

ENSEIGNER LA SHOAH

UMGANG MIT DER SHOAH IN DER SCHULE
INSEGNARE LA SHOAH




EDITIONS
ALPHIL
PRESSES
UNIVERSITAIRES
SUISES

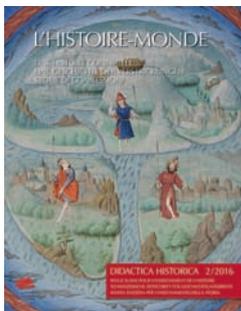
DIDACTICA HISTORICA 5/2019

REVUE SUISSE POUR L'ENSEIGNEMENT DE L'HISTOIRE
SCHWEIZERISCHE ZEITSCHRIFT FÜR GESCHICHTSUNTERRICHT
RIVISTA SVIZZERA PER L'INSEGNAMENTO DELLA STORIA

Dans la même collection :



Guerre et paix. Krieg und Frieden. Guerra e pace, Didactica Historica 1, 2015.



L'Histoire-Monde. Une histoire connectée. Eine Geschichte der Verstrickungen. Storie di connessioni, Didactica Historica 2, 2016.



Le documentaire en histoire. Geschichte dokumentarisch. Il documentario storico, Didactica Historica 3, 2017.



Faire la fête! Entre commémoration et transgression. Zwischen Gedenken und Umdeutung. Tra commemorazione e trasgressione, Didactica Historica 4, 2018.

Didactica Historica

Revue suisse pour l'enseignement de l'histoire
Schweizerische Zeitschrift für Geschichtsunterricht
Rivista svizzera per l'insegnamento della storia

Enseigner la Shoah Umgang mit der Shoah in der Schule Insegnare la Shoah

N° 5 / 2019

Revue annuelle publiée par le Groupe d'étude de didactique de l'histoire de la Suisse romande et italienne (GDH) et par la Deutschschweizerische Gesellschaft für Geschichtsdidaktik (DGGD), sous le mandat de la CODHIS-SDGD

Éditions Alphil-Presses universitaires suisses

© Éditions Alphil-Presses universitaires suisses, 2019
Case postale 5
2002 Neuchâtel
Suisse

www.aphil.com

Abonnement ou commande de numéros individuels : commande@aphil.ch

ISSN 2297-7465

Responsables éditoriaux

Groupe d'étude de didactique de l'histoire de la Suisse romande et italienne (GDH) – Deutschschweizerische Gesellschaft für Geschichtsdidaktik (DGGD), sous mandat de la CODHIS-SDGD.

<http://www.codhis-sdgd.ch/>

Pour les Éditions Alphil : Rachel Maeder

Comité de rédaction

Nadine Fink, HEP Vaud, directrice de rédaction

Prisca Lehmann, Gymnase d'Yverdon-les-Bains, co-directrice de rédaction ; **Pierre-Philippe Bugnard**, Université de Fribourg ; **Nicolas Guillaume-Gentil**, HEP BEJUNE Neuchâtel ; **Nathalie Masungi**, HEP Vaud ; **Michel Nicod**, EPS Roche-Combe Nyon ; **Nadine Ritzer**, PH Bern, co-responsable des articles germanophones ; **Béatrice Rogéré Pignolet**, HEP Vaud ; **Béatrice Ziegler**, PH FHNW, Aarau, co-responsable des articles germanophones.

Comité international de lecture

François Audigier, Université de Genève ; **Gianfranco Bandini**, Université de Florence ; **Markus Bernard**, Universität Duisburg-Essen ; **Mathieu Bouhon**, Université de Louvain-la-Neuve ; **Vincent Boutonnet**, Université du Québec en Outaouais ; **Félix Bouvier**, Université du Québec à Trois-Rivières ; **Luigi Cajani**, Università di Roma "La Sapienza" ; **Vincent Capdepuy**, Lycée Ambroise Vollard, Saint-Pierre (La Réunion) – É.H.GO Géographie-Cités, Paris ; **Dora Cavourra**, Université nationale et capodistrienne d'Athènes ; **Stéphanie Demers**, Université du Québec en Outaouais ; **Chantal Déry**, Université du Québec en Outaouais ; **Sylvain Doussot**, Université de Nantes ; **Marc-André Ethier**, Université de Montréal ; **Neus Gonzalez**, Universitat Autònoma de Barcelona ; **Katja Gorbahn**, Aarhus University ; **Jean-Louis Jadouille**, Université de Liège ; **Lyonel Kaufmann**, HEP Vaud ; **Felicitas Macgilchrist**, Georg-Eckert-Institut Braunschweig ; **Johannes Meyer-Hamme**, Universität Paderborn ; **Patrick Minder**, Université de Fribourg ; **Julia Poyet**, Université du Québec à Montréal ; **Holger Thünemann**, Universität zu Köln ; **Nicole Tutiaux-Guillon**, Université de Lille ; **Rafael Valls Montés**, Université de Valence – Espagne ; **Karel van Nieuwenhuysse**, University of Leuven ; **Anne Vézier**, Université de Nantes ; **Meik Zülsdorf-Kersting**, Universität Osnabrück.

Les articles dont une version longue est disponible en ligne ont été expertisés en double aveugle par le comité international de lecture.

Image de couverture :

© Image du Mémorial de l'Holocauste à Berlin utilisée pour le visuel des journées d'étude internationales « Enseignement et apprentissage de la Shoah » organisées en janvier 2018 à la HEP Vaud.

Le Mémorial aux Juifs assassinés d'Europe, inauguré à Berlin en 2005, est l'œuvre de l'architecte américain Peter Eisenmann. Lieu de mémoire et centre de documentation construit sur le site de l'ancien centre historique et politique de la capitale allemande, il est le monument commémoratif national dédié aux Juifs d'Europe assassinés sous le régime génocidaire national-socialiste.

Didactica Historica est soutenu par l'Académie suisse des sciences humaines et sociales (ASSHS) via l'affiliation de la Coordination nationale des didactiques de l'histoire (CODHIS/GDH – DGGD) à la Société suisse d'histoire (SSH)



Schweizerische Akademie der Geistes- und Sozialwissenschaften
Académie suisse des sciences humaines et sociales
Accademia svizzera di scienze umane e sociali
Academia svizra da ciencias humanas e socialas
Swiss Academy of Humanities and Social Sciences

Table des matières

Éditorial / Editorial / Editoriale.....	9
---	---

Dossier

Nadine Fink, Haute école pédagogique du canton de Vaud
Nathalie Masungi, Haute école pédagogique du canton de Vaud

Enseigner la Shoah : mise en perspective des journées d'étude internationales « Enseignement et apprentissage de la Shoah »	13
--	----

Monique Eckmann, Haute école de travail social, HES-SO, Genève

« Oui, mais... ». Transmettre la Shoah : défis et potentialités perçus depuis un pays Bystander	21
--	----

Werner Dreier, _erinnern.at_

Holocaust und NS-Massengewalt zwischen Schulbuchwissen und heißer Geschichte	29
---	----

Noa Mkyton, International School for Holocaust Studies, Yad Vashem, Israel

Connecting to History – Connecting to Ourselves. Thoughts about Holocaust Education and Relevancy	37
--	----

Eva Lettermann, Zentrum für schulpraktische Lehrerbildung, Paderborn

« Onkel Franz doch nicht! » – historisches Lernen über die Shoah durch die Auseinandersetzung mit individuellem Täterhandeln	43
---	----

Alexandre Bande, Lycée Janson de Sailly, Paris

Enseigner Auschwitz par l'image. L'« Album d'Auschwitz » : une source précieuse	49
--	----

Christine Guimonnet, Lycée Pissarro, Pontoise, France

Étudier l'histoire et la mémoire de la Shoah à travers un film de fiction : La petite prairie aux bouleaux	57
---	----

Isaac Touitou, Lycée ORT-Daniel Mayer, Montreuil, France
Pierre-Jérôme Biscarat, Association Yahad-In Unum, France

Enseigner la Shoah par les lieux : bilan critique et nouvelles pratiques	63
---	----

Davide Adacher, Convitto nazionale D. Cotugno, Liceo musicale e coreutico, L'Aquila

La memoria e il viaggio: un percorso didattico formativo sulla Shoah, il totalitarismo, il razzismo	69
--	----

Alice Morandi, Cycle d'orientation du Belluard, Fribourg
Sandrine Ducaté, Cycle d'orientation du Belluard, Fribourg

Voyages d'étude ou sorties de classe? Les camps de concentration au cœur du débat	77
--	----

Roman Kroke, artiste interdisciplinaire et maître de conférences à l'Université des Arts de Berlin
Frontières et Passages. L'art comme médium interdisciplinaire pour enseigner la Shoah . 83

Didactique de l'histoire

Sabrina Moisan, Université de Sherbrooke
Audrey Bélanger, Université de Sherbrooke

Histoire de l'Holocauste et éducation aux droits humains : arrimage réussi au Québec?..... 93

Karen Polak, Anne Frank House, Amsterdam

Stories that Move. Linking past and present in education against discrimination: key elements and challenges 103

Tony Cole, Children's Support Service South, Basildon
Darius Jackson, UCL Centre for Holocaust Education, University College London

'I wonder where I will be tomorrow'. Developing historical knowledge and understanding of the Holocaust. A case study working with hard to reach pupils in Essex, England..... 109

Nadine Fink, Haute école pédagogique du canton de Vaud
Peter Gautschi, Pädagogische Hochschule Luzern

Une application pour enseigner la Shoah avec des témoignages audiovisuels : «Fliehen vor dem Holocaust» 117

Wolf Kaiser, Deutsche Delegation der ITF/IHRA, Deutschland

Tagebücher im Unterricht über die Shoah..... 125

Dorothee Wein, Center für Digitale Systeme, FU Berlin

Eine Welt ohne Überlebende? Die Online-Anwendung «Zeugen der Shoah» 131

Pratiques enseignantes

Valery Rion, Lycée cantonal de Porrentruy et Université de Neuchâtel

Appréhender la Shoah avec des lycéens au travers d'œuvres littéraires et artistiques..... 141

Johannes Gunzenreiner, PH St. Gallen
Thomas Metzger, PH St. Gallen

Dem Tod entronnen und trotzdem nicht in Freiheit – ein Ausstellungsprojekt mit Studierenden zum Schicksal aus dem Lager Theresienstadt befreiter jüdischer Gefangener 149

Olivetta Gentilin, Liceo Statale Antonio Pigafetta, Vicenza

Il lessico della Shoah per una produzione linguistica creativa. Esempio di un percorso metodologico-didattico basato sul concetto di *multiliteracies*.... 155

Ressources pour l'enseignement

Christian Mathis, PH Zürich
Urs Urech, PH FHNW, Aarau

«Verfolgt und Vertrieben». Lernen mit Lebensgeschichten jüdischer Flüchtlingskinder auf der Schweizer Primarstufe 165

Emmanuelle Wolff, Établissement primaire de Beaulieu, Lausanne	
L'enfant et la Shoah – Yad Leyeled, des outils pour enseigner la Shoah aux plus jeunes	173
Sonia Castro, Liceo cantonale di Lugano e Dipartimento Formazione e Apprendimento della SUSPI, Lugano	
La Shoah nei recenti manuali di Storia per le scuole medie superiori di lingua italiana ...	177
Bernard Wicht, Conférence suisse des directeurs cantonaux de l'instruction publique (CDIP) Michel Rohrbach, Conférence suisse des directeurs cantonaux de l'instruction publique (CDIP)	
Ressources pour la Journée de la mémoire de l'Holocauste et de la prévention des crimes contre l'humanité	185
 Comptes rendus	
Thomas Metzger, PH St. Gallen	
Christoph Kühberger, Herbert Neureiter, <i>Zum Umgang mit Nationalsozialismus, Holocaust und Erinnerungskultur. Eine quantitative Untersuchung bei Lernenden und Lehrenden an Salzburger Schulen aus geschichtsdidaktischer Perspektive</i>	191
Béatrice Ziegler, Bern	
Marc-André Ethier, David Lefrançois, François Audigier (éds.), <i>Pensée critique, enseignement de l'histoire et de la citoyenneté</i>	193
Pierre Jaquet, Gymnase de Nyon	
Yuval Noah Harari, <i>Homo deus, une brève histoire de l'avenir</i>	195
Dominique Dirlewanger, maître d'histoire au Gymnase Provence, chercheur associé à l'UNIL et au CHUV, Lausanne	
Ludivine Bantigny, <i>1968 : de grands soirs en petits matins</i>	199
Nicole Tutiaux-Guillon, ESPE Lille Nord de France (Comue), CIREL-Théodile (université de Lille)	
Patricia Drahi, <i>Enseigner la Shoah et les questions socialement vives. Risques et défis. Paroles de professeurs de collège et de lycée</i>	201
Marc Vaucher, Gymnase Provence, Lausanne	
Cédric Humair, <i>La Suisse et les puissances européennes. Aux sources de l'indépendance (1813–1857)</i>	203
CODHIS – SDGD : 5 ans, 5 Jahre, 5 anni	205
L'Associazione ticinese degli insegnanti di storia (Atis): un anno di attività (as. 2017–2018)	207
Die Aktivitäten der DGGD	209
LE GDH en 2018	211

Éditorial / Editorial / Editoriale

Chaque année, la « Journée de la mémoire » est dédiée à la transmission et au travail de réflexion sur la mémoire et l'histoire de la Shoah, ainsi que sur les génocides qui ont marqué l'histoire du xx^e siècle. Aux nombreuses questions soulevées, chaque pays apporte des réponses différentes en fonction de son histoire et des enjeux sociopolitiques qui lui sont propres. L'enseignement de la Shoah doit être adapté non seulement à la situation de chaque pays, mais également aux finalités éducatives et au public scolaire auquel il s'adresse. Il s'agit pour cela de clarifier les options pédagogiques qui favorisent la réflexion sur la Shoah et, d'une manière plus générale, sur les génocides et les crimes contre l'humanité. Il s'agit aussi d'identifier les résistances, les effets indésirables, voire les dérives d'interventions pédagogiques pourtant bien intentionnées.

C'était l'objectif des journées d'étude internationales « Enseignement et apprentissage de la Shoah :

pratiques et expériences dans le monde scolaire » qui ont été organisées à la Haute école pédagogique du canton de Vaud en janvier 2018, en partenariat notamment avec le GDH et *Didactica Historica*. L'objectif de ces journées a été de soutenir des démarches innovantes dans le contexte scolaire et de promouvoir les échanges internationaux. Durant deux jours, des enseignant.e.s, des éducateurs.trices et des formateurs.trices en provenance de nombreux pays ont échangé autour de leurs pratiques et de leurs expériences pour apprendre les un.e.s des autres.

À l'issue des journées d'étude et dans le but de partager avec notre lectorat une partie de la richesse des échanges qu'elles ont générés, *Didactica Historica* édite un numéro spécial 5/2019 qui, une fois n'est pas coutume, consacre l'ensemble de ses rubriques à l'enseignement de la Shoah et publie également quelques articles anglophones.

Le comité de rédaction

Jedes Jahr ist der « Holocaust-Gedenktag » der Vermittlung und Reflexion über Gedenken und Geschichte der Shoah und der Verbrechen gegen die Menschlichkeit, die die Geschichte des 20. Jahrhunderts geprägt haben, gewidmet. Auf damit verbundene Fragen werden Länder je nach Geschichte und gesellschaftspolitischen Herausforderungen unterschiedliche Antworten geben. Der Umgang mit der Shoah muss aber nicht nur an die Situation des jeweiligen Landes, sondern auch an jeweilige Bildungsziele und Zielgruppen angepasst werden. Dazu gehört die Klärung der pädagogischen Möglichkeiten, die die Reflexion über die Shoah und ganz allgemein über Völkermord und Verbrechen gegen die Menschlichkeit fördern. Zudem geht es auch darum, Widerstände, unerwünschte Wirkungen sowie allfällige unerwünschte Folgen gut gemeinter Bildungsmaßnahmen zu erkennen.

Diese Klärungen waren das Ziel der internationalen Studientage « Umgang mit Holocaust in

der Schule: Praktiken und Erfahrungen », die im Januar 2018 an der *Haute école pédagogique du canton de Vaud* in Zusammenarbeit mit der *Groupe d'étude de la didactique de l'histoire* und der *Didactica Historica* organisiert wurden. Innovative Ansätze im schulischen Kontext sollten unterstützt und der internationale Austausch gefördert werden. An zwei Tagen tauschten Lehrpersonen, Erzieherinnen und Erzieher sowie Ausbilderinnen und Ausbilder aus zahlreichen Ländern ihre Praktiken und Erfahrungen aus, um voneinander zu lernen.

Im Nachgang zu den Studientagen veröffentlicht *Didactica Historica* eine Sonderausgabe 5/2019 mit dem Ziel, einen Teil des reichen Austauschs mit unseren Leserinnen und Lesern zu teilen. Das Heft widmet ausnahmsweise alle seine Rubriken dem Unterricht zur Shoah und enthält auch einige englischsprachige Beiträge.

Das Redaktionskomitee

Ogni anno, il “Giorno della Memoria” è dedicato alla trasmissione e alla riflessione sulla memoria e la storia della Shoah e dei genocidi che hanno marcato la storia del xx secolo. Alle molteplici domande relative a questo tema, ogni Paese fornisce risposte diverse a seconda della propria storia e delle sfide socio-politiche. L’educazione sul tema dell’Olocausto deve essere adattata non solo alla situazione di ogni Paese, ma anche agli scopi educativi e al pubblico di riferimento. Si tratta di chiarire le opzioni pedagogiche che promuovono la riflessione sulla Shoah e, più in generale, sul genocidio e sui crimini contro l’umanità. Si tratta anche di identificare le resistenze, gli effetti indesiderati e persino le derive di interventi educativi seppur ben intenzionati.

È questo l’obiettivo delle giornate internazionali di studio “Insegnare e conoscere la Shoah: pratiche ed esperienze nel mondo della scuola” che sono

state organizzate presso la Haute école pédagogique du canton de Vaud nel gennaio 2018, in collaborazione con il GDH e la rivista *Didactica Historica*. L’obiettivo di queste giornate di studio hanno permesso di sostenere approcci innovativi nel contesto scolastico e di promuovere gli scambi internazionali. Nel corso di due giorni, insegnanti, educatori e formatori di molti Paesi hanno condiviso le loro pratiche ed esperienze per imparare gli uni dagli altri.

Al termine delle giornate di studio, e con l’obiettivo di condividere con i nostri lettori parte della ricchezza degli scambi che le hanno caratterizzate, *Didactica Historica* pubblica un numero speciale 5/2019. Per la prima volta tutte le sue sezioni sono consacrate ad un unico tema, l’insegnamento della Shoah, e alcuni articoli sono pubblicati in inglese.

Il Comitato Editoriale

Dossier

Nadine Fink, Haute école pédagogique du canton de Vaud
Nathalie Masungi, Haute école pédagogique du canton de Vaud

Enseigner la Shoah : mise en perspective des journées d'étude internationales «Enseignement et apprentissage de la Shoah»

Abstract

The moral bankruptcy that the Shoah represents in Western history and, at the same time, the impetus given to international justice and the defense of human rights after the Second World War, make it a crucial teaching issue. But how to teach the Shoah? What are the historical facts to be highlighted to promote relevant learning? This article reports on the main findings of international study days on practices and experiences in Education.

Keywords

Shoah, Human Rights, Empirical research, Teaching practices, Resources and devices.

En janvier 2004, les autorités suisses ont introduit la « Journée de la mémoire de l'Holocauste et de la prévention des crimes contre l'humanité ». Cette introduction s'est inscrite dans le contexte général d'une résolution des ministres de l'éducation des pays membres du Conseil de l'Europe, adoptée en octobre 2002, pour une journée internationale commémorative. Depuis lors, celle-ci a lieu le 27 janvier de chaque année, date symbolique correspondant à la libération du camp d'Auschwitz-Birkenau par l'Armée rouge.

En Suisse, la Journée de la mémoire est non seulement dédiée à la transmission de la Shoah, mais également à l'histoire des génocides du xx^e siècle, à la réflexion sur les droits humains et, selon les cantons et les écoles, sur la tolérance, le dialogue interreligieux et interculturel. À distance d'une commémoration exclusive de la Shoah et d'une mise en concurrence des mémoires des victimes de génocides, l'enjeu est de favoriser l'organisation par les établissements scolaires de dispositifs éducatifs permettant de sensibiliser les élèves à ces problématiques et de « réfléchir aux idéologies qui ont pu conduire à de tels crimes contre l'humanité »¹.

Crimes contre l'humanité, défense des droits humains

Dans cette conception de la Journée de la mémoire, la Shoah² se voit dotée d'une fonction

FINK Nadine, MASUNGI Nathalie, « Enseigner la Shoah : mise en perspective des journées d'étude internationales "Enseignement et apprentissage de la Shoah" », in *Didactica Historica* 5/2019, p. 13-19.

¹ CDIP, *Communiqué de presse du 27.01.2004*, disponible à l'adresse : <http://www.edk.ch/dyn/14114.php>, consulté le 13.12.2018.

² Nous utilisons le terme « Shoah » qui s'est imposé jusque-là en français pour désigner le projet nazi d'assassiner les Juifs d'Europe, voire du monde. Concernant les différents termes lexicaux et leur définition, voir l'article de Monique Eckmann dans le présent dossier.



Eleanor Roosevelt tenant la *Déclaration universelle des droits de l'homme*, novembre 1949. Franklin D. Roosevelt Library web.

paradigmatique. L'assassinat de toute une partie de la population au seul motif de son identité religieuse ou de son appartenance prétendument ethnique à un groupe est non seulement un génocide, mais aussi un crime contre l'humanité³. À la fin de la Seconde Guerre mondiale, les grands criminels nazis ont été jugés devant la première cour de justice internationale à Nuremberg. Bien qu'expression de la justice des vainqueurs, ce procès a ouvert un nouvel espace de droit international et de défense des droits humains, en offrant

«la possibilité inédite de voir des dirigeants politiques jugés par une cour internationale, quelque chose qui n'avait jamais existé auparavant»⁴. Le procès de Nuremberg a marqué la naissance du système de justice internationale qui est un fondement essentiel des États démocratiques et de la défense des droits humains. Trois ans après la fin de la Seconde Guerre mondiale, ces derniers ont été inscrits dans la *Déclaration universelle des droits de l'homme* adoptée par les Nations unies le 10 décembre 1948.

L'ampleur de la Shoah, la participation active et passive de millions d'êtres humains aux crimes commis sous le régime national-socialiste, la faillite morale que la Shoah et les crimes contre l'humanité représentent dans l'histoire occidentale et, en même temps, l'impulsion que cela a signifiée sur

³ Dans un récent ouvrage, Sands revient sur l'origine de ces deux concepts du point de vue de leurs concepteurs, Hersch Lauterpacht pour «crimes contre l'humanité»; Raphael Lemkin pour «génocide». «Pour Lauterpacht, le meurtre d'individus, s'il relève d'un plan systématique, serait un crime contre l'humanité. Lemkin, lui, s'intéressait au génocide, au meurtre d'un grand nombre d'individus, mais avec l'intention de détruire le groupe dont ils font partie». SANDS Philippe, *Retour à Lemberg*, Paris: Albin Michel, 2017, p. 32.

⁴ SANDS Philippe, *Retour à Lemberg*, p. 26.

le plan de la justice internationale et de la défense des droits humains en font un enjeu de réflexion et d'analyse aujourd'hui encore crucial. La Shoah est un « événement » central pour comprendre à la fois le fondement des États démocratiques, du moins européens et nord-américains, et expliciter les mécanismes qui les mettent en danger. Au cœur même de la modernité, il a été – et il est donc encore – possible d'exclure puis d'assassiner des hommes, des femmes, des enfants jusque-là totalement intégrés dans leurs sociétés respectives. Mais comment enseigner la Shoah ? Quels sont les faits historiques à mettre en évidence pour favoriser des apprentissages pertinents ? Quelles sont les formes d'enseignement à privilégier pour permettre aux élèves d'accéder à une compréhension non seulement des enjeux du passé, mais aussi des raisons pour lesquelles il importe aujourd'hui encore d'étudier ces pages sombres de l'histoire ? Il ne peut être question d'imposer une seule « juste » narration, ni une seule « juste » manière pour enseigner et apprendre la Shoah, ni quelque objet d'histoire qui soit. L'histoire est toujours liée à un triple contexte à prendre en considération : le temps des événements, le temps de leur reconstitution (production de narrations historiques) et le temps de leur transmission et du sens que prend l'histoire pour le monde présent des élèves. Ainsi considéré, l'enseignement de la Shoah n'est pas figé dans le marbre des évidences. Les faits demeurent. En revanche, les choix des éléments retenus et les manières de les traiter évoluent en fonction des enjeux contemporains et des finalités éducatives qui les prennent en charge. D'autre part, alors que les thématiques relatives aux pages sombres de l'histoire humaine qu'il est possible d'enseigner sont innombrables, imposer l'enseignement de la Shoah comme un dogme indiscutable est risqué. Il est nécessaire d'accepter la question : pourquoi, aujourd'hui encore, enseigner la Shoah ?

Enseignement et apprentissage de la Shoah : recherches empiriques

De nombreuses recherches ont analysé les discours et les pratiques relatifs à l'enseignement et à l'apprentissage de la Shoah. L'important état des lieux dressé dans un ouvrage récent offre une vue d'ensemble de 640 publications correspondant à

environ 370 recherches empiriques menées dans une variété de contextes linguistiques et consacrées aux représentations et aux pratiques éducatives relatives à la Shoah⁵.

Parmi leurs principaux constats, les auteur.e.s de cet ouvrage relèvent un consensus sur l'importance d'enseigner la Shoah : les enseignant.e.s comme les élèves témoignent d'un fort engagement pour travailler ce sujet considéré comme étant « à part » des autres sujets du programme scolaire. En revanche, les réponses apportées à la question du « pourquoi », du « quoi » et du « comment » l'enseigner sont plurielles. Les recherches mettent en évidence une conception dominante de l'enseignement de la Shoah dans une perspective d'éducation éthique et morale. Il n'existe toutefois aucun consensus sur la manière d'évaluer une telle contribution ; les résultats de recherche pointent plutôt une absence de corrélation entre l'acquisition de connaissances et le développement de la pensée critique, de l'autonomie morale ou de l'engagement citoyen⁶.

Enfin, parmi les constats issus de cette vue d'ensemble, nous retenons les supports privilégiés par les enseignant.e.s, en particulier dans les régions francophones : romans graphiques, films et témoignages de survivant.e.s. Ce choix des supports est l'expression d'un accent fort mis sur les victimes. La littérature scientifique et didactique pointe pourtant l'importance à accorder à la diversité des perspectives des acteurs impliqués : les victimes (dans leur pluralité et sans les réduire au stade ultime de déshumanisation), les témoins (des plus passifs aux plus engagés, comme les « Justes »), les perpétrateurs (de tous les degrés d'implication dans l'entreprise criminelle)⁷. Une

⁵ IHRA, ECKMANN Monique, STEVICK Doyle, AMBROSEWICZ-JACOBS Jolanta (eds.), *Research in Teaching and Learning about the Holocaust. A Dialogue Beyond Borders*, Berlin : Metropol, 2017. Disponible à l'adresse : <https://www.holocaustremembrance.com/publications/research-teaching-and-learning-about-holocaust-dialogue-beyond-borders>, consulté le 13.12.2018. Voir en particulier le « Executive summary » en fin d'ouvrage (p. 399-404). Dans le cadre restreint de cet article, nous nous limitons à quelques constats très partiels.

⁶ À propos de la pensée critique : FINK Nadine, « Enseigner l'histoire pour former la pensée critique ? », *Public History Weekly*, n° 5, 2017, disponible à l'adresse : <https://public-history-weekly.degruyter.com/5-2017-27/teaching-history-in-order-to-develop-critical-thinking/>, consulté le 13.12.2018.

⁷ Voir en particulier : ECKMANN Monique, *Identités en conflit, dialogue des mémoires. Enjeux identitaires dans les rencontres*

analyse approfondie des processus de légitimation et du changement des mentalités qui ont rendu possible la concrétisation du projet criminel nazi est incontournable⁸.

Enseignement et apprentissage de la Shoah : récits de pratique

En écho à la recherche théorique et empirique sur l'enseignement de la Shoah, nous nous intéressons dans la suite de ce texte aux modes de transmission pensés et rapportés par des enseignant.e.s. En janvier 2018, la tenue des journées d'étude internationales « Enseignement et apprentissage de la Shoah. Pratiques et expériences dans le monde scolaire » a permis de donner la parole à des enseignant.e.s en provenance de 25 pays différents⁹. Les communications présentées à cette occasion constituent un corpus de récits de pratiques pour différents niveaux scolaires, pour une variété de pays ayant leur propre curriculum, leur manière d'articuler les enjeux nationaux et globaux, tout en partageant un certain nombre de préoccupations, par exemple la délicate transition entre la mémoire communicative et la mémoire culturelle avec la disparition des derniers témoins vivants de la Seconde Guerre mondiale¹⁰. Dans le cadre de cet article, nous avons retenu quatre axes de travail privilégiés par les enseignant.e.s. Nous ne faisons ici que les esquisser, mais on trouvera des exemples détaillés

dans les différentes rubriques de ce numéro spécial de *Didactica Historica*.

1. L'usage des supports numériques

Un premier axe concerne le développement de dispositifs et de ressources éducatives numériques visant la transmission et l'éducation au sens large, c'est-à-dire aussi dans l'espace public. L'objectif est également de produire des ressources novatrices en mesure de soutenir, voire de promouvoir les pratiques scolaires d'enseignement et d'apprentissage de la Shoah. Les témoignages audiovisuels occupent une place centrale parmi ces ressources éducatives numériques (sites internet, applications numériques, espaces muséographiques). Dans le contexte de disparition des derniers témoins vivants de l'époque de la guerre, elles créent de nouveaux espaces de rencontres virtuelles, nettement plus individualisées, entre témoins et élèves, ces derniers pouvant développer une relation quasi personnelle avec un témoin de leur choix. Ces dispositifs s'adosent principalement à la perspective des victimes pour instaurer, à l'appui d'une personnification du passé, un dialogue intergénérationnel jugé favorable pour générer des apprentissages. Ils mettent l'accent sur le rôle des acteurs.trices de l'histoire, sur leurs parcours, sur l'articulation entre contraintes et possibilités d'action dans le passé et, par effet de miroir, dans le présent des élèves¹¹.

2. Les approches biographiques

Un deuxième axe de travail privilégié concerne l'utilisation d'écrits comme les récits de vie, les autobiographies, les documents d'archives retraçant le parcours des individus, là aussi principalement des victimes. Comme avec le témoignage filmé, l'enjeu est de favoriser le lien entre l'élève et un.e protagoniste du passé dont on peut suivre le parcours à travers des sources documentaires : lettres, photos, procès-verbaux, documents

intergroupes, Genève: Éditions IES, 2004; ECKMANN Monique, HEIMBERG Charles, *Mémoire et pédagogie. Autour de la transmission de la destruction des Juifs d'Europe*, Genève: Éditions IES, 2011.

⁸ Lire à ce propos: VON BORRIES Bodo, « Learning and teaching about the Shoah: retrospect and prospect », *Holocaust Studies*, mars 2017, disponible à l'adresse:

<https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/17504902.2017.1298348>, consulté le 13.12.2018.

⁹ Les journées d'étude ont eu lieu à la Haute école pédagogique du canton de Vaud à Lausanne. Le programme complet est disponible à l'adresse: <https://www.hepl.ch/files/live/sites/systemsite/files/unite-communication/documents/programme-journees-shoah-hep-vaud-2018.pdf>, consulté le 13.12.2018.

¹⁰ GAUTSCHI Peter, SOMMER HÄLLER Barbara, FURRER Markus, « Umgang mit Geschichte und Erinnerung in Schule und Hochschule », in GAUTSCHI Peter, SOMMER HÄLLER Barbara, *Der Beitrag von Schulen und Hochschulen zu Erinnerungskulturen*, Schwalbach/Ts.: Wochenschau Verlag, 2014, p. 7-24. En référence à: ASSMANN Aleida, *Der lange Schatten der Vergangenheit. Erinnerungskultur und Geschichtspolitik*, München: C. H. Beck Verlag, 2006.

¹¹ À propos de l'usage des témoignages audiovisuels, lire: DREIER Werner, LAUMER Angelika, WEIN Moritz (Eds.), *Interactions. Explorations of Good Practice in Educational Work with Video Testimonies of Victims of National Socialism*, Berlin: EVZ Foundation, 2018.

Haute école pédagogique du canton de Vaud
UER Didactiques des sciences
humaines et sociales

hep/

Journées d'étude internationales

Enseignement et apprentissage de la Shoah

Pratiques et expériences
dans le monde scolaire

Lundi 22 et
mardi 23 janvier 2018

HEP Vaud / bâtiment C33
Avenue de Cour 33
Lausanne

Inscriptions:
www.hepl.ch/journees-shoah

Ouverture des inscriptions: 15 août 2017
Fermeture des inscriptions: 31 octobre 2017



d'identité, etc. De telles approches privilégient l'apprentissage de la critique des sources textuelles et iconographiques, le questionnement, la contextualisation et la mise en relation nécessaires pour les rendre intelligibles.

3. La littérature de fiction

Si l'histoire de la Shoah comprend de nombreux témoignages de première main, un autre genre narratif intervient dès les années 1960 avec une mise en fiction qui sera progressivement de plus en plus assumée dans le champ littéraire. La littérature de jeunesse, la bande dessinée, le roman graphique – documents parfois augmentés de références extratextuelles à visée informative – permettent de figurer l'indicible, particulièrement pour un public jeune, et de délimiter finement la focale adoptée (espace, temps, point de vue). Supports moins usités pour d'autres thématiques historiques, ils constituent un troisième axe de travail privilégié par les enseignant.e.s pour traiter de ce sujet « à part ». Ces pratiques traduisent l'exigence de dépasser la fonction illustrative de tels supports et d'engager un « travail » de mémoire – *versus* « devoir » – à partir de ces œuvres émanant du champ de l'histoire publique¹².

4. Les lieux de mémoire

Un quatrième axe de travail porte sur l'usage de lieux de mémoire, notamment d'espaces méconnus qui se trouvent dans l'environnement proche des élèves. En Suisse par exemple, des écoles ont servi de camps de réfugiés durant la guerre, réfugiés dont il est partiellement possible de documenter les parcours à partir de fonds d'archives. À distance du tourisme de masse comme au Mémorial et musée Auschwitz-Birkenau, ces approches explorent les façons de « faire parler » un lieu aujourd'hui « muet » et favorisent des apprentissages référés à la démarche d'enquête historique. L'intérêt didactique de ces espaces aujourd'hui anodins est de permettre d'ancrer le

¹² À propos de la fictionnalisation de la Shoah par le roman graphique, voir : PASAMONIK Didier, KOTÉK Joël (Éds.), *Shoah et bande dessinée. L'image au service de la mémoire*, Paris : Éditions Denoël et Mémorial de la Shoah, 2017.

travail d'histoire dans le contexte géographique et historique concret où vivent les élèves¹³.

Quelques constats sur les pratiques

L'enseignement de la Shoah fait fréquemment l'objet d'activités pédagogiques qui rompent avec les habitudes ordinaires¹⁴. Les dispositifs privilégiés par les enseignant.e.s visent à articuler la mémoire et l'histoire, l'émotion et la rationalité, la singularité et la généricité en termes d'étude des mécanismes de la criminalité nazie et d'éducation aux droits humains. Signalons toutefois que les communications présentées à l'occasion des journées d'étude ont fait l'objet d'une sélection. Parmi les près de deux cents propositions reçues figuraient aussi de nombreuses approches commémoratives à visée compassionnelle. Cela laisse supposer la persistance sur le terrain de pratiques relevant d'une « approche moralisatrice et anhistorique » ou d'une « pédagogie de l'extrême »¹⁵ dont les recherches ont montré les biais et effets indésirables :

*« Elles vont à contresens, même, des exigences d'une véritable éducation morale et politique et des vertus que l'on attend de celle-ci : une certaine habileté à décrypter à l'avance des énoncés ou des pratiques qui annoncent les catastrophes politiques, avant qu'ils ne prennent la forme radicale du face-à-face entre bourreaux et victimes, la capacité à s'orienter dans des temps troublés, lorsque se durcissent des conflits de valeurs, que les situations ambiguës se multiplient, et que les choix éthiques, loin d'avoir le visage de l'évidence, se révèlent hautement risqués et toujours coûteux. »*¹⁶

Tout en pointant les difficultés pour rendre opérationnels les objectifs éducatifs ambitieux énoncés dans les programmes, les journées d'étude

¹³ À propos des lieux de mémoire et des voyages en particulier au Mémorial et musée Auschwitz-Birkenau, voir : FIJALKOW Jacques et FIJALKOW Ygal (Éds.), *Les élèves face à la Shoah. Lieux, histoire, voyages*, Albi : Presses du Centre universitaire Jean-François Champollion, 2013.

¹⁴ Voir à ce propos : Bossy Jean-François, *Enseigner la Shoah à l'âge démocratique. Quels enjeux?*, Paris : Armand Colin, 2007.

¹⁵ Bossy Jean-François, *Enseigner la Shoah...*, p. 125.

¹⁶ Bossy Jean-François, *Enseigner la Shoah...*, p. 126.

consacrées à l'enseignement et l'apprentissage de la Shoah ont mis en évidence des pistes de travail stimulantes. Nous retenons en particulier :

- L'articulation de l'échelle globale (la grande Histoire) avec l'histoire des petites gens, des êtres humains ordinaires: une histoire personnalisée, localisée, individualisée, ancrée dans le monde des élèves, en relation avec les enjeux du présent, une histoire qu'ils puissent s'approprier parce qu'elle est en mesure de les concerner ici et aujourd'hui.
- Le travail à partir de lieux de mémoire insoupçonnés, à proximité de l'environnement des élèves, aux potentialités didactiques mieux contrôlées que dans le cas des pèlerinages mémoriels dans des lieux tels que le Mémorial et musée Auschwitz-Birkenau.
- La mise en dialogue des perspectives plurielles des « victimes », des « perpétrateurs », des « témoins » de telle sorte à interroger avant tout les mécanismes qui sous-tendent et qui soutiennent la faillite morale d'une société donnée.
- La pédagogie de projet, associant interdisciplinarité et créativité pour s'extraire des limites de la grille horaire et de l'espace scolaire, sortir les élèves

de leur zone de confort d'écoute passive, articuler l'émotionnel et le rationnel à l'appui d'étapes de travail définies en fonction d'objectifs précis.

- L'usage d'une variété de supports pédagogiques novateurs pour travailler les objectifs précités: témoignages audiovisuels, applications numériques, romans graphiques, corpus archivistiques, récits autobiographiques, patrimoines locaux...
- La nécessité exprimée par les enseignant.e.s d'être spécifiquement formé.e.s pour effectuer des choix pertinents, pour sortir du morcellement et de l'éclatement des contenus, pour développer leur marge d'action en fonction des contraintes et contextes scolaires.

Ce sont autant de pistes de travail dont il s'agira d'explorer et d'évaluer les potentialités, les apports en termes d'apprentissage et les écueils au cours des prochaines années. Pour cela, il importe de veiller continuellement à clarifier les objectifs pour définir où l'on veut amener les élèves. Et sans doute faut-il aussi accepter de prendre position sur les enjeux éducatifs sous-jacents. Une transmission neutre, permanente et universelle de l'histoire n'existe pas.

Les auteures

Nadine Fink est professeure associée de didactique de l'histoire et éducation à la citoyenneté à la Haute école pédagogique du canton de Vaud. Ses travaux et recherches portent principalement sur les pratiques d'enseignement et d'apprentissage de l'histoire, sur le recours aux témoignages audiovisuels en classe d'histoire, sur les relations entre mémoire, histoire et identité.

nadine.fink@hepl.ch

Nathalie Masungi est enseignante d'histoire et chargée d'enseignement à la Haute école pédagogique du canton de Vaud. Elle enseigne depuis vingt ans à des élèves de 10 à 16 ans. Sa pratique professionnelle l'amène à penser la discipline scolaire en alternance avec son expérience de didacticienne de l'histoire. Elle est présidente du GDH (Groupe de didactique de l'histoire de la Suisse romande et du Tessin).

nathalie.masungi@hepl.ch

Résumé

La faillite morale que la Shoah représente dans l'histoire occidentale et, en même temps, l'impulsion exercée à l'issue de la Seconde Guerre mondiale sur le plan de la justice internationale et de la défense des droits humains, en font un enjeu d'enseignement crucial. Mais comment enseigner la Shoah? Quels sont les faits historiques à mettre en évidence pour favoriser des apprentissages pertinents? Cet article rend compte des principaux constats issus des journées d'étude internationales consacrées aux pratiques et expériences dans le monde scolaire.

Mots-clés

Shoah, Droits humains, Recherche empirique, Pratiques d'enseignement, Ressources et dispositifs.

Monique Eckmann, Haute école de travail social, HES-SO, Genève

«Oui, mais...». Transmettre la Shoah : défis et potentialités perçus depuis un pays Bystander¹

Abstract

This contribution reflects on dilemmas and ambivalences, when teaching and learning about the Holocaust in a country that was neutral at that time. In a first part, it deals with dilemmas such as the used vocabulary, the ambivalent perception that exists in Switzerland, the question of comparing with other genocides and the possibilities and limits of linking it with Human rights education. A second part deals with the emotions and expectations of teachers as well as of students, and the question where to focus, be it on victims, on perpetrators or on bystanders.

Keywords

Holocaust, Human rights, Perpetrators, Victims, Bystanders.

ECKMANN Monique, «“Oui, mais...” . Transmettre la Shoah : défis et potentialités perçus depuis un pays Bystander », in *Didactica Historica* 5/2019, p. 21-27.

John Kenneth Roth, philosophe américain, nous pose la question provocante « *Who Owns the Holocaust?* »². La Shoah appartient-elle aux victimes, aux rescapés, aux responsables du crime, aux spectateurs, à tout le monde ?

À l'issue de la Seconde Guerre mondiale, la mémoire européenne de la Shoah s'est progressivement globalisée. Une première ère marquée par le silence a été suivie par une focalisation sur les bourreaux, puis l'attention s'est portée sur les victimes. Cette dernière ère a ouvert la voie à l'universalisation de la mémoire de la Shoah « *devenue le symbole global du mal absolu* »³.

Le chemin du silence vers la reconnaissance de la mémoire s'observe aussi en Suisse, avec un long parcours jusqu'à l'introduction officielle d'une journée de commémoration le 27 janvier et l'inscription de la Shoah dans les plans d'étude. Du « *bottom up* » des années 1970, où des enseignants commençaient à aborder la Shoah en classe, on est passé au « *top down* » des années 2000. Le courant s'est inversé : le militant d'autrefois qui s'engageait en faveur de l'enseignement de la Shoah, contre le mainstream, en est aujourd'hui devenu le représentant.

Dilemmes à propos de l'enseignement de la Shoah

1) Quel lexique utiliser ?

Le choix des mots fait partie de la politique mémorielle. Commençons par quelques définitions : HOLOCAUSTE : terme tiré de la théologie chrétienne qui signifie sacrifice, offrande par le feu,

¹ Version abrégée de la conférence plénière tenue aux Journées d'étude internationales « Enseignement et apprentissage de la Shoah », HEP Vaud 22 janvier 2018. Elle s'appuie en particulier sur l'expérience de l'auteure comme membre de la délégation suisse auprès de l'IHRA (International Holocaust Remembrance Alliance) ; voir www.holocaustremembrance.com/, consulté le 13.11.2018.

² ROTH John Kenneth, *Holocaust Politics*, Louisville: Westminster John Knox Press, 2001, 354 p.

³ LEVY Daniel, SZNAIDER Natan, *Erinnerung im globalen Zeitalter: Der Holocaust*, Frankfurt am Main: Suhrkamp Verlag, 2006, 250 p.

et induit une sorte « de finalité » du crime. Étant a-historique, il contient un risque de sacralisation. Malgré les critiques, le terme s'est imposé dans la plupart des milieux concernés.

SHOAH : « catastrophe » en hébreu. Le terme provient de la langue des Juifs, des principales victimes du génocide et leur redonne en quelque sorte la parole. Il a été adopté à la suite du film du même nom de Claude Lanzmann sorti en 1985, surtout en France, et tend actuellement à se répandre, mais il comporte aussi des risques de mystification.

HURBAN/CHURBEN : « catastrophe » en hébreu ou en yiddish. Le terme a été utilisé durant et juste après la guerre par les rescapés qui parlaient yiddish, mais il est resté confiné au monde juif.

DESTRUCTION DES JUIFS D'EUROPE : c'est le titre de l'ouvrage de Raul Hilberg. Le terme est explicite, non normatif, historique et non mystificateur, mais il ne s'est jamais imposé.

JUDÉOCIDE : le terme tente de contracter les mots « génocide » et « juif » – mais il ne s'est jamais imposé non plus.

CRIMES NAZIS : historiquement correct, le terme qualifie les perpétrateurs⁴, ce qui rend invisibles les groupes victimes.

La plupart de ces termes sont exclusifs, ne désignant que les victimes juives, qui étaient certes le principal groupe visé par les crimes nazis, mais pas le seul. Que deviennent alors les autres groupes objet de persécution raciale, en particulier les Roms, les personnes handicapées, les homosexuels ? Sont-ils inclus lorsqu'on parle de Shoah ?

Ce dilemme lexical est une question de politique mémorielle, d'inclusion ou d'exclusion de populations victimes et cela nous interpelle en tant que pédagogues dans les mots que nous employons. Comme l'observait Yehuda Bauer lors d'une réunion du groupe de travail « Éducation » de l'IHRA : il n'y a pas de bonne solution, il n'y a que des solutions insatisfaisantes. Certes, le dilemme ne peut pas être résolu, mais il importe de l'explicitier.

⁴ Je propose d'utiliser le terme « perpétrateur », un terme plus factuel et moins chargé moralement que bourreau.

2) Une perception publique ambivalente en Suisse

La Suisse était durant la Seconde Guerre mondiale un pays encerclé par les forces de l'Axe, qui « en plein cœur d'un empire totalitaire, fut comme un spectateur placé dans l'œil du cyclone »⁵. Aujourd'hui, la Shoah n'est pas un objet prioritaire ; une certaine invisibilité règne. En témoigne une recherche menée auprès de groupes de conversation intergénérationnels⁶. Elle met en évidence trois types de visions du rôle de la Suisse durant la Seconde Guerre mondiale. Une *vision humanitaire* d'un pays courageux, entouré par l'Axe et néanmoins humanitaire ; une *vision d'externalisation* de la Shoah, événement crucial, certes, mais non suisse ; et enfin une *vision d'ambivalence* quant au rôle de la Suisse durant la Shoah, en particulier pour ce qui est des banques et de la politique des réfugiés, des visions controversées concernant la responsabilité de la Suisse et la marge de manœuvre dont disposaient les autorités à l'époque. Ces trois visions expriment un « soft denial⁷ » dans la perception du passé.

La Suisse n'a pas de lieux dits « authentiques » de mémoire, ni de lieux de destruction tels des camps de concentration ou de déportation, ni de musée consacré à ces pages de l'histoire. À part quelques petits mémoriaux et plaques de souvenirs, les frontières sont le seul lieu de mémoire par excellence en Suisse. Elles symbolisent à la fois l'abri et l'asile, mais aussi le refoulement menant à la déportation et à la mort. Il existe donc des traces au niveau local qui témoignent de l'histoire globale, mais elles ne sont que peu visibles. Même l'important travail d'histoire effectué dans les années 1990 par une Commission Indépendante d'Experts et qui a abouti à des excuses officielles de la Suisse,

⁵ HILBERG Raul, *Exécuteurs, victimes, témoins : la catastrophe juive : 1933-1945*, Paris : Folio, 1994, p. 284.

⁶ PETER Nicole, BURGERMEISTER Nicole, *Intergenerationelle Erinnerung in der Schweiz. Zweiter Weltkrieg, Holocaust und Nationalsozialismus im Gespräch*, Wiesbaden : Springer, 2014, 326 p.

⁷ ECKMANN Monique, « Specific Challenges for Memory and for Teaching and Learning about the Holocaust in Switzerland », in IHRA, GUTTSTADT Cory, LUTZ Thomas, ROTHER Bernd & SAN ROMAN Yessica (eds.), *Bystanders, Rescuers or Perpetrators? The Neutral Countries and the Shoah*, Berlin : Metropol, 2016, p. 275-287. Disponible à l'adresse : <https://www.holocaustremembrance.com/publications/bystanders-rescuers-or-perpetrators-neutral-countries-and-shoah-march-2016>, consulté le 13.11.2018.



La mémoire suisse de la Seconde Guerre mondiale est marquée par le sentiment d'encerclement par un ennemi fort et dangereux, et par la perception de résistance vigilante et courageuse, comme en témoigne l'Expo nationale de 1964 à Lausanne.

https://commons.wikimedia.org/wiki/Category:Expo_1964#/media/File:Wehrhafte_Schweiz.JPG

témoigne de cette invisibilité, le travail ayant été peu reconnu. Il en résulte une image ni noire ni blanche, mais en demi-teinte, qui forme le cadre pour l'enseignement de la Shoah en Suisse.

3) Peut-on comparer l'Holocauste à d'autres génocides ?

Ce sujet a été longuement discuté, également au sein de l'IHRA⁸ : pour les uns, il est impossible

⁸ Voir les travaux du Comité «Holocaust, Genocide and Crimes against Humanity» de l'IHRA. Disponible à l'adresse : <https://www.holocaustremembrance.com/holocaust-genocide-and-crimes-against-humanity>, consulté le 13.11.2018.

ou inadéquat de comparer, au risque de diminuer l'importance de la Shoah ou de distordre la réalité historique. Pour d'autres, comparer permet de comprendre les processus des génocides et de servir la prévention.

Ce dilemme relève d'une confusion entre *compare* et *equate*, comparer et assimiler à/égaliser. Car comparer est une méthode scientifique ; on peut comparer les idéologies, les étapes qui mènent de la ségrégation au génocide, le nombre de morts ou les méthodes d'assassinat. La comparaison, menée sérieusement, révèle plus de connaissances sur les différences et les spécificités que sur les similitudes entre les crimes. Aujourd'hui, le débat semble presque dépassé, la question étant moins de savoir *si* on compare que de savoir *comment, quoi* et surtout *pourquoi* on compare. Comparer pour comprendre est tout à fait légitime ; comparer pour minimiser ou banaliser est problématique. L'histoire de la Shoah et celle de l'après-Holocauste, de la reconnaissance du crime et des procès qui l'ont suivi fournissent des perspectives essentielles pour développer une réflexion globale sur la prévention des génocides et des crimes contre l'humanité. Elles trouvent par ailleurs un prolongement dans l'Éducation aux Droits humains (EDH).

4) Peut-on lier enseignement de la Shoah et EDH ?

La demande de lier les deux émane à la fois de gouvernements et d'administrations qui demandent que l'enseignement de la Shoah forme aux Droits humains (DH) et soit « utile » pour l'avenir. La demande vient aussi du terrain : des entretiens menés à propos du travail sur les DH lors de visites de lieux de mémoire l'ont clairement montré : élèves et enseignants s'accordent que la Shoah fait naître la motivation de s'intéresser aux DH et forme la conscience de leur nécessité⁹.

⁹ European Union Agency for Fundamental Rights, *Discover the Past for the Future. The role of historical sites and museums in Holocaust education and human rights education in the EU*, Vienna: FRA, 2010, 172 p. Disponible à l'adresse : https://www.holocaustremembrance.com/sites/default/files/discover_the_past_for_the_future_main_results_report.pdf, consulté le 13.11.2018.

Peut-on vraiment à partir des pires crimes contre l'humanité et des pires violations des Droits humains apprendre à les protéger, voire à les promouvoir? On risque de ne rendre justice ni à l'enseignement de l'histoire ni à celui des DH, qui forment chacun de leur côté un champ spécifique avec sa propre expertise.

Pour l'EDH, on distingue souvent trois volets, qu'on peut résumer par l'éducation *sur les DH*, *pour les DH* ou *dans et par les DH*¹⁰.

- Former *sur*, c'est se centrer sur les connaissances de la Déclaration universelle des DH, son histoire, le système des conventions qui se sont ajoutées, leurs mécanismes de protection, la philosophie des DH, etc.
- Former *pour*, c'est enseigner la motivation de reconnaître les violations, apprendre à faire du monitoring, à documenter des violations et à faire de l'*advocacy* pour protéger les victimes et faire avancer leurs droits.
- Enseigner *dans et par* un esprit de DH, c'est enseigner dans une atmosphère qui garantit aux élèves l'égalité de traitement, un débat démocratique et une école qui respecte leurs droits.

S'il est possible dans le contexte de l'enseignement de la Shoah d'amener des connaissances *sur* les DH, il est plus difficile d'apprendre dans ce contexte, d'*agir pour* les DH et de les défendre activement. Par contre, il est à la fois possible et indispensable d'éduquer *dans et par* les DH.

On peut donc lier les deux, mais il faut rester modeste et faire attention à deux écueils:

1. La Shoah contient les formes les plus extrêmes de violation des DH, c'est un génocide et un crime contre l'humanité. Or, l'éducation aux DH n'aborde pas seulement des crimes contre l'humanité, mais aussi des violations « ordinaires » de ces Droits. Si tous les crimes contre l'humanité sont des violations des DH, toutes les violations des DH ne sont pas des crimes contre l'humanité. Réduire l'EDH aux crimes contre l'humanité serait négliger la portée des DH pour nos sociétés démocratiques.

2. Enseigner sur la Shoah est fréquemment vu comme une possibilité de sensibiliser au racisme. Or, il y a un risque de traiter toutes les formes de racisme comme un continuum. On entend souvent que « *ça commence en petit et ça finit par un génocide* ». Une telle affirmation est erronée, car elle confond racisme au quotidien et racisme d'État: les crimes nazis reposent sur un racisme d'État, ancré dans des institutions, des lois et des procédures administratives sans lesquelles le génocide ne pourrait pas être perpétré.

La prévention ne peut donc pas se limiter aux attitudes individuelles; elle doit aussi et surtout penser le rôle de l'État de droit, des institutions démocratiques et les dangers de leur détournement. Peut-être que le prolongement le plus évident de l'enseignement sur la Shoah serait de travailler avec la *Convention pour la prévention et la répression du crime de génocide* plutôt qu'avec la Déclaration universelle des DH. Une telle approche conviendrait peut-être davantage aux élèves plus âgés et ouvrirait aussi des perspectives de formation d'adultes, par exemple pour les professions de la santé, du social, de la police, de l'armée, de la justice, de la diplomatie ou de l'administration.

Émotions, identités, sentiments d'inclusion et d'exclusion

L'enseignement de la Shoah touche aux émotions, aux identités et aux sentiments d'inclusion ou d'exclusion qui marquent le quotidien de l'enseignement¹¹.

