes de la Seconde Guerre mondiale comme Jean-Pierre Azéma⁵⁰¹. Celui-ci rappelle notamment qu'après guerre, personne ne s'est intéressé à la question juive en particulier. On n'a voulu voir qu'un ensemble de victimes, qui, toutes, méritaient la même compassion.

Autour de 1980, parurent ainsi aux États-Unis, les premiers ouvrages de spécialistes de l'*Holocauste* comme Yehuda Bauer, Martin Gilbert, Christopher R. Browning ou Walter Laqueur. En France, la tendance fut la même qu'aux États-Unis ou en Grande-Bretagne: si Olga Wormser-Migot ou Joseph Billig avaient déjà étudié le système concentrationnaire dans les années soixante, d'autres historiens comme Léon Poliakov, Michel Borwicz ou Georges Wellers ouvrirent la voie aux recherches sur l'extermination des Juifs, relayés par les contributions de Jean-François Steiner (1966) ou de Serge Klarsfeld (1978 et 1981). Le sort des Juifs de Belgique fut également analysé, toujours par Georges Wellers (1976) ou Maxime Steinberg (1980). En Allemagne, apparurent finalement les premières études sur l'extermination des Juifs et d'autres minorités⁵⁰².

La première moitié des années quatre-vingts fut donc marquée par un net accroissement des travaux historiques sur notre sujet, même si côté français, les publications sur le génocide restèrent moins nombreuses que dans l'espace anglo-américain, où parurent alors les recherches de Randolph L. Braham ou de Michael Marrus. Les productions allemandes se partagèrent entre des travaux sur le processus génocidaire, comme ceux d'Hermann Langbein (1982, 1983), des études locales sur la situation et le sort des communautés juives dans l'Allemagne nazie et des nouvelles études sur les camps de concentration avec une tendance nouvelle pour les recherches sur ceux d'importance secondaire, jusqu'alors délaissés par les chercheurs. Certains de ces travaux présentent l'ori-

500 Les actes de ce colloque ont été publiés: «*L'Allemagne nazie et le génocide juif*» (Paris: Le Seuil/Gallimard/EHESS, 1985).

501 Citons toutefois quelques études majeures: Baruch, *Servir l'État*, 1997; Joly, *Vichy dans la «Solution finale»*, 2006; Poznanski, *Être Juif en France pendant le Seconde Guerre Mondiale*, 1994. Sur le régime de Vichy et la Shoah, les publications et conférences de Jean-Pierre Azéma abondent; nous citerons la dernière réédition en 2004 de son ouvrage *Vichy 1940-1944*, co-écrit avec Olivier Wiewiorka, publié pour la première fois en 1997 aux Éditions Perrin. Voir également le long entretien, «Vichy, la résistance, enfin la vérité», accordé par Jean-Pierre Azéma à Laurent Joffrin dans *Le Nouvel Observateur* 1878, 2.11.2000, 14-18. Autre synthèse sur le sujet: Kaspi, *Les Juifs pendant l'Occupation*, 1991.

502 Zülch, ed., *In Auschwitz vergast, bis heute verfolgt*, 1979.

ginalité d'avoir été entrepris par des groupes d'élèves de *Gymnasium*, en relation avec des témoins, des rescapés de la Shoah ou des historiens⁵⁰³.

Outre-Rhin, à la même époque, la controverse historiographique entre *intentionnalisme* et *fonctionnalisme* donna une place importante au génocide. Les *intentionnalistes* (Sebastian Haffner, Joachim Fest Klaus Hildebrand) inscrivent très tôt ses origines dans les intentions de Hitler, qui se seraient trouvées notamment exprimées, dans un passage précis de *Mein Kampf* puis dans nombre de ses discours⁵⁰⁴. Ce premier courant ne ni a jamais pour autant, l'évolution des événements extérieurs et de la politique étrangère, qui influencèrent et favorisèrent la mise en œuvre du massacre des Juifs. Dans l'autre courant *structuraliste* ou *fonctionnaliste* (Hans Mommsen, Martin Broszat), le processus d'extermination fut expliqué par une certaine improvisation, une prise de mesures dans l'urgence, émanant d'un gouvernement nazi divisé et désorganisé, se radicalisant face aux difficultés militaires et matérielles croissantes après Stalingrad. Adolf Hitler ne donna vraisemblablement jamais l'ordre officiel mais l'inspira fortement par ses propos et aurait été tenu constamment informé de l'évolution du génocide. À ce sujet, afin de modérer les critiques virulentes portées contre les historiens «*structuralistes*», Ian Kershaw précisa ensuite que ceux-ci reconurent toujours sans la moindre hésitation la haine viscérale que vouait Hitler aux Juifs, ce sentiment créant «un climat propice» à la Shoah. De fait, ce courant historiographique ne mit jamais en doute la responsabilité personnelle, politique et morale du *Führer* et ne chercha jamais à «banaliser» le mal qu'il incarnait. La culpabilité est simplement étendue à une sphère politique et sociale plus vaste que la simple personne de Hitler.

Dès les années cinquante, la question de la datation exacte de la décision d'extermination des Juifs donna cours à différentes hypothèses: durant l'été quarante (Ernst Jäckel, 1979), en mars quarante-et-un (Helmut Krausnick, 1968), deux mois plus tard (Andreas Hillgruber, 1979) ou encore entre l'été et l'automne de la même année (Philippe Burrin, 1989, Arno. J. Mayer, 1990). La plupart des spécialistes, allemands ou étrangers, retinrent l'été quarante et un,

503 Quelques exemples: *Majdanek: Begegnung junger Leute mit der nationalsozialistischen Geschichte Deutschlands*. Teilnehmer der Studienfahrt ins ehemalige Konzentrationslager Majdanek im September 1982, mit Unterstützung des Jugendamtes der Stadt Frankfurt am Main, eds. (Frankfurt am Main, 1983); *Laura: Die Hölle im Schieferberg – eine Dokumentation über das ehemalige Außenlager «Laura» des faschistischen Konzentrationslagers Buchenwald nach einer Forschungsarbeit der »Jungen «Historiker»*. (Wurzbach, 1982); Herbert Hötte und Schultg. des Gymnasiums Oberalster, Hamburg (Verantw.: Klasse 10c), *Aktualisierte Geschichte über die Arbeit mit Jugendlichen im Dokumentenhaus KZ Neuengamme* (Hamburg, 1982).

504 Un extrait de *Mein Kampf* affirme que «l'on aurait peut-être sauvé la vie d'un million d'Allemands, si l'on avait exposé au gaz 12.000 à 15.000 Juifs durant la Première Guerre Mondiale», voir Kershaw, *Qu'est-ce que le nazisme?*, 1997, 169.

plus précisément le 31 juillet, date d'un courrier de Göring à Heydrich, évoquant «*les préparatifs en vue d'une solution définitive, finale de la question juive*» (Gerald Reitlinger, 1956, Raul Hilberg, 1961 (édition américaine), Lucy S. Davidowicz, 1977, Gerald Fleming, 1986 ou encore, Christopher Browning, 1981). Martin Broszat (1977), Hans Mommsen (1983) ou Christian Streit (1982) préférèrent réfuter l'absence d'une décision spécifique et défendre une série d'incitations implicites à des mesures d'extermination sauvages.

Au cours de la décennie quatre-vingt-dix, les historiens Götz Aly et Susanne Heim apportèrent une nouvelle interprétation de la conception et de la mise en œuvre de l'extermination des Juifs, en démontrant minutieusement la volonté de «réaménagement démographique» de l'Allemagne et de l'Europe centrale par les nazis, ainsi que leur politique générale d'euthanasie⁵⁰⁵. En 1995, Götz Aly proposa comme interprétation du génocide le fruit de l'échec de plans élaborés à la fin des années trente, qui auraient consisté à repousser toujours plus loin vers l'Est les populations polonaises et juives pour faire place aux colonies de peuplement allemandes («*Lebensraum*»); rien n'aurait été prévu pour les réinstaller, certains projets de déportation, comme vers Madagascar, auraient connu un rapide insuccès⁵⁰⁶. De même, est mis en lumière le rôle des «Allemands ordinaires» dans le processus génocidaire, chacun dans sa fonction professionnelle. La question des continuités idéologiques allemandes fut enfin posée de façon approfondie, en les associant à celles d'origine européenne. Au-delà de la médiatique «controverse Goldhagen», on put alors éclaircir les actes de nombreux «Allemands ordinaires», les initiatives spontanées de la base, motivées par des préjugés idéologiques dans un contexte de forte incitation venue de Hitler et de ses proches⁵⁰⁷. Signalons tout l'apport des enquêtes historiques locales qui se multiplièrent sur l'organisation des déportations de Juifs. Ces initiatives furent parfois mal accueillies par la population. Ainsi, en 1990, un film britannique, diffusé en Allemagne, *The nasty Girl* de Michael Verhoeven raconta l'expérience douloureuse de Anja Rosmus, historienne allemande installée depuis aux États-Unis, lorsqu'elle lança une série d'enquêtes sur la ville de Passau en Bavière.

Aujourd'hui, Saul Friedländer estime que l'antisémitisme des nazis était leur motivation principale. Hitler pensait que les Juifs allemands étaient responsables de la défaite de 1918. En 1941, quand il constata que la situation militaire se

505 Ouvrage traduit en Anglais et en Français: Aly et Heim, *Les architectes de l'extermination*, 2005 avec un avant-propos de Georges Bensoussan, qui rappelle qu'au-delà des nouvelles données économiques et sociales sur la société allemande à l'époque de la Shoah, demeure la nature idéologique des persécutions contre les Juifs.

506 Aly, *Endlösung*, 1995.

507 Les publications à son sujet seraient trop nombreuses à citer ici, notamment les réactions critiques d'historiens comme Erst Jäckel, Hans Mommsen, Hans-Ulrich Wehler. Signalons l'ouvrage de Husson, *Une culpabilité ordinaire?*, 1997.

retournait à son désavantage, il estima qu'il n'avait plus rien à perdre. Par ailleurs, dès l'été 1942, Saul Friedländer est convaincu qu'en Allemagne, on savait que les Juifs étaient massacrés par centaines de milliers. Enfin, à l'exception des *Justes*, ayant agi en tant qu'individus, il s'étonne qu'il n'y ait pas eu plus d'opposants au processus génocidaire en Europe⁵⁰⁸. Parallèlement, Robert S. Wistrich apporta des éléments de réponse, en démontrant que, dans l'Europe occupée, le nazisme et son projet génocidaire ont été soutenus çà et là et qu'à l'intérieur du camp allié, un certain antisémitisme anglo-saxon, associé à la routine de l'appareil administratif pouvaient expliquer l'absence de bombardements sur Auschwitz pour tenter d'enrayer le processus d'extermination⁵⁰⁹.

En France, un spécialiste comme Georges Bensoussan démontre aujourd'hui, que la crise économique mondiale des années trente ne fut qu'une raison secondaire expliquant de la Shoah et qu'il faut plutôt privilégier des éléments de causalité comme la croissance régulière de la violence en temps de guerre, depuis l'apparition de l'artillerie lors de la guerre de Sécession jusqu'à l'usage des gaz durant la Première Guerre Mondiale, sans oublier certains épisodes de la conquête coloniale comme le massacre systématique du peuple des Hereros en 1904 dans l'actuelle Namibie. De même, sont soulignés le terreau antijuif, les racines culturelles judéophobes en Europe, issus du courant des anti-Lumières, voire même de certaines positions des Lumières. Comme le soulignait déjà Hannah Arendt, celles-ci attribuaient aux Juifs, de manière récurrente, les dysfonctionnements des sociétés, alimentant une paranoïa sur d'imaginaires entreprises de leur part. Enfin, il aurait préexisté en Allemagne, nation pourtant cultivée, une norme génocidaire, alimentée par les programmes eugénistes ou un Darwinisme déformé et un antisémitisme historique fort, qui expliqueraient que la Shoah ne fut pas un simple «déravage» de l'histoire⁵¹⁰.

Beaucoup d'historiens affirment à notre époque que, durant la période nazie, tout Allemand pouvait observer ou entendre parler, non pas forcément des camps d'extermination mais des actions de discrimination antisémites. De même, dans le très diffusé *Völkischer Beobachter*, journal nazi, l'élimination physique des Juifs était clairement écrite dès la fin du mois de mars 1941. Dès lors, différentes appréciations de la part de responsabilité du peuple allemand

508 Voir l'article du *Monde*, 7 – 8 janvier 2007, 11: «La Shoah ou la solitude des Justes», entretien avec Saül Friedländer, recueilli par Nicolas Weill ou celui paru dans *Libération*, 12 janvier 2007, 26: «un pavé dans la bonne conscience allemande» signé Natalie Versieux. À propos des *Justes*, rappelons à partir de 1963, l'initiative du centre Yad Vashem de Jérusalem sur la mémoire de la Shoah, de recenser toutes les personnes ayant agi, pendant la guerre, pour sauver des Juifs de l'extermination; après enquête, le titre de *Juste* leur est décerné.

509 Wistrich, *Hitler, l'Europe et la Shoah*, 2005, 197 – 273.

510 D'après l'ouvrage de Bensoussan, *Europe, une passion génocidaire*, 2006. Sur les Lumières et l'antisémitisme, voir Arendt, *Sur l'antisémitisme*, [1973] 1997.

divergent fortement: certaines semblent excessives et schématiques, d'autres nettement plus nuancées et approfondies⁵¹¹.

Depuis les années quatre-vingt-dix, de nouvelles études sur le III^e Reich sont venues renouveler les analyses: de nouvelles monographies de groupes ou d'individus, bourreaux ou victimes furent ainsi publiées: handicapés physiques et mentaux étudiés par Hans-Walter Schmuhl, Tsiganes par Michael Zimmermann, etc. Après 2005, les enquêtes du Père Patrick Desbois sur les massacres de Juifs en Ukraine, présentés sous l'appellation de «*Shoah par balles*», furent fortement médiatisées et, de ce fait, finalement objet de polémiques sur leur aspect réellement novateur dans l'historiographie et surtout sur les méthodes d'investigation choisies⁵¹².

La connaissance du processus d'extermination progressa donc fortement, passant d'un récit qui camouflait la violence du passé à un examen minutieux de celle-ci. Les victimes, y compris allemandes, furent clairement identifiées et la violence des actes plus seulement attribuée aux autres. L'Allemagne parvenait enfin progressivement à assumer son passé, sans généralisation excessive, ni oubli de certaines pages glorieuses apportées au grand livre de l'histoire européenne.

L'historiographie du nazisme et de la Shoah ne cessera de s'enrichir encore dans les prochaines années, avec des travaux sans cesse novateurs et des approches renouvelées, qui s'appuieront notamment sur de nouvelles sources accessibles à la communauté historienne, comme celles proposées par le centre de documentation allemand de Bad Arolsen, après que l'Allemagne ait longtemps refusé de les communiquer au nom de la protection de la vie privée⁵¹³. Peu

511 Nous reprenons une synthèse de cette question, livrée dans l'ouvrage d'Andrea Lauterwein, *Essai sur la mémoire de la Shoah en Allemagne fédérale*, 2005, 12–13 et 17 (notes). Concernant la part de responsabilité du peuple allemand, s'opposent d'un côté les thèses rejoignant les conclusions outrancières de Daniel J. Goldhagen de culpabilité de l'ensemble de la population, de l'autre des analyses plus nuancées et approfondies, s'appuyant sur le travail pionnier du philosophe et psychiatre Karl Jaspers, qui dégagait dès 1946, quatre degrés de culpabilité, politique, morale, métaphysique et criminelle dans son ouvrage *Die Schuldfrage – Von der politischen Haftung Deutschlands*, 1946. Voir également la mise au point sur la population allemande, donnée par Georges Bensoussan dans son *Histoire de la Shoah*, 1997, 92–93.

512 Voir l'article de Henri Tincq «Un curé sur les traces de la Shoah par balles», *Le Monde*, 4 avril 2006, 20; puis celui de Thomas Wieder, «Querelle autour du Père Desbois», *Le Monde*, 19 juin 2009, 2.

513 Voir l'article de Rouchaélou, «Des fichiers nazis livrés aux historiens», *Libération*, 21 avril 2006, 6–7. Les archives du service international de recherches, International Tracing Service, stockées à Bad Arolsen, regroupent des informations sur plus de dix-sept millions de personnes assassinées ou internées par les nazis, Juifs, Roms, opposants divers, travailleurs forcés de toutes nationalités. Ces documents, composés de près de trente millions de fiches, dossiers et registres venant des camps de concentration allemands, seront, selon l'historien Christopher Browning, *Politique nazie, travailleurs juifs, bourreaux allemands* (Paris: Les

avant sa disparition, Raul Hilberg confiait par ailleurs, que l'étude de la Shoah «était un travail sans fin», restant encore à faire pour des pays ou régions comme la Roumanie, la Belgique, la Transnistrie et pour quelques ghettos polonais⁵¹⁴.

Certaines de ses références bibliographiques apparaissent-elles dans les manuels étudiés au fil des époques? Outre-Rhin, leurs auteurs se taisent largement sur leurs sources, ce qui ne contribue pas à faciliter notre étude. L'origine des documents écrits est extrêmement variée, il est donc difficile d'émettre des conclusions solides. Une nouvelle fois, l'on retrouve de manière régulière, des textes émanant de l'ouvrage général de l'historien suisse Walther Hofer, «*Der Nationalsozialismus, Dokumente 1933 – 1945*», publié en 1957. Dans les manuels de ces vingt dernières années, apparaissent les conclusions de certaines enquêtes d'histoire locale, encouragées par le courant historiographique de l'*Alltagsgeschichte* à la fin des années soixante-dix: la Shoah est ainsi présentée à travers des événements ayant eu lieu à Dortmund, Hanovre, Hagen, Wurtzbourg ou Munich⁵¹⁵.

Côté britannique, la même situation disparate se retrouve avec une tendance à l'exploitation de témoignages⁵¹⁶. Le choix de ce type de documents n'est pas sans comporter quelques limites, même si l'on peut imaginer que les personnes chargées d'élaborer les manuels d'histoire ont sélectionné les témoignages les plus dignes de foi parmi la masse recueillie après guerre. Toutefois, le caractère individuel de cette source, forgé à l'aune d'une personnalité particulière, très souvent empreinte d'émotion, marquée parfois par des idéaux, peut toujours se trouver contestée, critiquée sur certains aspects, démarche dont le courant négationniste s'est fait la spécialité⁵¹⁷. Signalons la démarche innovante de Martin Collier et Bill Marriott, qui indiquent aux élèves des sites Internet et des vidéos auxquels se reporter pour découvrir la Shoah⁵¹⁸.

Belles Lettres, 2002), une source exceptionnelle pour «mieux connaître la vie dans les camps». Voir également la base de données, *National Socialism, Holocaust, Resistance and Exile, 1933 – 1945*, ouverte en 2006 par les éditions munichoises K.G Saur, en partenariat avec l'Institut für Zeitgeschichte, Bundesarchiv et d'autres institutions et historiens spécialisés (www.saur.de/zeitgeschichte-online).

514 Voir l'article de Thomas Wieder dans *Le Monde*, 20 octobre 2006, 12.

515 *Geschichte und Geschehen*, 1997, 121 et 2005, 114 et 133, *Anno* 4, 1997, 85, *Forum Geschichte*, 2003, 82 – 83 et 120; etc.

516 Seuls les manuels britanniques portant spécifiquement sur la guerre ou l'Allemagne nazie, que nous avons simplement consultés sans les intégrer à notre volet statistique, proposent des bibliographies: voir Hills, *The Second World War*, 1985, 46 – 47, 60 – 62 et 69 – 70; Tames, *Nazi Germany*, 1985; Banham, Culpin et Shephard, *Germany*, 2004.

517 Voir l'analyse faite par Wieviorka, *Déportation et génocide*, [1992] 2008, 161 – 191: «Du témoignage» et «une masse de témoignages». Signalons que le manuel très récent de Collier et Marriott, *Colonisation and Conflict*, 2002, 200 est le premier à poser ces problèmes sous forme de questions d'exercice: «Devons-nous accepter les témoignages des survivants comme des sources de valeur sûre?»

518 Collier et Marriott, *Colonisation and Conflict*, 2002, 200 et 203: «pour des recherches per-

Après 2000, les auteurs wallons donnent plus d'éléments sur leurs sources⁵¹⁹. 40 % de ces relevés sont composés de témoignages sur la Shoah. Concernant les travaux d'historiens, il est surtout fait référence à des ouvrages reconnus, certains déjà anciens, tels ceux de Léon Poliakov, William L. Shirer ou Georges Wellers, d'autres plus récents, signés François Bédarida, Henri Rouso ou de Robert S. Wistrich. Un quart des références présente le camp d'Auschwitz.

Signalons qu'un tiers des sources mentionnées aborde l'attitude de l'Église catholique face au génocide. L'on peut ajouter la référence cinématographique au film *Amen* de Costa Gavras (2002). Les auteurs des manuels wallons les plus récents n'hésitent pas, en effet, à proposer aux élèves des sources cinématographiques sur la Shoah, certaines empruntant une démarche historique stricte, *Nuit et Brouillard* d'Alain Resnais (1955) ou *Shoah* de Claude Lanzmann (1985), d'autres romancées, *Le Dernier Métro* de François Truffaut (1980), *Au revoir les Enfants* de Louis Malle (1987) ou *Amen* de Costa Gavras (2002). Enfin, en 2008, signalons les sources croisées proposées par Jean Georges et Jean-Louis Jadouille: *Maus*, la bande dessinée d'Art Spiegelman (Flammarion, 1992), le film *La Liste de Schindler* (1993), des propos de Claude Lanzmann sur celui-ci (*Le Monde*, 3 mars 1994) et des extraits d'un débat entre Pierre Nora et Jonathan Littell, (sur l'histoire et le roman, *Le Débat* 144, mars-avril 2007, 35 – 36)⁵²⁰.

On peut également bénéficier d'informations nombreuses sur les bibliographies exploitées par les auteurs français depuis 1970. 60 % des titres étudiés en recèlent d'abord, puis tous les ouvrages analysés comportent ce type de renseignements après 2000. Là encore, l'on retrouve mentions des travaux pionniers des grands spécialistes du nazisme et de la Shoah, Léon Poliakov, Saul Friedländer, Michael R. Marrus et Robert O. Paxton, etc. Signalons que les éditions Magnard publièrent, en 1980, un manuel pour les élèves accompagné d'une documentation destinée aux professeurs, dans laquelle était vivement conseillée la lecture de l'analyse de François Delpech sur la persécution nazie et l'attitude du régime de Vichy⁵²¹. Comme dans les manuels wallons, les extraits de témoignages sont nombreux, l'on peut relever ceux des victimes, Léon E. Halkin,

sonnelles sur la Shoah», voir site: www.heinemann.co.uk/hotlinks (...). Un exercice de synthèse sur l'Holocauste est proposé à partir des vidéos [visiblement diffusées dans tous les établissements]: *The World at War* – épisode 20: *génocide*; *The People's Century* – épisode *Master Race*; *The Nazis, a warning from History* – épisode 4; *The road to Treblinka*.

519 Auparavant, seuls Lefevre et Georges, *Les temps contemporains*, 1973, 85 – 87, avaient suivi cette démarche. Page 95, ces deux auteurs proposaient même aux élèves, plusieurs lectures de romans sur la Shoah comme ceux de Pierre Gascar, *Les temps des morts* (1953), de Robert Merle, *La mort est mon métier* (1952) ou de J. Roy, *Le retour de l'enfer* (1951). L'ouvrage de Roger Nimier, *Le hussard bleu* (1950) venait par ailleurs, illustrer la vie dans un camp de prisonniers.

520 Jadouille et Georges, 2008, *Construire l'Histoire*, 2008, 36 et 37.

521 Bernard, Devavry et Roche, *Le monde au XX^e Siècle* 3^e, 1980, 102; Delpech, *La persécution nazie et l'attitude de Vichy*, 1979, 591 – 635.

Primo Levi, Denise Holstein ou celui d'un bourreau, Rudolf Hoess. Une nouvelle fois, un certain nombre de documents proviennent du recueil de textes de Walther Hofer sur le national-socialisme.

Pour interroger l'ensemble de nos manuels sur la Shoah, nous respecterons une large problématique, à l'image de celle définie par les spécialistes et les grands lieux de mémoire (Mémorial de la Shoah de Paris, Mémorial de l'Holocauste de Washington) dans leurs programmes d'expositions et manifestations. Ainsi, nous avons choisi de ne pas limiter la notion de Shoah à l'extermination des Juifs et d'autres minorités dans les chambres à gaz des camps implantés sur le territoire polonais à partir de 1941, même si cet aspect occupera une place centrale dans notre examen. En effet, afin d'appréhender correctement tout le processus ayant conduit au génocide, toute la causalité de la Shoah, nous rechercherons des éléments éclairant le «terreau» antisémite allemand et européen, contenu dans les écrits de certains auteurs du dix-neuvième siècle et dans certains courants de pensée parfois plus anciens. L'idéologie raciste nazie, les pages de «*Mein Kampf*» et les premiers discours de Hitler s'en sont effectivement abreuvés. De même, dans l'Allemagne de Weimar, a existé un courant antisémite précurseur et déjà ponctuellement violent, comme l'assassinat de Walther Rathenau, de confession juive, ministre républicain des Affaires étrangères. Hitler a savamment attisé et exploité ce terrain favorable à ses ambitions.

Bien entendu, dans les chapitres sur l'Allemagne nazie de 1933 à 1945, nous rechercherons quelle est la part et le contenu précis de l'exposé des mesures racistes, d'exclusion sociale des Juifs (boycott de leurs entreprises, radiation du corps des fonctionnaires de l'État, lois de Nuremberg de 1935, etc.) puis des persécutions à leur égard («*Nuit de Cristal*» du 9 novembre 1938, etc.).

Il faudra interroger les manuels sur l'évolution, depuis les années cinquante, de leur présentation du génocide perpétré dans les camps d'extermination : à quelle date leurs auteurs font-ils débiter cette entreprise de destruction ? Quelles informations donnent-ils sur le processus génocidaire ? À l'aide de quels supports didactiques illustrent-ils ce sujet ? Opèrent-ils la distinction fondamentale entre processus d'extermination et système concentrationnaire ? Retrouver l'époque exacte où les manuels commencent à différencier clairement les camps de concentration et d'extermination nous a semblé digne d'intérêt. En effet, une certaine confusion semble avoir régné longtemps entre les deux dénominations, même si le procureur français, qui intervint au procès de Nuremberg, établit dès 1946, la différence de fonction entre les deux lieux, contribuant ainsi à un début de prise de conscience de la volonté des nazis d'exterminer le peuple juif⁵²². Concernant l'image des camps de concentration donnée par manuels, même si celle-ci s'est déjà trouvée présentée pour être bien dissociée de celle des camps

522 Voir Delage, *Nuremberg – les nazis face à leurs crimes* (Arte vidéo, 2006).

d'extermination, rappelons seulement que des Juifs y furent également internés dès les années trente. Nous ajouterons enfin à cet ensemble, l'étude d'un seul aspect de la politique du régime de Vichy: sa politique antisémite et sa collaboration active dans l'arrestation et la déportation des Juifs réfugiés ou résidant en France. À partir de quelle date et de quelle manière sont évoqués dans les manuels le rôle et l'action de la police française dans l'arrestation des Juifs?

La place de l'extermination des Juifs et des autres crimes nazis dans les manuels étudiés⁵²³

La Shoah étant considérée dans sa plus large expression, les graphiques présentant la part qui lui est consacrée, réunissent des données contenues dans les chapitres sur la République de Weimar, l'Allemagne nazie et la Seconde Guerre Mondiale.

En nombre moyen de pages dans les manuels allemands, comme en proportion dans leurs différentes composantes, la part consacrée à la Shoah ne cesse d'augmenter.

Avant 1965, il n'existe aucune partie comportant un titre clair et précis relatant la «destruction des Juifs d'Europe», ce thème n'apparaissant que sous la forme de phrases ou de courts paragraphes. Ces éléments disparates ne composent qu'un développement limité, naturellement guère comparable à celui que l'on peut observer aujourd'hui⁵²⁴. Leur présence est toutefois bien réelle et digne du plus grand intérêt. De manière générale, dans les chapitres sur la Seconde Guerre Mondiale des manuels allemands de ces trente dernières années, plus que les événements militaires, c'est l'impact de ceux-ci sur les populations civiles et le déroulement de l'extermination des Juifs qui se trouvent particulièrement développés.

Outre-Rhin, ces différents graphiques de synthèse masquent une disparité importante du développement réservé à la Shoah suivant les manuels: ainsi, après 1980 encore, le nombre de pages ou la part accordée à ce sujet varient fréquemment du simple au double ou même au triple. Concernant l'aspect documentaire sur la Shoah, les textes et l'iconographie restent peu nombreux jusqu'à la fin des années quatre-vingts, côté allemand. Là encore, au-delà des

523 Pour les graphiques 19–23 voir l'annexe 4.

524 Voir *Grundzüge der Geschichte*, 1953, 122; *Deutsche Geschichte*, 1955, 108; *Kletts Geschichtliches Unterrichtswerk*, 1956, 192; *Die Reise in die Vergangenheit*, 1961, 203. Les premiers manuels qui consacrent un paragraphe clairement identifié par un titre faisant référence à la Shoah sont *Geschichtliches Unterrichtswerk*, 1952, 41–44; *Zeiten und Menschen*, 1966, 172–175; *Die Reise in die Vergangenheit*, 1969, 207–209, ce dernier réservant même une sous-partie consacrée à Auschwitz dans son édition de 1976, 138.

moyennes calculées dans les graphiques, les titres ne forment pas un ensemble homogène: ainsi, pour la décennie soixante-dix, le manuel Menschen in ihrer Zeit (1971, 1976) regroupe seul, la quasi totalité des documents écrits recensés. De manière générale, ce constat reste valable pour les manuels publiés au cours des années quatre-vingts⁵²⁵. C'est donc à partir de 1990 seulement, qu'il est possible de disposer d'un corpus de textes documentaires et d'images suffisamment étendu pour mener une analyse solide. L'iconographie progresse fortement dans les manuels de la décennie deux mille avec l'apparition de nouveaux aspects, pas ou peu évoqués auparavant, très documentés, issus des recherches historiques les plus récentes⁵²⁶. Cette présence plus forte a pour effet de provoquer, dès les années quatre-vingts, une diminution progressive du volume d'informations sur notre sujet dans le texte de leçon des manuels étudiés. Parallèlement, agissant d'une certaine manière comme substitut, le texte de légende de l'iconographie devient souvent beaucoup plus long et détaillé. Des années cinquante à notre époque, globalement, ce n'est pas dans le texte de leçon des manuels allemands que le thème de la Shoah est le plus développé mais plutôt dans l'iconographie et les documents écrits.

Dans l'analyse de leurs pages, il peut être intéressant de mesurer l'évolution des éléments d'information sur la Shoah portant sur la période antérieure à 1941 et postérieure. En effet, cette date marque le passage d'une situation de mise en place du processus génocidaire (les persécutions depuis l'Antiquité, la construction de l'idéologie nazie antisémite, les premiers actes antisémites à l'époque de la République de Weimar, enfin, la politique menée par les nazis de 1933 à 1941 contre la population juive allemande) à une réalisation concrète de celui-ci, la Shoah au sens strict du terme (la destruction des Juifs européens, les méthodes d'extermination).

Il apparaît que la part accordée aux événements compris entre 1941 et 1945 est globalement supérieure à celle présentant les faits intervenus antérieurement. La tendance s'inverse toutefois pour les textes documentaires contenus dans les manuels publiés après 1990.

Il faut attendre la décennie quatre-vingts pour pouvoir analyser dans les manuels allemands, un nombre suffisamment élevé de questions d'exercice sur

525 Sur la Shoah, l'on a recensé par exemple, un à trois documents écrits seulement dans les éditions de 1982 et 1988 de *Zeiten und Menschen* et dix-sept dans *Unsere Geschichte*, 1988.

526 Par exemple, sur les persécutions de nombreuses minorités (Roms, Tziganes et *Sinti*, etc.), sur l'extermination de toutes les «vies indignes d'être vécues» selon les nazis (malades héréditaires, mentaux etc.). Cet aspect précis représente 15 % des documents iconographiques sur la politique nazie antisémite et raciste recensés dans les années deux mille. Signalons toutefois que ces deux sujets font également leur apparition dans le texte de leçon après 1990.

la Shoah avec, là encore, des quantités différentes entre les titres⁵²⁷. Ces questions, guidant le plus souvent l'analyse des documents fournis par les auteurs, apparaissent plus nombreuses sur la période postérieure à 1941. Toutefois, depuis 2000, celles qui abordent la politique antisémite et raciste dans l'Allemagne nazie ont suivi la même progression que les documents écrits et iconographiques. Outre-Rhin, quelques frises chronologiques donnent aux élèves les repères essentiels à connaître sur la Shoah : avant les années quatre-vingts, près de 80 % des dates données rappellent son contexte préparatoire, le reste abordant la période d'extermination à partir de 1941 – 1942. Une moindre disproportion apparaît ensuite entre les deux périodes de notre sujet, même si les dates clés comprises entre 1933 et 1941 demeurent les plus nombreuses⁵²⁸. Avant 1990, apparaissent très rarement des listes de notions clés à retenir sur «la destruction des Juifs d'Europe»⁵²⁹. Enfin, deux manuels récents, *Wir machen Geschichte* (1999) et *Zeitreise* (2001), proposent aux élèves, une approche inédite de la Shoah par le biais de la bande dessinée et du cinéma⁵³⁰.