1) Émotions et attentes

Les attentes sociales vis-à-vis de l'enseignement de la Shoah sont importantes. Il est souvent vu comme l'outil apte à résoudre tous les problèmes actuels en classe, tels que le racisme, le sexisme ou le harcèlement. Ce supposé effet préventif n'a pourtant été démontré par aucune recherche

¹⁰ ECKMANN Monique, « Exploring the relevance of Holocaust Education for Human Rights Education », *IBE Prospects UNESCO*, Vol. 40/1, 2010, p. 7-16.

¹¹ ECKMANN Monique, HEIMBERG Charles, *Mémoire et pédagogie. Autour de la transmission de la destruction des Juifs d'Europe*, Genève: Éditions ies, 2011, 144 p.

empirique¹². Plutôt que de chercher à susciter des émotions chez les élèves, il importe de prendre en compte les identifications et les ressentiments qui surgissent lorsqu'il est question de la Shoah. Car la catégorisation entre «eux» et «nous» que produisent les régimes génocidaires peut aussi se reproduire dans l'espace scolaire et constituer un frein éducatif. Cette question des émotions vaut autant pour les enseignants que pour les élèves. Enseigner la Shoah peut être émotionnellement lourd et nombre d'enseignants ont des attentes très élevées, tant vis-à-vis d'eux-mêmes que vis-à-vis des élèves¹³. Si leurs attentes sont disproportionnées, ils risquent de se surcharger, et d'être déçus et démotivés par les élèves. De plus, une trop haute attente implicite des enseignants pèse sur le climat de la classe, sur la relation avec les élèves, et ne laisse pas d'espace pour la controverse. À leur tour, les élèves risquent d'être submergés par le poids de ces attentes et d'entrer en opposition.

Comme nous l'avons montré plus haut, l'enseignement de la Shoah répond aujourd'hui à une injonction d'État et l'enseignant en représente l'autorité. Ainsi, quand certains élèves s'opposent à cet enseignement, cela ne signifie pas nécessairement qu'ils s'opposent au sujet lui-même, mais qu'ils cherchent à provoquer l'autorité, à s'opposer au système et à rompre un tabou. C'est en particulier le cas lorsqu'ils invoquent le conflit israélo-palestinien avec la phrase tant entendue «*Oui mais... lorsqu'on voit ce qu'ils font aux Palestiniens*». C'est une phrase provocatrice qui inverse les postures de victimes et de bourreaux, qui décontextualise et re-catégorise le «eux» et le «nous». La référence au conflit israélo-palestinien exprime aussi une demande de reconnaissance: «*pourquoi on parle d'eux et pas de nous?*». Lorsque l'enseignement met l'accent sur les leçons de morale à tirer, plutôt que sur la connaissance de faits historiques précis, il favorise ce type d'oppositions plutôt

qu'il ne les évite. On peut ainsi faire l'hypothèse que les résistances à l'égard de l'enseignement de la Shoah sont moins liées au thème même qu'à l'ampleur des attentes des enseignants. S'ajoute à cela le rejet de l'exclusivité et la demande de parler également d'autres crimes et génocides. Les résistances montrent l'importance d'entendre ces demandes de reconnaissance et d'instaurer des espaces de dialogue au sein de la classe à propos des interactions entre minorités et majorités, entre dominants et dominés.

2) Victimes, Perpétrateurs et Bystanders

Pour favoriser une réflexion et une participation citoyenne tant aux minorités qu'aux majorités, quelle part faut-il accorder dans l'enseignement de la Shoah aux victimes, aux perpétrateurs, aux bystanders? Rappelons les propos d'Adorno dans sa célèbre conférence radiophonique de 1966: «*les racines sont à chercher auprès des persécuteurs, et non auprès des victimes. [Il s'agit de] reconnaître les mécanismes qui produisent des hommes capables de commettre de telles monstruosités.*»¹⁴

Il s'agit donc impérativement de comprendre les mécanismes de prise de pouvoir par les nazis, mais sans pour autant oublier la mémoire des victimes. Focaliser exclusivement sur les victimes ne permet pas de comprendre les processus de radicalisation politique, de prise de pouvoir et les mécanismes d'instauration de la terreur. Cela implique d'étudier comment les persécuteurs ont agi, et comment ils commentent et interprètent leurs actes. Il s'agit en quelque sorte d'explorer cette micromarge de manœuvre, cet «*espace d'initiative*» cher à Koselleck et à Ricœur, tout en tenant compte de la situation et du contexte de l'époque. C'est ce qui permet aux élèves de réfléchir, non pas à «ce que j'aurais fait à leur place» – car on n'est jamais à leur place –, mais à «ce que je peux faire aujourd'hui à ma propre place», sans analogies simplistes.

Rappelons aussi combien les bystanders jouent un rôle important. Loin d'appartenir à une catégorie homogène, ils peuvent être complices ou

¹² IHRA, ECKMANN Monique, STEVICK Doyle, AMBROSEWICZ-JACOBS Jolanta (eds.), *Research in Teaching and Learning about the Holocaust. A Dialogue Beyond Borders*, Berlin: Metropol, 2017, 409 p. Disponible à l'adresse: <https://holocaustremembrance.com/education/publications>, consulté le 13.11.2018.

¹³ BROCKHAUS Gisela, «Bloß nicht moralisieren! Emotionale Prozesse in der pädagogischen Auseinandersetzung mit dem Nationalsozialismus, Einsichten und Perspektiven», *Bayerische Zeitschrift für Politik und Geschichte* n° 1, 2008, p. 28-33.

¹⁴ ADORNO Theodor W., «Erziehung nach Auschwitz», Vortrag von 1966, in TIEDEMAN Rudolf (Hrsg.), *Ob nach Auschwitz noch sich leben lasse*, Leipzig: Suhrkamp, 1997, p. 48-63, p. 50.



Lors de la marche pour les droits civiques de Selma, aux États-Unis, le 21 mars 1965, le Rabbin Abraham Joshua Heschel se trouve en première ligne aux côtés de Martin Luther King Jr., marquant ainsi la solidarité entre groupes victimes de racisme et de haine. https://en.wikipedia.org/wiki/Selma_to_Montgomery_marches#/media/File:SelmaHeschelMarch.jpg

opposants du crime. Leur action ou inaction est déterminante pour influencer ou modifier le climat de haine ou de violence, soit lorsqu'ils montrent leur empathie et leur solidarité aux victimes, ou qu'ils manifestent leur approbation des agresseurs. Aussi faut-il rompre avec les polarisations simplistes et dire la complexité, les frontières jamais complètement étanches entre le monde des victimes et celui des agresseurs, comme le montre Primo Levi magistralement dans *les naufragés et les rescapés*: la zone grise à l'intérieur du camp n'est pas réductible aux deux blocs des victimes et des persécuteurs¹⁵. Les éducateurs s'accordent sur la nécessité d'apprendre à vivre avec la complexité, à admettre qu'on ne peut

pas réduire toutes les dissonances. Le dialogue, la solidarité et des alliances entre groupes victimes de racisme et de haine sont à ce titre indispensables.

Pour terminer, revenons à la question – à qui appartient la Shoah ?

Porter le focus uniquement sur les victimes juives de la Shoah crée l'impression qu'elle n'« appartient » qu'aux Juifs. À l'inverse, se centrer uniquement sur les responsables du crime risque de rendre invisibles les victimes. Ne parler que des sauveteurs risque de faire oublier que le nombre de rescapés est infiniment petit et que des millions de Juifs, d'homosexuels, de Roms et de personnes handicapées ont été assassinés.

¹⁵ LEVI Primo, *Les Naufragés et les Rescapés: Quarante ans après Auschwitz*, Paris: Gallimard, 1989, 200 p.

Roth affirme que l'Holocauste crée un fardeau, et qu'un fardeau confère des devoirs et des responsabilités¹⁶. Mais à qui ce fardeau appartient-il ? Aux Juifs, aux rescapés, aux victimes ? Le fardeau appartient-il à tous, comme le propose Roth, aussi aux

perpétrateurs et aux bystanders, même si les perspectives sont contradictoires ? Quelle que soit la réponse apportée, on ne « possède » véritablement la Shoah que lorsqu'on accepte ce fardeau et, avec lui, des devoirs et des responsabilités partagés.

¹⁶ ROTH John Kenneth, *Holocaust Politics...*, p. 38.

L'auteure

Monique Eckmann, sociologue, prof. hon. Haute école de travail social, HES-SO, Genève. Ses travaux portent sur les relations et conflits entre minorités et majorités, les racismes, l'antisémitisme et les discriminations – et en particulier le développement d'approches pédagogiques et d'interventions dialogiques. Membre de la délégation suisse auprès de l'IHRA de 2004 à 2018, elle a dirigé dans ce cadre l'étude « Research in Teaching and Learning about the Holocaust ».

monique.eckmann@hesge.ch

Résumé

La contribution propose une réflexion sur les dilemmes et les ambivalences, ainsi que le potentiel de l'enseignement de la Shoah dans un pays neutre. Dans un premier temps, elle aborde le vocabulaire utilisé, la perception ambivalente qui règne en Suisse, les comparaisons avec d'autres génocides ou encore des possibilités et des limites de lier enseignement aux Droits humains et enseignement sur la Shoah. Dans un deuxième temps, elle traite des attentes et des émotions, tant du côté des enseignants que de celui des élèves, ainsi que de la focalisation sur les victimes, les perpétrateurs ou les bystanders.

Mots-clés

Shoah, Droits humains, Perpétrateurs, Victimes, Bystanders.

Holocaust und NS-Massengewalt zwischen Schulbuchwissen und heißer Geschichte

Abstract

In Austria, the time of National Socialism is a “hot”, controversial history, in which ideological-political positions and various groups of actors of memory politics are struggling for interpretative dominance. The history textbooks reflect this debate in the society – albeit with a time lag. Only in recent years, history textbooks have increasingly turned to the urgent and relevant issues raised when examining mass violence.

Keywords

Conflicts on Holocaust, Memory, Austria, History textbooks.

Die Opferthese

Die «Opferthese» und die Kritik an ihr bestimmen die Diskussion über die Zeit des Nationalsozialismus in Österreich: Die These von Österreich als «erstem Opfer» des Nationalsozialismus stützt sich auf die Moskauer Deklaration von 1943 und findet sich in der österreichischen Unabhängigkeitserklärung vom 27. April 1945, in der vom «Anschluss» 1938 als der «militärischen kriegsmäßigen Besetzung des Landes» die Rede ist, welche dem «hilflos gewordenen Volke Österreichs aufgezwungen» worden war.¹

Die Kritik an der «Opferthese» betont den Beitrag von Österreichern und auch Österreicherinnen zum NS-System und den Gewaltverbrechen. Sie verweist auf die jubelnden Mengen in österreichischen Städten im März 1938 und auf die breite Unterstützung der nationalsozialistischen Herrschaft – 700 000 und damit mehr als jeder Zehnte waren damals NS-Parteimitglieder. Viele der prominentesten Täter stammten aus Österreich oder waren dort aufgewachsen, wie Adolf Eichmann, einer der zentralen Organisatoren des Holocaust, oder Ernst Kaltenbrunner, Chef des Reichssicherheitshauptamts, und natürlich Adolf Hitler selbst. Die meisten der Täter sind kaum bekannt, wenn sie nicht wie Josef Vallaster in die öffentliche Diskussion geraten. Vallaster war in der Tötungsanstalt Hartheim «Brenner» tätig gewesen und hatte in Sobibor gehunfähige Menschen zur Gaskammer gebracht – um seine Erwähnung auf einem Kriegerdenkmal entzündete sich zu Beginn der 2000er Jahre öffentlicher Streit.²

DREIER Werner, «Holocaust und NS-Massengewalt zwischen Schulbuchwissen und heißer Geschichte», in *Didactica Historica* 5/2019, S. 29-35.

¹ UHL Heidemarie, «Das «erste Opfer»: Der österreichische Opfermythos und seine Transformationen in der Zweiten Republik.» *Österreichische Zeitschrift für Politikwissenschaft* 30, 2001, H. 1, S. 19–34.

² KEPPLINGER Brigitte, «Die Tötungsanstalt Hartheim 1940–1945», in: dies. (Hrsg.), *Wert des Lebens. Begleitpublikation zur Ausstellung des Landes Oberösterreich in Schloss Hartheim 2003*, Linz: Trauner, 2003, S. 85–115. «Brenner» kremierten die Körper

Österreicher und Österreicherinnen waren aber auch tatsächlich Opfer des Nationalsozialismus: 65 000 österreichische Jüdinnen und Juden und 9 000 bis 10 000 österreichische Roma und Sinti wurden ermordet, 1 500 wurden als Deserteure und Kriegsdienstverweigerer hingerichtet, 4 000 bis 5 000 wurden Opfer politisch motivierter Verfolgung, 25 000 bis 30 000 Opfer des Krankenmord-Programms, Tausende zwangssterilisiert und ungefähr 100 000 aus politischen Gründen inhaftiert.³

Einige tausend Österreicherinnen und Österreicher kämpften gegen das NS-Regime, sei es im Widerstand oder sei es in Einheiten der alliierten Armeen.

Österreicherinnen und Österreicher wurden also sowohl zu Opfern als auch zu Täterinnen und Tätern. Der aus Wien stammende Feldwebel Anton Schmid wurde 1942 hingerichtet, weil er 300 Jüdinnen und Juden im Ghetto Wilna (Vilnius) zur Flucht verholfen hatte – der damalige Kommandant des Ghettos Wilna hieß Franz Murer und war gleichfalls Österreicher. Sowohl die Hetzmeute der Pogrome des Jahres 1938 wie auch die gehetzten, Gehsteige schrubbenden Jüdinnen und Juden waren Österreicher.

Nach 1945 setzte, nachdem man das Ausmaß der NS-Gewaltverbrechen begriffen hatte, ein Prozess der Täter-Opfer-Umkehr ein: Zu den Opfern des NS-Regimes zählte man nunmehr auch die Gefallenen und die Bombenopfer. Von den 1,3 Millionen Österreichern, die der Deutschen Wehrmacht angehört hatten, waren 240 000 gestorben und 500 000 in Kriegsgefangenschaft geraten, ca. 30 000 Menschen waren durch die alliierten Bombardements ums Leben gekommen. Diese Zahlen und die damit verbundenen, sich teilweise widersprechenden, teilweise ergänzenden Narrative und die hinter ihnen stehenden Erinnerungsgemeinschaften haben im Nachkriegsösterreich um öffentliche Akzeptanz

der Ermordeten und waren oft auch an den Tötungen beteiligt. Zur Diskussion siehe die Dokumentation auf <http://www.malingesellschaft.at/aktuell/weiteres/debatte-um-das-kriegerdenkmal-in-silbertal>, konsultiert am 13.11.2018.

³ Einen Überblick darüber gibt: NEUGEBAUER Wolfgang, *Der österreichische Widerstand 1938–1945*, Wien, 2008, insbes. S. 236 f.

gerungen. Die Geschichte des Widerstands wurde nach außen hin betont und diente der Legitimierung der Zweiten Republik, doch blieb sie im Inneren mit Ausnahme der unmittelbaren Nachkriegszeit ohne besondere Resonanz und randständig. Die Opfer des Nationalsozialismus waren entweder tot oder vertrieben, die Überlebenden oft in gesellschaftlichen Randpositionen. In dieser Zeit erlangte das 1963 gegründete Dokumentationsarchiv des österreichischen Widerstands (DÖW) eine wichtige Rolle in der Sicherung, Beforschung und Publizierung dieser marginalisierten Erinnerungen. Die ab 1965 geschaffenen Universitätsinstitute für Zeitgeschichte verbreiterten die wissenschaftliche Grundlage.

Die Borodajkewycz-Affäre 1965

1965 kam es in Wien zur «Borodajkewycz-Affäre», die auch internationale Aufmerksamkeit auf sich zog.⁴ Taras Borodajkewycz hatte seine Karriere im katholischen Austrofaschismus begonnen, war aber gleichzeitig illegaler Nationalsozialist, bis er dann von den Nazis eine Professur erhielt.⁵ Nach der Niederlage rasch entnazifiziert, bekam er durch die Unterstützung der katholisch-konservativen Österreichischen Volkspartei (ÖVP) 1955 eine Professur für Wirtschaftsgeschichte an der Wiener Hochschule für Welthandel. Der damalige Rektor der Hochschule, Walter Heinrich, war einer der Vordenker des Austrofaschismus und Verfasser des sogenannten «Korneuburger Eids» aus dem Jahre 1930, einer Kampfansage der Christlichsozialen an die parlamentarische Demokratie und insbesondere an die Sozialdemokratie.⁶ Borodajkewycz hatte in Vorlesungen für deutschnationale

⁴ Siehe insbes. BÖHLER Ingrid, «« Wenn die Juden ein Volk sind, so ist es ein mieses Volk. » Die Kreisky-Peter-Wiesenthal-Affäre 1975», in: GEHLER Michael, SICKINGER Hubert (Hrsg.), *Politische Affären und Skandale in Österreich. Von Mayerling bis Waldheim*, Thaur u. a.: Studienverlag, 1996, S. 502–531.

⁵ <https://www.profil.at/oesterreich/history/zeitgeschichte-affaire-borodajkewycz-5567260>, konsultiert am 22.05.2018; <http://geschichte.univie.ac.at/de/artikel/die-borodajkewycz-affaire-1965>, konsultiert am 22.05.2018.

⁶ http://www.oesta.gv.at/site/cob__39349/currentpage__0/6644/default.aspx, konsultiert am 22.05.2018.

und antisemitische Äußerungen lautstarken Beifall erhalten, denn an dieser Hochschule zur Ausbildung der wirtschaftlichen Eliten der Zweiten Republik hatte der Ring Freiheitlicher Studenten, in dem schlagende Burschenschafter den harten Kern bildeten, in den Wahlen zur Hochschülerschaft 28 Prozent der Stimmen erreicht. 1962 wurde eine Vorlesungsmitschrift eines Studenten publiziert – ohne dass dies Konsequenzen für Borodajkewycz gehabt hätte. Erst als durch ein populäres Fernseh-Kabarett drei Jahre später eine breite Öffentlichkeit auf Borodajkewycz' damalige Ausfälle aufmerksam gemacht wurde und der Professor daraufhin selbstsicher in einer Pressekonferenz seine damaligen rechtsextremen und antisemitischen Ansichten verteidigte, lief das Fass endgültig über: Linke und antifaschistische Gruppen riefen zu einer Demonstration auf. Am 31. März 1965 standen etwa 2 500 Demonstranten rund 1 000 Anhängern von Borodajkewycz gegenüber, deren Haltung einer der Organisatoren der Demonstration so empfand: «*Sie waren restlos davon überzeugt, dass die Juden unser Unglück sind und die Linken an die Wand gestellt gehören.*»⁷ In dieser aufgeheizten Situation schlug ein deutschnationaler Student und Burschenschafter den Pensionisten Ernst Kirchweger nieder, der an den Folgen des Faustschlags starb und damit das erste Opfer politisch motivierter Gewalt in der Zweiten Republik in Österreich ist.⁸ Borodajkewycz konnte nun nicht mehr als Professor gehalten werden und wurde pensioniert. Der Burschenschafter wurde wegen «Notwehrüberschreitung» zu zehn Monaten Haft verurteilt, von denen er fünf absaß.

In dieser Affäre werden einige signifikante Akteure sichtbar: Anhänger eines katholischen Konservatismus, der keine klare Abgrenzung zum Austrofaschismus gefunden hatte und

bereitwillig ehemalige Nazis integrierte; Propagandisten eines sich in der FPÖ, der Freiheitlichen Partei Österreichs, neu formierenden Deutschnationalismus, der ungebrochen an den Nationalsozialismus angeschlossen; deutschnationale schlagende Burschenschaften als Speerspitze des Rechtsextremismus; und schließlich linke Studentinnen und Studenten, von denen einige später zu führenden politischen Persönlichkeiten werden sollten.

Der Streit zwischen Bruno Kreisky und Simon Wiesenthal 1975

1975 kam es zu einer erbitterten Auseinandersetzung zwischen dem sozialistischen Bundeskanzler Bruno Kreisky und Simon Wiesenthal, dem Leiter des Dokumentationszentrums des Bundes Jüdischer Verfolgter des Naziregimes in Wien, wegen der Nazi-Vergangenheit von FPÖ-Obmann Friedrich Peter. Peter hatte einer SS-Infanteriebrigade angehört, der laut einem von Wiesenthal zusammengestellten Dossier die Tötung von mindestens 10 000 Zivilisten, darunter 8 000 Juden, zum Vorwurf gemacht wurde. Bruno Kreisky attackierte Simon Wiesenthal äußerst heftig und untergriffig,⁹ dies wohl auch wegen der politischen Nähe Wiesenthals zur Österreichischen Volkspartei, der Nachfolgerin der Christlichsozialen, die 1934 die Demokratie beseitigt und die Sozialdemokratie verboten hatte. Auch in dieser sogenannten «Affaire» ging es wieder um ehemalige Nazis im öffentlichen Leben der Zweiten Republik, um deren Integration oder Ausgrenzung. Kreisky erweiterte die Debatte beträchtlich, als er davor warnte, Wiesenthals Agieren werde antisemitische Reaktionen nach sich ziehen, und als er Wiesenthal in einen jüdisch-zionistischen Kontext stellte sowie den Zionismus generell kritisierte.¹⁰ Im Verlauf der

⁷ Zitat von Albrecht Konecny, SPÖ-Politiker und späterer Präsident des österreichischen Bundesrats. <https://www.profil.at/oesterreich/history/zeitgeschichte-affaere-borodajkewycz-5567260>, konsultiert am 22.05.2018

⁸ Zu Kirchweger siehe MUGRAUER Manfred, «Ernst Kirchweger (1898–1965)». Eine biographische Skizze findet sich außerdem in *Alfred Klahr Gesellschaft, Mitteilungen* 22, 2015, Nr. 2; online verfügbar unter https://www.wien.gv.at/wiki/index.php/Ernst_Kirchweger, konsultiert am 22.05.2018.

⁹ Unter anderem deutete Kreisky an, Wiesenthal habe mit den Deutschen kooperiert und deshalb überlebt. Solche Unterstellungen Wiesenthal gegenüber waren schon zuvor sowohl von polnisch-kommunistischen als auch deutschen nationalen Kreisen verbreitet worden. Siehe hierzu BÖHLER, «Wenn die Juden ein Volk sind ...».

¹⁰ Wiesenthal wiederum zog die kleine jüdische Gemeinde Wiens in die Debatte hinein, der er zu große Nähe zu den Sozialisten

Debatte wurden Details des Mordens der fraglichen SS-Brigade wie auch der Kompanie öffentlich, der Peter angehört hatte, und die Berechnung der durch diese Einheit wahrscheinlich Ermordeten ergab Hunderttausende.¹¹ Als es 1983 zur Koalition von FPÖ und SPÖ kam und Friedrich Peter zum 3. Präsidenten des Nationalrats gewählt werden sollte, formierte sich heftiger öffentlicher Protest, in dessen Folge Peter auf das Amt verzichtete.

Was die in der «Affaire Borodajkewycz» relevanten Akteure betrifft, ist hier im Wesentlichen noch die Sozialistische Partei Österreichs (SPÖ) zu erwähnen, welche in der Zweiten Republik gegenüber den ehemaligen Nazis und der Nazi-Sammelpartei FPÖ oft eine ambivalente Haltung einnahm: Einerseits gab sie sich als Hort des Antifaschismus und hatte Antifaschisten sowie von den Nazis Verfolgte in ihren Reihen; andererseits versuchte sie als eine laizistische Partei, die gegen den politischen Katholizismus antritt, auf der einen Seite für ehemalige Nazis und Deutschnationale attraktiv zu sein und auf der anderen Seite auf diese Weise das bürgerliche Lager zu spalten.¹²

Die Auswirkungen dieser Debatte sind wahrscheinlich ambivalent. Sie untermauerte das Bedürfnis nach einem «Schlussstrich» und der Integration ehemaliger Nationalsozialisten in die österreichische Nachkriegszeit und legitimierte im Zuge dessen antisemitisches Sprechen. Doch führte sie auf der anderen Seite der Öffentlichkeit von Österreichern begangene Verbrechen vor Augen und förderte somit die Einschätzung der Nazi-Herrschaft als verbrecherisches Regime.

Die Waldheim-Debatte

Eine Zäsur bildete die Debatte um die Kriegsvergangenheit von Kurt Waldheim, die während seines Präsidentschaftswahlkampfes 1986

vorwarf und die ihn wiederum als «Ostjuden» isolierte. BÖHLER, «Wenn die Juden ein Volk sind ...».

¹¹ Wiesenthal schrieb von 360 000 Opfern, welche im gegen ihn von Peter angestrengten Prozess bereits aktenkundig waren; siehe hierzu BÖHLER, «Wenn die Juden ein Volk sind ...».

¹² NEUGEBAUER Wolfgang, SCHWARZ Peter, *Der Wille zum aufrechten Gang. Offenlegung der Rolle des BSA bei der gesellschaftlichen Reintegration ehemaliger Nationalsozialisten*, Wien: Czernin, 2005.

begann.¹³ Vor allem der einsetzende Generationenwechsel in den 1980er und vermehrt in den 1990er Jahren hatte zu einer zunehmend kritischeren Geschichtsbetrachtung geführt. Die Erfahrungsgeneration des Nationalsozialismus war in den Ruhestand getreten und hatte zunehmend ihren Einfluss im öffentlichen Leben – und damit auch die Kontrolle über die Archive und die Geschichtsschreibung – verloren. Die sogenannte 68er-Generation, welche nun zunehmend dominierte, arbeitete sich als «Generation Aufarbeitung»¹⁴ in Deutschland und in Österreich an der nationalsozialistischen Vergangenheit ab. Dass der zurückhaltende und auch etwas verlogene Umgang des ehemaligen UN-Generalsekretärs und späteren österreichischen Bundespräsidenten Kurt Waldheim mit seiner eigenen Geschichte während der Nazi-Zeit zum internationalen Skandal geraten konnte, hängt ganz wesentlich mit den nunmehr veränderten Erwartungen an einen selbstkritischen Umgang mit der NS-Zeit zusammen. Während das öffentliche Verleugnen der eigenen Nazi-Vergangenheit in den ersten Nachkriegsjahrzehnten akzeptiert worden war, geriet es nunmehr zum Skandal.

Zögerliche Aufarbeitung und heiße Geschichte in Schulbüchern

1991 sprach der sozialdemokratische Bundeskanzler Franz Vranitzky vor dem Nationalrat von der Verantwortung, die aus der Beteiligung so vieler Österreicher und Österreicherinnen an den NS-Verbrechen erwachse¹⁵, und 1997 beschloss der österreichische Nationalrat, den 5. Mai, der schon lange von den Opfer-Verbänden als Tag der

¹³ WODAK Ruth, PELIKAN Johanna, NOVAK Peter, GRUBER Helmut, DECILLA Rudolf, MITTEN Richard, *Wir sind alle unschuldige Täter. Diskurshistorische Studien zum Nachkriegsantisemitismus*, Frankfurt a. M.: Suhrkamp, 1990, insbes. «Die < Kampagne > und die Kampagne mit der < Kampagne >», S. 59–65.

¹⁴ Den Begriff «Generation» verwendet Volkhard Knigge metaphorisch: Weder handele es sich um eine Generation, noch seien daran alle beteiligt gewesen: KNIGGE Volkhard, *Zur Zukunft der Erinnerung*. Online verfügbar unter <http://www.bpb.de/geschichte/zeitgeschichte/geschichte-und-erinnerung/39870/zukunft-der-erinnerung?p=all>, konsultiert am 22.05.2018.

¹⁵ Der volle Wortlaut der Rede kann unter https://austriaforum.org/af/Wissenssammlungen/Essays/Zeitgeschichte/Verantwortung_%C3%96sterreichs eingesehen werden, konsultiert am 22.05.2018.

Befreiung des Konzentrationslagers Mauthausen begangen wurde, als nationalen «Gedenktag gegen Gewalt und Rassismus im Gedenken an die Opfer des Nationalsozialismus» einzurichten.

1995 wurde der «Nationalfonds der Republik Österreich für Opfer des Nationalsozialismus» gegründet, der bis heute auch wissenschaftliche und schulische Projekte fördert, die der Auseinandersetzung mit dem Nationalsozialismus und der Erinnerung an die Opfer dienen. Die Historikerkommission zum «Vermögensentzug (...) während der NS-Zeit» nahm 1998 ihre Arbeit auf und übergab 2003 den Schlussbericht. Die Lehrpläne und Schulbücher reflektieren zeitlich versetzt die allgemeinen geschichtspolitischen Diskussionen – insbesondere im österreichischen Fall, wo Lehrpläne vom Staat als Verordnungen erlassen werden und Schulbücher durch staatliche Approbationskommissionen zugelassen werden müssen.¹⁶

Zwei Untersuchungen von österreichische Schulbüchern für den Geschichtsunterricht kommen zu ganz ähnlichen Befunden:¹⁷ Österreich sowie Österreicher (Frauen kommen in diesem Zusammenhang nicht vor) werden bis in die 1980er Jahre als Opfer einer Aggression von außen dargestellt, für die im Wesentlichen Adolf Hitler verantwortlich ist.¹⁸ Erst mit dem generellen geschichtspolitischen Wandel Mitte der 1980er Jahre tauchte in den Lehrplänen mit dem Begriff «organisierter Massenmord» ein Bezug zum Holocaust auf, und der Antisemitismus, die anti-jüdische Gesetzgebung und der Holocaust werden in den österreichischen Geschichtsschulbüchern der 1980er und 1990er Jahre häufiger, umfassender und reflektierter behandelt.¹⁹ Eine Sonderrolle nahm die Gedenkstätte Mauthausen ein. Schulen



«Wer ist schuld am Tod von Edith Winkler?», Edith Winkler, geboren in Wien am 18.1.1930, ermordet in Chelmo, Mai 1942 (Foto: Judith Hübner, Jerusalem).

wurden schon ab den 1960er Jahren aufgefordert, die Gedenkstätte zu besuchen, und die Schulbücher bezogen sich gleichfalls relativ früh auf dieses ehemalige Konzentrationslager.²⁰

Die Fokussierung auf Hitler wurde erweitert um Zeitzeugenberichte aus der Perspektive von Tätern, z. B. Rudolf Höß, Heinrich Himmler und Reinhard Heydrich. Doch erst ab etwa dem Jahr 2000 geben die Autorinnen und Autoren den zu Opfern gemachten Menschen und deren Erfahrungen mehr Raum.²¹

Der Holocaust und die nationalsozialistische Massengewalt werden insgesamt ab Mitte der achtziger Jahre zunehmend als Teil der österreichischen Geschichte behandelt und nicht mehr als von außen eingedrungenes Übel.²²

¹⁶ EDEL Klaus, *Das Schulbuch im Geschichtsunterricht*. <http://www.geschichtsdidaktik.eu/index.php?id=133>, konsultiert am 30.12.2017.

¹⁷ HASENAUER David, «*Vergangenheitsbewältigung in österreichischen Schulgeschichtsbüchern seit 1955*». Diplomarbeit Univ. Innsbruck 2015; BILEWICZ Wolfgang, *Die Darstellung des Holocaust in den Schulbüchern und Curricula für den Geschichtsunterricht in der Sekundarstufe 1 – Ein historisch-pädagogischer Vergleich zwischen Bayern und Österreich*. Dissertation Univ. Linz 2015 (publ. 2016, im Folgenden zitiert nach der Dissertation).

¹⁸ BILEWICZ, *Die Darstellung*, S. 16 – im Gegensatz zu Bayern, S. 249.

¹⁹ BILEWICZ, *Die Darstellung*, S. 237: Dieser positiv zu bewertende Trend lässt sich u. a. auf das seit 1985 bestehende Lehrplanwerk für die allgemein bildenden Schulen zurückführen.

²⁰ BILEWICZ, *Die Darstellung*, S. 247.

²¹ BILEWICZ, *Die Darstellung*, S. 235.

²² BILEWICZ, *Die Darstellung*, S. 230.



«The missing image. Wien 1938». Eine Installation, eröffnet am 12. März 2015, kontextualisiert das 1988 von Alfred Hrdlicka geschaffene «Mahnmal gegen Krieg und Faschismus» und löste damit eine Debatte über die Rolle von Österreich bzw. Österreicherinnen und Österreichern im Faschismus und Nationalsozialismus aus. Die Installation arbeitet mit Stills, die zum „Straßenwaschen“ erniedrigte Menschen zeigen, aus einem kurzen, historischen Film-Clip (Wien, März 1938), der von Ruth Beckermann stammt und für die Installation «the missing image» verwendet wurde (www.themissingimage.at) (Foto: Ruth Beckermann, Wien).

Inwiefern die Schulbücher der neuesten Generation in der Lage sind, zu einem differenzierten Geschichtsbewusstsein der Lernenden beizutragen und ein Lernen zu unterstützen, das konstruktives soziales Verhalten unterstützt und der Wahrung der Menschenrechte dient, bleibt eine offene Frage. An dieser Stelle sei nur auf eine Schwierigkeit hingewiesen: Die Produktions- und Einsatzbedingungen von Geschichtsschulbüchern in Österreich befördern einen Typus Buch, das den geschichtspolitischen Konsens abbildet und nicht den offenen Streit differenter Positionierungen mit je unterschiedlichen Wirkungsabsichten. Diese Konsensgeschichte kann von den Lernenden kritiklos übernommen oder kritisch hinterfragt und gegebenenfalls auch als staatliche Geschichtspolitik verworfen werden. Doch die Geschichtsbücher unterstützen die Auseinandersetzungsprozesse zumeist nicht, und diese zu moderieren, bleibt dem Geschick der Lehrpersonen überlassen.

Werden in Geschichtsbüchern die Erfahrungen von verfolgten Menschen integriert, dann wird ganz schnell die Dringlichkeit der Frage klar, wie das geschehen konnte und wer das zu verantworten hatte. Ein den österreichischen Schulen angebotenes Unterrichtsmaterial mit dem Titel «*Wer ist schuld am Tod von Edith Winkler? Völkermord als gesellschaftliche Verantwortung*» führt zu

wichtigen Fragen nach der Verantwortung für den Massenmord.²³

In diesem Unterrichtsmaterial erkunden die Lernenden die Handlungsspielräume und die konkrete Verantwortung von Menschen, die in einem arbeitsteiligen Prozess daran mitwirkten, dass letztlich ein 12-jähriges Mädchen ermordet wurde.

Damit sind wir mitten in der «heißen Geschichte» angelangt. Wenn wir verstehen, dass ganz gewöhnliche Menschen einen Beitrag zum Massenmord leisteten, dann wirft das Fragen nach den Konsequenzen für gegenwärtiges Denken, Reden und Handeln auf. Menschen lernen Aggression, Gewalt, Entmenschlichung und auch, in menschenfeindlichen Systemen zu funktionieren. Genauso gut können Menschen lernen zu kooperieren, zu unterstützen, empathisch zu sein und für Menschenrechte und Solidarität einzustehen.²⁴

²³ Angeregt insbesondere durch eine Vielzahl von Projekten, die 2014 in einem internationalen Workshop in Bregenz vorgestellt wurden, insbesondere durch das Programm «Being Human?» von Paul Salmons vom UCL Centre for Holocaust Education, einsehbar unter: <http://www.erinnern.at/bundeslaender/oesterreich/lernmaterial-unterricht/ueber-den-holocaust-unterrichten/201ewer-ist-schuld-am-tod-von-edith-winkler-201c-voelkermord-als-gesellschaftliche-verantwortung>, konsultiert am 17.10.2018.

²⁴ SAPOLSKY Robert, *Gewalt und Mitgefühl. Die Biologie des menschlichen Verhaltens*, München, 2017, z. B. S. 670.

Und Schulbücher können einen Beitrag sowohl zu einem tieferen Verständnis der Ursachen von Gewalt und Massenmord wie auch zur Ausbildung von menschenfreundlichem Verhalten leisten, wenn sie die Lernenden zur «heißen Geschichte» hinführen, das heißt, sie mit konkreten Erfahrungen konfrontieren und die relevanten Fragen anreißen. Auch deshalb ist es so

erfreulich, dass das Lehrmittel zur Ermordung von Edith Winkler bereits Eingang in ein österreichisches Schulbuch gefunden hat.²⁵

²⁵ MELICHAR Franz, PLATTNER Irmgard, RAUCHEGGER-FISCHER Claudia, *Geschichte Oberstufe 7*, Wien, 2013, S. 38.

Der Verfasser

Werner Dreier, Mag. Dr., Historiker und Lehrer, forschte und publizierte u. a. zur Geschichte des Nationalsozialismus und Antisemitismus, leitet seit 2000 *_erinnern.at_*, das Holocaust Education Institut des österreichischen Bildungsministeriums, und gehört der österreichischen Delegation zur International Holocaust Remembrance Alliance an.

Lit.: DREIER W., LAUMER A., WEIN M. (Hrsg.), *Interactions. Explorations of Good Practice in Educational Work with Video Testimonies of National Socialism*, Berlin, 2018.

werner.dreier@erinnern.at

Zusammenfassung

In Österreich ist die Zeit des Nationalsozialismus eine «heiße», umstrittene Geschichte, in der weltanschaulich-politische Positionierungen und verschiedene Gruppen von erinnerungspolitischen Akteuren und Akteurinnen um die Deutungshoheit ringen. Die Schulbücher reflektieren diese gesellschaftliche Debatte – wenn auch mit zeitlicher Verzögerung. Erst in den letzten Jahren wenden sie sich vermehrt den drängenden und relevanten Fragen zu, welche die Auseinandersetzung mit der Massengewalt aufwirft.

Keywords

Holocaustkonflikte, Erinnern, Gedenken, Österreich, Geschichtsschulbücher.

Noa Mckayton, International School for Holocaust Studies,
Yad Vashem, Israel

Connecting to History – Connecting to Ourselves. Thoughts about Holocaust Education and Relevancy

Abstract

This article explores the question of how to teach about the Holocaust as a historical event that is relevant to the reality we face today. This article suggests some methodical principles that allow students to study the Holocaust in a personally meaningful way. In addition, it is recommended to teach about *actors* (using this term instead of the educationally misleading term *bystander*) and to analyze their attitudes towards unfolding events. The way actors (institutions as well as individuals) relate to what happens in their milieu, constitutes a strong connection between past and contemporary tragedies.

Keywords

Holocaust Education, Relevancy, Bystanders, Context, Scope of Action.

Successful Holocaust Education must be more than the acquisition of knowledge. The authors of the widely noted UK study about students' knowledge and understanding about the Holocaust differentiate in their introduction between knowledge and the ability of the learner to interpret it in order to «arrive at secure and potentially transformative understandings».¹ In the following, «transformative understandings» will be described as the learner's ability to connect his or her knowledge about historical events with his or her present life, and ultimately to understand why and in what ways the Holocaust was a historical event that shaped part of the reality we face today.

In our increasingly challenging and accelerated reality, many educators find it difficult to present the Holocaust as something still relevant to their students. Some teachers try to adopt to this situation by creating bridges – pairs of events that seem to be located on the same axis.

In one example presented by participants on teacher training courses at Yad Vashem's International School for Holocaust Education, two iconic photographs are juxtaposed. One shows a small Jewish child in rags, starved to death on the streets of the Warsaw Ghetto (1941), the second shows a small Syrian child, drowned in the Mediterranean Sea during his attempt to escape war-torn Syria, whose lifeless body washed up on the shores of Turkey (2015).² In this didactical arrangement, the photo from 2015 is supposed to trigger an *association* of a tragedy that happened during our present time and sparked a public wave of empathy and dismay. The immediate sense of being

MCKAYTON Noa, «Connecting to History - Connecting to Ourselves. Thoughts about Holocaust Education and Relevancy», in *Didactica Historica* 5/2019, p. 37-41.

¹ FOSTER Stuart, PETTIGREW Alice, PEARCE Andy, HALE Rebecca, BURGESS Adrian, SALMONS Paul, LENGHA Ruth-Anne, *What do students know and understand about the Holocaust? Evidence from English secondary schools*, London: Center for Holocaust Education, 2016, p. 8f.

² This project was conducted at a High School in Angola in 2016.

affected by this photo is supposed to serve as a kind of transmitter of empathy towards the topic the photo from 1941 stands for – the Holocaust. The juxtaposition of these photos suggests that, by referring to current tragedies, we support students' ability to connect empathetically with the (seemingly remote) past, thus improving their learning motivation.

The second example goes clearly beyond the «pairing strategy». It merges two different spheres, namely the Holocaust and the Israeli-Palestinian conflict.



Graffiti, Amsterdam 2007³
© Michael Lovitt.

This example testifies to the universalist trend, as described by Sznajder and Levy. The Holocaust serves as a moral master paradigm, a global symbol that expresses total evil:

«The Holocaust is now a concept that has been dislocated from space and time, resulting in its

³ Available under: <https://www.flickr.com/photos/mlovitt/452464811>, consulted on 13.6.2018.

inscription into other acts of injustice and other traumatic national memories across the globe.»⁴ This might be one reason for the inflammatory use of Holocaust-related icons in many different kinds of political and social contexts. By inscribing the tragedy of the Holocaust into other, contemporary tragedies, we miss the point twice: First, we claim indirectly that the tragedies of today do not have the potential to stand alone – to be examined, studied, and taught as a matter of interest. Secondly, the Holocaust is decontextualized to a degree that its specific historical characteristics become blurred beyond all recognition. Deborah Lipstadt uses in this context the term *misappropriation*⁵, and she notes unmistakably that the intention to misappropriate Holocaust-related icons is not to render one event relevant through the help of another, but, rather, the political goal is to shift the status of victimhood from one group to another, and vice versa, of course, also to identify «new» perpetrators. From here to diminishing, or even denying, the Holocaust is only a small step.

For two reasons, this kind of didactical interventions is highly problematic. First, relevancy through «personal association» creates, according to Priniski et al., a «relatively superficial connection», since the transmitter between the subject matter (the Holocaust) and the learner remains external (associations with other tragedies that have unfolded in a period closer to our present time).⁶ Secondly, from a historical point of view, it is more than doubtful that the two events can be presented in a way that adequately considers their respective contexts. Each tragedy, the past and the present ones, deserves to be studied in full and within its own, specific context. Therefore, in order

⁴ LEVY Daniel, SZNAIDER Natan, *The Holocaust and Memory in the Global Age*, Philadelphia: Temple University Press, 2006, p. 5.

⁵ From a conversation during the International Education Conference at Auschwitz Birkenau State Museum in July 2017.

⁶ Cf. PRINISKI Stacy J., HECHT Cameron A., HARACKIEWICZ Judith M., «Making Learning Personally Meaningful: A New Framework for Relevance Research», *The Journal of Experimental Education* 86:1, 2018, p. 11-29. In their study the authors suggest three levels of relevance: personal association: «the perception that a stimulus (...) is connected to some other object or memory (...) that is personally valued», personal usefulness: «the perception that a stimulus can be used to fulfill an important goal», and identification: «the incorporation of the stimulus in the individual's identity». It is important to note that these three types of relevance often describe overlapping areas that lack clearly distinct separation lines.

to support students to acquire more than mere knowledge, but rather «transformative understanding», as described above, it is necessary to adapt the didactical principles and methods from the very beginning to this goal.

Historical Sources as «Open» Medium

Most European history curricula and the overwhelming majority of history textbooks follow the basic principle of chronology. This is doubtless a well-established concept, but not enough effort is being made to highlight a problematic side effect, namely, that any chronological narrative «has implicitly a retroactive determinism»⁷. Presenting events from the past in a successive chronological order may encourage the perception that one event resulted in the previous one, and that the results basically had no alternatives. The retroactive perspective often conceals that the course of history is one out of a myriad of possible developments. Instead of transmitting history as previously determined and with no alternatives, students should be exposed to sources that provide insights into the contemporary mindsets of those who took action. Contemporary ego-documents such as diaries, letters, and notes, mirror the state of mind as well as the contemporary context they were produced in. This influences the way history is perceived by the learner. Instead of being confronted with a seemingly prefabricated historical setting, the learner encounters an open situation, where history unfolds as a consequence of the decisions of human beings.

Analyzing Human Decisions

Teaching history from a retroactive point of view in a result-oriented way might create

⁷ Cf. KÖRBER Andreas, VON BORRIES Bodo, «Historisches Denken – Zur Bestimmung allgemeiner und domänenspezifischer Kompetenzen und Standards», in MEYER Meinert A., PRENZEL Manfred, HELLEKAMPS Stephanie (eds.), *Perspektiven der Didaktik. Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, Sonderheft 9*, Berlin: Humboldt Universität, 2008, p. 301.

another problem: Students might reach the conclusion that the people living during those darkest days of European history belonged to certain categories: they acted either as perpetrators, victims, bystanders, or, a tiny minority, rescuers, many of them honored by Yad Vashem as Righteous among the Nations. What remains invisible – and thus incomprehensible – is the process these people went through when deciding on their daily acts and omissions. The decision-making process should, therefore, be analyzed by students as decisive moments when people actually influenced – depending on the specific circumstances and contexts – how the story would unfold. The by far largest number of people who were present then, categorized by historians and educators mostly as «bystanders», are barely known. Who were they, this majority of Europeans who were living then among the perpetrators and victims? Is it useful to categorize them as «bystanders», thus ascribing to them a certain role in history, as we do with the other categories?⁸ The acts and omissions of those persons who were present on the scene, but seemingly not belonging to either of these two categories (victims, perpetrators), are difficult to describe and remain, therefore, vague.

The Polish historian Jan Gross suggests in the introduction to his book *Neighbors* another term, which should play a central role in Holocaust education.

«[...] Each episode of mass killing had its own situational dynamics. This is not a trivial point, for it means [...] that in each episode many specific individual decisions were made by different actors present on the scene, who decisively influenced outcomes. And, thus, it is at least conceivable that a number of those actors could

⁸ It is important to keep in mind that all of these categories were created after the Holocaust in an attempt by historiography to systematically describe and explain what happened. Contemporary Nazis would never have called Jews «victims», but, rather, «enemies», «vermin», etc. In the context of the Holocaust, the term «bystander» simply did not exist, and the term «Righteous among the Nations» (related to the Holocaust) was coined by Yad Vashem in its early years (the program started being implemented in 1963).

have made different choices, with the result that many more European Jews could have survived the war.»⁹

Gross speaks about *actors* – pointing out that, in many cases, it was the decision of the individual that influenced the outcome of certain situations. By focusing on the individual choice of *actors*, we support a differentiated view on unfolding historical events and help students understand how people acted within the highly complex context they found themselves in, and that our conception of perpetrators (as active), victims (as passive), and bystanders (as indifferent) could be misleading.

Individual and Context

However, we still talk about a descriptive level, and in order to present a model of «transformative learning» which goes beyond the idea of securing knowledge, we have to proceed to a second level, namely, interpreting history and assessing human behavior.

People act within certain circumstances. The context they live in creates the frame of reference¹⁰ to the way they make decisions. First and foremost, a person's place in society has to be determined. A person who belonged to the national socialist in-group, the *Volksgemeinschaft*, or who potentially had the option to join it (as, e.g., the non-Jewish civilians of Western European countries under NS occupation) were acting within a frame of reference fundamentally different from the frames of reference of Jews and other groups who were being persecuted at that time.¹¹ Consequently, the scope of action at a person's disposal was also fundamentally different. Historically secured knowledge about the frame of reference, shaped

by institutions on various levels, is indispensable: The predominant ideology, the potential risk of actions, the potential benefits of actions, and the general level of knowledge available for different segments of the population during certain periods of time – all of these factors are created in institutional and societal processes, and without a precise description of these factors, individuals' actions cannot be interpreted.

It is important to point out the constantly accumulating restrictions of the genocidal context the Jewish victims found themselves in – restrictions that reduced their choices of actions to a minimum of «*choiceless choices*»¹² and which shrunk to zero at the moment of their murder. And it is just as important to clearly point out the scope of action of the other actors on the scene, who were actually responsible for the genocide, who collaborated in it, supported it, or at least tolerated it. By comparing the acts and decisions of these actors from the same frame of reference, students have the tools to interpret history. Instead of acquiring mere knowledge about historical events, they are encouraged to assess human behavior and integrate their own insight into their set of ethical values.

Coming back to the central question of relevancy, which is defined by Prinisky et al. as «a personally meaningful connection to the individual».¹³ Instead of creating a superficial, associative connection between past and present, students should be enabled to place *themselves* in a relationship with the past. This must not be achieved with shortsighted concepts that encourage identification and make students imagine themselves in the place of historical protagonists. Holocaust education should not ask the pointless question «What would you have done?» – which virtually shifts the students to the blood-soaked reality of the Holocaust. Instead, students should analyze the decision-making processes within the historical context they were made. A decision is usually made within

⁹ GROSS Jan Tomasz, *Neighbors. The Destruction of the Jewish Community in Jedwabne, Poland*, Princeton: Princeton University Press, 2001, p. 12.

¹⁰ In this connection, see the concept of 'frame of reference', as developed by Welzer and Neitzel, in: NEITZEL Sönke, WELZER Harald, *Soldiers. German POWs on Fighting, Killing, and Dying*, New York: Random House, 2013.

¹¹ Cf. the study of Michael Wildt, where he elaborates on the mechanism of inclusion and exclusion as key factor in Nazi ideology: WILDT Michael, *Volk, Volksgemeinschaft, AfD*, Hamburg: Verlag des Hamburger Instituts für Sozialforschung, 2017.

¹² Cf. LANGER Laurence, *Versions of Survival: The Holocaust and the Human Spirit*, Albany: State University of New York Press, 1982.

¹³ PRINISKY et al., «Making Learning Personally Meaningful», p. 12.

a frame of norms and values, and the complicated thing when studying human decisions during the NS period is that the frame of reference back then was vested with a lot of norms and values that existed continuously from the Weimar Republic, throughout the Third Reich, and even afterwards. The proclaimed stability of norms, of course, helped to disguise the groundbreaking shift of norms, namely, the annulment of a cornerstone of democracy: equal rights and equal laws for everyone.

It remained the decision of the individual to accept or reject this seismic shift in norms. Yad Vashem's program *Righteous Among the Nations* is, in essence, a powerful reminder that there was a tiny minority of individuals back then in Europe, who rejected the change of the norm that excluded Jews from society, from the widely accepted system of norms and values, and finally from life itself.

Instead of pondering on the unproductive and certainly frustrating question of whether they would have had the courage to withstand the situation, students should be encouraged to ask themselves: How do I relate to the norms and values my society stands for? How do I relate to debates where valid norms are being discussed, and maybe eventually changed?

In his often-quoted book «Resonanz. Eine Soziologie der Weltbeziehung»¹⁴, Hartmut Rosa ascribes to «*the way we as subjects experience and relate to the world*», a vital role in the way people define their place in society and assess their life. It is exactly this relationship with the world that could serve as a connecting key element between the past and present. Meaningful learning should not emphasize the alleged similarity of past and present events, but the way in which those events are perceived by the people who witnessed them, by the contemporary actors. Instead of parallelizing events from past and present, as described above, we should compare the way the actors *related* to those events. How did the free world relate to the plight of the Jews starving in the Ghettos? How do European countries today refer to the plight of refugees from the Middle East? The tragedies are very different from each other. The contexts surrounding the Jewish boy lying on the streets of Warsaw and the Syrian boy lying on the shores of Turkey are definitely not the same. But, something can perhaps be learned from the way societies and individuals relate to these events.

¹⁴ Cf. ROSA Hartmut, *Resonanz. Eine Soziologie der Weltbeziehung*, Berlin: Suhrkamp, 2016, p. 19.

The author

Dr. Noa Mkayton was born in Germany. She moved to Israel in 1999 and completed her PhD Thesis on the creativity of children and youth during the Holocaust. Today, she is Deputy Director

of the European Department at Yad Vashem's International School for Holocaust Studies, which conducts seminars for European educators and encourages the creation of professional networks.
noa.mkayton@yadvashem.org.il

Eva Lettermann, Zentrum für schulpraktische Lehrerbildung,
Paderborn

«Onkel Franz doch nicht!» – historisches Lernen über die Shoah durch die Auseinandersetzung mit individuellem Täterhandeln

Abstract

As a contribution to current Nazi perpetrator research, the article focuses on individual perpetrator actions in the Shoah. The question of how this can be adequately addressed in history lessons is answered by a teaching model that exemplifies how a criminal ideology comes to bear or reaches its limits in the decisions and actions of various people. At the beginning, guiding research questions and selected perpetrators are briefly introduced. In addition to the concept and goals of the teaching model, the implementation of competence orientation and subject orientation are outlined.

Keywords

Perpetrators, Scope for decisions, Scope of action, Teaching history, Historical competences, Subject orientation.

Une version longue de cet article est disponible sur :
www.alphil.com

LETTERMANN Eva, «Onkel Franz doch nicht!» – historisches Lernen über die Shoah durch die Auseinandersetzung mit individuellem Täterhandeln», in *Didactica Historica* 5/2019, S. 43-48.

Familienbiografischer Hintergrund

Franz Fischer, Mitarbeiter im sogenannten «Judenreferat» in Den Haag, war mitverantwortlich für die Deportation zahlreicher niederländischer Jüdinnen und Juden über das Durchgangslager Westerbork in die deutschen Vernichtungslager im besetzten Polen. Die Tatsache, dass mein Großonkel als NS-Verbrecher fast 44 Jahre inhaftiert war, im Familiennarrativ aber stets als «Kriegsgefangener» oder «Kriegsverurteilter» bezeichnet wurde, bildete den familienbiografischen Stachel meines historischen Interesses. Die familiäre Loyalität brachte es mit sich, dass nach dem Motto «Onkel Franz



Abbildung 1: Franz Fischer in seiner Gefängniszelle im Kuppelgefängnis in Breda im Mai 1976, Fotografie: Privatbesitz Lettermann.

doch nicht!» sein Handeln und seine individuelle Verantwortung teilweise gelehnet wurden. Die auf der Fotografie zu sehenden Ordner enthielten zahlreiche Dokumente, u. a. auch Ego-Dokumente wie Briefe von Fischer an seine Frau. Sie bildeten eine wichtige Grundlage für die kritische Aufarbeitung seiner Biografie, auf die eine fachwissenschaftliche, fachdidaktische und familienbiografische Auseinandersetzung mit individuellem Täterhandeln folgte.

Forschungsfragen

Wozu ist die Auseinandersetzung mit individuellem Täterhandeln gut? Ausgehend von der Tatsache, dass das Böse ein immerwährendes Element menschlicher Interaktion ist, wird die Bedeutung der Übernahme von Verantwortung angesichts unausweichlichen menschlichen Fehlverhaltens evident. Diesem Verständnis folgend ist es umso wichtiger, Täterschaft im Geschichtsunterricht zu thematisieren.

Folgende Fragen stehen dabei im Zentrum:

- Was und wie können Schülerinnen und Schüler über die Shoah durch die Thematisierung individueller NS-Täterschaft historisch lernen?

- Welchen Beitrag kann die Auseinandersetzung mit individuellem Täterhandeln im Geschichtsunterricht zur Förderung der Entwicklung historischer Kompetenzen und zur Subjektorientierung leisten?

Täter und Täterinnen und ihr Handeln

Die Biografien der sechs ausgewählten Täter und Täterinnen sind im Unterschied zu den Niederlanden im deutschsprachigen Raum eher unbekannt. Ausgangspunkt war die Biografie Franz Fischers, einem aus kleinbürgerlichen Verhältnissen stammenden Täter der Shoah. Außer ihm wurde das Täterhandeln folgender Akteure und Akteurinnen erforscht: des in Den Haag tätigen Wilhelm Harster, Befehlshaber der Sicherheitspolizei und des Sicherheitsdienstes (BdS), Wilhelm Zoepfs, Leiter des «*Judenreferats*» IV B 4 beim BdS und unmittelbarer Vorgesetzter Franz Fischers, Gertrud Slottkes, Polizeiangestellte im «*Judenreferat*» IV B 4 beim BdS, und Ferdinand aus der Füntens, Leiter der «*Zentralstelle für jüdische Auswanderung*» (ZJA) in Amsterdam.

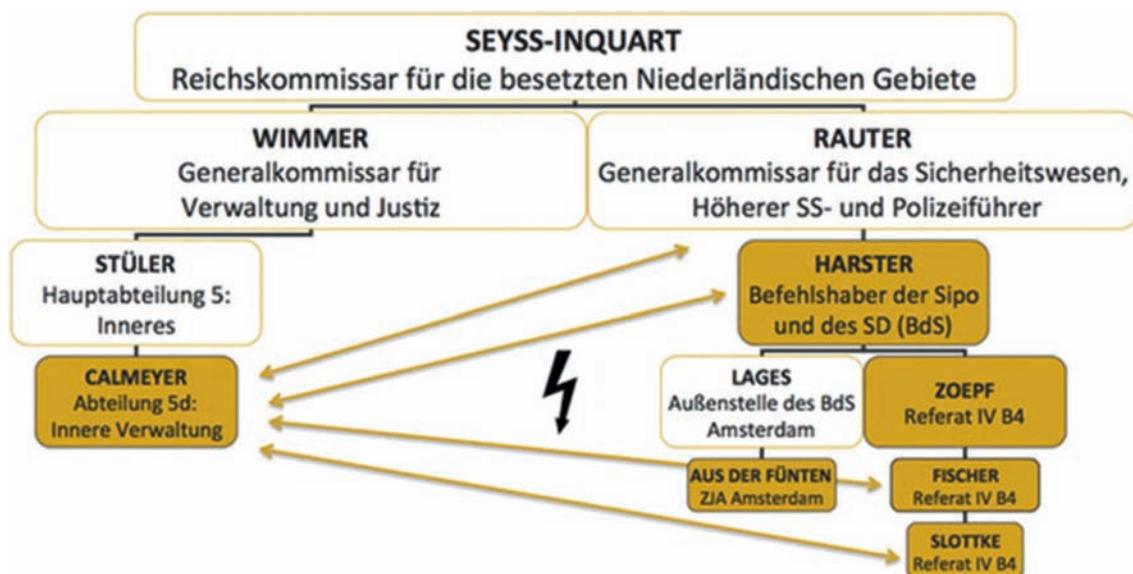


Abbildung 2: Gegenspieler im Reichskommissariat der besetzten Niederlande.

Diese fünf Täter bzw. Täterinnen agierten auf verschiedenen Hierarchieebenen im selben Handlungskontext, von der Sekretärin bis zum BdS innerhalb des Reichskommissariats für die besetzten niederländischen Gebiete. Als sechster Täter wurde Hans Georg Calmeyer ausgewählt, der als Mitarbeiter im Reichskommissariat ebenfalls im selben Handlungskontext agierte und als Täter bezeichnet werden muss, sich aber durch die Nutzung seines Entscheidungs- und Handlungsspielraums zum Gegenspieler der vier anderen Täter und der Täterin entwickelte und im Jahr 1992 von Yad Vashem als «*Gerechter unter den Völkern*» anerkannt wurde.

Konzeption und Ziele des Unterrichtsmodells

Die Schülerinnen und Schüler erarbeiten im Sinne einer historischen Fallanalyse und mittels eines biografischen Zugangs selbstständig das Profil eines Täters oder der Täterin anhand von sechs Materialpaketen. Um die Frage nach dem Täterhandeln sowie den Entscheidungs- und Handlungsspielräumen beantworten zu können, erstellen sie ein Täterprofil. Dazu verschaffen sie sich zunächst einen Überblick über das Materialpaket und die darin befindlichen Quellengattungen. In einer intensiven Arbeitsphase re-konstruieren sie die Vergangenheit mittels der Quellen. Das zu erstellende Täterprofil dient den Schülerinnen und Schülern dazu, ihre zu erarbeitenden historischen Narrationen zu strukturieren und die sechs Tätergeschichten später zu vergleichen. Es soll sie dabei unterstützen, die Tätergeschichten sinnbildend zu erzählen.

Im Prozess des historischen Lernens wird aus dem ungesicherten Vorwissen der Schülerinnen und Schüler Wissen. Die gewonnenen Erkenntnisse präsentieren diese in Form mündlicher historischer Narrationen. Nach der Präsentation der Täterprofile der vier ausgewählten Täter bzw. der Täterin durch die einzelnen Gruppen vergleichen und beurteilen die Schülerinnen und Schüler die Arten der Täterschaft und die Entscheidungs- und Handlungsspielräume der einzelnen Täter bzw. der Täterin. In der darauffolgenden Diskussion

werden, ausgehend von dem vertieften Einblick in die historischen Täterprofile, gegenwärtige Entscheidungs- und Handlungsspielräume ausgelotet und eine selbstreflexive Auseinandersetzung anhand der Frage «*Wie verhalte ich mich heute?*» angestoßen.

Die Zusammenstellung der Materialpakete ist durch das pädagogische Konzept der Internationalen Schule für Holocaust-Studien in Yad Vashem geprägt: Analog zu der Betrachtung der jüdischen Lebenswelten vor, während und nach der Shoah richtet sich der Zeitraum der Betrachtung der Tätergeschichten nicht ausschließlich auf die Besatzungszeit in den Niederlanden bzw. die Zeit der nationalsozialistischen Herrschaft in Deutschland, sondern bezieht auch die Zeit vor 1933 und nach 1945 mit ein. Neben den üblichen biografischen Daten sind hier insbesondere Brüche im Lebenslauf, die Suche nach neuen Perspektiven, Entscheidungssituationen und Dilemmata sowie deren Auswirkungen auf die individuelle Persönlichkeit der Täter und der Täterin von Interesse. Bei der Untersuchung der individuellen Täterdispositionen werden insbesondere die Entscheidungs- und Handlungsspielräume mit ihren Ambivalenzen, Inkonsistenzen und Grauzonen betrachtet, um so die zumeist schwerwiegenden Folgen einzelner Entscheidungen für den weiteren Verlauf der Geschichte zu veranschaulichen.

Bei der Konzeption der Materialpakete wurde bewusst darauf verzichtet, die Täterbiografien in einer retrospektiven Kohärenz und als in sich abgeschlossene Geschichten zu präsentieren. Im Sinne des forschenden Lernens besteht die Aufgabe der Schülerinnen und Schüler gerade darin, aus dem Torso der zur Verfügung gestellten Dokumente, Darstellungen, Fotografien, Audios und Filme das Täterhandeln zu re-konstruieren und ein Täterprofil zu erstellen. Der Charakter der Materialpakete erfordert wissenschaftspropädeutisches Arbeiten, da die Schülerinnen und Schüler, vergleichbar zur Arbeit von Historikerinnen und Historikern, die gefundenen Bausteine zu einem Mosaik und die fragmentarischen Erkenntnisse zu einer eigenen Narration zusammensetzen müssen.

Konzeption und Ziele des Unterrichtsmodells stehen im Einklang mit folgender Forderung von Theodor W. Adorno:

« Man muß die Mechanismen erkennen, die die Menschen so machen, daß sie solcher Taten fähig werden, muß ihnen selbst diese Mechanismen aufzeigen und zu verhindern trachten, daß sie abermals so werden, indem man ein allgemeines Bewußtsein jener Mechanismen erweckt. »¹

Dafür müssen die Schülerinnen und Schüler persönliche, kollektive sowie situative Faktoren und institutionelle Rahmenbedingungen analysieren. Ausgehend von der Wahrnehmung der Entscheidungs- und Handlungsspielräume der ausgewählten Täter und der Täterin in den besetzten Niederlanden besteht ein weiteres Ziel des Unterrichtsmodells darin, die Relevanz individueller Entscheidungen und Eigenverantwortlichkeit als Grundprinzip menschlicher Handlungen in Vergangenheit und Gegenwart zu erkennen und das Bewusstsein für Handlungsoptionen bzw. ein Handlungsrepertoire in der Gegenwart zu schärfen. Dabei ist die Frage *« Wie verhalte ich mich? »* im Kontext der Wahrnehmung von Ausgrenzungserfahrungen in der gegenwärtigen Gesellschaft zentral. Das Erkennen von Mechanismen sowie Entscheidungs- und Handlungsspielräumen innerhalb der nationalsozialistischen Gesellschaft einerseits und der gegenwärtigen Gesellschaft andererseits schafft einen individuellen Bezug der Schülerinnen und Schüler zur Thematik und fördert die Reflexion.

Kompetenzorientierung

Die Konzeption des Unterrichtsmodells ist als Durchgang durch das FUER-Modell zu verstehen. Das Kompetenz-Strukturmodell

historischen Denkens der FUER-Gruppe² ist als Meta-Theorie für eine Unterrichtskonzeption hilfreich, die auf historische Lernprozesse im Geschichtsunterricht und eine Förderung der Entwicklung eines reflektierten und (selbst-) reflexiven Geschichtsbewusstseins zielt.

Gemäß dem FUER-Modell fördert das hier skizzierte Unterrichtsmodell die Entwicklung historischer Fragekompetenz dadurch, dass Schülerinnen und Schüler eigene historische Fragen anhand einer Zitatauswahl und eines Fragebogens zu ihrem Vorwissen formulieren. Die Entwicklung historischer Methodenkompetenz wird möglich, da Schülerinnen und Schüler aus den Quellenkonvoluten in den Materialpaketen passende Quellen zur Beantwortung auswählen, Täterhandeln anhand von Quellen rekonstruieren und Täterprofile als Grundgerüst für ihre Narrationen erstellen. Die Entwicklung historischer Orientierungskompetenz wird dadurch gefördert, dass die Schülerinnen und Schüler infolge intensiver Quellenarbeit ihr Geschichtsbewusstsein re-organisieren, z. B. in Bezug auf die Frage des Befehlsgehorsams und der Entscheidungs- und Handlungsspielräume historischer Akteurinnen und Akteure. Sie nehmen am Beispiel des disparaten Verhaltens Calmeyers und Slottkes, das sie anhand der Quellen erschließen, Alterität in der Vergangenheit wahr. Am Beispiel Slottkes und Calmeyers können sie verstehen, dass zugewiesene Aufgaben bzw. Befehlssituationen Handlungsmöglichkeiten bieten, die unterschiedlich genutzt werden können. Somit revidieren die Schülerinnen und Schüler ihr teilweise bestehendes Vorwissen hinsichtlich der Wahllosigkeit der Täterinnen und Täter, korrigieren ihre Vorstellung vom *« Befehlsnotstand »* und entlarven diesen als Entschuldungsfigur der Täterinnen und Täter. Gegenwärtige Handlungsdispositionen, die die Auseinandersetzung mit der Frage *« Wie verhalte ich mich heute? »* offenbaren, beziehen sie auf historische Erfahrungen und erweitern so ihr Handlungsrepertoire. Auch die Entwicklung historischer Sachkompetenz wird durch das

¹ ADORNO Theodor W., « Erziehung nach Auschwitz », in ADORNO Theodor W., *Erziehung zur Mündigkeit. Vorträge und Gespräche mit Hellmut Becker 1959–1969*, hrsg. von Gerd Kadelbach, Frankfurt am Main: Suhrkamp, 1971, S. 88–104, S. 90, und vgl. HETTINGER Anette, « « Die Mechanismen erkennen ». Überlegungen zum historischen Lernen an Biografien von NS-Täterinnen und -Tätern », *Zeitschrift für Geschichtsdidaktik* 11, 2012, S. 77–97.

² Vgl. KÖRBER Andreas, SCHREIBER Waltraud, SCHÖNER Alexander (Hrsg.), *Kompetenzen historischen Denkens. Ein Strukturmodell als Beitrag zur Kompetenzorientierung in der Geschichtsdidaktik*, Neuried: ars una, 2007.

Unterrichtsmodell gefördert. Denn bei der Auswahl der Quellen aus den Materialpaketen zeigen die Schülerinnen und Schüler einen reflektierten Umgang mit unterschiedlichen Gattungen. Darüber hinaus wird durch das Erzählen der in den größeren historischen Kontext eingebundenen individuellen Tätergeschichten die narrative Kompetenz der Schülerinnen und Schüler gestärkt und das Bewusstsein für den Konstruktcharakter von Geschichte geschärft.

Subjektorientierung

Adornos Forderung nach der «*Wendung auf das Subjekt*»³ bezieht sich sowohl auf die Täterinnen und Täter als historische Subjekte als auch auf die Schülerinnen und Schüler als Subjekte im Lernprozess. Jana Jelitzki und Mirko Wetzel betonen die subjektive Dimension des Täterhandelns:

*«In der Auseinandersetzung mit einzelnen Tätern und Täterinnen gilt es, sie als Subjekte ernstzunehmen, die über ihr Leben und Handeln entscheiden und reflektieren konnten, ihr Leben nicht als schicksalhaft oder sie gar als Opfer der gesellschaftlichen Verhältnisse zu deuten, sondern Möglichkeiten alternativen Verhaltens, Ambivalenzen und Widersprüchlichkeiten aufzuzeigen.»*⁴

In Bezug auf das konzipierte Unterrichtsmodell bedeutet dies, dass die Schülerinnen und Schüler anhand von Fallanalysen erschließen, wie Menschen zu Tätern oder Täterinnen wurden und wie Einzelne versuchten, dem Täterhandeln zu entgehen oder entsprechende Handlungen zu vermeiden. Durch die Analyse und den Vergleich der Täterschaften werden die Entscheidungs- und Handlungsoptionen der Einzelnen und deren positive wie negative Nutzung sichtbar. Dadurch, dass die verschiedenen Täter und Täterinnen eigenverantwortlich in unterschiedliche Richtungen entschieden und handelten, können die Schülerinnen und

Schüler erkennen, dass es Alternativen zu nationalsozialistischen Verbrechen gab und diese – zumindest partiell – vermeidbar waren.

Durch die Auseinandersetzung mit individueller Täterschaft entdecken die Schülerinnen und Schüler auf der einen Seite, wie NS-Verbrecher und -Verbrecherinnen mit Hilfe des im Nationalsozialismus neu definierten normativen Referenzrahmens Entscheidungen trafen und dieser ihr Handeln so bestimmte, dass sie Juden und Jüdinnen gegenüber unmenschlich agierten. Im Gegensatz zu diesen Umcodierungen bzw. Normverschiebungen konstatieren die Schülerinnen und Schüler auf der anderen Seite aber auch die Normstabilität Einzelner innerhalb der «*Volksgemeinschaft*», die für die Ausgegrenzten bzw. Diskriminierten lebensretend war. Am Beispiel Harsters, Zoepfs, Slottkes, aus der Füntens und Fischers lernen sie die fehlende Normstabilität einzelner NS-Täter bzw. -Täterinnen kennen. Hierzu erschließen sie deren moralisch-ideologische Dispositionen, indem sie die jeweilige Ausprägung des Antisemitismus und die Identifizierung dieser Täterinnen und Täter mit dem NS-Staat untersuchen. Im Unterschied dazu können sie am Beispiel Calmeyers dessen Normstabilität erkennen, indem dieser gefälschte Abstammungsnachweise anerkannte. Sie lernen einen Menschen aus der Reihe der Täter und Täterinnen kennen, der zwar durch negative Abstammungsbescheide am mörderischen NS-System mitwirkte, jedoch gleichzeitig als Mitarbeiter des Reichskommissariats in den besetzten Niederlanden und als Mitglied der nationalsozialistischen «*Volksgemeinschaft*» Wahl- und Handlungsmöglichkeiten zugunsten von Juden und Jüdinnen sah und nutzte.

Beim historischen Lernen stehen die Schülerinnen und Schüler und ihre jeweils individuellen Aneignungsprozesse im Hinblick auf den Umgang mit Vergangenheit und Geschichte im Zentrum. Betrachtet man die auf das Subjekt bezogene Dimension des Geschichtsbewusstseins, so ist der (selbst-)reflexive Umgang mit Vergangenheit und Geschichte

«auf historische Orientierung in Gegenwart und Zukunft, auf individuelle und kollektive Bedeutsamkeit der Vergangenheitsbezüge

³ ADORNO Theodor W., «*Erziehung nach Auschwitz*», S. 90.

⁴ JELITZKI Jana, WETZEL Mirko, *Über Täter und Täterinnen sprechen. Nationalsozialistische Täterschaft in der pädagogischen Arbeit von KZ-Gedenkstätten*, Berlin: Metropol, 2010, S. 213.

und Sinnbildungen und auf intersubjektive Kommunikation, auf Diskurs und Aushandeln ausgerichtet.»⁵

Die im präsentierten Unterrichtsmodell verankerte Subjektorientierung in Bezug auf die Lernenden und Lehrenden ermöglicht Identitätsreflexion und Identitätsbildung. Das Paradoxon zwischen der Thematisierung historischen Unrechts anhand individuellen NS-Täterhandelns einerseits und daraus resultierender positiver Identitätsbildung andererseits wird aufgelöst, indem die Schülerinnen und

Schüler mit Calmeyer einen Menschen kennenlernen, der seine individuelle Entscheidungs- und Handlungsfreiheit erkannte und positiv nutzte. Calmeyers Verhalten verdeutlicht den Lernenden die Grenzen, aber eben auch die Möglichkeiten, innerhalb historischer Situationen zu agieren. Auf diese Weise gelingt es ihnen, die Wirksamkeit und den Prozesscharakter menschlichen Handelns zu erkennen. Dadurch können sie motiviert werden, eine eigenverantwortliche Haltung zu finden und sich in gesellschaftlichen Prozessen selbst- und verantwortungsbewusst zu positionieren und sich an ihnen gegebenenfalls zu beteiligen. Für die Lehrenden ermöglicht die Subjektorientierung darüber hinaus einen offenen, aufrichtigen und selbstbewussten Dialog mit den Schülerinnen und Schülern, der an das eigene Familiennarrativ anknüpft.

⁵ SCHREIBER Waltraud, «Warum Kompetenzorientierung Subjektorientierung immer einschließen muss und wie Empirie versuchen kann, dies als Herausforderung anzunehmen», in AMMERER Heinrich, HELLMUTH Thomas, KÜHBERGER Christoph (Hrsg.), *Subjektorientierte Geschichtsdidaktik*, Schwalbach/Ts.: Wochenschau, 2015, S. 241–271, S. 243.

Die Verfasserin

Eva Lettermann studierte Germanistik und Geschichte an der Universität Paderborn. Seit 20 Jahren unterrichtet sie an einem Gymnasium und ist als Fachseminarleiterin für Geschichte am Zentrum für schulpraktische Lehrerbildung in Paderborn tätig. Im Rahmen ihrer Dissertation entwickelte sie ein Unterrichtsmodell zum historischen Lernen über die Shoah durch die Auseinandersetzung mit individuellem Täterhandeln.

Kontakt: eva.lettermann@web.de

Zusammenfassung

Als Beitrag zur aktuellen NS-Täterforschung fokussiert der Beitrag individuelles Täterhandeln in der Shoah. Die Frage, wie es angemessen im Geschichtsunterricht thematisiert werden kann, wird anhand eines Unterrichtsmodells beantwortet, das exemplarisch veranschaulicht, wie eine verbrecherische Ideologie im Entscheiden und Handeln verschiedener Menschen zum Tragen bzw. an ihre Grenze kommt. Eingangs werden leitende Forschungsfragen und die ausgewählten Täterinnen und Täter kurz vorgestellt. Anschließend werden neben der Konzeption und den Zielen des Unterrichtsmodells die Umsetzung der Kompetenz- und Subjektorientierung skizziert.

Keywords

Täter, Entscheidungsspielraum, Handlungsspielraum, Geschichtsunterricht, Historische Kompetenzen, Subjektorientierung.

Alexandre Bande, Lycée Janson de Sailly, Paris

Enseigner Auschwitz par l'image. L'«Album d'Auschwitz» : une source précieuse

Abstract

Photographs from the «Auschwitz album» are often used to illustrate textbooks and are indeed an exceptional corpus which History teachers ought to draw from in order to build and enrich classes on Auschwitz and the Shoah. However, as is often the case when dealing with sources, and more specifically with photographs, it is particularly important to pay close attention when using such documentation, so as to understand their limits and avoid pitfalls.

Keywords

Auschwitz, Shoah, Sources, Exceptional corpus.

Une annexe à cet article est disponible sur :
www.alphil.com

Enseigner Auschwitz, c'est compliqué. Conscient de la nécessité de maîtriser son « sujet », le professeur qui s'apprête à traiter cette question complexe se doit, plus encore que lorsqu'il prépare d'autres séquences de cours, de veiller à maîtriser les faits qu'il s'apprête à aborder afin d'être le plus clair et le plus précis possible. Or, comprendre Auschwitz, même pour un enseignant chevronné, ce n'est pas simple. Les lectures, le décryptage des témoignages, l'analyse des documents relatifs au sujet doivent être mis à contribution, croisés, analysés. Dans le cadre des programmes de Troisième, de Première voire de Terminale, le professeur qui doit traiter en quelques heures de la question du « Génocide des Juifs et des Tziganes » peut faire le choix de partir du cas d'Auschwitz pour construire une partie de sa réflexion. C'est ce que lui suggèrent de nombreux manuels. Mais, si Auschwitz est considéré comme l'un des lieux les plus emblématiques de la Shoah (il a été le centre de mise à mort le plus meurtrier¹ et vers lui ont convergé des déportés, Juifs pour la plupart, venus de toute l'Europe), il est loin d'être le seul et le plus simple à comprendre, en particulier pour les élèves. Il est donc nécessaire de sérier les problèmes, de délimiter clairement les objectifs, de dissocier la réflexion sur la partie concentrationnaire (Auschwitz I et III et les nombreux camps annexes) de celle sur la partie du camp (Auschwitz II – Birkenau) qui a joué le rôle de centre de mise à mort, même si, complexité supplémentaire, ce camp a été également utilisé pour interner plusieurs catégories de prisonniers, hommes, femmes, Juifs, non-Juifs, Tziganes. Il est également impératif de décomposer le processus génocidaire qui a mené plus d'un million

BANDE Alexandre, « Enseigner Auschwitz par l'image. L'«Album d'Auschwitz» : une source précieuse », in *Didactica Historica* 5/2019, p. 49-55.

¹ Près d'un million de Juifs, dont la plupart de ceux qui furent déportés d'Europe occidentale, y trouvèrent la mort (BRUTTMANN Tal, *Auschwitz*, Paris: La Découverte, Repères, 2015, p. 105).

d'Européens vers la mort, à Auschwitz-Birkenau, parce qu'ils étaient nés juifs. Dans cette démarche, le rôle des images de l'« Album d'Auschwitz » peut et doit être interrogé. Très fréquemment utilisées dans les manuels scolaires, ces photographies sont-elles des sources comme les autres ? Qu'apportent-elles au déroulement d'un cours sur la Shoah ? En quoi, malgré d'indéniables limites, l'« Album d'Auschwitz » peut-il être considéré comme une source exceptionnelle qu'il faut utiliser en classe ?

L'« Album d'Auschwitz », une source précieuse et utile pour l'enseignant

L'utilisation en classe de la photographie ci-jointe permet d'aborder, en quelques minutes, bon nombre d'informations essentielles. La *Bahnrampe* est le nom donné au prolongement de la voie ferrée qui pénètre, à partir de mai 1944, à l'intérieur de Birkenau par l'entrée principale, située à l'est du camp. La voie ferrée se scinde alors en trois parties qui se rejoignent à l'extrémité occidentale de la rampe. La rampe longe la *Hauptstrasse* (la « rue principale ») qui relie l'entrée aux crématoires II et III (qui fonctionnent depuis plus d'un an) ainsi qu'aux secteurs des baraques du *Kanada* et du *Zentralsauna*. C'est sur cette rampe que les Juifs hongrois ainsi que tous les déportés arrivés entre mai et la fin de l'année 1944, descendent des wagons de marchandises dans lesquels ils ont passé plusieurs jours. On aperçoit, au premier plan, à gauche de la photographie, le toit d'un de ces wagons et un regard attentif permet d'observer le fond du convoi.

Au dernier plan, au centre de la photographie, se dresse l'entrée du camp sous laquelle le train vient de passer. On devine les baraques du camp, les barbelés, les miradors. Se démarquent également plusieurs camions dont la fonction peut être rapidement évoquée : après que les effets personnels des déportés descendus du train ont été récupérés par les *Kommandos* chargés de cette besogne, ils sont chargés dans des camions afin d'être transportés jusqu'aux baraques du *Kanada*. L'attention se porte sur les deux files qui se distinguent au centre de la photographie, à droite, celle des hommes, à gauche, celle des femmes et des jeunes enfants. Enfin, au tout premier



Figure 1. Photographie (n° 21) extraite de l'« Album d'Auschwitz » ou « Album de Lili Jacob ». Arrivée à Birkenau d'un convoi de Juifs de Ruthénie subcarpatique (Juifs « hongrois »), fin mai 1944, en attente de la « sélection » sur la *Bahnrampe* © Yad Vashem/Fondation pour la Mémoire de la Shoah.

plan, se distinguent un officier SS (casquette, de dos) et plusieurs sous-officiers ou soldats qui ne semblent pas armés (seule une canne est visible dans la main droite du premier soldat situé sur la gauche).

Ce simple travail de description effectué en classe permet d'aborder certaines informations très importantes à la fois sur les lieux (où se trouve-t-on ? à Birkenau) sur les populations concernées (d'où viennent ces déportés ? de Hongrie, pourquoi sont-ils là ? parce qu'ils sont Juifs et que se met en place la déportation des Juifs de Hongrie) et sur la structure de ce qui est bel et bien un camp (rôle des barbelés, des miradors). La référence au document permet donc de contextualiser, de se repérer dans l'espace et le temps, mais aussi de le présenter et de poser la question de la place des documents photographiques et de leur utilisation dans l'histoire et l'enseignement de l'histoire de la Shoah. Nous savons qu'il existe un important corpus photographique sur le fonctionnement d'Auschwitz (photos prises par l'administration SS, par le service anthropométrique, par les services de la *Bauleitung* sur les étapes de la construction des camps, sur les travaux d'entretien) et que malgré les efforts déployés par les SS pour les détruire au moment où ils quittaient Auschwitz en janvier 1945, bon

nombre d'entre elles sont parvenues jusqu'à nous². Certaines de ces photographies sont parvenues jusqu'à nous récemment, il est ainsi possible (en utilisant le webdocumentaire *Les deux albums d'Auschwitz*³) d'aborder la question sous l'angle des responsables SS d'Auschwitz en utilisant les photographies de Karl Hocker trouvées en 1945 par un officier américain à Francfort et remises à l'*Holocaust Memorial Museum* de Washington en 2007. Il est intéressant d'utiliser en classe certains de ces clichés, l'un des plus pertinents montre un accordéoniste à la tête d'un chœur d'environ 70 SS. Au premier rang se distinguent K. Höcker, Otto Moll, R. Höss (commandant du camp), Baer, Kramer, Franz Hössler (commandant de l'enceinte réservée aux femmes détenues à Birkenau) et Mengele. Le corpus documentaire contenu dans l'«Album d'Auschwitz», sur lequel se construit notre réflexion, est donc tout à fait exceptionnel.

L'histoire de ces photographies est bien connue : elle commence lorsqu'au printemps 1945, une rescapée hongroise de la Shoah, Lili Jacob, trouve dans un baraquement désert du camp de Dora, un album photographique abandonné sur place par des SS. Elle se rend rapidement compte que sur les quelque 200 photographies, elle reconnaît des membres de son village, de sa famille (dont ses jeunes frères) ainsi qu'elle-même. Ce reportage, visiblement effectué par deux officiers SS (Ernst Hoffmann et Bernhard Walter)⁴ couvrait la plupart des étapes du processus qui menait les Juifs déportés depuis la Hongrie, de leur descente sur les quais de la *Bahnrampe* de Birkenau à leur arrivée à proximité des chambres à gaz. S'appuyant sur cette précieuse source avec laquelle elle est rentrée des camps, Lili Jacob est sollicitée pour témoigner



Figure 2. Photographie (n° 138) extraite de l'«Album d'Auschwitz». Femmes et enfants, dans le «bois de bouleaux» à proximité des crématoires IV et V où doit avoir lieu leur gazage © Yad Vashem/Fondation pour la Mémoire de la Shoah.

à Nuremberg, à Jérusalem lors du procès d'Eichmann et à Francfort l'année suivante. Elle accepte de déposer, en 1980, l'«Album» à Yad Vashem à Jérusalem. Ce dernier a fait l'objet de plusieurs publications successives dont celle qu'a effectuée la Fondation pour la Mémoire de la Shoah en 2005 puis, en 2014, en collaboration avec «Canopé»⁵. Si les motivations des «photographes» n'ont jamais été confirmées, l'hypothèse selon laquelle la SS souhaitait informer le haut commandement du déroulement des «opérations» en cours est l'une de celles que l'on retient le plus souvent.

Cette seconde photographie⁶ permet de projeter les élèves vers le point final de la trajectoire des populations juives arrivées à Birkenau, à savoir leur gazage. Cette photographie fait partie d'un ensemble de douze clichés pris lorsque les déportés juifs, arrivés

² Un album emporté par un SS à son départ d'Auschwitz (déposé à Yad Vashem dans les années 1970), comportant environ 500 photographies, fournit de nombreuses informations sur les travaux et le sort des déportés au travail.

³ <https://www.reseau-canope.fr/les-2-albums-auschwitz/>, consulté le 25.6.2018.

⁴ Pour plus de précisions sur les conditions de réalisation et la découverte de l'«Album», se reporter à l'article «L'Histoire de l'Album d'Auschwitz» dans *L'Album d'Auschwitz*, Paris : Canopé – Fondation pour la Mémoire de la Shoah, 2014, p. 13-33. Voir également l'article de BRUTTMANN Tal, KREUTZMÜLLER Christoph, HÖRDLER Stefan paru récemment dans la Revue Vingtième siècle, (n° 139 de juillet septembre 2018) «L'Album d'Auschwitz» entre objet et source d'histoire.

⁵ L'objectif était alors de rendre disponibles ces documents exceptionnels, à tous et en particulier auprès de la communauté éducative. Cette réédition était complétée par le DVD du film de Blanche FINGER et William KAREL intitulé *Les Deux Albums d'Auschwitz*, 2009. Ce film est complété par des vidéos d'entretien avec Sylvie LINDEPERG et Annette WIEVIORKA. L'ensemble est complété par le webdocumentaire qui permet d'intégrer ces ressources et des apports historiques sous format numérique.

⁶ Les contraintes éditoriales expliquent la modestie du nombre de supports photographiques utilisés. Lors d'une séance en classe, il est fortement recommandé d'en utiliser d'autres, tant la richesse de la source est importante. Quatre autres photographies commentées sont disponibles online : www.alphil.com.

quelque temps auparavant sur la *Bahnrampe*, sont amenés à attendre leur entrée dans l'un des deux crématoires situés à l'extrémité du camp (crématoires IV et V). L'analyse de la photographie permet à l'enseignant de souligner certains indices importants. Au premier plan se distinguent de jeunes enfants, deux garçons sur la gauche et deux filles à la droite de la photographie, ainsi que plusieurs femmes. On devine à l'arrière-plan des hommes, jeunes gens, comme celui qui se tient de dos entre les deux arbres, mais surtout des hommes plus âgés. Le document fournit de précieuses informations sur les pratiques vestimentaires (femmes aux cheveux attachés dans un foulard, hommes portant la casquette ou le chapeau) des communautés juives d'Europe centrale, mais aussi sur le port de l'étoile jaune⁷ imposé par l'Allemagne nazie à son allié hongrois et sur la composition des populations ayant atteint cette partie du camp. La forte chaleur qui règne en cette fin de mois de mai est perceptible lorsque l'on observe la posture de la femme qui se tient, sur la gauche de la photographie, derrière les deux jeunes garçons. Cette information permet à l'enseignant de rappeler la durée et la pénibilité des trajets que viennent d'effectuer ces familles, dans des wagons de marchandises, le plus souvent sans rien manger ni boire. Au moment où est prise la photographie, la plupart des déportés pensent, comme il leur a été dit lors de leur descente du train, qu'ils vont pouvoir se doucher, se reposer et se désaltérer. La manière dont les regards se tournent vers le photographe révèle l'importance que les populations de l'époque accordent à ce support. À cette période, les photographies sont bien plus rares qu'elles ne le sont de nos jours. Le plus souvent, les photographies que l'on conserve sont celles de la famille, les portraits de ses proches, ses propres portraits, il est fort probable que ces femmes et jeunes enfants (souligner l'intensité du regard de la petite fille située à droite du cliché) aient été « impressionnés » par la présence du photographe (SS en uniforme) et aient considéré, malgré leur épuisement, que le moment était important.

⁷ Sur les vêtements des déportés hongrois, les étoiles de David ont été cousues à la hâte en raison des conditions de la déportation. Tal Bruttman rappelle que l'obligation de porter l'étoile jaune en Hongrie date du 31 mars 1944 et qu'en raison de la brièveté des délais il n'y a pas eu de production centralisée selon un modèle établi ce qui explique que les étoiles aient été réalisées dans l'urgence.

Au-delà de ces premières informations, le support permet à l'enseignant de reprendre le fil de son développement sur le déroulement des événements immortalisés sur la pellicule. Puisqu'il est admis que la totalité des personnes présentes sur la photographie ont été gazées dans les minutes qui ont suivi le cliché⁸, l'importance de ce document prend toute sa valeur. La photographie permet de ressusciter ces êtres humains et de leur donner une identité. Il est ainsi possible d'identifier la petite fille située au premier plan à droite : il s'agit de Gerti Mermelstein, de sa sœur, de sa mère, de la grand-mère (en allant vers la gauche) Tauba Mermelstein et de Lara Vogel (née Mermelstein) ainsi que de ses deux fils (Reuven et Gershon). Tous venaient d'un petit village nommé Mukacevo.

Plus encore, cette source permet de décrypter les fondements mêmes d'un génocide : loin d'être les victimes collatérales d'un bombardement, ces femmes, ces enfants, ces vieillards, victimes d'un crime de guerre (comme il y en a eu tant durant le conflit) ne sont pas de dangereux résistants ou des partisans fusillés les armes à la main, mais sont assassinés parce qu'ils sont nés Juifs. La démarche est importante, car elle permet d'insister sur ce qu'est un génocide, de lui donner du sens et de permettre aux élèves de comprendre que derrière les chiffres (un million de morts à Auschwitz, cinq à six millions de Juifs exterminés entre 1941 et 1945) se trouvent des individus, des hommes, des femmes, des enfants, parfois très jeunes.

Pour autant, malgré la diversité des informations qu'il véhicule sur l'arrivée des convois de Juifs hongrois, l'« Album d'Auschwitz » ne dit rien de ce qui est pourtant omniprésent à Auschwitz : la mort.

Une source à utiliser avec précaution qui nécessite une bonne connaissance des lieux et de l'histoire du site

Difficile, en effet, de réduire la réflexion sur la Shoah, voire sur Auschwitz, à l'étude, même exhaustive, des photographies de l'Album de

⁸ Situé à proximité des Crématoires IV et V, le petit bois de bouleaux était le lieu où certaines des populations destinées à être gazées attendaient avant d'entrer dans le complexe de mise à mort lorsque celui-ci n'était pas prêt à fonctionner.

Lili Jacob. L'utilisateur ne doit jamais oublier qu'il s'agit d'une source « orientée » par les photographes. En effet, si ces derniers sont parvenus à restituer la quasi-totalité du « traitement » (pour reprendre la terminologie SS) d'un convoi de Juifs hongrois parvenu à Birkenau (arrivée, descente du train, sélection, tatouage, douche, intégration des commandos de travail, déplacements à travers le camp des déportés sélectionnés pour être gazés), il n'existe aucune information précise sur ce qu'il advient de la majorité des individus descendus de ces trains⁹. Il n'y a rien sur la mise à mort, sur l'issue de la marche vers laquelle se dirigent les déportés. Aucune trace de violence, pas de corps (alors que nous savons qu'ils étaient nombreux à joncher le sol des wagons au moment de la descente des déportés), pas de coups, pas de sang, pas de larmes, pas de hurlements, aucun chien. Pour aller plus loin et faire comprendre aux élèves que l'arrivée à Birkenau n'était pas aussi calme et aseptisée que les photographies veulent bien le laisser entrevoir, il faut non seulement bien ouvrir les yeux (la présence de cannes entre les mains des officiers SS n'est-elle pas synonyme de la capacité qu'ils ont à asséner des coups?), mais surtout croiser cette source avec d'autres plus explicites. Le recours aux témoignages est impératif, qu'ils soient oraux ou écrits, qu'ils proviennent des victimes et des survivants de la Shoah (la liste est longue, de Lili Jacob elle-même à Ida Grinspan, Henri Borlant, Simone Veil et bien d'autres), des acteurs tels que les *Sonderkommandos*¹⁰, mais également ceux des officiers SS¹¹ qui ont pu laisser des

traces écrites. Il ne faut pas mésestimer l'importance des photographies aériennes prises par la RAF et l'USAF au printemps et durant l'été 1944 (sur l'une des photos aériennes prises durant l'été 1944, il est possible de distinguer nettement les convois sur la *Banbrampe*, la fumée qui s'échappe de la clairière proche du Crématoire V...) ¹². Enfin, en rapport avec l'absence d'image sur l'aboutissement de la sélection, il est possible d'utiliser (avec précaution) les quatre photographies prises clandestinement par un membre du *Sonderkommando* du crématoire V, qui sont les seules à montrer, dans toute sa violence, ce qui était imposé à ces hommes et à ces femmes peu avant leur mort¹³ et ce qui les attendait au bout du « chemin », à savoir la destruction par le feu¹⁴.

L'autre piège dans lequel peut tomber l'enseignant qui construirait une séquence sur la Shoah à l'aide d'une série de photographies de l'« Album » de Lili Jacob serait de faire de ces scènes la quintessence du déroulement de l'extermination des Juifs d'Europe, et ce pour plusieurs raisons. La première, qui semble évidente à l'historien, mais qui n'est pas toujours claire pour les élèves, vient du fait que la majorité des Juifs exterminés entre 1941 et 1945 n'est pas morte à Auschwitz (4/5^e ou 5/6^e selon le total que l'on retient)¹⁵. Les ghettos, les balles allemandes ou celles de leurs auxiliaires d'Europe de l'Est ou des pays baltes qui ont fait près de 2 millions de morts, les sites de mise à mort situés à l'est de la Pologne (Treblinka, Chelmo, Maidanek, Sobibor) qui, dans le cadre de « l'Action

⁹ Nous savons que les proportions des déportés envoyés à la chambre à gaz et celles des déportés sélectionnés pour le travail varient beaucoup selon la date d'arrivée, comme l'a très bien démontré Serge Klarsfeld pour les convois partis de France, mais aussi en fonction de l'année, du mois, de la composition du convoi (selon le nombre de malades ou de valides) de l'âge et du contexte dans lequel ils arrivent (besoin de main-d'œuvre ou non). Ainsi les premiers convois venus de France sont souvent massivement mis au travail, par contre, durant l'été 1942, certains convois voient partir vers les chambres à gaz plus de 90 % de l'effectif. KLARSFELD Serge, *Mémorial de la déportation des Juifs de France*, Paris : 2012.

¹⁰ « Des voix sous la cendre », *Manuscrits des Sonderkommandos d'Auschwitz-Birkenau*, Paris : Calmann-Lévy – Mémorial de la Shoah, 2005, 442 p.; VENEZIA Shlomo, *Sonderkommando. Dans l'enfer des chambres à gaz*, Paris : Albin Michel, 2007, 265 p.

¹¹ On peut utiliser le témoignage de R. Höss commandant du complexe d'Auschwitz qui décrit précisément les capacités de mise à mort du Bunker I ou du Bunker II, ou encore le journal personnel du médecin SS cité par Tal BRUTTMANN, qui affirmait dans

son journal à la date du 18 octobre 1942 « *ce dimanche matin, par temps pluvieux et froid, j'ai assisté à la 11^e action spéciale. Scènes horribles avec trois femmes qui suppliaient de leur laisser la vie sauve* ». KREMER Johan Paul dans J. BEZWINSKA et P. CZECH, *Auschwitz vu par les SS*, Oswiecim : Musée d'État d'Auschwitz – Birkenau, 1998, p. 169-170.

¹² Pour aller plus loin <http://www.yadvashem.org/yv/fr/expositions/a-travers-lhistoire/auschwitz-photos-aeriennees.asp>, consulté le 3.11.2018.

¹³ Sur l'une de ces photographies dont le cadrage est approximatif en raison du contexte dans lequel elles ont été prises, on perçoit un petit groupe de femmes, dont certaines sont nues, se diriger vers le crématoire V (Musée d'État d'Auschwitz – Birkenau).

¹⁴ Deux des photographies donnent à voir des cadavres sur le point d'être brûlés et des membres du *Sonderkommando* dans la clairière qui fait face au crématoire V (Musée d'État d'Auschwitz – Birkenau).

¹⁵ Sur la base des travaux de Raul Hilberg et des études les plus récentes, le nombre de victimes de la Shoah est compris entre 5,5 et 6 millions.

Reinhard», ont fait près de 2 millions de morts (dont 900 000 à Treblinka) sont responsables de l'écrasante majorité des victimes de la Shoah. Avant que ne se mettent à fonctionner les crématoires de Birkenau (entre mars et juin 1943 date à laquelle le K III est opérationnel), l'année 1942 a déjà coûté la vie à près de 2,6 millions de Juifs (selon les calculs de Raoul Hilberg¹⁶). À l'été 1943, Birkenau est le dernier site de mise à mort à fonctionner, les autres sont en voie de démantèlement (seul Chelmno fonctionne à nouveau durant l'été 1944 lors de la « liquidation » du ghetto de Lodz). Donc, l'« Album » de Lili Jacob permet d'entrevoir uniquement l'une des facettes du processus exterminatoire qui se déroule à un moment bien précis de l'histoire de la Shoah et qui ne correspond qu'à une étape de l'histoire d'Auschwitz.

La date à laquelle ont été prises les photographies a une autre conséquence, essentielle, puisque l'« Album » peut donner l'impression que tout se passe « dans » l'enceinte du camp de Birkenau. Sur plusieurs photographies, on perçoit nettement, nous l'avons montré, les voies ferrées y pénétrant, or ces dernières n'ont été installées qu'au printemps 1944 et ce, spécifiquement pour permettre aux convois de Juifs hongrois de pénétrer plus rapidement au cœur du site de Birkenau afin de faciliter le processus d'extermination. Auparavant, après que la première chambre à gaz d'Auschwitz I (KI) a été abandonnée, le gazage des populations juives arrivées à Birkenau avait lieu à la périphérie du « camp », dans ce que l'administration SS appelait le Bunker I et le Bunker II (à localiser alors sur le plan du site), deux habitations paysannes transformées en chambre à gaz au début de l'année 1942. Ces deux sites de mise à mort ont vu arriver une très grande partie des 42 600 Juifs

venus de France (pour la seule année 1942)¹⁷. Or, ces informations ne sont abordables qu'en présence d'un plan et d'une photographie aérienne, qui permettent de les localiser, et ne sont utiles que si elles servent à illustrer la chronologie du processus exterminatoire.

À ce propos, il faut également prendre en considération le fait que la sélection, avant le mois de mai 1944, ne s'effectuait pas au cœur de Birkenau, mais sur la *Judenrampe* à quelque cinq cents mètres de l'entrée de Birkenau (là encore, il est nécessaire d'utiliser le plan du site). Il est ainsi indispensable de tenter de comprendre ce que représentait le camp en 1942 (seulement B I a et B I b) pour les déportés juifs arrivés à Auschwitz. À cette date, seuls ceux qui avaient été sélectionnés pour le travail à leur descente du train pouvaient prétendre entrer à l'intérieur du camp, les autres, l'écrasante majorité, étaient directement acheminés vers les Bunkers I et II pour y être assassinés. À partir du printemps 1943, lorsque les crématoires II, III, IV et V sont mis en fonction à Birkenau, les déportés continuent à venir à pied de la *Judenrampe* (ou en camion), ils franchissent le portail d'entrée et remontent la *Hauptstrasse* ou la *Lagerstrasse* s'ils sont orientés vers les crématoires IV et V.

Au regard de tous ces éléments, il se confirme que ce que l'on voit sur l'« Album d'Auschwitz » ne peut être considéré comme un révélateur de la manière dont l'extermination des Juifs s'est déroulée à Birkenau et encore moins un reflet de la manière dont la Shoah a été mise en œuvre à l'est de l'Europe entre 1941 et fin 1944.

Pour autant, cette source mérite d'être utilisée et peut servir de point de départ à une réflexion poussée sur le sens, l'intérêt et les limites des images dans l'enseignement de l'histoire de la Shoah.

¹⁶ HILBERG Raul, *Exécuteurs, victimes, témoins*, Paris : Gallimard, Folio Histoire, 1994, 517 p.

¹⁷ À ce titre, ils restent, aujourd'hui, considérés comme des lieux essentiels de la mémoire de la Shoah en France.

L'auteur

Agrégé, docteur en Histoire, professeur de Chaire Supérieure en Classes Préparatoires littéraires au Lycée Janson de Sailly (Paris), **Alexandre Bande** a longtemps enseigné dans le secondaire et a travaillé sur plusieurs projets pédagogiques en rapport avec l'histoire de la Shoah. Il a effectué de nombreux déplacements à Auschwitz (organisateur, accompagnateur, évaluateur). Il est membre de la Commission enseignement de la Fondation pour la Mémoire de la Shoah, coauteur du Webdocumentaire *Les deux albums d'Auschwitz* (Canopé/FMS 2015)¹⁸ et il est engagé depuis plusieurs années sur de nombreux projets relatifs à la mémoire des conflits contemporains et à l'articulation entre Histoire et Mémoire¹⁹.

alexandre.bande@gmail.com

Résumé

Fréquemment utilisées dans les manuels scolaires du secondaire, les photographies de l'« Album d'Auschwitz » forment un corpus exceptionnel sur lequel l'enseignant d'histoire est invité à s'appuyer pour étayer et construire un cours sur la Shoah et sur Auschwitz, mais, comme souvent lorsqu'il s'agit de sources et plus particulièrement de photographies, il est fortement recommandé de les utiliser avec précaution afin d'en éviter les écueils et d'en comprendre les manques.

Mots-clés

Auschwitz, Shoah, Sources, Corpus exceptionnel.

¹⁸ En collaboration avec Cyril Roy (Canopé Nantes chef de projet et coordination); David Tessier (Direction artistique et graphique), Gilles Martzloff (chef de projet web), Gilles Gaudin, Emmanuelle Hamon et Danielle Simon, mes collègues enseignants et autres auteurs.

¹⁹ BANDE Alexandre, *Le centenaire de la bataille de Verdun, entre histoire et mémoire*, Paris: Canopé, 2016.

Christine Guimonnet, Lycée Pissarro, Pontoise, France

Étudier l'histoire et la mémoire de la Shoah à travers un film de fiction : *La petite prairie aux bouleaux*

Abstract

The Holocaust topic was first addressed as history, then as memory. It is now a school-tailored one. Yet teaching the Holocaust has changed over years, due to new school practices including going to Auschwitz-Birkenau, as well as historiographical changes or the use of witness's accounts. To what extent does fiction make a sense? The filmmaker is herself a former Birkenau deportee and the character is the alias of Marceline Loridan-Ivens. As a consequence, studying this film leads to better understanding of Auschwitz-Birkenau history as a place, including the way visitors and witnesses grasp it.

Keywords

Holocaust, Memory, Testimony, Cinema, Fiction.

Lors d'échanges avec des collègues enseignants à propos de nos pratiques pédagogiques autour de l'enseignement de la Shoah, un élément essentiel a toujours été au centre de la réflexion qui m'anime : j'enseigne l'histoire après avoir été une élève qui n'a pas reçu de véritable savoir scolaire sur la Shoah. Si j'ai eu des cours sur le nazisme, la Seconde Guerre mondiale, la Résistance, je dois reconnaître que je n'ai rien appris de précis sur la Shoah. Tout ce que j'ai appris, je l'ai appris ailleurs, notamment dans les livres, en dehors de l'école. Chaque enseignant doit aujourd'hui questionner cet *ailleurs*, car, pour certains de nos élèves, il peut se résumer exclusivement à Internet, ce formidable outil, carrefour des savoirs, mais aussi carrefour des ignorances. Cette proposition pédagogique est conçue pour des lycéens de première ou de terminale, de préférence dans une série qui dispose d'au moins quatre heures de cours hebdomadaires, afin de travailler sereinement.

Pourquoi et comment travailler ? Quelques préalables

Ce projet se nourrit de diverses expériences d'enseignement, de voyages en Pologne, de plusieurs années de travail avec le Mémorial de la Shoah et la Fondation pour la mémoire de la Shoah, de recherches autour des récits de juifs survivants. Ces derniers sont des sources centrales pour la recherche historique, pour le travail de mémoire et pour la transmission de connaissances. Il importe toutefois de les rendre intelligibles aux élèves pour qu'ils puissent mobiliser des compétences de réflexion, d'analyse, de compréhension et de mise à distance nécessaires dans le but de réaliser des apprentissages. Il n'est jamais simple d'effectuer ce voyage dans la mort, dans ce passé encore si proche pour les survivants (septante-cinq ans, c'était hier), mais nettement plus lointain pour des adolescents généralement âgés de 16 à 18 ans. Il faut donc aider les

GUIMONNET Christine, «Étudier l'histoire et la mémoire de la Shoah à travers un film de fiction : *La petite prairie aux bouleaux*», in *Didactica Historica* 5/2019, p. 57-62.

élèves à appréhender l'emboîtement de divers processus conduisant à vouloir exterminer un peuple et, en regard de cet emboîtement, les aider à comprendre la complexité de ce qu'a été Auschwitz-Birkenau. De cet espace à la fois concentrationnaire et de mise à mort systématique, que reste-t-il aujourd'hui ? Que peut-il représenter pour les survivants et pour ceux qui le visitent ? Comment le passé et le présent, l'histoire et la mémoire s'articulent-ils ? Pourquoi l'éloignement dans le temps peut-il avoir une influence sur notre perception ? Pourquoi est-on touché par certains événements historiques tandis que d'autres nous laissent indifférents ? Pourquoi des massacres de masse plus anciens ne sont-ils pas étudiés ? Les questions possibles sont nombreuses, tout comme le sont les réponses que l'on peut apporter.

Aussi s'agit-il d'éviter la simplification, la schématisation, le cours de morale, le discours culpabilisant et contre-productif, de faire œuvre de précision et de rigueur : l'élève est en classe pour apprendre et travailler sur le passé, il n'est pas responsable des faits du passé. Il est là pour s'immerger dans cette histoire et apprendre à penser, à réfléchir, à contextualiser, à analyser, à mettre en relation, à questionner, à comprendre. L'histoire de la Shoah est à la fois un cours comme un autre et un cours plus émotionnel qui fait référence à la mort de millions d'hommes, de femmes et d'enfants. Étudier Birkenau, c'est également évoquer les morts en leur redonnant une identité, les faire réémerger de la masse des statistiques qui noie les individus, mais sans susciter de manière artificielle et contre-productive, une émotion qui peut naturellement s'exprimer¹.

Un film de fiction, mais une exigence de rigueur scientifique et de vérité

La petite prairie aux bouleaux est un film de fiction, mais de forme très particulière, qui permet à l'histoire et à la mémoire d'être en permanence au cœur du travail intellectuel et pédagogique avec une exigence de rigueur scientifique et de vérité.

¹ GUIMONNET Christine, « Enseigner l'histoire de la Shoah dans un cadre laïque : est-ce encore possible aujourd'hui ? », *Historiens & Géographes*, 25.10.2015. Disponible à l'adresse : <https://www.aphg.fr/Enseigner-l-histoire-de-la-Shoah-dans-un-cadre-laique>, consulté le 14.08.2018.



Marceline Loridan-Ivens chez elle, à Paris © Christine Guimonnet.

Regarder un film est souvent apprécié par les élèves, mais certains peinent parfois à comprendre que le film n'est que le point de départ de la séquence d'enseignement-apprentissage. Celle-ci prend appui sur un support souple, le billet de blog, qui permet aux élèves de travailler aussi bien en classe, au centre de documentation et d'information, qu'à la maison, seuls ou à plusieurs². Ce support permet d'intégrer le film, le questionnaire de travail et une banque documentaire abondante avec des liens menant à des articles, des entretiens, des vidéos de témoignages, une bibliographie et des documents d'archives (photographies, liste du convoi 71, cartes, plans du complexe d'Auschwitz-Birkenau...). Un entretien avec Marceline Loridan-Ivens enrichit encore le corpus³.

² Le billet de blog destiné aux élèves, avec les ressources et le travail à faire, est disponible à l'adresse : <http://histoiregeographieapaulclaudel.blogspot.com/2018/01/lhistoire-et-la-memoire-de-la-shoah.html>, consulté le 14.08.2018.

³ L'entretien avec Marceline Loridan-Ivens, auparavant publié dans *Historiens et Géographes*, est disponible à l'adresse : <https://www.aphg.fr/La-Fille-de-feu-Entretien-avec-Marceline-Loridan-Ivens>, consulté le 14.08.2018.

La séquence est initialement prévue pour des élèves de terminale qui ont au programme un chapitre consacré aux mémoires de la Seconde Guerre mondiale, la Shoah étant étudiée l'année précédente. Lorsque la classe est suivie sur deux ans, le film permet de réactiver et de consolider les connaissances. Réaménagée de manière à proposer plusieurs portes d'entrée, la nouvelle formule permet de travailler à partir du processus mémoriel déclenché par le voyage en Pologne de Myriam, le personnage principal du film. Ce sont ses souvenirs, ses déambulations dans le camp de Birkenau qui permettent d'étudier l'histoire de la Shoah.