Au contraire de leurs confrères allemands, un certain nombre d'auteurs britanniques ont choisi d'évoquer le génocide, dès le chapitre sur l'Allemagne nazie, dans le prolongement direct de la politique antisémite nazie des années trente, ceci avant même d'avoir débuté le chapitre sur la Deuxième Guerre mondiale. Faut-il y voir une ferme volonté d'associer intimement l'Allemagne nazie à «la destruction des Juifs d'Europe»? Il s'agit plutôt, à notre sens, d'un procédé de construction sans arrière plan intellectuel, guidé simplement par des

527 Le manuel *Unsere Geschichte*, 1988, propose aux élèves vingt-quatre questions sur notre sujet, tandis que l'on n'en recense que trois et six dans les titres *Zeiten und Menschen*, 1966, et *Fragen an die Geschichte*, 1999.

528 Dans les manuels publiés au cours de la décennie quatre-vingt-dix puis deux mille, 57 % puis 63 % des dates essentielles proposées sont antérieures à 1941.

529 Un seul manuel, *Zeiten und Menschen* dans son édition de 1966, propose une douzaine de notions clés, dont un tiers de termes empruntés à la sémantique nazie. Cette caractéristique se retrouve ensuite dans ses éditions de 1982 et 1988 et demeure unique dans notre corpus de manuels. Le nombre de notions clés augmente ensuite, doublant entre les décennies quatre-vingt-dix et deux mille, pour passer de trois à six en moyenne dans les manuels étudiés. Le vocabulaire national-socialiste disparaît de ces listes de termes fondamentaux et cinq notions reviennent le plus souvent : *Shoah* ou *Holocauste*, *euthanasie*, *génocide*, *antisémitisme* et *lois de Nuremberg*. Dans les manuels wallons les plus récents, les auteurs proposent quelques précisions sémantiques sur les termes *génocide*, *Holocauste* et *Shoah* : Groupe de professeurs, *Précis d'histoire du temps présent*, 1989, 58 ; Galloy et Hayt, *De 1918 à 1945*, 1994, 95 ; Jadoulle et Georges, *Construire l'Histoire*, 2008, 334 (dictionnaire).

530 Les auteurs du manuel *Zeitreise*, 2001, 654 – 655, consacrent une double page à la présentation et l'analyse du film *La Liste de Schindler* de Steven Spielberg (1998). Dans *Wir machen Geschichte*, 1999, 198 – 201, sont publiés des extraits des bandes dessinées *Maus* d'Art Spiegelmann (1989) et *Hitler* de Friedemann Bedürftig et Dieter Kalenbach (1989). À cette occasion, les auteurs de ce manuel interrogent les élèves, sur les aspects positifs et négatifs d'une telle représentation de la Shoah.

contraintes d'édition et de construction du manuel. Seuls les manuels les plus récents consacrent réellement une partie spécifique de leur plan au génocide, alors que celle-ci apparaît côté allemand dès le milieu des années soixante⁵³¹. Auparavant, les éléments d'information n'étaient donnés que d'une manière disparate. Ce constat rejoint l'article du chercheur britannique Geoffrey Short, publié en 1994, qui déplorait dans l'enseignement secondaire du Royaume-Uni, le manque de manuels de qualité, réellement adaptés à l'enseignement de la Shoah. Selon lui, cette situation débouchait même sur :

«une manière dangereusement superficielle de traiter le sujet, avec l'absence quasi-totale, en dehors des images des stéréotypes antisémites, d'iconographie et de textes sur les Juifs, sur la diversité de leurs situations avant le génocide, sur les racines de l'antisémitisme, l'origine de l'Holocauste, sur leur attitude face au nazisme, sur les minorités autres que les Juifs, sur l'action des Justes, sur les biographies de victimes, Anne Frank exceptée, enfin sur les bourreaux ou l'attitude des Alliés, qui connaissaient les actes commis dans les camps d'extermination»⁵³².

Outre-Manche, malgré ces lacunes jusqu'à la fin du vingtième siècle, la part consacrée à la Shoah s'accroît tout au long de la période étudiée dans les différents supports didactiques. Là encore, après une période d'augmentation constante jusque dans les années quatre-vingts, le volume du texte de leçon décline, alors que multiplient les documents écrits, l'iconographie et les questions d'exercice sur le sujet⁵³³.

Toutefois, les manuels britanniques sont nettement moins riches et précis sur la Shoah, si on les compare aux ouvrages allemands : lorsque les premiers ne proposent que deux à trois pages, soit 0,7 % à 1,8 % des manuels avec, on le constatera, un texte de leçon nettement moins étoffé, souvent constitué de simples mentions et allusions aux faits, sans plus de développement et d'explications, les seconds y consacrent entre dix et dix-sept pages à partir de 1960, soit près de 5 % en moyenne de l'ensemble des manuels. Outre-Rhin, là où les auteurs intègrent, à partir de 1990, autour d'une quinzaine de documents écrits ou iconographiques, leurs collègues britanniques s'en tiennent à moins de deux. La différence apparaît tout aussi flagrante dans les questions d'exercice sur la

531 Collier et Marriott, *Colonisation and Conflict*, 2002, 176 – 203; *The Holocaust*. Signalons également, la double page 182 – 183 composée d'un tableau chronologique détaillé de la période 1933 – 1938 avec trois colonnes, dont l'une est spécifiquement consacrée aux persécutions contre les Juifs.

532 Short, *Teaching about the Holocaust*, 1994, 53 – 67. En conclusion de son article, l'auteur précisait que des ouvrages, destinés aux professeurs, avaient été assez vite publiés, afin de remédier à ces graves faiblesses.

533 De manière générale, l'on remarque une diversité très importante d'aspects de la Shoah évoqués dans les documents écrits et les questions d'exercice, rendant difficiles leur analyse et leur regroupement autour de grands thèmes. Cette tendance est nettement plus forte que dans les manuels allemands.

Shoah: depuis 1980, on en relève onze en moyenne dans chaque manuel allemand contre trois par manuel britannique⁵³⁴. Dès lors, il convient de faire preuve de bon sens dans la réflexion et de ne pas être aveuglé par une analyse statistique abusive des manuels britanniques, sous peine de commettre des erreurs d'interprétation: l'image des crématoires des camps de Majdanek et d'Auschwitz représente bien 10 % de leur iconographie, soit l'un des aspects majeurs de la Shoah illustrés, certes, mais ces crématoires n'ont, somme toute, été recensés qu'à trois reprises seulement dans un corpus très limité, fondé pourtant sur plus de trente manuels.

Dans les manuels wallons, deux périodes distinctes apparaissent clairement dans l'analyse du texte de leçon sur la Shoah. En effet, après 1990, le nombre de relevés est trois à quatre fois plus élevé qu'auparavant. Comme l'analyse de leur contenu le démontrera, il y eut alors urgence de combler les nombreuses lacunes sur le sujet. Cette évolution coïncide également avec la fameuse «renaissance» des manuels belges, après une vingtaine d'années de rejet par la communauté éducative. Afin d'assurer ce retour en grâce, les auteurs ont multiplié les documents écrits et iconographiques sur la Shoah, laissant à l'élève la plus grande possibilité de construire lui-même son savoir, guidé par le professeur. Très peu de questions d'exercice sont, en revanche proposées. Les auteurs ont, peut-être, choisi de laisser les professeurs entièrement libres de conduire la réflexion de leurs élèves pour ne pas risquer d'être accusés de vouloir orienter celle-ci dans une quelconque direction préétablie.

Côté français enfin, à partir des années soixante, le nombre de pages, essentiellement composé d'un texte de leçon, augmente modérément mais régulièrement, au même rythme que dans les ouvrages britanniques et wallons. Jusque dans les années soixante-dix, les divers documents sur la Shoah restèrent donc absents ou peu nombreux, avant de voir leur nombre progresser nettement après 1990, à l'instar de l'exemple wallon, mais bien en dessous des chiffres concernant les manuels allemands. Signalons enfin que les questions d'exercice apparaissent seulement à partir de 1980 et, particularité française, en nombre bien supérieur à celui des titres des autres pays de notre étude.

L'ensemble de ces observations rejoint des études antérieures, menées par différents chercheurs sur l'image de la Shoah dans les manuels d'histoire français. Ainsi, Georges Bensoussan évoque des «*manuels du silence*» sur le génocide juif et sa spécificité, entre 1945 et les années quatre-vingts. Selon ce même auteur, ce n'est que dans les années soixante-dix que furent levés progressivement les

534 Notons sur ce point, une hétérogénéité importante entre les manuels britanniques: ainsi, le manuel de Elliott, *Twentieth Century Times*, 1979, 27, propose à lui seul, une série de neuf questions sur les mesures antisémites prises dans l'Allemagne nazie des années trente et sur l'extermination des Juifs.

tabous sur ce sujet avec les premières mentions, restant toutefois très émotionnelles et largement insuffisantes pour en saisir la portée⁵³⁵.

Dans les manuels du secondaire, publiés au cours de la décennie soixante-dix, la Shoah était encore traitée comme un fait, sans explication globale, ni mise en relation des divers événements avec leur origine et leurs antécédents. Seule une minorité de manuels approfondissait la réflexion sur la Shoah par des dossiers ou des questionnaires⁵³⁶.

Dans les années quatre-vingts, bon nombre de manuels d'histoire accordèrent une meilleure place quantitative à la Deuxième Guerre Mondiale et donc à la doctrine nazie, à l'antisémitisme et à la persécution des Juifs, encore dénommée «*Holocauste*»⁵³⁷. L'analyse de l'entreprise antisémite puis génocidaire engloba alors une chronologie plus étendue et aborda enfin les techniques d'extermination, à travers des témoignages, des photos, des dessins. Le rôle de Vichy commença à être développé.

Au cours des années quatre-vingt-dix, la Shoah apparut enfin dans tous les manuels mais leur qualité demeura inégale⁵³⁸. Des pans entiers du sujet restèrent ainsi sous représentés, comme la montée du nazisme et de l'antisémitisme sous la République de Weimar⁵³⁹.

535 Bensoussan, *L'enseignement de la Shoah*, 1997, 142 – 144.

536 Centre de Documentation Juive Contemporaine, *L'enseignement de la Shoah* 1982, 89 (analyse d'Alain Bergounioux).

537 Concernant cette décennie, voir notamment les manuels de troisième publiés chez Belin, Bordas, Colin-Hachette, Magnard, Nathan, comprenant des dossiers avec des double-pages sur la déportation et le génocide, illustrés par des témoignages, des cartes, des photos, des commentaires, des définitions, etc. Le manuel Magnard se singularise par sa très grande richesse documentaire et ses explications. La démarche de l'ensemble des manuels est proche mais la part quantitative dévolue au sujet n'est pas la même suivant les titres. Ainsi, ceux des éditions Hatier, Delagrave, Istra présentent les persécutions de manière plus réduite, le génocide est l'objet d'un constat lapidaire avec un texte simple, présentant certaines lacunes comme dans l'exposé des mesures raciales prises par l'État français. Dans ce genre de cas, un travail important est demandé à l'enseignant pour compléter la présentation de la Shoah.

538 Voir l'article de Dominique Borne, *Faire connaître la Shoah à l'école*, 1994 (version électronique consultable sur le site: <http://www.anti-rev.org/textes/CahiersDeLaShoah/1.html>). Dans les programmes des années quatre-vingt-dix, il est stipulé que l'on «insistera sur la «*Solution Finale*», «*la guerre d'extermination conduite par l'Allemagne*» (...) «*Les nouvelles générations de manuels de troisième et de première accordent désormais une place importante à la Shoah, non sans quelques ambiguïtés parfois*». Ainsi, l'auteur déplore encore des oublis: l'extermination des Tziganes, le manque d'explication de fond sur le processus génocidaire, une simple mécanique restant décrite, etc. À titre comparatif avec notre corpus, voir l'étude des manuels de lycée, publiée au début des années quatre-vingt-dix, menée par Bensoussan, *L'enseignement de la Shoah*, 1997, 144 – 159.

539 Thanassekos, *Auschwitz nous parle d'aujourd'hui*, 1999, 22 – 25.

L'exposé des différents aspects de l'extermination des Juifs et des autres crimes nazis

Plusieurs points communs rapprochent les manuels allemands, français, wallons et britanniques, malgré les lacunes de ces deux derniers et la moindre part qu'ils accordent aux textes documentaires, aux images et questions d'exercice. Ainsi, l'exposé des composantes antisémites et racistes de l'idéologie hitlérienne prédomine, tout comme celui des décisions et des événements qui préludent à la Shoah (1933 – 1941). En revanche, l'examen approfondi de la «destruction des Juifs d'Europe» est largement moins développé et détaillé dans les manuels britanniques et wallons. Néanmoins, ceux-ci évoquent plus fréquemment le camp d'Auschwitz et, insistent davantage, côté britannique seulement, sur les massacres commis en Europe de l'Est par les nazis. Les manuels français accordent une plus large part au fonctionnement des camps d'extermination, sans atteindre le degré de développement observé côté allemand; eux aussi illustrent largement ce thème avec l'exemple du camp d'Auschwitz. Seuls les auteurs allemands évoquent le ferment antisémite et les premiers actes commis contre les Juifs avant 1933 en Allemagne. Leurs collègues français, de leur côté, sont les seuls à évoquer la politique antisémite du régime de Vichy. Prolongement logique, la déportation est surtout abordée dans les ouvrages francophones, notamment à travers l'exemple des camps de transit, ouverts en France (Drancy) et en Belgique (Breendonck).

Deux catégories de manuels apparaissent enfin, concernant le débat controversé sur la culpabilité du peuple allemand dans l'entreprise génocidaire nazie. D'un côté, fort logiquement, les titres allemands y accordent une place assez importante, à travers des textes documentaires accompagnés, bien sûr, de questions d'exercice. L'on peut leur associer les ouvrages britanniques, peut-être influencés par l'historiographie anglo-saxonne. Parmi tous ceux qui étaient informés du génocide et qui n'ont pas agi pour l'empêcher, ceux-ci ajoutent une catégorie rarement citée outre-Rhin: les Alliés. À l'opposé, les auteurs français et wallons n'engagent guère cette réflexion. Si le cas allemand est, bien entendu, particulier et à considérer à part, on peut formuler l'hypothèse d'une divergence pédagogique. Il est possible qu'à la fin du premier cycle du secondaire, en Allemagne et au Royaume-Uni, la communauté éducative ait toujours été davantage dans la construction d'une réflexion personnelle et d'un esprit critique de l'élève que dans le strict apprentissage d'un ensemble de connaissances fondamentales, issues d'un enseignement magistral comme c'est encore souvent le cas, en France notamment.

L'antisémitisme et les théories raciales dans l'idéologie nazie

L'antisémitisme et les thèses raciales, aspects particuliers de l'idéologie nazie, n'ont pas été évoqués précédemment, afin de trouver place dans cette partie consacrée à la Shoah. Ces éléments occupent pourtant une part majeure dans les idées nationales-socialistes. Leurs origines intellectuelles sont peu développées par les auteurs allemands, encore moins par les auteurs des autres pays. L'âge et le niveau scolaire des élèves qui utilisent nos ouvrages expliquent vraisemblablement cette lacune: les sources idéologiques du nazisme sont plutôt abordées en fin d'études secondaires. Ce constat est confirmé par les manuels wallons. Ceux-ci présentent, rappelons-le, la particularité d'aborder notre sujet pour la première fois en sixième classe, un niveau scolaire concernant des élèves de dix-sept à dix-huit ans. Les auteurs s'étendent alors largement plus qu'ailleurs, sur les racines intellectuelles de la pensée nationale-socialiste⁵⁴⁰. Concernant les aspects antisémites et racistes de la pensée nationale-socialiste, les auteurs allemands s'en tiennent souvent à des informations générales, en présentant toutes les accusations portées contre les Juifs: «*Novemberverbrecher*», ayant provoqué la défaite militaire et la ruine de l'Allemagne en novembre 1918, communauté religieuse liée au bolchevisme mais aussi actrice de la haute finance, groupe en position d'infériorité raciale par rapport aux Aryens, risquant de ce fait de porter préjudice à la pureté du sang allemand, etc. Côté allemand et français, jusque dans les années quatre-vingts, apparaissent des expressions nazies («*race juive*», «*Aryens*»), souvent placées entre guillemets ou en italique, afin de les dissocier clairement du reste des phrases.

Les documents écrits sur les aspects antisémites et racistes de l'idéologie nazie se composent d'extraits de discours de Hitler ou de *Mein Kampf* mais ce sont surtout ces derniers qui évoquent le plus la haine à l'égard des Juifs. Les auteurs des manuels des différents pays utilisent ces sources dès les années soixante-dix. Il n'apparaît donc aucune difficulté morale, psychologique ou d'ordre juridique, légal, formant obstacle à l'exploitation de l'ouvrage idéologique de Hitler.

À partir des années quatre-vingts, quelques analyses des fondements des idées nationales socialistes apparaissent dans près de deux tiers des manuels

540 Un développement important apparaît dans Lousse et Roland, *L'époque contemporaine*, 1955, 180–181; Schoonjans, *Cahiers d'Histoire universelle*, 1954, 152: «*Le nazisme met «la religion de la race allemande» à la base de toute action*»; Le Maire et Lefèvre, *La période contemporaine*, 1963, 239: «*On exalte Wagner, chantage des vieilles divinités germaniques. On glorifie le Saint Empire Romain Germanique, l'image d'une plus grande Allemagne.*»: la supériorité de la race aryenne est particulièrement mise en évidence. Jadoulle et Georges, *Construire l'Histoire*, 2008, 222–223: une problématique est proposée: «*Le nazisme se distingue du fascisme italien et du stalinisme par son idéologie raciste. Quelle est la teneur de cette idéologie? Quelles en sont les racines? les conséquences?*». Ces questions permettent ensuite d'exposer un certain nombre de racines de la pensée nationale-socialiste.

allemands: sont alors présentées les phases majeures de l'histoire de l'antisémitisme, depuis la naissance de la religion chrétienne, des pogroms, de l'exclusion sociale des Juifs au Moyen Âge jusqu'au 19^e siècle, époque à laquelle, malgré l'émancipation progressive issue des Lumières, se développa un courant intellectuel raciste et antisémite en Europe⁵⁴¹. Après 1990, ces développements se limitent davantage aux éléments historiques du 19^e siècle ou à de courtes définitions de termes comme «antisémitisme» ou «eugénisme»⁵⁴².

De nombreuses questions d'exercice incitent les élèves allemands et français à analyser les aspects racistes et antisémites du national-socialisme⁵⁴³. Outre-Rhin et en France, certains auteurs abordent la question du projet génocidaire nazi: la Shoah avait-elle été pensée, planifiée très tôt par Hitler? Sans qu'aucune réponse formelle ne soit proposée, un ensemble d'éléments penchent néanmoins du côté de la thèse *intentionnaliste*, en particulier dans les manuels les plus anciens⁵⁴⁴.

Côté britannique, l'on semble s'entourer de moins de prudence encore, une majorité d'auteurs adoptant résolument une lecture partisane des événements: Hitler possédait un programme idéologique, «tout était écrit dans *Mein Kampf*», son intention fut d'éliminer les Juifs, il en donna même clairement l'ordre⁵⁴⁵.

541 *Zeiten und Menschen*, 1966, 42 et 1988, 103; *Die Reise in die Vergangenheit*, 1985, 164 et 1993, 85; *Unsere Geschichte*, 1988, 102; *Geschichtliche Weltkunde*, 1989, 91 – 92.

542 *Geschichte und Geschehen*, 1997, 105; *Zeitreise*, 2001, 643.

543 Dans les manuels français les plus récents, les aspects antisémites et racistes de la pensée nationale-socialiste font même l'objet de sujets de paragraphe argumenté: Baylac, *Histoire-Géographie*, 2007, 73: «rappelez les fondements antisémites du nazisme (...)».

544 *Zeiten und Menschen*, 1966, 106 et 1988, 68; *Wir erleben die Geschichte*, 1975, 114: est cité un extrait de *Mein Kampf*, dans lequel Hitler regrette «qu'au début de la guerre [en 1914], 12.000 à 15.000 de ces «corrupteurs hébraïques» n'aient pas été passés aux gaz toxiques [...]». Anno 4, 116, rappelle le discours de Hitler du 30 janvier 1939 au Reichstag, dans lequel il brandissait la menace de «l'extermination de la race juive d'Europe» en cas de déclenchement d'une nouvelle guerre. Apparaît également dans *Menschen in ihrer Zeit*, 88 (texte documentaire), les appels à l'extermination des Juifs lancés dans les colonnes du journal national socialiste *Der Stürmer*. Du côté français: Aimond, *L'époque contemporaine*, 1952: «Par sa doctrine raciste et pangermaniste, qui flattait les secrets instincts du peuple allemand (...)»; Chaulanges, Chaulanges et Valentin, *Histoire*, 1961, 206: «Il fallait anéantir les Juifs»; D'Hoop, *Documents d'Histoire*, 1971, 201 (chapitre sur la République de Weimar): «l'antisémitisme allait jusqu'à la persécution et au massacre des Juifs»; Bonifacio et Michaud, *L'époque contemporaine*, 1974, 326: «Les Juifs (...) furent traqués sans merci et voués à une extermination que Hitler lui-même souhaitait totale»; Berstein et Milza, *Histoire*, 1974, 221: «Le but d'Hitler était d'anéantir la race juive»; Pernet et al., *Histoire-Géographie*, 1980, 76 – 77: «Quant aux Juifs, auxquels Hitler voue une haine implacable, ils étaient destinés à une totale extermination, un génocide».

545 Vause, *A history of Modern Europe*, 1951, 178; Blount, *The last Hundred Years*, 1956, 111; Southgate, *Europe*, 1958, 177; Darvill et Stirling, *The Exploding Years*, 1979, 142; Tate, *People Events in the Modern World*, 1989, 100: «C'était l'intention de Hitler d'éliminer les Juifs d'Europe dans leur ensemble. Il parlait pour cela de la «Solution Finale de la Question Juive»; Scott, *The World since 1914*, 57: «(...) À l'été 1941, lorsque les Allemands avançaient en URSS, Hitler donna des ordres pour l'extermination systématique des Juifs en Europe, la

Rappelons que les nazis ont produit peu d'écrits et détruit des documents qui auraient pu constituer des preuves de leur volonté exterminatrice, aussi les historiens n'ont-ils jamais trouvé d'ordre écrit de la main du *Führer*. Par ailleurs, une seule phrase de *Mein Kampf* peut être considérée comme une intention génocidaire réelle, encore faut-il accepter une dose d'extrapolation. Cependant, il est irréfutable que Hitler a réellement fourni «un cadre de pensée» et tenu des propos, euphémismes linguistiques, qui, à défaut d'être précis, ont pu être facilement interprétés par ses subordonnés comme des ordres d'extermination⁵⁴⁶.

Signe clair de l'influence de la recherche historique et des débats historiographiques, les manuels britanniques les plus récents reviennent à une plus grande réserve, en rappelant que le sujet n'est pas tranché et qu'il continue d'opposer les spécialistes de la question⁵⁴⁷. En 2002, deux auteurs, Martin Collier et Bill Marriott exposent ce thème avec une certaine justesse, rappelant que les idéaux de Hitler induisaient que si celui-ci avait une opportunité de «punir les Juifs de leurs crimes», il le ferait, qu'il procéda ensuite avec précautions mais que ses intentions ne vacillèrent jamais⁵⁴⁸. Un sujet de dissertation est ensuite proposé aux élèves: «*la persécution des Juifs en Allemagne. Hitler avait-il un plan d'ensemble?*» avec un choix entre deux positions, «*Hitler avait l'intention*

«*Solution Finale*» nazie»; McAleavy, *Modern World History*, 1996, 90; Heater, *Our World this Century*, 1996, 53; Reynoldson, *History*, 2000, 219.

546 Husson, «*Nous pouvons vivre sans les Juifs*», 2005, 23–27 et 145–147, avec, notamment, l'analyse de plusieurs discours de Hitler, entre 1939 et 1941, lors desquels celui-ci prononce des phrases, telle celle reprise dans le titre de l'ouvrage, pouvant être logiquement interprétées comme des ordres d'extermination. La phrase extraite de *Mein Kampf*, considérée comme unique élément pouvant livrer les intentions réelles de Hitler est: «*en 1914–1918, il aurait fallu envoyer au front 10.000 à 15.000 intellectuels juifs se faire gazer*».

547 Davies, *Aspects of Modern World History*, 1996, 121: «*Les historiens ne sont pas d'accord sur le fait que Hitler aurait délibérément planifié «la Solution Finale» ou si cela devint subitement possible avec l'invasion de l'URSS, où vivaient de nombreux Juifs.*»; Heater, *Our World this Century*, 1996, 69: «*Hitler avait-il planifié la guerre dès 1933? Les historiens sont en désaccord, comme A.J.P Taylor, qui récuse cette idée et H. Trevor-Roper, qui la soutient*». Tony McAleavy, *Modern World History*, 1996, 90, use d'une formulation habile pour exposer la situation: «*il n'y a aucun doute que Hitler approuva personnellement cette décision* [prise lors de la Conférence de Wannsee]».

548 Par ailleurs, Collier et Marriott, *Colonisation and conflict*, 2002, 177 et 182–184, proposent un document écrit, extrait «*d'un manuel d'histoire moderne, publié en 1996*» [nous ne pouvons que déplorer cette extrême imprécision], qui démontre que Hitler n'avait pas pour objectif l'extermination planifiée des Juifs en 1933 et que la «*Solution Finale*» n'a pas officiellement commencé avant la conférence de Wannsee. Parallèlement, le texte de leçon livre des citations de Hitler, extraites de propos qu'il aurait tenus au ministre des Affaires Étrangères tchèques en 1939: «*nous sommes partis pour détruire les Juifs, leur faire payer le 9 novembre 1918. L'heure de vérité est arrivée*». Évoquant le mythe du «*coup de poignard dans le dos*» une semaine plus tard devant le Reichstag, Hitler ajouta que «*l'internationale juive a encore plongé le monde dans la guerre et qu'elle récolterait en conséquence, sa destruction*». Le débat entre intentionnaliste et fonctionnaliste est ensuite naturellement posé.

d'exterminer» ou «*ce sont les circonstances qui l'ont poussé à exterminer*». Cet ambitieux sujet est délimité par une procédure détaillée, indiquant les idées indispensables à développer et les ouvrages ou sites Internet à consulter. Signalons que le manuel wallon de Léopold Génicot et Jean Georges, publié en 2000, adopte lui aussi, des positions intentionnalistes, la Shoah résultant selon eux d'un programme préétabli⁵⁴⁹. Ce même ouvrage reprend un témoignage de Melita Maschmann, âgée de quinze ans en 1933, rappelant que «*l'antisémitisme faisait tout naturellement partie des opinions que nos parents nous avaient transmises*»⁵⁵⁰.

La permanence d'un courant de pensée et d'actes antisémites dans la société allemande avant 1933

L'existence d'un courant de pensée antisémite au sein de la société allemande et plusieurs actes criminels commis dès l'époque de la République de Weimar contre des personnalités juives représentent en effet des éléments constitutifs du mouvement nazi. Outre-Rhin, dans le texte de leçon évoquant la période républicaine en Allemagne, cet aspect de l'essor du nazisme est l'un de ceux les plus développés dans les manuels édités depuis 1950, de manière variable toutefois au fil des décennies. Un événement témoigne particulièrement de cette menace permanente: l'assassinat par des extrémistes de droite, en juin 1922, du ministre républicain des Affaires étrangères Walther Rathenau, de confession juive. Son portrait est régulièrement présent dans les manuels dès les années cinquante, pour rappeler aux élèves ses qualités d'homme politique et son statut emblématique de victime du terrorisme anti-Juif. Hormis ce fait, l'activisme antisémite à l'époque de Weimar n'est que modestement illustré et fait l'objet de peu de questions d'exercice jusqu'en 1990. Les manuels les plus récents semblent progressivement remédier à ces lacunes.

Ailleurs que dans les manuels allemands, nous n'avons trouvé que peu d'informations sur ce sujet, aucun portrait de Walter Rathenau n'a, par exemple, été recensé. Certains auteurs français évoquent toutefois un antisémitisme bien présent dans la société allemande avant 1933⁵⁵¹. Signalons, en 1959, l'analyse

549 Génicot et Georges, *Racines du Futur*, 2000, 78–79: «(...) le nazisme se caractérise par la terreur la plus odieuse: persécution systématique des opposants politiques et, degré ultime de l'horreur, froide application d'un programme d'asservissement et d'extermination des populations slaves de l'Est et surtout des Juifs.»

550 Génicot et Georges, *Racines du Futur*, 2000, 40. Ce témoignage apparaît également dans certains manuels allemands: *Geschichte und Geschehen*, 1997, 100.

551 Monnier et Jardin, *L'Histoire contemporaine*, 1957, 468–469; Bonifacio et Maréchal, *Histoire*, 1961, 232: «Hitler fut inspiré par un courant d'idées racistes et antisémites, qui existait

singulière des auteurs du manuel, publié chez LIGEL et destiné à l'enseignement privé, pour lesquels ce fut «*la déplorable administration de la sociale-démocratie, qui provoqua une réaction nationaliste raciste et violente*»⁵⁵². Enfin, côté britannique, l'on rappelle ponctuellement l'absence de fondements de la thèse d'une menace juive sur l'Allemagne, brandie par les nazis⁵⁵³.

La politique antisémite du régime nazi après 1933

La politique antisémite nazie menée en Allemagne, des premières mesures de boycott et d'exclusion dès 1933 jusqu'à la décision du port obligatoire de l'étoile jaune en septembre 1941, est l'un des aspects les plus importants de notre sujet développé dans les pages des manuels allemands entre les années cinquante et deux mille. Outre-Rhin, ce thème apparaît déjà dans les ouvrages les plus anciens avec toutefois un développement modeste, incomparable à celui que l'on peut relever aujourd'hui⁵⁵⁴. Dès la décennie soixante, ce thème représente en moyenne près d'un quart du texte de leçon sur la Shoah et apparaît au deuxième rang de ses aspects traités dans les textes documentaires, l'iconographie et les questions d'exercice. Après 1990, on remarque un renforcement de la prédominance de la politique antisémite du régime nazi après 1933 dans l'ensemble des supports didactiques analysés. Toutefois, si l'on compare ce thème à l'ensemble des autres aspects de la période nationale-socialiste, l'on s'aperçoit finalement qu'il n'occupe qu'une position relativement modeste, surtout dans le texte de leçon et les documents écrits des chapitres sur l'Allemagne nazie, ceci de manière assez constante des années cinquante à nos jours. Sa présence est plus forte dans l'iconographie et les questions d'exercice. Dans les manuels allemands les plus récents, les questions sur les décisions et les événements antisémites dans l'Allemagne nazie sont même devenues les plus nombreuses.

Parmi les éléments essentiels de chronologie proposés, trois dates émergent : l'année 1933, marquée par le début du boycott des entreprises dirigées par des

depuis longtemps en Allemagne»; Brignon, *Histoire-Géographie*, 1980, 112: «*L'antisémitisme existait en Allemagne avant 1933*»; Chaudron et Knafou, *Histoire-Géographie*, 2003, 66: deux documents rappellent l'antisémitisme ambiant en Allemagne au début des années trente; Azzouz et Gache, *Histoire-Géographie 3^e*, 2007, 72: «*Au début des années trente, les Juifs étaient rendus responsables de tous les maux*»; Baylac, *Histoire-Géographie*, 2007, 92 – 93: Dossier: *comment les nazis ont-ils programmé le génocide des Juifs et des Tziganes?*

552 Réunion de Professeurs, *Histoire contemporaine*, 1959, 440.

553 Firth, *From Napoleon to Hitler*, 1964, 372 et 384; Middleton, *Britain and the World*, 1982, 85: «*600.000 Juifs en Allemagne: voilà la menace...*»; Scott, *The World since 1914*, 53; Davies, *Aspects of Modern World History*, 1996, 98: «*500.000 Juifs étaient installés en Allemagne et se sentaient Allemands. Ils étaient très intégrés et n'occupaient pas de position majeure.*»

554 *Grundzüge der Geschichte*, 1953, 122; *Deutsche Geschichte*, 1955, 108, *Kletts Geschichtliches Unterrichtswerk*, 1956, 192; *Die Reise in die Vergangenheit*, 1961, 203.

Juifs et de l'exclusion sociale de ces derniers; septembre 1935, date des Lois de Nuremberg et la nuit du 9 au 10 novembre 1938, dite «*Nuit de Cristal*», théâtre d'une violente vague de pogroms. Concernant ce dernier événement, davantage mis en valeur que les deux premiers, on remarque après 1990, un changement de dénomination: apparaissent alors les termes «*Reichspogromnacht*», «*Novemberpogrom*» ou encore «*Judenpogrom*», l'objectif étant de définir précisément les faits et de s'éloigner de la sémantique nazie⁵⁵⁵.

Depuis 1970, malgré un recul au cours des années quatre-vingt-dix, les événements de la nuit du 9 – 10 novembre 1938 occupent de 60 à 100 % des textes documentaires sur la politique antisémite nazie de 1933 à 1941. Des extraits de correspondance entre responsables nazis chargés de coordonner les opérations de répression contre les Juifs, y figurent notamment. Ces documents viennent démontrer clairement l'identité des responsables de tous ces événements, au contraire du discours de propagande nazie, qui se félicitait de la «réaction spontanée de colère du peuple allemand après le meurtre d'un attaché de l'ambassade d'Allemagne à Paris». Parallèlement, le texte de leçon des manuels édités outre-Rhin souligne très souvent la profonde indignation, la honte mais aussi la terreur et le mutisme du peuple allemand au lendemain de ce pogrom. À l'opposé de cette analyse, à partir de 1990, une lettre d'une écolière dénonçant la présence des Juifs en Allemagne, publiée dans le journal antisémite *Der Stürmer*, illustre tout de même l'imprégnation antisémite des esprits, renforcée par la propagande nazie antijuive dans les écoles allemandes⁵⁵⁶.

Dans les manuels allemands, mais également dans ceux des autres pays de notre étude, la politique antisémite nazie a surtout trouvé une place majeure dans l'iconographie à partir des années soixante: revient alors de plus en plus au fil des décennies, l'image de SA interdisant l'accès aux magasins tenus par des Juifs. On y découvre également l'humiliation d'élèves juifs devant leur classe, au pied d'un tableau noir couvert d'inscriptions antisémites⁵⁵⁷. Une synagogue incendiée, en particulier celle de la *Fasanenstrasse* à Berlin, illustre la Nuit du 9 au 10 novembre 1938. L'émigration des Juifs, fuyant le Troisième Reich, est évoquée, dans un quart des manuels allemands, par une caricature antisémite, accompagnée parfois du texte original de la légende⁵⁵⁸: ce dessin est extrait de

555 Cette mise au point est par exemple expliquée dans *Geschichte und Geschehen*, 1997, 105. Voir également, l'article de Falk Pingel, *National-Socialism and the Holocaust in the West German Schoolbooks*, 2000, 21.

556 *Geschichte und Geschehen*, 1997, 106 et 2005, 114; *Zeitreise*, 2001, 643.

557 L'image des jeunes juifs humiliés dans leur classe apparaît ponctuellement dans les manuels britanniques: Firth, *From Napoleon to Hitler*, 1964, 383; Heater, *Our World this Century*, 1996, 52; et, également du côté français: Brignon, *Histoire-Géographie*, 1980, 112; Casta et Doublet, *Histoire-Géographie*, 1999, 66; Bouvet et Lambin, *Histoire-Géographie*, 1999, 82 – 83; Adoumié, *Histoire-Géographie*, 2004, 80; Cote et Fellahi, *Histoire-Géographie*, 2007, 88.

558 *Die Reise in die Vergangenheit*, 1976, 137 et 1985, 165; *Unsere Geschichte*, 1988, 107; *Ges-*

l'album pour enfants d'Elvira Bauer, *Ne te fie pas au renard de la plaine, pas plus qu'au serment d'un Juif*, édité en 1936 (Nuremberg, Stürmer Verlag)⁵⁵⁹.

Après 1990, à ces images traditionnelles, vinrent s'ajouter dans l'ensemble de nos manuels, de nouveaux documents écrits ou iconographiques: un extrait du *Journal* de Victor Klemperer sur son angoisse toujours plus forte à mesure que se durcit la politique antisémite nazie, un texte dénonçant la présence de Juifs dans une piscine publique en 1936, le rapport d'une expulsion de Juifs d'une maison ou d'un quartier en 1938, l'image d'un couple avec un conjoint juif, humilié publiquement dès mars 1933 à Cuxhaven (région de Hambourg), des autocollants appelant au boycott des commerces juifs, des papiers d'identité estampillés de la mention «Juif», l'étoile jaune en tissus, enfin la célèbre affiche d'exposition et de film représentant une caricature du «Juif errant»⁵⁶⁰.

Au-delà des persécutions antisémites, signalons également deux sujets, rejoignant pleinement le concept de Shoah et faisant une apparition significative dans le texte de leçon et dans les documents des manuels allemands après 1990: les persécutions de nombreuses minorités non juives (Roms, Tziganes et Sinti, leur composante allemande), les expériences de gazage et d'euthanasie avant le début de la guerre sur toutes les «vies indignes d'être vécues» selon les nazis

chichte und Geschehen, 1997, 106 et 2005, 86. Cette planche antisémite de l'album d'Elvira Bauer se retrouve dans le manuel britannique de Tate, *People Events in the Modern World*, 1989, 74, dans les ouvrages wallons de Génicot et Georges, *Racines du Futur*, 2000, 42, Jadouille et Georges, *Construire l'Histoire*, 2008, 89 et dans les titres français suivants: Brignon, *Histoire-Géographie*, 1980, 112; Casta et Doublet, *Histoire-Géographie*, 1999, 66; Bouvet et Lambin, *Histoire-Géographie*, 1999, 82 – 83; Adoumié, *Histoire-Géographie*, 2004, 80; Cote et Fellahi, *Histoire-Géographie*, 2007, 88.

559 Article analytique de Ralph Keyzers disponible en version électronique: <http://web.univ-pau.fr/recherche/cieh/documents/2.pdf> – Texte sur l'image: «rue à sens unique, vite, vite, les Juifs sont notre malheur!»; sous l'image: «dans le Sud lointain, se trouve le pays des Juifs, ils doivent donc vite y retourner avec femmes et enfants; voyez sur cette image pleine de misère, les vilains Juifs insolents et sauvages: les Abraham, les Salomon, les Blumenfeld, Lewinson, les Simon et Aaron Kahn... Comme ils roulent les yeux et déguerpissent ensuite...».

560 Cette image du «Juif errant» est à la fois le thème d'une exposition (organisée par exemple à Munich en novembre 1937) et d'un film de propagande nazi, sorti en 1940, commandé par Joseph Goebbels. Côté français: Ivernel, *Histoire-Géographie*, 1999, 68 – 69: apparaît l'affiche de ce film et de l'exposition de Munich en novembre 1937; Knafo et Zanghellini, *Histoire-Géographie*, 1999, 62; Baylac, *Histoire-Géographie*, 2007, 72: la même affiche est proposée dans ces deux manuels; Cote et Fellahi, *Histoire-Géographie*, 85: l'analyse de cette affiche est demandée aux élèves. Bernard, Devavry et Roche, *Le monde au XX^e Siècle*, 1980, 102 évoquaient déjà en 1980, un autre film antisémite contemporain du *Juif errant*, *Le Juif Süiss* de Veit Harlan, dont la présentation s'appuie sur les recherches de Marc Ferro dans son ouvrage *Cinéma et histoire*, publié en 1977. L'image du «*Juif éternel*» apparaît enfin dans le manuel britannique de Davies, *Aspects of Modern World History*, 1996, 98. Celle du couple juif allemand humilié publiquement en 1933 figure dans Middleton, *Britain and the World*, 1982, 85, dans le manuel wallon récent de Jadouille et George, *Construire l'Histoire*, 2008, 223 et les titres français de Bouvet et Lambin, *Histoire-Géographie*, 1999, 76 et Thouzet, *Histoire-Géographie*, 2003, 54 – 55.

(malades héréditaires, mentaux etc.). À ce sujet, signalons que les auteurs des manuels rappellent les protestations de la population allemande, notamment des Églises face à ces actes⁵⁶¹.

Outre-Manche et en Belgique wallonne, la politique antisémite du régime nazi n'occupe qu'une part modeste, même si sa présence est plus importante dans les pages strictement consacrées à la Shoah. Beaucoup d'éléments essentiels restent très vaguement évoqués, ce qui constitue une différence fondamentale avec les manuels allemands⁵⁶². Quelques ouvrages britanniques et wallons reprennent des documents iconographiques communs à ces derniers (voir notes de bas de page supra). Le financement d'une partie de la politique économique nazie par la spoliation des biens juifs constitue l'un des rares aspects ponctuellement abordé côté britannique et totalement passé sous silence outre-Rhin⁵⁶³. Côté wallon, il faut attendre les manuels les plus récents pour qu'une véritable place soit accordée à cette période prélude à la Shoah⁵⁶⁴.

À l'inverse des ouvrages britanniques et wallons, les auteurs des manuels français rappelaient dès les années cinquante, certes de manière succincte, les persécutions subies par les Juifs à partir de 1933 en Allemagne⁵⁶⁵. Rares sont en

561 Ces expérimentations et les réactions hostiles, notamment de la part des Églises, sont mentionnées dès 1956, dans *Kletts Geschichtliches Unterrichtswerk*, 1956, 192 puis dans *Grundzüge der Geschichte*, 1974, 220 et *Geschichtliche Weltkunde*, 1989, 119. Dans les manuels les plus récents, signalons le développement particulier dans *Zeitreise*, 2001, 646–647 avec l'exemple du «centre d'euthanasie» d'Hadamar dans la région du Limbourg.

562 Wilson, *Peoples, Revolutions and Nations*, 1977, 50: «Les Juifs durent porter des vêtements spéciaux ou des insignes disant «Je suis Juif» (...) Finalement, les Juifs furent mis dans des prisons spéciales, où ils furent torturés et des millions d'eux assassinés». Les Lois de Nuremberg sont évoquées sans pour autant être nommées dans les manuels pourtant récents: Child, Hodge et Taylor, *Understanding History*, 1993, 72; Reynoldson, *History*, 2000, 216, manuel qui ne donne par ailleurs, aucune information sur la «Nuit de Cristal». À côté wallon, trois exemples de développements très imprécis sur les mesures antisémites prises en Allemagne après 1933: Bonenfant et Verniers, *Histoire de Belgique*, 1961, 199: «Hitler et ses partisans s'opposaient (...) aux Juifs», 221: chronologie: 1934: campagne antisémite; Galloy et Hayt, *De 1918 à 1945*, 1994, 61: «Après une série de mesures vexatoires qui en feront des citoyens de seconde zone, les Juifs (...)». L'on remarquera le caractère particulièrement inapproprié de l'adjectif «vexatoire»; Génicot et Georges, *Racines du futur*, 2000, 43 et 212: «en 1935, les lois raciales instaurent une ségrégation et multiplient les interdits». Le nom de Nuremberg n'apparaît pas.

563 Wilson, *Peoples, Revolutions and Nations*, 1977, 151; Elliott, *Twentieth Century Times*, 1979, 27.

564 Jadoulle et Georges, *Construire l'Histoire*, 2008, 86–87: la chronologie devient précise; ainsi pour l'année 1938, est présentée la *Nuit de Cristal*, mentionnée toutefois sans guillemets, ce qui ne permet pas de dissocier le vocabulaire nazi du reste du texte. Sont rappelés les violents pogroms, soi-disant spontanés mais en réalité organisés par les nazis.

565 Hallynck et Brunet, *Histoire*, 1955, 397: *La politique raciste: «les Juifs furent écartés des fonctions publiques, ne purent se marier avec des Aryens, durent porter un insigne spécial (étoile jaune). Ces mesures furent aggravées en 1938 avec l'interdiction d'exercer une profession commerciale ou artisanale»*, 399 (dans le résumé du chapitre): «persécutions contre

effet les ouvrages dans lesquels rien n'apparaît sur les mesures antisémites prises par le pouvoir nazi: ainsi, en 1970, des fiches pédagogiques destinées aux professeurs, publiées chez Bordas, prévoient une présentation complète de celles-ci⁵⁶⁶. Les auteurs français proposent très tôt l'analyse d'extraits des Lois de Nuremberg, documents qui se retrouvent ensuite fréquemment⁵⁶⁷. L'exposé de ces mesures anti-juives se trouve souvent relié à l'extermination finale⁵⁶⁸. À partir des années quatre-vingts, apparaissent les premières images des effets des décisions préludes à la Shoah, en particulier des clichés montrant des façades de boutiques tenues par des Juifs, couvertes d'inscriptions antisémites⁵⁶⁹. Plusieurs de ces documents sont communs aux manuels des autres pays (voir notes de bas de page supra).

Depuis 1990, à l'instar des manuels allemands, les ouvrages français proposent un exposé plus complet de la politique raciste nazie après 1933, enrichi régulièrement par de nouveaux apports, notamment sur les catégories de victimes, autres que les Juifs: handicapés, homosexuels⁵⁷⁰. Enfin, signalons dans les titres les plus récents, l'apparition de sujets de paragraphes argumentés, préparatoires au Brevet des Collèges, sur les fondements antisémites du nazisme, la

les Juifs»; Monnier et Jardin, *L'Histoire contemporaine*, 1957, 468 – 469: «*Le régime dépouilla et persécuta les Juifs*»; Personne et Ménard, *Histoire contemporaine*, 1958, 299: «*Les Juifs, rendus responsables de tous les maux qui accablaient l'Allemagne depuis 1918, furent persécutés*»; Réunion de Professeurs, *Histoire contemporaine*, 1959, 441 (manuel de l'enseignement privé): «*Les Juifs furent exclus de la communauté nationale*».

- 566 *L'époque contemporaine*, 1970, 212 – 213: «*Le racisme dans l'Allemagne hitlérienne: au nom du racisme (...) les Juifs sont rendus responsables de tous les maux de la société (...) Il leur est interdit de se marier avec des Allemands (loi du 15/9/33), les peines sont sévères: envoi dans des camps de concentration. Depuis 1933, de violentes campagnes sont menées contre les Juifs: maisons pillées, assassinats. Des textes sur le 10 novembre 1938 [«Nuit de Cristal»] et la persécution contre les Juifs à Berlin pourront être étudiés*».
- 567 Désiré, Lebrun, Zanghellini, *Espaces et civilisations*, 1980, 76; Ivernel, *Histoire-Géographie*, 1999, 66; etc.
- 568 Berstein, Milza et Monneron, *Histoire*, 1971, 213; Bertier et Roulier, *L'époque contemporaine*, 1971, 307 (manuel pour l'enseignement privé): «*La politique raciale: (...) exclusion sociale des Juifs, obligés de porter une étoile jaune. À ces mesures persécutives [sic], s'ajoutèrent les crimes commis par les SS. Beaucoup de Juifs émigrèrent mais un grand nombre mourut dans les camps*»; Berstein et Milza, *Histoire*, 1974, 213: «*La politique raciale nazie: législation et violence contre les Juifs, Lois de Nuremberg, port de l'étoile jaune, exclusion sociale. En 1938, éclata une vague de persécutions contre les Juifs allemands, qui aboutira au plus grand et au plus monstrueux génocide de l'histoire*»; Désiré, Lebrun et Zanghellini, *Espaces et civilisations*, 1980, 77: chronologie des faits et des décisions antisémites.
- 569 François, François et Haurez, *L'époque contemporaine*, 1971, 213; Désiré, Lebrun et Zanghellini, *Espaces et civilisations*, 1980, 77; Ivernel, *Histoire-Géographie*, 1999, 66.
- 570 Bouvet et Lambin, *Histoire-Géographie*, 1999, 82 – 83; Ivernel, *Histoire-Géographie*, 1999, 66; Azzouz et Gache, *Histoire-Géographie 3^e*, 2007, 78 – 79 et 98: Dossier: «*Un État raciste et antisémite*», Titre II: «*L'exclusion programmée des Juifs*» et proposition d'un paragraphe argumenté sur le thème «*la progression de l'antisémitisme en Allemagne de 1933 à 1939*»; Cote et Fellahi, *Histoire-Géographie*, 2007, 72.

mise en place de la politique antisémite et l'aggravation des mesures et des moyens utilisés par les nazis⁵⁷¹.

Le processus d'extermination engagé à partir de 1941

Outre-Manche et en Belgique wallonne, l'exposé des méthodes génocidaires appliquées à partir de 1941 n'a jamais bénéficié d'une large considération, étant même passé sous silence dans certains cas⁵⁷². Lorsque l'*Holocauste*, pour reprendre la terminologie anglo-saxonne, est évoqué, le propos est limité⁵⁷³. On se perd parfois dans l'émotionnel, sans obtenir la moindre précision⁵⁷⁴. L'iconographie à ce sujet est rare, surtout avant deux mille. Jusqu'en 1980, dans les manuels français, l'on est naturellement encore loin de trouver les développements qui sont aujourd'hui consacrés à la phase ultime de la Shoah. Dans le texte de leçon, le sujet tient en quelques lignes et les confusions restent très nombreuses. Néanmoins, le génocide n'a jamais été passé sous silence⁵⁷⁵. Après 1965,

571 Baylac, *Histoire-Géographie*, 2007, 73.

572 Doherty, *Revise Modern World History*, 2001, 46: une seule mention évoque l'Holocauste au détour d'une phrase; Gysels et Van Den Eynde, *Les temps contemporains*, 1960; Dorchy, Michel et Van Den Eynde, *Les temps modernes et contemporains*, 1960; Bonenfant et Verniers, *Histoire de Belgique*, 1961; Lefevre et Georges, *Les temps contemporains*, 1973, 364–365: aucune référence à la Shoah dans la conclusion générale sur la période 1914–1945, simple évocation des «*tortionnaires des camps de concentration*»; Galloy et Hayt, *L'époque contemporaine*, 1986: dans ce manuel, exclusivement composé de documents écrits, aucune partie n'a été consacrée à la Shoah, rien n'est évoqué non dans le bilan de la guerre. Seuls deux documents apparaissent, un extrait des mesures anti-juives prises en Belgique occupée (Anvers, 1940) et la déposition de Rudolf Hoess en 1946. Cependant, une édition plus récente vient compléter la question de la Shoah: Galloy et Hayt, *De 1918 à 1945*, 1994, 57–58, 89 et 95.

573 Sur la terminologie usitée dans les manuels anglo-saxons, les auteurs évoquent également la «*Solution finale du problème juif*» et non de «*la question juive*», comme on le rencontre fréquemment: Heater, *Our World this Century*, 1996, 53.

574 Richards, *An Illustrated History of modern Europe*, 1957, 334: «*Des scènes d'horreur, preuves de la complète bestialité du régime nazi (...) Des milliers et des milliers d'hommes, de femmes, d'enfants emprisonnés, poussés au dernier stade de la faim, de la maladie, de la saleté et toutes les autres misères humaines (...) Des milliers, victimes de tortures abominables, souvent pour le plaisir pur, sadique de leurs geôliers (eux-mêmes largement recrutés dans les rangs des criminels): coups administrés de manière impitoyable, passage à tabac, ongles des doigts arrachés, brûlures de cigarettes sur la peau (sic), longue exposition au froid extrême, immersions répétées dans l'eau glacée.*»

575 Signalons certains ouvrages plus anciens, comme celui d'André Alba, *Histoire contemporaine*, 1957, 462: «*la politique d'extermination que Hitler pratiqua à l'égard des Juifs (...) Le nombre de victimes juives, mises à mort dans les conditions les plus affreuses, semble avoir dépassé 6 millions, dont plus d'1,5 million d'enfants*». Berstein, Milza et Monneron, *Histoire*, 1971, 221: «*En 1942, ce que les Allemands appellent «la Solution finale du problème juif», c'est-à-dire leur extermination (...)*»; Bertier et Roulier, *L'époque contemporaine*, 1971, 332

les auteurs augmentent la présentation de la mise en place des ghettos, des circonstances de la décision d'engager la «*Solution finale*» et insistent sur le fonctionnement des camps d'extermination et leur localisation cartographique exacte. Les documents écrits et iconographiques sont introduits peu à peu, en nombre limité toutefois jusqu'au début des années deux mille mais de nombreux aspects de notre sujet n'y sont guère abordés. Enfin, les questions d'exercice ont augmenté progressivement. L'actualité sur la Shoah peut parfois faire irruption dans les manuels. Ainsi, concernant l'offensive négationniste en France autour de 1980, il est intéressant de citer les propos adressés aux professeurs par A.J.M Bernard, J. Devavry et M. Roche, responsables du manuel publié chez Magnard en 1980⁵⁷⁶:

«certains auteurs qu'on veut croire honnêtes [aucun nom ne se trouve malheureusement cité], soutiennent que les nazis n'ont pas voulu massacrer systématiquement les Juifs et qu'ils souhaitaient les déporter hors d'Europe, à Madagascar en particulier. Il n'est pas niable, pourtant, que les nazis ont mis au point, à un moment d'ailleurs où la guerre aurait dû absorber toutes leurs énergies, une «*Solution finale*», planifiant avec précision l'extermination des Juifs dans les chambres à gaz. En outre, des millions de non Israélites, ont été déportés comme ennemis du Reich, voués à une mort plus lente mais certaine».

Dans les manuels allemands édités depuis 1950, le processus d'extermination engagé à partir de 1941 représente l'aspect de la Shoah le plus développé, tous supports didactiques confondus, avec la plus grande rigueur de ton de surcroît. Cette prédominance s'observe d'abord dans le texte de leçon puis dans les textes documentaires, les images et enfin dans les questions d'exercice au fur et à mesure de leur multiplication au fil des décennies. Il ne faut bien sûr pas exagérer la présence des éléments sur le génocide dans les manuels les plus anciens; il convient de les replacer dans leur contexte historiographique et intellectuel, sans commettre l'erreur de vouloir les comparer avec les pages les plus récentes. Malgré les insuffisances des éléments livrés par les auteurs allemands dans les années cinquante et soixante, un fait demeure irréfutable: des informations sur le génocide des Juifs sont bel et bien présentes. Ainsi, dès cette époque, l'on

(manuel de l'enseignement privé): «*Les Juifs furent pourchassés et internés dans des camps d'extermination*», 340: «*extermination de 5 millions de victimes juives*»; François, François et Haurez, *L'époque contemporaine*, 1971, 212: «*(...) en 1941, les nazis entreprennent l'extermination systématique des Juifs*»; 226: «*L'extermination des Juifs d'Europe fut mise en œuvre par les nazis (...)*», Bernard, Devavry et Roche, *Le monde au XX^e Siècle*, 1980, 115 – 116: «*Les Juifs furent systématiquement traqués; mise en œuvre de la «*Solution finale*», soit l'extermination totale des Juifs. Sur 10 millions de Juifs en Europe en 1939, 6 millions furent arrêtés et déportés vers les camps de la mort (Auschwitz, Treblinka), asphyxiés et brûlés dans les fours crématoires*», etc.

576 Bernard, Devavry et Roche, *Le monde au XX^e Siècle 3^e (Documentation pour le professeur)*, 1980, 106.

évoque déjà la notion fondamentale d'«extermination» des Juifs, en utilisant un vocabulaire précis pour désigner les chambres à gaz («*Todeskammern*», «*Vernichtungsräume*», «*Gaskammern*») ou l'élimination par le travail («*Vernichtung durch Arbeit*»). Côté allemand, le vocabulaire national-socialiste associé au génocide est encore employé, juste signalé par une écriture en italique ou des guillemets: «Solution finale de la question juive», («*Endlösung der Judenfrage*»), «les sorties», c'est-à-dire les morts («*Abgänge*»), etc.⁵⁷⁷ Une soixantaine de ces termes a été relevée dans les manuels publiés entre 1952 et 1976, leur nombre augmente progressivement mais leur présence reste irrégulière selon les titres. Après 1980, l'usage de la langue du Troisième Reich désignant la Shoah diminue fortement dans les manuels, même si plusieurs d'entre eux continuent de préciser que les nazis utilisaient un vocabulaire spécifique pour évoquer les différents aspects de leur entreprise⁵⁷⁸. Cette tendance est à rapprocher d'initiatives prises dans les années quatre-vingts, comme celle du projet de recherche germano-israélien sur les manuels d'histoire des deux pays, dont les acteurs recommandèrent notamment, d'user de la plus grande précaution dans l'usage des termes du vocabulaire national-socialiste⁵⁷⁹. Si l'extermination des Juifs dans des chambres à gaz, est mentionné, même brièvement, très tôt dans le texte des manuels, la notion de génocide, «*Völkermord*», n'apparaît pour la première fois qu'en 1974, dans le manuel *Grundzüge der Geschichte*, avant d'être progressivement employée dans l'ensemble des titres étudiés⁵⁸⁰. Quelques auteurs allemands et français donnent des séries de définitions de notions clés sur la Shoah⁵⁸¹. Dès le milieu des années cinquante, quelques auteurs allemands,

577 *Deutsche Geschichte*, 1955, 109 et 149; *Kletts Geschichtliches Unterrichtswerk*, 1956, 192 sont les premiers manuels à utiliser la terminologie nazie pour présenter la Shoah. Dans ce dernier manuel, comme dans *Die Reise in die Vergangenheit*, 1961, 203, le terme d'extermination des Juifs («*Vernichtung*») est employé. Certains manuels consacrent un développement à la construction par les nazis d'un vocabulaire pour désigner l'extermination des Juifs: *Menschen in ihrer Zeit*, 1971/1976, 119–120, *Wir erleben die Geschichte*, 1975, 115; etc. Sur l'étude de ces nombreux termes, voir Victor Klemperer, *LTI – la langue du III^e Reich*, [1996] 2005. Jusqu'à dans les années quatre-vingts, signalons cette tendance ponctuelle côté français: Désiré, Lebrun et Zanghellini, *Espaces et civilisations*, 1980, 76: «*sous-hommes*» pour désigner les handicapés physiques, mentaux, les Slaves, les Tziganes, les Juifs, «*racés de coolies et de fellahs d'Afrique, d'Asie*», les populations «Est-Baltes», asiatiques de Russie.

578 *Geschichte und Geschehen*, 1997, 119, *Forum Geschichte*, 2003, 98 (avec des questions d'exercice sur ce vocabulaire), 121.

579 Communication de Rainer Riemenschneider, *Les Juifs et Israël dans les manuels scolaires allemands*.

580 *Grundzüge der Geschichte*, 1974, 220.

581 *Zeiten und Menschen*, 1966, 176 et 1988, 216–232 (lexique). Après 1990, les trois-quarts puis l'intégralité des manuels donnaient comme mots clés, la définition de *Génocide*, *Shoah* ou *Holocauste*. Après 1980, apparaissent les notions de «*génocide*», «*ghetto*» ou «*pogroms*»: Brignon, *Histoire-Géographie*, 112 et 133; Ivernel, *Histoire-Géographie*, 1999, 66; Azzouz et Gache, *Histoire-Géographie* 3^e, 2007, 98.

pionniers en la matière, tentèrent d'évoquer précisément la date à laquelle débuta la «*Solution finale de la question juive*», avec comme hypothèse la fin du mois de juillet 1941, lorsque Göring en donna l'ordre à Heydrich⁵⁸². De même, avant 1990, les premiers gazages massifs de déportés sont datés des mois de mai et juin 1942⁵⁸³. Parmi les éléments chronologiques essentiels, les manuels les plus récents proposent les «*années 1941 et 1942*» comme «*début de l'extermination des Juifs*», ceci, afin peut-être, d'éviter les controverses d'historiens, dont peuvent se passer les élèves d'une quinzaine d'années. À partir des années quatre-vingts, on observe une semblable volonté des auteurs britanniques de dater de plus en plus précisément le début de l'extermination des Juifs dans les chambres à gaz⁵⁸⁴. Outre-Rhin, dans les titres les plus anciens, sont déjà relatés les massacres commis par les «*Einsatzgruppen*» au cours des premiers mois de guerre en Europe de l'Est⁵⁸⁵. Après 1990, cette «*Shoah par balles*», illustrée par le massacre de Babi-Yar, est présentée dans les documents écrits de 75 % des manuels étudiés mais apparaît encore très peu dans leur iconographie⁵⁸⁶. Si la conférence de Wannsee, organisée le 20 janvier 1942 est régulièrement mentionnée, les extraits de son protocole final sont peu nombreux, hormis dans les manuels allemands publiés dans les années quatre-vingts. Jusque dans les publications les plus récentes, certains auteurs associent encore à cette réunion la décision d'engager l'extermination des Juifs, alors que l'on sait aujourd'hui que le processus avait débuté plusieurs mois auparavant⁵⁸⁷. La traque des Juifs dans

582 *Kletts Geschichtliches Unterrichtswerk*, 1956, 192; *Menschen in ihrer Zeit*, 1971/1976, 120, *Grundzüge der Geschichte*, 1974, 220. Plus récemment *Geschichte Plus*, 2001, 144, date l'ouverture des camps d'extermination à l'été 1941. Certains manuels attribuent plutôt la responsabilité majeure de la «*Solution finale de la Question juive*» à Himmler: *Geschichte Plus*, 2001, 144.

583 *Grundzüge der Geschichte*, 1974, 323; *Zeiten und Menschen*, 1966, 172 et 1988, 124.

584 Darvill et Stirling, *The Exploding Years*, 1979, 171, proposent de manière encore vague: «*Lorsque l'Allemagne commença à perdre la guerre, la «Solution finale» devint plus frénétique*». La datation devient ensuite plus précise: Tate, *People Events in the Modern World*, 1989, 100: «*(...) au cours des années 1941–1942 (...)*»; Child, Hodge et Taylor, *Understanding History*, 1993, 98: «*à partir de 1941*»; Davies, *Aspects of Modern World History*, 1996, 121: «*en 1941*»; McAleavy, *Modern World History*, 1996, 90: «*en juillet 1941*»; Collier et Marriott, *Colonisation and Conflict*, 2002, 184, insistent sur la première phase de pogroms conduite avant la conférence de Wannsee, notamment par les *Einsatzgruppen*. Enfin, Derek Heater, *Our World this Century*, 1996, 87, commet l'erreur d'affirmer que le génocide atteint son plus haut niveau en 1944–1945, alors que des historiens de la Shoah comme Georges Bensoussan ont démontré qu'entre mars 1942–septembre 1943, l'on recensait déjà les deux tiers des victimes: Bensoussan, *Histoire de la Shoah*, 1997, 99.

585 *Geschichtliches Unterrichtswerk*, 1965, 119: «*... Hitler sachant qu'il ne pouvait pas exiger de l'armée allemande et de ses officiers des actes d'extermination*», *Kletts Geschichtliches Unterrichtswerk*, 1956, 192, *Zeiten und Menschen*, 1966, 172.

586 *Anno 4*, 1997, 116–117; *Zeitreise*, 2001, 652; *Geschichte und Geschehen*, 2005, 129–130.

587 *Geschichte und Geschehen*, 1997, 119, *Anno 4*, 118, *Zeitreise*, 652. Sur la chronologie du génocide et la place de la conférence de Wannsee, voir Bensoussan, *Histoire de la Shoah*,

l'Europe occupée par les nazis apparaît dans des extraits du *Journal* d'Anne Frank, figurant dans 25 à 50 % des manuels publiés outre-Rhin après 1960. Les titres les plus récents y ajoutent une photographie et une biographie de celle-ci. Cette source célèbre se retrouve également côté français⁵⁸⁸. L'épisode du ghetto de Varsovie, symbole de la tentative de résistance juive au nazisme, occupe une faible part dans le texte de leçon des manuels allemands publiés depuis 1950. Très peu présent dans les textes documentaires, cet aspect de la Shoah l'est beaucoup plus dans l'iconographie de 1960 à 2000 avec un document particulier, qui représente près de 80 % des images sur la résistance du ghetto polonais :



Figure 9 : L'enfant juif du ghetto de Varsovie
(Source: *Zeiten und Menschen* (1965), 173)
(© Mémorial de la Shoah/CDJC)

«*L'enfant juif du ghetto de Varsovie*» représente à lui seul plus de 20 % de l'iconographie recensée dans les manuels allemands publiés entre 1960 et 2000 et figure dans 60 % de ceux-ci. Il n'apparaît plus en revanche dans les titres publiés après 2000⁵⁸⁹. Dès 1970 et jusqu'à nos jours, ce célèbre cliché illustre également les ouvrages français⁵⁹⁰. Outre-Manche et en Belgique wallonne, cette image n'est

1997, 53 – 55. Côté français, dès 1980, le manuel de Pernet et al., *Histoire-Géographie*, 1980, 76 – 77, proposait les Protocoles de Wannsee.

588 Knafou et Zanghellini, *Histoire-Géographie*, 1999, 91, avec une courte biographie de la jeune fille.

589 Cette célèbre photographie centrée sur le petit Artek Siementek arrêté en avril-mai 1943, est extraite des illustrations d'un rapport que le général de brigade SS Jürgen Stroop prépara la même année, à l'attention de Heinrich Himmler, afin de lui décrire comment avait été liquidé le ghetto de Varsovie. Ce document appartient au «Rapport Stroop», redécouvert après la guerre et apporté comme pièce à conviction au procès de Nuremberg. Aucun manuel ne précise cette origine mais tous l'accompagnent d'une légende indiquant que cette arrestation précédait la déportation vers les camps d'extermination, de Treblinka en l'occurrence. Voir l'analyse de Frédéric Rousseau, *L'enfant juif de Varsovie*, 2009.

590 Bernstein, Milza et Monneron, *Histoire*, 1971, 215; Brignon, *Histoire-Géographie*, 1980, 132; Ivernel, *Histoire-Géographie*, 1999, 92; Adoumié, *Histoire-Géographie*, 2004, 93. Par ailleurs, à côté français, dans les fiches pédagogiques éditées chez Bordas en 1970, pages 226 –

que très peu présente, de même que l'évocation de la résistance du ghetto polonais⁵⁹¹. Concernant plus généralement la résistance juive, à la fin des années quatre-vingts, certains auteurs britanniques soulignèrent sa faiblesse, tout en se gardant de juger cette attitude⁵⁹². Dans les ouvrages les plus récents, les cas d'opposition et de révoltes de Juifs contre les nazis sont davantage présentés⁵⁹³. Côté allemand, à partir des années soixante-dix, la déportation fut présentée sous forme de textes documentaires, donnant notamment des chiffres sur le nombre de convois et d'individus envoyés vers les camps⁵⁹⁴. Vingt ans plus tard, se trouvèrent insérées des images montrant des familles sur le point d'être déportées et des textes sur les conditions de transport de celles-ci⁵⁹⁵. Les auteurs des manuels britanniques semblent n'envisager le processus génocidaire qu'une fois franchie la porte des camps d'extermination, seule une faible part des titres étudiés, autour de 15 %, décrit en effet, les conditions de déportation.