Tourné en grande partie dans le camp d'Auschwitz-Birkenau, et sorti sur les écrans en 2003, *La petite prairie aux bouleaux* n'est pas un film de fiction ordinaire. Le scénario écrit par Marceline Loridan-Ivens (née Rozenberg) met en scène un personnage très proche de la réalité. Myriam est une survivante des camps. Elle retourne à Auschwitz-Birkenau, car elle a gagné un billet d'avion pour Cracovie et un vélo lors d'une tombola organisée par une association, dont on comprend vite qu'il s'agit de l'amicale des anciens déportés d'Auschwitz. À partir de là, on suit Myriam Rosenfeld, le double de Marceline Rozenberg, dans un voyage parfois hors du temps (elle semble plus jeune que son personnage qui a 75 ans) et de la réalité. Par exemple, elle entre dans Auschwitz-Birkenau d'une manière très particulière, par effraction : elle ne passe pas par la porte centrale, comme les autres visiteurs, mais par une grille latérale rouillée, qu'elle force jusqu'à ce qu'elle s'ouvre. Ou encore, elle choisit de rester dormir dans le camp, ce qui est impossible dans la réalité. Elle n'est pas une visiteuse ordinaire et refuse de l'être... Elle retrouve sa baraque, sa *koya* et les souvenirs reviennent, se télescopent. Les mortes, qu'elle n'a jamais oubliées, semblent revivre le temps d'un souvenir :

« J'ai tout de suite retrouvé le camp des femmes. Il manquait des baraques, mais la mienne était encore là. Petit à petit, j'ai compris l'immensité du camp. Au bout d'un moment, j'ai voulu être seule, je suis entrée dans ma baraque, je suis montée dans la koya, j'avais besoin de retrouver des sensations physiques, ce qui m'avait fait souffrir. Je suis seule, même si j'entends les pas, je me revois

portant les pierres, posant les rails, poussant les wagons. Et tous les morceaux de ma vie se raccrochent les uns aux autres. »⁴

En hurlant qu'elle est chez elle, qu'elle est vivante, elle se réapproprie cet espace et ces lieux où elle n'avait pas choisi d'aller, où elle a failli mourir et où, désormais, sa seule présence constitue une revanche sur la mort. L'analyse de la topographie des lieux permet une étude de l'organisation interne du camp : confronter des photographies prises pendant la guerre, les plans et l'espace actuel, forcément très différent, avec ce qui a disparu (il manque de nombreuses baraques), montrer l'usure des matériaux et les problèmes liés au climat froid et intense l'hiver, mais d'une chaleur humide l'été, en raison d'un milieu à l'origine marécageux, qui avait dû être drainé. En utilisant l'entretien avec Marceline, on comprend mieux les gestes de Myriam, on relie les souvenirs éparés, on reconstitue l'arrivée du convoi 71, la descente du train, la sélection, l'entrée dans le camp pendant que les autres sont dirigés vers la chambre à gaz. Le fait de se retrouver du côté – provisoire – de la vie ne tenait parfois qu'à un fil, ici celui de ne pas monter dans les camions, où les gens âgés, fatigués, s'installaient, sans savoir qu'ils les menaient à la mort plus rapidement. Le convoi 71, un des plus importants, avait quitté la France en emmenant 1 500 personnes, dont 132 filles et 155 garçons de moins de 18 ans. Il comprenait de nombreuses familles, 811 personnes rafllées à Nancy, d'autres à Nice et les enfants arrêtés à Izieu par Klaus Barbie. La liste d'un convoi permet d'appréhender la notion de génocide. L'identité de tous ces hommes, femmes, enfants de tous âges, fournit de précieux renseignements. Ils sont nés dans des villes différentes, en France mais aussi dans d'autres pays européens, parfois même en Turquie, ou en Afrique du Nord. Ils sont de toutes les conditions : des célibataires, des couples, des vieillards, des familles, des nourrissons, des écoliers, des adolescents. Les différents membres d'une famille peuvent être déportés ensemble

⁴ GUIMONNET Christine, « La fille de feu : entretien avec Marceline Loridan-Ivens », *Historiens & Géographes*, n° 423, 2013, p. 211-220.

ou séparément. Le domicile, la dernière adresse connue, le lieu d'arrestation, parfois différents, montrent les stratégies déployées pour fuir les persécutions. Tous ont la mort comme destin. Les remontées mémorielles de Myriam, qui revoit l'adolescente juive de 15 ans, à peine sortie de l'enfance, les oublis, la sensation de confusion, les questions lancinantes qu'elle pose à Suzanne au téléphone sont nécessaires à la compréhension du fonctionnement des survivants. Elle a « oublié » des souvenirs traumatisants, pour se protéger, ici les fosses qu'elle creusait près des crématoires, mais qu'elle évoque dans son livre :

« Nous les autres, avons été affectées à un kommando très dur, celui des pommes de terre, puis désignées pour creuser des tranchées où ont été jetés et brûlés les corps des Hongroises, parce que trop de monde arrivait en même temps, il n'y avait plus de place dans les crématoires. »⁵

C'est en recoupant les sources que l'historien respecte une exigence de vérité. Lors d'un témoignage, Fanny Segal, déportée à Birkenau en 1943, mentionne l'existence de ces fosses :

« Un jour, en 1944, en allant porter de la soupe à des détenus, j'ai vu dans un coin du camp que l'on avait creusé des fosses. Il y avait une odeur pestilentielle. On jetait des cadavres dedans, hommes, femmes, enfants, certains n'étaient pas tout à fait morts. On les arrosait d'essence et ça brûlait, ça brûlait ! »⁶

Toutes deux racontent avoir voulu savoir ce qu'étaient devenus les gens montés dans les camions, les femmes parties dans l'autre colonne et le choc lorsque d'autres détenus leur ont dit :

« Vous voyez les flammes, là, c'est le kommando du ciel, elles sont en train de brûler après être passées au gaz !⁷ Lorsque j'ai demandé où étaient

nos parents, des détenus nous ont répondu : Ils sont là-haut au Himmelkommando ! »⁸

Les souvenirs enfouis affleurent puis explosent. Le retour au camp peut aussi provoquer chez le survivant des sensations particulières. En octobre 2007, alors que nous avançons le long de la voie ferrée, Izia, déportée de Lodz en août 1944, me montre l'endroit où elle est descendue du train avec sa mère, avant de se retourner vers le mirador de l'entrée principale. Après quelques minutes de silence, elle me confie avoir eu une sorte de flash : *« Je regarde l'entrée et je vois toute ma famille, comme s'ils avaient posé pour la photo ».*

Myriam ressent de la culpabilité, imagine être responsable de la mort d'une autre déportée, Françoise, qu'elle pense ne pas avoir su protéger, alors qu'elle n'y est pour rien⁹. Ce sont précisément ses souvenirs, ses ressentis très intimes qui permettent de saisir la différence entre ce *vécu du camp* et ce que les visiteurs voient du camp. On circule aujourd'hui librement dans un espace immense, alors que cette immensité échappait à la plupart des déportés qui n'avaient pas la possibilité de se déplacer, le camp étant divisé en sous-sections séparées les unes des autres par des grillages et des barbelés. Autrefois enfermée, Myriam peut aujourd'hui aller où elle veut. Là où le visiteur voit un espace vide, sans bruit ni odeurs, le survivant voit un camp plein de ceux qui étaient là et de ceux qui ont été brûlés. Ce mélange de l'hyperabsence et de l'hyperprésence amène à réfléchir à la sensation de vide, aux émotions ressenties ou pas par les visiteurs. Que retient-on d'un lieu comme Birkenau sans le savoir historique indispensable pour combler le vide ?

La visite du camp réactive chez l'ancienne déportée des souvenirs permettant de comprendre le rapport au corps, aux vêtements, aux cheveux, à la nourriture : elle a été tondue, elle visite le camp avec une chevelure luxuriante, différente des cheveux lissés au début du film ; elle a eu froid, elle s'emmitoufle dans plusieurs couches de vêtements,

⁵ LORIDAN-IVENS Marceline, *Ma vie balagan*, Paris : Robert Laffont, 2008, p. 100.

⁶ GUIMONNET Christine, « Un petit grain de sable dans l'histoire de la Shoah : histoire de Fanny Segal », *Historiens & Géographes*, 17.07.2017. Disponible à l'adresse : <https://www.aphg.fr/Un-petit-grain-de-sable-dans-l-histoire-de-la-Shoah>, consulté le 14.08.2018.

⁷ LORIDAN-IVENS Marceline, *Ma vie balagan...*, p. 92.

⁸ GUIMONNET Christine, « Un petit grain de sable... ». Disponible à l'adresse : <https://www.aphg.fr/Un-petit-grain-de-sable-dans-l-histoire-de-la-Shoah>, consulté le 14.08.2018.

⁹ LORIDAN-IVENS Marceline, *Ma vie balagan...*, p. 99.



Auschwitz-Birkenau aujourd'hui © Christine Guimonnet.

même si la saison ne le justifie pas ; elle a eu faim, elle a volé de la nourriture, elle retrouve ce réflexe en mettant du pain, des fruits dans ses poches en quittant l'hôtel de Cracovie ; dans la baraque, la *stubova* leur volait une partie de la nourriture (pain, soupe), elle a une réaction irrationnelle à la cantine du camp, en accusant l'employée de cacher la soupe et de ne lui donner qu'une soupe de mauvaise qualité. La réalisatrice a obtenu du Musée l'autorisation de tourner dans le camp et de laisser l'herbe haute à un endroit habituellement tondu. Son personnage semble alors redécouvrir un endroit abandonné, en friche, avec certains objets, comme des lutrins utilisés pour les partitions, mais rouillés et abîmés par les années. S'ils permettent les réactivations mémorielles, comme celle de morceaux de musique interprétés par l'orchestre du camp, s'ils facilitent le dialogue avec le jeune photographe allemand, ils deviennent ici fictionnels, car il est impossible qu'un visiteur trouve ces vestiges.

Conclusion

La petite prairie aux bouleaux fournit des entrées multiples pour traiter de l'histoire de la Shoah. Les élèves peuvent également étudier la mémoire allemande, les traces du judaïsme dans la ville de Cracovie et le retour aux racines. Mais le film traite aussi de questions particulièrement sensibles, comme le rapport entretenu par la Pologne avec son passé, l'antisémitisme avant, pendant et après la guerre, les spoliations. Par-delà l'histoire et les mémoires d'Auschwitz-Birkenau, l'utilisation et l'instrumentalisation d'un lieu de mémoire¹⁰, la gestion par la Pologne des vestiges des camps créés par les nazis, ce film, tourné il y a maintenant quinze ans, reste toutefois d'une actualité

¹⁰ WIEVIORKA Annette, *Auschwitz, la mémoire d'un lieu*, Paris : Hachette, 2012 ; BRUTTMANN Tal, *Auschwitz*, Paris : La Découverte, 2015.

brûlante. Les polémiques soulevées par les récents projets législatifs du gouvernement polonais, les attaques visant des historiens comme Jan Gross ou Jan Grabowski montrent que le parti au pouvoir entend promouvoir une version de l'histoire où l'exigence scientifique et la vérité historique pourraient ne plus avoir leur place¹¹.

Le film est aussi un bon support de travail avant d'emmener des élèves à Auschwitz-Birkenau, afin

de les préparer non seulement à ce qu'ils vont voir, mais surtout à ce qu'ils ne verront pas. En classe, de nouveaux supports numériques permettent de travailler sur le camp et de compléter le contenu du film : il s'agit du webdocumentaire *Les deux albums d'Auschwitz*¹², du DVD *Mémoires demain*¹³, conçu par l'Union des Déportés d'Auschwitz et du site internet *Mémoires des déportations*¹⁴.

¹¹ https://www.lemonde.fr/europe/article/2018/02/01/le-senat-polonais-adopte-une-loi-controversee-sur-la-shoah_5250085_3214.html, consulté le 14.08.2018.

¹² <https://www.reseau-canope.fr/les-2-albums-auschwitz/>, consulté le 14.08.2018.

¹³ TAMASA STUDIO, première édition 2004, deuxième édition 2015

¹⁴ <http://memoiresdesdeportations.org/fr>, consulté le 14.08.2018.

L'auteure

Après la préparation à l'ENS Fontenay-Saint-Cloud, des études d'histoire à Bordeaux III puis à Nice, **Christine Guimonnet** est devenue professeure d'histoire-géographie dans les académies de Nice, puis d'Amiens et de Versailles. En poste au Lycée Pissarro de Pontoise, elle travaille depuis une quinzaine d'années avec la Fondation pour la Mémoire de la Shoah et le Mémorial de la Shoah. Ses recherches concernent l'histoire, la mémoire de la Shoah, leur enseignement, à partir de l'analyse de la rencontre entre le témoin survivant des camps et les élèves. Elle codirige le secrétariat général de l'Association des Professeurs d'Histoire et de Géographie et sa revue *Historiens & Géographes*.

guimonnet.christine@orange.fr

Résumé

D'abord fait historique, puis mémoriel, la Shoah est désormais un sujet d'histoire scolaire. L'évolution de l'historiographie, du contenu des cours, les témoignages, les voyages et les projets spécifiques ont fortement modifié le travail pédagogique. Doit-on opter pour une pédagogie spécifique, privilégier certains supports/sources ? Quelle place pour une fiction qui ne travestit pas la réalité ? Cette étude montre que la fiction est un moyen d'enseigner la Shoah : l'analyse des souvenirs complète la réflexion sur l'histoire de l'espace du camp, et sa perception par les visiteurs.

Mots-clés

Shoah, Mémoire, Témoignage, Cinéma, Fiction.

Isaac Touitou, Lycée ORT-Daniel Mayer, Montreuil, France
Pierre-Jérôme Biscarat, Association Yahad-In Unum, France

Enseigner la Shoah par les lieux : bilan critique et nouvelles pratiques

Abstract

In 2016 and 2017, a partnership was established between Yahad-In Unum and the ORT-Daniel Mayer professional high school in Montreuil to provide concrete answers to the questions raised by educational trips. Two trips organized in Poland with teachers to understand: the richness of a vanished Jewish world, give history to places visited and discover new sites; involve teachers alongside guides as actors in the presentation visit; make students active by conducting *in situ* interviews with witnesses.

Keywords

Vanished Jewish world, Educational trips, Poland.

Le lycée ORT-Daniel Mayer est situé à Montreuil, dans un quartier populaire, aux portes de Paris. Il est membre des réseaux ORT France et World ORT qui ont traversé un siècle et demi d'histoire juive en Europe et à travers le monde¹. L'expérience présentée infra a été réalisée dans le contexte pédagogique et éducatif bien spécifique de l'établissement, à savoir celui :

- d'un lycée d'enseignement technologique et professionnel, au public très différent de celui des filières générales ;
- d'un lycée à la fois « juif et ouvert » qui accueille des élèves de toutes confessions et, suivant les sections, entre 50 et 90 % d'élèves juifs.

En raison de son caractère juif et de son histoire propre, le lycée ORT-Daniel Mayer accorde une place centrale à la transmission de la mémoire de la Shoah dans son projet d'Établissement. C'est pourquoi il peut paraître surprenant que l'équipe de direction du lycée ait été amenée à s'interroger, exprimant ainsi certains doutes : « *Les voyages d'étude et de mémoire sont-ils vraiment utiles ? L'enseignement de la Shoah doit-il nécessairement passer par un déplacement sur les lieux d'extermination ?* » Ce questionnement, point de départ de notre réflexion, est consécutif à l'observation de deux paradoxes.

¹ Face à l'oppression antisémite et à une grande misère matérielle, l'Organisation Reconstruction Travail a été créée en Russie en 1880 pour former de jeunes Juifs aux métiers de l'agriculture, de l'artisanat et de l'industrie. Après la révolution bolchevique, l'ORT a continué à œuvrer pour les Juifs de Russie, devenus souvent paysans ou ouvriers. Elle a pris, à partir de 1920, une dimension internationale, avec son centre installé à Berlin, déménagé à Paris en 1933, puis à Genève pendant la Seconde Guerre mondiale, en attendant Londres après la guerre et jusqu'à nos jours.

TOUTITOU Isaac, BISCARAT Pierre-Jérôme, « Enseigner la Shoah par les lieux : bilan critique et nouvelles pratiques », in *Didactica Historica* 5/2019, p. 63-68.

1^{er} paradoxe

Les questions liées à la Shoah sont très présentes au quotidien dans la vie de notre lycée: projet d'Établissement, cours spécifiques d'Histoire juive, événements culturels, commémorations, cérémonies...

En même temps, nous avons le sentiment que nos élèves placent une distance très importante entre eux et la Shoah, dans tout ce qu'elle peut représenter. De multiples raisons probables permettent d'expliquer un tel rapport au passé: l'éloignement historique; une certaine forme de lassitude, de saturation; une angoisse inhérente à l'étude de l'histoire de la Shoah; une majorité d'élèves de culture sépharade qui déclarent ne pas se sentir concernés par cette histoire; un refus probable (conscient ou inconscient) de se construire, d'un point de vue identitaire, en tant que victime.

2^e paradoxe

Compte tenu du projet d'Établissement et à la demande récurrente des professeurs, un ou plusieurs voyages d'étude et de mémoire sont organisés chaque année. Pourtant, les enseignants investis, à l'aise dans leurs classes et apparemment compétents, se retrouvent sur place écrasés par les poids symbolique et historique de l'objet d'étude et ne se sentent plus légitimes pour guider leurs propres élèves.

Nous avons observé, fréquemment, que les professeurs se montrent, une fois sur place, très passifs, voire inhibés en raison d'une forme de sacralisation de la Shoah. Les élèves, quant à eux, ne se sentent pas autorisés à exprimer des réflexions ou des sentiments différents de ceux qu'ils s'imaginent être attendus d'eux. Il existe également une forme de «pudeur collective». Par conséquent, les enseignants s'effacent complètement devant les guides professionnels dont le discours ne rencontre malheureusement pas souvent les consciences, les esprits et les sensibilités des élèves. Nous avons également constaté que le rôle des professeurs, sur place, se réduit à celui de simples accompagnateurs, d'«encadrants» dont l'activité principale consiste à compter et à surveiller les élèves. Ils se retrouvent eux-mêmes spectateurs,

leurs interventions perdent toute leur dimension et leur portée pédagogiques et éducatives. Il arrive encore que les enseignants découvrent les lieux en même temps que leurs élèves. Le manque de connaissances historiques des «professeurs-accompagnateurs» est hélas aussi récurrent. Cela amène à un nouveau paradoxe: les voyages d'étude sont souvent portés par des professeurs animés d'une volonté sincère de transmission d'un savoir, d'une histoire, mais qui se retrouvent, une fois sur place, inhibés, voire quasi paralysés.

Nous avons donc ressenti la nécessité d'œuvrer d'une part pour réhabiliter les enseignants dans leur rôle de transmetteur et pour restaurer leurs liens pédagogiques et éducatifs avec les élèves; d'autre part pour offrir aux élèves une part active dans cet apprentissage afin de leur permettre de mieux approcher et essayer de se représenter l'histoire de la Shoah. Nous avons ainsi décidé de mener une action en direction des enseignants et une seconde destinée aux élèves. Un partenariat s'est établi entre l'ORT et Yahad-In Unum («Ensemble» en hébreu et en latin), association fondée par le Père Patrick Desbois dont l'objectif est d'enquêter sur les fusillades des Juifs et des Roms à l'est de l'Europe par la collecte de témoignages des voisins des crimes et par l'identification des fosses communes des victimes. Depuis 2004, plus de 140 voyages d'enquête ont permis de recueillir 5 921 témoignages dans huit pays d'Europe de l'Est (Pologne, Biélorussie, Ukraine, Lituanie, Russie, Moldavie, Macédoine et Roumanie) et d'identifier 2 429 sites d'exécutions et fosses communes².

Avec les professeurs (novembre 2016)

Nous avons organisé un séminaire de formation participatif *in situ*, à Cracovie et dans sa région ainsi qu'à Auschwitz I et Auschwitz II-Birkenau³.

² DESBOIS Patrick, *Porteur de mémoires: sur les traces de la Shoah par balles*, Collection «Champs Histoire», Paris: Flammarion, 2009, 325 p.; *In Broad daylight. The Secret Procedures behind the Holocaust by Bullets*, New York: Arcade Publishing, 2018, 281 p.

³ Guidé et accompagné par Pierre-Jérôme Biscarat et Jean-François Forges, auteurs du *Guide historique d'Auschwitz et des traces*



Les enseignants de l'ORT à Auschwitz II-Birkenau devant le Crématoire IV, 22 novembre 2016 © Philippe Afrigan.

L'originalité de cette formation réside dans le fait que tous les participants (enseignants de différentes disciplines : histoire, histoire juive, comptabilité, sciences physiques) ont préparé puis présenté, sur les sites mêmes, devant leurs pairs, de courts exposés portant sur des thèmes relatifs à la vie juive en Pologne avant la Shoah ainsi que sur les processus de déshumanisation et d'extermination sur les traces du complexe d'Auschwitz. Au retour, nous avons procédé à une mise en forme soignée des exposés afin de pouvoir les mutualiser, éditer un recueil et constituer ainsi une « banque d'informations », disponible pour chacun.

Avec les élèves (mars 2017)

Nous avons tenu à impliquer également les élèves dans la préparation d'exposés qu'ils ont eu à présenter *in situ*. Nous avons aussi souhaité mettre en place, en amont du voyage, un travail d'initiation aux techniques particulières de l'interview par

des spécialistes de l'Association Yahad-In Unum. Une méthodologie où l'intervieweur est préparé, à l'écoute, en retrait, respectueux, sans préjugés, à établir une relation de confiance avec son interlocuteur, garder une distance physique avec le témoin. L'interview est semi-directive. Elle est conduite étape par étape : qui sont les témoins ? ; la vie avant la guerre ; l'arrivée des troupes allemandes et le début des persécutions ; les massacres ; retrouver les lieux d'exécution et reconstituer les étapes du crime. Les questions posées sont factuelles : où, qui, quand, combien, etc. Les questions sur ce que pense le témoin sont à éviter. Il s'agit de s'en tenir à ce que le témoin a vu.

Les élèves ont ainsi élaboré des questionnaires destinés à des témoins polonais directs qui ont assisté, dans leur jeunesse, à des fusillades de Juifs, dans les villages, les forêts ou la campagne autour de Cracovie. Sur place, les élèves ont conduit les interviews en autonomie, assistés d'une interprète. Cette démarche nous a permis non seulement de mettre les élèves dans de meilleures dispositions pour apprendre, en les impliquant concrètement dans le travail d'enquête, mais également de les sensibiliser à la nécessité d'adopter une posture empathique vis-à-vis des témoins, en leur offrant une écoute attentive, avec une « juste distance ».

juives de Cracovie, préface de Piotr Cywinski, directeur du Musée d'Auschwitz, photographies de Léa Eouzan, Paris : Autrement/Ministère de la Défense (DMPA), 2011, 288 p.

Les élèves ont également été impliqués dans la préparation et la conduite de cérémonies, auxquelles ils sont particulièrement attachés. Ils ont fait preuve de maturité dans le sens à donner aux cérémonies commémoratives et ils se sont montrés exemplaires dans le déroulement même du rituel propre à ce type d'exercice.

Observations

Ces expériences effectuées avec les enseignants et les élèves nous conduisent à quelques observations probantes pour nos pratiques. D'une part, nous avons pu noter une évolution positive significative de la posture des « professeurs-accompagnateurs ». Cette évolution est non seulement due à notre intervention, mais aussi à leur participation à plusieurs séminaires de formation, notamment à Yad Vashem. D'autre part, nous avons pu observer une réelle implication des élèves. Le groupe s'est montré intéressé et très actif. Toutefois, certains élèves ont exprimé, à leur retour, une forme de frustration : l'aspect intellectuel de la démarche d'étude mise en œuvre n'aurait laissé que peu de place à l'émergence d'émotions considérées comme nécessaires dans leur travail de mémoire et de lutte contre certaines formes de minimisation ou de banalisation. Cette sensibilité est sans doute accrue chez un public juif.

Mise en perspective historique et principes pédagogiques

Le parti-pris de la collaboration pédagogique entre l'ORT et Yahad-In Unum était de considérer les « lieux de mémoire » comme des sites historiques. Il n'est pas inutile de rappeler et d'affirmer cette évidence : la Shoah est un fait d'histoire. Les voyages pédagogiques ont pour vocation première d'être des « Voyages Historiques ». Il est de notre responsabilité d'enseigner que les fondements d'un monde commun n'existent que s'il y a des vérités factuelles que l'on ne peut pas changer à volonté. La connaissance des faits permet d'accéder à une conscience universelle et il est impératif de préserver la distinction entre les faits et les opinions. C'est le meilleur rempart contre l'offensive négationniste

et les discours antisémites et de complots. Enfin, nous considérons le lieu comme un outil pédagogique pour mieux apprendre l'histoire. Face à la force des lieux, seule une approche factuelle permet de tenir une distance et de susciter ensuite une intense réflexion. Les lieux de mémoire de la Shoah, comme Auschwitz ou les sites de fusillades, ont besoin d'histoire. Ils ne peuvent pas supporter les approximations, voire les inventions. Lorsqu'on est en situation, sur le site d'Auschwitz, avec des élèves devant des lieux vides, mais qui sont les lieux directs de l'extermination (des ruines, une prairie, une mare, etc.), les faits (un lieu, des dates, une histoire) sont nécessaires.

Dans ce projet commun entre l'ORT et l'association Yahad-In Unum, nous avons tenté de répondre à la question de l'utilité des voyages de mémoire. Nos choix se sont portés sur un voyage d'étude proposant une vision globale de la Shoah : la vie juive avant la guerre, le ghetto, les fusillades, les centres de mise à mort. Les trois derniers thèmes correspondent aux trois principaux moyens de mise à mort des Juifs d'Europe entre 1941 et 1944. Après avoir posé le cadre scolaire et les grandes lignes du dispositif pédagogique, il convient de revenir en détail sur les différentes étapes de notre parcours :

JOUR 1 – CRACOVIE : VIE JUIVE ET GHETTO

Le patrimoine juif de Cracovie est l'un des mieux conservés d'Europe de l'Est avec une histoire longue de près d'un millénaire. Nous avons commencé le programme par Cracovie pour répondre à la question essentielle et cruciale : Qui étaient les victimes juives avant la Shoah ? Appuyé par un dossier d'archives et de témoignages, il faut arpenter avec les élèves et les enseignants les quartiers, les rues, les ruelles, les cours intérieures et les terrains vagues à la recherche d'un passé juif.

JOUR 2 – LA SHOAH PAR BALLES ET L'ENQUÊTE ORALE

Le second jour est consacré à une formation sur la Shoah par balles. Nous avons commencé la visite par Zbylitowska Gora, un village situé



Les lycéens de l'ORT, l'équipe de Yahad-In Unum à Tuchow avec Zbigniew, né en 1931 à Tuchow, 20 mars 2017.

dans la région de la Petite-Pologne à 71 km à l'est de Cracovie près de la ville de Tarnow, où les nazis ont fusillé plus de 6 000 victimes. Des membres du *Baudienst*⁴ ont dû creuser de longues fosses dans lesquelles les victimes, acheminées en camions depuis Tarnow, ont été assassinées. Yahad-In Unum a enquêté à Zbylitowska Gora en septembre 2013. Sur place, l'équipe a rencontré Jan (né en 1922), membre du *Baudienst* durant la guerre, témoin des exécutions. Les élèves ont effectué la visite des sites d'exécution en présence du témoin. Ils ont pu lui poser des questions après avoir été préalablement préparés à la méthodologie des interviews et aux thématiques élaborées à partir d'extraits d'archives polonaises.

Pour l'interview de Jan, les élèves ont abordé avec lui les thématiques de l'enrôlement, de la sélection

des Juifs, de déportation et de pillages des biens des victimes; des fusillades dans la forêt. Dans la même journée, les élèves ont rencontré deux autres témoins dans deux lieux différents: Tuchow et Borzecin (sur le site d'un mémorial rom). Cette journée a permis de quitter le trop-plein touristique et de rendre les élèves «pro-actifs» en les impliquant dans le questionnement des témoins, tout en les initiant à la méthode historique de recoupement des sources: le lieu, le témoin, les archives.

JOUR 3 – LA VISITE D'AUSCHWITZ

Face aux complexités historiques et symboliques d'Auschwitz, les problématiques ne manquent pas. Dans la pratique, quand les élèves arpentent le lieu, ils doivent être idéalement en mesure de se repérer dans le temps, l'espace et les multiples logiques du camp (concentration et extermination).

⁴ Le «Service polonais de Construction pour le Gouvernement général» est créé en 1940 par les nazis.

L'impératif pédagogique est donc de tenir le fil de la chronologie des événements tout en évoluant dans les différents sites d'Auschwitz : le camp principal, Auschwitz II-Birkenau et Auschwitz III.

Émotion, mémoire, histoire ?

Dans les lieux de mémoire «traumatiques», la démarche éducative a pour finalité de susciter une réflexion personnelle des élèves, une mise en perspective de l'histoire, un regard critique et lucide sur l'événement. Dans cet esprit, nous restons prudents sur les bienfaits supposés d'une pédagogie du choc et des jeux de l'émotion. La pédagogie n'a pas pour vocation de choquer, mais d'élever. Cependant, dans la visite des lieux de mémoire, la question de l'émotion ne peut pas être évacuée simplement au nom d'objectifs purement

historiques. Que fait-on de l'émotion dans la visite de lieux de mémoire de la Shoah ? Elle est légitime et il serait vain de la nier. Dans la pratique des lieux avec des élèves, le refus catégorique de l'émotion n'est pas tenable.

Comment produire de l'émotion sans qu'elle soit contreproductive ? Comment l'intégrer dans un dispositif pédagogique ? Il faut sans doute des temps forts. Si le témoin procure de l'émotion lors des visites de lieux de mémoire, d'autres pistes devraient être explorées en parallèle. L'une serait de prendre le temps de commémorer, de réfléchir et de travailler avec les élèves sur le sens des commémorations sur les lieux mêmes de la Shoah, par exemple devant les fosses communes à Auschwitz, ou de la Shoah par balles. Il y a la nécessité de marquer un temps individuel et collectif. Entre la légitimité de l'émotion, les exigences historiques et pédagogiques, un équilibre doit être trouvé.

Les auteurs

Isaac Touitou est Directeur général adjoint d'ORT France et le directeur de l'ORT-Daniel Mayer de Montreuil, lycée professionnel et technologique.

isaac.touitou@ort.asso.fr

Pierre-Jérôme Biscarat est le Responsable pédagogique de l'association Yahad-In Unum. (Il a notamment publié *Izieu, des enfants dans la Shoah*, préfacé par Serge Klarsfeld (Fayard, 2014) et co-écrit avec Jean-François Forges, un *Guide historique du camp d'Auschwitz et des traces juives de Cracovie* (Autrement/Ministère de la Défense, 2011).

p.biscarat@yahadinunum.org

Tous deux sont membres de la commission «Enseignement» de la Fondation pour la Mémoire de la Shoah.

Résumé

En 2016 et 2017, un partenariat s'est noué entre Yahad-In Unum et le lycée professionnel ORT-Daniel Mayer de Montreuil pour apporter des réponses concrètes aux questions soulevées par les voyages pédagogiques. Deux voyages ont été organisés en Pologne avec des enseignants puis des élèves afin de comprendre la richesse d'un monde juif anéanti, redonner de l'histoire aux lieux visités et découvrir de nouveaux sites ; impliquer les enseignants aux côtés des guides comme acteurs des visites par la présentation d'exposés ; rendre les élèves actifs par la conduite *in situ* d'interviews de témoins.

Mots-clés

Monde juif anéanti, Voyages éducatifs, Pologne.

Davide Adacher, Convitto nazionale D. Cotugno, Liceo musicale e coreutico, L'Aquila

La memoria e il viaggio: un percorso didattico formativo sulla Shoah, il totalitarismo, il razzismo

Abstract

In the following paper we intend to present a didactic project which has been implemented in Abruzzo with the participation of teachers and students from Secondary schools.

This paper aims at learning History and the circumstances leading to the denial of the rights which generated the Shoah as well as everything concerning the concepts of re-establishing, asserting and cultivating legality.

This article describes the peculiarity of the project, which is evident in the plurality of the disciplines involved and in the active involvement of all the participants throughout all its phases: during the lectures, the journey and the restitution meetings.

Keywords

Didactic project, Teaching of History and Shoah, Journey to the places of Memory, History of Abruzzo during fascism.

Deux annexes à cet article sont disponibles sur : www.alphil.com

ADACHER Davide, «La memoria e il viaggio: un percorso didattico formativo sulla Shoah, il totalitarismo, il razzismo», in *Didactica Historica* 5/2019, p. 69-76.

Introduzione

Il progetto didattico *La memoria e il viaggio* è nato nel 2009, a cura dell'Istituto Abruzzese per la Storia della Resistenza e dell'Italia Contemporanea (I.A.S.R.I.C.) con sede a L'Aquila.

L'I.A.S.R.I.C. fa parte di una rete nazionale coordinata dall'Istituto nazionale Ferruccio Parri, composta da 64 istituti associati e da 11 enti collegati. Oltre alle attività di ricerca e di conservazione del materiale archivistico e librario dedicato alla storia contemporanea, l'I.A.S.R.I.C. svolge attività di formazione e aggiornamento.

Il progetto viene realizzato nel corso di un anno scolastico, indicativamente fra ottobre e maggio, con il coinvolgimento di 200 fra docenti di Storia e studenti delle classi terze e quarte delle scuole secondarie di secondo grado della regione Abruzzo¹.

La memoria e il viaggio è nato con lo scopo di far apprendere i meccanismi, le radici, i precedenti, gli avvenimenti che hanno prodotto la Shoah, ma non solo: esso mira a fornire ai partecipanti gli strumenti di lettura storica, di analisi dei documenti, di rielaborazione critica utili per conoscere meglio il passato e affrontare l'oggi.

Inoltre si vuole raccontare la storia dell'Abruzzo durante il Fascismo e dopo l'8 settembre 1943:

¹ All'inizio dell'anno scolastico vengono inviati alle scuole il bando e il modulo per l'iscrizione. Gli istituti interessati selezionano 15 studenti tra i più motivati e che abbiano una valutazione in Storia di almeno 7/10. Ogni gruppo di quindici studenti viene accompagnato da un docente di Storia quale coordinatore didattico ed accompagnatore del gruppo. A seconda delle iscrizioni pervenute può essere consentito alle singole scuole di aumentare il numero dei partecipanti. Se non vi sono sovvenzioni da parte di enti pubblici, il costo del viaggio è a carico dei partecipanti, mentre sono a carico dell'I.A.S.R.I.C. le spese per il corso. Al termine del progetto viene rilasciato un attestato di partecipazione.

una regione che ha avuto la più alta concentrazione in percentuale di aree di confino e di internamento in Italia, che ha visto le prime forme di resistenza armata ai nazifascisti e che ha subito decine di episodi di ferocia anche con uccisioni di massa, con centinaia di vittime².

Eredità e didattica della memoria

In Italia la scuola è molto impegnata nell'organizzare viaggi della memoria o nel partecipare a celebrazioni ufficiali come il 27 gennaio, Giorno della Memoria. Ma questo spesso si traduce in una educazione civica e morale («*Affinché tutto questo non succeda mai più*») senz'altro importante ma limitativa.

Bisogna essere attenti a non cadere in quello che Laura Fontana ha chiamato «*una moralizzazione della storia, un catechismo laico*»³. Per questo occorre che sia dato al termine *memoria* il giusto valore, non come culto, «*garanzia di identità collettiva che permette di prendere le distanze dal male*»⁴, ma come esigenza di conoscenza storica. D'altronde spesso i libri scolastici non contribuiscono ad offrire una visione storicamente approfondita del genocidio degli ebrei, del ruolo del Fascismo, delle leggi razziali italiane del 1938.

Innanzitutto occorre che i fatti storici siano conosciuti nella loro interezza e complessità.

Si deve conoscere la Shoah perché è stato l'evento spartiacque nell'intera storia dell'umanità: la distruzione di milioni di persone, accomunate da una appartenenza, ha messo in discussione in assoluto i fondamenti della civiltà.

² Il lavoro congiunto dei governi italiano e tedesco ha portato alla creazione presso il Ministero federale degli affari esteri di un Fondo italo-tedesco per il futuro, grazie al quale sono state promosse diverse iniziative, fra cui la realizzazione dell'*Atlante delle stragi naziste e fasciste in Italia*. Le indagini di oltre 90 ricercatori hanno permesso di censire più di 5 000 episodi, molti dei quali sconosciuti, inseriti in una banca dati (consultabile on line: <http://www.straginazifasciste.it>). L'Abruzzo è risultata fra le regioni più colpite dalla violenza nazifascista: sono stati censiti 359 episodi e un numero di vittime superiore a 900.

³ FONTANA Laura, «Memoria, trasmissione e verità storica», in PADOAN Daniela (a cura di), *Il Paradosso del testimone*, *Rivista di Estetica*, n° 45/3, 2010, p. 6.

⁴ FONTANA Laura, «Memoria, trasmissione e verità storica»..., p. 3.

Attraverso la Shoah si possono comprendere gli snodi dell'uso e dell'abuso del potere, dei diversi gradi di responsabilità degli individui.

Come ha scritto Lucia Renzi: «*Lo studio della Shoah aiuta gli studenti a meglio comprendere le ramificazioni del pregiudizio, del razzismo, dell'antisemitismo e del ragionamento per stereotipi in qualsiasi società. Aiuta gli studenti a sviluppare la consapevolezza del valore della diversità in una società pluralista e la sensibilità alle peculiarità delle minoranze*»⁵.

Occorre distinguere gli eventi storici e quelli contemporanei ed evitare paragoni a-storici. Si deve capire una volta per tutte che non si è trattato di azioni compiute da folli, ma che c'è stato un sistema organico, formato da ideologi, ideatori e «volenterosi carnefici».

Georges Bensoussan ha affermato: «*Lo studio storico mette in luce un contesto senza il quale non è possibile alcuna comprensione di questa catastrofe. Mette anche in luce la preparazione amministrativa e tecnica dello sterminio di massa. Il crimine non fu perpetrato da una squadra di assassini (a vario titolo fu coinvolto un milione di persone), ma da una intera società. Per le sue radici, per i suoi esecutori, per la geografia stessa dei massacri, la distruzione degli ebrei d'Europa non concerne solo la storia tedesca, ma si iscrive nel retaggio dell'intera Europa*»⁶.

Secondo Zigmund Bauman, è importante considerare «*l'Olocausto come un raro, ma tuttavia significativo e affidabile, test delle possibilità insite nella società moderna*»⁷.

Non dimentichiamo che il razzismo e la discriminazione del diverso non vengono da antiche barbarie, da lontani retaggi: sono la manifestazione della barbarie moderna, perché rispondono a bisogni radicati nella modernità, in cui il disagio colloca le vittime delle discriminazioni in una scala gerarchica.

⁵ RENZI Lucia, «Appunti per una didattica della memoria e della Shoah», in DI RUSCIO Lilliana, GRAVINA Rita, MIGLIAU Bice (a cura di), *A 70 anni dalle "Leggi razziali": storia e memoria per costruire una coscienza civile*, Roma: Pubbliprint Service, 2008, p. 126.

⁶ BENSOUSSAN Georges, *Storia della Shoah*, Firenze: Casa Editrice Giuntina, 2013, p. 11.

⁷ BAUMAN Zygmunt, *Modernità e Olocausto*, Bologna: Il Mulino, p. 30.

Anche per questo nella realizzazione del progetto sono considerate le altre categorie dei perseguitati: i Testimoni di Geova, i sinti e i rom, gli omosessuali, le vittime del programma T4, gli antifascisti prigionieri politici, i cosiddetti Internati Militari Italiani. A proposito dell'eredità della memoria, per Yannis Thanassekos «*La peur de l'oubli, la phobie de l'amnésie étaient, et sont encore, les maîtres mots de toute pédagogie civique dans ce domaine*»; poiché il nostro tempo è «*trop-plein de mémoire si è incapables de définir les modalités et les voies à travers lesquelles peut s'opérer [...] la captation de cet héritage*»⁸, per cui è difficile capire cosa lasciare alle future generazioni e come dare un senso a questo processo.

Questo “troppo pieno di memoria” ha portato alla crescita esponenziale di un enorme *corpus* sulla Shoah, con il rischio che si arrivi ad avere, secondo Pier Vincenzo Mengaldo, «*caratteri ripetitivi, oltre che scolastici, in rapporto a quella sgradevole banalizzazione sociale, spettacolarizzazione e appiattimento didattico del tema della Shoah*»⁹.

Il progetto *La memoria e il viaggio*

Quanto sopra affermato ha portato a motivare quale significato sia stato dato al titolo di *La memoria e il viaggio*.

È stato innanzitutto considerato che non vi è memoria senza conoscenza: occorre dunque che i partecipanti conoscano certe realtà, contestualizzino le situazioni, approfondiscano ed interpretino i fatti storici, lavorando sulle fonti.

Per arrivare ad una memoria condivisa si mira alla compartecipazione tra testimoni, insegnanti, esperti a vario titolo, storici, studenti, così da creare una rete comunicativa che possa permettere il massimo coinvolgimento.

Lo scopo è che gli allievi diventino a loro volta trasmettitori di memoria e conoscenza civile le quali si oppongono ad una amnesia che può portare alla banalizzazione, alla riduzione, alla negazione.

⁸ THANASSEKOS Yannis, «Auschwitz. Connaissance du passé et critique du présent», *Le cartable de Clio*, n° 11, 2011, p. 252-253.

⁹ MENGALDO Pier Vincenzo, *La vendetta è il racconto. Testimonianze e riflessioni sulla Shoah*, Torino: Bollati Boringhieri, 2007, p. 13.

Per arrivare a questo risultato ci si è ispirati a quanto dichiarato da Shulamit Imber, direttore pedagogico di Yad Vashem¹⁰: «*La storia della Shoah è, innanzitutto e in primo luogo, una storia umana e l'atto di esame di quelle che sono tutte le complessità dell'animo umano coinvolte è estremamente utile, nel tentativo di prevenire ogni rischio di banalizzazione del tema, di evitare una sua immagine monodimensionale o una sua visione astratta e alienata*»¹¹.

Attività di formazione e di partecipazione attiva

Sono dunque privilegiati il laboratorio di storia e la didattica per moduli progettuali applicata alla storia¹². Ciò comporta che il processo di apprendimento sia rivolto anche alle più varie materie e discipline: è per questo che il progetto ha coinvolto nelle varie edizioni la musica, la filosofia, la teologia, l'arte, la letteratura, la scienza.

Ogni attività di formazione è indirizzata verso la conoscenza delle radici dei fenomeni: ad esempio sono stati sviluppati moduli dedicati alla storia dell'ebraismo, dell'antisemitismo, del razzismo, dell'internamento nel XIX secolo. Importante è evidenziare il contributo del mondo ebraico alla storia europea occidentale e orientale.

Dopo le lezioni specialistiche (precedute da moduli introduttivi curati dai docenti delle singole scuole), gli studenti organizzano il Giorno della Memoria, con l'aiuto dei partecipanti al progetto dell'anno precedente; intorno al mese di marzo si svolge il viaggio in luoghi della memoria con l'intervento di guide specialistiche, nel corso del quale sono attivati incontri con scuole o istituzioni locali.

¹⁰ Ente nazionale per la Memoria della Shoah di Israele.

¹¹ IMBER Shulamit, *L'approccio metodologico di Yad Vashem per l'insegnamento della Shoah*, http://www.yadvashem.org/lyv/en/education/languages/italian/lesson_plans/approach_didactic.asp

¹² Due esempi di didattica applicata al progetto possono essere consultati online: una lezione sulla lingua nel III Reich e un estratto del lavoro realizzato dal Liceo Artistico Nicola da Guardiagrele di Chieti preparato per l'incontro di restituzione finale (www.alphil.com).



Figura 1. Cracovia, 15 febbraio 2013: incontro con gli studenti del XII Liceo © foto D. Adacher.

Momento importante in ogni viaggio è la sosta presso i memoriali, dove gli studenti presentano le loro riflessioni e sono suonati brani composti nei lager.

Al rientro vi è la riflessione nelle scuole di appartenenza sull'esperienza vissuta con l'elaborazione di materiali a seconda degli indirizzi didattici, presentati nell'incontro finale (nel mese di maggio) con la condivisione di quanto prodotto.

Temi dei corsi e argomenti delle lezioni

I temi dei corsi preparatori sono propedeutici al luogo visitato: *Dalla propaganda al lager* (Norimberga-Flossenbürg; Monaco-Dachau); *La politica dell'annientamento* (Berlino-Wannsee); *L'internamento femminile* (Ravensbrück); *La ghettizzazione* (Terezin); *L'internamento degli italiani* (Fossoli-Bolzano-Mauthausen); *Primo Levi. I testimoni, la memoria* (Auschwitz); *Eugenetica, scienza ed etica* (Hartheim).

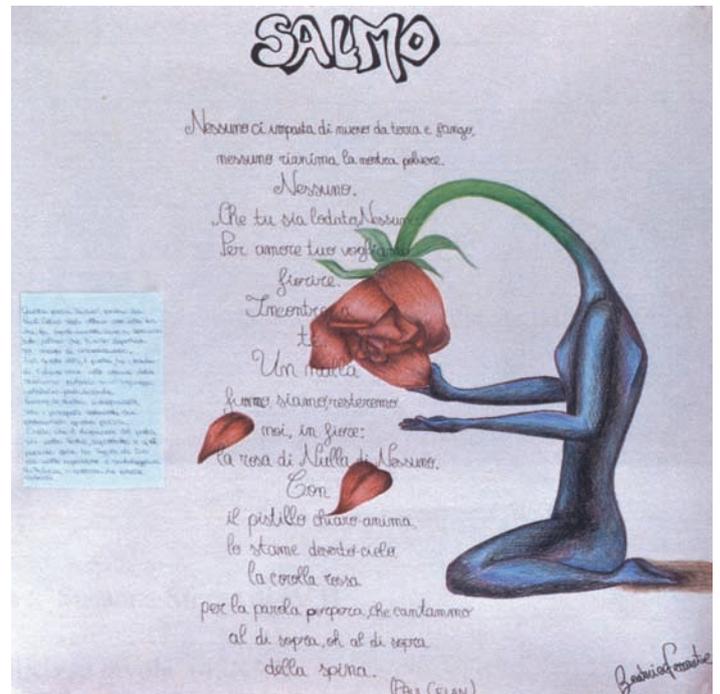


Figura 2. Beatrice Ferrante, Liceo artistico di Chieti: *Donna in fiore*, ispirato al poema *Salmo* di Paul Celan.



Figura 3. Terezin, 12 marzo 2017: raccoglimento per le vittime con musiche composte a Terezin, suonate da studenti del Liceo musicale dell'Aquila © foto D. Adacher.

Le lezioni sono quindi in linea con l'argomento del corso, come si può vedere negli esempi seguenti: Marcello Pezzetti (direttore del Museo della Shoah) «La ghettizzazione»; Marcello Flores (direttore scientifico Istituto nazionale Ferruccio Parri) «Linee di storia comparata: Nazismo e Stalinismo»; Davide Adacher (I.A.S.R.I.C.) «La lingua nel III Reich», «Da Andersonville al lager», «Radici culturali del III Reich»; Daniele Poccia (filosofo) «Filosofia e meccanismi della memoria», «Psicologia del sopravvissuto»; Costantino Di Sante (Istituto storico provinciale di Ascoli Piceno) «L'internamento in Abruzzo»; Sabrina Evangelista (I.A.S.R.I.C.) «Le leggi razziali nella stampa periferica abruzzese del P.N.F. (1937-1943)»; Maria Rocchi (I.R.S.I.F.A.R.) «Shoah dimenticata: lo sterminio degli ebrei nei territori sovietici durante l'occupazione nazista», «Banalità del male e responsabilità individuali»; Francesco Lotoro (musicologo) «La musica concentrazionaria»; Rita Alloggia (Liceo Musicale L'Aquila) «Fare musica a Terezin». Fra le testimonianze sono da ricordare quelle di Alberto Mieli (recentemente scomparso) sulla sua

esperienza ad Auschwitz, e di Sandra Terracina («Progetto memoria») sulle storie di deportazione e di salvezza della sua famiglia.

Il viaggio

Nel progetto il viaggio è inteso non come un itinerario verso un determinato luogo lontano e a volte ignoto anche nel nome, ma come innanzitutto un concreto percorso di conoscenza storica, di formazione di una coscienza civile, di maturazione caratteriale. In questo senso la visita ad un campo di concentramento o ad un memoriale risulta non la conclusione del percorso didattico ma una tappa, per quanto importante. Una tappa che non offre letture moralistiche, non scade in un banale rito obbligatorio, ma che viene compiuta anche secondo la linea dettata da Gabriella Cremaschi e da Daniele Rocchetti: «*La visita al campo (a qualsiasi campo) non può prescindere dalla contemporanea visita al contesto urbano e geografico che accoglie il campo. Auschwitz non ha senso senza Cracovia, Mauthausen senza il paese, Terezin senza Praga. Nel*



Figura 4. Wannsee, 25 marzo 2015: incontro con un esperto sulla Conferenza di Wannsee © foto D. Adacher.



Figura 5. L'Aquila, 27 gennaio 2012: incontro con Alberto Mieli, prigioniero 180060 di Auschwitz © foto D. Adacher.

corso della visita occorre rendersi consapevoli che il vuoto creato da Auschwitz arriva da qualche parte, che città, paesi, nazioni erano abitate dagli ebrei morti ad Auschwitz. Il vuoto e il pieno si sono equilibrati. Il ghetto di Cracovia e il campo di Plashow non possono essere evitati in una visita ad Auschwitz pena la decontestualizzazione, la trasformazione di Auschwitz in un luogo senza tempo e senza storia.»¹³ Inoltre i partecipanti prendono coscienza che località quali ad esempio Fossoli o Mauthausen o Auschwitz sono state le destinazioni della deportazione, ma che il percorso ha avuto dei luoghi di partenza, e questi li abbiamo in casa, nelle nostre città, nelle nostre regioni, per cui si deve allargare la sfera delle responsabilità non limitandola a lontani e ignoti personaggi, ma considerando quanti “volenterosi carnefici” abbiamo avuto nelle nostre terre (altresì evidenziando la resistenza umanitaria che pure vi è stata). È per questo che il progetto in ogni sua edizione tratta argomenti sull’internamento e la deportazione in Abruzzo.

Risultati e conclusioni

I punti critici del progetto sono dati dalla complessità dell’organizzazione, dovuta al numero dei partecipanti e ai diversi livelli di conoscenza sull’argomento. I punti forti sono l’assimilazione

di una corretta metodologia della ricerca storica, la conoscenza di argomenti particolari, la socializzazione, la crescita individuale, la possibilità di conoscersi e confrontarsi anche con realtà non italiane.

In conclusione per questo progetto si possono fare proprie le parole di Etty Hillesum: «*A volte penso che ogni situazione buona o cattiva possa arricchire l’uomo di nuove prospettive. E se noi abbandoniamo al loro destino i fatti duri che dobbiamo – se non li ospitiamo nelle nostre teste e nei nostri cuori, per farli decantare e divenire fattori di crescita e comprensione – allora non siamo una generazione vitale.*»¹⁴

Queste parole ben si legano alla maturazione civica testimoniata dalla studentessa Giulia Pelaccia: «*Davanti ai miei occhi l’indicibile, l’assurdo, l’incomprensibile oltre ogni ragione. Spazzare via una umanità perché considerata diversa, inferiore, subumana. Questa infondata convinzione, purtroppo, non ha mai abbandonato la mente umana. Ma un’altra grave piaga che affligge l’umanità è l’indifferenza: tutto ci scivola addosso, lealtà e preoccupazione per il prossimo sono rare. «Se soffrono gli altri a me non importa perché io non sono gli altri»: magari dovrebbe importarci perché la situazione può ribaltarsi. L’indifferenza è, per me, l’arma più subdola, la mente umana la più potente: sta all’uomo decidere come usarla per difendere il libero pensiero e l’uguaglianza dei diritti.*»¹⁵

¹³ CREMASCHI Gabriella, ROCCHETTI Daniele, «Prima del viaggio», in *Viaggiare informati. I viaggi di studio nei campi di concentramento: dubbi, certezze, opinioni a confronto*, Atti del seminario, Torino 19/01/2006, Istituto piemontese per la storia della Resistenza e della società contemporanea, 2006, p. 21-22.

¹⁴ HILLESUM Etty, *Lettere 1941-1943*, Milano: Adelphi, 2013, p. 57.

¹⁵ Liceo Artistico Nicola da Guardiagrele di Chieti, classe IV B. Partecipante alla sesta edizione del progetto *La memoria e il viaggio. Dalla ghettizzazione all’annientamento*, a.s. 2016-2017. Il viaggio si è svolto a Salisburgo-Mauthausen-Praga-Terezin-Ratisbona dal 6 all’11 marzo 2017.

L'autore

Davide Adacher è insegnante di Italiano e Storia presso il Convitto nazionale D. Cotugno, Liceo musicale e coreutico a L'Aquila.

È stato docente a contratto di Tecnica delle comunicazioni visive II e di Teoria e tecnica dei mezzi audiovisivi presso la facoltà di Scienze della formazione dell'Università degli Studi dell'Aquila.

È membro del direttivo dell'Istituto Abruzzese per la Storia della Resistenza e dell'Italia Contemporanea (I.A.S.R.I.C.).

Ha fatto parte del gruppo di ricerca per l'*Atlante delle stragi naziste e fasciste in Italia*.

È coordinatore per l'Abruzzo dei corsi di Italiano del progetto "I Lincei per una nuova didattica nella scuola" dell'Accademia nazionale dei Lincei.

Tra le sue pubblicazioni vi è *Didattica della memoria: l'uso della fotografia come fonte storica* (2010).

Si occupa di formazione e di didattica della storia contemporanea.

david.adacher@gmail.com

Riassunto

In questo articolo viene presentato un progetto didattico realizzato in Abruzzo con la partecipazione di docenti e di studenti delle scuole superiori. Esso è finalizzato all'apprendimento della Storia e alla conoscenza delle congiunture di negazione dei diritti che hanno prodotto la Shoah nonché di quanto attinente ai concetti di ristabilimento, affermazione, educazione alla legalità. L'articolo descrive la particolarità del progetto, che è data dalla pluralità delle discipline coinvolte e dal coinvolgimento attivo di tutti i partecipanti in tutte le sue fasi: nelle lezioni, nel viaggio, negli incontri di restituzione.

Parole chiave

Progetto didattico, Insegnamento della Storia e della Shoah, Viaggio nei luoghi della Memoria, Storia dell'Abruzzo durante il Fascismo.

Alice Morandi, Cycle d'orientation du Belluard, Fribourg
Sandrine Ducaté, Cycle d'orientation du Belluard, Fribourg

Voyages d'étude ou sorties de classe? Les camps de concentration au cœur du débat

Abstract

Within the program of History classes at 11H, the pupils examine the concept of crime against humanity. Recognizing that studying of the Shoah is increasingly becoming an excuse for visiting a concentration camp, we question the relevance and the educational intentions behind such trips, focusing on aspects such as the age of the pupils, the number of the participants, the preparation, the involvement of the young people and the confusion about the status of these outings. Finally, we propose new approaches in order to address alternatively the question of memory and racism inherent in this theme.

Keywords

Shoah, Study trip, Memory, Fight against racism and antisemitism.

Depuis 2010 et à la suite de la mise en œuvre du concordat HarmoS, les écoles des cantons romands doivent suivre le Plan d'études romand (PER) coordonné par la Conférence intercantonale de l'instruction publique de la Suisse romande et du Tessin (CIIP). Le PER a pour but l'harmonisation des plans d'études :

« Couvrant l'ensemble de la scolarité obligatoire, le PER répond à la volonté d'harmonisation de l'école publique en déclinant les objectifs de l'enseignement dans une perspective globale et cohérente et en définissant en particulier les attentes fondamentales de fin de cycle. »¹

Il définit ainsi les finalités, les programmes et les moyens des différents domaines disciplinaires, afin de favoriser l'acquisition de connaissances, de compétences et de méthodes propres, dans notre exemple, aux Sciences humaines et sociales (SHS), dont l'histoire fait partie avec la géographie et la citoyenneté. Les approches et démarches abordent les relations de l'Homme avec l'espace, le temps et la société.

L'étude du xx^e siècle et notamment de la Seconde Guerre mondiale et des crimes contre l'humanité est approfondie au cycle 3 en 11H, c'est-à-dire en fin de scolarité obligatoire (15-16 ans). Le PER propose d'aborder ces thématiques en développant les démarches historiennes en lien avec l'Histoire et la mémoire (SHS 32). Les progressions d'apprentissage développent les capacités d'analyse entre mémoire et histoire à travers les éléments suivants :

« travail sur les différentes strates de la mémoire (personnelle, locale, nationale,

MORANDI Alice, DUCATÉ Sandrine, « Voyages d'étude ou sorties de classe? Les camps de concentration au cœur du débat », in *Didactica Historica* 5/2019, p. 77-82.

¹ PER, cycle 3, *Présentation générale*, 2010, p. 19, disponible à l'adresse : <https://www.plandetudes.ch/web/guest/pg2-contexte>, consulté le 10.08.2018.

internationale) (la Mob et le rapport Bergier², les génocides...); confrontation de témoignages concernant un même événement (mémoires plurielles); distinction entre travail de mémoire et devoir de mémoire; analyse des enjeux de la mémoire (récupération, idéalisation, négation...).»

Selon les attentes fondamentales, à la fin du cycle, l'élève :

« distingue la part du mythe, de la mémoire et du travail scientifique dans l'histoire d'une société; décrit le contexte historique des principales commémorations actuelles; distingue les enjeux inhérents à un travail de mémoire de ceux liés au devoir de mémoire. »

Enfin, dans les indications pédagogiques, on peut lire que l'enseignant doit :

« Faire prendre conscience de l'aspect affectif et émotionnel de la mémoire pour la distinguer de l'Histoire. Dans le cadre de l'étude des génocides, faire réfléchir les élèves sur le statut particulier de la Shoah. »³

À côté du PER, les enseignants du canton de Fribourg doivent aussi suivre la Planification annuelle fribourgeoise (PAF) mise à jour en juillet 2018 pour les élèves de 11H. Les thèmes de la Seconde Guerre mondiale et des crimes contre l'humanité (Shoah, Rwanda, Arménie) doivent être traités entre quatre et cinq semaines à raison de trois heures hebdomadaires. Dans ce laps de temps, les enseignants abordent préalablement le Traité de Versailles, le krach de 1929 et la montée des totalitarismes (URSS, Italie, Allemagne)⁴.

² La Mob renvoie à la mobilisation générale de l'armée suisse. Le rapport Bergier – rendu en 2001 – contient les conclusions de la commission indépendante d'experts chargée d'éclairer les comportements de la Suisse pendant la période 1939-1945. Voir DHS, s.v. « mobilisation » et « Bergier, Jean-François ».

³ PER, cycle 3, *Sciences humaines et sociales, Histoire*, 2010, p. 88-89 et disponible à l'adresse : https://www.plandetudes.ch/web/guest/SHS_32/, consulté le 10.08.2018.

⁴ PAF *Histoire-géographie 11H*, version juillet 2018 disponible à l'adresse : https://www.friportail.ch/system/files/docref/paf_shs31-32_11e_2018_0.pdf, consulté le 12.08.2018.

Autant dire que le temps imparti pour traiter l'ensemble de ces thèmes est très court!

Dans le cadre du programme consacré à la Seconde Guerre mondiale et plus spécialement au système concentrationnaire nazi et au génocide, nombre d'enseignants organisent des visites aux camps de concentration du Struthof en Alsace et de Dachau dans le sud de l'Allemagne. Le choix de ces deux destinations tient à leur proximité et par conséquent, au prix peu élevé du voyage en car ou en train; de plus, cela permet aux enseignants de surfer sur la vague actuelle des voyages à l'étranger proposés de plus en plus tôt dans la scolarité dans une course à la surenchère.

De manière plus générale, on assiste depuis quelques années à une augmentation des « sorties scolaires » dans des lieux révélateurs d'un passé traumatique. Ce phénomène dépasse largement les frontières helvétiques et touche de nombreuses écoles en Europe, en Asie ou encore aux États-Unis qui organisent autant des visites de la Maison Anne Frank que des visites de camps de concentration et d'extermination. Auschwitz est l'une des destinations privilégiées que ce soit pour un aller-retour en avion dans la journée ou un voyage de plusieurs jours⁵. On observe ainsi une présence toujours plus élevée d'enfants et d'adolescents dans des lieux concentrationnaires et des sites liés à la mort⁶. Mais le jeune public « à éduquer » n'est pas le seul à côtoyer de tels endroits. Les visites de camps de la mort, de prisons, de lieux de supplice ou de désastres environnementaux se multiplient ces dernières années.

⁵ Voir par exemple ERNST Sophie, « Mémoire de la Shoah : un enseignement sous pression », *Le cartable de Clio*, n° 6, 2006, p. 122-133; CRAHAY Frédéric, « Présentation », *Témoigner. Entre histoire et mémoire. Revue pluridisciplinaire de la fondation Auschwitz*, Dossier : Voyages mémoriels, n° 116, 2013, p. 10-12; GRANDJEAN Geoffrey, « Les jeunes et les voyages mémoriels à Auschwitz-Birkenau. Quelle place pour une perspective politologique? », *Témoigner. Entre histoire et mémoire. Revue pluridisciplinaire de la fondation Auschwitz*, Dossier : Voyages mémoriels, n° 116, 2013, p. 57-67; BISCARAT Pierre-Jérôme, « Dix ans de voyages pédagogiques à Auschwitz : bilan critique », *Témoigner. Entre histoire et mémoire. Revue pluridisciplinaire de la fondation Auschwitz*, Dossier : Voyages mémoriels, n° 116, 2013, p. 36-37 ou encore LECOMTE Christian, « Au nom de tous les siens », *Le Temps*, 27 avril 2018, p. 22.

⁶ KERR Mary Margaret, PRICE Rebecca H., « I know the Plane Crashed: Children's Perspectives in Dark Tourism », STONE Philip R., HARTMANN Rudi, SEATON Toni, SHARPLEY Richard, WHITE Leanne (eds.), *The Palgrave Handbook of Dark Tourism Studies*, Londres : Palgrave Macmillan, 2018, p. 553-554.

À la suite de M. Foley et J. Lennon, ce phénomène est qualifié de « tourisme noir » ou « tourisme sombre » (*dark tourism*)⁷, mais on parle aussi de « tourisme macabre », de « tourisme de la désolation », de « thanatourisme », de « tourisme négatif », de « tourisme morbide », de « tourisme de deuil », de « tourisme de lieu sombre » (*black-spot tourism*) voire encore de « tourisme tragique »⁸ et, plus spécialement pour les camps, de « tourisme concentrationnaire »⁹. Aujourd'hui, la littérature, le cinéma et la photographie se font aussi l'écho de l'engouement pour de tels voyages dits « mémoriels »¹⁰.

Mais qu'en est-il de l'intention pédagogique de ces visites effectuées dans le cadre scolaire ? Pour y avoir participé ou pour avoir simplement observé des élèves qui en ont fait l'expérience, nous nous interrogeons sur leur bien-fondé avec un public de 11H.

L'âge des élèves

Le premier élément qui interpelle est l'âge de nos élèves. On peut effectivement mettre en doute la maturité d'adolescents âgés de 15 à 16 ans. Ont-ils les outils intellectuels nécessaires pour gérer de telles excursions ?¹¹ Ce questionnement n'est pas nouveau : nombre d'historiens, d'enseignants et de psychologues ont relevé la complexité de la gestion émotionnelle et le manque de compréhension face

à des vestiges souvent à l'état de ruines¹². Selon Georges Bensoussan :

« La plupart du temps, ce sont des voyages éclair d'une journée. Or, comme il ne reste plus grand-chose, si on n'en sait pas déjà beaucoup, on ne voit rien. On est alors dans l'émotionnel, le compassionnel et le devoir de mémoire, avec des collégiens [= élèves du secondaire I en Suisse] qui ne comprennent pas la portée de ce qu'ils voient. »¹³

La banalisation de ces visites a pour conséquence des comportements inappropriés de la part de nombreux visiteurs (selfies déplacés, ébriété, ricanements, etc.)¹⁴. Dès lors, si même les adultes, parfois les enseignants, peinent à respecter les lieux, comment l'attendre d'un très jeune public ?

Le nombre d'élèves

Ensuite, on peut se poser la question du nombre d'élèves à participer à ces visites. Pour des raisons financières (frais de déplacement notamment), les institutions scolaires ont tendance à organiser des voyages réunissant plusieurs classes. Plus les élèves sont nombreux, moins ils seront concentrés et à même de vivre pleinement cette expérience. De plus, comme le souligne Pierre-Jérôme Biscarat :

« Les voyages de masse où les élèves se retrouvent plusieurs dizaines, voire plusieurs centaines, ne

⁷ FOLEY Malcolm, LENNON J. John, « JFK and Dark Tourism: A Fascination with Assassination », *International Journal of Heritage Studies*, vol. 2, n° 4, 1996, p. 198-211 et FOLEY Malcolm, LENNON J. John, *Dark Tourism: The Attraction of Death and Disaster*, Londres: Thompson, 2000.

⁸ Pour une synthèse de ces différentes terminologies, voir entre autres BAILLARGEON Taïka, « Le tourisme noir: l'étrange cas du Dr Jekyll et de M. Hyde », *Téoros. Revue de recherche en tourisme* n° 35, 1, 2016, p. 10-11 ou encore BECKER Annette, FORSDICK Charles, « Tourisme mémoriel: la face sombre de la terre? », *Mémoires en jeu*, n° 3, 2017, p. 43-45.

⁹ Pour l'utilisation de ce terme, voir par exemple RAJSFUS Maurice, *Collapsus: survivre avec Auschwitz en mémoire*, Paris: Essais Éditions Lignes et Manifeste, 2005, p. 19 ou encore BENSOUSSAN Georges, *L'histoire confisquée de la destruction des Juifs d'Europe. Usages d'une tragédie*, Paris: PUF, 2016.

¹⁰ SIMON Chris, *Mémorial Tour*, Vratslavie: Éditions du réalisme délirant, 2016 (roman); *Dark Tourist*, 2018, saison 1, 8 épisodes (série télévisée américaine); TÉZENAS Ambroise, *Tourisme de désolation*, Vérone: Actes sud, 2014 (photographies).

¹¹ Ce type de voyage convient sans doute mieux à des élèves un peu plus âgés. En France, ce sont souvent des lycéens qui effectuent ces sorties, voir par exemple PERRIN Alban, « Les voyages d'étude à Auschwitz. Enseigner l'histoire de la Shoah sur les lieux du crime », *Revue d'Histoire de la Shoah*, 2010, n° 193, p. 423-440.

¹² Voir entre autres CRAHAY Frédéric, « Présentation », p. 11; BISCARAT Pierre-Jérôme, « Dix ans de voyages pédagogiques... », p. 38-39; KERR Mary Margaret, PRICE Rebecca H., « «I know the Plane Crashed»... », p. 556.

¹³ SOULÉ Véronique, « Les voyages à Auschwitz ne peuvent remplacer un cours d'histoire », interview de Georges Bensoussan et Sophie Ernst, *Libération*, 24.03.2011, p. 3, disponible à l'adresse: http://www.libération.fr/societe/2011/03/24/les-voyages-a-auschwitz-ne-peuvent-remplacer-un-cours-d-histoire_723936, consulté le 10.08.2018.

¹⁴ On citera par exemple « Le prof vaudois «blagueur» à Auschwitz est licencié », *RTS info*, 01.12.2011, disponible à l'adresse: <https://www.rts.ch/info/suisse/3620999-le-prof-vaudois-blagueur-a-auschwitz-est-licencie.html>, consulté le 10.08.2018 ou encore « Deux mois de polémique après les incidents du voyage à Auschwitz », *Le Parisien*, 28.01.2005, disponible à l'adresse: <http://www.leparisien.fr/seine-saint-denis/deux-mois-de-polemique-apres-les-incidentes-du-voyage-a-auschwitz-28-01-2005-2005655197.php>, consulté le 10.08.2018.

me semblent pas compatibles avec des objectifs pédagogiques sérieux. L'effet de groupe génère de l'agitation et des difficultés pour les enseignants à la canaliser. Les élèves ont plus de difficultés à se concentrer. Un nombre compris entre vingt et quarante élèves me paraît plus raisonnable. »¹⁵

La durée des voyages

Dans cette même perspective, les voyages sont le plus souvent organisés sur un voire deux jours. Une période si courte est peu compatible avec une démarche pédagogique et historique pertinente¹⁶. La gestion des émotions peut aussi s'avérer compliquée; une fois la visite effectuée, on passe à autre chose (visite suivante, voyage retour) sans laisser aux visiteurs le temps de recul et de discussion nécessaire à certains.

Avec un public plus âgé et plus de temps, il est possible de mettre sur pied un travail de réflexion plus poussé comme cela se fait au *Youth Meeting Center* situé à quelques mètres des camps d'Auschwitz-Birkenau proposant des rencontres entre jeunes Polonais et Allemands (de 18 à 26 ans) qui reçoivent ensemble une sensibilisation d'une semaine¹⁷.

La préparation des voyages

Dès lors, la préparation de ce type de voyage devrait être plus poussée qu'elle ne l'est généralement. Si les élèves sont plus ou moins préparés avant le départ, le travail en aval est rarement effectué. De plus, il nous semblerait pertinent d'impliquer beaucoup plus largement les élèves dans la préparation de la visite afin de les rendre actifs dans le processus d'apprentissage. Les

enseignants ont trop souvent l'habitude de leur fournir du « tout cuit » (par exemple les fiches préparées d'avance, le visionnage de documentaires ou encore les PowerPoint explicatifs qui laissent les élèves passifs). Ce travail en amont permettrait également d'améliorer l'efficacité de la visite et ses bénéfices sur les étudiants, cela grâce à leur implication directe.

Le caractère obligatoire de ces voyages

En partant de ces constatations, on peut également se poser la question de la pertinence d'emmener tous les élèves. Le caractère obligatoire de ces visites n'est pas compatible, nous semble-t-il, avec la forte teneur émotionnelle de cette expérience et la maturité relative de certains élèves. En rendant le voyage facultatif et en impliquant les étudiants dans la préparation, les objectifs de la visite ont plus de chance d'être atteints.

Voyages d'études ou sorties de classe ?

À la suite des nouvelles directives sur la gratuité de la scolarité obligatoire¹⁸, la confusion entre voyage d'étude et sortie de classe de fin d'année devient de plus en plus importante. Il s'avère que la visite d'un camp – sortie pédagogique et donc financée par l'école – peut servir de prétexte pour organiser une sortie de fin d'année en y mêlant des activités plus récréatives qui englobent d'autres visites comme celles des villes voisines avec leurs activités de shopping, notamment. Dans le cas de voyage de plusieurs jours, les élèves de cet âge sont très enthousiastes à l'idée de passer une ou plusieurs nuits à l'étranger et ne retiennent souvent que cela. Quel est alors le but de ces voyages ? Le devoir de mémoire entre-t-il encore en jeu ?

¹⁵ BISCARAT Pierre-Jérôme, « Dix ans de voyages pédagogiques... », p. 39.

¹⁶ BISCARAT Pierre-Jérôme, « Dix ans de voyages pédagogiques... », p. 36; SOULÉ Véronique, « Les voyages à Auschwitz... », p. 2-3.

¹⁷ HEIMBERG Charles, RODRIGUEZ Mari Carmen et ECKMANN Monique, « Récit d'une visite d'Auschwitz-Birkenau, juillet 2007 », *Le cartable de Cléo*, n° 7, 2007, p. 168.

¹⁸ Arrêt du Tribunal fédéral 2C_206/2016 du 7 décembre 2017 concernant les frais pour les excursions et les camps obligatoires qui ne peuvent plus être facturés aux parents.

Objectifs de ces visites ?

Il importe à l'enseignant et à l'institution scolaire de se poser la question des buts de ce type de sorties. Est-ce le travail de mémoire ? Le « devoir de mémoire » ? La lutte contre le racisme et l'antisémitisme ?

Si le travail de mémoire est visé, cela sous-entend « l'élaboration collective de tous les témoignages, sources... visant à compiler de la façon la plus exhaustive possible un thème donné »¹⁹. De ce fait, il ne faut pas perdre de vue que ces voyages sont avant tout des voyages « d'histoire » où les élèves doivent apprendre à se mettre dans la posture de l'historien. Ainsi le travail en amont prend-il tout son sens ; travail sur des témoignages, des sources historiques, mais aussi sur l'analyse des vestiges « archéologiques » que représentent ces camps le plus souvent en ruines. Les élèves doivent être amenés à « lire les lieux »²⁰.

Par contre, s'il s'agit du « devoir de mémoire » préconisé par certains politiques, au grand dam des historiens, il y a « obligation pour la société d'entretenir la mémoire des persécutions passées ; le devoir de mémoire intègre des notions de respect, de leçons à tirer de l'Histoire et de la nécessité d'une commémoration des faits évoqués »²¹. On peut alors se demander si c'est à l'école d'endosser ce rôle commémoratif. Les enseignants sont peu outillés pour travailler ces aspects-là en classe ; des formations continues seraient donc nécessaires²².

Dans tous les cas, si l'on occulte la dimension historique profonde de la visite, le risque est grand de ne porter l'attention que sur l'émotionnel et donc de faire basculer le voyage d'étude dans le « tourisme noir » qui fait appel au ressenti des visiteurs et non à leur réflexion (Fig. 1)²³.



Fig. 1. Vue de la potence du camp de concentration de Natzweiler-Struthof, photo prise par S. Ducaté en 2015.

Enfin, si l'on cherche à lutter contre le racisme et l'antisémitisme, ce n'est pas forcément en visitant ces camps que l'on y parvient le mieux. Sophie Ernst l'exprime très bien lorsqu'elle affirme :

« J'admets que quelques voyages exceptionnellement motivés et préparés peuvent être l'occasion d'un travail remarquable, et c'est pourquoi un tel voyage peut se justifier. Exceptionnellement, pas comme une pratique de masse. Pour la plupart des classes, il y a beaucoup plus simple et plus fécond dans d'autres lieux de mémoire plus accessibles, notamment tous ces musées de la résistance et de déportation qui soutiennent les actions de leur compétence pédagogique et peuvent alimenter une réflexion sur la durée. [...] Je suis convaincue qu'alors, infiniment plus adapté aux fins de l'école que la visite d'Auschwitz, serait le voyage à Berlin, cette ville extraordinaire de musées, de chantiers, de lieux de mémoire, où se lisent toutes les cicatrices du siècle. »²⁴

¹⁹ PER, cycle 3, *Lexique Sciences humaines et sociales, s.v. Travail de mémoire*, p. 101 ou disponible à l'adresse : http://www.plandetudes.ch/web/guest/SHS_32/, consulté le 10.08.2018.

²⁰ BISCARAT Pierre-Jérôme, « Dix ans de voyages pédagogiques... », p. 37.

²¹ PER, cycle 3, *Lexique Sciences humaines et sociales, s.v. Devoir de mémoire*, p. 101 ou disponible à l'adresse : http://www.plandetudes.ch/web/guest/SHS_32/, consulté le 10.08.2018.

²² La littérature concernant le tourisme mémoriel est bien fournie, elle n'est cependant pas directement destinée aux enseignants. La mise sur pied de formations continues intégrant ces multiples réflexions, notamment concernant le devoir et le travail de mémoire, nous apparaît essentielle pour mieux cibler les objectifs du PER et approfondir les connaissances des enseignants.

²³ WADBLED Nathanaël, « Les fonctions du tourisme obscur. Canevass d'une revue de littérature sur l'expérience de visite des lieux

de génocide », *Téoros. Revue de recherche en tourisme*, n° 35, 1, 2016, p. 119-120 et p. 134. Voir aussi WIEVIORKA Annette, « Il n'est pas indispensable d'aller visiter Auschwitz pour savoir ce qu'a été la Shoah », *Le Monde*, 09.04.2012, disponible à l'adresse : https://www.lemonde.fr/ecole-primaire-et-secondaire/article/2012/04/09/annette-wieviorka-il-n-est-pas-indispensable-d-aller-visiter-auschwitz-pour-savoir-ce-qu-a-ete-la-shoah_1682517_1473688.html, consulté le 10.08. 2018.

²⁴ ERNST Sophie, « Mémoire de la Shoah... », p. 131. Ce point de vue est aussi partagé par PERRIN Alban, « Les voyages d'étude à Auschwitz... », p. 439-440 et WIEVIORKA Annette, « Il n'est pas indispensable... ».

L'auteure explique aussi que pour lutter contre l'antisémitisme, il vaut mieux découvrir « *les vies des victimes, leurs sociétés, leurs activités, leurs cultures* ». Et de préciser qu'« *à tous points de vue, un tel voyage serait plus instructif, plus éducatif, plus fécond que ces voyages-pèlerinages; pas moins émouvant, mais plus politique, plus au contact d'une société réelle* »²⁵. L'ouverture et la connaissance vers et de l'Autre sont un bon moyen de lutter contre le racisme et l'antisémitisme. Des sorties dans des musées juifs ou des visites de synagogues

constitueraient une bonne alternative. Cette approche est d'ailleurs applicable à toutes les victimes de la Shoah (Tsiganes, homosexuels, prisonniers politiques, etc.).

Pour conclure, avant d'entreprendre un voyage dans un camp avec des élèves de la scolarité obligatoire, il nous semble nécessaire de prendre en considération les éléments évoqués au fil de cet article afin de ne pas passer à côté du véritable objectif qui doit être visé, à savoir la dimension historique.

²⁵ ERNST Sophie, « Mémoire de la Shoah... », p. 131.

Les auteures

Alice Morandi est enseignante d'histoire au Cycle d'orientation du Belluard et au Collège Gambach à Fribourg.

alice.morandi@fr.educanet2.ch

Sandrine Ducaté enseigne l'histoire au Cycle d'orientation du Belluard et la didactique de l'histoire à l'Université de Fribourg.

sandrine.ducate@fr.educanet2.ch

Résumé

Dans le cadre du programme d'histoire 11H, les élèves approfondissent la notion de crime contre l'humanité. Partant du constat que l'étude de la Shoah est de plus en plus souvent prétexte à la visite d'un camp de concentration, nous nous interrogeons sur la pertinence et les intentions pédagogiques derrière de tels voyages en nous focalisant sur des éléments comme l'âge des élèves, le nombre des participants, la préparation, l'implication des élèves et la confusion quant au statut de ces sorties. Enfin, nous proposons quelques pistes pour aborder différemment les questions de mémoire et de racisme inhérentes à cette thématique.

Mots clés

Shoah, Voyages d'étude, Mémoire, Lutte contre le racisme et l'antisémitisme.

Roman Kroke, artiste interdisciplinaire et maître de conférences
à l'Université des Arts de Berlin

Frontières et Passages. L'art comme médium interdisciplinaire pour enseigner la Shoah

Abstract

The paper presents a workshop concept in which students articulate their contemplations about the Shoah through the creation of an artwork – based on the analysis of historical, philosophical as well as literary sources. This interdisciplinary approach shall highlight one possible way of how students may be enabled to establish a link between the Shoah, their personal lives as well as contemporary challenges concerning the values in a globalised society and all forms of discrimination. The concept is exemplified by workshops realized, among others, at the French memorial site *Maison d'Izieu*.

Keywords

Art, Interdisciplinarity, Workshop, Citizenship, Commemoration.

Comment établir un pont entre les mémoires européennes liées à la Shoah et les défis actuels concernant les valeurs d'une société globalisée, ainsi que la lutte contre toutes les formes de discrimination ? Comment permettre aux élèves de dépasser la frontière entre la seule connaissance historique et l'appropriation de l'Histoire en établissant des liens avec leur propre univers personnel pour contribuer à la formation d'une citoyenneté responsable ?

L'approche interdisciplinaire présentée dans cet article propose de développer ces compétences par le biais de la création d'œuvres artistiques réalisées à partir de sources historiques, philosophiques et littéraires. Depuis 2010, j'ai élaboré et affiné le concept, de manière continue, sur différents sujets liés à la Shoah : la rafle du Vél' d'Hiv¹, le Camp des Milles², le Camp de Rivesaltes³, l'ancien ghetto de Terezín⁴, la biographie de Jankiel Festerszab dans le cadre du projet européen « Convoi 77 »⁵ et, en dernier lieu, la Maison d'Izieu, mémorial des enfants juifs exterminés⁶. Ce concept a été mis

¹ Documentation de l'atelier : <http://roman-kroke.de/fr/workshops/la-rafle-du-vel-d-hiv/>, consulté le 3.11.2018.

² Documentation de l'atelier : <http://roman-kroke.de/fr/workshops/le-camp-des-milles/>, consulté le 3.11.2018.

³ KROKE Roman, « Les ombres du vent ». *Le Camp de Rivesaltes : Atelier-pilote en coopération avec le Lycée Aristide Maillol et le Collège Marcel Pagnol à partir du « Journal de Rivesaltes 1941-1942 » de Friedel Bohny-Reiter, infirmière déléguée du Secours suisse aux enfants*, Wavre : Mediel, 2016, 82 p.

⁴ Un film documentaire sur l'atelier : <http://roman-kroke.de/fr/workshops/workshop-theresienstadt/>, consulté le 3.11.2018.

⁵ Vidéo d'une élève expliquant le concept de son œuvre : <http://roman-kroke.de/fr/interdisciplinary-project-we-will-have-woven-art-history-philosophy/>, consulté le 3.11.2018.

⁶ Publication actuellement en cours de rédaction : KROKE Roman, *Nous aurons tissé... « Ma Maison de Mémoires ». Les enfants d'Izieu dans la Shoah. Atelier-pilote en partenariat avec la Maison d'Izieu, mémorial des enfants juifs exterminés, et le Collège Christiane Bernardin*, Wavre : Mediel, 2019. Voir : <http://roman-kroke.de/fr/workshops/workshop-the-children-of-izieu/>, consulté le 3.11.2018.

KROKE Roman, « Frontières et Passages. L'art comme médium interdisciplinaire pour enseigner la Shoah », in *Didactica Historica* 5/2019, p. 83-90.

en pratique dans le cadre de plus de cent interventions à travers l'Europe auprès de collégiens et de lycéens⁷, d'étudiants⁸, ainsi que de professeurs d'université⁹.

Pourquoi le médium de l'Art ?

Quel peut être l'intérêt, dans le cadre de l'enseignement, de traiter un sujet historique, sensible et complexe comme celui de la Shoah par le médium de l'art ?

La disparition des derniers témoins

Les derniers témoins européens de la Seconde Guerre mondiale sont sur le point de disparaître. Or pour la majorité des jeunes, leurs témoignages rendaient l'Histoire vivante et proche. Celles d'êtres humains dont la seule présence faisait valoir que l'histoire est actuelle, qu'elle vit parmi nous, qu'elle nous concerne. Nous nous trouvons aujourd'hui tous devant un nouveau défi : comment les générations futures pourront-elles être capables d'établir une relation avec cette époque quand les derniers ponts créés par les témoins auront disparu ? L'approche artistique présente une réponse possible : si autrefois, les liens allant de cette époque jusqu'à nos jours étaient tissés par les témoins, il faudra que ce soient désormais les nouvelles générations elles-mêmes qui les construisent en direction inverse, du présent vers le passé. Pour cela, il faudra que leur soient confiés un rôle plus actif, plus de responsabilités et par conséquent une

plus grande autonomie de conception et d'interprétation. La réalisation d'une œuvre d'art créée à partir des sources historiques est un pont de cette nature. Elle dépasse la seule connaissance livresque pour construire un début de conscience historique. L'élève n'est plus alors seulement spectateur, mais devient acteur.

L'Art comme acte de positionnement

Si l'on souhaite que les élèves s'approprient l'Histoire pour créer chez eux une conscience de citoyen, il faut leur donner la possibilité de faire émerger de l'Histoire les valeurs universelles permettant d'interroger le passé à l'aune de leurs préoccupations actuelles. La réalisation d'une œuvre artistique leur donne cet espace. Si aujourd'hui le courage civique est une exigence, la création d'une œuvre s'inscrit dans la lignée de cet état d'esprit : elle constitue un acte de positionnement personnel. Pour la création d'une œuvre artistique, il n'existe pas de manuel ou de mode d'emploi. En présentant son œuvre devant ses camarades de classe et dans le cadre d'une exposition au public, l'élève « met à nu » son positionnement sensé et sensible. Cette restitution nécessite du courage. L'élève placé dans une situation inédite devra interpellier sa morale intérieure. Cette expérience fondamentale de quête de soi l'incitera à construire une posture intérieure, à s'indigner contre des injustices et à agir civiquement et courageusement en puisant, lorsqu'il n'y a pas de mode d'emploi, dans sa morale intime. Le courage civique devient lui aussi alors un acte créatif.

Piliers pédagogiques

Le concept d'atelier se distingue par les piliers pédagogiques suivants :

Le rôle du pédagogue – celui d'un maïeuticien

En ce qui concerne la création de leur œuvre artistique, les élèves peuvent choisir librement parmi différentes formes de représentations artistiques. La même chose s'applique au message de l'œuvre : toutes les pistes thématiques explorées pendant

⁷ Ces concepts d'atelier ont été distingués par le *Prix Ilan Halimi contre les discriminations et l'antisémitisme 2014* du Conseil général de l'Essonne (10 000 €) et par le *Grand prix de l'éducation à l'Europe 2012* de la Fondation Hippocrène (10 000 €).

⁸ Par exemple pour des étudiants de l'Université des Arts de Berlin : KROKE Roman, « *Schienen in den Tod – Brücken in die Zukunft (1941-2016)* ». *Interdisziplinäres Pilot-Projekt zum 75. Jahrestag am Mahmal Gleis 17*, Berlin: Verlag der Universität der Künste Berlin, 2016, 28 p.

⁹ Chaque année, entre 2012 et 2016, pour des professeurs d'université des États-Unis de diverses facultés (histoire, art, sociologie, économie, sciences, journalisme, psychologie...) dans le cadre du voyage d'étude « *Ruin and Revival: History, Modern Memory and Identity* » (Cracovie – Auschwitz – Berlin) organisé par le CIEE (Council on International Educational Exchange) ; documentation : <http://roman-kroke.de/fr/workshops/customized-workshops/>, consulté le 3.11.2018.

Structure de base d'un atelier

Groupe d'âge : à partir de 14 ans
Durée : 1-2 jours

PHASE 0

(Préparations en amont de l'atelier)

- Traitement du sujet en classe avec une perspective « globale » sur la Shoah permettant aux élèves de mettre en contexte l'approche biographique de l'atelier (voir ci-dessous PHASE I 1).
- Choix et préparation du lieu de travail*.
- Choix et organisation du matériel artistique*.

* Les techniques pour choisir/créer un environnement de travail stimulant via le lieu et le matériel ne pourront pas être abordées dans cet article par manque d'espace.

PHASE I

(Travail en plusieurs groupes, chacun avec des sources différents)

1. Exploration du contexte *historique*

- Analyse des textes (extraits de journaux intimes, lettres, témoignages, ...), de photos et d'objets liés à la Shoah = approche biographique.
- Identification des métaphores textuelles et visuelles de ces sources historiques.

2. Exploration du contexte *universel*

- Analyse des textes (articles de journaux contemporains, essais philosophiques, poèmes, proverbes, chansons, ...), photos et objets qui ne sont *pas* liés à la Shoah mais qui incarnent les *mêmes* métaphores que les sources historiques (voir ci-dessus 1.).
- Identification des métaphores et comparaisons avec les métaphores des sources historiques.
- Exercices pour aiguïser le regard artistique : Prenez un ou plusieurs éléments des matériaux « universels » (par exemple : une photo des matriochkas) et essayez de mettre en mots vos réflexions liées à la Shoah (par exemple : « Comment un souvenir individuel, une mémoire collective se construisent-ils ? ») à travers cette métaphore des poupées russes ; voir aussi la vidéo dans la note en bas de page 5.

3. Présentation et conservation des analyses

Chaque groupe présente ses analyses aux autres groupes = création d'un corpus commun de connaissances et d'inspirations par rapport à la forme et le contenu de l'œuvre dont tout le monde pourra se servir dans la PHASE II.

PHASE II

Création des œuvres.

PHASE III

- Chaque élève présente son œuvre devant la classe.
- Après l'atelier : montage d'une exposition dans l'établissement (effet multiplicateur de l'expérience). Chaque œuvre est accompagnée d'un texte qui explique le concept.



L'esprit de l'atelier : un laboratoire interdisciplinaire, dans lequel les élèves forment une « communauté de recherche » pour tisser, à travers leurs œuvres, des liens entre l'Histoire et les défis d'aujourd'hui. Projet avec le collège et école de commerce Émilie-Gourd (Genève/CH) dans le cadre d'un voyage scolaire à Berlin. Lieu : un ancien « Grenzhaus », friche industrielle, qui – pendant la Guerre froide – faisait partie du Mur de Berlin.

le projet sont à leur libre disposition. Dans ce contexte, le rôle du pédagogue vis-à-vis des élèves se distingue par une posture *maïeutique* – cet art, selon la philosophie socratique, de faire accoucher les esprits, de conduire l'interlocuteur à découvrir et à formuler les vérités qu'il a en lui¹⁰. Dans le cadre de l'atelier, le pédagogue guide les élèves à travers leurs réflexions et leurs recherches émotionnelles en les interrogeant et en les écoutant.

Un laboratoire avec le droit d'« échouer »

L'esprit de l'atelier se décrit le mieux comme celui d'un laboratoire. Dans sa finalité, il ne s'agit pas en priorité de créer quelque chose de « beau, grand et achevé » ; une œuvre « minuscule, laide et incomplète » peut très bien mériter tout son respect. J'irais encore plus loin : nous nous trouvons dans une ère, où « *le beau discours destiné*

uniquement à séduire et à masquer [...] se trouve partout »¹¹. Une création qui se comprend plutôt comme une expérimentation sans maquillage peut servir à nous tous d'antidote contre les tentations d'idolâtrie et l'apologie du beau comme valeur absolue.

Cette approche implique que les élèves ont le droit d'« échouer » dans l'effort de matérialiser leurs réflexions à travers une œuvre d'art. Dans ces cas-là, il ne s'agirait bien évidemment jamais d'un « échec ». Des expérimentations d'élèves inachevées ou incomplètes sont porteuses d'histoires, d'apprentissages. C'est la raison pour laquelle lors des présentations finales (PHASE III), l'accent du discours envers le public est mis sur le fait de retracer le processus de l'expérience de la création. Dans un tel narratif, les obstacles rencontrés et les essais

¹⁰ Voir BÜHLER Patrick, *Negative Pädagogik. Sokrates und die Geschichte des Lernens*, Paderborn: Ferdinand Schöningh, 2012, 225 p.

¹¹ BIDAR Abdennour, conférence de clôture, 4^e Université d'été « Croire et savoir, la transmission des savoirs au prisme de la laïcité », École supérieure du professorat et de l'Éducation, Lyon/FR (4-5 juillet 2018).



PHASE III de l'atelier (présentation des œuvres) dans le cadre d'un projet mené sur le site de la *Maison d'Izieu* | mémorial des enfants juifs exterminés avec une classe de l'école Moser (Nyon/CH). Le concept de l'atelier permettait aux élèves de créer des liens entre la Shoah et leur visite d'une exposition au Musée d'art contemporain de Lyon (MAC) qui abordait les représentations de la violence en accordant le destin individuel avec la grande Histoire.

« échoués » ont leur place qualifiée tout autant que les essais « réussis ».

Une expérience de fraternité dans la fragilité

La création d'une œuvre artistique permet aux élèves de faire l'expérience de la rencontre avec l'inconnu, avec leur propre fragilité¹².

Dans le cadre de l'atelier, une immense liberté est laissée aux élèves dans le choix de matérialisation de leurs idées : pour réaliser l'œuvre, il n'existe pas de manuel ni de mode d'emploi établi. Ceci implique qu'en présentant l'œuvre devant ses camarades de classe et dans le cadre d'une exposition au public,

chaque élève ne peut pas cacher son individualité derrière de simples connaissances, des dates et des faits. Il ressent le risque de « mettre à nu » son positionnement personnel, de porter à l'extérieur des réflexions et des émotions intimes, par conséquent de se rendre vulnérable.

Peu importe à quel point un élève décide finalement de porter cette fragilité à l'extérieur ; dans le cadre du dialogue intime avec soi-même, chaque élève aura rencontré sa propre vulnérabilité. Dans un premier temps, cette expérience contribue à développer chez l'élève une sensibilité envers *lui-même*. Comme tous les élèves se trouvent devant le même défi, l'expérience contribuera, dans un deuxième temps, à cultiver une empathie par rapport à la vulnérabilité *de l'autre*, la prise de conscience qu'on ne devrait plus se conduire envers l'Autre de manière agressive. En ce point, les élèves se sentent proches les uns des autres, une expérience fortifiante de fraternité dans la fragilité partagée.

¹² L'importance de telles expériences a été soulignée dans le cadre de la conférence « *Débattre pour former le citoyen* » coordonnée par l'Université Claude Bernard Lyon 1 et l'École supérieure du professorat et de l'Éducation (6-7 juillet 2017).

Donner une scène aux «voix minoritaires»

La promotion d'une culture de débat constitue une des conditions indispensables pour une démocratie saine. Par quel médium se réalise cet échange d'arguments? Dans le cadre scolaire, comme dans la société, on peut observer qu'en général ce discours se distingue par une prédominance des mots, verbalisés ou écrits. Tout en respectant l'aspect pratique et efficace du médium, il faut se rendre compte qu'il y aura toujours des élèves qui peinent à s'exprimer (tout au moins sur le moment) par la parole.

L'enseignement pratique interdisciplinaire, notamment l'intégration des propos artistiques offre une opportunité de ne pas perdre ces «voix minoritaires». Explorer le sujet de la Shoah à travers un travail artistique permet aux élèves de construire, dans un premier temps, leur position en silence. Par la suite, durant la présentation (verbale), ils auront la possibilité de l'expliquer en faisant référence à l'œuvre créée.

Le cœur pédagogique de l'atelier : l'identification des métaphores

La technique-clé utilisée dans tous les ateliers en amont de la création artistique est l'exploration de métaphores (PHASE I)¹³. Dans le cadre de la conception de chaque atelier, il s'agit d'abord d'identifier des métaphores qui doivent, en premier lieu, être enracinées dans le contexte *historique*. En même temps, ces métaphores doivent également représenter des images fortes à caractère *universel* et *intemporel*. Elles doivent susciter chez les élèves des associations avec leur vie personnelle indépendamment du sujet historique.

Quelques exemples : pour l'atelier sur le journal intime d'Etty Hillesum, la métaphore est celle de «l'araignée»¹⁴, pour l'atelier sur la rafle du

Vél' d'Hiv' celle du «papillon»¹⁵, pour celui sur le Camp des Milles, celle de la «brique»¹⁶ et pour celui sur la Maison d'Izieu, les métaphores sont la «Maison»¹⁷ et le «Tisserand»¹⁸.

Dans la PHASE I de l'atelier, les élèves se lancent dans une interprétation des sources historiques liées à la Shoah, tout en analysant, en parallèle, des photos, des poèmes, des chansons, des proverbes... qui font référence à cette métaphore indépendamment du contexte historique.

Dans la dernière étape de la PHASE I de l'atelier («Présentation, discussion et conservation des analyses»), l'approche métaphorique permet aux élèves l'entrée dans un débat à visée *philosophique* : les métaphores ont créé un espace commun, une parenthèse qui unit les sujets du passé avec ceux d'aujourd'hui et de l'avenir. Ayant exploré leur potentiel historique aussi bien qu'universel et intemporel, les élèves sont capables d'entrer dans un questionnement, une interprétation et une réflexion sur le monde et l'existence humaine en général. Ceci leur facilite le fait de s'approprier l'Histoire en tissant ensuite des liens avec leur propre vie.

Une deuxième qualité de presque toute métaphore consiste à susciter chez les élèves de multiples associations *visuelles*. Ces associations très individuelles d'images les aident dans la PHASE II à trouver une forme artistique (sculpture, peinture, collage...) comme matérialisation de leurs idées.

¹³ Voir ci-dessus le graphique «Structure de base d'un atelier».

¹⁴ Extrait du journal (3 juillet 1943) : «Je vais essayer de vous décrire comment je me sens [...]. Quand une araignée tisse sa toile, elle lance d'abord les fils principaux, puis elle grimpe elle-même, n'est-ce pas? L'artère principale de ma vie s'étend déjà très loin devant moi et atteint un autre monde. [...] je [...] travaille déjà à construire une société qui succédera à celle-ci» (HILLESUM Etty, *Les écrits d'Etty Hillesum, Journaux et lettres 1941-1943*, Paris : Éditions du Seuil, 2008, p. 864-865).

¹⁵ L'atelier a été conçu à partir de la biographie de Sarah Lichtsztejn-Montard, rescapée de la Shoah, avec le titre «Chassez les papillons noirs» (Le Manuscrit, 2011). Il fait référence au refrain de la chanson *Le disque usé* d'Édith Piaf que Sarah et les autres filles chantaient dans le camp d'Auschwitz.

¹⁶ Le Camp des Milles a été installé dans une ancienne tuilerie-briqueterie. Les œuvres de nombreux artistes internés témoignent à quel point «les briques» envahissaient leur quotidien, leur corps, leurs pensées, devenus des «homme-briques» : comme les dessins de Hans Belmer ou le récit autobiographique de Lion FEUCHTWANGER, *Le Diable en France* (Le Livre de Poche, 2012).

¹⁷ Voir note de bas de page 7.

¹⁸ Visite de l'actuel bâtiment administratif de la Maison d'Izieu, qui hébergeait avant-guerre une magnanerie où l'on élevait des vers à soie jusque dans les années 1930 ; visite des élèves du quartier historique des canuts lyonnais ; analyse du concept de citoyenneté du philosophe contemporain Abdennour Bidar, *Les Tisserands – réparer ensemble le tissu déchiré du monde*, Paris : Éditions les Liens qui Libèrent, 2016, 189 p.



« Nature Morte - Vie silencieuse (Stilleben) » créée par une élève de l'école Moser (Nyon/CH) en préparation du baccalauréat suisse à partir de l'atelier réalisé sur le site du mémorial de la Maison d'Izieu. Le dessin crée un dialogue entre la Shoah et l'œuvre *shams* d'Adel Abdessamed que les élèves ont exploré auparavant dans l'exposition « l'antidote » au Musée d'art contemporain de Lyon (MAC).

Conclusion

Aborder la Shoah dans le cadre d'un atelier artistique avec une approche interdisciplinaire permet aux élèves d'explorer une multitude de « frontières et passages » enrichissants pour la construction d'une citoyenneté responsable.

En particulier ceux situés entre le passé, le présent et l'avenir, entre une connaissance pure de l'Histoire et son appropriation, entre la réussite et l'échec, la force et la fragilité, le croire et le savoir, le réel et l'imaginaire, le cœur et la raison, le dit et le non-dit et, enfin, entre l'oubli et la mémoire.

L'auteur

Artiste berlinois – installé à Lyon –, maître de conférences à l'Université des Arts de Berlin, commissaire d'expositions, ancien avocat, **Roman Kroke** est spécialiste pour la conception et direction des projets sur la mémoire avec une approche interdisciplinaire, reliant l'Histoire avec l'art, la philosophie et la littérature. Il organise des formations continues en Allemagne, en France et en Suisse. Ses projets font partie de films documentaires montrés sur ARTE.

www.Roman-Kroke.de/fr/

rkroke.udk@berlin.com

Résumé

Cet article présente le concept pédagogique d'un atelier dans lequel les élèves articulent leurs contemplations sur la Shoah par le biais de la création d'œuvres artistiques réalisées à partir des sources historiques, philosophiques et littéraires. Cette approche interdisciplinaire vise à permettre aux élèves d'établir des liens sensibles entre la Shoah, leurs vies personnelles et des défis contemporains, comme les valeurs d'une société globalisée et la lutte contre toutes formes de discrimination. Le concept est illustré par des ateliers menés, entre autres, sur le site du mémorial de la *Maison d'Izieu*.

Mots clés

Art, Interdisciplinarité, Atelier, Citoyenneté, Mémoire.

Didactique de l'histoire

Sabrina Moisan, Université de Sherbrooke
Audrey Bélanger, Université de Sherbrooke¹

Histoire de l'Holocauste² et éducation aux droits humains : arrimage réussi au Québec?

Abstract

This article focuses on the twinning of history teaching and human rights education. The case of the Holocaust illustrates the possibilities and limits of such a relationship, in light of the practices implemented in history and citizenship education classes in Quebec. Organized around four axes of analysis, the results show that the teachers privilege above all an awareness to the human rights and a teaching centered on the knowledge of the rights. Similarly, Holocaust education focuses on the Nazi efforts to persecute Jews without explicit references to human rights issues. Both subjects are studied separately in the same sequence.

Keywords

Holocaust, Human rights, History education, Teaching practices.

Une version longue de cet article est disponible sur : www.alphil.com

MOISAN Sabrina, BÉLANGER Audrey, « Histoire de l'Holocauste et éducation aux droits humains : arrimage réussi au Québec? », in *Didactica Historica* 5/2019, p. 93-101.

L'histoire de l'Holocauste peut-elle contribuer à une formation aux droits humains? Si plusieurs auteurs répondent oui sans hésitation, d'autres rappellent que, pour ce faire, l'enseignement ne peut s'en tenir à l'apprentissage des faits historiques organisés dans un récit univoque. La variété des perspectives des acteurs et des valeurs impliquées, de même que le mécanisme génocidaire ou la négation des droits humains devraient faire l'objet d'une étude systématique³, propice au développement d'une pensée historique capable d'envisager les rapports de pouvoir qui se jouent au passé comme au présent. Dans le programme d'*histoire et éducation à la citoyenneté* de l'école secondaire québécoise, l'étude de l'Holocauste s'inscrit dans une réflexion plus globale sur les luttes pour la reconnaissance des droits et libertés⁴. L'Holocauste y est présenté comme un contre-exemple, en comparaison avec des mouvements sociaux s'opposant à un système d'oppression, c'est-à-dire les mouvements féministes, antiracistes et de décolonisation.

Ce texte s'intéresse aux pratiques d'enseignement de l'histoire de l'Holocauste au Québec et à leur portée pour une éducation aux droits humains.

L'éducation aux droits humains et l'enseignement de l'Holocauste au Québec

L'Holocauste est parmi les sujets historiques les plus souvent associés à l'éducation aux droits humains⁵.

¹ Les auteures tiennent à souligner que les résultats présentés dans ce texte sont issus d'un projet de recherche financé par le Fonds de recherche québécois Société et Culture (FRQSC).

² Nous utilisons le terme « Holocauste » plutôt que « Shoah », car, en Amérique du Nord, ce terme est plus fréquemment utilisé pour décrire le génocide des Juifs par les nazis et leurs collaborateurs lors de la Seconde Guerre mondiale.

³ WOGENSTEIN Sebastian, « Holocaust Education and Human Rights Education Reconsidered: A Response to Anja Mihr », *Journal of Human Rights*, n° 14, 2015, p. 545-553.

⁴ GOUVERNEMENT DU QUÉBEC, *Programme Histoire et éducation à la citoyenneté*, Québec: 2004.

⁵ Voir entre autres: ECKMANN Monique, « Exploring the relevance of Holocaust education for human rights education », *Prospects*, 40, 2010, p. 7-16; SHIMAN & FERNEKES, « The Holocaust, Human



COUP D'ŒIL SUR...

UN FILM MARQUANT

La liste de Schindler

Au cours de la Seconde Guerre mondiale, des personnes s'opposent au régime nazi et défendent les droits des Juifs. Lorsque ces personnes sont dénoncées aux autorités, elles sont emprisonnées ou tuées. Plusieurs résistent donc dans l'ombre. C'est le cas d'Oscar Schindler.

Cet industriel d'origine allemande remet aux autorités des camps une liste de prisonniers qu'il fait transférer et travailler dans son usine. La plupart des Juifs qui travaillent pour Schindler sont donc sauvés de l'extermination. En 1993, le cinéaste Steven Spielberg a raconté ces événements dans son film intitulé *La liste de Schindler*.



Référence : LADOUCEUR M., LAPORTE D., *Chrono*, Montréal : Chenelière Éducation, 2016, 2^e édition, p. 224.

Cependant, la manière dont l'apprentissage de l'histoire de l'Holocauste contribue à l'éducation aux droits humains (ÉDH) n'est pas si évidente. Mirh (2015), comme Eckmann (2010), avance que l'enseignement de l'histoire n'est pas le meilleur lieu pour enseigner les droits humains, étant donné qu'il est souvent axé sur l'acquisition des faits du passé, alors que l'ÉDH concerne le présent et la capacité d'agir. Wogenstein (2015) souligne pour sa part que ces critiques véhiculent une vision simpliste de l'enseignement de l'histoire, qui au contraire, pourrait contribuer réellement à une ÉDH, notamment en développant la pensée historique des élèves, en les aidant à mieux comprendre les enjeux des droits humains et les rapports de pouvoir qui s'exerçaient au passé et qui caractérisent encore le présent. Ce débat illustre différentes conceptions de l'enseignement de l'histoire qui s'incarnent d'ailleurs différemment dans les pratiques enseignantes. Il illustre également l'existence de différentes conceptions de l'éducation aux droits humains, qui peut être d'ordre moral (apprendre des leçons), philosophique (réfléchir sur l'universalité de la dignité humaine)

ou politique (comprendre les mécanismes de protection, les leviers d'actions, les rapports de pouvoir en jeu, etc.)⁶.

Bien que le Canada ait signé les conventions internationales pour la promotion de l'éducation aux droits humains, ses moyens d'action sont restreints, car l'enseignement formel est une prérogative provinciale. C'est donc sans la pression explicite des prescriptions internationales que le programme d'histoire de l'école québécoise convoque l'étude de l'histoire de l'Holocauste dans le cadre d'un chapitre portant sur les luttes pour la reconnaissance des libertés et des droits civils au xx^e siècle.

L'éducation aux droits humains prévue dans ce chapitre du programme d'*Histoire et éducation à la citoyenneté* focalise sur la connaissance des droits et les actions menées en vue d'obtenir des droits, sauf pour l'Holocauste, qui y est présenté sous l'angle de la négation des droits des Juifs. Le programme recommande l'étude des éléments de contenu suivants à l'égard de l'Holocauste : compte rendu de la Conférence de Wannsee, 20 janvier 1942 ;

Rights and Democratic citizenship education», *The Social Studies*, 1999, p. 53-62.

⁶ BARTON Keith, «Humans Rights», Manuscrit non publié, (s.d.) 11 pages; TIBBITTS Felisa, «Understanding What We Do: Emerging Models for Human Rights Education», *International Review of Education*, vol. 48, n° 3-4, 2002, p. 159-171.

camp d'Auschwitz; *Mein Kampf* (Adolf Hitler); lois de Nuremberg; *Journal d'Anne Frank*; *La liste de Schindler* (Steven Spielberg); les instructions du Conseil national de la Résistance aux Comités départementaux de Libération, 15 mars 1944⁷. Ces éléments factuels disparates sont sans lien concret avec la question des droits humains et prennent Auschwitz comme symbole primordial de l'Holocauste.

Ces éléments constituent le socle de référence des auteurs de manuels scolaires et des enseignants pour construire la présentation de l'Holocauste⁸. Puisque le programme ne fait pas de lien explicite entre l'Holocauste et la question des droits humains, il est difficile d'évaluer la contribution de ce cours à une éducation aux droits humains sans une étude de terrain.

Méthode de recherche

Les données exploitées dans ce texte ont été recueillies en 2015-2016 dans les classes de

cinq enseignants de 2^e secondaire (élèves de 13-14 ans). Le tableau suivant présente les principaux éléments liés à la méthodologie.

Les enseignant.e.s de l'échantillon ont des pratiques très similaires, organisées dans un cours magistral dialogué dont le contenu notionnel reprend systématiquement les savoirs historiques et conceptuels identifiés dans le programme⁹. Le cahier de l'élève est projeté sur le tableau blanc interactif, alors que l'enseignant.e le complète au fur et à mesure. Selon les études, ce type d'enseignement, dit traditionnel ou d'histoire-récit, domine dans les salles de classe¹⁰. Sur les 60 heures d'observation en classe portant sur le chapitre de reconnaissance des libertés et des droits civils, environ 12 heures ont été consacrées à l'Holocauste, soit entre une et trois leçons par enseignant. L'ensemble des données analysées (entrevues, discours en classe, activités proposées aux élèves en lien avec l'histoire de l'Holocauste) est mobilisé, afin de rendre compte de la manière dont l'Holocauste et l'éducation aux droits humains sont conjugués. De même, les cahiers d'exercices ont été analysés, afin d'identifier les tâches

Tableau 1 : Principaux éléments liés à la méthodologie

Type de recherche	Étude exploratoire, de nature qualitative
Échantillon boule de neige	Cinq enseignant.e.s d'histoire et leurs élèves.
Mode de collecte des données	Observations en classe (60 h) enregistrées et entrevues semi-dirigées (pré et post observations) avec les enseignants.
Données recueillies	Discours, matériel pédagogique (cahiers maison, activités et un cahier d'exercices produit par une maison d'édition).
Type d'analyse	Analyse thématique de contenu retraçant les pratiques (incluant le discours de l'enseignant), mises en place et organisation du contenu du cours.