Dans les années quatre-vingts, une certaine confusion demeurait encore dans les définitions de camp de concentration et d'extermination proposées par les auteurs français et allemands: on associait systématiquement les deux lieux, même si ce fut le cas à Auschwitz, on définissait le camp d'extermination comme l'agrandissement après 1942, du camp de concentration, etc.⁵⁹⁶ Outre-Rhin, à

227, est donné le témoignage de Michel Borwicz sur le ghetto de Varsovie et son insurrection.

- 591 Heater, *Our World this Century*, 1996, 52–53; Shephard et Shephard, *Re-discovering the Twentieth Century World*, 2003, 92. Par ailleurs, Collier et Marriott, *Colonisation and Conflict*, 2002, 192–196, proposent aux élèves de mener une enquête détaillée sur le ghetto de Varsovie. Lefevre et Georges, *Les temps contemporains vus par leurs témoins*, 1973, 332 et 362–363: l'enfant juif bras levés, image (fournie par «l'ambassade d'Israël») accompagnée d'une légende laconique «*prélude au massacre*».
- 592 Neville, *World History*, 1982, 116: «*Il était difficile de le faire*»; Tate, *People events in the modern World*, 101: «*Peu de Juifs purent résister. Beaucoup ne crurent jamais ce qui arrivait, mais il y eut des cas de résistance juive au camp de Sobibor ou menée par des partisans juifs en URSS dans les régions forestières. Pour la plus grande majorité de Juifs, le maximum qu'ils purent faire fut de refuser, dans leur agonie, de sombrer au niveau de leurs persécutions. Beaucoup allèrent à leur mort avec un immense courage et dignité, triomphant par le seul biais qui leur était laissé dans le mal qui les avait emprisonnés à cet endroit. Qui peut les blâmer d'avoir refusé de croire qu'au 20^e siècle, un homme était capable de tels excès?*». À côté wallon: Génicot et Georges, *Racines du futur*, 2000, 82–83: Parmi les actes de résistance cités: «*les filières d'évasion pour les Juifs, les déportés évadés; l'accueil d'enfants juifs dans des familles*».
- 593 Collier et Marriott, *Colonisation and Conflict*, 2002, 199; Shephard et Shephard, *Re-discovering the Twentieth Century World*, 2003, 94: exposé des révoltes dans les camps de Treblinka et de Sobibor.
- 594 *Menschen in ihrer Zeit*, 1971/1976, 119–120.
- 595 L'image d'une famille déportée apparaît même sur la couverture du manuel *Geschichte und Geschehen*, 2005, 130. Voir aussi un document iconographique différent dans l'édition 1997 de ce même titre, page 121 et *Forum Geschichte*, 120 (photographie) et 121 (texte documentaire 4 B).
- 596 *Fragen an die Geschichte*, 1984, 204; *Unsere Geschichte*, 1988, 99.

partir de cette décennie, apparurent toutefois dans la quasi-totalité des manuels, des cartes localisant et dissociant les deux catégories de camps, en y ajoutant parfois le nombre de victimes. Parallèlement, les noms de tous les camps d'extermination situés en Pologne furent intégrés dans le texte de leçon. Depuis vingt ans enfin, les définitions de camp de concentration et d'extermination s'avèrent plus précises mais ne sont pas forcément données dans l'ensemble des manuels. Avant les années quatre-vingts, les manuels français se caractérisaient par une grande diversité de propos sur la distinction entre camps de concentration et d'extermination: alors que la confusion demeurait dans certains, d'autres reflétaient déjà assez fidèlement la nuance entre les types de lieux⁵⁹⁷. Après 1990, les cartes localisant ceux-ci, devinrent quasiment systématiques dans les manuels, enrichies parfois, des noms des principaux ghettos et du nombre de victimes dans chaque camp⁵⁹⁸. Comme dans les autres manuels, le cas d'Auschwitz est fréquemment présenté par les auteurs français, notamment dans les

597 Certains auteurs français restaient confus sur la fonction des différents camps avec l'impression donnée parfois, que les camps d'extermination résultaient toujours de l'évolution des camps de concentration plus anciens: *L'époque contemporaine*, 1970, 226–227: «L'Europe sous la domination nazie (...) En même temps, l'Allemagne poursuit, au moyen des camps de concentration, l'extermination de ses ennemis politiques et des Juifs qu'elle fait périr par millions (...)», Berstein et Milza, *Histoire*, 1974, 221: «(...) une mort atroce dans les camps d'extermination: Auschwitz, Ravensbruck etc.»: un camp de concentration se trouve cité immédiatement après un centre d'extermination; François, François et Haurez, Bordas, *L'époque contemporaine*, 1971, 226: «En Europe de l'Est, des millions d'hommes furent déportés vers des camps de travail, esclaves des industriels allemands. Dans les camps de concentration étaient regroupés prisonniers de droit commun, résistants, otages, populations vouées à l'extermination: Tziganes, Juifs, etc. (...) L'extermination des Juifs d'Europe fut mise en œuvre par les nazis, transportés dans des wagons de marchandises, envoyés dans des camps de concentration où ils furent exécutés»; Pernet et al., *Histoire-Géographie*, 1980 55: «La persécution, en attendant l'extermination dans les camps de concentration, s'abat sur les Juifs allemands». En revanche, des extraits de texte de leçon approchaient déjà une certaine vérité: Portes et al., *Histoire*, 1971, 232 et 236: «Les camps de concentration, les chambres à gaz, les fours crématoires furent les instruments d'un génocide unique dans l'histoire par son ampleur (...) Dans certains camps, des déportés travaillèrent pour l'industrie allemande (...) D'autres camps servirent à l'extermination des Juifs qui y furent soumis à des conditions de vie intolérables»; Bernard, Devavry et Roche, *Le monde au XX^e Siècle 3^e (Documentation pour le professeur)*, 1980, 118: la différence entre les camps d'extermination et de concentration est précisée, de même que dans leur manuel pour les élèves paru la même année, page 114 (carte des deux types de camps), Knafo et Zanghellini, *Histoire-Géographie*, 1999, 92–93: dossier sur les camps de concentration puis 94–95, sur les camps d'extermination (Auschwitz-Birkenau); Azzouz et Gache, *Histoire-Géographie 3^e*, 2007, 98: «De véritables usines à tuer en Pologne»; Cote et Fellahi, *Histoire-Géographie*, 2007, 102.

598 Lambin, *Histoire-Géographie*, 1993, 104; Knafo et Zanghellini, *Histoire-Géographie*, 1999, 91; Adoumié, *Histoire-Géographie*, 2004, 94; Ivernel, *Histoire-Géographie*, 1999, 104–105; Baylac, *Histoire-Géographie*, 2007, 92. Signalons une question très intéressante, posée aux élèves, dans le manuel d'Anne Thouzet, *Histoire-Géographie*, 2003, 80: Expliquez la localisation particulière des camps d'extermination [en Pologne].

documents écrits, sur lesquels portent de nombreuses questions d'exercice⁵⁹⁹. Dans ce dernier camp, à Mauthausen également, plusieurs fonctions, concentration, travail et extermination par le gaz ont été associées, sans que les auteurs le précisent toujours. Après 2000, côté français, en dépit d'une connaissance exacte de la différence entre les deux camps et d'une volonté manifeste des auteurs de les dissocier, des associations de documents paraissent toujours maladroitement et de nature à entretenir la confusion. Ainsi, Christian Bouvet et Jean-Michel Lambin, dans leur manuel publié chez Hachette en 1999, proposaient un dossier sur la Shoah, dans lequel figurait un extrait de témoignage de Robert Antelme sur Buchenwald ou une image d'un four crématoire associé au camp de concentration de Dachau⁶⁰⁰. De même, dans le manuel publié chez Hachette en 2004, dans le dossier sur «l'univers concentrationnaire», l'on retrouve certes, une image de déportés travaillant dans la carrière de Mauthausen en février 1944 mais également le texte du 16 janvier 1942, de Reinhard Heydrich sur la «*Solution finale de la question juive*» ou le témoignage de Charlotte Delbo, rescapée d'Auschwitz⁶⁰¹.

Outre-Manche, les noms des camps nazis forment de simples listes, où coexistent les deux types de lieux. Les monographies sur Auschwitz, même courtes, restent peu nombreuses, de même que, dans les documents écrits, les témoignages sur la vie quotidienne dans ce camp⁶⁰². Bien plus encore que dans les

599 Azzouz et Gache, *Histoire-Géographie 3^e*, 2007, 98. Signalons dans l'ouvrage de Cote et Fellahi, *Histoire-Géographie*, 2007, 104 – 105, la présence d'un dossier Primo Levi, «témoin du génocide» et, page 123, le témoignage de M. C Vaillant-Couturier sur le processus d'extermination à Auschwitz.

600 Bouvet et Lambin, *Histoire-Géographie*, 1999, 102 – 103 et 112, alors qu'à d'autres endroits (pages 102 ou 113), les deux types de camps sont clairement dissociés. Concernant le cliché d'un four crématoire de Dachau (nom indiqué en légende), choisi pour illustrer la Shoah, signalons qu'il s'agissait en vérité d'une scène photographiée à Auschwitz.

601 Adoumié, *Histoire-Géographie*, 2004, 95: Charlotte Delbo, «*Auschwitz et après*», *Aucun de nous ne reviendra*, 1970. Parallèlement à cette association de documents sur les différents camps, de nature à entretenir une certaine confusion, une carte localisant ceux-ci et certaines questions d'exercice ont, cependant, l'objectif de les séparer précisément. Voir également, Baylac, *Histoire-Géographie*, 2007, 92 – 93, dans lequel il est encore écrit que «*les Juifs mais aussi les Tziganes furent massivement déportés vers les camps de concentration*». Cette information n'est pas fautive, d'autant qu'elle est suivie d'un développement sur «*la Solution finale*» entreprise après janvier 1942 mais, concernant leur destination, il aurait mieux valu mentionner clairement les camps d'extermination. De même, sont associés le témoignage de M.C Vaillant-Couturier sur Auschwitz et une image du travail dans la carrière de Mauthausen en 1943. Une question d'exercice est toutefois posée sur les différents types de camps.

602 Voir Breach, *Documents and Descriptions*, 1966, 23; Middleton, *Britain and the World*, 1982, 91 et le texte de leçon du manuel de Heater, *Our World this Century*, 1996, 54. Dans certains manuels des années soixante, les auteurs mentionnaient déjà Auschwitz comme camp emblématique de l'extermination des Juifs: Richards, *An Illustrated History of Modern Europe*, 1957, 334; Mac Guffie, *History for Today*, 1966, 5 et 92.

manuels allemands, la distinction entre camps de concentration et d'extermination est rarement établie et cette confusion a «la vie dure» jusque dans les manuels plus récents, où l'on trouve également, l'idée d'une «transformation» des camps de concentration en camp d'extermination⁶⁰³. Côté wallon enfin, l'on relève les mêmes maladresses et l'habituelle confusion terminologique entre camps «*de concentration*» et «*d'extermination*» ou «*univers concentrationnaire*»⁶⁰⁴.

Outre-Rhin, l'arrivée à Auschwitz avec la sélection immédiate des déportés à leur descente des convois représente l'un des deux thèmes majeurs de l'iconographie depuis 1960. Jusqu'en 1990, certains clichés reviennent dans la quasi-totalité des manuels⁶⁰⁵:

603 Mac Guffie, *History for Today*, 1966, 92: «(...) *Mass murders of Jews by Germans* (...) Hitler était déterminé à liquider tout le peuple juif en Europe. D'énormes camps de concentration, d'abord ouverts pour les Allemands anti-nazis, furent transformés en centres d'extermination», 100: «*Les Juifs furent pourchassés, volés et anéantis dans des camps de concentration*»; Reed Brett, *European History*, 1967, 165: «*les Juifs furent déportés vers les camps de concentration*», même si ce fut le cas avant guerre; Knapp, *The dangerous Century*, 66; Nash et Newth, *Britain in the Modern World*, 1978, 110; Darvill et Stirling, *The exploding Years*, 1979, 172: «*Les chambres à gaz des camps de concentration d'Auschwitz, de Belsen, de Dachau, de Buchenwald avalèrent leurs victimes terrifiées*»; Lindsay, *Europe and the World*, 1979, 257: «(...) *extermination dans des chambres à gaz à l'intérieur des camps de concentration*»; Neville, *World History*, 1982, 114 – 115: «*Dans chaque pays de l'Europe occupée, il y avait des camps de concentration comme Dachau, Belsen, Treblinka, Auschwitz et Ravensbruck, etc.*»; O'Callaghan, *A History of the Twentieth Century*, 1992, 23: «*Les millions qui restèrent [en Allemagne], furent finalement conduits dans les camps de concentration nazis* (...)»; Heater, *Our World this Century*, 1996, 52 – 53: «*De nombreux Juifs furent internés en camps de concentration en particulier après le début de la Seconde Guerre Mondiale, etc.*»; Reynoldson, *History*, 2000, 219, propose une image de survivants dans un baraquement du camp de Buchenwald pour illustrer la Shoah. Ce choix entretient l'hypothèse de la permanence d'une confusion entre un camp de concentration comme l'était Buchenwald et les centres de mise à mort, situés en territoire polonais. Une rare exception: Tate, *People Events in the Modern World*, 1989, 101, dissocie camps de concentration et d'extermination.

604 Manuels employant par erreur l'appellation «camp de concentration» pour désigner les camps d'extermination: Le Maire et Lefèvre, *La période contemporaine*, 1963, 239; Groupe de professeurs, *Précis d'histoire*, 1989, 58; Galloy et Hayt, *De 1918 à 1945*, 1994, 95: «*Ouverts dès 1933, les camps de concentration devinrent les camps de la mort entre 1940 et 1945 quand ils accueillirent des millions de Juifs, (...) comme à Dachau, Auschwitz, Tréblinka*». Au contraire, les manuels de Génicot et Georges, *Racines du Futur*, 2000, 88 – 89 et de Jadoulle et Georges, *Construire l'Histoire*, 2008, 231, opèrent la distinction entre camps de concentration et d'extermination.

605 Cliché extrait de *l'Album d'Auschwitz* (Paris: Fondation pour la Mémoire de la Shoah/Éditions Al Dante, 2005), 60 (au premier plan: Geza Lajtb, Juive hongroise de Budapest). Dans les manuels les plus récents, cette image apparaît nettement moins. Les éditions de 1976 et de 1985 du manuel *Die Reise in die Vergangenheit*, 138 et 166 ne représentent qu'un gros plan sur l'homme âgé face au SS. Dès 1971, le manuel français de Berstein, Milza et Monneron, *Histoire*, 1971, 220, livrait le témoignage de Kurt Gerstein sur l'arrivée d'un convoi de Juifs à Auschwitz. En 1980, dans le manuel de Bernard, Devavry et Roche, *Le monde au XX^e Siècle*, 1980, 117, une biographie de Kurt Gerstein figure également avec son



Figure 10: L'arrivée à Auschwitz et la sélection
(Sources: *Zeiten und Menschen* (1965), 173; *Die Reise in die Vergangenheit* (1985), 166)
(© Mémorial de la Shoah/CDJC)

Cette étape est également présentée dans les manuels français⁶⁰⁶. Entre 1970 et 1990, la dernière étape du processus d'extermination est évoquée, dans plus d'un tiers des manuels allemands, par l'image d'une femme accompagnant deux jeunes enfants vers les chambres à gaz⁶⁰⁷. On ne retrouve plus ce document dans les titres les plus récents qui proposent en revanche, des images des fours crématoires prises de nos jours ou lors de leur découverte en 1944⁶⁰⁸. En quatre décennies, l'on est donc passé de l'illustration du cheminement des victimes vers la mort à celle du stade ultime du génocide.



Figure 11: L'ultime étape du processus d'extermination
(Sources: *Menschen in ihrer Zeit*, 121)
(© Mémorial de la Shoah/CDJC – Cliché de l'auteur)

Dès 1971, le manuel français édité chez Bordas contenait deux témoignages sur les chambres à gaz, notamment celui de Rudolf Hoess⁶⁰⁹. Signalons également une image inédite dans le manuel édité chez Bordas en 2007: l'une des quatre photos prises clandestinement par un *Sonderkommando* au camp d'Auschwitz-Birkenau depuis l'intérieur de la chambre à gaz-crématoire V de Birkenau. L'on y découvre des corps venant d'être gazés et brûlés à l'air libre⁶¹⁰.

témoignage. Ce texte provenait de l'article de François Delpech, publié dans la revue *Historiens et Géographes* en mai-juin 1979.

606 Bernard, Devavry et Roche, *Le monde au XX^e Siècle*, 1980, 116: croquis d'une déportée, représentant la «sélection pour le gaz»; Ivernel, *Histoire-Géographie*, 1999, 93 et 2007, 108 – 109: rampe du camp d'Auschwitz.

607 *Menschen in ihrer Zeit*, 1971/1976, 121.

608 *Geschichte und Geschehen*, 1997, 124.

609 François, François et Haurez, *L'époque contemporaine*, 1971, 226.

610 Azzouz et Gache, *Histoire-Géographie 3^e*, 2007, 98.

Dès les années cinquante, 25 à 50 % des manuels étudiés contenaient des images de cadavres entassés lors de la libération des camps en 1945. À partir de 1990, cette iconographie fut remplacée par des clichés de plus en plus nombreux, de survivants, en particulier des enfants⁶¹¹. La disparition des détenus reste toutefois évoquée, de manière indirecte, à l'aide de nouveaux documents comme les photographies de tas de cheveux, de lunettes ou de poupées, etc. À partir des années soixante-dix, les méthodes d'extermination devinrent le thème principal des textes documentaires sur la Shoah, le plus souvent illustré par le témoignage de Rudolf Hoess, commandant du camp d'Auschwitz ou, plus rarement, par celui de l'un des prisonniers, comme le médecin Miklos Nyiszli⁶¹². Dans le texte de leçon, les auteurs présentèrent le fonctionnement des chambres à gaz et des fours crématoires⁶¹³. Depuis 1980, des questions d'exercice portent strictement sur l'ensemble du processus mis en place par les nazis pour exterminer les Juifs.

À peine 60 % des manuels britanniques étudiés proposent une description relativement précise des sévices et du processus d'extermination de l'arrivée des convois, avant la sélection jusqu'aux chambres à gaz et aux crématoires⁶¹⁴. Moins de la moitié de ceux-ci mentionne clairement l'usage des chambres à gaz. Peu d'informations sont délivrées sur la vie quotidienne dans les camps d'extermination⁶¹⁵.

611 *Geschichte und Geschehen*, 1997, 123 et 2005, 81; *Geschichte Plus*, 2001, 145; etc.

612 *Menschen in ihrer Zeit*, 1971/1976, 120 – 122 et *Forum Geschichte*, 2003, 123. Côté français, dans les fiches pédagogiques éditées chez Bordas en 1970, pages 226 – 227, le témoignage de Rudolf Hoess au procès de Nuremberg apparaît, le camp d'Auschwitz est mentionné dans le titre du document mais l'extrait choisi est singulier, car, outre quelques éléments de sa carrière de SS, Hoess relate surtout son passage à Dachau jusqu'en 1938 et non la suite de sa carrière. Voir également le manuel de Pernet et al., *Histoire-Géographie*, 1980, 76 – 77, qui propose le témoignage de Rudolf Hoess. Les manuels français, édités entre 2005 et 2010, sont nombreux à proposer le témoignage du chef du camp d'Auschwitz.

613 Les premiers manuels à proposer cette description sont *Grundzüge der Geschichte*, 1974, 221; *Wir erleben die Geschichte*, 1975, 115 et 117 (à partir du récit de Rudolf Hoess).

614 Voir par exemple, Breach, *Documents and descriptions*, 1966, 23, qui utilise un extrait du *Procès de Joseph Kramer*, le commandant du camp de Bergen-Belsen, au moment de sa libération par les Britanniques; Mac Guffie, *History for Today*, 1966, 92: «Des hommes, femmes, enfants juifs furent réduits au rang d'animaux sauvages et gazés avec du poison dans de grands bâtiments en béton. Leur corps furent brûlés dans des incinérateurs géants»; Lindsay, *Europe and the World*, 1979, 300 – 301; Middleton, *Britain and the World*, 1982, 91 avec notamment, en texte documentaire, le témoignage de Tadeusz Borowski, prisonnier à Auschwitz et une image de la cheminée du crématoire de Majdanek.

615 À côté français, en 1980, le manuel de Bernard, Devavry et Roche, *Le monde au XX^e siècle 3^e*, 1980, 117 – 118 proposait aux professeurs d'illustrer leur enseignement avec un texte documentaire sur des déportés présentant des signes de «musulmanisation», expression en rapport avec la couleur de la peau, qui traduisait un état de profonde déchéance physique (témoignage du Professeur Waitz, extrait de l'ouvrage sur Auschwitz de Léon Poliakov. Le quotidien dans les camps est également évoqué dans certains ouvrages avec des dessins de détenus: Ivernel, *Histoire-Géographie*, 2007, 108 – 109: représentation de l'ouverture d'une

Les premiers chiffres sur le nombre total de victimes de la barbarie nazie en Europe, de camps de concentration ou d'internés dans ceux-ci apparurent dans les manuels allemands, dès le milieu des années cinquante⁶¹⁶. Au cours des décennies suivantes, les élèves découvrirent peu à peu un bilan humain proche de la réalité, évalué à 5 à 6 millions de victimes dans la plupart des manuels, publiés jusqu'à aujourd'hui⁶¹⁷. Dans les manuels les plus récents, se multiplient les chiffres sur le nombre de victimes non juives ou massacrées dans un lieu précis, Auschwitz ou Babi-Yar. En outre, des statistiques permettent de comparer le nombre de Juifs en Europe, en Allemagne, avant et après guerre. Seule la moitié des manuels britanniques propose un bilan humain du génocide, qui s'avère juste dans la majorité des cas, autour de 6 millions de victimes. Toutefois, apparaissent des erreurs ou des confusions dans les chiffres sur la Shoah⁶¹⁸. Le même constat a été fait côté wallon avant 2000⁶¹⁹. Jusqu'au milieu des années soixante, les auteurs français ne précisent guère le nombre de victimes juives, se contentant parfois d'annoncer «11 millions de disparus au total dans les camps»⁶²⁰. Après 1965, les chiffres varient entre 5 et 6 millions de victimes juives

chambre à gaz à Auschwitz par le *sonderkommando* David Olère; Thouzet, *Histoire-Géographie*, 2003, 85: dessin de Claude Martin, 18 ans, déportée à Auschwitz-Birkenau sur «l'horreur au quotidien».

616 *Deutsche Geschichte*, 1955, 109 et 149.

617 Un manuel comme *Menschen in ihrer Zeit*, 1971/1976, 120, mentionne cependant le chiffre de 4 millions de victimes de la Shoah.

618 Certains bilans sont très vagues: Knapp-Fisher, *The World Today*, 1965, 263: «des centaines de milliers de Juifs». D'autres sont inférieurs ou supérieurs aux chiffres admis: Breach, *Documents and descriptions*, 1966, 23: «entre 4,2 millions et 4,6 millions de victimes juives d'après les comptes du Docteur C.S Bendel, un Juif roumain»; Darvill et Stirling, *The Exploding Years*, 1979, 172: 4,5 millions de victimes juives; Hamer, *History in the Making*, 1981, 151: «Témoignage du commandant du camp d'Auschwitz jusqu'au 1er décembre 1943: 2,5 millions de victimes des chambres à gaz et 500.000 qui succombèrent de faim, soit au total: 3.200.000 morts»: un bilan exagéré!; O'Callaghan, *A History of the Twentieth Century*, 1992, 23: «Des milliers de Juifs fuirent [d'Allemagne] (...) Les millions qui restèrent, furent finalement conduits dans les camps de concentration nazis. Ils furent tués ici plus tard, de sang froid (...)». Au-delà de l'erreur classique sur l'appellation des camps, les Juifs allemands et ceux qui furent exterminés ne se comptèrent jamais en millions mais en milliers; Scott, *The World*, 1992, 53: «Cela fournissait un alibi pour l'augmentation des persécutions des 500.000 Juifs allemands, battus, brutalisés, exclus socialement, boycottés. Environ le quart du million de Juifs allemands purent s'échapper vers d'autres pays». Cette incohérence entre les chiffres montre une nouvelle fois, l'approximation des données statistiques dans certains manuels; Heater, *Our World this Century*, 1996, 54: «3 millions de victimes à Auschwitz», alors que le chiffre d'un million est communément admis; Collier et Marriott, *Colonisation and Conflict*, 2002, 185: 4,5 millions de victimes juives, bilan rétabli à 6 millions page 189!

619 Lefevre et Georges, *Les temps contemporains*, 1973, 334: «(...) Le racisme, au nom duquel de 1933 à 1945, 12 millions de Juifs de toute l'Europe, seront martyrisés et assassinés dans les camps de concentration» paraît surévalué.

620 Bernard, Devavry et Roche, *Le monde au XX^e Siècle (Documentation pour le professeur)*, 1980, 117: «Ils étaient 11 millions: l'Holocauste» et, en relation logique, dans leur manuel

dans les camps d'extermination selon les manuels. Dans les manuels allemands les plus récents, édités après 1990, de nouveaux faits sont intégrés, comme les expériences médicales pratiquées dans les camps, l'exploitation économique de la main d'œuvre internée par certaines grandes entreprises allemandes, dont les noms sont mentionnés, les «marches de la mort» fin 1944 à l'approche de l'Armée rouge, etc.⁶²¹ Outre-Manche, rares sont les développements sur les actions des *Einsatzgruppen*, les pogroms en Europe de l'Est (Babi Yar, Lidice) ou le travail des détenus comme esclaves de l'économie de guerre allemande⁶²². Peu d'informations également sur «les marches de la mort» ou les expériences médicales sur des détenus. Seuls les manuels wallons les plus récents apportent des informations sur tous ces aspects, qui permettent d'appréhender l'entreprise génocidaire dans sa globalité⁶²³.

Parallèlement à ces données, dans le texte de leçon allemand, la part des informations sur les victimes non juives de la Shoah augmente considérablement depuis 1990, de 5 % en moyenne avant cette date à près de 13 % ensuite: Tziganes, dont les Sinti de nationalité allemande, Roms, mais surtout handicapés, malades incurables exterminés dès 1939. De même, depuis vingt ans, près de 6 % de l'ensemble des textes documentaires et des questions portent spécifiquement sur le sort de ces catégories, alors que ces éléments didactiques étaient inexistantes auparavant. Outre-Rhin, dans les manuels des années deux mille, l'image des victimes non juives représente même le second thème de l'iconographie sur la Shoah, une attention particulière étant portée aux malades incurables et handicapés. Dans les ouvrages français les plus récents, ces catégories sont également évoquées. Apparaissent également des images communes aux manuels allemands et britanniques, de Juifs d'Ukraine massacrés en 1942 par les

pour les élèves, page 116. Signalons que, dès 1952, le manuel de Aimond, *L'époque contemporaine* (pour l'enseignement privé), 495, proposait le chiffre de 6 millions de victimes juives dans les camps d'extermination nazis.

621 *Wir machen Geschichte*, 1999, 249. Sur l'exploitation économique de la main d'œuvre internée, voir également *Geschichte und Geschehen*, 1997, 120–121: sont cités Siemens, Krupp, IG-Farben ou la Deutsche Reichsbahn «qui a offert avec zèle aux nazis, un service parfaitement organisé et très lucratif pour la déportation des prisonniers vers les camps».

622 Lindsay, *Europe and the World*, 1979, 300, concernant le travail comme esclaves dans l'industrie allemande; Middleton, *Britain and the World*, 1982, 91, à propos de Lidice; Tate, *People Events in the Modern World*, 1989, 99 et 101, sur Babi Yar; Scott, *The World since 1914*, 1992, 57; Collier et Marriott, *Colonisation and Conflict*, 2002, 184, tous deux sur les pogroms en Europe de l'Est commis par les *Einsatzgruppen*.

623 Génicot et Georges, *Racines du Futur*, 2000, 89, proposent un plan d'Auschwitz, extrait de l'article de J.C Szurek, Le camp-musée d'Auschwitz, paru dans le *Bulletin trimestriel de la Fondation Auschwitz* (23, janvier-mars 1990), 30–31. Voir également Jadoulle et Georges, *Construire l'Histoire*, 2008, 46–47. Dans une moindre mesure, une synthèse nourrie de plusieurs informations précises, est donnée dans le manuel élaboré par Groupe de professeurs, *Précis d'histoire du temps présent*, 1989, 58.

*Einsatzgruppen*⁶²⁴. Côté britannique et wallon, les victimes sont mélangées dans le texte de leçon, mendiants, Tziganes, homosexuels, Juifs, bien que leur sort n'ait pas été le même⁶²⁵. Outre-Manche, près d'un quart des manuels ne précisent même pas que ces derniers furent les principales victimes du génocide et les mentions sont peu nombreuses sur les autres groupes d'individus exterminés⁶²⁶. De même, au début des années quatre-vingts, tous les auteurs français ne mentionnaient pas encore les Juifs comme principales victimes⁶²⁷. Enfin, dans la deuxième partie de cette décennie, avec la remise en place du brevet national des collèges, des sujets d'entraînement, abordant directement la Shoah, sont donnés

624 Pernet et al., *Histoire-Géographie*, 1980, 71: «À l'Est, les populations slaves et juives souffrent de mesures barbares (...); Bouvet et Lambin, *Histoire-Géographie*, 1999, 76 et 96; Ivernel, *Histoire-Géographie*, 2007, 108 - 109; Adoumié, *Histoire-Géographie*, 2004, 80 et 94, d'après l'ouvrage de F. Bédarida, *Le nazisme et le génocide, Histoire et enjeux* (Paris: Nathan, 1989); Azzouz et Gache, *Histoire-Géographie 3^e*, 2007, 98: sur l'arrivée de Tziganes à Auschwitz; Baylac, *Histoire-Géographie*, 2007, 92 - 93: les victimes tziganes occupent une part notable dans cette double page.

625 Heater, *Our World this Century*, 1996, 52 - 53: «mendiants, Tziganes, homosexuels et bien sûr, les Juifs»; Reynoldson, *History*, 2000, 216 - 219: au sein du paragraphe sur «la persécution des Juifs», le cas des handicapés, des Tziganes et des communistes est évoqué, bien que chaque catégorie n'ait pas subi le même sort; Collier et Marriott, *Colonisation and Conflict*, 2002, 185: L'on relève un amalgame des victimes de l'extermination: Juifs, «Gypsies», homosexuels, etc.; Shephard et Shephard, *Re-discovering The Twentieth Century World*, 2003, 87: nouveau mélange des victimes. À côté wallon: Génicot et Georges, *Racines du futur*, 2000, 85: parmi les victimes des camps d'extermination, apparaissent ensemble les Juifs, les Tziganes et «tous les démocrates», les homosexuels, ces deux dernières catégories ayant plutôt connu les camps de concentration. Voir également certains manuels antérieurs: Gysels et Van Den Eynde, *Les temps contemporains, 1960*, 313; Galloy et Hayt, *De 1918 à 1945*, 1994, 95: «Hitler put éliminer les Juifs et les Communistes»; «Anéantissement des Juifs et des Tziganes et de tous les opposants à l'idéologie hitlérienne: Francs-Maçons, communistes, résistants, homosexuels». Certains extraits paraissent maladroits dans leur rédaction: Galloy et Hayt, *Histoire de notre temps, 1977*, 43: «Après une série de mesures vexatoires qui en feront des citoyens de seconde zone, on procédera à leur élimination pure et simple: des camps de concentration seront équipés de chambres à gaz et de fours crématoires pour les exterminer (à Auschwitz, on pouvait gazer quatre fois par jour 2000 personnes à la fois; 6 millions de Juifs seront assassinés par les nazis)». Ce passage réapparaît sans modification dans l'édition de 1994, 61. Au-delà de la confusion entre camp de concentration et d'extermination, remarquons l'usage de l'adjectif «vexatoire», du pronom indéfini «on» et de la mise entre parenthèses d'un tel bilan chiffré.

626 De 1950 à 2010, deux mentions de l'extermination des handicapés mentaux et des vieillards séniles ont été recensées, il en est de même pour les expériences médicales pratiquées dans certains camps. Une seule mention sur «les marches de la mort» a été relevée. Ce type d'informations se retrouve dans des ouvrages plus précis, comme celui de Grey et Little, *Germany*, 1997, 41.

627 Haurez et Vincent, *Histoire-Géographie*, 1980, 36: parmi les questions d'exercice sur le génocide, aucune n'est posée spécifiquement sur le sort des Juifs. Est également publié un témoignage de David Rousset, extrait de son ouvrage *L'univers concentrationnaire*, sur Birkenau mais jamais le sort des Juifs n'apparaît; Aldebert et Kienast, *Histoire-Géographie*, 1980, 78: aucune précision n'est donnée sur les Juifs.

aux élèves dans les manuels avec des problématiques comme «l'extermination des Juifs et des Tziganes pendant la Seconde Guerre Mondiale»⁶²⁸.

Le débat sur la culpabilité allemande et l'entretien de la mémoire des faits

Les Allemands et le génocide: coupables et responsables collectivement? Quelle fut l'attitude d'une majorité d'entre eux face à la politique antisémite nazie? Que savaient-ils du sort des Juifs? C'est au cours des années cinquante et soixante, que les auteurs des manuels allemands semblèrent le plus s'interroger sur ces questions. On remarqua ensuite un recul sensible de la place accordée à cette réflexion, correspondant à une période de transition et de profonde mutation de l'historiographie allemande. À partir de 1980, les multiples interrogations sur l'attitude générale de la population allemande de 1933 à 1945 virent leur part croître de nouveau dans les titres étudiés, tant dans le texte de leçon que dans les documents écrits et les questions d'exercice. Outre-Rhin, depuis 1950, deux positions contradictoires coexistèrent souvent dans les manuels: D'un côté, des auteurs affirmaient que «pas plus d'une centaine de personnes était informée de l'extermination de masse»⁶²⁹. L'incertitude sur cette proportion est grande pourtant: dix ans après la publication de cette phrase dans un manuel allemand, un autre titre, *Zeiten und Menschen* (1966) précisait, comme d'autres, que «pas plus d'une dizaine de milliers d'Allemands y a participé»: l'on passait ainsi d'une centaine à une dizaine de milliers de personnes en moins de dix ans⁶³⁰! Jusque vers 1980, de nombreux extraits du texte de leçon soulignaient que l'objectif des nazis, en implantant les camps de la mort en Pologne et en confiant leur fonctionnement à un personnel réduit, était de cacher l'entreprise génocidaire au peuple allemand et d'éviter ses réactions d'opposition⁶³¹. Ainsi, une forte majorité d'Allemands aurait ignoré l'ampleur et l'organisation de la Shoah; tout au plus, quelques-uns entretenaient de «vagues soupçons» sur l'entreprise d'extermination des Juifs. La vérité sur l'importance du génocide ne leur apparut qu'en 1945 avec l'ouverture des camps⁶³². Cette position se retrouve encore dans certains manuels récents: les nazis auraient mené le génocide dans la plus grande

628 Ivernel, *Histoire-Géographie*, 1999, 111; Adoumié, *Histoire-Géographie*, 2004, 123: un sujet associe des documents évoquant les camps de concentration et d'extermination.

629 *Kletts Geschichtliches Unterrichtswerk*, 1956, 192, d'après la déclaration d'un juge américain à Nuremberg, sans que les auteurs ne donnent plus de précisions sur celle-ci et son auteur.

630 *Zeiten und Menschen*, 1966, 172 et 1988, 122.

631 *Geschichtliches Unterrichtswerk*, 1965, 119; *Zeiten und Menschen*, 1966, 172 et 1988, 122. *Menschen in ihrer Zeit*, 1971/1976, 120; *Grundzüge der Geschichte*, 1974, 220.

632 *Deutsche Geschichte*, 1955, 109; *Kletts Geschichtliches Unterrichtswerk*, 1956, 192; *Die Reise in die Vergangenheit*, 1961, 204, 1969, 210, 1976, 138-139 et 1985, 168, *Menschen in ihrer Zeit*, 1971/1976, 89; *Grundzüge der Geschichte*, 1974, 176.

discrétion, sachant que l'antisémitisme de beaucoup d'Allemands n'allait pas jusqu'à approuver de tels crimes; ceux-ci ignorèrent donc l'entreprise d'extermination, malgré des récits isolés et d'effroyables doutes, insuffisants pour déclencher un fort mouvement de protestation⁶³³.

À l'opposé de ce premier courant d'interprétation, d'autres auteurs ont souligné que «*le peuple allemand ne pouvait pas complètement ignorer le sort des Juifs*». C'est à partir des années quatre-vingts, que de plus en plus d'auteurs de manuels reconnurent qu'un bon nombre d'Allemands avaient des informations sur le génocide⁶³⁴. Les auteurs du manuel *Zeitreise*, publié en 2001, soulignent que la Shoah ne peut s'expliquer seulement «*par le racisme délirant d'un dictateur*»; beaucoup de complices parmi les «*Allemands ordinaires*» y apportèrent leur contribution, impuissants face au processus mais se doutant bien du sort des Juifs⁶³⁵. Dès lors, comment expliquer l'absence de réaction d'une majorité d'Allemands? Comment la Shoah a-t-elle pu être possible dans un pays aussi moderne et techniquement avancé que l'Allemagne?⁶³⁶ Certains manuels constatèrent que les progrès techniques et ceux de l'humanité n'allèrent pas de pair, «*la rationalité pouvant se mettre au service de l'inhumanité*»⁶³⁷.

Plusieurs analyses sur l'attitude de la population, empruntées à différents spécialistes de la question, furent avancées: influence de la terreur ambiante, peur des représailles, volonté «de ne pas se mêler de tout cela», refus de regarder la réalité en face, souci de respecter les ordres donnés, à l'image des arguments de Rudolf Hoess à Nuremberg, incapacité de concevoir la moindre forme de résistance etc.⁶³⁸ De ces attitudes, découla une collaboration inconsciente et indi-

633 *Geschichte und Geschehen*, 2005, 131 avec comme titre de paragraphe «*Rien su de tout cela?*». Sur l'antisémitisme latent au sein de la population allemande, voir l'édition 1997 de ce même titre, page 104, qui rappelle que «*les Juifs n'avaient pas le soutien de la population, étaient considérés comme ennemis de la communauté et victimes de la violence, de l'arbitraire des Allemands jaloux*».

634 *Zeiten und Menschen*, 1965, 138, 172 et 175 et 1988, 122; *Geschichtliches Weltkunde*, 1989, 122; *Unsere Geschichte*, 1988, 145 – 146.

635 *Zeitreise*, 2001, 652.

636 Cette interrogation représente près de 10 % des questions d'exercice des manuels publiés durant la décennie quatre-vingt-dix et apparaît également dans le texte de leçon: *Anno 4*, 116, qui accompagne cette réflexion d'une proposition de recherche de témoignages par les élèves, afin de préparer ensemble un débat.

637 *Geschichte und Geschehen*, 1997, 120.

638 Une analyse approfondie de ces différentes attitudes, extraite de l'ouvrage *Umstrittene Vergangenheit* publié en 1998 par Wolfgang Wippermann, est donné dans *Forum Geschichte*, 2003, 124. Auparavant, les auteurs des manuels *Unsere Geschichte*, 1988, 146 et *Geschichtliche Weltkunde*, 1989, 122, tous deux publiés chez Moritz Diesterweg, citaient à ce sujet, les réflexions du théologien Romano Guardini. De même, l'édition de 1984 du manuel *Fragen an die Geschichte*, 1999, 75 – 76, proposait déjà aux élèves, les analyses du psychologue marxiste Wilhelm Reich en 1933, des historiens allemands Golo Mann en 1954, Ralf

recte au processus génocidaire de cette foule de fonctionnaires ou d'employés jusqu'aux portes des camps et même au-delà⁶³⁹. Ainsi, le manuel *Grundzüge der Geschichte*, paru en 1974, fut le premier à proposer un portrait psychologique du personnel SS des camps d'extermination, «*de braves pères de famille*», «*menant une vie privée correcte*», en dehors de leur fonction, «*obsédés par le sens du devoir*», «*persuadés de rendre un service au peuple et à la patrie*»⁶⁴⁰. Les auteurs du manuel *Zeiten und Menschen*, dans ses éditions de 1966 et 1988, tout en rappelant que «*l'entière responsabilité revenaient au régime totalitaire raciste*», qui «*imposa des ordres aux Allemands, n'ayant pas eu d'autre choix que de les appliquer*» posèrent une question fondamentale aux élèves: fallait-il obéir aux ordres imposés par les nazis?⁶⁴¹

À l'opposé de ces interrogations sur ce qu'exigeait le devoir individuel, sont évoqués des actes isolés de solidarité entre Allemands et Juifs. À vingt-cinq ans d'écart, deux manuels, publiés chez Ernst Klett en 1971 et 1997, proposèrent aux élèves une lettre d'un major de la *Wehrmacht*, sur le front de l'Est, témoin des premiers massacres de population en Pologne et faisant part à sa famille «*de sa honte d'être Allemand*», ces actes n'appartenant pas au nom «*allemand*»⁶⁴². Des auteurs rappellent qu'un petit nombre d'Allemands eut le courage de protester ouvertement contre le sort réservé aux Juifs et d'aider ces derniers⁶⁴³. Parallèlement, il est souligné qu'une résistance plus efficace aux déportations eut lieu dans d'autres pays, Danemark, Finlande, Italie, Bulgarie etc.⁶⁴⁴ Des années soixante-dix à deux mille, autour de 5 % des textes documentaires et des questions d'exercice invitent les élèves à découvrir cet aspect de la Shoah et à y réfléchir. Dans la plupart des cas, il est demandé aux élèves de s'interroger sur les possibilités de résister au processus génocidaire et aux risques encourus.

Côté britannique, ce thème est moins abordé que dans les manuels allemands. Toutefois, un certain nombre d'auteurs y consacrerent une phrase, au détour d'un paragraphe, sans toujours y apporter de véritables réponses. Là encore, on s'interroge: quelle part de la population y a réellement contribué? Comment une nation aussi civilisée, cultivée et avancée que l'Allemagne a-t-elle pu engendrer

Dahrendorf en 1968, Karl Dietrich Bracher en 1969 et de Reinhard Kühnl, spécialiste de sciences politiques en 1975.

639 *Geschichte und Geschehen*, 2005, 131; *Wir machen Geschichte*, 1999, 249.

640 *Grundzüge der Geschichte*, 1974, 222.

641 *Zeiten und Menschen*, 1966, 166 et 1988, 124. Voir également *Menschen in ihrer Zeit*, 1971/1976, 122.

642 *Menschen in ihrer Zeit*, 1971/1976, 118; *Geschichte und Geschehen*, 1997, 115.

643 *Zeiten und Menschen*, 1966, 138, 172, 175 et 1988, 122; *Geschichte und Geschehen*, 1997, 104. Près de 8 % des questions d'exercice proposées dans les années quatre-vingts invitent à une réflexion sur les possibilités réelles de résistance à l'entreprise génocidaire nazie et sur les risques encourus par les Allemands.

644 *Wir machen Geschichte*, 1999, 249.

une telle entreprise de mort?⁶⁴⁵ Jusque dans les années quatre-vingts, dans certains ouvrages britanniques, il apparaissait que la population allemande avait clairement conscience de sa culpabilité et assumait celle-ci⁶⁴⁶. Si quelques manuels ont évoqué l'hypothèse recevable d'une population «*secrètement horrifiée mais terrorisée par le pouvoir en place*», d'autres avancent en revanche, l'idée beaucoup plus contestée, que «*de nombreux Allemands ignoraient la nature de ces persécutions*»⁶⁴⁷. À ce sujet, le manuel récent de Colin et Keith Shephard (2003) est le premier à signaler qu'à la libération des camps, les Alliés firent visiter les lieux et constater l'horreur aux Allemands qui vivaient à proximité. Dans le texte de leçon des manuels britanniques, nous avons déjà pu lire qu'après 1933, bon nombre d'Allemands, satisfaits d'avoir retrouvé un emploi et un pouvoir restaurant une certaine puissance à leur pays, avaient tacitement accepté l'abandon de leurs libertés individuelles et le sort réservé à certains groupes sociaux comme les Juifs⁶⁴⁸. L'évocation d'actes de solidarité entre Allemands, Européens et Juifs est donc très rarement relevée⁶⁴⁹. Le manuel récent de Martin Collier et Bill Marriott (2002) apporte une précision nouvelle et contradictoire: la politique antisémite entreprise par les nazis après 1933 n'aurait eu qu'un succès limité, notamment auprès de la jeunesse⁶⁵⁰. Enfin, les

645 Darvill et Stirling, *The Exploding Years*, 1979, 172; Lindsay, *Europe and the World*, 1979, 300; Neville, *World History*, 1982, 114: «*Et pendant ce temps [du génocide], les citoyens allemands ordinaires ont continué à travailler, prendre des vacances, se marier et aller à l'église le dimanche. Comment le génocide a-t-il pu avoir lieu? L'Allemagne était pourtant un vieux pays, supposé civilisé, la patrie de Goethe, Bach et Haendel (...)*»; Shephard et Shephard, *Re-discovering The Twentieth Century World*, 2003, 95.

646 Neville, *World History*, 1982, 115 – 116: «*Si je savais ou pas ou ce que j'aurais dû savoir, ce que j'aurais dû faire si j'avais su... Ceux qui me parlent ainsi espèrent sincèrement m'offrir des justifications. Mais je n'en ai pas: aucune excuse n'est possible!*». Ce témoignage, extrait des Mémoires d'Albert Speer, est utilisé pour démontrer la part de responsabilité assumée par un dignitaire nazi dans l'extermination des Juifs, bien que celui-ci n'ait pas exercé une fonction en relation directe avec ce crime. Les auteurs de ce manuel ajoutent que beaucoup d'Allemands ordinaires pensent qu'il est difficile d'oublier un tel crime, des milliers d'entre eux ayant été certainement impliqués.

647 Knapp-Fisher, *The World Today*, 1965, 263; Scott, *The World Since 1914*, 1992, 53; Shephard et Shephard, *Re-discovering The Twentieth Century World*, 2003, 95.

648 Richards, *An Illustrated History of modern Europe, 1957*, 334; Child, Hodge et Taylor, *Understanding History*, 1993, 98: «*il est difficile d'admettre que les voisins non Juifs ignoraient le sort de cette population; quelques-uns essayèrent de protéger leurs amis juifs mais beaucoup tournèrent les yeux simplement*»; Grey et Little, *Germany*, 1997, 47.

649 Neville, *World History*, 1982, 116: sur les actions de Raoul Wallenberg, ambassadeur de Suède en Hongrie pendant la guerre, ayant ensuite obtenu le titre de Juste; Child, Hodge et Taylor, *Understanding History*, 1993, 98; Collier et Marriott, *Colonisation and Conflict*, 2002, 198.

650 Collier et Marriott, *Colonisation and Conflict*, 2002, 181: Information attestée par un document écrit, extrait «*d'un livre d'histoire publié en 1997*» (sic): «*Beaucoup de jeunes allemands ne se laissèrent pas endoctriner*».

auteurs britanniques, davantage que leurs homologues allemands, rappellent que les Alliés ont également leur part de culpabilité, parce qu'ils savaient que l'on exterminait des Juifs dans certains camps⁶⁵¹. À partir des années quatre-vingts, comme dans les ouvrages allemands, des questions d'exercice proposent aux élèves de réfléchir sur ces individus, qui participèrent d'une manière ou d'une autre au génocide puis reprirent une vie normale ou d'imaginer la vie quotidienne d'un Juif dans l'Europe occupée⁶⁵². Une innovation apparaît une nouvelle fois dans le manuel de Colin et Keith Shephard: il est proposé aux élèves de présenter l'*Holocauste* sur un support informatique, en associant du texte, des documents, des images et du son, en n'oubliant pas de revenir sur le contexte de l'antisémitisme⁶⁵³.

Dans les manuels français et belges francophones figurent très peu d'éléments concernant le débat sur la culpabilité du peuple allemand dans le génocide. Ainsi, ce n'est qu'en 2008, que, pour la première fois, les auteurs wallons Jean-Louis Jadoulle et Jean Georges posent la question fondamentale: qui savait quoi? Ils rappellent ensuite que, dès l'automne 1941, différents éléments d'informations, tel le télégramme Riegner du 8 août 1942, parvinrent aux Alliés sur la déportation des Juifs vers l'Est. Le Vatican fut également alerté. Enfin, la presse clandestine joua un rôle actif pour divulguer des informations. De son côté, en raison de l'installation des camps à proximité de villes, la population allemande n'ignora pas leur existence⁶⁵⁴. Parallèlement, c'est à cette époque, que les élèves belges purent découvrir l'attitude de Pie XII devant le sort des Juifs ou ce qu'accomplirent les Justes⁶⁵⁵. Côté français, le constat est le même, les éléments ouvrant le débat sur la culpabilité allemande étant tout aussi rares: les auteurs du manuel publié chez Armand Colin-Hachette en 1980, laissent peut-être transparaître leur vision, en écrivant que «*comme dans tous les pays occupés, les Allemands traquent, emprisonnent puis déportent les Juifs*»⁶⁵⁶: l'ensemble du peuple allemand est désigné, à moins qu'il ne s'agisse d'une formulation maladroite. Rares également sont les informations données sur l'attitude des populations européennes face aux persécutions et aux déportations des Juifs⁶⁵⁷.

651 Child, Hodge et Taylor, *Understanding History*, 1993, 98: «(...) Il est également évident que les détails horribles de ce massacre étaient connus des autorités britanniques, bien avant le public (...)».

652 Collier et Marriott, *Colonisation and Conflict*, 2002, 200: «Certains survécurent en collaborant avec les nazis au sein des camps. L'ont-ils admis ensuite? Doit-on poursuivre et juger des bourreaux encore aujourd'hui, malgré leur grand âge?»

653 Shephard et Shephard, *Re-discovering The Twentieth Century World*, 2003, 87.

654 Jadoulle et Georges, *Construire l'Histoire*, 2008. 230 – 231.

655 Ibid., 110 – 111: Pie XII et la «*Solution finale*».

656 Pernet et al., *Histoire-Géographie*, 1980, 69: phrase intégrée à un paragraphe introductif à la présentation d'un article antisémite de Lucien Rebatet publié dans *Je suis Partout* en 1942.

657 Bertier et Roulier, *L'époque contemporaine*, 1971, 333: «*La résistance aida les Juifs*»; Ber-

Certains manuels s'attachent à répondre à une autre question fondamentale: comment enseigner la Shoah et transmettre sa mémoire? Des titres allemands récents citent les réflexions de Günter Grass en 1985 sur le génocide, demeurant selon lui, «*toujours autant incompréhensible et insurmontable que lors de sa découverte à la fin de la guerre pour les Allemands contemporains des faits et les générations suivantes*». La question d'exercice qui accompagne ce constat paraît complexe pour des élèves de fin de premier cycle de l'enseignement secondaire: «*comment devons-nous appréhender le souvenir d'Auschwitz?*»⁶⁵⁸

Face à la Shoah, les auteurs de certains manuels ont semblé longtemps désarmés, au point d'écrire autour de 1980, que «*nul ne pourrait jamais tout saisir ni connaître à son sujet*»⁶⁵⁹. Durant la décennie quatre-vingts, ce sentiment transparut dans les questions d'exercice: près de 10 % de celles-ci avaient pour objectif d'amener les élèves à prendre conscience du caractère unique de la Shoah dans l'histoire de l'humanité⁶⁶⁰. Cette démarche disparaît au cours des décennies suivantes. Plus de 7 % d'entre elles orientaient la réflexion de l'élève vers l'intérêt et le rôle fondamental de la recherche historique et de l'enseignement de la Shoah. Là encore, ce type d'interrogation ne se retrouva que de manière marginale dans les ouvrages publiés après deux mille. Enfin, plus de 5 % des questions demandaient aux élèves d'exprimer les sentiments qu'ils purent éprouver au moment de l'analyse des différents documents et des sources d'informations sur la Shoah contenus dans les manuels. Cette démarche se poursuit dans les manuels d'aujourd'hui: pour appréhender le processus génocidaire, leurs auteurs proposent en effet, aux élèves de s'identifier à un enfant victime de la Shoah: «*mets-toi à sa place et décris son expérience*»⁶⁶¹.

De nos jours, alors que la construction de la mémoire de la Shoah et la recherche historique sur le sujet apparaissent dans le texte de leçon et surtout dans les documents écrits, les questions posées dans les manuels se sont encore renouvelées: l'on sollicite ainsi abondamment l'avis des élèves sur la construction de mémoriaux, comme celui de Berlin ou sur la question de l'entretien des

nard, Devavry et Roche, *Le monde au XX^e Siècle*, 1980, 119: «*une grande majorité de la population fut hostile à cette politique [menée par Pierre Laval, qui alla au-devant des exigences de Hitler et lui livra les Juifs français] et fit acte de résistance passive*».

658 *Geschichte und Geschehen*, 1997, 124; *Zeitreise*, 2001, 653.

659 *Die Reise in die Vergangenheit*, 1976, 139 et 1985, 168. Rappelons que l'aspiration à une *historicisation* («*Historisierung*») approfondie du nazisme à partir des années quatre-vingts, est à mettre en regard de l'actualité de l'époque en RFA et, en particulier, des débats historico-politiques lors du cinquantième anniversaire de l'arrivée des nazis au pouvoir.

660 Il faut souligner que la dimension exceptionnelle de la Shoah avait déjà été mentionnée auparavant dans le texte de leçon de nombreux manuels allemands, notamment dès 1952 dans *Geschichtliches Unterrichtswerk*, 1952, 119.

661 *Geschichte Plus*, 2001, 145. Cette démarche est également signalée par la sociologue Alexandra Oeser dans un article du *Nouvel Observateur* 2260 intitulé «*Mets toi à sa place!*» (28 février- 5 mars 2008), 86.

fours crématoires d'Auschwitz et de son financement en tant que monument historique, lieu de mémoire⁶⁶². Cette réflexion n'apparaît que dans les manuels britanniques récents, plus tardivement et plus rarement que dans les ouvrages allemands⁶⁶³. Cette situation vient confirmer le constat établi par Geoffrey Short, qui évoquait en 1994, l'important retard des manuels britanniques concernant la présentation de la Shoah et les risques mémoriels inhérents à cette lacune⁶⁶⁴. À l'instar de ces derniers titres, les ouvrages francophones abordent peu cette réflexion sur l'importance d'entretenir la mémoire de la Shoah⁶⁶⁵. Côté wallon, seuls ceux publiés au vingt-et-unième siècle abordent cette question, en étonnant parfois leur réflexion aux autres cas d'internement dans des camps, en particulier dans les goulags soviétiques⁶⁶⁶. Parallèlement, pour réfléchir à la représentation de la Shoah, Jean-Louis Jadouille et Jean Georges ont recours à d'autres sources que les travaux d'historiens: œuvres de cinéastes, de romanciers, bande dessinées, etc.⁶⁶⁷. Enfin, bien plus que leurs collègues allemands, britanniques et français, les auteurs belges francophones font référence à l'existence du courant de pensée négationniste, improprement dénommé «révisionniste» dans certains cas⁶⁶⁸.

662 *Forum Geschichte*, 2003, 131, *Geschichte und Geschehen*, 1997, 124.

663 Collier et Marriott, *Colonisation and Conflict*, 2002, 200; Shephard et Shephard, *Re-discovering the Twentieth Century World*, 2003, 95.

664 Short, *Teaching about the Holocaust*, 1994, 53–67.

665 Seul le manuel wallon de Lousse et Roland, *L'époque contemporaine*, édité en 1955, 180–181, contenait une conclusion amère sur l'entretien insuffisant de la mémoire de la Shoah: l'extermination de plus de 6 millions de Juifs en Europe, «persécution inégalée depuis l'Antiquité», n'est pas parvenue «à extirper l'antisémitisme, même aux États-Unis», cette dernière affirmation faisant peut-être référence à l'affaire Rosenberg, contemporaine de la publication de leur manuel.

666 Jadouille et Georges, *Construire l'Histoire*, 2008, 230–231: *L'univers concentrationnaire: Allemagne nazie, URSS: problématique: le vingtième siècle nous a légué une des inventions les plus monstrueuses de l'histoire: les camps de concentration. Comment ce système de répression a-t-il été mis en place? Quelles furent ses principales victimes?*

667 Jadouille et Georges, *Construire l'Histoire*, 2008, 36 et 37 (partie intitulée «Représentations-héritages» avec pour thème précis comment raconter la Shoah?). Problématique: Quels aspects de la Shoah retiennent les historiens, les œuvres des cinéastes, des romanciers pour perpétuer sa mémoire? Quelles images en donnent-ils? Pareille tragédie peut-elle trouver un mode d'expression adéquat dans la fiction? La réflexion est menée à partir d'extraits d'une planche d'Art Spiegelman, *Maus II*, 1992. Sont ensuite présentées deux images en noir et blanc de la *Liste de Schindler*, 1993, l'entrée dans les douches puis les portes refermées: «cette scène provoqua une importante polémique, car après un temps de suspense, c'est de l'eau qui coule». Le réalisateur fut, pour cela, accusé de faire le jeu des négationnistes. Vient s'ajouter un extrait d'un article de Claude Lanzmann, *Le Monde*, 3 mars 1994 (www.lemonde.fr; page consultée le 3/1/2007), à propos de «La liste de Schindler». Est ensuite donné un extrait d'une conversation entre Pierre Nora et Jonathan Littell sur *l'histoire et le roman*, dans *Le Débat* 44, mars-avril 2007.

668 Génicot et Georges, *Racines du futur*, 2000, 88–89; Jadouille et Georges, *Construire l'Histoire*, 2008, 262–263: afin d'illustrer les thèses négationnistes, il est donné lecture d'un

Une spécificité française: le régime de Vichy et les Juifs

Hormis quelques rares mentions, au détour d'une phrase, les manuels allemands, britanniques et wallons de notre corpus n'évoquent pas la politique antisémite du régime de Vichy. Ce dernier thème apparaît dans le contenu des manuels français au cours de la décennie soixante-dix⁶⁶⁹. Auparavant, il est déjà question du régime de Vichy dans les manuels français mais celui-ci n'est jamais caractérisé par sa politique antisémite⁶⁷⁰. À propos du régime de Vichy, certains auteurs soulignent que celui-ci attisa très facilement les sentiments antisémites en France⁶⁷¹. Un manuel comme celui d'A.J.M Bernard, J. Devavry, M. Roche, publié chez Magnard en 1980, fut réellement novateur et fit considérablement progresser le discours sur la politique antisémite du régime de Vichy, en précisant qu'à partir du 3 octobre 1940, sans avoir subi la moindre pression, le gouvernement du Maréchal Pétain imposa le statut des Juifs (document présenté en détails); que Laval alla au devant des exigences de Hitler en lui livrant les Juifs français; qu'il exista un réel anti-judaïsme d'État; que les rafles, menées par les nazis pour arrêter les Juifs étrangers puis français, se déroulèrent avec la collaboration de la police française (Vel'd'Hiv'); qu'enfin, il ne fallait plus considérer le régime de Vichy comme «un bouclier face à Hitler», «*le marchandage entrepris par cette autorité ayant abouti à des compromis inacceptables (otages,*

extrait des déclarations de Robert Faurisson au micro d'Europe 1 en 1980 et d'un passage de l'article d'Henry Rousso, *Les habits neufs du négationniste*, publié dans *L'Histoire* 318 de mars 2007. À propos du révisionnisme, est proposé un extrait de l'étude scientifique sur Auschwitz menée par Jean-Claude Pressac, *Pour en finir avec les négateurs*, présentée dans le magazine *L'Histoire* 156 (juin 1992), 50. Enfin, sont données les définitions de *négationnisme* et de *révisionnisme* dans le lexique du manuel.

669 *Fiches pédagogiques*, 1970, 230–231; Berstein, Milza et Monneron, *Histoire*, 1971, 221: «Mais surtout l'ordre nouveau se manifeste par une horrible persécution contre les Juifs [suivi du détail des mesures antisémites]»; François, François et Haurez, *L'époque contemporaine*, 1971, 230–231; Haurez et Vincent, *Cahier de travaux dirigés*, 1980, 32: «sur le régime de Vichy, une question: citer les mesures antisémites en 1940 et en 1941»; Pernet et al., *Histoire-Géographie*, 1980, 67: Le régime de Vichy: «(...) Les Juifs, frappés de mesures d'exception, seront plus tard livrés à l'extermination nazie (...)», 69: «Comme dans tous les pays occupés, les Allemands traquent, emprisonnent puis déportent les Juifs. Le gouvernement de Vichy s'associe largement à ces mesures de persécution [présentées ensuite en détails]».

670 Bertier et Roulier, *L'époque contemporaine*, 1971, 332 (manuel pour l'enseignement privé), présente encore le régime de Vichy, sans faire état des lois antisémites qui furent prises à son époque.

671 Bernard, Devavry et Roche, *Le monde au XX^e Siècle 3^e (Documentation pour le professeur)*, 1980, 117: à travers l'analyse de la célèbre affiche «*Et derrière le Juif...*», il est proposé aux professeurs de rappeler les diverses accusations dont étaient victimes les Juifs. À la fin de cette analyse, les auteurs de cet ouvrage précisent que l'antisémitisme fut facile à développer, «notamment en France». Pernet, *Histoire-Géographie*, 1980, 69: un extrait d'un article de Lucien Rebatet dans *Je suis Partout*, 1942, évoque l'antisémitisme que l'on pouvait rencontrer en France durant l'Occupation.

juifs)»⁶⁷². À l'image de la démarche du courant historiographique allemand de l'*Alltagsgeschichte*, lancé dans les années soixante-dix et repris par certains manuels d'histoire outre-Rhin, les ouvrages s'adressant aux professeurs français, commencèrent à encourager ceux-ci à proposer aux élèves d'entreprendre des enquêtes ou des dossiers sur «*les mesures antisémites en vigueur dans leur région à l'époque du régime de Vichy (exclusion du monde du travail, discriminations, port de l'étoile jaune, déportation etc.)*», sur «*le sort de déportés locaux*», etc.⁶⁷³. Étape vers le processus génocidaire, l'existence des camps de transit, ouverts sur le sol français, commence à être évoquée par des témoignages comme celui de Georges Wellers sur Drancy et Pithiviers. Toutefois, cet aspect de la déportation demeure largement sous silence jusque dans les manuels les plus récents⁶⁷⁴. Dans les manuels publiés après 1990, la politique antisémite du régime de Vichy apparaît systématiquement, notamment le rôle actif et volontariste de ses dirigeants. Ce thème est illustré par des chiffres sur le nombre de victimes, des documents écrits ou des images, sur la propagande antisémite vichyssoise, sur les panneaux excluant les Juifs de certains lieux publics ou sur la rafle du Vel'd'Hiv'. Certains manuels récents associent encore différentes catégories de victimes, malgré le sort différent qui leur fut réservé: communistes, socialistes, francs-maçons et Juifs forment un même ensemble, alors que seuls les Juifs étaient destinés à une extermination planifiée⁶⁷⁵. À partir des années quatre-vingt-dix, des sujets de Brevet des Collèges ou des exercices d'entraînement à cette épreuve commencent à aborder la politique antisémite du régime de Vichy⁶⁷⁶. Enfin, dans les manuels de troisième les plus récents, ap-

672 Bernard, Devavry et Roche, *Le monde au XX^e Siècle 3^e (Documentation pour le professeur)*, 1980, 106 et 118 – 119. Le dernier point épouse complètement la nouvelle approche historiographique d'un historien comme Robert O. Paxton.

673 Bernard, Devavry et Roche, *Le monde au XX^e Siècle 3^e (Documentation pour le professeur)*, 1980, 108 – 109. Cette proposition transparait également dans leur manuel pour élèves, page 116: proposition d'entreprendre une enquête locale auprès de déportés (réalisation d'un exposé, de panneaux, d'un montage audio-visuel).

674 Désiré, Lebrun et Zanghellini, *Espaces et civilisations*, 1980, 76: le témoignage de Georges Wellers évoque «des enfants», déportés, gazés à Auschwitz en août 1942; certes, son témoignage intervient immédiatement après le document sur les Lois de Nuremberg mais des enfants ne sont jamais clairement désignés comme étant de confession juive.

675 Azzouz et Gache, *Histoire-Géographie 3^e*, 2007, 100. Par ailleurs, page 365, dans la fiche de révision sur la Deuxième Guerre Mondiale, au sein du paragraphe sur «la France de Vichy», rien ne rappelle les persécutions des Juifs sur le sol français.

676 Lambin, *Histoire-Géographie*, 1993, 104: en exercice d'entraînement pour le Brevet des Collèges, un sujet est donné sur «la France sous l'Occupation». Toutefois, le doute est permis sur l'intention de construire un panorama complet de ce sujet: dans le résumé des idées essentielles à développer, proposé par les auteurs, rien ne concerne les mesures antisémites et la déportation des Juifs mais nous ne doutons pas que les professeurs, ayant choisi un tel sujet, aient eu, de leur côté, le souci d'évoquer les mesures du régime de Vichy contre les

paraît le discours de Jacques Chirac, prononcé le 16 juillet 1995, reconnaissant la responsabilité de l'État français dans la politique du régime de Vichy. Ce document s'accompagne, bien entendu, de questions d'exercice sur son contenu⁶⁷⁷.

Juifs; Azzouz et Gache, *Histoire-Géographie 3^e*, 2007, 105: est proposé un paragraphe argumenté sur «Vichy et les Juifs».

677 Chaudron et Knafou, *Histoire-Géographie*, 2003, 100; Azzouz et Gache, *Histoire-Géographie 3^e*, 2007, 105.

IV Conclusion

«En Allemagne, longtemps après la guerre, un profond silence régna sur bon nombre d'aspects de la période nazie et plus encore sur la Shoah».

«En France, jusque dans les années soixante-dix, prédominait uniquement la mémoire de la résistance, plurielle, divisée, voire même contradictoire».

Voilà pour les discours officiels, que l'on peut lire et entendre dans les deux pays jusqu'à aujourd'hui: ainsi, en juin 2010, dans l'Académie de Rouen, les concepteurs du sujet d'étude documentaire d'histoire du Baccalauréat sur «les mémoires de la Seconde Guerre Mondiale en France depuis 1945» attendaient pareille réponse de la part des candidats, en proposant notamment l'une des pages du manuel d'histoire de primaire d'Antoine Bonifacio et Paul Maréchal, édité chez Hachette, en 1964⁶⁷⁸. Certes, à l'issue des études secondaires, sont évaluées des connaissances historiques schématiques, l'approfondissement intervenant ensuite dans l'enseignement supérieur, à condition toutefois de choisir une filière appropriée. Pour beaucoup de citoyens, demeure donc la vision générale, quand elle ne tombe pas dans l'oubli.