⁷ GOUVERNEMENT DU QUÉBEC, *Programme Histoire et éducation à la citoyenneté*, Québec 2004, p. 364.

⁸ HIRSCH Sivane, McANDREW Marie, «The Holocaust in the textbooks and in the History and Citizenship Education program of Québec», *Journal of Educational Media, Memory, and Society*, vol. 6, n° 1, 2014, p. 24-41.

⁹ GOUVERNEMENT DU QUÉBEC, *Programme Histoire...*

¹⁰ BOUTONNET Vincent, «Typologie des usages des ressources didactiques par des enseignants d'histoire au secondaire», *Revue canadienne de l'éducation*, 38(1), 2015, p. 1-24; MOISAN Sabrina, et al., «Holocaust Education in Quebec: Teachers' Positioning and Practices», *McGill Journal of Education*, 50(2-3), 2015, p. 247-268.

proposées aux élèves portant à la fois sur l'Holocauste et sur les droits humains. Pour cet article, l'objectif est double : situer les pratiques des enseignants sur les axes d'analyse et montrer quel genre de pratique est mis en place pour chacun des axes.

Nous avons construit une grille d'analyse suivant quatre axes, qui se trouvent détaillés dans

le tableau suivant. La première colonne présente les catégories théoriques, alors que celle de droite illustre la catégorie dans le contexte de la classe d'histoire.

Cette grille d'analyse permet de mieux cerner quels types de pratiques d'enseignement sont mis en place pour enseigner l'histoire de l'Holocauste et former aux droits humains.

Tableau 2 : Axes de l'analyse

Axe 1¹¹⁻¹² : Visée privilégiée d'éducation aux droits humains (dans les objectifs des enseignants et leurs pratiques en classe)	
– Sensibilisation (connaître)	– Enseignement axé sur l'apprentissage des droits humains, sur le fait que chacun des élèves a des droits et sur la connaissance des situations de violation des droits.
– Responsabilisation	– Enseignement axé sur la nécessité de rester attentif aux situations de violation des droits humains et d'agir pour leur protection.
– Transformation (agir)	– Enseignement axé sur la compréhension des enjeux de droits humains et sur l'action visant la transformation du monde.
Axe 2 : Savoirs sur les droits humains (dans le discours des enseignants et dans les tâches proposées aux élèves)	
– Savoirs sur les droits	– Ex. : les composantes de la Déclaration universelle sur les droits de l'Homme (DUDH).
– Savoirs sur les situations de violation des droits	– Ex. : la violation des droits des Juifs dans les années 1930-40 (Gouv. Qc, 2004).
– Savoirs sur les mécanismes d'acquisition et de protection des droits humains	– Ex. : étude du rôle des différentes institutions locales, nationales et internationales.

¹¹ L'axe 1 concerne les visées d'éducation aux droits humains inspirées de la pyramide de Tibbits (2002). Elle comporte trois niveaux (sensibilisation, responsabilisation et transformation).

¹² TIBBITTS Felisa, « Understanding What We Do: Emerging Models for Human Rights Education », *International Review of Education*, vol. 48, n° 3-4, 2002, p. 159-171.

Axe 3 : Liens entre l'Holocauste et les droits humains (dans le discours des enseignants et dans les tâches proposées aux élèves)	
– Explicites Des liens clairs sont établis.	– L'enseignant.e établit des liens clairs et formels entre l'Holocauste et les droits humains. – Ex. : les lois de Nuremberg retirent la citoyenneté aux Juifs d'Allemagne, ce qui signifie que ces personnes perdent leurs droits politiques et juridiques.
– Implicites Les liens doivent être inférés par les élèves.	– L'enseignant.e aborde l'Holocauste et des éléments des droits humains, sans faire le rapprochement explicitement. – Ex. : les lois de Nuremberg imposent plusieurs interdits aux Juifs d'Allemagne.
– Aucun lien	– L'enseignant.e demeure dans une description factuelle. – Ex. : en 1935, les lois de Nuremberg sont imposées aux Juifs.
Axe 4 : Savoirs sur l'Holocauste (dans le discours des enseignants et dans les tâches proposées aux élèves)	
– Contexte historique	– Ex. : conjoncture sociale, économique, politique ; idéologies.
– Acteurs (points de vue, actions)	– Ex. : génocidaires, victimes, témoins, résistants, libérateurs.
– Enchaînement causal (quelle intelligibilité)	– Ex. : étapes d'un génocide ou modèle d'explication.
– Comparaison avec d'autres situations passées ou présentes	– Ex. : Holocauste et génocide rwandais ou génocide « culturel » des Premiers peuples au Canada.
– Concepts centraux	– Ex. : génocide ; racisme ; nazisme ; etc.

Résultats

La présentation des résultats porte sur l'ensemble des pratiques observées pour chacun des axes. Des extraits choisis d'entrevues, d'observations en classe ou des cahiers et manuels utilisés illustrent certaines pratiques.

Axe 1 : Quelle visée d'éducation aux droits humains est privilégiée ?

Pour les cinq enseignant.e.s de notre échantillon, la sensibilisation des élèves aux droits humains

constitue l'objectif premier. Ils insistent sur le fait que les élèves ont des droits, que ceux-ci peuvent être bafoués et qu'ils doivent être protégés. Certains voient dans les luttes pour les droits humains une trame de fond du cours d'histoire exprimant une forme de téléologie, puisque le présent est considéré comme l'aboutissement de ces luttes.

Certaines pratiques montrent aussi une tendance à la responsabilisation, alors que la visée de transformation n'a pas été recensée. Les pratiques observées que nous associons à la responsabilisation portent surtout sur les leçons à retenir de

cet événement. La dimension morale prédomine ainsi sur les dimensions philosophiques ou politiques. De même, les pratiques recensées invitent les élèves à réfléchir à leur responsabilité personnelle dans la protection des droits en les questionnant directement : « *D'après toi, quel est le rôle de l'individu dans la défense des droits et des libertés?* » (Cahier de l'enseignant 2)

De manière générale, les individus, ainsi que les gouvernements ou les institutions internationales, sont présentés comme étant les entités responsables de la protection des droits humains. Toutefois, la dimension individuelle est prédominante.

Axe 2 : Quels savoirs sur les droits humains ?

En cohérence avec une volonté marquée de sensibiliser les élèves aux droits humains, les savoirs abordés sont surtout déclaratifs. Ce sont principalement des informations factuelles sur les droits issus de l'étude de résumés ou d'extraits

de la DUDH. Plusieurs cahiers d'exercices contiennent une activité similaire demandant aux élèves d'associer des situations aux droits qu'ils représentent.

Les réflexions sur ce que signifie l'humanité, sur le sens des droits humains pour la communauté internationale, sur la manière dont les droits humains sont acquis ou bafoués et sur le fonctionnement des mécanismes de protection et d'intervention sont pour ainsi dire absentes.

Axe 3 : Quels liens entre l'Holocauste et les droits humains ?

Les pratiques d'enseignement de l'histoire de l'Holocauste mises en place sont très peu axées sur les enjeux des droits humains. L'Holocauste apparaît comme un exemple de ce qui peut se produire lorsque les droits humains sont bafoués, mais les processus d'octroi, de protection et de défense des droits humains sont quasi absents. Les conséquences des mesures anti-juives sur leurs victimes sont aussi éludées.

2. Précise la date de chacun des événements suivants. Puis, numérote-les selon un ordre chronologique.

Événement	Date	Ordre
a) Adoption des lois de Nuremberg		
b) Pillage des magasins juifs		
c) Début de la planification du génocide des Juifs par les Nazis		
d) Prise du pouvoir par Hitler en Allemagne		
e) Réalisation du film <i>La liste de Schindler</i> par Steven Spielberg		
f) Interdiction pour les médecins juifs de soigner des non-Juifs		
g) Fin de la Seconde Guerre mondiale		

3. Coche les mesures que le gouvernement nazi adopte pour nier les libertés et les droits civils des Juifs.

Censure et propagande

Lois racistes

Extermination

Référence : LADOUCEUR M. et LAPORTE D., *Chrono*, Montréal : Chenelière Éducation, 2016, 2^e édition, p. 225.

Le chapitre du programme scolaire présente l'Holocauste sous l'angle de la « négation des droits des Juifs », mais identifie des savoirs historiques centrés sur les génocidaires. Les leçons observées vont dans le même sens. Les enseignants comme leurs cahiers d'exercices parlent de ce qui est « interdit aux Juifs », des « abus » dont ils sont victimes, de la « répression » à leur endroit, de leur « exclusion ». On souligne ce que les Juifs n'ont plus le droit de faire, mais le lien avec des droits humains spécifiques est rarement explicite. Le cas des lois de Nuremberg est particulièrement parlant à cet égard. C'est peut-être l'objet d'étude le plus facile à lier avec une éducation aux droits humains, pourtant aucun enseignant n'a fait de liens explicites entre ces lois et leurs conséquences sur les droits humains touchés. Cet extrait sur les camps de la mort est particulièrement parlant quant à l'insistance sur les moyens pris par les nazis pour bafouer les droits de leurs victimes sans pour autant s'arrêter sur ces droits :

« Travailler 10-12-16 h à faire du fer pour le chemin de fer. [...] Quand ils étaient trop affaiblis pour faire des rails, on les enlignait, on les exterminait. Un moment donné, ça coûtait trop cher de balles. On a trouvé d'autres moyens pour les exterminer et c'étaient les chambres à gaz. Ils allaient à la douche et [dans] la douche c'était du gaz qu'on envoyait. [...] Ensuite, on les entassait dans des fosses communes. On leur faisait creuser leur propre trou. Un moment donné, les fosses communes sont devenues trop pleines, on ne savait plus quoi faire. Imaginez 6 millions de personnes, c'est la population presque entière du Québec. 6 millions de personnes, ça fait des corps à se débarrasser. [...] Encore, on manque de place. On a ensuite trouvé les fours crématoires. On les met dans les fours et on les brûle. Incinérés. » (Enseignante 1)

Dans toutes les séquences observées, l'enseignement de l'histoire de l'Holocauste ne donne aucune place pour une réflexion plus approfondie sur les droits humains. Les savoirs historiques sont envisagés comme des objets de savoir en eux-mêmes. Le récit est focalisé sur les nazis, les outils qu'ils se sont donnés pour accomplir leur projet,

les obstacles (ex. disposer des corps) qu'ils ont rencontrés en cours de route. Jamais l'impact des mesures anti-juives sur les droits fondamentaux des victimes n'est pris en compte.

Axe 4 : Quelle éducation à l'histoire de l'Holocauste ?

Les classes d'histoire observées dans cette enquête donnent à voir un enseignement « traditionnel » de l'histoire, où le savoir est présenté par l'enseignant, de manière plutôt descriptive et transmissive. L'étude est centrée sur le contexte historique de l'entre-deux-guerres, sur les causes de la Seconde Guerre mondiale et son déroulement, sur l'idéologie nazie, sa propagande et le processus génocidaire, sans qu'il soit ainsi nommé. Le cours est focalisé sur la Seconde Guerre mondiale, son déroulement et sur les nazis, ceux qui bafouent les droits, plutôt que sur ceux qui perdent ou sur ceux qui tentent de les protéger. Au terme de ce chapitre, les élèves auront vu dans quel contexte est survenu l'Holocauste et les moyens qui ont été mis en place pour mettre fin aux jours de millions de personnes.

Les victimes et leur perspective sont ainsi muettes. Un seul enseignant.e pose la question : « *C'est quoi un Juif?* » et y répond ainsi : « *Être juif, c'est une religion. C'est croire au judaïsme.* » (Enseignant 5) Ce résultat ne reflète pas les pratiques recensées en Europe, où elles seraient surtout centrées sur le développement d'une empathie pour les victimes¹³.

Discussion

Dans les séquences d'enseignement observées et le matériel pédagogique analysé, la comparaison entre le passé et le présent se fait surtout lors de l'étude de la liste des droits humains énoncés dans la DUDH et très rarement lors de l'étude de l'Holocauste. Ainsi, la formation aux droits humains qui en résulte est indépendante de l'étude

¹³ MIHR Anja, « Why Holocaust Education Is Not Always Human Rights Education », *Journal of Human Rights*, n° 14, 2015, p. 525-544.

de l'histoire. Par ailleurs, les droits humains sont plus considérés comme des objets d'apprentissage ou des éléments factuels que comme des outils d'analyse. Ce constat nous permet d'affirmer que ces pratiques portent davantage sur la sensibilisation aux droits humains. La dimension morale domine sur les dimensions philosophiques et politiques¹⁴.

La formation historique résultant des cours sur l'histoire de l'Holocauste demeure quant à elle centrée sur les événements du passé, en ce sens que les savoirs historiques sont enchâssés dans une chaîne de causalités qui explique une partie du déroulement de l'Holocauste – soit les actions des génocidaires, sans que la dimension universelle et contemporaine de l'événement soit explorée. Les élèves savent ainsi que la négation des droits humains est susceptible de mener à une catastrophe, mais demeurent démunis de clés de compréhension devant une autre situation génocidaire ou de négation des droits. Ils n'ont pas vu l'organisation de la résistance ni les moyens de prévention possibles. En fait, l'Holocauste semble s'insérer dans un grand récit linéaire du xx^e siècle organisé autour des luttes pour les droits humains. Il est l'événement pivot, qui fait prendre conscience au monde de l'importance des droits.

¹⁴ BARTON Keith, « Humans Rights »...

À la lumière de ces constats, il y a lieu de se questionner sur ce que gagnent l'apprentissage de l'éducation historique et l'éducation aux droits humains à être inscrits dans un même cours. Si le potentiel de mener de front ces deux types de formation dans leur version émancipatrice existe réellement, il semble que les programmes d'études devraient être plus explicites en ce sens, afin de mieux soutenir les enseignants.

Conclusion

Loin de clore le débat sur la pertinence de joindre l'éducation aux droits humains et l'éducation historique, cette enquête permet surtout de cibler les obstacles à cet arrimage. Les prescriptions officielles floues ou mal pensées en sont un, mais la pérennité de certaines pratiques telles que l'enseignement magistral de l'histoire centré sur un récit univoque, ainsi qu'une tendance à croire que la simple connaissance des faits ou des droits permettrait de comprendre le passé et de créer un rapport avec ce dernier¹⁵, en sont d'autres.

¹⁵ BARTON Keith C, LEVSTIK Linda S., « History », in ARTHUR James, DAVIES Ian, HAHN Carole (éd.), *The Sage handbook of education for citizenship and democracy*, London: Sage United Kingdom, 2008, p. 355-375.

Les auteures

Sabrina Moisan est professeure agrégée de didactique de l'histoire et de l'éducation à la citoyenneté à l'Université de Sherbrooke. Ses travaux portent sur l'enseignement de l'histoire de l'Holocauste et des sujets sensibles (finalités, pratiques, apprentissages) et sur l'enseignement de l'histoire dite nationale dans les sociétés pluralistes (tensions entre reconnaissance et mémoire collective dominante).

Sabrina.Moisan@USherbrooke.ca

<https://www.usherbrooke.ca/pedagogie/notre-equipe/ped/moisan-sabrina/>

Audrey Bélanger est enseignante au secondaire de formation. Actuellement, elle est chargée de cours et étudiante au doctorat en éducation à l'Université de Sherbrooke. Dans ses recherches, le roman historique évoquant l'Holocauste est l'un des outils d'enseignement privilégiés afin de permettre aux élèves de développer à la fois leur compétence de lecteur et leur mode de pensée historien.

Audrey.Belanger2@USherbrooke.ca

<https://www.usherbrooke.ca/creas/equipe/etudiants/belanger-audrey/>

Résumé

Cet article s'intéresse au jumelage de l'enseignement de l'histoire et de l'éducation aux droits humains. Le cas de l'Holocauste permet d'illustrer les possibilités et les limites d'un tel arrimage, à la lumière des pratiques mises en place dans des classes d'histoire et d'éducation à la citoyenneté du Québec. Organisés autour de quatre axes d'analyse, les résultats montrent que les enseignants privilégient avant tout une sensibilisation aux droits humains et un enseignement centré sur la connaissance des droits. De même, l'enseignement de l'Holocauste est centré sur les moyens pris par les nazis pour persécuter les Juifs sans références explicites aux enjeux de droits humains. Les deux sujets sont étudiés en vase clos.

Mots-clés

Holocauste, Droits humains, Enseignement de l'histoire, Pratiques d'enseignement.

Karen Polak, Anne Frank House, Amsterdam

Stories that Move

Linking past and present in education against discrimination: key elements and challenges

Abstract

Stories that Move is an online toolbox for learning about discrimination that aims to contribute to intercultural historical learning and to encourage young people to reflect on how discrimination affects people's lives. The toolbox includes materials for learners, which are available in seven European languages. One of the five modules, *Life Stories*, uses historical biographies. This article looks at how this module was received by educators across Europe.

Keywords

Intercultural learning, Historical biographies, Anti-discrimination education, Active learning, Empowerment.

Introduction

From its inception, *Stories that Move* has been a collaborative project, bringing together young people and experts to discuss both content and methodology. Throughout the development of the online toolbox and the first year of implementation, we have been collecting feedback. Further research based on quantitative and qualitative analysis of learner experiences can only be undertaken when more teachers have worked extensively with this tool. Impact assessment will then show what elements of the tool best support the goals of the project. Continual analysis of user experiences aims both to enable improvement of the online tools and to gain insight into how education can contribute to making young people aware of their responsibilities in responding to discrimination. *Stories that Move* was developed by the «Anne Frank House» in cooperation with educational organisations from seven European countries. It was designed specifically for secondary school students aged 14 to 17. However, we are getting feedback from a wide variety of educators in formal and non-formal education, ranging from universities and museums to youth camps and a Roma settlement. Within formal education the *Stories that Move* learning paths have been used for history lessons, civic education, religious and social studies, mentor classes and language lessons.

The aim of the toolbox is to provide educators with materials to stimulate young people to discuss diversity and discrimination, to reflect on their own choices by hearing the personal stories of their peers, and to become socially active. A key element in the tool is short film clips in which young people share their experiences of exclusion, discrimination, and hate crimes. Their voices are at

POLAK Karen, «Stories that Move Linking past and present in education against discrimination: key elements and challenges», in *Didactica Historica* 5/2019, p. 103-108.

the core of the modules¹. *Stories that Move* focuses on five forms of discrimination: antigypsyism, antisemitism, discrimination against LGBT+, discrimination against Muslims, and racism.

Developing an educational tool with a team comprised of educators from seven countries with a variety of backgrounds (including historians, language teachers and human rights educators) helped the team look at each aspect of the learning process from many different points of view². It has also made it possible to include a wide variety of stories, both contemporary and historical.

The structure and content of the tool are based on the insights of practitioners working in anti-discrimination educational programmes, human rights education and historical learning. Input from academic specialists led to discussions about what different forms of intolerance, hatred or discrimination have in common, what separates them and how they are articulated. Other topics, such as the role of the state, and concepts of social majorities and minorities, all fed into final decisions on how each module was formatted³. However, these debates were seen as secondary to actually listening to those who had experienced discrimination and intolerance. It was their voices, together with the practical realities in classrooms across Europe, that provided the framework for how the five modules were developed.

The *Life Stories* module is introduced with the question:

« What do the personal stories of individuals tell us about history? Let's explore the history of discrimination by looking at different stories. Get to know the stories of ten people who have been affected by discrimination⁴. »

¹ For an overview of the five learning paths: www.storiesthatmove.org/en/for-educators/the-learning-paths/

² The toolbox evolved from an international youth meeting in 2013. For information on the history of the project: www.storiesthatmove.org/en/why-stm/how-it-all-started/.

³ See the summary of the 2014 expert meeting by Monique Eckmann in the Conference Report: <https://www.storiesthatmove.org/en/history-of-the-project-2/>

⁴ Offline work with historical biographies that formed the basis for this module is described in: NAHM Veronika, POLAK Karen, « Mit historischen Biografien Konflikte hervorrufen und im Dialog bearbeiten Überlegungen aus der Praxis zum interkulturellen historischen Lernen », *Psychosozial*, Nr. 136, 2014, Heft II. *Schwerpunktthema*:

The learners are asked to: « Write down three words about how discrimination affects people's lives ».

Feedback from educators who have worked with *Stories that Move* indicates that learners like key elements of the tool, such as active learning (by having choices), visible thinking routines and the diversity of the stories, from past and present⁵.

Active learning

In *Life Stories*, learners are shown pictures of ten people and are asked to choose one, just on the basis of their face, name and a two-word tag line. Some pupils' choices are quite personal, others more instinctive: « *She looks nice* », « *That's my grandfather's name too* », etc. After learning a little about the chosen person, students discuss the stories in small groups. Each group then chooses one story to study in more detail, using the sources and a timeline provided in the tool. Finally, each group gives a presentation to the whole class and they discuss what they have learned.

An essential part of the toolbox is to give learners choices: who do they want to know more about? Which life story and topics are they most interested in? This helps to actively engage them and encourages the development of critical thinking skills.

Stories that Move uses visible thinking strategies to give students insight into their learning process; learning routines, such as a set of questions or a short sequence of steps, externalize their thought processes⁶. Importantly, in *Stories that Move* a lot of the learning takes place through talking, in pairs, small groups, and classroom discussions.

Vielfalt, Identität, Erzählung. Geschichtsbewusstsein und Geschichtskultur in der Wandergesellschaft, Nr. 136, 2014, Heft II, p. 51-63.

⁵ User experiences with the tool were collected through questionnaires filled out during both the test phase of the tool (spring 2017) and by participants attending the international conference of educators in June 2018 who had worked with the final version. Several educators shared their personal experiences in interviews (summer 2018).

⁶ The project team was inspired by RITCHART Ron, CHURCH Mark, MORRISON Karin, *Making thinking visible. How to promote engagement, understanding and independence for all learners*, Hoboken NJ: Jossey-Bass, 2011.

The power of the voice

Reflecting on the work she did with the tool, Linda⁷ (16 years old) in Austria said:

« It is fascinating how the stories in the toolbox managed to move us each time. Even if the people and their backgrounds are very different, they all have something in common. On the one hand, they are shocking and show that homophobia, discrimination and racism are not something from the past. On the other hand, these stories give us hope. They show that there are people who speak out about what happened to them to give encouragement to others and to show us pupils that we can also help change things. »

Linda's teacher added:

« We worked with Life Stories as part of 'social competence training'. We had three hours of lessons and I was surprised at the students' concentration. The discussion on why all the stories are important was special and also how they explained their choices. The range of stories and the fact that they can choose which story to work with is a huge benefit. With the rich choice of sources and pictures they were able to prepare good presentations in a very short time. »

Little steps

Caroline is a teacher in a vocational school in Austria with sometimes poorly motivated learners aged 15 to 20.

« As a teacher, I'm aware that I can't change 16 years of socialisation in my students. For example, they are sometimes quite homophobic. But I can focus on little changes. Stories that Move helped me think more about my teaching and focus on creating a good environment in class to enable discussions about sensitive topics. It also changed how I deal with my students' views and

prejudices. I don't judge them or put their opinions down. I want to know where the ideas come from and try to give them other perspectives. »

Her students were asked to prepare a presentation and a poster, working in pairs.

« I asked [each group] about the 'scope of action': who was involved and how they had reacted and what other possibilities they might have had. One student was working on Johann Trollmann, a Sinto boxer persecuted by the Nazis. In the text provided, he found references to SS officers and Kapos. We began talking about the SS officers and what they could have done differently, and about mass shootings and the soldiers who carried them out. The student felt the soldiers had no other option, and would have been killed for refusing, and I told him no, they were not killed for not participating in a mass shooting. And then he thought for a little while and said: But that means it was not only Hitler who was the bad guy; it means every person bears some responsibility. »



Stolperstein Johann Trollmann
There are two memorial cobbles, known as 'stumbling stones', dedicated to Johann, one in Berlin and one in Hamburg. © CC BY-SA 3.0, Creative Commons Attribution-Share Alike, version 3.0 Unported: <https://creativecommons.org/licenses/by-sa/3.0/>

⁷ All the names used in this article have been changed for privacy reasons.

«Another student presenting the story of Stefan Kosinski, who was imprisoned by the Nazis for being gay, said that homosexuals are now able to marry and the situation is totally different. I asked the class what they think about Schwuchtel [queen] still being a common term of abuse in our society, and how homosexuals feel about it. Nobody answered, but I felt they were thinking.»

Daniel is a class tutor in a school in a small town in rural Poland. He began working with *Stories that Move* during the paper testing phase in 2016.

«As a teacher, I was at a dead end. I was in good contact with my students, but something was wrong. After working with the paper version, we tested the demo online tool. They were completely different experiences, but both helped me rediscover my students and strengthen my skills as an educator.»

«Stories that Move is not about topics that are new for my students but it presents them in a way that was almost revolutionary for them. Firstly, it was an opportunity to ‘meet’ young people from other countries they would not otherwise encounter. Their voices and experiences are a completely different narrative to traditional classes. Working with their peers’ personal stories, my students were totally focused in a very new way. They remembered the names of the people in the tool and had long discussions about their statements.»

«A second surprise for me was that my students were also personally engaged with the characters from the past. Stefan Kosinski made the greatest impression on them - including the boys! They were so focused, choosing their words so carefully! At the end, many said they had changed their point of view about things that had seemed obvious and clear before, and they had learned something about themselves. Otherness, foreignness, being a stranger – these categories had been given faces and this allowed my students to understand something that would otherwise have been quite difficult.»



Stefan Kosinski aged 23 in Poland, 1948
A Polish youth who fell in love with an Austrian soldier during the German occupation of Poland. He was sent to a labour camp because homosexuality was illegal. © Lutz van Dijk, Netherlands/South Africa.

The role of the educator

The first round of feedback from educators who have used the tool indicates that they feel encouraged to work on the topics addressed and are often learning alongside their students. The educators were asked: *«Is the content very different to what you otherwise teach?»* and *«Have you been inspired by doing the Stories that Move activities and, if so, how?»*

Their answers echo the Austrian and Polish teachers’ comments above.

«I think the students knew a lot more than I did; as an adult, you may not have experienced some of these problems. I am part of the majority: white, educated. What I learned was that students are very open to discussion, which fills me with optimism.»

«I think it has broadened my vision about problems such as sexual orientation, other religions. I am aware of anti-Roma ideas, but I was not so familiar with the other problems.»

«I am hopefully more aware of problems my learners have to deal with.»

Challenges

Most educators' use of the tool and their experience of their students' learning process match the project team's aims. Similarly, the critical feedback often echoed issues raised during the development of the tool. Based on the feedback, several challenges and needs can be identified: how to link *Life Stories* to the existing curriculum; the need to contextualize the life stories; and the sensitivity of the choice of stories in different countries.

It is a recurring challenge to determine where in the curriculum the tool fits best. One Dutch teacher remarked that she had used it in religious studies, as it does not fit the history curriculum, whereas an Austrian teacher said it works well within that country's new civic education framework, in which «*basically everything is possible*».

The *Life Stories* guide for educators says:

« The historical biographies were chosen to contribute to intercultural historical learning. The focus is not on a particular period, though the Nazi era plays an important role in many of the lives presented here. The contextual information given is limited. The aim is to reflect how personal lives are affected by discriminatory measures. »

Students training to be history teachers in the Netherlands and Poland offered some interesting criticism. The Dutch students had been asked to analyse the module. One student wanted more information on the context of the life stories and felt that the learners had not been asked to consider continuity and change in relation to discrimination. «*No effort is made to create awareness of the difference in time.*»

Another student welcomed the skills called for on the learning path where the learners work with the sources, as well as the ethical dimension, but noted that critical reflection on the choice of sources is missing and that the learners are not asked to consider how the past is constructed.

Polish students criticised the inclusion of two of the stories, Simone Veil and Stefan Kosinski, which they felt supported undesirable ideological messages regarding abortion and homosexuality. Veil (1927-2017) was a Jewish lawyer and politician who survived Nazi persecution and became the first president of the European Parliament and

the first female cabinet minister in France. She also brought in a law legalising abortion. Her tag line was «*Determined pioneer*». Kosinski's story is introduced with the tag line «*Lost lover*», referring to the Austrian soldier he had a relationship with. Kosinski's timeline shows various steps in the decriminalisation of homosexuality, and ends with the decision taken by the German government in 2016 to annul the convictions of homosexual men made during and after the Second World War. One teacher said: «*The fact that the story does not stop in 1945 was new for my students and considered very interesting.*» The Polish students' comments reflect how sensitive the choice of stories can be. The inclusion of LGBT+ stories, for example, may stop some educators using the tool, either because of their own convictions or because of social pressure. However, the principle of giving a voice to and empowering those who suffer stigmatisation lies at the core of the tool.

Tentative conclusions

Feedback from the educators who have used the tool indicates that they feel encouraged to work on the topics addressed and are often learning alongside their students. Two things stand out in the feedback from educators who have used the tool. They feel empowered to work on the topics it covers and experience a change in their own perspectives. These responses were not anticipated during the development of the tool.

The student teachers who expressed concern about the lack of context given to the stories may be underestimating the role the educator has in the learning process. However, their concern underlines the need for educators to have both a sensitive approach to the topics and sufficient background information to provide context. Whether this can be expected should be duly considered. How many educators can, for example, give background information on how LGBT+ human rights have developed over the decades?

Close monitoring of the project and intensive cooperation with educators and educational institutions will be the best way of finding the answers to these questions. Considering the position of minorities in Europe today, the importance and complexity of working with these stories is likely to become more evident.

The author

Karen Polak is a senior staff member at the Anne Frank House in Amsterdam. She is the international coordinator of a project supported by the European Commission and the EVZ Foundation to develop an online learning tool on antisemitism

and other forms of discrimination with partners in seven European countries (www.storiesthatmove.org). She is a historian who has worked extensively in publishing and education.

Readers are invited to comment on this to:
k.polak@annefrank.nl

Tony Cole, Children's Support Service South, Basildon
Darius Jackson, UCL Centre for Holocaust Education,
University College London.

'I wonder where I will be tomorrow'. Developing historical knowledge and understanding of the Holocaust. A case study working with hard to reach pupils in Essex, England.

Abstract

Based on initial piloting and early feedback we suggested that IWWIWBT 'met the key principles and agendas' discussed in an earlier paper¹. This pilot with learners from the CSS reaffirmed our confidence in the scheme. The learners were engaged with the material and activities when exploring diversity issues in inter-war Belgium and 'what it means to be a citizen'. They learnt new information while developing arguments and interpretations that combined originality and 'absolute faithfulness' to the evidence. The learners worked through evidence that was both complex and emotionally challenging. They resolved contradictions and tensions from assumedly reliable sources. IWWIWBT enabled these teenagers to do real history and they loved it!

Keywords

Special Education Needs and Disabilities (SEND), Hard to reach learners, Holocaust education, Historical enquiry, Historical understanding.

COLE Tony, JACKSON Darius, «'I wonder where I will be tomorrow'. Developing historical knowledge and understanding of the Holocaust. A case study working with hard to reach pupils in Essex, England.», in *Didactica Historica* 5/2019, p. 109-115.

Introduction

The Centre for Holocaust Education at University College London (UCL) is a researched Holocaust education organisation jointly funded by the Department for Education and the Pears Foundation. It has three primary goals: first to conduct research into Holocaust education²; second to create a programme of research informed Continuing Professional Development (CPD) for teachers in the English state education sector; and third to contribute to the field of Holocaust education both nationally and internationally. The Centre runs a Beacon School Project where selected schools work as dynamic hubs coordinating a network of schools, helping them to develop Holocaust teaching and learning. In July 2016, the Centre successfully launched its Beacon School Quality Mark to highlight best practice from within the Beacon School program. CSS South, Basildon was the second school to receive the quality mark and this case study is of a project that grew out of the relationship between them and the UCL Centre for Holocaust Education.

¹ COLE T., JACKSON D., «'I wonder where I will be tomorrow'. Using Filmed Testimony to Develop Historical Knowledge and Understanding of the Holocaust with British Primary School Children and Students with Special Educational Needs (SEND)» in DREIER W., LAUMER A., WEIN M. (eds.), *Education with Testimonies, Vol.4: Interactions: Explorations of Good Practice in Educational Work with Video testimonies of Victims of National Socialism*, Berlin: Stiftung Erinnerung, Verantwortung und Zukunft (EVZ), 2018, p. 229-239.

² PETTIGREW A., FOSTER S., HOWSON J., SALMONS P., LENG A., ANDREWS K., *Teaching about the Holocaust in English Secondary Schools. An empirical study of national trends, perspectives and practice*, London: Institute of Education University of London, 2009, and FOSTER S., PETTIGREW A., PEARCE A., HALE R., BURGESS A., SALMONS P., LENG A., *What do students know and understand about the Holocaust?* London: UCL Institute of Education, 2016.

'Cold spots'

Holocaust education has had a high profile in England recently with a number of reports published on it by Parliament and the Prime Minister's Commission. One of the main conclusions from the Prime Minister's Holocaust Commission Report *Britain's Promise to Remember*³ was that: «*Effective Holocaust education fails to reach significant numbers of young people.*» Whilst the Prime Minister's Commission identifies geographical 'cold spots', it is systemic that within our education system there are other metaphoric 'cold spots'. The SEND sector has traditionally posed as one of these 'cold spots' for the delivery of Holocaust education and many other educational initiatives.

The Department for Education in the UK defines a child with SEND as having «a learning difficulty or disability which calls for special educational provision to be made for him or her»⁴. A little over 28% of state financed schools in England are for students with a specific SEND, yet there is little research into Holocaust education within SEND, and as yet there appears to be little emphasis on creating quality Holocaust education material designed for SEND pupils.

It is recognised that the term SEND applies to an almost infinite continuum of need and diversity and that closer scrutiny will inevitably give rise to numerous sub-groups. The authors of *I Wonder Where I Will Be Tomorrow* (henceforth IWWIWBT) have paid particular attention to the cohort often described as 'hard to reach'. A literature review highlights much of the discussion around this term and for the purpose of this paper it is defined as those who are 'hard to teach' learners who are «*inaccessible to most traditional and conventional methods [of teaching /education] for any reason.*»

³ HER MAJESTY'S GOVERNMENT, *Britain's Promise to Remember. The Prime Minister's Holocaust Commission Report*, London: The Cabinet Office., 2015. <https://www.gov.uk/government/publications/prime-ministers-holocaust-commission-report>, accessed 20.07.2018.

⁴ DEPARTMENT FOR EDUCATION, *Special Education Needs and Disability: Code of Practice 0 to 25 Years*, London 2015. <https://www.gov.uk/government/publications/send-code-of-practice-0-to-25>, accessed 20.07.2018.

Macro and Micro agendas

Schools in England are accountable to the government (via the school inspection system) for including a range of directed national agendas within their curricula; we refer to these as «Macro Agendas», specifically:

- Citizenship - provides the knowledge, skills and understanding to prepare students to play a full and active part in society.
- British Values - schools are required to promote fundamental British values of democracy, the rule of law, individual liberty, and mutual respect for and tolerance of those with different faiths and beliefs.
- Global Learning - the inclusion of this agenda should help pupils make sense of the world in which they live and understand their role within a global society.
- Diversity - all schools should enable young people to develop an understanding that each individual is unique, moving beyond simple tolerance to embracing and celebrating the rich dimensions of diversity contained within each individual.
- Social, Moral, Spiritual and Cultural education (SMSC). This agenda over arches the others in that, whilst enhancing students' ability to reflect upon their cultural influences, experiences and belief systems, this should be done with due regard to the other existing macro agendas.

We define a school micro agenda as one which pertains to the teaching, learning and attainment of individual learners. When faced with learners who find it difficult to access most traditional and conventional methods, it follows that pedagogical change will be necessary to fulfil this micro agenda. Traditionally, when meeting the needs of these students, emphasis is placed on the differentiation of existing pedagogy and resources. In most cases, this manifests in the teacher asking easier questions or using easier resources for learners who are struggling.

Creating the Resource

IWWIWBT has at its core the principle that ALL learners are entitled to quality Holocaust education. In particular, those with SEND, lower attainment and/or described as being 'hard to reach', or

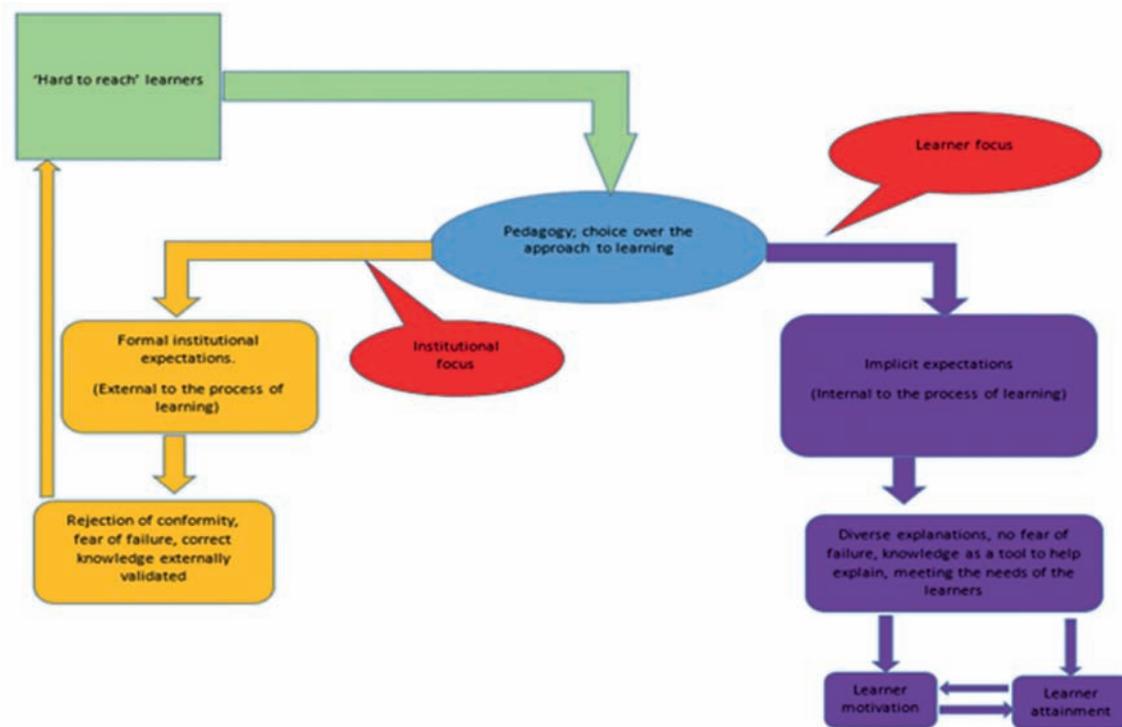


Figure 1. The authors developed this diagram during the pilot phase of the project. It illustrates the tensions between individual and institutional imperatives when teaching 'hard to reach' children. When this cohort are expected to conform to institutional expectations it reinforces their fear of failure whereas a pedagogy that focuses on their needs will remove this.

indeed learners for whom Holocaust education was not previously deemed appropriate. In addition, the scheme has considered and incorporated both the macro and micro curricula expected to be delivered in any school, hence making it attractive to educational leaders when allocating curriculum time and staff development.

IWWIWB T provides educators with a means to introduce the study of the Holocaust to a wide range of students. In so doing, it enables young people to become independent learners and thinkers whilst developing their substantive historical knowledge and understanding of the complex history of the Holocaust.

As with all schemes of work/resources, we faced a key decision over our pedagogical direction. Traditionally, we would design a scheme that reflects the institutional expectations of the school in which it would be used. Given our target cohorts are unable, or indeed refuse, to engage in traditional pedagogy, it did not make any sense to place the learners in yet another situation where they would experience failure etc. In other words, the scheme did not want

to create a situation where the learner remains 'hard to reach'. Our chosen approach was to make the scheme learner focussed with expectations based on the discipline and that are an integral part of learning. Thus, the learner directs his/her own learning and constructs his/her interpretation of the events. This acquired knowledge enables the learners to make relevant explanations and to test their own hypotheses. The scheme provides opportunities to differentiate by outcome. Its activities were chosen because they are intrinsically motivating and intellectually challenging. The activities position learners in their 'zones of proximal development' (ZPD), where they develop their understanding of complex issues and become increasingly adept at using particular concepts.

Differentiation and the Zone of Proximal Development

Within history teaching in England, the word 'differentiation' first appeared with the introduction of the General Certificate of Secondary Education

examination in 1986⁵. This examination asked questions that could be answered with varying levels of intellectual sophistication⁶. Since then, the term has come to mean setting work at an appropriate level of complexity to meet the needs of the learners; in other words, work that the learners can already do. This leads to whole cohorts of learners experiencing simpler and less inspiring activities in school. IWWIWB T rejects this approach to differentiation and instead emphasises the need for teachers to support learners as they work in their Zone(s) of Proximal Development. Vygotsky⁷ defined the Zone of Proximal Development as an

«[...] *actual developmental level as determined by independent problem solving and the higher level of potential development as determined through problem solving under adult guidance or in collaboration with more capable peers [...].*»

This formulation highlights that learning takes place in the area beyond which learners can already do and, more importantly, it is dependent on the support of others; learning is a social activity. This is where teachers support learners in this unit. It is not about giving learners with SEND easier tasks or simpler sources, it is about supporting them as they work through the challenges.

The activities in this scheme are intrinsically motivating and the learners gain a sense of achievement as they work on challenging but ultimately manageable tasks. The teachers will also focus on questions about the process of 'doing history', as it is important to support and encourage learners to express their own ideas and to formulate their own interpretations. In this way, the fear of failure is removed, the learners take intellectual risks and make evaluations.

Our approach has implications for assessment. As the students will respond to the work in different ways, any model of convergent assessment is unworkable; we cannot expect students who are

encouraged to be innovative in their work to home in on a set point. For this reason, IWWIWB T presumes a divergent assessment model that enables the students to be rewarded for developing ideas and exploring the themes that interest them. In short, we are providing the students with the opportunity to show what they can do, rather than reinforce what they might not be able to do. IWWIWB T provides learners with the opportunity to work as 'real' historians. They experience the complexity of the material and the inconsistencies that cropped up as we researched the life of Miriam Kleinman; the students will be «doing real history». They will learn to develop hypotheses, test them against the evidence and then amend or reject them accordingly. The scheme's pedagogy instils an ethos where the students are not afraid of «getting it wrong».

The Nature of History's Truth Claims

There is a continuous conversation in history education about the relationship between the events of the past, the evidence left by the past and our interpretation of the past. This relationship was at the heart of EH Carr's book '*What is History?*' where he states that a fact is important only if it is used in a «*dialogue between the present and the past*»⁸. Recently, in England, there has been a revival of emphasising the knowledge base of history. This revival has been spearheaded by the later works of Michael Young⁹ and by the historians associated with the University of Cambridge History Initial Teacher Education courses.

The leading advocates of the 'return to knowledge' are Christine Counsell and her colleague Michael Fordham. Both were inspired by reading

⁵ Although, the first GCSE examinations were sat in 1988 teaching on the courses began in 1986.

⁶ CANNADINE D., KEATING J., SHELDON N., *The Right kind of History: Teaching about the past in Twentieth-Century England*, London: Basingstoke Palgrave Macmillan, 2011.

⁷ Vygotsky in DANIELS H., *Vygotsky and Pedagogy*, London: Routledge Farmer, 2001, p. 57.

⁸ CARR E. H., *What is History?* London: Harmondsworth Penguin Books, 1964, p. 30.

⁹ YOUNG M. F. D., *Bringing Knowledge Back In*, London: Abingdon Routledge Farmer, 2008. YOUNG M. F. D., LAMBERT D., ROBERTS C., ROBERTS M., *Knowledge and the Future School: Curriculum and Social Justice*, London: Bloomsbury Publishing, 2014. YOUNG M. F. D., MULLER J., *Curriculum and the Specialisation of Knowledge: Studies in the Sociology of knowledge*, London: Abingdon Routledge Farmer, 2016.



Figure 2. This photograph is of Miriam being held aloft by her mother, it seems a jubilant moment. However there is clearly a soldier in the background as well as a man wearing a military cap in the foreground. Early in the research Miriam was certain that her family had arrived by boat at Greenwich in May 1940. Greenwich is on the south bank of the River Thames a few miles downstream of central London but is not a significant port.

After exhaustive searches the authors found no record of a refugee ship arriving there in May 1940. When this was explained to Miriam she produced another box of documents one of which was her father's Belgian identity card. The card was stamped on 18th May 1940 with an entry visa from Folkestone. Folkestone is a port in south Kent within easy reach of Ostend. Amidst the chaos of the impending evacuation of British and French troops from the beaches of Dunkerque, it was here that Miriam and her family arrived in England.

We left Miriam's original account in the resource to enable students to experience the complexities of historical research.

Hirsh's¹⁰ argument that knowledge is an issue of social justice in that poor students know less than their wealthier peers and this needs to be remedied by more and better teaching of subject knowledge. She assumes that from detailed knowledge understanding will grow¹¹. Counsell argues that a good history education should focus learners on canonical knowledge. «*Students stayed 'lower attaining' chiefly for want of sufficient content security [...] terms such as 'political power' or 'civilisation' remained thin and meaningless rather than thick with meaning that accrues from having stories attached to*

them in one's head»¹². Her error is to assume that children's understanding of the past comes from exposure to a wealth of factually true statements about the past.

Fordham takes this further by stating: «*It's about time we stripped away all of these confusions [concepts, skills, analytical frameworks, skills etc.] and got back to the thing at the heart of teaching: knowledge*»¹³. By denying that there is any such

¹⁰ HIRSCH E. D., *Cultural Literacy: What Every American Needs to Know*, New York: Houghton Mifflin, 1988.

¹¹ COUNSELL C., «The fertility of substantive knowledge: In search of its hidden, generative power.» in DAVIES I. (ed.), *Debates in History Teaching*, London: Routledge, 2017, p. 80-98.

¹² COUNSELL C., «History Teacher Publication and the Curricular 'What?': Mobilizing Subject-Specific Professional Knowledge in a Culture of Genericism», in COUNSELL C., BURN K., and CHAPMAN A. (eds.), *Master Class in History Education: Transforming Teaching and Learning*, London: Bloomsbury Publishing, 2016, p. 247.

¹³ Fordham M., quoted in SMITH J. and JACKSON D., «A Cuckoo in the Nest? Powerful Knowledge in English History Education Discourse», *European Journal of Curriculum Studies* 2017,

thing as understanding, Fordham has collapsed everything into knowledge.

The authors of IWWIWBT reject the idea that learners only need knowledge. Instead, we aim to introduce 'proper history' and we need to be explicit about what this means. The first point may seem slightly obvious, but it needs to be stated. The events in this series of lessons happened in the past and our knowledge of them does nothing to change what happened. Doing history is not repeating canonical knowledge (consensual truth). Nor is it about making individual simple discrete statements that come from processing evidence, for example «*her father was born in Bedzin, because it says so on his Residence card*». History is a process of describing and explaining the past. IWWIWBT enables learners to produce tentative explanations and accounts of the society into which Miriam was born. Although these accounts will be based on historical evidence, the learners are expected to go beyond simple statements. In this way, the learners generate alethic truth claims about Miriam's family's life in pre-World War Two Belgium. As Porpora¹⁴ argues, alethic truth «[...] *detaches truth from both certainty and methodology*». These alethic truth claims are not tested by comparing them with particular pieces of evidence, but by expressing something of the reality of Miriam's life. Consequently, better truth claims will be plausible, compatible with the range of evidence and will explain why Belgium was so appealing to Miriam's parents, as well as why they had to leave in such a hurry.

Case study

As part of an extensive pilot and evaluation program, IWWIWBT was delivered to a cohort of 'hard to reach' learners attending the Children's Support Services (CSS) based in Basildon. The learners in this cohort all exhibited characteristics consistent with the Autism Spectrum Disorder (ASD). ASD is defined as a developmental

disorder characterised by difficulties with social interaction and communication, and by restricted or repetitive patterns of thought and behaviour. The word 'spectrum' in ASD recognises that every child is unique and has its own combination of characteristics. These combine to give them a distinct social communicative and behavioural profile. In addition to this, every learner had been excluded from mainstream education as a result of this behavioural profile being adverse to the 'institutional expectations' of the excluding school. Many learners on the ASD struggle to meet institutional expectations because of their short attention spans. They are easily distracted and find it difficult to listen to or carry out instructions. Often this will manifest in the learner having difficulty organising themselves to complete a task, and so frustration will lead to them constantly wishing to change the activity or task. Collaborative learning can be a real problem for this cohort which again can manifest in behaviour that is outside institutional expectations. Learners who constantly fail to meet success criteria will inevitably develop low self-esteem and become 'hard to reach', as they put up barriers against learning rather than face the humiliation of failure. By removing institutional expectations and placing learners in their ZPD, the scheme successfully engaged this cohort. It did so because their learning was directed at their own initiative and in an environment where they were not required to conform to a learning pathway derived from institutional expectations. To further support the learner, IWWIWBT is designed so that learners are not placed in a right/wrong situation. For example, in one of the activities, learners are asked to place a set of cards 'In the order you think they should go' rather than 'in the correct order'. As learners develop a more complex narrative, they are able to reflect on their initial deductions and amend the cards accordingly. Similarly, learners are given opportunities to formulate hypotheses and these are verified or rejected as and when they can be tested. The important issue here is that the cohort does not feel a sense of rejection by being told that they have failed to meet institutional expectations. The activity is learner focussed.

IWWIWBT was delivered to this cohort for two lessons per week for seven weeks. The centre's average attendance at the time was 82%. Attendance for the

Vol. 4 (2), 2017, p. 633-643. The article is a critical response to the ideas of Counsell and Fordham.

¹⁴ PORPORA D., *Reconstructing Sociology: The Critical Realist Approach*, Cambridge: Cambridge University Press, 2015, p. 80.

IWWIWBT lessons was 100% and there were no recorded incidents of poor behaviour throughout. Every learner chose to work collaboratively on at least one occasion. The learners were never told to do this; instead, they were able to decide themselves where and when this approach to learning was appropriate. Importantly, the learners were able to explore complex issues and concepts through their own developing ideas and processes rather than via prescriptive pedagogy. IWWIWBT minimises the need for 'chalk and talk' teaching. Instead, the learners are able to select activities that best meet their learning styles and, crucially, leads them through the process of doing real history. This adds to their feeling of worth as they are not only free from the fear of failure, but also from coming into conflict with the institutional expectations in terms of learning behaviour. One learner stated « *It was really fun doing the research. We had to do our own thinking about how we could find things out.* » One notable outcome was how all of the learners developed empathy for the family in the scheme. Given that learners on the ASD will struggle to develop a sense of understanding of abstract concepts and events, this can be considered a major factor when looking at meeting the needs

of this or similar cohorts. One of the educators involved with the project said:

« It gave us a very valuable experience in terms of approaching history from a different perspective. Personal testimony was a very useful approach. The class developed a strong empathy with Miriam and her family¹⁵. This gave them a deeper understanding. It made the story personal to them rather than it being an abstract event. »

Finally, the pilot illustrated how the learners were able to construct alethic truth from their learning. One learner was able to make a parallel with current global issues and said;

« Most people don't want refugees to come here (England). I would say to them 'Think about it'. The lessons helped me understand that they have a reason to come. I now understand why refugees have to leave their homes. »

¹⁵ Data were collected during the pilot stage in several ways; lessons were observed, children's work was collected, learners were interviewed, and verbal and written feedback was received from both parents and teachers. Throughout there were comments on how the learners looked upon the family as real people, in real situations and making real choices.

The authors

Tony Cole currently works for the Children's Support Services in Basildon, UK. In a career spanning over 30 years, Tony has focused his work on educational provision for young people described as 'Hard to Reach' and who have special educational needs. In this current role, he has worked in partnership with the UCL Centre for Holocaust Education to develop resources and pedagogy to provide these learners with the opportunity to access quality Holocaust education. His work has received national and international acclaim.

Tony.Cole@css-essx.co.uk

Darius Jackson is a Lecturer in Holocaust and History Education at the University College London Centre for Holocaust Education. He spent 19 years teaching in schools in Gloucestershire and Birmingham before becoming a Lecturer in History and Citizenship Education at the University of Birmingham in 2003. He is committed to interdisciplinary approaches to studying the Holocaust and has an ongoing interest in using Cultural Historical Activity Theory to explore the nature of historical knowledge and understanding.

darius.jackson@ucl.ac.uk

Nadine Fink, Haute école pédagogique du canton de Vaud
Peter Gautschi, Pädagogische Hochschule Luzern

Une application pour enseigner la Shoah avec des témoignages audiovisuels : «Fliehen vor dem Holocaust»¹

Abstract

Great challenges currently lie ahead as to how to convey the topic «Holocaust» in schools. New structures of providing the topic have to be created because the learning environment has substantially changed in the last years. One possibility to react to these demands is to use videotaped eye-witness interviews for conveying the Holocaust and include them into teaching with a web-app. An international group of developers of teaching material have chosen the topic «Escape from the Holocaust» to develop a web-app with the core idea that students encounter the witnesses and give testimony about their understanding of the escape from the Holocaust.

Keywords

Holocaust Education, Video Testimonies, Web App, Flipped classroom.

FINK Nadine, GAUTSCHI Peter, « Une application pour enseigner la Shoah avec des témoignages audiovisuels : “Fliehen vor dem Holocaust” », in *Didactica Historica* 5/2019, p. 117-123.

¹ L'application et la documentation qui s'y rapporte sont disponibles à l'adresse : <http://www.erinnern.at/app-fliehen>, consulté le 28.10.2018. Elle a été mise en ligne pour la première fois le 8 mai 2018 et a obtenu le Worlddidac Award 2018.

Nouveaux défis

L'enseignement et l'apprentissage de la Shoah dans l'école du XXI^e siècle nous confrontent à des défis majeurs pour répondre aux nouvelles exigences de sens et de formes à donner à cet enseignement et à cet apprentissage. À l'aune des nombreuses recherches historiques et didactiques consacrées à la Shoah au cours de la dernière décennie, quatre défis peuvent être mis en évidence.

Premièrement, les derniers témoins directs de l'époque seront bientôt toutes et tous décédés². Leur rôle dans l'enseignement et l'apprentissage de la Shoah a été majeur ; leur présence physique et leur parole ont constitué une pièce centrale de nombreux dispositifs didactiques. Aussi la disparition des témoins modifie les conditions d'accès à ce passé et nécessite de penser de nouvelles modalités de transmission. Elle invite aussi à repenser la manière de favoriser des apprentissages, à se distancer de l'émotion suscitée par la présence physique des témoins et de la difficulté qui en découle de questionner leurs récits³.