Au terme de notre recherche, prendre le parti exactement inverse, en affirmant que le nazisme et la Shoah bénéficièrent très tôt d'un vaste écho, ne correspondrait bien sûr pas à la réalité. Le silence, pendant près de trois décennies, sur la période nazie et sur l'ensemble du processus ayant abouti au génocide reste un constat globalement recevable. Il est possible toutefois, de nuancer ce propos.

Dans la seconde partie de notre étude, comme dans les tableaux synoptiques en annexe sur l'Internet (www.edumeres.net), l'on peut constater qu'avant l'essor de l'intérêt porté à notre sujet à la fin des années soixante-dix, celui-ci n'a jamais été absent de l'activité intellectuelle en Europe de l'Ouest, de l'actualité, de la production littéraire et cinématographique ou même de la recherche historique⁶⁷⁹. Malgré les limites liées à l'absence de recul et à la forte présence de

678 Bonifacio et Maréchal, *Histoire de France, cours moyen 1^{ère} année*, 1964, 119. Le texte de leçon ne mentionne effectivement ni le génocide, ni le régime de Vichy. En revanche, d'autres manuels de primaire de la même époque y faisaient déjà référence. Voir l'analyse sur ce sujet proposée en annexe.

679 En France, rappelons simplement trois publications au cours des années cinquante: en 1951, la revue *Les Temps modernes* publia le *Journal d'un médecin déporté au Crématorium d'Auschwitz*, témoignage du docteur Miklos Nyiszli, en 1953, parut l'ouvrage de Robert

l'émotionnel comme du passionnel, on ne peut nier la présence, dès les lendemains de la guerre, de productions intellectuelles sur le nazisme et les camps. La part de ces dernières fut même loin d'être négligeable. Sur la Shoah, jusqu'en 1985, en opérant une stricte sélection des productions filmiques les plus pertinentes, en oubliant les réalisations uniquement allusives, l'on arrive à une moyenne d'un film tous les deux ans, ce qui n'équivaut pas à un silence complet.

N'oublions pas non plus de replacer notre propos dans le contexte médiatique des années cinquante et soixante, encore dépourvu de la plupart des moyens actuels de diffusion libre, instantanée et mondialisée de l'information. Certes, en analysant toutes ces sources anciennes, il est aisé d'en dénoncer aujourd'hui le discours partisan, lacunaire, voire erroné dans certains cas, mais il convient d'admettre par honnêteté intellectuelle, que l'intérêt pour le sujet apparaissait déjà. Dans les manuels d'histoire, cœur de notre étude, nous avons relevé des éléments d'informations, dès les années cinquante et soixante: des phrases, parfois des paragraphes et même quelques documents, permettaient déjà d'amorcer un début de réponse aux interrogations des élèves sur un certain nombre d'aspects de la Seconde Guerre Mondiale, de son contexte et de ses causes. Peu de documents écrits et d'iconographie étaient fournis mais ce constat se retrouverait pour tous les autres thèmes des programmes d'histoire, la démarche didactique et la conception générale des manuels étant encore fondées sur la prédominance du texte de leçon et non sur l'abondance de l'illustration, comme on l'a observé ensuite.

Dans les manuels des quatre pays de notre étude, au cours des décennies cinquante et soixante, les auteurs insistaient déjà sur l'essor du parti national-socialiste sous la République de Weimar et sur son idéologie. En Belgique, en France et au Royaume-Uni, ses aspects racistes et antisémites furent particulièrement mis en évidence. Un développement majeur était également accordé aux différents effets de la mise en place du régime nazi durant les mois qui suivirent le 30 janvier 1933 et aboutirent tous à l'écrasement des règles démocratiques fondamentales instaurées en Allemagne depuis 1919. Les manuels publiés outre-Rhin entre 1950 et 1970 évoquaient déjà l'ensemble des mesures antisémites prises dès les années trente, le processus génocidaire engagé dès 1941 et la résistance allemande au nazisme. Dans les ouvrages édités à la même époque en Belgique, en France et au Royaume-Uni, seul, le premier de ces trois aspects se retrouvait réellement.

Tout ce contenu nous apparaît certes aujourd'hui très incomplet, bien pauvre et indigne de tels sujets. Par ailleurs, les professeurs n'enseignaient vraisemblablement pas la question nazie, encore moins ce que l'on nommera Shoah à

Merle, *La mort est mon métier*, dont le thème rejoint complètement notre problématique. De très nombreux articles de presse accompagnèrent cette parution; enfin, six ans plus tard, le Prix Goncourt fut attribué au *Dernier des Justes* d'André Schwarz-Bart.

partir des années quatre-vingts, mais l'élève, un brin curieux et futé, pouvait déjà trouver quelques éclairages, balisant le chemin qui le conduirait, au fil des ans, vers les lectures et les films évoqués précédemment, la connaissance du génocide et de la période nationale-socialiste pouvant aussi se construire en dehors du cadre scolaire, grâce à une grande diversité de sources⁶⁸⁰.

Il convient donc ne pas négliger cette genèse de l'historiographie de notre sujet. Ce constat rejoint d'ailleurs celui établi par Annette Wieviorka, qui s'étonnait au début des années quatre-vingt-dix déjà, que :

«les historiens français se soient laissés prendre au même mirage que tout un chacun et qu'ils aient érigé l'idée que les déportés n'ont pas voulu ou pu parler au rang de vérité historique pour expliquer la faiblesse de la mémoire collective de la déportation jusque dans la décennie soixante-dix, sans que fût même amorcée une élémentaire recherche sur ce point, ni même une réflexion sur chacun des termes de cette proposition»⁶⁸¹.

Raul Hilberg, en exprimant ses réticences sur l'utilisation des témoignages des survivants des camps, sources d'erreurs historiques selon lui, rappelle, lui aussi, implicitement leur existence et leur importance après-guerre⁶⁸².

Au-delà de cette première observation, un constat reste indéniable: avant les années quatre-vingts, le contenu des manuels étudiés sur le nazisme et la Shoah demeurait quantitativement et qualitativement limité et insuffisant.

Quelles explications avancer concernant cette approche superficielle dans les ouvrages les plus anciens, de faits pourtant connus de bon nombre de leurs contemporains? Concernant le génocide, celui-ci ne figurait pas en tant que tel dans les programmes officiels, au contenu strictement déterminé, auxquels il convenait de répondre, sans la moindre initiative personnelle de la part des auteurs des manuels. On pourrait alors se demander pourquoi les différents ministères n'ont pas encouragé beaucoup plus tôt l'enseignement de la Shoah.

680 Sur ce point, dans une conférence intitulée «*La mémoire de la Shoah et la construction d'une nouvelle identité allemande*», prononcée lors d'un séminaire à l'INRP de Lyon les 14 – 15 janvier 2006, Édouard Husson avait confirmé que «*le médium scolaire n'a peut-être pas été l'outil le plus efficace pour transmettre la Shoah dans un pays comme l'Allemagne*». De même, Andréa Lauterwein, *Essai sur la mémoire de la Shoah*, 2005, 66, affirme qu'aujourd'hui, dans ce pays, la somme des incohérences morales privées a provoqué une crise de confiance sur la Shoah entre parents, professeurs et élèves, ces derniers préférant en dernier recours, mener leur propre investigation. Tout porte à croire, selon elle, que les institutions éducatives n'ont pas eu les moyens de recréer un lien social brisé entre les générations. Sur le plan de la transmission de la Shoah et de la sensibilisation de l'opinion publique à ce sujet, Andréa Lauterwein conclut que l'histoire du temps présent a échoué et écrit que si Hitler et le Troisième Reich cesseront d'être des tabous, il n'en ira jamais de même de l'attitude à l'égard des Juifs et des problèmes moraux que soulève l'étude du génocide.

681 Wieviorka, *Déportation et génocide*, [1992] 2008, 163.

682 Hilberg, *La politique de la mémoire*, 1996, 126 – 127: «*Bien que je me sois assez peu servi des témoignages, ils m'ont fait commettre des erreurs (...)*»; sur ces témoignages, voir Wieviorka, *Déportation et génocide*, [1992] 2008, 161 – 190.

Notre perception de celle-ci comme un élément fondamental de l'histoire du vingtième siècle et, au-delà, du monde moderne, ne correspondait certainement pas à celle qui dominait après 1945. L'imprégnation antisémite des mentalités et de la culture, encore forte à l'époque, a vraisemblablement contribué à cette indifférence et à cette incompréhension⁶⁸³. Ainsi, le génocide des Juifs fut englouti dans l'ensemble des violences et des destructions provoquées par la Seconde Guerre mondiale. La singularité de celui-ci n'apparut que plus tard.

En France, par prudence intellectuelle, les historiens, principaux pourvoyeurs des éléments didactiques contenus dans les manuels d'histoire, ont pu, après guerre, être réticents à engager des recherches sur des sujets aussi polémiques que celui des victimes et de leur nombre exact: de virulentes querelles de chiffres ne cessaient d'opposer le Ministère des Anciens Combattants et des Victimes de la guerre à différentes associations d'anciens déportés⁶⁸⁴. En Allemagne et dans le reste de l'Europe, il convient également de rappeler que bon nombre d'archives, notamment sur les camps, restèrent longtemps inaccessibles⁶⁸⁵.

Doit-on évoquer, enfin, une difficulté à analyser une question aussi douloureuse et extrême que la Shoah? Au sujet de la longue disette d'études historiques sur le génocide, Annette Wieviorka estime que:

«en matière d'histoire, la notion d'indicible apparaît comme une notion paresseuse. Elle a exonéré l'historien de sa tâche (...) de lire les témoignages des déportés, d'interroger cette source majeure de l'histoire de la déportation (...) Elle a transféré sur les déportés la responsabilité du mutisme des historiens»⁶⁸⁶.

Intervint alors le grand tournant historiographique et médiatique des années quatre-vingts, aisément repérable dans beaucoup de manuels de notre corpus⁶⁸⁷. Dans un pays comme l'Allemagne par exemple, depuis plus de deux décennies, il apparaît que le Troisième Reich et la Shoah sont les événements historiques les

683 Jean-Paul Sartre s'en fit l'écho dans ses *Réflexions sur la question juive*, publiées en 1946. L'on peut également se souvenir des remous liés à l'affaire Finaly en 1953 ou lorsque Pierre Mendès-France devint chef du gouvernement l'année suivante; voir Rousso, *Le syndrome de Vichy*, 1990, 71 – 77 Traverso, *L'histoire*, 1997.

684 Ce Ministère prit le relais en 1946 du Ministère des Prisonniers, Déportés et Réfugiés créé deux ans auparavant. Concernant ces associations et les divergences avec les services de l'État, voir Wieviorka, *Déportation et génocide*, 121 – 157.

685 Au lendemain de la guerre, la majeure partie des archives de l'Allemagne nazie avait été transférée aux États-Unis et ne fut restituée à la RFA qu'au cours des années soixante; par ailleurs, il fut longtemps impossible d'accéder aux sources documentaires restées à l'Est du «rideau de fer».

686 Wieviorka, *Déportation et génocide*, [1992] 2008, 165.

687 Dans le corpus des manuels français, il faut attendre un ouvrage comme celui de Bernard, Devavry et Roche, *Le monde au XX^e Siècle*, publié chez Magnard en 1980 pour percevoir un net progrès dans la qualité du discours sur notre sujet.

mieux connus de la jeunesse, au point que cette confrontation permanente avec leur passé ait fini par provoquer chez eux un sentiment de saturation, de lassitude et un besoin impérieux de «parler d'autre chose»⁶⁸⁸. En effet, dans l'actualité des pays de notre étude, l'on peut parler sans la moindre hésitation de profusion: travaux historiques toujours plus nombreux, nouveaux articles de presse chaque semaine, parutions en tous genres, images omniprésentes, cortège de polémiques, de scandales. Le nazisme et la Shoah se trouvent alors déclinés sous toutes les formes d'expression moderne, pour le meilleur et pour le pire.

Dans les manuels, nos deux thèmes se sont naturellement enrichis, la part leur étant dévolue ayant augmenté, leur présentation s'étant trouvée renouvelée par la présence toujours plus forte d'images, de textes documentaires, d'exercices requérant une part active et une réflexion de la part de l'élève. Ce nouvel ensemble d'outils didactiques est venu compléter le traditionnel texte de leçon, de plus en plus précis. Certains éléments d'illustration de la propagande nazie mais surtout de la Shoah, depuis les mesures antisémites prises en Allemagne après 1933, ont même acquis une dimension européenne, en figurant dans les ouvrages des quatre pays de notre étude.

Certes, beaucoup d'aspects déjà développés auparavant, conservent toujours leur prédominance, du fait de leur position fondamentale dans l'exposé du sujet mais de nouveaux éléments ont fait leur apparition: la liste des victimes non juives du nazisme a été complétée, une distinction a été faite entre le concept ancien de «système concentrationnaire» et les camps d'extermination, etc. Dans notre étude du contenu des manuels scolaires, il convenait de ne jamais attendre plus que ce qu'a continuellement impliqué leur rôle: en effet, ceux-ci n'ont jamais prétendu à l'exhaustivité. Il s'agissait donc, non pas de les considérer comme des sommes encyclopédiques sur le nazisme et la Shoah, mais comme le reflet de ce que leurs auteurs, au fil des époques, ont considéré comme essentiel à connaître. Nous n'avons pas non plus oublié, le niveau scolaire relativement modeste de ces publications, la fin du premier cycle de l'enseignement secondaire, au cours duquel il s'est toujours agi de présenter de manière générale aux élèves, un sujet rarement abordé auparavant à l'école, mais qui se trouverait approfondi plus tard au lycée, pour ceux qui choisiraient cette voie et y parviendraient.

Considérés de la sorte, l'on peut estimer que la plupart des ouvrages alle-

688 Voir Lauterwein, *Essai sur la mémoire de la Shoah*, 2005, 66, qui démontre que l'abondance des commémorations, à partir du quarantième anniversaire de la fin de la guerre, provoqua une réelle saturation chez les jeunes. Ce constat revient dans les articles de Georges Marion, «Hitler encore et toujours», 2005, 11 et d'Axel Gylden, *Allemagne - Hitler, connais bien!*, 2005, 62 - 63: «J'ai l'impression d'avoir étudié le nazisme depuis la maternelle», déclare par exemple un jeune Allemand. Pour autant, nul ne conteste le fait que la Shoah fasse partie de l'histoire et de l'identité de l'Allemagne contemporaine.

mands mais aussi français, à un degré moindre toutefois, sont devenus très complets, s'enrichissant à chaque édition des dernières conclusions de la recherche historique⁶⁸⁹. Le cas des manuels belges francophones est plus délicat à évaluer: longtemps frappés d'ostracisme par la communauté éducative, ils renaissent seulement depuis une décennie et restent encore peu nombreux. Ressentent les publications britanniques: dans celles-ci, un réel décalage qualitatif est apparu. Outre-Manche, un retard important reste indéniablement à combler dans l'exposé du nazisme et de la Shoah, dont la population a eu moins à souffrir qu'ailleurs et qui a certainement pâti de la priorité accordée à d'autres thèmes historiques davantage liés à l'histoire insulaire.

Depuis plus de soixante ans, l'image de la période nazie et du génocide, dans les manuels de la fin du premier cycle de l'enseignement secondaire, a donc beaucoup évolué en Allemagne, en France et en Belgique wallonne. D'une dimension réduite, elle a acquis une place considérable. Seule, la Grande-Bretagne est restée en retrait par rapport à cette évolution, malgré ce qu'elle aurait pu puiser dans les recherches majeures des historiens anglo-saxons.

689 Concernant les manuels allemands et français, un article d'Alain Aufray, publié dans le journal *Libération*, 4 mai 2006, 16, à l'occasion de la parution du manuel d'histoire de terminale franco-allemand, affirmait que les manuels publiés outre-Rhin, n'avaient guère évolué depuis les années soixante-dix, au contraire des productions françaises, devenues plus attractives avec plus de documents reproduits avec un grand souci de qualité. L'étude des ouvrages utilisés à la fin du second cycle de l'enseignement secondaire reste à faire mais ce constat ne s'applique pas pour ceux que nous avons étudiés. En Allemagne, il y a eu une réelle évolution depuis trente ans, proche de celle des manuels français.

Sources

Manuels allemands

- Anno 4 – Niedersachsen*. Braunschweig: Westermann, 1997.
- Deutsche Geschichte – Ausgabe A-Band 5*. Braunschweig: Westermann, 1955.
- Die Reise in die Vergangenheit. Ein geschichtliches Arbeitsbuch – Unser Zeitalter der Revolutionen und Weltkriege – Band 4 (1961, 1969, 1985), Band 2-Bayern (1976), Band 3-Niedersachsen (1993)*. Braunschweig: Westermann.
- Forum Geschichte – Vom Ende des Ersten Weltkriegs bis zur Gegenwart – Band 4*. Berlin: Cornelsen, 2003.
- Fragen an die Geschichte – Die Welt im 20. Jahrhundert – Band 4-Sekundarstufe I*. Frankfurt/Main: Hirschgraben, 1984 / Berlin: Cornelsen, 1999.
- Geschichte 9*. Berlin: Volk und Wissen, 1988.
- Geschichte plus – 9. Klasse-Sachsen*. Berlin: Volk und Wissen, 2001.
- Geschichte und Geschehen – A4*. Leipzig: Klett, 1997.
- Geschichte und Geschehen – Sekundarstufe 1-Band 4*. Leipzig: Klett, 2005.
- Geschichtliches Unterrichtswerk – Europa weitet sich zur Welt-Europa in der Krise – Ausgabe B-Band 4*. Paderborn: Schöningh, 1952.
- Geschichtliches Unterrichtswerk – Neueste Zeit – Von 1917 bis heute*. Paderborn: Schöningh, 1965⁶ (cette collection se poursuit après 1965 sous l'appellation *Zeiten und Menschen – Geschichtliches Unterrichtswerk*).
- Geschichtliche Weltkunde – Vom ersten Weltkrieg bis zur Gegenwart – Band 4-Baden-Württemberg*. Frankfurt/Main: Diesterweg, 1989.
- Grundzüge der Geschichte – Von 1815 bis zur Gegenwart – Band 4-Einheitsausgabe für mittlere Klassen*. Frankfurt/Main: Diesterweg, 1953.
- Grundzüge der Geschichte – Band 4-Sekundarstufe I-Gymnasien*. Frankfurt/Main: Diesterweg, 1974.
- Kletts Geschichtliches Unterrichtswerk – Um Volksstaat und Völkergemeinschaft – Ausgabe B-Band 4*. Stuttgart: Klett, 1956.
- Menschen in ihrer Zeit – Band 4-In unserer Zeit*. Stuttgart: Klett, 1971/1976.
- Unsere Geschichte – Von der Oktoberrevolution in Rußland bis zur Gegenwart – Band 4*. Frankfurt/Main: Diesterweg, 1988.
- Wir erleben die Geschichte – Band 3*. München: BSV, 1975.

- Wir machen Geschichte – Von der Industrialisierung bis zur Gegenwart – Band 3-Gymnasium.* Frankfurt/Main: Diesterweg, 1999.
- Zeiten und Menschen – Geschichtliches Unterrichtswerk – Europa und die Welt – Das 20. Jahrhundert – Band 4-Ausgabe B.* Paderborn: Schöningh/Schroedel, 1966.
- Zeiten und Menschen – Geschichtliches Unterrichtswerk – Neue Ausgabe B-Niedersachsen.* Paderborn: Schöningh/Schroedel, 1988.
- Zeitreise – 9/10 Klassen.* Leipzig: Klett, 2001.

Manuels britanniques

- Banham, D., C. Culpin et K. Shephard, *Germany 1918 – 1945 – A Study in Depth – Essential-Schools History Project.* London: John Murray, 2004.
- Blount, C.H.C., *The last Hundred Years – History through the Ages – Second Series Book 5.* Oxford: Oxford University Press, 1956.
- Breach, R.W., *Documents and Descriptions – The World since 1914.* London: Oxford University Press, 1966.
- Child, J., T. Hodge et D. Taylor, *Understanding History.* Oxford: Heinemann Educational, 1993.
- Collier, M. et B. Marriott, *Colonisation and Conflict 1750 – 1990.* Oxford: Heinemann, 2002.
- Darvill, P.A. et W.R. Stirling, *The Exploding Years – Britain and the World 4.* Huddersfield: Schofield & Sims Ltd, 1979.
- Davies, E., *Aspects of Modern World History.* London: Hodder & Stoughton, 1996.
- Doherty, B., *Revise Modern World History for Edexcel Specification A.* Oxford: Heinemann Educational, 2001.
- Elliott, B.J., *Twentieth Century Times – World History since 1900.* London: Hutchinson & Co, 1979.
- Firth, C. B., *From Napoleon to Hitler.* London: Ginn and Co Ltd, 1964 (1st edition 1946).
- Grey, P. et R. Little, *Germany – 1918 – 1945.* Cambridge: Cambridge University Press, 1997.
- Hamer, J., *History in the Making – The Twentieth Century.* Oxford: Macmillan Education, 1981.
- Heater, D., *Our World this Century.* Oxford: Oxford University Press, 1996.
- Hills, C.A.R., *The Second World War – Living Through History.* London: Batsford Academic and Educational, 1985.
- Knapp, W., *The dangerous Century – A New English History 4.* London: Evans Brothers Ltd, 1969.
- Larkin, P.J., *European History for Certificate Classes (1789 – 1970).* Amersham: Hulton Educational Educations Ltd, 1975.
- Lindsay, D., *Europe & the World – 1870 to the Present Day.* Oxford: Oxford University Press, 1979.
- McAleavy, T., *Modern World History.* Cambridge: Cambridge University Press, 1996.
- Mac Guffie, T.H., *History for Today 5 – Our World since 1939.* London: Mac Millan, 1966.
- Middleton, H., *Britain and the World since 1750.* Oxford: Basil Blackwell, 1982.
- Morales, A.C., *Europe – The Last Hundred Years.* Oxford: Macmillan Education Ltd, 1982.

- Nash, E.N. et A.M. Newth, *Britain in the modern World – The Twentieth Century*. Harmondsworth: Penguin Education Ltd, 1978.
- Neville, P., *World History 1914 – 1980*. London: Heinemann Educational Books Ltd, 1982.
- O’Callaghan, B., *A History of the Twentieth Century*. London: Longmann, 1992.
- Peacock, H.L., *Europe and Beyond 1870 – 1982*. London: Heinemann Educational Books Ltd, 1984 (3rd édition).
- Reed Brett, S., *European History 1900 – 1960*. London: John Murray, 1967.
- Reynoldson, F., *History – Key Stage 3*. London: Letts Educational, 2000.
- Richards, D., *An Illustrated History of Modern Europe 1789 – 1945*. London: Longmans, Green and Co, 1957.
- Scott, J., *The World Since 1914*. Oxford: Heinemann Educational, 1992.
- Shephard, C. et K. Shephard, *Re-discovering the Twentieth Century World – A World Study after 1900*. London: John Murray, 2003.
- Somerwell, D.C., *Modern Europe 1871 – 1950*. London: Methuen & Co, 1953 (édition inchangée en 1960).
- Southgate, G. W., *Europe 1870 – 1945*. London: J.M Dent and Sons Ltd, 1958.
- Tames, R., *Nazi Germany – Living through History*. London: Batsford Academic and Educational, 1985.
- Tate, N., *People Events in the Modern World – 20th Century World History*. London: Hodder and Stoughton, 1989.
- Vause, T.R., *A History of Modern Europe 1870 – 1939*. London: G. Bell and Sons Ltd, 1951.
- Wilson, D., *Peoples, Revolutions and Nations – A.D 1700 to 1970 – Worldspan II*. London: Evans Brothers Ltd, 1977.

Manuels belges francophones

- Bonenfant, P. et L. Verniers, *Histoire de Belgique dans le cadre de l’Histoire générale, à l’usage des classes de deuxième moyenne ou de la cinquième des athénées et des lycées – II – de 1621 à 1960*. Bruxelles: De Boeck, 1961 (6^e édition).
- Dorcy, H., G. Michel et M. van den Eynde, *Les temps modernes et contemporains – de 1621 à nos jours – Collection Manuels d’Histoire II (Gysels, G. et G. Michel, dir.)*. Liège: Sciences et Lettres, 1960.
- Galloy, D. et F. Hayt, *Histoire de notre temps – cycle de détermination – Collection Roland*. Namur: Wesmael-Charlier, 1977.
- Galloy, D. et F. Hayt, *L’époque contemporaine – Collection Rolland-Hayt*. Bruxelles: De Boeck-Wesmael, 1986.
- Galloy, D. et F. Hayt, *De 1918 à 1945 – Collection du document à l’histoire*. Bruxelles: De Boeck Wesmael, 1994.
- Galloy, D. et F. Hayt, *Précis d’histoire du temps présent – de 1914 à 2002*. Bruxelles: De Boeck, 2002.
- Génicot, L. et J. Georges, *Racines du Futur IV – de 1918 à nos jours*. Namur: Didier Hatier, 2000.
- Groupe de professeurs, *Précis d’histoire du temps présent de 1914 à 1989 – Collection Roland-Hayt*. Bruxelles: De Boeck-Wesmael, 1989 et 2002.

- Gérard, A., *Temps modernes et contemporains (de 1621 à nos jours) – Collection Cahier de résumés d'Histoire II*. Jemeppe-lez-Mons: Rorive-Vannuffelle, s.d. [1956], (1^e éd.).
- Gysels, G. et M. van den Eynde, *Les temps contemporains (1848 – 1958) – Histoire de Belgique – Collection Manuels d'Histoire II (Gysels, G. et G. Michel, dir.)*. Liège: Sciences et Lettres, 1960.
- Jadoulle, J. et J. Georges, ed., *Construire l'Histoire 4 – un monde en mutation (de 1919 à nos jours) – Collection Racines du futur*. Namur: Didier Hatier, 2008.
- Jadoulle, J. et H. Hasquin, ed., *Le futur, toute une histoire*. Paris: Didier Hatier, 2008.
- Lefevre, J. et J. Georges, *Les temps contemporains vus par leurs témoins – textes et documents (1776 – 1945)*. Bruxelles: Casterman, 1973.
- Lefevre, J. et J. Georges, *Les temps contemporains 1 (1815 – 1945)*. Bruxelles: Casterman, 1973.
- Le Maire, M. (S.J.) et J. Lefèvre, *La période contemporaine – Collection Histoire et Humanités*. Bruxelles: Casterman, 1963.
- Lousse, É. et J. Roland, *L'époque contemporaine – Collection Histoire de la civilisation*. Namur: Wesmael-Charlier, 1955 (2^e éd.).
- Schoonjans, J., *Cahiers d'Histoire universelle*. Bruxelles: Desclée-de Brouwer, 1954 (6^e éd.).

Manuels français

- Adoumié, V., dir., *Histoire-Géographie 3^e*. Paris: Hachette, 2004.
- Aimond, C. Mgr., *L'époque contemporaine (de 1789 à nos jours) – classe de troisième*. Paris: J. de Gigord, 1952 (enseignement privé).
- Alba, A., *Histoire contemporaine – classe de troisième – Collection Jules Isaac*. Paris: Hachette, 1957.
- Aldebert, J. et R. Kienast, *Histoire-Géographie 3^e*. Paris: Delagrave, 1980.
- Azzouz, R. et M. Gache, dir., *Histoire-Géographie 3^e*. Paris: Magnard, 2007.
- Baylac, M., dir., *Histoire-Géographie 3^e*. Paris: Bordas, 2007.
- Bernard, A.J.M., J. Devavry et M. Roche, *Le monde au XX^e siècle – 3^e*. Paris: Magnard, 1980.
- Bernard, A.J.M., J. Devavry et M. Roche, *Le monde au XX^e Siècle 3^e (Documentation pour le professeur)*. Paris: Magnard, 1980.
- Berstein, S., S. Milza et J.L. Monneron, *Histoire – de la Révolution au monde d'aujourd'hui – 3^e*. Paris: Nathan, 1971.
- Berstein, S. et S. Milza, *Histoire – de la Révolution au monde d'aujourd'hui – 3^e*. Paris: Nathan, 1974.
- Bertier de Sauvigny, G. de et F. Roulier, *L'époque contemporaine 3^e – Collection d'Histoire Paul Vial*. Paris: J. De Gigord, 1971 (enseignement privé).
- Bonifacio, A. et P. Maréchal, *Histoire de 1815 à 1939 3^e – Collège d'Enseignement Général*. Paris: Classiques Hachette, 1961.
- Bonifacio, A. et J. Michaud, *L'époque contemporaine (1789 – 1970) 3^e – Collection Isaac*. Paris: Hachette, 1974.
- Bonifacio, A. et J. Michaud, *Histoire de France, cours moyen 1^{ère} année*. Paris: Hachette, 1964.
- Bouvet, C. et J. Lambin, dir., *Histoire-Géographie 3^e*. Paris: Hachette, 1999.

- Brignon, J., dir., *Histoire-Géographie – 3^e*. Paris: Hatier, 1980.
- Casta, M. et F. Doublet, dir., *Histoire-Géographie 3^e*. Paris: Magnard, 1999.
- Chaudron, É. et R. Knafou, dir., *Histoire-Géographie 3^e*. Paris: Belin, 2003.
- Chaulanges, M., S. Chaulanges et J. Valentin, *Histoire, de 1815 à 1939 – classe de 3^e*. Paris: Delagrave, 1961.
- Cote, S. et A. Fellahi, dir., *Histoire-Géographie 3^e*. Paris: Nathan, 2007.
- Désiré, E.P, F. Lebrun, et V. Zanghellini, *Espaces et civilisations – Histoire, Géographie, Économie, Éducation civique 3^e*. Paris: Belin, 1980.
- D’Hoop, J.M., *Documents d’Histoire – L’Époque contemporaine – Cours de M. Chaulanges et J.M. D’Hoop – classe de 3^e*. Paris: Delagrave, 1971.
- François, D., J. François et R. Haurez, *L’époque contemporaine – Nouvelle collection d’histoire*. Paris-Montréal: Bordas, 1971 (édition 1979 inchangée).
- Genet, L. et S. Coquerelle, *L’époque contemporaine de 1789 à nos jours*. Paris: Hatier, 1971.
- Hallynck, P. et M. Brunet, *Histoire – de 1815 à 1939 – classe de troisième des cours complémentaires*. Paris: Masson et Cie, 1955.
- Ivernel, M., dir., *Histoire-Géographie 3^e*. Paris: Hatier, 1999.
- Ivernel, M., dir., *Histoire-Géographie 3^e*. Paris: Hatier, 2007.
- Knafou, R. et V. Zanghellini, dir., *Histoire & Géographie – 3^e*. Paris: Belin, 1999.
- Lambin, J.M., dir., *Histoire-Géographie 3^e*. Paris: Hachette, 1993.
- Monnier, J. et A. Jardin, *L’Histoire contemporaine – classe de troisième*. Paris: Nathan, 1957.
- Pernet, L. et al., *Histoire-Géographie 3^e*. Paris: Colin-Hachette, 1980.
- Personne, E. et P. Ménard, *Histoire contemporaine de 1815 à 1939 3^e et cours complémentaire*. Paris: Nathan, 1958.
- Portes, A. et al., *Histoire – L’époque contemporaine 3^e*. Paris: Masson et Cie, 1971.
- Réunion de Professeurs, *Histoire contemporaine – classe de 3^e et cours complémentaire*. Paris: LIGEL, 1959 (enseignement privé).
- Thouzet, A., dir., *Histoire-Géographie 3^e*. Paris: Bréal, 2003.

Publications à l’usage des professeurs

- Bernard, A.J.M, J. Devavry et M. Roche, *Le monde au XX^e siècle – 3^e (Documentation pour le professeur)*. Paris: Magnard, 1980.
- Haurez, R. et M. Vincent, *Histoire-Géographie – cahier de travaux dirigés 3^e – nouveau programme*. Paris: Bordas, 1980.
- L’époque contemporaine – L’histoire et ses documents 3^e – fiches pédagogiques exclusivement réservées à MM. les Professeurs*. Paris: Bordas, 1970.

Manuels également consultés

- Bendick, R., P. Geiss et G. Le Quintrec, ed., *Histoire/Geschichte 1 – l’Europe et le monde depuis 1945*. Paris/Stuttgart: Nathan/Klett, 2006.
- Bendick, R., P. Geiss et G. Le Quintrec, ed., *Histoire/Geschichte 2 – L’Europe et le monde du congrès de Vienne à 1945*. Paris/Stuttgart: Nathan/Klett, 2008.

Open-Access-Publikation im Sinne der CC-Lizenz BY-NC-ND

© V&R unipress GmbH, Göttingen

Choix bibliographique

Issus de l'intense activité de la recherche historique sur notre sujet, de nombreux aspects du nazisme et de la Shoah sont encore très souvent évoqués dans la presse écrite et les médias d'aujourd'hui. Un recensement exhaustif de l'ensemble de ces productions aurait été très difficile et aurait surtout dépassé le cadre strict de notre étude.

Actes du colloque de l'École des Hautes Études en Sciences Sociales L'Allemagne nazie et le génocide juif (1982). Paris: Le Seuil/Gallimard/EHESS, 1985.

Actes du Colloque national sur l'Histoire et son enseignement. Montpellier: Ministère de l'Éducation Nationale, 19 – 21 janvier 1984.

Adam, U. D., *Judenpolitik im Dritten Reich*. Düsseldorf: Droste Verlag, 1972.

Adler, H.G., *Der verwaltete Mensch – Studien zur Deportation der Juden aus Deutschland*. Tübingen: Mohr, 1974.

L'Album d'Auschwitz. Paris: Fondation pour la Mémoire de la Shoah/Éditions Al Dante, 2005.

Allemagne 1947 – Enquête dans les quatre zones d'occupation par une délégation des syndicats universitaires (17 juin-13 juillet 1947). Paris: Georges Lang, 1948.

Aly, G., *Endlösung, Völkerverschiebung und der Mord an den europäischen Juden*. Frankfurt/Main: Fischer Taschenbuch Verlag, 1995.

Aly, G., *Comment Hitler a acheté les Allemands? Le III^e Reich – une dictature au service du peuple*. Paris: Flammarion [traduction française], 2005.

Aly, G., *Hitlers Volksstaat: Raub, Rassenkrieg und nationaler Sozialismus*. Frankfurt am Main: Büchergilde Gutenberg, 2005.

Aly, G. et S. Heim, *Les architectes de l'extermination – Auschwitz et la logique de l'anéantissement*. Paris: Calmann Levy/Mémorial de la Shoah, 2005.

Amalvi, C., *Une passion de l'Histoire, Histoire(s), Mémoire(s) et Europe – Hommage à Charles-Olivier Carbone*. Paris: Privat, 2002 (Collection Regards sur l'Histoire).

Andrieu, J., *L'espace éducatif européen – Conseil Économique et Social, séances des 23 – 24 juin 1992* (disponible sur <http://www.eduscol.education.fr/dossiers>).

Ansart, P., «Manuels d'histoire et inculcation du rapport affectif au passé», *Enseigner l'histoire, des manuels à la mémoire*, Henri Moniot, ed. Berne: Peter Lang, 1984, 57 – 58 (Collection Exploration, cours et contribution pour les sciences de l'éducation).

Arendt, H. *Sur l'antisémitisme*. Paris: Le Seuil, [1973] 1997.

- Arendt, H., Les origines du totalitarisme – sur l'antisémitisme. Eichmann à Jérusalem. Paris: Quarto/Gallimard, 2002 (ouvrages réunis).
- Aron, R. et G. Elgey, ed., Histoire de Vichy 1940 – 1944. Paris: Fayard, 1954 (Collection Les Grandes Études Contemporaines).
- Ayçoberry, P., La question nazie – les interprétations du national-socialisme 1922 – 1975. Paris: Éditions Le Seuil, 1979 (Collection Points Histoire).
- Ayçoberry, P., La société allemande sous le Troisième Reich. Paris: Éditions du Seuil, 1998.
- Ayçoberry, P., «Sur Hitler – avatars récents du genre biographique», *Revue d'histoire moderne et contemporaine* 47, 2 (avril-juin 2000), 309 – 318.
- Azéma, J. et F. Bédarida, ed., La France des années noires – Tome 2: de l'Occupation à la Libération. Paris: Éditions du Seuil, 2000 (Collection Points Histoire).
- Azéma, J. et O. Wiewiorka, Vichy 1940 – 1944. Paris: Éditions Perrin, 2004.
- Banque de données thématiques présentant des publications et des articles publiés dans des revues pédagogiques belges (<http://www.enseignement.be>).
- Bartov, O., L'armée de Hitler – les soldats, les nazis et la guerre sous le Troisième Reich. Paris: Hachette, 2003 (Collection Pluriel).
- Baruch, M., Servir l'État français – l'administration en France de 1940 à 1944. Paris: Librairie Arthème Fayard, 1997.
- Batho, G. R., ed., Handlist of History Books for School first published between 1966 and 1990. University of Durham: School of Education.
- Bauvois, J., «Images comparées de la Grande Guerre dans les manuels d'Histoire allemands et français de la première moitié du XX^e siècle», *Internationale Schulbuchforschung*, 22 (2000), 349 – 366.
- Bauvois-Cauchepin, J., «Les images des guerres contemporaines dans les manuels d'histoire allemands et français de la première moitié du XX^e siècle», *La guerre imaginée*, Philippe Buton, ed. Paris: Éditions Seli Arslan, 2003.
- Bauvois-Cauchepin, J., Enseignement de l'histoire et mythologie national – Allemagne-France du début du XX^e siècle aux années 1950. Berne: Peter Lang, 2002.
- Bédarida, F., Le nazisme et le génocide – Histoire et enjeux. Paris: Nathan, 1989.
- Bédarida, F., La société anglaise du XIX^e siècle à nos jours. Paris: Éditions du Seuil, 1999 (Collection Points Histoire).
- Bensoussan, G., «L'enseignement de la Shoah dans l'Éducation Nationale française, 1945 – 1990», *Les Temps modernes* 547 (février 1992), 139 – 160.
- Bensoussan, G., Histoire de la Shoah. Paris: Presses Universitaires de France, 1997 (Collection Que sais-je?).
- Bensoussan, G. et al., Dictionnaire de la Shoah. Paris: Larousse, 2009.
- Bensoussan, G., Europe – une passion génocidaire. Essai d'histoire culturelle. Paris: Éditions Mille et Une Nuits, 2006.
- Berstein, S. et P. Milza, Dictionnaire historique des fascismes et du nazisme. Bruxelles: Complexe, 1992.
- Berstein, S. et P. Milza, Histoire de l'Europe contemporaine – de l'héritage du XIX^e siècle à l'Europe d'aujourd'hui. Paris: Hatier, 2000 (Collection Initial).
- Bielenberg, C., The Past is Myself, London: Corgi Adult, 1984.
- Billig, J., Le Commissariat général aux questions juives (1941 – 1944) – volumes 1 et 2 (avec préface d'Edmond Vermeil). Paris: Éditions du Centre, 1955 – 1957.

- Blanchard, P et I. Veyrat-Masson, ed., Les guerres de mémoires – La France et son histoire, Paris: Éditions La Découverte, 2010 (Collection Poche Essais).
- Blackbourn, D. et G. Eley, *Mythen deutscher Geschichtsschreibung*. Berlin: Walter de Gruyter, 1980.
- Blackbourn, D. et G. Eley, *The Peculiarities of German History*. Oxford: Oxford University Press, 1985.
- Bloch, Ch., *La Nuit des Longs Couteaux*. Paris: Julliard, 1967.
- Borne, D., «Faire connaître la Shoah à l'école», *Les cahiers de la Shoah* 1 (1994) (version électronique consultable sur le site: <http://www.anti-rev.org/textes/Cahiers-DeLaShoah/1.html>).
- Borne, D., *Histoire de la société française depuis 1945*. Paris: Armand Colin, 2002 (Collection Cursus).
- Bracher, K. D., *Die Auflösung der Weimarer Republik* (Stuttgart: Ring, 1955).
- Bracher, K. D., *Die deutsche Diktatur – Entstehung, Struktur, Folgen des Nationalsozialismus*. Berlin: Kiepenheuer & Witsch, 1969.
- Bracher, K. D., *La dictature allemande*. Toulouse: Privat, 1986.
- Brayard, F., *La Solution finale et la question juive – la technique, le temps et les catégories de la décision*. Paris: Fayard, 2004.
- Broszat, M., *L'État hitlérien – l'origine et l'évolution des structures du III^e Reich*. Paris: Fayard, [1970] 1985.
- Broszat, M. et al., ed., *Bayern in der NS-Zeit – Der schwierige Umgang mit unserer Geschichte – 6 vols*. Munich: Oldenbourg, 1977–1983.
- Broszat, M., «Plaidoyer pour l'historicisation du national socialisme», *Merkur* 5 (mai 1985), 373–375.
- Broszat, M., *Nach Hitler – Der schwierige Umgang mit unserer Geschichte*. München: Oldenbourg, 1986.
- Brown, M. et I. Davies, «The Holocaust and Education for Citizenship: the teaching of history, religion and human rights in England», *Educational Review* 50, 1 (February 1998), 75–83 (accessible sur <http://www.informaworld.com/smpp/title%7Econtent=t713415680%7Edb=all%7Etab=issueslist%7Ebranches=50-v50>).
- Brown, R. et Ch. Daniels, «History books for schools», *History* 62, 205 (1977), 239–248.
- Browning, Ch., *Des hommes ordinaires – le 101^e bataillon de réserve de la police allemande et la Solution finale en Pologne*. Paris: Les Belles Lettres, 2002.
- Browning, Ch., *Politique nazie, travailleurs juifs, bourreaux allemands*. Paris: Les Belles Lettres, 2002.
- Bruneteau, B., *Le siècle des génocides*. Paris: Armand Colin, 2004.
- Buchheim, H. et Schmitthenner, W., ed., *Der deutsche Widerstand gegen Hitler*. Köln: Verlag Kiepenheuer & Witsch, 1966.
- Bulletin de la Société des Professeurs d'Histoire et de Géographie de l'Enseignement Public 130 (mars 1952), 3–38; 143 (juin 1955), 451; 146 (46^e année) (mars 1956), 362; 151 (juin 1957), 576; 156 (juillet 1958), 534; 159 (février 1959), 324; 161 (juillet 1959), 501, 506–507; 173 (novembre 1961), 153; 182 (juillet 1963), 638; 185 (février 1964), 449; 215 (janvier 1969), 303.
- Bullock, A., *Hitler – A Study in Tyranny*. Harmondsworth: Penguin, 1952.
- Burrin, P., *Ressentiment et apocalypse – Essai sur l'antisémitisme nazi*. Paris: Le Seuil, 2004.

- Calvo, E., V. Dancette et J. Zimmermann, *La bête est morte – la guerre mondiale chez les animaux*. Paris: Gallimard [1944–1945, 1977] 1995.
- Caspar, P., ed., *Guide international de la recherche en Histoire de l'éducation/International Guide for Research in the History of Education*. Paris: Institut National de Recherche Pédagogique, 1990.
- Centre de Documentation Juive Contemporaine. *L'enseignement de la Shoà – Comment les manuels d'Histoire présentent-ils l'extermination des Juifs au cours de la Deuxième Guerre Mondiale?* Table ronde organisée par le CDJC et l'APHG (régionale de Paris). Paris: APHG, 14 mars 1982.
- Choppin, A., *Les manuels scolaires – histoire et actualité*. Paris: Références Hachette Éducation, 1992 (Collection Pédagogies pour demain).
- Choppin, A., «Manuels scolaires, États et sociétés, XIX^e-XX^e siècles», *Histoire de l'Éducation* 58 (1993), 5–7.
- Choppin, A. et M. Clinkspoor, *Les manuels scolaires en France Tome 4 – textes officiels (1791–1992)*. Paris: INRP-Publications de la Sorbonne, 1993.
- Citron, S., «Au tableau noir de notre histoire», *Oublier nos crimes. L'amnésie nationale: une spécificité française ?*, Dimitri Nicolaïdis, ed. Paris, 1994, 112–138 (Autrement 144).
- Combe, S., *Archives interdites – Les peurs françaises face à l'histoire contemporaine*. Paris: Albin Michel, 1994.
- Commission franco-allemande de révision des manuels scolaires. *La France et l'Allemagne, espace et histoire contemporaine – Recommandations pour l'enseignement de l'Histoire et de la Géographie dans les deux pays*. Francfort: Diesterweg, 1988 (éd. bilingue).
- Conan, E. et H. Rousso, *Vichy, un passé qui ne passe pas*. Paris: Fayard, [1994] 1996.
- Conseil de l'Europe, *Contre les stéréotypes et les préjugés – Les travaux du Conseil de l'Europe sur l'enseignement de l'histoire et les manuels d'histoire (1953–1994)*. Strasbourg, 1994.
- Conseil de l'Europe, *Documents d'informations sur les travaux du Conseil de l'Europe concernant les manuels d'histoire et l'enseignement de l'histoire*. Strasbourg, 1994.
- Conze, W., «Die Krise des Parteienstaates in Deutschland 1929–1930», *Historische Zeitschrift* 178 (1954), 47–83.
- Crawford, K., «Constructing National memory – the 1940–1941 Blitz in British History Textbook», *Internationale Schulbuchforschung* 23 (2001), 325–326.
- Croci, P., *Auschwitz*. Paris: Emmanuel Proust, 1999 (Collection Atmosphères).
- Dahrendorf, R., *Gesellschaft und Demokratie in Deutschland*. München: Piper, 1965.
- Delbo, Ch., «Auschwitz et après» – *Aucun de nous ne reviendra – tome I*. Paris: Éditions de Minuit, 1970.
- Delpech, F., «La persécution nazie et l'attitude de Vichy», *Historiens et Géographes* 273 (mai-juin 1979), 591–635.
- Delpla, F., *Hitler*. Paris: Grasset, 1999.
- D'Hoop, J., «Un aspect des relations intellectuelles franco-allemandes – la coopération dans la recherche et l'enseignement de l'histoire», *Historiens et Géographes* 280 (octobre 1980), 112.
- Deutsch-israelische Schulbuchempfehlungen – *Zur Darstellung der jüdischen Geschichte sowie der Geschichte und Geographie Israels in Schulbüchern der Bundesrepublik Deutschland – Zur Darstellung der deutschen Geschichte und der Geographie der*

- Bundesrepublik Deutschland in israelischen Schulbüchern. Braunschweig: Georg-Eckert-Institut, 1985/1992 (Studien zur Internationalen Schulbuchforschung – Schriftenreihe des Georg Eckert-Instituts 44).
- Deutscher Bundestag, ed., Fragen an die deutsche Geschichte – Ideen, Kräfte, Entscheidungen, von 1800 bis zur Gegenwart. Bonn: Deutscher Bundestag – Presse und Informationszentrum, 1984 (version française: Interrogeons l’Histoire de l’Allemagne – les idées, les forces, les décisions, de la fin du 18ème siècle à nos jours).
- Didi-Huberman, G., Images malgré tout. Paris: Éditions de Minuit, 2003.
- Drame, C., Des films pour le dire – Reflets de la Shoah au cinéma 1945–1985. Paris: Métropolis, 2007.
- Dunker, U., Juden in Preussen: ein Kapitel deutscher Geschichte. Dortmund: Harenberg, 1981.
- Durand, Y., Le nouvel ordre européen nazi – La collaboration politique dans l’Europe allemande (1938–1945). Bruxelles: Complexe, 1990.
- Duroselle, J., L’Europe. L’histoire de ses peuples. Paris: Hachette 1998 (Collection Pluriel).
- Eismann, G. et S. Martens, Occupation et répression militaire allemandes (1939–1945). Paris: Autrement, 2007.
- Ernst, S., ed., Quand les mémoires déstabilisent l’école – Mémoire de la Shoah et enseignement – Éducation, Histoire, Mémoire. Paris: INRP, 2008.
- Falaize, B. et F. Lantheaume, «Entre pacification et reconnaissance: les manuels scolaires et la concurrence des mémoires», *Les guerres de mémoires – La France et son histoire*, Pascal Blanchard et Isabelle Veyrat-Masson, ed. Paris: Éditions La Découverte 2010, 177–186 (Collection Poche Essais).
- Falaize, B. et L. Corbel, Entre mémoire et savoir – l’enseignement de la Shoah et les guerres de décolonisation. Paris: INRP, 2003.
- Fest, J., Hitler – Eine Biographie. Berlin: Propyläen Verlag, 1973.
- Fischer, F., Griff nach der Weltmacht – Die Kriegszielpolitik des Kaiserlichen Deutschland 1914–1918. Düsseldorf: Droste, 1961.
- Fischer, F., Bündnis der Eliten – Zur Kontinuität der Machtstrukturen in Deutschland 1871–1945. Düsseldorf: Droste, 1979.
- Fischer, F., Hitler war kein Betriebsunfall – Aufsätze. München: Beck, 1992.
- Forges, J., Éduquer contre Auschwitz – Histoire et mémoire. Paris: ESF Éditeur, [1997] 2004 (Collection Pédagogie/Agora).
- Foster, E., «The Leeds Museum of History of Education», *Paradigm* 9 (1992), 19–20.
- François, É. et H. Schulze, Mémoires allemandes. Paris: Gallimard, 2007 (Collection Bibliothèque illustrée des histoires [traduction française]).
- Friedländer, S., «Réflexions sur l’historisation du National-socialisme», *Vingtème Siècle* 16 (octobre-décembre 1987), 43–54.
- Friedländer, S., «Um die «Historisierung des Nationalsozialismus». Ein Briefwechsel», *Vierteljahreshefte für Zeitgeschichte* 36, (1988), 339–372.
- Friedländer, S. *L’Allemagne nazie et les Juifs*. Paris: Éditions du Seuil, 1997.
- Fuchs, E., F. Pingel et V. Radkau, ed., Teaching the Holocaust and National Socialism, Approaches and Suggestions. Wien: Institut für Wirtschafts- und Sozialgeschichte der Universität, 2001 (Beiträge zur historischen Sozialkunde 31, Sondernummer 2).
- Fuchs, E., F. Pingel et V. Radkau, ed., Holocaust und Nationalsozialismus – Konzepte und Kontroversen. Wien: Studienverlag, 2002.

- Garcia, P. et J. Leduc, L'enseignement de l'histoire en France de l'Ancien Régime à nos jours. Paris: Armand Colin 2004 (Collection U).
- Geiss, I., Der Hysterikerstreit – Ein unpolemischer Essay. Bonn: Bouvier, 1992.
- Goldhagen, D. J., Les bourreaux volontaires de Hitler. Paris: Éditions du Seuil, 1997 (Collection Points).
- Gotovitch, J. et C. Kesteloot, dir., Collaboration, répression – un passé qui résiste. Bruxelles: Éditions Labor, 2002.
- Goujon, J., L'identité allemande à l'entrée du XXI^e siècle. Paris: Hachette Supérieur, 1999 (Collection Les Fondamentaux).
- Gray, M., Au Nom de tous les Miens. Paris: Glénat, 1986.
- Graml, H., Reichskristallnacht – Antisemitismus und Judenverfolgung im Dritten Reich. München: dtv, 1988.
- Grass, G., Pas moi! Souvenirs d'une jeunesse allemande antinazie. Paris: Éditions du Rocher, 2007.
- Grosser, A., ed., Dix leçons sur le nazisme. Bruxelles: Éditions Complexe, [1976] 1984.
- Haennel, Y., Jan Karski. Paris: Gallimard, 2009 (Collection L'Infini).
- Haffner, S., Anmerkungen zu Hitler. München: Kindler, 1978.
- Haffner, S., Histoire d'un Allemand. Arles: Actes Sud, 2002.
- Heuvel, E., R. van der Rol et L. Schippers, Die Suche. Amsterdam: Anne Frank Haus und Jüdisches Historisches Museum, 2007.
- Hilberg, R., La politique de la mémoire. Paris: Gallimard, 1996 (Collection Arcades).
- Hilberg, R., La destruction des Juifs d'Europe. Paris, Gallimard, 2006 (Collection Folio Histoire – 3 tomes).
- Hildebrand, K., «Nationalsozialismus oder Hitlerismus?», *Persönlichkeit und Struktur in der Geschichte*, Michael Bosch, ed. Düsseldorf: Schwann, 1977, 55–61.
- Hildebrand, K., «Monokratie oder Polycratie? Hitlers Herrschaft und das Dritte Reich», *Der Führerstaat – Mythos und Realität*, Gerhard Hirschfeld et Lothar Kettenacker, ed. Stuttgart: Klett-Cotta, 1981, 73–97.
- Hillgruber, A., Grossmachtpolitik und Militarismus im 20. Jahrhundert. Düsseldorf: Droste, 1974.
- Hillgruber, A., «Der geschichtliche Ort der Judenvernichtung», *Der Mord an den europäischen Juden im Zweiten Weltkrieg*, Eberhard Jäckel et Jürgen Rohwer, ed. Stuttgart: 1985, 213–224.
- Hillgruber, A., Zweierlei Untergang – Die Zerschlagung des Deutschen Reiches und das Ende des europäischen Judentums. Berlin: Siedler, 1986.
- Historiens & Géographes 199 (juin 1966), 916–919; 203 (février 1967), 641; 273 (mai-juin 1979); 319 (juillet-août 1988), 39–44; 380 (avril 2002), 19–21, 31; 382 (mars 2003), 91–92.
- Husson, É., Une culpabilité ordinaire? – Hitler, les Allemands et la Shoah – les enjeux de la controverse Goldhagen. Paris: Francois-Xavier de Guibert-Oeil, 1997.
- Husson, É., Comprendre Hitler et la Shoah – les historiens de la République fédérale d'Allemagne et l'identité allemande depuis 1949. Paris: PUF, 2000.
- Husson, É., «Nous pouvons vivre sans les Juifs», novembre 1941, quand et comment ils décidèrent de la solution finale. Paris: Perrin, 2005.
- Husson, J., Le Concours national de la Résistance et de la Déportation – dossier. CRDP de Reims (accessible sur <http://www.crdp-reims.fr/memoire/CONCOURS/Default.htm>).

- Iancu, C., *Les mythes fondateurs de l'antisémitisme – de l'Antiquité à nos jours*. Toulouse: Privat, 2003.
- Istasse, C., «Les manuels scolaires d'Histoire pour l'enseignement secondaire belge francophone (XIX^e-XX^e siècles)», *Les manuels scolaires d'Histoire – Passé, présent, avenir*, Jean-Louis Jadoulle, dir. Louvain-la-Neuve: Unité de didactique et de communication en Histoire de l'Université Catholique de Louvain (Apprendre l'Histoire 8) 2005, 55 – 100.
- Jäckel, E., *La France dans l'Europe de Hitler*. Paris: Fayard, 1968.
- Jadoulle, J., ed., *Les manuels scolaires d'Histoire – Passé, présent, avenir*. Louvain-la-Neuve: Unité de didactique et de communication en Histoire de l'Université Catholique de Louvain, 2005 (Apprendre l'Histoire 8).
- Jaspers, K., *La culpabilité allemande*. Paris: Éditions de Minuit, [1946] 1990.
- Jewish Resistance during the Holocaust*. Jerusalem 1971 (Proceedings of the Conference on Manifestations of Jewish Resistance, April 7 – 11, 1968).
- Joly, L., *Vichy dans la «Solution finale» – histoire du commissariat général aux questions juives 1941 – 1944*. Paris: Grasset, 2006.
- Kantin, G. et G. Manceron, *Les échos de la mémoire – tabous et enseignement de la Seconde Guerre Mondiale*. Paris: Le Monde Éditions 1991 (Collection La Mémoire du Monde).
- Kaspi, A., *Les Juifs pendant l'Occupation*. Paris: Éditions du Seuil, 1991.
- Kaspi, A., *Qu'est-ce que la Shoah?*. Paris: Éditions Liana Levi, 1994. (Les Cahiers de la Shoah 1).
- Kershaw, I., *Qu'est-ce que le nazisme? Problèmes et perspectives d'interprétation*. Paris: Gallimard, 1997 (Collection Folio Histoire).
- Kershaw, I., *Hitler 1889 – 1936 – Hubris*. Paris: Flammarion, 1999.
- Kershaw, I., *Hitler 1936 – 1945 – Némésis*. Paris: Flammarion, 2000.
- Kershaw, I., *Hitler – essai sur le charisme en politique*. Paris: Gallimard, [1995] 2001.
- Kertész, I., *L'Holocauste comme culture*. Arles: Actes Sud, 2009.
- Klarsfeld, S., *La Shoah en France*. Paris: Fayard, 2001.
- Klarsfeld, S., *Vichy/Auschwitz – Le rôle de Vichy dans la «Solution finale» de la Question juive en France – tomes 1 et 2*. Paris: Fayard, 1983.
- Klemperer, V., *LTI – la langue du III^e Reich*. Paris: Albin Michel, [Allemagne 1947, France 1996] 2005 (Collection Agora Pocket).
- Kocka, J., «Ursachen des Nationalsozialismus», *Aus Politik und Zeitgeschichte* 25 (21 juin 1980), 3 – 15.
- Koehn, B., *La résistance allemande contre Hitler (1933 – 1945)*. Paris: PUF, 2003.
- Kolb, E., *Die Weimarer Republik*. München: Oldenbourg, 1984.
- Kohser-Spohn, Ch., *Mouvement étudiant et critique du fascisme en Allemagne dans les années 1960*. Paris: L'Harmattan, 1999 (Collection Allemagne d'hier et d'aujourd'hui).
- Krapoth, S., *France-Allemagne – représentations réciproques du lendemain de la Première Guerre Mondiale au milieu des années 1960*. Manuels scolaires et journaux satiriques. Besançon, 2000 (Thèse de Doctorat d'histoire à l'Université de Franche Comté).
- Krausnick, H. et H. H. Wilhelm, *Die Truppe des Weltanschauungskrieges*. Stuttgart: Deutsche Verlags-Anstalt, 1981.

- Krigstein, B., *The Master Race* (Impact 1, 1955), version française disponible dans *Les Meilleures histoires d'horreur*, Paris: Humanoïdes Associés, 1994.
- Krumeich, G., «La Légende du coup de poignard dans le dos», *Mémoires allemandes*, Etienne François et Hagen Schulze, ed. Paris: Gallimard, 2007, 507 – 526.
- Kubert, J., *Yossel 19 avril 1943 – une histoire du soulèvement du ghetto de Varsovie*. Paris: Delcourt, 2005 (Collection Contrebande).
- Laborie, P., *Les mots de 39 – 45*. Toulouse: Presses Universitaires du Mirail, 2006.
- Lagrou, P., *Mémoires patriotiques et occupation nazie, résistants, requis et déportés en Europe occidentale (1945 – 1965)*. Bruxelles-Paris, 2003 (Éditions Complexe-IHTP).
- Lanzmann, C., *Shoah*. Paris: Gallimard (Collection Folio Histoire).
- Laqueur, W., *Europe since Hitler*. Harmondsworth: Pelican, 1972.
- Lauterwein, A., *Essai sur la mémoire de la Shoah en Allemagne fédérale (1945 – 1990)*. Paris: Éditions Kimé, 2005.
- Lecomte, J., *Enseigner l'Holocauste au XXI^{ème} siècle*. Paris: La Documentation Française/ Conseil de l'Europe, 2001.
- Lemonnier, B., *Culture et société en Angleterre de 1939 à nos jours*. Paris: Belin, 1997 (Collection Supérieur Histoire).
- Lemosse, M., *Le système éducatif anglais depuis 1944*. Paris: PUF, 2000 (Collection Perspectives anglo-saxonnes).
- León, E. et J. Scot, *Le nazisme des origines à 1945*. Paris: Armand Colin, 1997 (Collection Cursus Histoire textes et documents) (accessible sur <http://www.livresdeguerre.net/forum/contribution.php?index=23756&surl=Organisation%20Todt>).
- Lindeperg, S., *Nuit et brouillard – un film dans l'histoire*. Paris: Odile Jacob, 2007.
- Littell, J., *Les Bienveillantes*. Paris: Gallimard, 2006.
- Low-Beer, A., «Books and the teaching of history in schools», *History* 59, 197 (1974), 392 – 404.
- Lucas, N., *Enseigner l'histoire dans le secondaire – manuels scolaires et enseignement depuis 1902*. Rennes: Presses Universitaires de Rennes, 2001 (Collection Didac Histoire).
- Lukacs, J., *The Hitler of History*. New York: Random House, 1997.
- Machmann, M., *Souvenirs – Ma jeunesse au service du nazisme*. Paris: Plon, 1967.
- Mann, G., *Deutsche Geschichte des 19. und 20. Jahrhunderts*. Zürich: Diogenes Verlag, [1958] 2006.
- Mark, B., *Des voix dans la nuit – la résistance juive à Auschwitz-Birkenau*. Paris: Plon, 1982.
- Marrus, M., *L'Holocauste devant l'Histoire*. Paris: Champs Flammarion, 1987.
- Marrus, M. R. et R. O. Paxton, *Vichy et les Juifs*. Paris: Calmann-Lévy, 1981.
- Marx, R., *L'Angleterre de 1945 à nos jours*. Paris: Armand Colin, 1996.
- Mattias, E., «Zur Geschichte der Weimarer Republik», *Die Neue Gesellschaft* 3 (1956), 312 – 320.
- Matzerath, H. et H. Volkmann, «Modernisierungstheorie und Nationalsozialismus», *Theorien in der Praxis des Historikers*, Jürgen Kocka, ed. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht, 1977.
- Meier, Ch., «Condamner et comprendre», *Devant l'Histoire – Les documents de la controverse sur la singularité de l'extermination des Juifs par le régime nazi*, Roger Charland, ed. Paris: Les Éditions du CERF, 1989 (Collection Passages).

- Meinecke, F., *Die deutsche Katastrophe – Betrachtungen und Erinnerungen*. Wuppertal: E. Brockhaus, 1946.
- Mesnard, P., *Consciences de la Shoah – critique des discours et des représentations*. Paris: Kimé, 2000.
- Mesnard, P., ed., *Mémoire des camps – photographies des camps de concentration et d’extermination nazis (1933–1999)*. Paris: Marval, 2001 (Mission du Patrimoine photographique – catalogue de l’exposition).
- Michalka, W. et G. Niedhart, ed., *Die ungeliebte Republik*. München, 1981.
- Michman, D., *Belgium and the Holocaust – Jews, Belgians, Germans*. Jerusalem: Yad Vashem, 2000.
- Michman, D., *Pour une historiographie de la Shoah – conceptualisations, terminologie, définitions et fondamentaux*. Paris: Dans Press Editions, 2001.
- Michman, D., *Remembering the Holocaust in Germany (1945–2000) – German Strategies and Jewish Responses*. New York: Peter Lang, 2002.
- Millat, G., *Double regard sur la Grande-Bretagne de l’entre-deux-guerres, étude comparative des manuels d’histoire de l’enseignement secondaire britannique et français publiés de 1946 à 1988*. Lille, 1999 (Thèse de Doctorat d’Anglais à l’Université de Lille III).
- Ministère de l’Éducation Nationale, de l’Enseignement supérieur et de la Recherche, Direction de l’enseignement scolaire (DESCO), *Dossiers de l’enseignement scolaire, Baccalauréat, A-Levels, Abitur, Bachillerato – certification de fin d’études secondaires en Europe 11* (mai 2005), 18–21 (accessible sur <http://www.eduscol.education.fr/dossiers>).
- Möller, H., *La République de Weimar*. Paris: Tallandier, 2005.
- Mommsen, H., *Die verspielte Freiheit – Der Weg der Republik von Weimar in den Untergang 1918–1933*. Berlin: Propyläen, 1989.
- Moniot, H., ed., *Enseigner l’histoire – des manuels à la mémoire*. Berne: Peter Lang, 1984 (Actes du colloque Manuels d’histoire et Mémoire collective).
- Mougel, F., *L’Angleterre au XX^e siècle*. Paris: Ellipses, 2000 (Collection Les Essentiels de la Civilisation Anglo-Saxonne).
- Natanson, D., *J’enseigne avec l’Internet la Shoah et les crimes nazis*. Rennes: CRDP Bretagne-Sceren, 2002.
- (Der) Nationalsozialismus im Geschichtsunterricht Frankreichs und der Bundesrepublik Deutschland – zwei deutsch-französische Gespräche (1961/1962). Brunswick, 1964.
- Neumann, F. L., *Béhémot – Struktur und Praxis des Nationalsozialismus*. Frankfurt: Fischer Taschenbuch Verlag [1942] 1994.
- Niekisch, E., *Hitler – une fatalité allemande et autres écrits nationaux-bolcheviks*. Paris: Librairie Floréal, 1959.
- Nipperdey, Th., «Wehlers ‚Kaiserreich‘ – Eine kritische Auseinandersetzung», *Geschichte und Gesellschaft*, 1 (1975), 539–560.
- Nolte, E., *Der Faschismus in seiner Epoche – Action française – Italienischer Faschismus – Nationalsozialismus*, München: Piper, 1963.
- Nolte, E., «Légende historique et révisionnisme – Comment voit-on le III^e Reich en 1980?», *Devant l’Histoire – Les documents de la controverse sur la singularité de l’extermination des Juifs*, Rudolf Augstein, Karl Dietrich Bracher, Martin Broszat, ed. Paris: Édition du Cerf, 1988.