Deuxièmement, le nombre de ressources médiatiques et numériques relatives à la Shoah augmente continuellement. De nouveaux environnements d'apprentissage sont créés et rendus accessibles sur Internet⁴. Après avoir vu les récits des témoins

² GROSS Zehavit, STEVICK E. Doyle (eds), *As the Witnesses Fall Silent. 21st Century Holocaust Education in Curriculum, Policy and Practice*, Cham : Springer, 2015.

³ FINK Nadine, *Paroles de témoins, paroles d'élèves. La mémoire et l'histoire de la Seconde Guerre mondiale, de l'espace public au monde scolaire*, Berne : Peter Lang, 2014.

⁴ BOTHE Alina, LÜCKE Martin, «Im Dialog mit den Opfern. Shoah und historisches Lernen mit virtuellen Zeugnissen», in GAUTSCHI Peter, ZÜLSDORF-KERSTING Meik, ZIEGLER Béatrice (Hrsg.), *Shoah und Schule. Lehren und Lernen im 21. Jahrhundert*, Zürich, 2013, p. 55-74.

médiatisés à l'écran (cinéma ou télévision), puis sur des supports numériques, les « témoins contemporains » apparaissent aujourd'hui dans les musées et même en classe sous forme d'hologrammes 3D programmés pour répondre aux questions qui leur sont posées⁵.

Troisièmement, les enjeux de l'enseignement et de l'apprentissage de la Shoah évoluent en fonction des exigences curriculaires et du développement de la didactique en tant que champ disciplinaire producteur de nouvelles connaissances sur les conditions d'enseignement et d'apprentissage⁶. Au-delà de la nécessité d'un enseignement axé sur le développement conjoint de connaissances et de compétences, la recherche didactique met également en évidence l'importance d'une différenciation qui rend possible un apprentissage selon des cheminements individualisés et référés à l'identité propre de l'apprenant.e, en interaction avec l'enseignant.e et les autres élèves⁷.

Quatrièmement, les milieux éducatifs sont constamment sollicités pour répondre à de nouvelles demandes sociétales et intégrer des questions vives dans les disciplines traditionnelles d'enseignement : éducation à l'économie, à la santé, au développement durable, aux nouveaux médias, etc. Le temps d'enseignement et les budgets alloués à l'éducation n'augmentent pas pour autant. Dans ce contexte, les heures potentiellement disponibles pour l'enseignement de la Seconde Guerre mondiale en général, de la Shoah en particulier, sont très limitées⁸.

C'est dans ce contexte qu'a été pensé le développement d'une application web. Trois objectifs président à sa conception : développer un environnement novateur favorisant l'enseignement et l'apprentissage de la Shoah, clarifier les principes théoriques et didactiques qui sous-tendent

le développement d'un tel environnement et les expliciter à l'égard des enseignant.e.s, constituer un dispositif méthodologique pour étudier les conditions d'enseignement et d'apprentissage de la Shoah à l'ère des humanités digitales.

Définir les contenus et les objectifs

L'application « Fliehen vor dem Holocaust » (Fuir la Shoah) a été réalisée par une équipe engagée dans la recherche historique, didactique et le développement de ressources pédagogiques⁹. Permettant de couvrir une variété de thématiques en trois leçons, elle ambitionne de soutenir le travail des enseignant.e.s et de favoriser la pérennité de l'enseignement de la Shoah dans les écoles secondaires. Elle a été conçue de telle sorte que le passé et le présent puissent être mis en relation à travers la problématique du refuge, c'est-à-dire des personnes déplacées en raison d'actes de guerre, de persécutions, de menaces de mort ou d'autres atteintes à la vie et aux droits de l'Humain les plus élémentaires.

Ce choix thématique implique une vigilance accrue pour éviter toute généralisation et dérive contrefactuelle à partir des récits de fuite : seule une minorité de la population juive européenne menacée a pu échapper à la mort dans les camps de concentration, dans les camps d'extermination et dans les tueries par balles. D'autre part, si les récits de survivant.e.s permettent de couvrir de nombreux aspects relatifs à l'histoire de la Shoah, certaines thématiques ne sont évoquées qu'en « hors-champ » et nécessitent une discussion plus approfondie lors des leçons qui encadrent l'utilisation de l'application. C'est le cas, par exemple, du national-socialisme et des réseaux de résistance. Toute thématique historique fait l'objet d'une transposition didactique pour répondre aux finalités éducatives. Trois objectifs centraux ont ici été déterminants pour le développement de

⁵ Voir : New Dimensions in Testimony – USC ICT and SFI – Classroom Concept, disponible à l'adresse : <https://www.youtube.com/watch?v=AnF630tCiEk>, consulté le 28.10.2018.

⁶ IHRA, ECKMANN Monique, STEVICK Doyle, AMBROSEWICZ-JACOBS Jolanta (eds.), *Research in Teaching and Learning about the Holocaust. A Dialogue Beyond Borders*, Berlin : Metropol, 2017.

⁷ GAUTSCHI Peter, *Guter Geschichtsunterricht: Grundlagen, Erkenntnisse, Hinweise*. 2. Aufl. Schwalbach/Ts.: Wochenschau Verlag, 2011.

⁸ ECKMANN Monique, HEIMBERG Charles, *Mémoire et pédagogie. Autour de la transmission de la destruction des Juifs d'Europe*, Genève : Éditions ies, 2011, 144 p.

⁹ Le projet a été porté par la Haute école pédagogique de Lucerne (Suisse), l'institut *_erinnern.at_* (Autriche), l'Université d'Innsbruck (Autriche), l'Université libre de Berlin et l'Université de Göttingen (Allemagne). Avec le soutien financier de divers partenaires, dont le Département fédéral des affaires étrangères de la Confédération suisse.



L'application «Fliehen vor dem Holocaust» retrace l'histoire de cinq personnes qui ont pu fuir la Shoah. Image provenant de la bande-annonce visible sur <https://vimeo.com/251810470>.

l'application «Fliehen vor dem Holocaust» et pour définir les apprentissages visés :

1. Les élèves savent que quelques personnes ont aidé des réfugiés à s'échapper et que d'autres les ont exploités ou ont entravé leur fuite ; les élèves peuvent décrire, à l'appui d'exemples historiques concrets, des mécanismes d'aide et d'exploitation à l'égard des réfugiés. Ce premier objectif d'apprentissage est centré sur l'action et le comportement.
2. Les élèves sont en mesure de raconter à nouveau l'histoire d'un témoin qui a fui la Shoah, soit librement, soit à l'aide de formulation de débuts de phrases. Cet objectif d'apprentissage met l'accent sur des compétences narratives qui sont centrales dans l'enseignement de l'histoire¹⁰. Il découle directement de l'approche biographique privilégiée dans le développement de l'application¹¹.
3. Les élèves s'intéressent à l'histoire par le biais de témoignages audiovisuels. Ils savent que des témoignages oraux doivent être historiquement

contextualisés et croisés avec des sources complémentaires pour générer de la connaissance historique¹². Cet objectif d'apprentissage repose sur la potentialité didactique du témoignage biographique pour connaître et comprendre le passé. Il se rapporte à la nécessité d'établir le degré de validité de la source orale, de l'interpréter et de la mettre en perspective, tant au niveau du contexte historique que des causes et conséquences des événements relatés.

Principes didactiques

L'application a été élaborée à l'appui des résultats de la recherche pilote «La Shoah dans le quotidien scolaire»¹³. Dans le cadre de ce projet, une application pilote a été développée et testée dans des classes ordinaires. Des leçons ont été filmées et des données ont été recueillies pour documenter la navigation des élèves sur leurs tablettes. Les élèves

¹⁰ BARRICELLI Michele, «Narrativität», in BARRICELLI Michele, LÜCKE Martin (Hrsg.), *Handbuch Praxis des Geschichtsunterrichts*, Band 1, Schwalbach/Ts.: Wochenschau Verlag, 2012, p. 255-280.

¹¹ GAUTSCHI Peter, «Vom Nutzen des Biographischen für das historische Lernen», in BERNET Paul, GAUTSCHI Peter, MATTIOLI Aram (Hrsg.), *Menschen mit Zivilcourage. Mut, Widerstand und verantwortliches Handeln in Geschichte und Gegenwart*, Luzern, 2014, p. 171-191.

¹² FINK Nadine, *Paroles de témoins...*

¹³ BIBERMANN Irmgard, DREIER Werner, ECKER Maria, GAUTSCHI Peter, KEMPTER Guido, KÖRTE-BRAUN Bernd, LÜCKE Martin, *Vermittlung der Shoah im schulischen Alltag in einer Tablet-unterstützten Lernumgebung. Schlussbericht zur Pilotstudie*, Bregenz, 2016. Le rapport final de cette étude pilote est disponible à l'adresse: https://www.phlu.ch/fileadmin/media/phlu.ch/felzge/Schlussbericht_Forschungsprojekt_SISAT_25-10-16.pdf, consulté le 28.10.2018.

et les enseignant.e.s ont également été interrogés par questionnaires et par entretiens. Le développement de l'application a également bénéficié des nombreuses recherches approfondies sur le thème de la Shoah et de son enseignement¹⁴. À l'aune de ces recherches, plusieurs principes didactiques ont été identifiés pour guider les travaux :

1. Le cœur de l'application est constitué de témoignages filmés de personnes qui racontent leurs expériences. Les élèves entrent en contact avec des réfugié.e.s qu'ils apprennent à connaître à travers leur nom, leur visage, leur histoire.

2. Les adolescent.e.s peuvent établir un lien direct avec les témoins, soit parce que les récits se rapportent à leur propre environnement géographique, soit parce que les thématiques abordées les touchent directement, par exemple l'amour, la confiance, l'école, la famille ou les loisirs. Il est également important que les témoins parlent de leur propre jeunesse, permettant aux élèves de se représenter cette vie d'un autre temps, à un âge proche du leur.

3. Les témoignages sélectionnés pour l'application couvrent une variété de parcours géographiques, de filières et de moyens d'échapper aux persécutions et à la mort. Cela met en évidence à la fois l'universalité de la Shoah et le fait que chaque histoire est unique.

4. Pour que la rencontre entre les adolescent.e.s et les témoins soit engagée et non pas superficielle, il est nécessaire de guider les élèves dans l'étude attentive des matériaux proposés. De ce fait, des tâches de différents niveaux de complexité leur sont confiées, par exemple l'indexation de textes, la production d'une ligne de temps, le commentaire de citations ou la comparaison de documents textuels et iconographiques.

5. Dans cette même préoccupation, les élèves sont alors amenés à raconter à leur tour une histoire dans la section « mon témoignage ». Tout au long

de son parcours dans l'application, l'élève constitue un album dans lequel il.elle rassemble, organise et commente les matériaux importants à ses yeux. À la fin du travail, l'album est généré au format PDF que l'élève envoie à la personne de son choix et, dans le cadre scolaire, également à son enseignant.e. Ce témoignage individuel porte à la fois sur l'histoire d'un.e survivant.e de la Shoah et sur la rencontre de l'élève avec ce témoin. Ce nouveau document peut être utilisé pour la poursuite des activités d'enseignement et d'apprentissage en plénière : comparaison entre les documents produits par les élèves, confrontation des différentes destinées des témoins, débat sur les appréciations des élèves¹⁵. Les « témoignages » des élèves peuvent également constituer un élément déclencheur pour traiter d'autres aspects relatifs à la Shoah ou à la problématique actuelle des réfugié.e.s.

6. L'application peut être utilisée par les enseignant.e.s selon différentes modalités. A) Les élèves travaillent en classe durant deux périodes consécutives, individuellement ou en petits groupes, avec leur propre équipement. L'élève travaille selon son rythme, ses choix et crée son propre témoignage. B) L'enseignant.e utilise l'application avec un tableau blanc interactif. La leçon se déroule selon les modalités d'un cours dialogué et d'une discussion collégiale pour effectuer les choix. L'enseignant.e contrôle le contenu et le déroulement de la leçon, mais un seul témoignage de classe est généré à la fin. Celui-ci peut être envoyé, par exemple, à une autre classe. C) L'application est utilisée selon les modalités de la classe inversée. Les élèves travaillent à domicile et envoient leurs témoignages à l'enseignant.e qui peut les réinvestir dans le collectif de la classe.

Si l'attention portée à la pertinence historique et didactique est bien entendu centrale dans les choix effectués, les exigences techniques sont également nombreuses. Citons par exemple, mais non exclusivement, l'importance de travailler avec un logiciel qui puisse être téléchargé gratuitement à partir d'Internet puis utilisé sans nécessiter de connexion Internet ; choisir un logiciel qui puisse fonctionner sur trois systèmes d'exploitation (Android,

¹⁴ ECKMANN Monique, STEVICK Doyle, AMBROSEWICZ-JACOBS Jolanta, *Research in Teaching and Learning about the Holocaust. A Dialogue Beyond Borders*, Berlin: Metropol Verlag + IHRA, 2017. GAUTSCHI Peter, « Videotaped eyewitness interviews with victims of National Socialism for use in schools », in DREIER Werner, LAUMER Angelika, WEIN Moritz (Hrsg.), *Interactions. Explorations of Good Practice in Educational Work with Video Testimonies of Victims of National Socialism*, Berlin: EVZ Foundation, 2018, p. 321-340.

¹⁵ Des modalités d'exploitation sont proposées dans le guide de l'enseignant.e.



Les élèves peuvent travailler avec l'application en classe, ici de manière individuelle.
© Photographie de Peter Gautschi, 6 mai 2015.

Windows et iOs), quel que soit le support utilisé (tablette, téléphone...); permettre le stockage des données d'utilisation sur l'appareil en attendant qu'une connexion Internet permette d'envoyer le courrier électronique comportant l'album généré par l'élève.

Perspectives

Dans le cadre des projets de recherche prévus sur l'utilisation de l'application en classe, toutes les données produites par les élèves au cours de leur cheminement pourront être transférées vers une base de données et stockées sur un serveur, à condition que les utilisateurs.trices aient donné leur consentement. La pertinence des principes didactiques énoncés ci-dessus pourra ainsi être finement étudiée. Les résultats permettront également une optimisation de l'application par des mises à jour régulières. En effet, l'application a été programmée de telle sorte que les matériaux et les activités puissent être aisément déplacés au sein de la structure donnée et de l'architecture développée¹⁶. D'autre part, cette structure et cette architecture peuvent être utilisées pour développer d'autres versions de l'application. C'est le cas pour la version francophone qui est actuellement en cours de développement pour la Suisse romande.

¹⁶ GAUTSCHI Peter, « Fachdidaktik als Design-Science. Videobasierte Unterrichts- und Lehrmittelforschung zum Lehren und Lernen von Geschichte », in JÜEN-KRETSCHMER Christa, MAYR-KEILER Kerstin, ÖRLEY Gregor, PLATTNER Irmgard (Hrsg.), *Transfer Forschung <> Schule. Heft 2: Visible Didactics – Fachdidaktische Forschung trifft Praxis*, Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 2016, p. 53-66.

L'introduction de ce nouvel environnement d'enseignement et d'apprentissage dans le monde scolaire répond aux objectifs inhérents au champ de la didactique de l'histoire et aux défis de la transmission de l'histoire dans l'espace scolaire et public à l'ère du numérique. Les nouvelles technologies offrent des opportunités pour repenser les ressources pédagogiques à l'aune des résultats issus de la recherche didactique et pour transposer ces résultats dans les pratiques d'enseignement et d'apprentissage. Un des objectifs ici est précisément de produire du matériel pédagogique numérique et d'en analyser la potentialité didactique pour les pratiques d'enseignement et pour le développement des connaissances et compétences des élèves en histoire¹⁷. Il s'agit notamment d'étudier la contribution des témoignages audiovisuels à la formation intellectuelle et critique des élèves et au développement de leur regard réflexif sur les récits et les valeurs qui circulent à propos du passé. Enfin, le développement et l'accompagnement par la recherche et par la formation continue d'un nouvel environnement d'enseignement et d'apprentissage permettent de renforcer les relations entre recherche, formation et enseignement. Le champ de la didactique de l'histoire peut ainsi relever le défi d'ancrer la recherche et la formation dans le terrain des pratiques effectives et de favoriser les interactions entre théorie et pratique.

¹⁷ Deux recherches doctorales qui étudient l'usage scolaire de cette application sont actuellement en cours en Suisse alémanique et romande.

Les auteurs

Nadine Fink est professeure associée de didactique de l'histoire et éducation à la citoyenneté à la Haute école pédagogique du canton de Vaud. Ses travaux et recherches portent principalement sur les pratiques d'enseignement et d'apprentissage de l'histoire, sur le recours aux témoignages oraux en classe d'histoire, sur les relations entre mémoire, histoire et identité.

nadine.fink@hepl.ch

Peter Gautschi est professeur de didactique de l'histoire et directeur de l'Institut de didactique de l'histoire et des cultures mémorielles à la Haute école pédagogique du canton de Lucerne (Suisse). Ses travaux et recherches portent principalement sur les pratiques d'enseignement de l'histoire, sur le développement et l'usage de manuels scolaires et autres médias de transmission de l'histoire, sur l'enseignement de l'histoire du xx^e siècle.

peter.gautschi@phlu.ch

Résumé

Avec la disparition des derniers témoins et à l'ère des humanités digitales, l'enseignement et l'apprentissage de la Shoah dans le monde scolaire font face à de nouveaux défis. Le développement d'environnements d'apprentissage numériques invite à repenser les modalités d'enseignement. C'est ainsi qu'un groupe international travaillant au développement de ressources didactiques relatives à la transmission de la Shoah s'est proposé d'utiliser des témoignages audiovisuels et de les intégrer dans une application. La rencontre virtuelle entre témoins et élèves, ces derniers livrant à leur tour le témoignage de leur compréhension de la Shoah, est au cœur du dispositif d'enseignement et d'apprentissage.

Mots-clés

Enseignement de la Shoah, Témoignages audiovisuels, Application numérique, Classe inversée.

Tagebücher im Unterricht über die Shoah

Abstract

The paper presents a concept for lessons using diaries of persecuted Jews from various European countries in the time of National Socialist rule. By studying selected diary entries and complementary material in groups, students can explore the specific trajectories of the persecution and murder of the Jews in the respective countries as well as their space to act and their responses. Students receive suggestions for presenting their results through different activities. The primary source material can motivate them to get intellectually and emotionally involved with Holocaust history.

Keywords

Diaries, European dimension of the Holocaust, Jewish responses, Activity-oriented teamwork.

Une version longue de cet article est disponible sur : www.alphil.com

Ghetto Wilna, 22. Oktober 1942. Damals waren die meisten der etwa 70 000 jüdischen Bewohner und Flüchtlinge, die bei Kriegsbeginn in Wilna unter deutsche Herrschaft geraten waren, bereits in Ponar vom Einsatzkommando 9 und litauischen Kollaborateuren ermordet worden; im Ghetto lebten nur noch etwa 24 000 Jüdinnen und Juden¹. An diesem Tag schrieb der 14-jährige Yitzhock Rudashevski in seiner jiddischen Muttersprache in sein Tagebuch:

«Unsere Geschichtsgruppe arbeitet. Wir hören Vorträge über die Große Französische Revolution, über ihre Zeit. Die zweite Abteilung der Geschichtsgruppe, Ghetto-Geschichte, ist auch fleißig. Wir sind dabei, die Geschichte des Hofes der Shavler Straße 4 zu untersuchen. Zu diesem Zweck sind Fragebögen unter den Mitgliedern verteilt worden, mit Fragen, die den an dem Hof Wohnenden gestellt werden müssen. Wir haben unsere Arbeit schon begonnen. Ich gehe mit einem Freund zusammen los. Die Fragen sind in vier Teile aufgeteilt: Fragen, die sich auf die polnische, die sowjetische und die deutsche Herrschaft beziehen (bis zum Ghetto) und Fragen zum Ghetto. Die Bewohner antworten unterschiedlich. Überall jedoch dasselbe traurige Ghettolied: Eigentum, Ausweise, Verstecke, die Preisgabe von Dingen, das Zurücklassen von Verwandten. Ich habe einen Vorgeschmack von der Aufgabe des Historikers bekommen. Ich sitze am Tisch und stelle Fragen und notiere die schlimmsten Leiden mit kalter Objektivität. Ich schreibe, ich forsche bohrend nach Einzelheiten und ich merke nicht, dass ich in Wunden bohre, und die Person, die mir antwortet – teilnahmslos: zwei Söhne und ein Ehemann abgeführt – die Söhne am Montag, der Mann am Donnerstag [...] Und diesen Schrecken, diese Tragödie formuliere ich in

KAISER Wolf, «Tagebücher im Unterricht über die Shoah», in *Didactica Historica* 5/2019, S. 125-130.

¹ Zahlen nach DIECKMANN Christoph, *Deutsche Besatzungspolitik in Litauen 1941-1944*, Göttingen: Wallstein, 2011, S. 967 und 1106.

drei Worten, kalt und trocken. Ich bin in Gedanken versunken, und die Wörter starren mich aus dem Papier blutrot an.»²

Der Junge, der ein halbes Jahr später ermordet wurde, formuliert hier ein Problem, das alle kennen, die sich auf die Geschichte der Shoah eingelassen haben, ein Problem, das auch den Unterricht zur Shoah betrifft: Wie kann man die intellektuelle Auseinandersetzung mit dem Geschehen und die emotionale Wahrnehmung der ungeheuren menschlichen Tragödie, die dieses Geschehen verursachte, miteinander verbinden?

Die Stimme der Opfer in Tagebüchern

Den Ablauf des Geschehens bestimmten die Täter. Man muss sich mit ihren Ideologien, Strategien und Entscheidungen auseinandersetzen, wenn man erklären will, warum die europäischen Jüdinnen und Juden ermordet wurden. Doch allein damit wird man der Bedeutung der Shoah nicht gerecht. Saul Friedländer hat eine integrierte Geschichte des Holocaust gefordert, die von den Opfern hervorgebrachte Quellen ebenso berücksichtigt wie Dokumente der Täter³. Diese Forderung gilt für den Unterricht zur Shoah vielleicht noch mehr als für die spezialisierte Geschichtsforschung. Die Bedeutung des historischen Vorgangs für die Betroffenen, aber auch für unsere Auffassung der Geschichte unserer Zivilisation und der *Conditio humana* überhaupt kann man nur erfassen, wenn man sich auch den Quellen der Opfer zuwendet. Ihre Lektüre vermittelt eine Vorstellung von dem unermesslichen Leid, das die Nationalsozialisten und ihre Helfer den Jüdinnen und Juden zufügten, und entzieht einem geschichtsblinden Fortschrittsoptimismus den Boden. Sie lässt aber auch erkennen, wie falsch die Annahme ist, die

² RUDASHEVSKI Yitskhok, *The Diary of the Vilna Ghetto. June 1941–April 1943*. 2. Aufl. Tel Aviv: Beit Lohamei Haghetot and Hakibbutz Hameuchad, 1979, S. 73. Übers. aus dem Engl.: Wolf Kaiser; die Publikation des Tagebuchs in deutscher Sprache ist in Vorbereitung.

³ FRIEDLÄNDER Saul, «Eine integrierte Geschichte des Holocaust», *Aus Politik und Zeitgeschichte 14–15*, 2007, S. 7–14. Erhältlich unter: <http://www.bpb.de/apuz/30534/nationalsozialismus>, konsultiert am 27.07.2018.

jüdische Bevölkerung habe ihre Verfolgung und Ermordung passiv hingenommen.

Wie die Verfolgten mit dem umgingen, was ihnen angetan wurde, erschließt sich am eindrucksvollsten aus Tagebüchern. Sie geben Aufschluss darüber, was ihre Verfasserinnen und Verfasser dachten und fühlten, was sie erhofften und befürchteten, wie sie agierten und reagierten und warum sie ihre Erfahrungen aufzeichneten. Im Hinblick auf diese Fragestellungen haben Tagebücher große Vorzüge gegenüber Erinnerungsberichten und Zeitzeugen-Interviews. Zum einen sind Tagebücher auch von Menschen überliefert, die nicht überlebt haben. Zum zweiten kommt in ihnen das damalige Erleben, Empfinden und Denken der Betroffenen nahezu unmittelbar zum Ausdruck. Sie sind nicht wie Zeitzeugenberichte durch das Wissen um das spätere Geschehen und die unvermeidliche Selektivität im Erinnerungsprozess geprägt⁴. Die persönlichen Mitteilungen erleichtern es den Lernenden, Empathie mit den Autorinnen und Autoren zu entwickeln. Im Kopf der Lesenden entsteht das Bild einer Persönlichkeit, die sich – zumindest gedanklich – aktiv mit dem auseinandersetzt, was ihr zugefügt wird. Und die Tagebuch-Eintragen lösen Emotionen aus, auch dort, wo sie keine Emotionen zum Ausdruck bringen.

Herausforderungen bei der Verwendung von Tagebüchern im Unterricht

Tagebücher sind in der Regel leicht verständlich formuliert, aber sie bieten sich allenfalls auf den ersten Blick für eine eingängige, oberflächliche Lektüre an. Liest man sie genauer und bemüht sich, sie ganz zu verstehen, so stellen sich Fragen über Fragen. Dass diese Mitteilungen als Texte vorliegen, ermöglicht und erfordert zugleich, Distanz zu nehmen. Die Tagebuchnotizen bedürfen der Erschließung im Hinblick auf ihren Erfahrungsgehalt und der Kontextualisierung.

⁴ Vgl. KAISER Wolf, «Memories of survivors in Holocaust education», in PEARCE Andy (Hrsg.), *Remembering the Holocaust in Educational Settings*, New York & London: Routledge, 2018, S. S. 76–91, insbes. S. 77.

Das stellt Lehrende und Lernende vor Herausforderungen, insbesondere wenn man die Tagebücher auch dazu verwenden will, deutlich zu machen, wie unterschiedlich die Shoah in den verschiedenen Regionen Europas realisiert wurde. Zwar verfolgte die NS-Führung spätestens ab 1942 das Ziel, alle Jüdinnen und Juden überall in Europa zu ermorden, doch mussten die Täter sich dabei nach den in den einzelnen Ländern gegebenen Verhältnissen und den militärischen Entwicklungen richten. Das, was heute Shoah oder Holocaust genannt wird, ist ein äußerst komplexer Prozess. Tagebücher eröffnen große Chancen, die Motivation zu schaffen, mehr über die Shoah wissen zu wollen als die Tatsache, dass Millionen ermordet wurden. Wenn man die Perspektive der Betroffenen einnimmt, wird unmittelbar einsichtig, warum es wichtig ist, die konkreten Gegebenheiten zu kennen, zu wissen, wie Funktionsträger handelten, aber auch, wie sich Nachbarn verhielten und welche Reaktionsmöglichkeiten Verfolgte sahen. Ein Tagebuch kann als Ausgangspunkt für vielfältige Fragen dienen: Wodurch war der Tagebuchschreiber oder die Tagebuchschreiberin geprägt? Was ist den Betroffenen, schon bevor ihnen das Leben genommen wurde, angetan worden, und welche Entscheidungen konnten sie treffen, um sich zumindest zeitweilig physisch und psychisch zu behaupten? Inwieweit schätzten sie ihre Lage und das, was auf sie zukam, realistisch ein? Wodurch waren ihre Wahrnehmung und ihr Verständnis begrenzt? In welcher Hinsicht war das, was ihnen geschah, exemplarisch, und was war ganz individuell und besonders? Wer waren die im Tagebuch erwähnten Personen, Organisationen und Institutionen, die die Betroffenen bedrohten und ihnen die Angehörigen nahmen? Wer waren diejenigen, die ihnen Solidarität entgegenbrachten und Hilfe leisteten (wenn es denn Hilfe gab)? Welche Gesetze, Verordnungen und Befehle regelten ihre Verfolgung? Welche Entwicklungen gaben ihnen die Hoffnung, zu überleben? Welche Ereignisse und Entscheidungen nahmen ihnen diese Hoffnung?

Vom einzelnen Tagebuch ausgehend kann man so größere Zusammenhänge erschließen und zugleich exemplarisch auf Unterschiede im Verhalten von Einzelnen und Gruppen aufmerksam machen.

Zur Auswahl der Tagebücher

Inzwischen sind so viele Tagebücher publiziert worden, dass man geeignete Texte aus West-, Nord-, Süd-, Südost-, Mittel- und Osteuropa heranziehen und daran die gesamteuropäische Dimension der Shoah verdeutlichen kann. Die im Rahmen des hier vorgestellten Unterrichtsvorschlags ausgewählten Tagebücher sind an Orten entstanden, die zu Gebieten mit ganz unterschiedlichem Status während des Krieges gehörten: Orte im Deutschen Reich, in besetzten Gebieten unter deutscher Zivil- oder unter Militärverwaltung sowie auf dem Territorium einer mit dem Deutschen Reich verbündeten Macht. Verwendet wurden die Tagebücher

- des vor der Deportation durch eine « privilegierte Mischehe » zeitweilig geschützten Dresdner Romanisten Victor Klemperer⁵,
- der 22-jährigen Pariser Anglistik-Studentin Hélène Berr⁶,
- der aus Österreich nach Norwegen emigrierten und von dort im Alter von 22 Jahren nach Auschwitz deportierten Ruth Maier⁷,
- des Bukarester Schriftstellers Mihail Sebastian⁸,
- des in einem Dorf in der Nähe von Kielce aufgewachsenen 15-jährigen Dawid Rubinowicz⁹,
- des fünf Monate jüngeren Wilnaer Gymnasialschülers Yitskhok Rudashevski und
- der zehnjährigen Rosina Pardo, deren Aufzeichnungen in Saloniki im Versteck entstanden sind¹⁰.

⁵ KLEMPERER VICTOR, *Ich will Zeugnis ablegen bis zum letzten, Bd. 1: Tagebücher 1933–1941, Bd. 2: Tagebücher 1942–1945*, hrsg. von Walter Nowojcki unter Mitarb. von Hadwig Klemperer, Berlin: Aufbau, 1995.

⁶ BERR Hélène, *Pariser Tagebuch 1942–1944*, aus dem Franz. von Elisabeth Edl, München: Carl Hanser, 2009.

⁷ MAIER Ruth, « *Das Leben könnte gut sein* ». *Tagebücher von 1933 bis 1942*, hrsg. von Jan Erik Vold, München: btb, 2008.

⁸ SEBASTIAN Mihail, « *Voller Entsetzen, aber nicht verzweifelt* », *Tagebücher 1935–1944*, hrsg. von Edward Kanterian, aus dem Rumänischen von Edward Kanterian und Roland Erb unter Mitarbeit von Larisa Schippel. Berlin: Claassen, 2004.

⁹ RUBINOWICZ Dawid, *Das Tagebuch des Dawid Rubinowicz*, hrsg. von Walther Petri, aus dem Polnischen von Stanislaw Zylinski, Weinheim & Basel: Beltz, 1988.

¹⁰ ASSER PARDO Rosina, *548 Tage unter falschem Namen. Vom Untergang der jüdischen Gemeinde Saloniki*, hrsg. von Ulrich Baumann und Uwe Neumärker, aus dem Griechischen von Athanassios Tsingas, Berlin: Stiftung Denkmal für die ermordeten Juden Europas, 2018.

Wegen der Vielfalt der Fragestellungen und Bezüge ist der hier vorgestellte Unterrichtsvorschlag eher für Schülerinnen und Schüler der Sekundarstufe II geeignet. Für die Sekundarstufe I sollten nur Tagebücher aus zwei oder drei Ländern verwendet werden. Die Auswahl kann auf Texte von Kindern und Heranwachsenden beschränkt werden, indem man etwa anstelle des Tagebuchs von Klemperer das des 15-jährigen Essener Schülers Klaus Langer verwendet¹¹. Eine vollständige Lektüre von Tagebüchern ist im Unterricht in der Regel selbstverständlich nicht möglich. Textstellen wurden so ausgewählt, dass sie ein Licht auf Wendepunkte sowohl in der Geschichte der Shoah in dem jeweiligen Territorium als auch in der Biographie des Verfassers bzw. der Verfasserin werfen und deren Reflektionen und Emotionen wiedergeben. Um die vielfältigen Fragen beantworten zu können, die sich bei der Lektüre der Tagebuchnotizen stellen, brauchen die Schülerinnen und Schüler zusätzliches Material. Im Idealfall werden sie durch den Tagebuchtext so motiviert, den dadurch aufgeworfenen Fragen nachzugehen, dass sie selbst recherchieren und sich so eine breitere Kenntnis der Vorgänge erarbeiten. Doch sollten die Hürden nicht allzu hoch sein.

Zum Ablauf des Unterrichts

Als Einstieg kann man eine Europakarte verwenden, auf der angegeben ist, wie viele Juden 1933 in den verschiedenen Ländern lebten. Auf die Frage hin, was all diesen Menschen geschehen ist, können die Lernenden sich in Erinnerung rufen, was sie bereits aus früherem Unterricht oder aus anderen Quellen über die Shoah wissen. Sie werden aber auch feststellen, dass ihnen zu vielen Ländern jegliche Kenntnisse fehlen. Das führt zur Intention der Unterrichtssequenz, dass die Lernenden ihr Wissen über die Shoah erweitern und differenzieren. An den Einstieg sollte sich eine Einführung in die Gruppenarbeit anschließen. Dabei werden zunächst

Gruppen gebildet, die jeweils Auszüge aus einem Tagebuch mit den dazugehörigen Materialien erhalten. Sodann geht es um eine erste zeitliche und geografische Orientierung. Die Gruppenmitglieder bekommen Porträtfotos der Verfasserinnen und Verfasser der Tagebücher mit ihren Lebensdaten, ihrem Wohnort und Angaben über die Zeitspanne, die ihr Tagebuch umfasst. Die Daten werden auf einem Zeitstrahl eingetragen, der die Kriegszeit detaillierter abbildet als die Vorkriegszeit: Die Schülerinnen und Schüler markieren daraufhin in unterschiedlichen Farben den Zeitraum, über den das Tagebuch berichtet. Die genaue Angabe der Zeitspanne, in der die Tagebücher geführt worden sind, erleichtert die Untersuchung des historischen Kontextes (siehe Abb. 1, S. 129).

Ein weiteres unentbehrliches Hilfsmittel ist eine Karte, die Europa zur Zeit des Zweiten Weltkriegs zeigt. Auf dieser Karte bringen die Schülerinnen und Schüler Porträtfotos < ihrer > Autorinnen und Autoren an den Orten an, an denen diese gelebt haben. Zugleich stellen sie fest, welchen Status das Gebiet hatte, in dem dieser Ort lag, ob es sich also um deutsches Territorium, einen verbündeten Staat oder besetztes Gebiet unter deutscher Militär- oder Zivilverwaltung handelte. Auf diese Weise sind die Akteure auf der Täterseite, die in den Tagebüchern erwähnt werden, leichter zu identifizieren und zuzuordnen (siehe Abb. 2, S. 130).

Die Erarbeitung der Texte sollte durch vorgegebene Aufgaben erleichtert werden, ohne die Lernenden zu gängeln. Alle werden aufgefordert, nach der Lektüre jeweils ein zentrales Ereignis aus der Geschichte des Ortes, an dem die Tagebuchautoren lebten, mit einem Stichwort zu benennen und dieses auf der Karte anzubringen. Dadurch ergeben sich Hinweise auf die Besonderheit des Geschehens in den bearbeiteten Ländern, etwa durch die Ungleichzeitigkeit der Entscheidungen im Verfolgungsprozess.

Ansonsten sollten die Aufgaben auf den jeweiligen Text zugeschnitten sein. Es ist wichtig, dass die Gruppen jeweils verschiedenartige Aufgaben haben, die zu unterschiedlichen Präsentationsformen führen, denn sonst kann die Auswertung leicht ermüdend werden. Aufgabenstellungen, die sich nicht darauf beschränken, von den Schülerinnen und Schülern zu erwarten, vorgegebene Texte zu interpretieren, sondern aktives Handeln erfordern,

¹¹ Langers handschriftliches Tagebuch liegt im Archiv Mahn- und Gedenkstätte Düsseldorf, Sign. GED 300010. Ins Englische übersetzte Auszüge sind zu finden in: *Salvaged Pages, Young Writers' Diaries of the Holocaust*, collected and edited by Alexandra Zapruder, New Haven & London: Yale University Press, S. 13–36.

Orientierung im Zeitverlauf

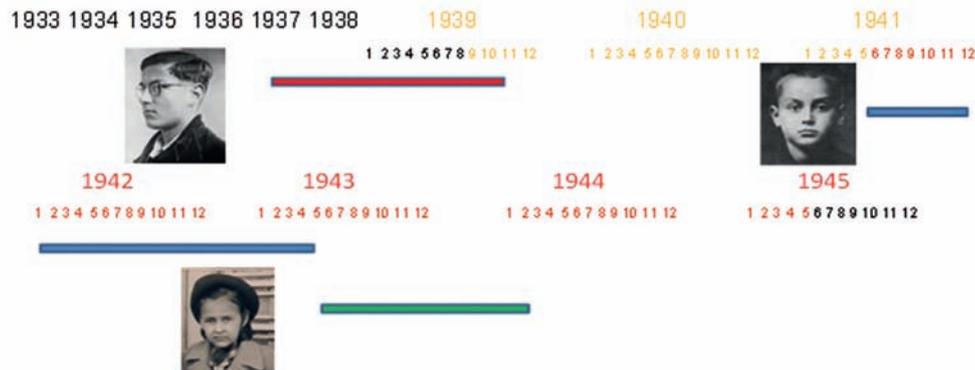


Abb. 1. Zeitraum der Eintragungen in den Tagebüchern von Klaus Langer, Yitskhok Rudashevski und Rosina Pardo Grafik erstellt von Wolf Kaiser.

Fotos mit freundlicher Genehmigung von Frau Yael Langer, dem Ghetto Fighters' House Museum, Israel / Photo Archive und dem Jüdischen Museum Griechenlands © Jewish Museum of Greece.

fördern die Motivation und erlauben lebendigere Präsentationen. So können die Schülerinnen und Schüler etwa Passagen aus dem ihnen vorliegenden Text auswählen und auf angemessene Weise laut vorlesen; dabei wird deutlich, welche Eintragungen sie besonders angesprochen haben und welche Aspekte ihnen als besonders wichtig erschienen. Als weitere mögliche Aufgabe sei genannt, auf der Grundlage eines Tagebuchs ein Gespräch zwischen Familienmitgliedern über ihre Lage und anstehende Entscheidungen zu entwerfen. Aufgaben dieser Art können von einer fiktiven (und deutlich als fiktiv gekennzeichneten) Annahme ausgehen, doch muss man auf historische Plausibilität achten¹². So kann z. B. der Gruppe, die sich mit Yitskhok Rudashevski befasst, die Aufgabe gestellt werden, einen Vortrag zur Erinnerung an ihn zu konzipieren, den seine Cousine Sore Voloshin gehalten haben könnte, die sein Tagebuch nach der Befreiung gefunden hat. Diese Gedenkrede sollte sich auf das Tagebuch stützen, ohne an dessen Wortlaut gebunden zu sein. Als Ort des Vortrags kann man sich das Jüdische Museum in Wilna vorstellen, das

Überlebende schon im Herbst 1944 gegründet haben. Die Aufgabe zielt darauf, über wichtige Erfahrungen Yitskhoks zu berichten und zugleich ein Charakterbild dieses ungemein begabten Jungen zu entwerfen.

Abschließend sollte eine zusammenfassende Reflexion durch einen Vergleich der Tagebücher initiiert werden. Dazu werden die Schülerinnen und Schüler aufgefordert, die Tagebücher miteinander zu vergleichen, und zwar im Hinblick auf das Selbstverständnis der Autorinnen und Autoren, ihre Motive, ein Tagebuch zu schreiben, ihr Wissen über das Geschehen und ihre Reaktionsmöglichkeiten. Dabei wird die Shoah hinsichtlich der Gemeinsamkeiten und Unterschiede zwischen den betroffenen Ländern thematisiert. Abschließend können die Möglichkeiten und Grenzen der Verwendung von Tagebüchern als historische Quellen erörtert werden.

¹² Vgl. MEMMINGER Josef, *Schüler schreiben Geschichte. Kreatives Schreiben im Geschichtsunterricht zwischen Fiktionalität und Faktizität*, Schwalbach: Wochenschau, 2007, S. 65.

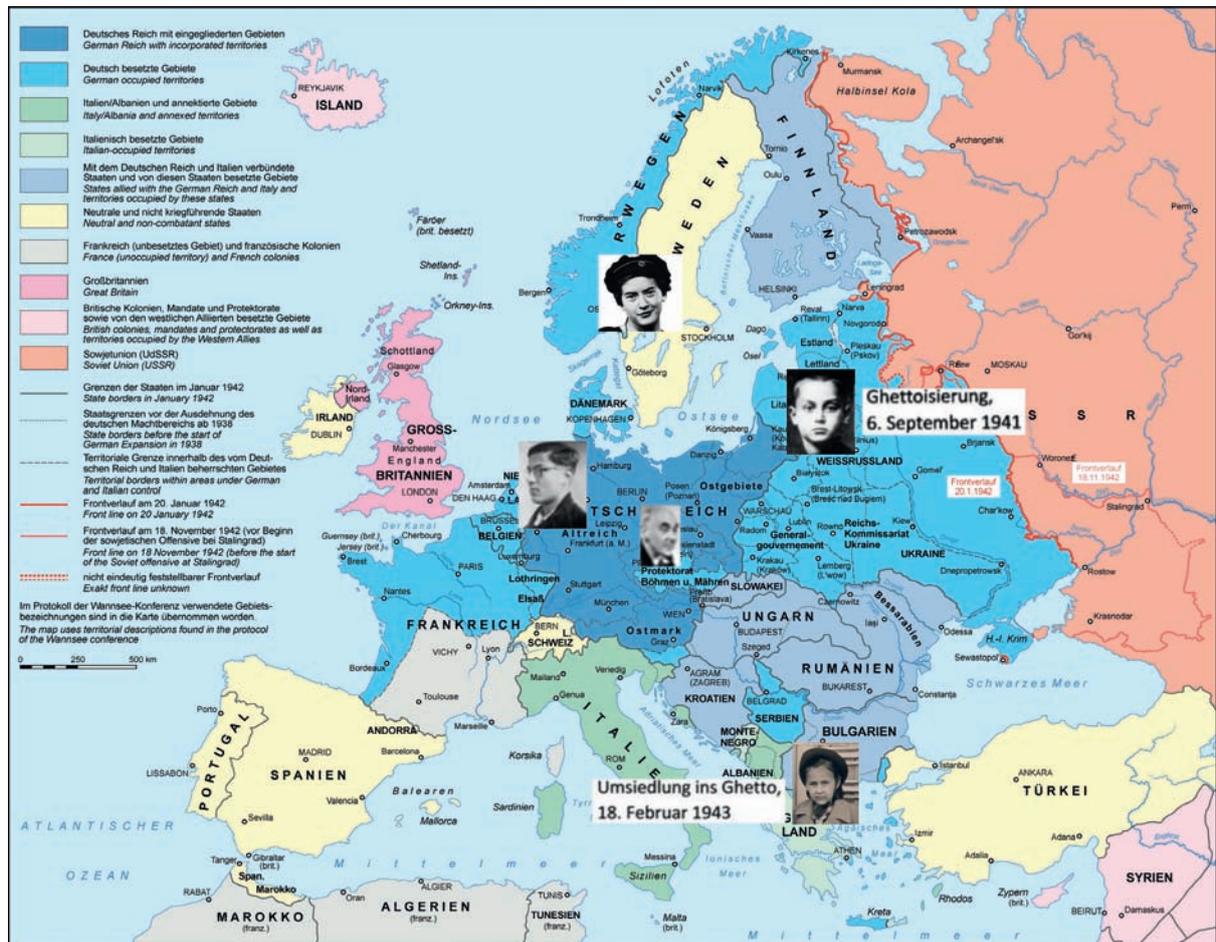


Abb. 2. Karte: © Haus der Wannsee-Konferenz; Fotos mit freundlicher Genehmigung von Frau Judith Suschitzky, der Schwester von Ruth Maier, von Frau Yael Langer, dem Bundesarchiv, für Bild 183-S90733 / Fotograf: Eva Kemlein (Klemperer), dem Ghetto Fighters' House Museum, Israel / Photo Archive (Rudashevski) und dem Jüdischen Museum Griechenlands (© Jewish Museum of Greece); Fotos der anderen Tagebuchautorinnen und -autoren können hier aus rechtlichen Gründen nicht abgedruckt werden.

Der Verfasser Dr. Wolf Kaiser

Studium der Geschichte und Germanistik in Freiburg i. Br. und an der FU Berlin. Lehrer an einer Berliner Gesamtschule mit gymnasialer Oberstufe. Ab 1991 pädagogisch-wissenschaftlicher Mitarbeiter der Gedenk- und Bildungsstätte Haus der Wannsee-Konferenz, 1999 bis 2015 stellv. Direktor und Leiter der Bildungsabteilung. Seit 2001 Mitglied der deutschen Delegation der ITF/IHRA, seit 2009 des Council of the International Center for Education about Auschwitz and the Holocaust (ICEAH).

Zusammenfassung

Den Gegenstand des vorgestellten Unterrichtskonzepts bilden Tagebuchnotizen verfolgter Jüdinnen und Juden verschiedener Länder Europas in der Zeit der NS-Herrschaft. Daran werden in Gruppen Antworten auf vielfältige Fragen zum spezifischen Verlauf der Verfolgung und Ermordung der Jüdinnen und Juden in dem jeweiligen Land sowie zu den Reaktionen und Handlungsmöglichkeiten der Betroffenen erarbeitet. Für die Präsentation der Ergebnisse werden unterschiedliche Aktionsformen vorgeschlagen. Das Material kann Lernende motivieren, sich auf eine sowohl kognitive als auch emotionale Auseinandersetzung mit der Shoah einzulassen.

Keywords

Tagebücher, europäische Dimension des Holocaust, jüdische Reaktionen, Handlungsorientierung.

Dorothee Wein, Center für Digitale Systeme, FU Berlin

Eine Welt ohne Überlebende? Die Online-Anwendung «Zeugen der Shoah»

Abstract

At the end of the «*Era of the Witness*», valuable sources remain for education based on video testimony collections, which, however, require a different didactic approach than a live encounter with a survivor. The online application «*Witnesses of the Shoah*» developed at Freie Universität Berlin, includes interview films, contextual materials and interactive tasks. It serves as an example to show how the pedagogical use of video interviews in (school) education can be designed, which aspects of testimony are discussed, and how adolescents relate to the survivors' reports.

Keywords

Holocaust Education, Survivors, Oral History, E-Learning, Witness.

Begegnungen mit Überlebenden sind für viele, die über den Holocaust lehren, zu wesentlichen Momenten der Entwicklung ihres eigenen Geschichtsbewusstseins geworden. Es ist also wenig erstaunlich, dass das nahe Ende der Möglichkeit, Menschen zu treffen, die die Shoah überlebt haben, auch im Hinblick auf das historische Lernen der nachfolgenden Generation als Herausforderung betrachtet wird.

Annette Wieviorka hat herausgearbeitet, wie mit dem Eichmannprozess 1961 eine «Ära des Zeugen» begann und inwiefern diese Ära seit den 1980er Jahren von dem Verweis auf ihr nahes Ende geprägt ist¹. Im Zusammenhang mit dem verstärkten Bedürfnis, zu sprechen und die Erinnerungen zu bewahren, ist auch die seit den 1980er Jahren intensivierte Sammlungstätigkeit von audiovisuellen Interviews mit Überlebenden und Zeugen des Holocaust zu verstehen. Weltweit gibt es inzwischen um die 100 000 Videozeugnisse². Mit einer Vielzahl höchst eindrucksvoller zeitgenössischer Dokumente aus allen denkbaren Akteursperspektiven kann eine Auseinandersetzung mit der Shoah heute und künftig vermittelt werden. Dank der Video-Interviews verfügen wir über eine weitere Quellengattung, die ein eigenes methodisch-didaktisches Herangehen erfordert, denn viele Chancen wären verschenkt, setzte man die lebensgeschichtlichen Erzählungen nur zur Illustration

WEIN Dorothee, «Eine Welt ohne Überlebende? Die Online-Anwendung «Zeugen der Shoah»», in *Didactica Historica* 5/2019, S. 131-137.

¹ WIEVIORKA Annette, «Die Ära des Zeugen», Haus der Wannsee-Konferenz, Stiftung Topographie des Terrors», in Stiftung Denkmal für die ermordeten Juden Europas (Hrsg.), *Der Prozess – Adolf Eichmann vor Gericht/Facing Justice – Adolf Eichmann on Trial*, Berlin, 2012, S. 23-27.

² Allein für die USA liegt eine grobe Schätzung von 80 000 Interviews vor. TAUBITZ Jan, *Holocaust Oral History und das lange Ende der Zeitzeugenschaft*, Göttingen: Wallstein, 2016, S. 15.

historischer Fakten ein. James E. Young fasste es folgendermaßen zusammen:

« Wir sollten uns auf den Kern der Sache konzentrieren, auf das, worum es bei diesem Zeugnis eigentlich geht, nämlich darum, wie die Überlebenden ihre Erfahrungen verstehen und ausdrücken, wie sie diese Katastrophe aus heutiger Sicht beurteilen und wie sie die Welt von heute im Schatten des Holocaust verstehen. »³

Youngs Satz enthält den für das historische Lernen wesentlichen Hinweis, mit diesen Quellen

fachübergreifend zu denken und zu lehren und ihren Entstehungskontext zu berücksichtigen.

Am Center für Digitale Systeme der Freien Universität Berlin werden seit nunmehr zehn Jahren didaktische Methoden und Zugänge zu diesen besonderen Quellen erprobt und kontinuierlich weiterentwickelt: angefangen von Projekttagen über DVD-Editionen bis hin zu Online-Anwendungen. Es soll hier am Beispiel der Online-Anwendung «Zeugen der Shoah» gezeigt werden, wie die Nutzung von Videointerviews im Geschichtsunterricht aussehen kann und inwiefern sie von der Ära der Zeugenschaft und deren Ende geprägt ist.

The screenshot shows the user interface of the 'ZEUGEN DER SHOAH' website. At the top left is the logo 'ZEUGEN DER SHOAH'. To the right is a vertical navigation bar with icons for user profile, menu, folder, and document. The main content area has a grey header with the text 'Erinnerungen Oral History'. Below this are three portrait photographs of survivors. Underneath the photos, the name 'Richard Glazar' is displayed in blue, followed by a quote: '„Jemand sollte sich retten und soll dann der Welt sagen, was Treblinka war.“'

Startseite Lernumgebung «Zeugen der Shoah», <https://zeugendershoah.lernen-mit-interviews.de>, Freie Universität Berlin.

³ YOUNG James E., *Beschreiben des Holocaust. Darstellung und Folgen der Interpretation*, Frankfurt –a-. M.: Suhrkamp, 1992, S. 255.

Die Online-Anwendung «Zeugen der Shoah»

Direkte Begegnungen mit Überlebenden des Nationalsozialismus stellen auch heute noch für viele Jugendliche eine eindrucksvolle Erfahrung dar, die von der pädagogischen Arbeit mit Filmen weder ersetzt werden kann noch soll; dennoch bringt das Medium Video auch neue Möglichkeiten mit sich. So können beispielsweise Ausschnitte ausgewählt und wiederholt gesehen und gehört werden, um die Narrationen als audiovisuelle Quellen zu analysieren. Auch multiperspektivisches Lernen lässt sich erzielen, indem verschiedene Erzählungen vergleichend nebeneinander gestellt werden. Derartige Überlegungen und Erfahrungen sind in das Projekt «Zeugen der Shoah» eingeflossen.

Mit zwei Projekten zur Entwicklung einer internetbasierten Lernumgebung wurde das Konzept der DVD-Editionen in den letzten Jahren auf die Online-Welt übertragen und die Möglichkeiten für die Nutzenden wesentlich erweitert.⁴ Auf der Lernumgebung «Zeugen der Shoah»⁵ werden neben halbstündigen, lebensgeschichtlichen Interviewfilmen Materialien zur historischen Kontextualisierung sowie kompetenzorientierte Aufgabenstellungen und Methodentipps angeboten, die Jugendliche für den spezifischen Quellenwert der Videos sensibilisieren und sie zu eigenständigen Interpretationen anleiten. Für die Verfertigung von Ergebnissen steht ein Arbeitsfenster zur Verfügung, in dem sich eigene Texte mit Interviewausschnitten und Fotografien kombinieren lassen, so dass auch in einer regulären Doppelstunde bereits eine Video-Begegnung im virtuellen Raum der Online-Anwendung stattfinden kann. Die Digitalität ermöglicht eine Kopplung des linearen Mediums Film mit individuellen Zugängen der Steuerung des Videos über

Kapitel, Suche, Transkript und der Möglichkeit, Ausschnitte in Präsentationen einzubinden. Durch eigene Accounts können die User jederzeit auf ihre Ergebnisse zugreifen und diese bearbeiten. Während didaktische Kommentare Lehrpersonen die Unterrichtsvorbereitung erleichtern, ermöglicht es das einfache Einrichten von Lerngruppen, zusätzliche Aufgaben anzulegen sowie die fertigen Portfolios einzusehen und präsentieren zu lassen. Darüber hinaus verfügt die Anwendung über ein responsives Webdesign, das sich an mobile Endgeräte wie Smartphone und Tablet anpasst, was Alternativen zur Nutzung im Computerraum schafft.

Entscheidend für die virtuellen Begegnungen ist jedoch, mit welchen Menschen, mit welchen Erzählungen und mit welcher Art von Interview diese stattfinden. Die Online-Anwendung «Zeugen der Shoah» wartet bislang mit drei biografischen Interviewfilmen auf, die Ende des Jahres 2018 um zwei weitere ergänzt werden. Bei einer solchen Reduktion kann das Missverständnis erst gar nicht aufkommen, dass eine repräsentative Auswahl nach Ländern, Lebenswegen oder Lagern getroffen werden sollte. Enthielt die DVD-Edition «Zeugen der Shoah» noch Filme, die alle auf Mitte der 1990er Jahre von der USC Shoah Foundation geführten Interviews basieren⁶, so verfolgt die neue Online-Anwendung ein erweitertes Konzept: Gezielt werden hier Video-Interviews aus sehr unterschiedlichen Sammlungen präsentiert und deren Entstehungsbedingungen thematisiert. So stammt das älteste Interview von 1978 aus der Sammlung von Claude Lanzmann, die dieser für seinen Film «Shoah» erstellte⁷; das jüngste Interview wurde 2013 von der Stiftung Denkmal für die ermordeten Juden Europas geführt.⁸

⁶ Die DVD-Edition «Zeugen der Shoah» ist über die Bundeszentrale für politische Bildung erhältlich: <http://www.bpb.de>.