- Nolte, E., *Der europäische Bürgerkrieg 1917–1945 – Nationalsozialismus und Bolschewismus*. Berlin: Propyläen Verlag, 1989.
- Nolte, E., «Un passé qui ne veut pas passer», *Fascisme et totalitarisme*, Stéphane Courtois, ed. Paris: Robert Laffont, 2008, 860–867 (Collection Bouquins).
- Novick, P., *L'Holocauste dans la vie américaine*. Paris: Gallimard, 2001 (Collection Bibliothèque des Histoires).
- Oeser, A., *Enseigner Hitler – Les adolescents face au passé nazi en Allemagne*. Paris: Éditions de la Maison des Sciences de l'Homme, 2010 (Collection Dialogiques).
- Pasamonik, D., *De Superman au chat du rabbin – bande dessinée et mémoires juives*. Paris: Éditions Musée d'Art et d'Histoire du Judaïsme (2007–2008) (Catalogue de l'exposition).
- Paucker, A., *Der jüdische Abwehrkampf gegen Antisemitismus und Nationalsozialismus in den letzten Jahren der Weimarer Republik*. Hamburg: Leibniz Verlag, 1968.
- Paxton, R. O., *La France de Vichy*. Paris: Le Seuil, 1973 (Collection L'Univers historique).
- Peschanski, D., *La France des camps – l'internement 1938–1946*. Paris: Gallimard, 2002.
- Peukert, D., *La République de Weimar*. Paris: Aubier, 1995.
- Pingel, F., «National-Socialism and the Holocaust in the West German Schoolbooks», *Internationale Schulbuchforschung/ International Textbook Research* 22, 1 (2000), 11–29.
- Poliakov, L. et J. Wulf, *Das Dritte Reich und seine Denker – Dokumente*. Berlin: Arani, 1959.
- Pressac, J.-C., «Pour en finir avec les négateurs», *L'Histoire* 156 (juin 1992), 45–50.
- Prost, A., *Éducation, société et politique – Une histoire de l'enseignement en France de 1945 à nos jours*. Paris: Le Seuil, 1992.
- Quellien, J., *La Seconde Guerre Mondiale*. Caen: Le Mémorial de Caen, 2004.
- Reichel, P., *L'Allemagne et sa mémoire*. Paris: Odile Jacob, 1998.
- Reitlinger, G., *The Final Solution – The Attempt to Exterminate the Jews of Europe 1939–1945*. New York: Beechhurst Press, 1953; suivie de sa traduction allemande: *Die Endlösung – Hitlers Versuch der Ausrottung der Juden Europas 1939–1945*. Berlin: Colloquium Verlag, 1957.
- Riemenschneider, R., «La confrontation internationale des manuels – contribution au problème des rapports entre manuels d'histoire et mémoire collective», *Enseigner l'histoire, des manuels à la mémoire*, Henri Moniot, ed. Berne: Peter Lang, 1984, 127–140 (Collection Exploration, cours et contribution pour les sciences de l'éducation).
- Riemenschneider, R., *Les Juifs et Israël dans les manuels scolaires allemands*. Communication présentée au colloque sur Israël et la diaspora, sous la direction de Carol Iancu et Michael Iancu, Université Paul Valéry Montpellier III, 29–30 mai 2008.
- Riemenschneider, R., «Vom Erbfeind zum Partner: Schulbucharbeit mit Frankreich», *Internationale Verständigung, 25 Jahre Georg Eckert Institut für internationale Schulbuchforschung*, Ursula A.J. Becher et Rainer Riemenschneider, ed. Hannover: Hahn, 2000, 166–179.
- Riemenschneider, R., *Comment enseigner l'histoire? Document ou récit? Communication présentée au colloque Enseigner l'histoire aux enfants en Europe, Conseil national des programmes, 2 février 2002, salle Louis Liard, Paris-Sorbonne (Compte-rendu de ce colloque accessible sur <http://www.histoire.acversailles.fr/spip.php?article291>).*

- Ritter, G., Carl Goerdeler und die deutsche Widerstandsbewegung, Stuttgart: Deutscher Taschenbuch Verlag, 1954.
- Rosenberg, A., Die Geschichte der Deutschen Republik. Karlsbad: 1935.
- Rousseau, F., L'enfant juif de Varsovie – histoire d'une photographie. Paris: Éditions du Seuil, 2009.
- Rothfels, H., The German Opposition to Hitler. Hinsdale: H. Regnery Co., 1948; suivie de sa traduction allemande: Die deutsche Opposition gegen Hitler – Eine Würdigung. Krefeld: Scherpe, 1949.
- Rouso, H., Le syndrome de Vichy de 1944 à nos jours. Paris: Le Seuil, 1990 (Collection Points Histoire).
- Rouso, H., Vichy – l'événement, la mémoire, l'histoire. Paris: Gallimard, 2001 (Collection Folio Histoire).
- Rouso, H. «Les habits neufs du négationniste», *L'Histoire* 318 (mars 2007), 26.
- Rovan, J., Histoire de l'Allemagne – des origines à nos jours. Paris: Éditions du Seuil, [1994] 1999 (Collection Points Histoire).
- Salmons, P., «Teaching or Preaching? The Holocaust and intercultural education in the UK», *Intercultural Education* 14, 2 (June 2003), 139–149 (accessible sur <http://www.informaworld.com/smpp/title%7Econtent=t713393965%7Edb=all%7Etab=issueslist%7Ebranches=14-v14>).
- Schoenbaum, D., Hitler's Social Revolution. London: Doubleday and Company, Garden City [1966], 1980 [édition allemande].
- Scholl, I., La Rose blanche – six Allemands contre le nazisme. Paris: Éditions de Minuit, édition 2006 (Collection Documents).
- Short, G., «Teaching about the Holocaust – A Consideration of some Ethical and Pedagogic Issues», *Educational Studies* 20, 1 (1994), 53–67 (accessible sur <http://www.informaworld.com/smpp/title%7Econtent=t713415834%7Edb=all%7Etab=issueslist%7Ebranches=20-v20>).
- Solchany, J., Comprendre le nazisme dans l'Allemagne des années zéro (1945–1949). Paris: PUF, 1997 (Collection Politique aujourd'hui).
- Spiegelman, A., Maus. Un survivant raconte «Mon père saigne l'histoire». Paris: Flammarion, 1987.
- Spiegelman, A., Maus. Et c'est là que mes ennuis ont commencé. Paris: Flammarion, 1992.
- Stampfers, F., Geschichte der Weimarer Republik. Karlsbad: 1937.
- Staszewski, M., 1830–1980 – cent cinquante ans de cours d'histoire dans l'enseignement secondaire officiel francophone en Belgique. Bruxelles: Les Cahiers du Centre de Documentation Pédagogique à l'Université Libre de Bruxelles, (CeDoP), 2000–2001.
- Steinbach, P. et J. Tuchel, Widerstand in Deutschland 1933–1945. München: Beck, 1994.
- Streit, Ch., Keine Kameraden – Die Wehrmacht und die sowjetischen Kriegsgefangenen 1941–1945. Stuttgart: Deutsche Verlags-Anstalt, 1978.
- Struye, P. et G. Jacquemyns, La Belgique sous l'occupation allemande (1940–1944). Bruxelles: Complexe/CEGES, 2002.
- Supple, C., From Prejudice to Genocide – Learning about the Holocaust. Stoke-on-Trent: Trentham Books, 1993.
- Szurek, J. et A. Wiewiorka, Juifs et Polonais 1939–2008. Paris: Albin Michel, 2009 (Bibliothèque Histoire).

- Taylor, A. J. P., *The Course of German History – A Survey of the Development of Germany since 1815*. London: Hamilton, 1945.
- Taylor, A. J. P., *Origins of the Second World War*. New Haven and London: Yale University Press, 1961.
- Ternon, Y., *Guerres et génocides au XX^e siècle, architectures de la violence de masse*. Paris: Odile Jacob, 2007.
- Tessarech, B., *Les sentinelles*. Paris: Grasset, 2009.
- Tezuka, O., *L'Histoire des 3 Adolf. (Japan): 1983 – 1985*.
- Traverso, E., ed., *Le totalitarisme, le XX^e siècle en débat*. Paris: Le Seuil, 2001 (Collection Points Essais).
- Traverso, E., *La violence nazie – une généalogie européenne*. Paris: La Fabrique, 2002.
- UNESCO, «Les manuels scolaires et la compréhension internationale», *Revue analytique de l'Éducation* XI, 4–5 (avril-mai 1959), 1–28.
- UNESCO, *Éléments pour un examen critique des manuels scolaires*. Paris: UNESCO, 1978.
- UNESCO, *La réforme des manuels scolaires et du matériel d'enseignement. Comment les mettre au service de la compréhension internationale?* Paris: UNESCO, 1950.
- UNESCO, *Multilateral evaluation of history and social studies teaching material*. Paris: UNESCO, 1983 (Finnish National Commission for UNESCO 29).
- UNESCO, *Regard sur le monde à travers les manuels*. Paris: UNESCO, 1946.
- Vermeil, Edmond, *L'Allemagne – Essai d'explication*. Paris: Gallimard, [1939] 1945.
- Vidal, D., *Les historiens allemands relisent la Shoah*. Bruxelles: Éditions Complexe, 2002.
- Vincent, M.-B., *Serviteurs de l'État – les élites administratives en Prusse de 1871 à 1933*. Paris: Belin, 2007 (Collection Histoire et Société – Europes Centrales).
- Wahl, A., *Cultures et mentalités en Allemagne (1918–1960)*. Paris: Sedes, 1988.
- Wahl, A., *L'Allemagne de 1918 à 1945*. Paris: Armand Colin, 1999 (Collection Cursus).
- Wehler, H. U., *Das deutsche Kaiserreich*. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht, 1973.
- Weisenborn, G., *Une Allemagne contre Hitler*. Paris: Éditions du Félin, 2000.
- Weisenborn, G., *Der lautlose Widerstand – Bericht über die Widerstandsbewegung des deutschen Volkes 1933–1945*. Hamburg: Rowohlt, 1953.
- Wette, W., *Les crimes de la Wehrmacht*. Paris: Perrin, 2009.
- Wieviorka, A., «Shoah – les étapes de la mémoire en France», *Les guerres de mémoires – La France et son histoire*, Pascal Blanchard et Isabelle Veyrat-Masson, ed. Paris: Éditions La Découverte, 2010, 107–116 (Collection Poche Essais).
- Wieviorka, A., *Déportation et génocide – entre la mémoire et l'oubli*. Paris: Hachette, [1992] 2008 (Collection Pluriel Histoire).
- Wistrich, R. S., *Hitler, l'Europe et la Shoah*. Paris: Albin Michel, 2005.
- Yannis, T., «Auschwitz nous parle d'aujourd'hui», *Cahiers Pédagogiques* 379 (décembre 1999), 22–25 (Dossier Mémoire, Histoire et Vigilance).
- Zülch, T., ed., *In Auschwitz vergast, bis heute verfolgt – Zur Situation der Roma (Zigeuner) in Deutschland und Europa*. Hamburg: Reinbek, 1979.
- (Der) *Zweite Weltkrieg in deutschen Schulbüchern seit den 50er Jahren – Der Vernichtungsfeldzug gegen die Sowjetunion. Ausstellung des Georg Eckert Instituts für internationale Schulbuchforschung 1999/2000 (catalogue d'exposition)*.

Annexes

Les annexes 1 – 3 sont publiées sur le site internet Edumeres.net
(<http://www.edumeres.net/publikationen>)

Annexe 1:

Quelques pistes méthodologiques pour l'analyse des manuels scolaires

Annexe 2:

Tableau synoptique présentant les principales œuvres littéraires et cinématographiques sur le système concentrationnaire et la Shoah publiés de 1933 à 1985

Annexe 3:

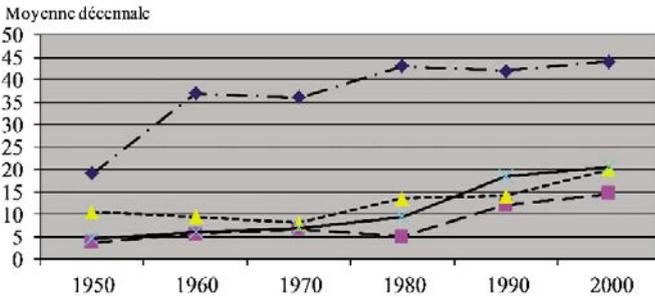
Principaux ouvrages scientifiques sur le système concentrationnaire et la Shoah publiés de 1946 à 1985 (espaces anglo-saxon, germanophone, francophone)

Open-Access-Publikation im Sinne der CC-Lizenz BY-NC-ND

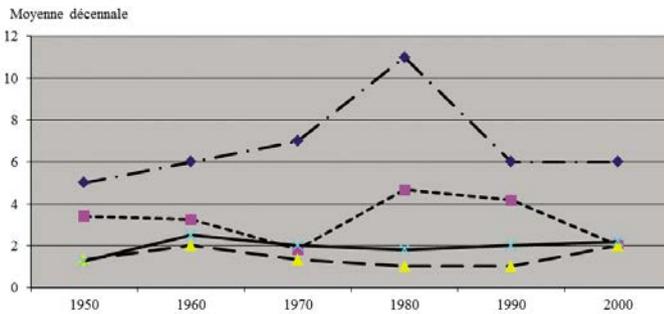
© V&R unipress GmbH, Göttingen

Annexe 4: Graphiques

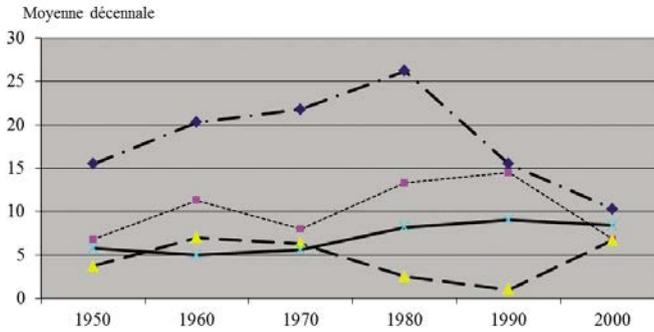
Légende pour les graphiques 1 – 13, 16 – 17 et 19 – 23



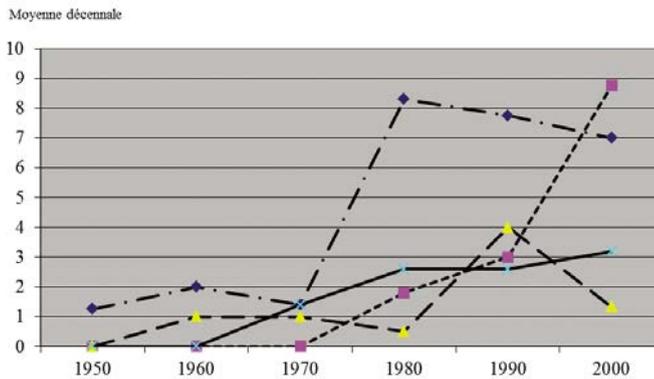
Graphique 1: Part des pages sur le nazisme et la Shoah dans les manuels étudiés (1950 – 2000)



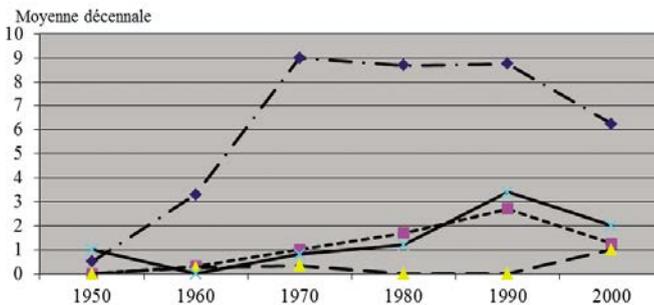
Graphique 2: Nombre moyen de pages sur l'essor du nazisme sous la République de Weimar dans les manuels étudiés (1950 – 2000)



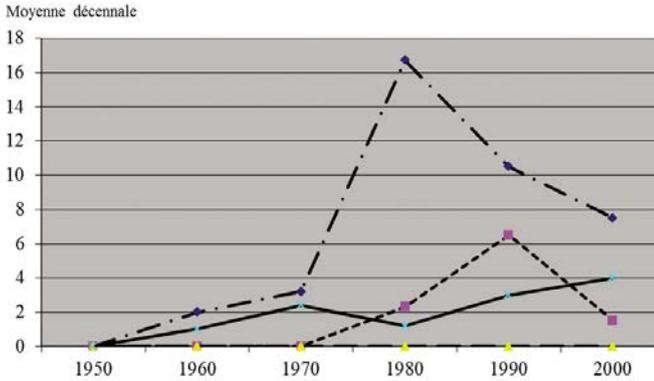
Graphique 3: Nombre moyen de relevés sur l'essor du nazisme sous la République de Weimar dans le texte de leçon des manuels étudiés (1950–2000)



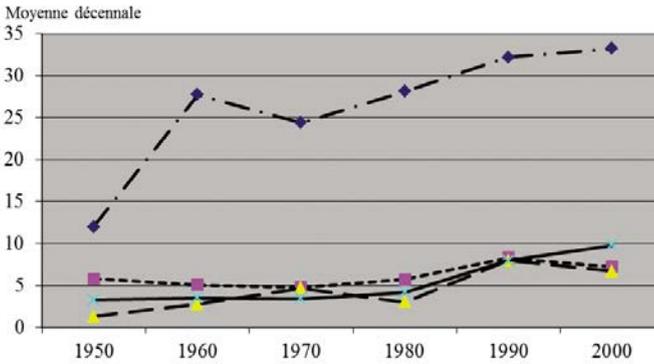
Graphique 4: Nombre moyen de documents écrits sur l'essor du nazisme sous la République de Weimar dans les manuels étudiés (1950–2000)



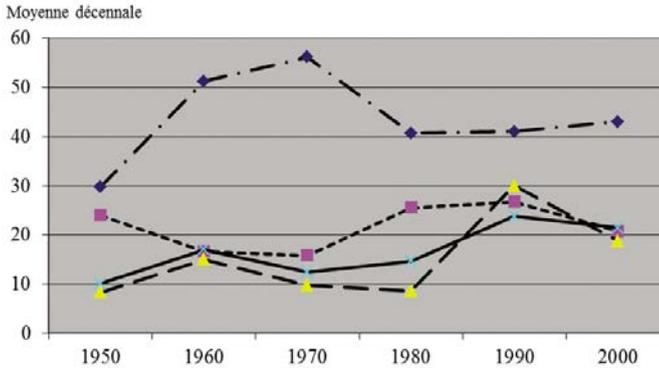
Graphique 5: Nombre moyen de documents iconographiques sur l'essor du nazisme sous la République de Weimar dans les manuels étudiés (1950–2000)



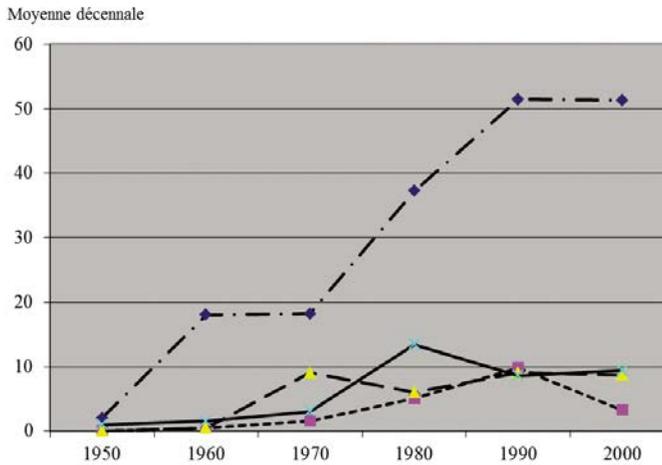
Graphique 6: Nombre moyen de questions d'exercice sur l'essor du nazisme sous la République de Weimar dans les manuels étudiés (1950 – 2000)



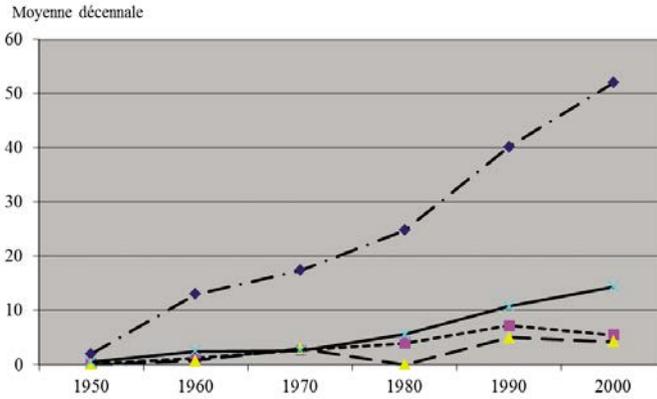
Graphique 7: Nombre moyen de pages sur l'Allemagne nazie dans les manuels étudiés (1950 – 2000)



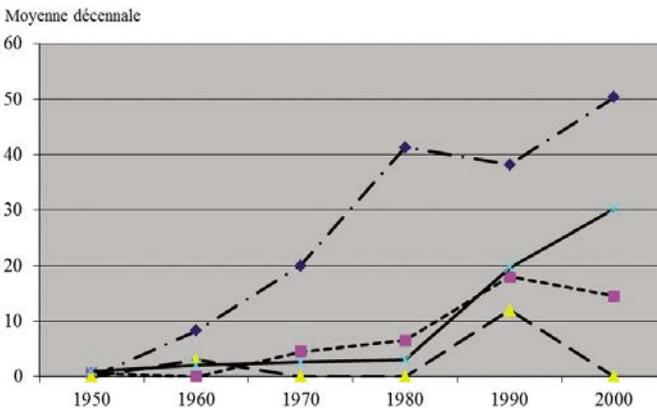
Graphique 8: Nombre moyen de relevés dans le texte de leçon sur l'Allemagne nazie des manuels étudiés (1950 – 2000)



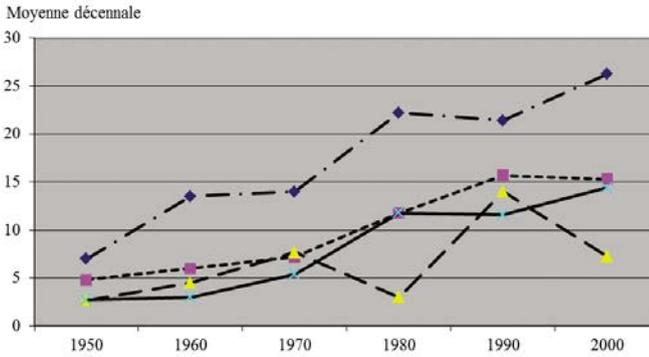
Graphique 9: Nombre moyen de documents écrits sur l'Allemagne nazie dans les manuels étudiés (1950 – 2000)



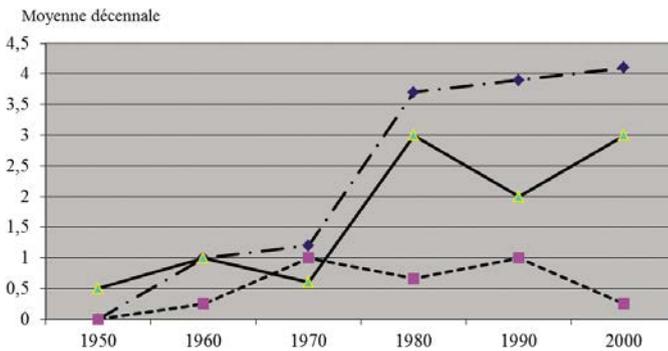
Graphique 10: Nombre moyen de documents iconographiques sur l'Allemagne nazie dans les manuels étudiés (1950 – 2000)



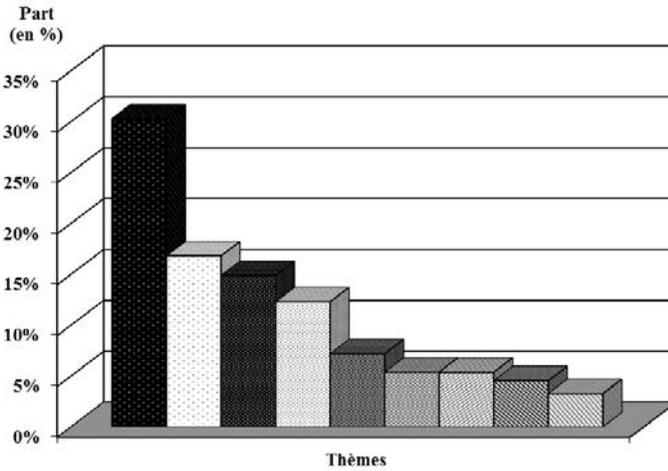
Graphique 11: Nombre moyen de questions d'exercice sur l'Allemagne nazie dans les manuels étudiés (1950 – 2000)



Graphique 12: Nombre moyen de supports didactiques sur l'idéologie nazie dans les manuels étudiés (1950 – 2000)

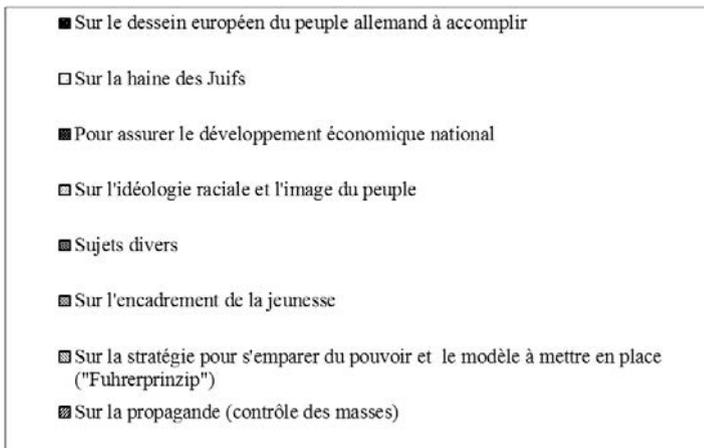
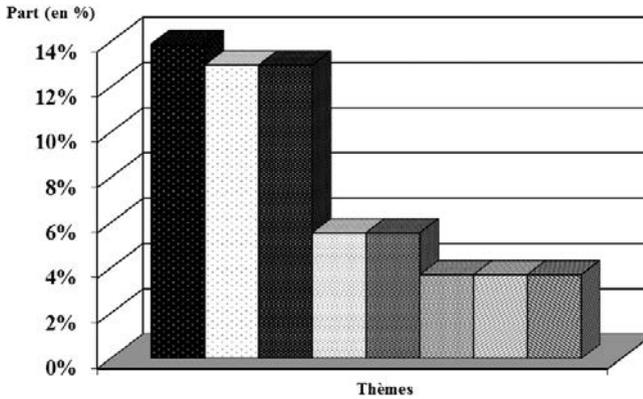


Graphique 13: Évolution du nombre d'extraits de *Mein Kampf* dans les chapitres sur l'Allemagne nazie des manuels étudiés (1950 – 2000)

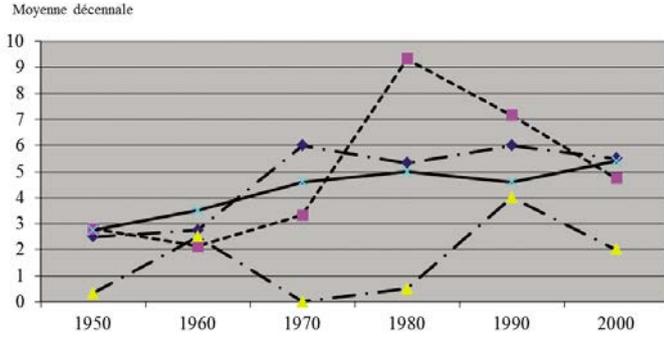


- Sur l'idéologie justifiant la conquête de l'Europe
- Concernant la jeunesse allemande
- Reconstitution d'une force militaire allemande
- Mesures prises et promesses exprimées lors de la prise de pouvoir (1933-1934)
- Thèmes divers
- Discours de politique générale (domaines intérieur, extérieur, économique etc.)
- Les mensonges de Hitler dans ses discours (la guerre ne sera jamais son objectif etc.)
- Anéantissement de toute opposition, contrôle de la religion
- Hitler justifie "la Nuit des Longs Couteaux"

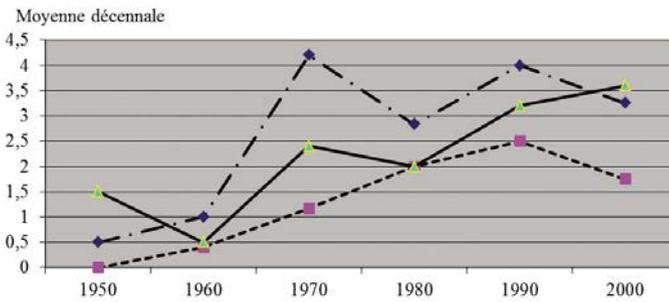
Graphique 14: Principaux thèmes des extraits de discours de Hitler dans les chapitres sur l'Allemagne nazie des manuels allemands (1950 – 2000)



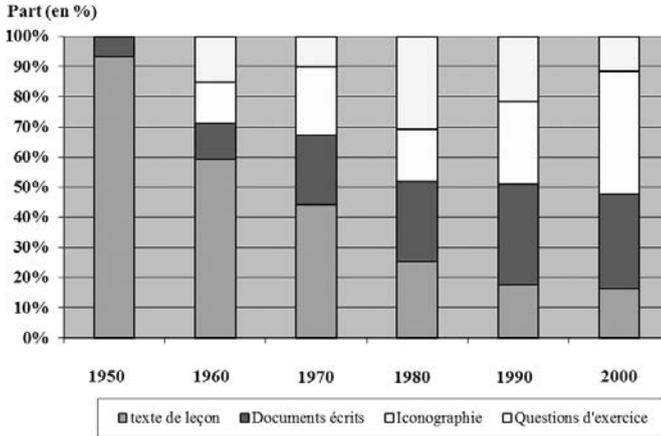
Graphique 15: Principaux thèmes des extraits de Mein Kampf dans les chapitres sur l'Allemagne nazie des manuels allemands (1950 – 2000)



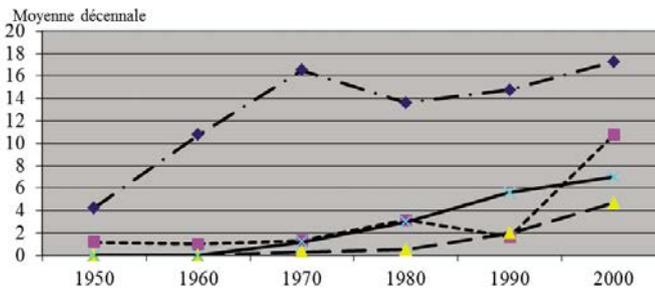
Graphique 16: Nombre moyen d'éléments didactiques sur Hitler dans les manuels étudiés (1950–2000)



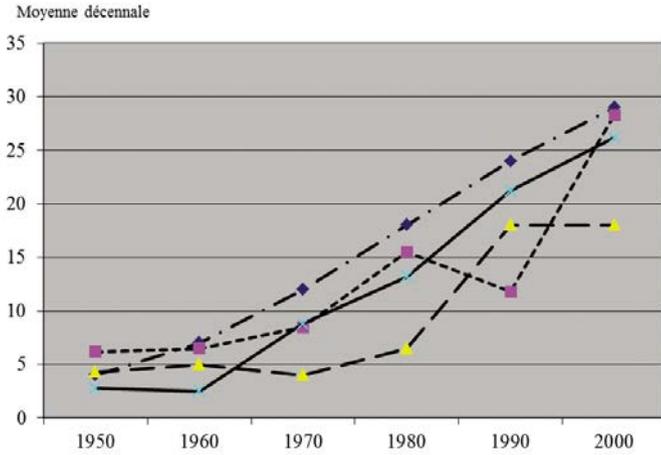
Graphique 17: Évolution du nombre moyen d'images représentant Hitler dans les manuels étudiés (1950–2000)



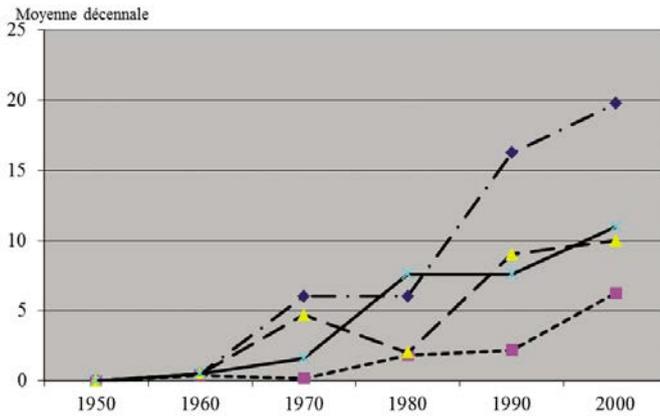
Graphique 18: Part des éléments didactiques sur la résistance allemande au nazisme dans les manuels allemands (1950 – 2000)



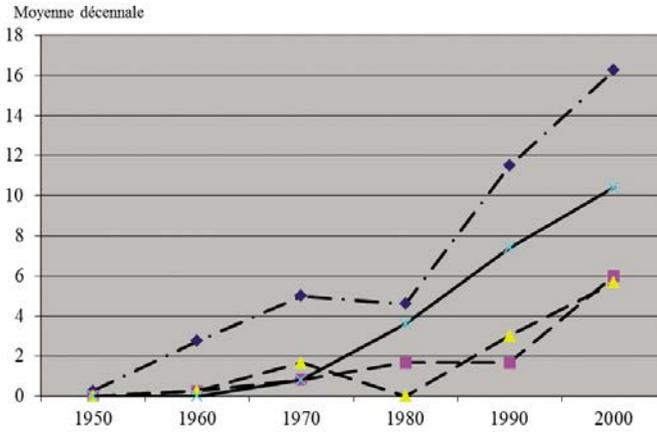
Graphique 19: Nombre moyen de pages sur la Shoah dans les manuels étudiés (1950–2000)



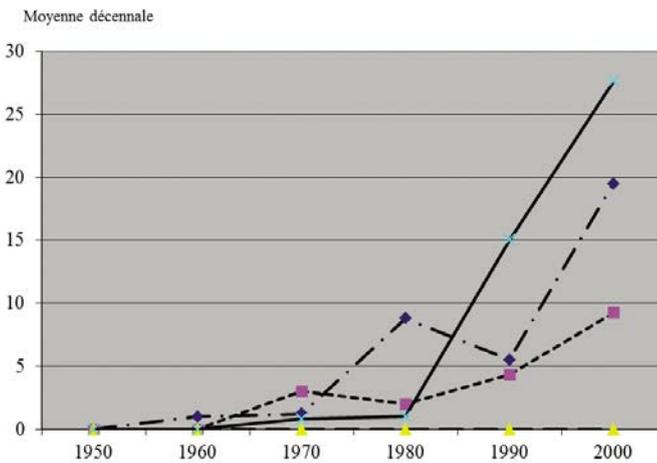
Graphique 20: Nombre moyen de relevés sur la Shoah dans le texte de leçon des manuels étudiés (1950 – 2000)



Graphique 21: Nombre moyen de documents écrits sur la Shoah dans les manuels étudiés (1950 – 2000)



Graphique 22: Nombre moyen de documents iconographiques sur la Shoah dans les manuels étudiés (1950 – 2000)



Graphique 23: Nombre moyen de questions d'exercice sur la Shoah dans les manuels étudiés (1950 – 2000)