⁷ Ein Vergleich der Zielsetzungen von Lanzmanns «Shoah» mit dem Interviewfilm mit Richard Glazar auf der Lernumgebung ist Gegenstand einer Aufgabenstellung. Die *Outtakes* aus *Shoah* sind über das USHMM zugänglich: <https://collections.ushmm.org/search/catalog/irn1000017>, konsultiert am 06.06.2018.

⁸ Das ungeschnittene Interview mit Zvi Harry LIKWORNIK ist nach Registrierung im Interview-Archiv «Sprechen trotz allem» der Stiftung Denkmal für die ermordeten Juden Europas zugänglich: www.sprechentrotz allem.de, konsultiert am 06.06.2018. Die weiteren Interviews stammen aus dem Fortunoff Archive for Holocaust Testimonies, dem Archiv «Zwangsarbeit 1939–1945» sowie dem Mauthausen Survivors Documentation Project.

⁴ In dem von der Stiftung EVZ geförderten Projekt «Lernen mit Interviews. Zwangsarbeit 1939–1945» wurde die Anwendung in technischer Hinsicht entwickelt und mit Interviewfilmen zur NS-Zwangsarbeit gefüllt: <https://lernen-mit-interviews.de>. Das von der «Conference on Jewish Material Claims Against Germany» 2015–2017 geförderte Projekt «Zeugen der Shoah. Lehren und Lernen mit Video-Interviews» konnte auf dieser Entwicklung aufbauen.

⁵ Lernumgebung «Zeugen der Shoah»: <https://zeugendershoah.lernen-mit-interviews.de/>.

Aspekte von Zeugenschaft: Auftrag, Konstruktion und Resonanz

Einige Aspekte von Zeugenschaft, die für die Befragten selbst, aber in veränderter Form auch für das Lernen mit diesen Quellen relevant sind, sollen hier kurz beleuchtet werden.

Es geht dabei a) um die Frage, inwiefern die Überlebenden selbst auf das Ende und die Grenzen ihrer Zeugenschaft verweisen, b) um den Charakter der Erzählungen als selbstbewusste Konstruktionen von Geschichte sowie c) nicht zuletzt darum, wie sich die Jugendlichen zu diesen Quellen in Beziehung setzen.

Die Überlebenden befinden sich, wenn sie Zeugnis ablegen, in einer paradoxen Lage, die Primo Levi folgendermaßen beschrieb:

« Wir Überlebenden sind nicht nur eine verschwindend kleine, sondern auch eine anormale Minderheit: Wir sind die, die aufgrund von Pflichtverletzung, aufgrund ihrer Geschicklichkeit oder ihres Glücks den tiefsten Punkt des Abgrunds nicht berührt haben. Wer ihn berührt, wer das Haupt der Medusa erblickt hat, konnte nicht mehr zurückkehren, um zu berichten, oder er ist stumm geworden. »⁹

Primo Levi benennt hier den Widerspruch zwischen dem Zwang des Zeugnisablegens und der Unmöglichkeit, Zeuge der Vernichtung zu sein. Das Ende der unmittelbaren Zeugenschaft zur Shoah steht in diesem Sinne also bereits vor deren Beginn. Darauf verweist auch Richard Glazar in seinem Interview auf der Lernumgebung. Er ist einer der wenigen, die während des Aufstandes aus dem Vernichtungslager Treblinka fliehen konnten; sich als tschechischer Zwangsarbeiter ausgebend, gelangte er im September 1943 nach Mannheim. Er erinnert sich an seine Wahrnehmung von Mannheim als «judenfreier» Stadt: *« Und da haben wir uns gedacht, dass tatsächlich man schon alle Juden irgendwo,*

in Treblinka oder anderswo, umgebracht hat, und dass wir die (-) – wie soll ich es sagen – dass wir die einzigen Exemplare sind. »¹⁰ Eine Welt ohne Überlebende stand ihm in Mannheim 1943 vor Augen, wie auch in Treblinka, dessen alptraumhafte Wirklichkeit er schildert:

« Ja, man hat auch in Treblinka geträumt. Man hat in Treblinka geträumt, wenn man geschlafen hat, und man hat in Treblinka geträumt, auch wenn man wach war. Man hat geträumt, dass alles ist ein böser Traum. [...] Und die Welt muss eingreifen. Sie schicken Flugzeuge, sie schicken (-) Soldaten, weil das kann doch nicht möglich sein, dass die Welt nur zusieht, ohne etwas zu machen, ohne zu helfen. Und man hat geträumt, man kommt einmal heraus. Und man hat geträumt, man wird überleben, und man wird das alles erzählen. »¹¹

In seiner Erzählung bricht sich die Erinnerung mit dem damaligen und dem gegenwärtigen Auftrag des Überlebenden, wie Richard Glazar ihn bis zu seinem Lebensende verstand. Für die Lernenden liegt auf der Hand, dass hier die ganz spezifische Wirklichkeit Treblinkas verhandelt wird; dennoch können sie in einem nächsten Schritt die Frage aufwerfen, an welchen Orten der Welt heute Menschen um ihr Leben fürchten müssen und sich im Stich gelassen sehen.

Die lebensgeschichtlichen Erzählungen sind alles andere als bloße Wiedergaben von Vergangenheit. Wie die ihnen zugrunde liegenden Erinnerungen unterliegen sie einem permanenten Umarbeitungsprozess: *« The historian knows that all life stories are constructions but also that these constructions are the very armature, the vertebral column, of life in the present. »¹²*

Wie Richard Glazar haben alle Zeitzeugen eine Motivation, warum sie erzählen, und

⁹ LEVI Primo, *Die Untergegangenen und die Geretteten*, München: dtv, 1993, 214 S., S. 84 f.

¹⁰ GLAZAR Richard, Interview mit Claude Lanzmann 1978–1982, zitiert nach dem Interviewfilm der Lernumgebung *«Zeugen der Shoah»*, min 25:10–25:52, <https://zeugendershoah.lernen-mit-interviews.de>.

¹¹ GLAZAR Richard, Lernumgebung *«Zeugen der Shoah»*, min 17:30–19:48.

¹² WIEVIORKA Annette, *«The Witness in History»*, *Poetics Today* 27:2, 2006, S. 395. Übersetzt ins Englische von Jared Stark.

Botschaften, die sie vermitteln wollen. Diese können sehr unterschiedlich sein. Meist sind sie jedoch sehr stark, da die Überlebenden als Träger der präzedenzlosen Geschichte der Shoah verstanden werden. Seit einiger Zeit gilt es in den deutschen Lehrplänen als gewichtiges Lernziel, den Jugendlichen zu vermitteln, dass jede Art von Geschichtsdarstellung einer (interessengeleiteten) Konstruktion folgt. Im Falle der Überlebendenberichte trifft diese Tatsache mit der Spezifik von Oral-History-Zeugnissen des Holocaust zusammen: Menschen, denen die Existenz abgesprochen wurde, werden zu Experten für ihre Geschichte und die ihrer ermordeten Familien, Freundinnen und Freunde.

Am Beginn der Interviewfilme steht ein Prolog, in dem die Überlebenden über ihr Erinnern und Erzählen reflektieren. So erläutert die Cellistin Anita Lasker-Wallfisch:

«Seien wir ehrlich, wer möchte sich wirklich mit dem Elend anderer Leute auseinandersetzen? Deshalb bin ich sehr vorsichtig, wenn ich Vorträge halte, und reite nicht auf dem Elend herum, denn das ist nicht wirklich interessant für Sie. Wissen Sie, wie kalt es war, wie hungrig man war, das ist nicht wichtig. Was ich den jungen Leuten beibringen möchte, ist, auf ihre Einstellung gegenüber anderen zu achten. Und was passieren kann, wenn die Dinge völlig aus dem Ruder laufen.»¹³

Diese Aussage wirft für die Jugendlichen ein Schlaglicht auf zweierlei: Sie sind die Adressaten, und sie begegnen einer Frau, die selbstbewusst ihr Erzählen bestimmt; die komplette Erzählung kann beispielsweise daraufhin befragt werden, welche widerständigen Verhaltensweisen darin beschrieben werden, aber auch daraufhin, inwiefern Anita Lasker-Wallfischs Fokus auf Fragen der «*Einstellung*» des Einzelnen ihre Erzählung prägt.

¹³ LASKER-WALLFISCH Anita, Interview für das Archiv Zwangsarbeit, März 2006 in London, zitiert nach dem Interviewfilm der Lernumgebung, min 00:33–01:00, <http://zeugendershoah.lernen-mit-interviews.de>.

Die Rolle der Jugendlichen vis-à-vis den Interviewfilmen

Der Akt des Zeugnis-Ablegens, der den Interviewer als Zuhörer einschloss, spielte eine entscheidende Rolle für Dori Laub und seine Kollegen, die das Fortunoff-Interview-Archiv initiierten. Der Interviewende wurde als dialogisches Gegenüber verstanden, das das Zeugnis erst ermöglicht.¹⁴ Dieses Verständnis ist inzwischen auch auf die Rezeption der Video-Interviews übertragen und mit der Annahme verbunden worden, dass sich beim Betrachten der Filme ein intensives Verhältnis zum Erzählenden herstellt, das in einen «*sekundären Dialog*» münde. Dadurch würden die Zuhörenden selbst zu Zeuginnen und Zeugen der Zeugen, die «*Verantwortung für die Erinnerungen übernehmen*»¹⁵. Dabei handelt es sich m. E. um eine stark präformierte Erwartungshaltung, die einem selbstbestimmten Lernprozess nicht unbedingt förderlich ist.

Viele Jugendliche kommen zunächst mit einem klischeegeprägten Vorstellungsbild, das bei genauerem Hinsehen für viele Video-Interviews nicht passt. Wenn das Bedürfnis mitzufühlen im Sinne von Ergriffenheit und dem Erleben kathartischer Momente nicht erfüllt wird, zeigen sich manche beispielsweise irritiert von einer vermeintlich «*fehlenden*» Emotionalität der Interviewten. Darin spiegelt sich die Erwartung an die Videozeugnisse, dass Vergangenheit und Gegenwart vermittelt über die Gefühlswelt des Erzählenden miteinander verschmelzen sollen. Anstelle eines stereotypen Opfers, das über gesellschaftliche Marker für Trauma (Ins-Stocken-Geraten, längere Pausen, Weinen) inszeniert wird, erkennen sie schließlich ein Subjekt, das seine Geschichte erzählt und deutet. Darin liegt eine der großen Chancen des Lernens mit Video-Interviews. Welche Art von Aneignung dabei stattfindet, ist

¹⁴ LAUB Dori: «Zeugnis ablegen oder Die Schwierigkeiten des Zuhörens», in BAER Ulrich (Hrsg.), «*Niemand zeugt für den Zeugen*». *Erinnerungskultur und historische Verantwortung nach der Shoah*, Frankfurt a. M.: Suhrkamp, 2000, S. 68-83.

¹⁵ BOTHE Alina, LÜCKE Martin, «Im Dialog mit den Opfern. Shoah und historisches Lernen mit virtuellen Zeugnissen», in GAUTSCHI Peter, ZÜLSDORF-KERSTING Meik, ZIEGLER Beatrice (Hrsg.), *Shoa und Schule. Lehren und Lernen im 21. Jahrhundert*, Zürich: Chronos, 2013, S. 55-74, S. 66.



Jugendlicher vis-à-vis einem Video-Interview, Projekt «Zeugen der Shoah», Freie Universität Berlin.

nicht immer leicht zu entscheiden, in jedem Fall aber lässt die Quelle Video den Betrachtenden starke «*imaginative Freiräume*»¹⁶ für eigenständige Auseinandersetzungen und individuelle Deutungen.

Welche Schlussfolgerungen die Jugendlichen für ihr eigenes Leben und Erzählen heute

und in Zukunft daraus ziehen, lässt sich nicht festschreiben. Am häufigsten äußerten sie bislang, dass ihnen auf der Grundlage der Erzählung eines Einzelnen das Ausmaß der Verbrechen des Nationalsozialismus stärker zu Bewusstsein gekommen sei. Darüber hinaus, und dies ist gerade vor dem Hintergrund einer häufig noch immer Täterzentrierten Geschichtsdarstellung in Schulbüchern relevant, werden die Überlebenden nicht als passive Opfer wahrgenommen, sondern als handelnde Subjekte und als Konstrukteure ihrer Geschichte anerkannt.

¹⁶ ASSMANN Aleida, BRAUER Juliane «Bilder, Gefühle, Erwartungen. Über die emotionale Dimension von Gedenkstätten und den Umgang von Jugendlichen mit dem Holocaust», *Geschichte und Gesellschaft*, 37, 2011, S. 71-103, S. 97.

Die Verfasserin

Dorothee Wein ist wissenschaftliche Mitarbeiterin am Center für Digitale Systeme der Freien Universität Berlin. Zuvor Mitarbeiterin in Dauerausstellungen für die Gedenkstätte Sachsenhausen. Seit 2008 Konzeption und Verbreitung von digitalen Bildungsangeboten mit Oral-History-Quellen, zuletzt zur Online-Anwendung «*Lernen mit Interviews*».

WEIN Dorothee, PAGENSTECHER Cord, «Learning with Digital Testimonies in Germany», LLEWELYN Kristina, NG-A-FOOK Nicolas (Hrsg.), *Oral History and Education, Theories, Dilemmas, and Practices*, New York: Palgrave Macmillan, 2017, S. 361-377.

WEIN Dorothee, <https://www.cedis.fu-berlin.de/cedis/mitarbeiter/beschaeftigte/dwein.html>

d.wein@web.de

Zusammenfassung

Am Ende der «*Ära des Zeugen*» bleiben für die Bildung mit den lebensgeschichtlichen Video-Interview-Sammlungen wertvolle Quellenbestände, die jedoch ein anderes didaktisches Herangehen erfordern als eine Live-Begegnung. Am Beispiel der an der Freien Universität Berlin entwickelten Online-Anwendung «*Zeugen der Shoah*» wird gezeigt, wie die pädagogische Nutzung von Video-Interviews im Geschichtsunterricht aussehen kann, welche Aspekte von Zeugenschaft dabei zur Sprache kommen und wie sich die Jugendlichen zu den Überlebendenberichten ins Verhältnis setzen.

Keywords

Holocausterziehung, Überlebende, Oral History, E-learning, Zeuge.

Pratiques enseignantes

Appréhender la Shoah avec des lycéens au travers d'œuvres littéraires et artistiques

Abstract

Teaching holocaust is essential in the history of the 20th century. Nevertheless, according to the study plan, we only have, in the French part of Switzerland, a few lessons to give the students an idea of such a complex phenomenon. This is why we have the students do an additional research on a literary or artistic work about the holocaust. In this paper, we will present this exercise and see what competences are developed through this type of work. To do so, we will analyse some excerpts of student's works. It is also the occasion to question literary testimony as a historic source.

Keywords

Relation between history and fiction, Personal work, Art work, Intedisciplinarity.

Une annexe à cet article est disponible sur :
www.alphil.com

Ce qu'en disent les auteurs et les enseignants

« Si la littérature a une fonction, c'est de nous conduire à nous interroger sur une réalité qui n'est pas si simple, pas si accessible. C'est de crever la bulle d'illusion. »¹

Selon Pierre Jourde, une des fonctions de la littérature est de permettre de s'interroger sur le réel. Beaucoup de rescapés des camps d'extermination nazis ont ressenti le besoin d'utiliser la littérature comme un moyen d'appréhender leur expérience. Jorge Semprún le rappelle dans *L'écriture ou la vie* : « raconter bien, ça veut dire : de façon à être entendus »². L'objectif du récit sur les camps est de donner une idée de l'expérience vécue à quelqu'un qui est étranger à la réalité des camps. Comme le souligne Semprún, encore, « on n'y parviendra pas sans un peu d'artifice. Suffisamment d'artifice pour que ça devienne de l'art ! »³. Il faut donc, d'après lui, passer par l'expression artistique pour obtenir une peinture de la réalité la plus sincère possible. Cela ne va pas sans poser le problème de la vérité historique et, par voie de conséquence, de l'étude des œuvres littéraires et artistiques dans le cadre d'un cours d'histoire. Cela peut paraître d'emblée problématique du point de vue des sources. Cette contribution est ainsi l'occasion de discuter cette question, tout en présentant le dispositif didactique utilisé et son apport en termes d'apprentissage.

RION Valery, « Appréhender la Shoah avec des lycéens au travers d'œuvres littéraires et artistiques », in *Didactica Historica* 5/2019, p. 141-147.

¹ JOURDE Pierre, *C'est la culture qu'on assassine*, Paris: Balland, 2011, p. 32

² SEMPRÚN Jorge, *L'écriture ou la vie*, Paris: Gallimard, 1994, p. 135.

³ *Ibid.*

Nous avons souhaité confronter nos élèves à ce type de témoignages dans le cadre d'un travail de réflexion à la suite d'une lecture d'une œuvre littéraire (ou artistique dans le cas de *Maus*). Les œuvres ont été choisies parmi la liste suivante : Imre Kertész, *Être sans destin*; Primo Levi, *Si c'est un homme*; Elie Wiesel, *La Nuit*; Art Spiegelman, *Maus*; Jorge Semprún, *L'écriture ou la vie*; Jorge Semprún, *Le Grand Voyage*; Etty Hillesum, *Une Vie bouleversée*. Le but est de lire une œuvre intégrale, car, comme le suggère Nuccio Ordine, « *il ne faut pas se faire d'illusions. Goûter à quelques extraits choisis ne suffit pas, surtout en matière de programmes scolaires et universitaires. Une anthologie n'aura jamais le pouvoir de susciter ces métamorphoses en profondeur que seule la lecture intégrale d'une œuvre peut provoquer* »⁴. Nous le faisons chaque année avec les classes terminales de notre lycée (troisième année) dans le cadre de la formation à la maturité qui donne accès aux études universitaires en Suisse. Le programme d'histoire de cette dernière année de lycée est trop dense pour pouvoir s'arrêter suffisamment sur la Shoah. Nous devons traiter de l'entre-deux-guerres (montée des fascismes, crise de 1929, communisme), de la Seconde Guerre mondiale, de la Guerre froide et de la décolonisation, à raison de deux leçons hebdomadaires. Dans ce travail écrit qui comporte entre 800 et 1 000 mots, les élèves doivent présenter l'analyse d'une thématique particulière de leur choix en s'appuyant sur le commentaire de plusieurs extraits précis en les citant (ou de planches en ce qui concerne les bandes dessinées). Au-delà du fait que beaucoup de témoignages de rescapés sont désormais considérés comme des œuvres littéraires majeures du patrimoine occidental, le fait de s'intéresser à des œuvres artistiques au sens large lorsqu'il s'agit d'étudier une période ou un phénomène historique se justifie par le fait que les représentations des élèves se construisent très souvent à partir de ces œuvres d'art. Elles participent à la création d'une mémoire de l'événement. Il convient alors de s'interroger sur cette construction de manière critique et de le faire avec les élèves afin de travailler sur la construction de leurs représentations.

⁴ ORDINE NUCCIO, *Une Année avec les classiques*, Paris : Les Belles Lettres, 2015, p. XV.

Le choix des œuvres a été effectué dans une perspective inclusive du concept de Shoah, ainsi que l'a nommée Monique Eckmann dans sa conférence plénière introductive aux journées d'étude de Lausanne⁵. En effet, la Shoah est un terme problématique, en ce sens qu'il focalise l'attention sur les victimes juives, qui sont certes largement majoritaires, mais qui ne sont pas les seules victimes. C'est la raison pour laquelle on retrouve les œuvres de Jorge Semprún dans la sélection que nous avons opérée. Le choix des œuvres a été effectué non seulement par rapport à leur dimension documentaire, puisqu'elles relèvent d'un témoignage direct (sauf pour *Maus* où le témoignage est légèrement indirect puisque le témoin est le père de l'auteur), mais aussi pour leur valeur littéraire ou artistique largement reconnue. Cela permet de cumuler les deux aspects qui sont pourtant opposés selon Maurice Nadeau : « *Chez les nouveaux venus, beaucoup de ces témoignages, sur la guerre, les camps de concentration, la Résistance, ne parviennent pas à l'existence littéraire. Ils n'ont qu'une valeur, souvent émouvante, de documents. L'œuvre littéraire demande du recul, un certain "désengagement" de l'événement, un talent enfin, qui visent, non à restituer la réalité dans ses caractéristiques superficielles, confuses et hasardeuses, mais à en donner l'équivalent sensible qui la ressuscitera dans sa nature profonde.* »⁶ L'idée est d'amener les élèves à s'interroger de manière critique, avec une posture d'historien, sur un témoignage littéraire qui relève d'un processus mémoriel : « *Alors que l'histoire se situe à l'extérieur de l'événement et génère une approche critique conduite du dehors, la mémoire se place dans l'événement, le remonte en quelque sorte, cheminant à l'intérieur du sujet [...]. La mémoire a pour objectif la fidélité, l'histoire la vérité. [...] La fidélité est nécessaire à chaque être pour fixer son appartenance [...]* »⁷. Nous avons fait une sélection relativement prudente puisqu'il n'y a pas d'œuvres

⁵ ECKMANN Monique, « *Oui, mais...* » *transmettre la Shoah dans un pays Bystander : défis et potentialité*, conférence plénière prononcée le 21 janvier 2018, dans le cadre des journées d'étude internationales « Enseignement et apprentissage de la Shoah », HEP Vaud, Lausanne.

⁶ NADEAU Maurice, *Le Roman français depuis la guerre*, Paris : Le Passeur, 1992, p. 33.

⁷ BÉDARIDA François, « *La mémoire contre l'histoire* », *Esprit*, n° 193, juillet 1993, p. 7.

purement fictionnelles. Néanmoins, dans notre perspective, il n'est pas exclu d'inclure des œuvres qui ne sont pas des témoignages *stricto sensu*⁸. Nous partageons de ce point de vue la position de Marie Bornant : « Avec le recul que permet un demi-siècle, il est alors possible de préconiser [...] une lecture complémentaire entre textes littéraires de rescapés et romans de fiction, ainsi que des jeux d'influence entre types de textes : le témoignage rend la fiction possible, car il constitue une base qui garantit la réalité événementielle et permet le décodage du caractère allusif de la fiction ; et la fiction revivifie le témoignage à mesure que le temps passe et que la sensibilité des générations se modifie »⁹. Elle insiste sur le rôle fondamental que joue la littérature, voire la fiction, dans la construction de la mémoire d'un événement historique. Jorge Semprún dit la même chose : « le mélange de témoignage et de fiction ne me pose pas de problème. J'ai moi-même inventé des personnages dans mes livres, comme le gars de Semur ou Hans Freiberg dans *Le Grand Voyage*. Mais ils réunissent des personnages, des traits ou des propos réels. Cette invention répond à un besoin de vraisemblance et de fluidité du récit. Elle permet d'aller vite, alors que suivre la réalité deviendrait répétitif et inintéressant. Il y a – ce n'est pas spécifique aux camps, cela se retrouve chaque fois que l'on s'appuie sur une réalité historique –, une question de vraisemblance, une façon de "créer" de la vérité. Qu'ils parlent d'Auschwitz ou du Goulag, les grands livres sur les camps sont ceux qui ont été élaborés. On a besoin d'artifice pour que le vrai soit crédible, compréhensible. Primo Levi parle de la nécessité de "filtrer" la mémoire. D'autres diraient de l'organiser littérairement. Par exemple, l'épisode de Si c'est un homme où Primo Levi raconte comment il essaie de se souvenir d'un passage de *La Divine Comédie* de Dante ("le chant d'Ulysse") pour le répéter à un jeune camarade français est certainement exact : bien d'autres ont cherché à retrouver un poème par les mêmes mécanismes. Mais leur mise en forme par Primo Levi – la façon dont cela commence, dont

*cela se poursuit, le temps qu'il fait, le ciel –, est un tour de force littéraire. D'autres n'auraient pas su. »*¹⁰

Ce qu'en font les élèves

Après avoir justifié les fondements théoriques et didactiques de l'exercice et la raison de la mise en place d'un tel dispositif en classe d'histoire, nous allons présenter et analyser quelques extraits de travaux d'élèves et voir ce que le travail leur a amené dans l'analyse des réponses qu'ils ont pu donner à la suite d'un questionnaire.

Dans le premier extrait d'un travail d'élèves (annexe 1), il est particulièrement intéressant de constater que c'est l'utilisation d'outils d'analyse stylistiques propres généralement au commentaire littéraire qui permet de mettre au jour une réalité historique. La mise en évidence d'un réseau lexical et la mise en parallèle de comparaisons portant sur le bois rendent compte d'un processus de réification et par voie de conséquence de déshumanisation – il s'agit de la problématique choisie par les élèves – des victimes par les bourreaux, dans *Le Grand Voyage* de Jorge Semprún.

On retrouve les mêmes réflexes d'analyse littéraire, dans les annexes 2 et 3, à savoir une interprétation de *Nuit et Brouillard* de Jean Ferrat (annexe 2) et un commentaire de *Maus*, d'Art Spiegelman (annexe 3). Pour le texte de Ferrat, certains élèves ont souhaité étudier une œuvre qui sortait de la liste distribuée pour poursuivre l'analyse effectuée en cours de français sur les chansons. Il ne s'agit pas d'un témoignage direct, mais Jean Ferrat est touché par l'événement puisque son père a disparu en 1942 dans les camps de la mort nazis. Néanmoins, l'analyse stylistique révèle des aspects qui peuvent être intéressants d'un point de vue historique.

Dans le cas de l'annexe 3, les élèves constatent une représentation basée sur les stéréotypes et se rendent compte par la suite que la rhétorique de la propagande nazie fonctionne aussi sur les stéréotypes et les amalgames, comme en témoigne

⁸ C'est d'ailleurs ce que nous avons accepté lorsque des élèves nous ont proposé de travailler sur *Nuit et brouillard* de Jean Ferrat (voir annexe 2).

⁹ BORNANT Marie, *Témoignage et fiction. Les récits de rescapés dans la littérature de langue française (1945-2000)*, Genève : Droz, 2004, p. 31.

¹⁰ SEMPRÚN Jorge, interview, <http://lettresmodernes.fr/index.php/2016/01/23/jorge-semprun-lecriture-ravive-la-memoire/>, consulté le 13.11.2018.

le document inséré dans *Maus* et commenté par les élèves. La représentation symbolique de *Maus* est aux antipodes de toute forme de réalisme historique, pourtant, elle nous fait prendre conscience de la puissance rhétorique des discours racistes de la propagande nazie. Celle-ci instille des représentations pétries de stéréotypes au sein de la population qui prennent corps et deviennent une réalité historique indéniable. Le passage par la représentation animalisante traduit cette force.

Ce qu'en disent les élèves

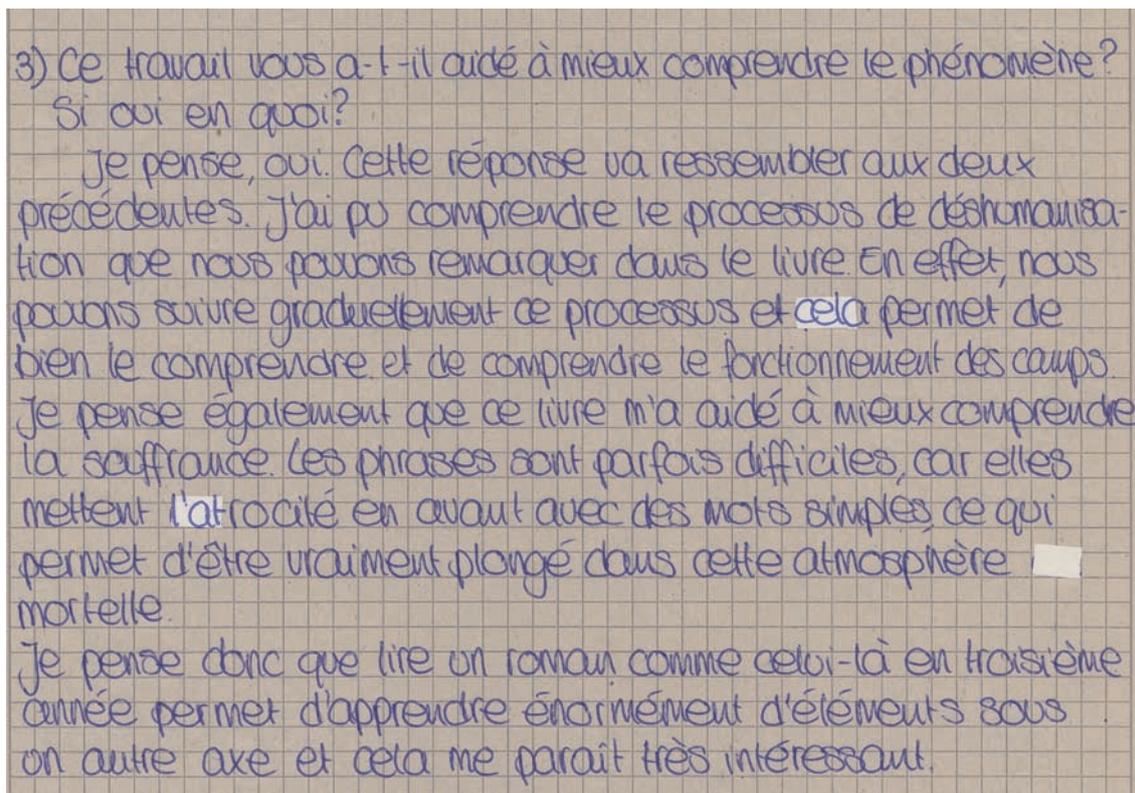
Après avoir fait ce travail et dans le but d'alimenter la réflexion dans l'optique de cette contribution, j'ai posé trois questions aux élèves avec l'idée de porter un regard réflexif sur leur propre travail :

1) Que vous a apporté ce travail ?

2) Cela a-t-il modifié votre perception de l'« événement » ?

3) Ce travail vous a-t-il aidé à mieux comprendre le phénomène, si oui, en quoi ?

À partir des différentes réponses récoltées auprès des élèves (voir annexe 4), on peut établir une typologie des éléments qu'eux-mêmes dégagent après avoir réalisé ce travail. Il y a tout d'abord, sans trop de surprises, des apports au niveau informationnel (en rouge). Les élèves ont découvert des précisions sur des événements, des faits : par exemple sur les conditions de vie dans le camp ou encore sur le fonctionnement de ceux-ci. Un autre aspect évoqué a trait aux compétences scientifiques (en vert). L'un des élèves met en exergue le fait que la lecture « est orientée » par une problématique, ce qui permet de faire une lecture critique sur un aspect en particulier. Une manière de lire qui permet de faire ressortir des éléments différents d'une lecture moins attentive. Par ailleurs,



3) Ce travail vous a-t-il aidé à mieux comprendre le phénomène ?
Si oui en quoi ?
Je pense, oui. Cette réponse va ressembler aux deux précédentes. J'ai pu comprendre le processus de déshumanisation que nous pouvons remarquer dans le livre. En effet, nous pouvons suivre graduellement ce processus et cela permet de bien le comprendre et de comprendre le fonctionnement des camps. Je pense également que ce livre m'a aidé à mieux comprendre la souffrance. Les phrases sont parfois difficiles, car elles mettent l'atrocité en avant avec des mots simples, ce qui permet d'être vraiment plongé dans cette atmosphère mortelle.
Je pense donc que lire un roman comme celui-là en troisième année permet d'apprendre énormément d'éléments sous un autre axe et cela me paraît très intéressant.

Figure 1. Reproduction d'une réponse d'élève à la question 3.



Figure 2. Planche tirée d'Art Spiegelman, *Maus*, Paris : Flammarion, 1987 (tome 1), 1992 (tome 2), p. 201. Elle montre bien la mise en parallèle des deux temporalités du récit dont parlent les élèves. Excerpt from *MAUS: A Survivor's Tale: My Father Bleeds History* by Art Spiegelman © Art Spiegelman, 1973, 1980, 1981, 1982, 1983, 1984, 1985, 1986. All rights reserved.

il peut y avoir une compréhension assez fine au niveau narratif des œuvres étudiées. En parlant de *Maus*, les élèves remarquent « *la juxtaposition entre les deux réalités, celle du présent et celle du passé* », autrement dit la découverte de la mise en scène du processus mémoriel par l'intermédiaire de la fiction, Art Spiegelman racontant dans *Maus*, la réalisation de *Maus*, sous forme de mise en abyme. Un autre aspect fondamental qui revient chez beaucoup d'élèves est le fait d'appréhender l'histoire à hauteur d'hommes, de percevoir le « *ressenti de l'auteur* », du témoin. On peut accéder « *aux expériences, aux sentiments des hommes* ». C'est ce que j'ai appelé l'aspect empathique (en bleu). Se joue ici véritablement la question littéraire du processus d'identification. Le récit littéraire permet un accès aux émotions que le récit historique, s'en tenant aux faits, ne permet pas nécessairement. Paul Ricoeur parle du rôle du texte comme agent de transformation du lecteur en « *témoin affecté* »¹¹. Beaucoup d'élèves en ont fait l'expérience et cela semble les avoir marqués et les avoir questionnés. À tel point que cela peut déboucher sur des questionnements philosophiques plus profonds (en violet) sur la souffrance ou la mort. Les élèves relèvent également un paradoxe : la « *subjectivité [est] nécessaire [...] pour accéder à une réelle et complète connaissance de l'événement* ». Pourtant, simultanément, on comprend la frontière qu'il existe entre le lecteur empathique et la personne qui a été témoin des faits et donc l'irréductibilité fondamentale d'une véritable appréhension d'une tragédie comme la Shoah. Il y a un verrou qu'on n'arrivera jamais à déverrouiller ; un écran de fumée opaque que le témoignage n'arrivera pas à dissiper totalement. Un(e) élève le relève d'ailleurs de manière fort pertinente : « *Je pense néanmoins qu'il est impossible de ressentir et de comprendre complètement ce que ces hommes ont subi. On ne peut que l'approcher par procuration, par le récit d'une expérience.* » Malgré cette limite, le témoignage semble être le meilleur moyen de tendre à accéder au réel. Il y a donc un enjeu historique fondamental qui transcende l'opposition entre « *histoire* »

et « *mémoire* ». Alors que l'objectif essentiel de l'exercice est d'écrire une histoire critique en analysant des témoignages mémoriels, les élèves relèvent l'importance de la mémoire, de l'affect des témoins et de l'intérêt d'y être confrontés pour mieux comprendre l'histoire. En cela, ils rejoignent Arlette Farge : « *Une autre mémoire pour ne pas oublier doit être constituée de sensualité et d'émotions, car pour représenter et énoncer des vérités, il est nécessaire de représenter des émotions. C'est, dit-on, le travail du poète ; c'est aussi celui du chercheur en histoire et sciences humaines ; l'histoire se doit de ne pas mépriser cet aspect afin de fabriquer un récit qui n'oppose plus histoire à mémoire, passé dit objectif à la subjectivité d'individus toujours suspectés de dévier la grande Histoire au profit du souvenir de leur misère quotidienne.* »¹² À l'heure où l'on parle d'*affective turn* ou d'*emotional turn*, c'est-à-dire de « *tournant affectif* » ou « *tournant émotionnel* » dans les études historiques, voire plus largement dans les études en sciences humaines, ce genre de démarches qui décloisonnent les disciplines scolaires font sens et sont en adéquation avec les préoccupations des chercheurs en sciences humaines.

Conclusion

« *Plus dense, plus éloquente que la vie quotidienne, mais non radicalement différente, la littérature élargit notre univers, nous incite à imaginer d'autres manières de le concevoir et de l'organiser.* »¹³

Ainsi la littérature, qu'elle soit un témoignage ou une œuvre de fiction, permet de s'interroger sur la question de la mémoire d'un événement historique et permet sans aucun doute d'appréhender certains aspects d'une réalité historique qui nous échappent si l'on ne se contente que d'autres sources, notamment en ce qui concerne les émotions. L'utilisation d'outils d'analyse

¹¹ RICOEUR Paul, « Monde du texte et monde du lecteur » in *Temps et Récits III. Le Temps raconté*, Paris : Seuil, 1991, p. 296 et p. 303.

¹² FARGE Arlette, « Une autre mémoire pour ne pas oublier », *L'Inactuel « États de mémoire »*, n° 1, 1998, p. 5.

¹³ TODOROV Tzvetan, *La Littérature en péril*, Paris : Flammarion, 2007, p. 15-16

critique empruntés à l'enseignement de la littérature peut donner une dimension interdisciplinaire au travail des élèves et leur permet de dégager des éléments pertinents d'un point de vue historique qui n'apparaîtraient pas si l'on ne soumettait pas les textes à ces méthodes. Le

simple fait que l'essentiel des représentations des élèves provient d'œuvres de fiction suffit à justifier leur étude en classe. Mais celle-ci ne doit pas se faire n'importe comment. Elle doit apprendre aux élèves à jeter un regard critique sur ce qu'ils voient ou ce qu'ils lisent.

L'auteur

Valery Rion est doctorant en littérature française du XIX^e siècle à l'Université de Neuchâtel en Suisse et enseigne le français et l'histoire au Lycée cantonal de Porrentruy. Ses recherches portent essentiellement sur le pouvoir herméneutique du mythe de Méduse pour expliquer le bouleversement esthétique qui intervient pendant la période romantique avec l'émergence d'une beauté effrayante, liée à la mort. Il s'intéresse également à la didactique de la littérature, aux récits fantastiques, à l'intertextualité, et à l'œuvre de Théophile Gautier. Il est l'auteur de différents articles sur Jules Verne, Georges Rodenbach, Théophile Gautier et a remporté le prix de la publication 2017 de la society of dix-neuviémistes (SDN). Il est également l'auteur de la préface liminaire et de la postface des deux premiers volumes de la collection *Méduséenne* aux Éditions Otrante et le directeur de publication d'un ouvrage sur Rémy Zaugg.

valery.rion@gmail.com

<http://www.valeryrion.ch>

Résumé

L'enseignement de la Shoah est considéré comme un passage obligé et essentiel de l'histoire du XX^e siècle, pourtant cela semble une gageure d'en donner une idée claire à nos étudiants en trois ou quatre leçons. C'est bien de ce nombre de leçons-là dont nous disposons pour faire le tour de cette question, vu les impératifs fixés par les plans d'étude. C'est la raison pour laquelle nous complétons en principe notre cours par un travail d'approfondissement effectué par groupes de deux ou trois élèves, hors du temps scolaire. Ces travaux portent sur des œuvres littéraires ou artistiques qui revêtent également une valeur testimoniale. Cet article présente cette modalité de travail et donne à voir, à travers des extraits de travaux d'élèves, ce que ce type d'exercice peut apporter dans l'appréhension et la compréhension d'un phénomène complexe qu'est celui du génocide. C'est aussi l'occasion de s'interroger sur le témoignage littéraire ou artistique comme source historique.

Mots-clés

Relation entre histoire et fiction, Travail personnel, Travail artistique, Interdisciplinarité.

Johannes Gunzenreiner, PH St. Gallen
Thomas Metzger, PH St. Gallen

Dem Tod entronnen und trotzdem nicht in Freiheit – ein Ausstellungsprojekt mit Studierenden zum Schicksal aus dem Lager Theresienstadt befreiter jüdischer Gefangener

Abstract

During the spring semester 2015, 51 Students from the University of Teacher Education St. Gallen participated in the Project «Flight and Asylum» conducted by the «Centre of Democracy Education and Human Rights». One sub-project dealt with the conceptualization and realization of an exhibition about the saving of 1,200 Jews from the Theresienstadt concentration camp. These refugees arrived in Switzerland on February 7th, 1945, and stayed for some days at the Hadwig school building that is now part of the university's campus. The complex project promoted a variety of competences amongst the students.

Keywords

Holocaust education, Project work, Swiss refugee policy during World War II, Theresienstadt concentration camp.

GUNZENREINER Johannes, METZGER Thomas, «Dem Tod entronnen und trotzdem nicht in Freiheit – ein Ausstellungsprojekt mit Studierenden zum Schicksal aus dem Lager Theresienstadt befreiter jüdischer Gefangener», in *Didactica Historica* 5/2019, S. 149-154.

Im letzten Jahr des Zweiten Weltkrieges waren Bemühungen von Hilfsorganisationen mehrfach von Erfolg gekrönt, durch Verhandlungen mit NS-Instanzen ein paar Tausend Jüdinnen und Juden der nationalsozialistischen Vernichtungsmaschinerie zu entreissen¹. Mehrere Rettungstransporte führten über die Schweiz in die Freiheit. So trafen etwa am 7. Februar 1945 1 200 Jüdinnen und Juden aus dem KZ Theresienstadt in St. Gallen ein. Die Mehrzahl der Flüchtlinge wurde für kurze Zeit im Primarschulhaus Hadwig einquartiert, in dem heute ein Teil der Pädagogischen Hochschule St. Gallen (PHSG) beheimatet ist. Ihre Lebensgeschichten, die Verhandlungen, die zu ihrer Freilassung führten, und deren Einordnung in die schweizerische Flüchtlingspolitik bildeten vom 9. Mai bis 25. September 2015 Gegenstand einer Ausstellung im Hadwig-Gebäude. Die Ausstellung war das Produkt einer umfangreichen Projektarbeit der in der Fachschaft Geschichte der PHSG angesiedelten Fachstelle «Demokratiebildung und Menschenrechte» mit Studierenden. Diese waren unter Anleitung der fachstellenleitenden Dozierenden sowie eines Ausstellungsexperten in tragender Weise in sämtliche Projektbereiche involviert, so bei Recherchen im Schweizerischen Bundesarchiv, der Entwicklung des Ausstellungskonzepts, der gestalterischen Umsetzung der Ausstellung sowie der Erarbeitung didaktischen Unterrichtsmaterials. Das komplexe Projekt im Themenfeld Holocaust-Education förderte bei den Studierenden entsprechend vielfältige Kompetenzen.

¹ Siehe hierzu BAUER Yehuda, *Freikauf von Juden? Verhandlungen zwischen dem nationalsozialistischen Deutschland und jüdischen Repräsentanten von 1933 bis 1945*, Frankfurt a. M.: Jüdischer Verlag, 1996, v. a. S. 231–394.



Plakat der Ausstellung «Flüchtlinge im Hadwig» basierend auf einer Fotografie von Walter Scheiwiler (Stadtarchiv St. Gallen_PA_Scheiwiler_Walter_23).

Die «Aktion Sternbuch–Musy»

Die 1 200 aus dem KZ Theresienstadt befreiten Jüdinnen und Juden verdankten ihre Befreiung der Initiative von Recha und Isaac Sternbuch. Das Ehepaar unterhielt mit dem «Hilfsverein für jüdische Flüchtlinge in Shanghai» ein eigenes Flüchtlingshilfswerk, das ab 1943 als europäischer Arm der nordamerikanischen «Union of Orthodox Rabbis of the United States of America and Canada» fungierte. Das Ehepaar nahm 1944 Kontakt mit Alt-Bundesrat Jean-Marie Musy auf, da dieser bereits früher bei der Freilassung einzelner KZ-Häftlinge hatte vermitteln können². Musy, der Sympathien für autoritäre Regime hegte, verfügte über hochkarätige Kontakte nach Deutschland. So kannte der militante Antikommunist unter anderem SS-Reichsführer Heinrich Himmler persönlich. Im Zuge der Verhandlungen traf sich Musy denn auch zweimal mit ihm. Der für die Freilassung der Jüdinnen und Juden geforderte Gegenwert wechselte mehrfach. Schliesslich wurde vereinbart, dass ein finanzielles Pfand von fünf Millionen Franken auf einem Schweizer Konto hinterlegt werden solle³. Himmler, den keine humanitären Überlegungen, sondern die Hoffnung einer Besserstellung mit den Westalliierten zu diesen Verhandlungen bewogen, forderte zudem, dass die angelsächsischen Medien zu einer positiveren Berichterstattung über NS-Deutschland angehalten werden sollten. Auch Musy erhoffte sich wohl eine Annäherung der Westalliierten an Deutschland. Zugleich mag auch der Versuch, sein aufgrund seiner politischen Ansichten angeschlagenes Ansehen aufzupolieren, eine zusätzliche Motivation gewesen sein, in der Befreiungsaktion

mitzuwirken⁴. Inhalt der Vereinbarung war letztlich, dass wöchentlich 1 200 Jüdinnen und Juden freigelassen werden sollten. Der Transport, der die Schweiz am 7. Februar 1945 erreichte, blieb jedoch der einzige, da sehr wahrscheinlich konkurrierende Netzwerke innerhalb der SS Adolf Hitler über die Vorgänge in Kenntnis setzten. Dieser liess schliesslich die Aktion unterbinden⁵.

Die Zusammenstellung des Zuges im KZ Theresienstadt begann am 3. Februar. Den ausgewählten Häftlingen wurde mitgeteilt, dass sie am 5. Februar das Lager in Richtung Schweiz verlassen würden. Die Ankündigung löste grosse Unruhe aus. Ihr wurde misstraut, waren doch erst Ende 1944 erneut rund 20 000 Menschen aus Theresienstadt nach Osten deportiert worden. Daher weigerte sich die Mehrheit der bestimmten Personen, am Transport teilzunehmen, was dessen Zusammenstellung erschwerte. Die 1 200, die die Fahrt antraten, waren mehrheitlich ältere Leute aus Deutschland, Österreich, Holland und der Tschechoslowakei⁶. Die Fahrt ging nur schleppend voran, und die Befreiten blieben skeptisch. Dass die NS-Akteure propagandistische Absichten hegten, zeigte sich daran, dass Lippenstifte an die Frauen ausgeteilt wurden und die Männer sich zu rasieren hatten. Zudem waren grosse Mengen an Lebensmitteln ausgegeben worden. Entsprechend kritisch reflektierte die freigelassene Frederica Spitzer diese Aktion in ihren Aufzeichnungen:

«Nur derjenige, der weiß, was eine einzige Brotscheibe für einen KZ-Insassen bedeutete, kann ermessen, wie diese Brotmenge auf uns wirkte. Es war nun auch offensichtlich, dass wir damit bei unserer Ankunft am Ziel Eindruck schinden sollten»⁷.

² Ausführlicher zu den Ereignissen: METZGER Thomas, GUNZENREINER Johannes, *Ausstellungsdokumentation «Flüchtlinge im Hadwig»*, https://www.phsg.ch/sites/default/files/cms/Dienstleistung/Fachstellen-und-Kompetenzzentren/Demokratiebildung%20und%20Menschenrechte/Abgeschlossene%20Projekte/Doku_Flu%CC%88chtligeimHadwig.pdf, konsultiert am 05.06.2018. Siehe zudem DIECKHOFF Alain, *Rescapé du Génocide. L'action Musy: une opération de sauvetage de Juifs européens en 1944–1945*, Bâle, Francfort-sur-le-Main: Helbling & Lichtenhahn, 1995; SEBASTIANI Daniel, *Jean-Marie Musy (1876–1952), un ancien conseiller fédéral entre rénovation nationale et régimes autoritaires*, Fribourg: Université de Fribourg, 2004, S. 902–937.

³ Siehe hierzu SEBASTIANI Daniel, *Jean-Marie Musy...*, S. 914–936. Für Musys Nähe zu autoritären Systemen allgemein SEBASTIANI Daniel, *Jean-Marie Musy...*

⁴ Differenziert zu seinen Motiven SEBASTIANI Daniel, *Jean-Marie Musy...*, S. 927–937.

⁵ DIECKHOFF Alain, *Rescapé ...*, S. 41; SEBASTIANI Daniel, *Jean-Marie Musy...*, S. 935.

⁶ Zur Zusammenstellung des Transports u. a. KÁRNÝ Miroslav, «Geschichte des Theresienstädter Transports in die Schweiz», *Judaica Bohemiae*, n° 27, 1991, S. 4–16, S. 4–6; KRAMER-FREUND Edith, «Fahrt in die Freiheit. Vom Häftling in Theresienstadt zum Flüchtling in der Schweiz», *Tribüne. Zeitschrift zum Verständnis des Judentums*, n° 24, 1985, S. 152–165, S. 152–157.

⁷ Zum Verlauf der Reise: SPITZER Federica, «Verlorene Jahre», in *Theresienstadt. Aufzeichnungen von Federica Spitzer und Ruth Weisz. Mit einem Beitrag von Wolfgang Benz*, Berlin: Metropol, 1997, S. 9–171, S. 76–95, Zitat S. 88. Zudem KRAMER-FREUND Edith, «Fahrt ...», S. 156–160.



Die befreiten Jüdinnen und Juden schliefen in den leegeräumten Schulzimmern des Hadwig-Gebäudes auf Stroh; Fotografie von Walter Scheiwiller (Stadtarchiv St. Gallen_PA_Scheiwiller_Walter_27).

Am 7. Februar passierte der Zug die Grenze. In Kreuzlingen stiegen die ehemaligen KZ-Häftlinge in Schweizer Waggonen um und fuhren weiter nach St. Gallen. Die Behörden waren ob der Befreiungsaktion überrumpelt, denn diese war ohne ihr Wissen geplant worden. Erst einen Tag vor Ankunft der Befreiten informierte Musy Bundespräsident Eduard von Steiger. «*In der Tat macht es einen äusserst bemühenden Eindruck, dass niemand etwas von der Sache wusste*», monierte der Vorsteher des EJPD⁸.

1 000 der Befreiten wurden im Primarschulhaus Hadwig einquartiert. Dieses war von der Armee als sogenanntes «Desinfektionslager» requiriert worden. Die restlichen 200 wurden ins ausserrhodische Bühler gebracht. Bis am 15. Februar hatten alle das Schulhaus in Richtung verschiedener «Quarantänelager» verlassen⁹. Nach Kriegsende sahen sich die ehemaligen KZ-Häftlinge gezwungen, schnellstmöglich weiterzureisen, denn die Schweizer

⁸ Eduard von Steiger an Max Petitpierre, Bern 6. Februar 1945, in CH-BAR#E4001C#1000/783#2682. Zudem, auch für das Zitat: Eduard von Steiger an Heinrich Rothmund, Bern 7. Februar 1945, in CH-BAR#E4001C#1000/783#2682#73.

⁹ Rapport von Flüchtlingskommissär Ulrich Wildbolz vom 9. Januar 1945, in CH-BAR#E4001C#1000/783 #2682#63.

Behörden folgten der mit der antisemitisch geprägten Flüchtlingspolitik verwobenen Doktrin, dass die Schweiz für Flüchtlinge nur als Transit-, nicht aber als Asylland fungieren sollte.¹⁰ Während die holländischen und tschechoslowakischen Staatsangehörigen in ihre Heimatländer zurückkehren wollten, äusseren vorab jene aus Deutschland und Österreich den Wunsch, entweder zu Verwandten in Westeuropa oder Übersee oder aber nach Palästina auszuwandern. Nur in Ausnahmefällen gelang es vereinzelt Personen, nach einem langwierigen administrativen Prozess ein permanentes Bleiberecht zu erhalten.

Projekt «Flucht und Asyl»

Als sich Anfang Januar 1945 die Idee konkretisierte, im Rahmen der Eröffnung der Fachstelle «Demokratiebildung und Menschenrechte» an der PHSG die Fotos von Walter Scheiwiller¹¹, welche in eindrücklicher Art und Weise das erschütternde Schicksal und den kurzen Aufenthalt der 1 000 jüdischen Flüchtlinge aus dem KZ Theresienstadt im Schulhaus Hadwig im Februar 1945 zeigen, einer breiten Öffentlichkeit zugänglich zu machen, reifte der Entschluss, daraus ein Projekt mit Studierenden zu gestalten. Dieses beschränkte sich nicht auf die Ausstellung über die Flüchtlinge im Hadwig, sondern war zentral auf Aspekte der Holocaust-Education ausgelegt. 51 Studierende des 6. Semesters entwarfen ein Konzept inklusive Dokumentation für die Sekundarstufe I zur Problematik «Flucht und Asyl». Ein besonderes Augenmerk galt dabei dem Einbezug aktueller Fragestellungen des

¹⁰ Siehe zur Thematik ERLANGER Simon, «*Nur ein Durchgangsland*». *Arbeitslager und Internierungsheime für Flüchtlinge und Emigranten in der Schweiz 1940–1949*, Zürich: Chronos, 2006; MÄCHLER Stefan, «Kampf gegen das Chaos – die antisemitische Bevölkerungspolitik der eidgenössischen Fremdenpolizei und Polizeiabteilung 1917–1954», in MATTIOLI Aram (Hrsg.), *Antisemitismus in der Schweiz 1848–1960*, Zürich: Chronos, 1988, S. 357–421, S. 403–408.

¹¹ Die Fotos von Walter Scheiwiller sind im Stadtarchiv St. Gallen archiviert. Scheiwiller wurde am 19. Juli 1922 in Oelsnitz (Deutschland) geboren. Von 1939 bis 1942 absolvierte er bei Foto Zumbühl in St. Gallen eine Fotografenlehre und arbeitete von 1942 bis 1945 bei der Fotoagentur Photopress Zürich. Ab 1946 war Scheiwiller als selbständiger Fotoreporter und Sportfotograf tätig und baute ein eigenes Fotogeschäft in Zürich auf. Scheiwiller gilt als Schweizer Pionier der Sportfotografie. Im Februar 1945 erhielt er die Erlaubnis, die jüdischen Flüchtlinge im Hadwig zu fotografieren.

nationalen wie internationalen Diskurses zur Thematik, der politischen Diskussion darüber und deren Auswirkungen auf Bewegungen im In- und Ausland sowie der Erörterung möglicher Lösungsansätze. Die Annäherung an die Thematik erfolgte über eine historische Rückblende und sollte sich in unterschiedlichen kulturellen Kontexten manifestieren, Aspekte der Interdisziplinarität abbilden und Möglichkeiten aufzeigen, wie Lernende, individuell nach ihren Interessen, einzelne Aspekte alleine oder in Lernpartnerschaften bearbeiten könnten. Das Konzept orientierte sich an den Kompetenzbeschreibungen des noch neuen Lehrplans (LP 21) und berücksichtigte die unterschiedlichen Lernniveaus auf der Sekundarstufe I. Das Gesamtprojekt «Flucht und Asyl» wurde in den drei Teilprojekten «Besa – Wie Albaner im Zweiten Weltkrieg Juden retteten»¹², «Flüchtlinge im Hadwig» und «Projektarbeit auf der Oberstufe» umgesetzt.

Die drei Teilprojektgruppen arbeiteten entlang diverser Zielsetzungen.

Forschungsorientierte Kompetenzen:

- Förderung der Forschungs- und Recherchekompetenz in Archiven und Bibliotheken sowie Datenbanken,
- Umsetzen von kollaborativen Arbeitsmethoden,
- Anwenden einer korrekten Fachsprache beim Erstellen von Publikationen und bei der Konzipierung und Ausgestaltung der Ausstellung «Flüchtlinge im Hadwig»,
- Förderung wissenschaftlicher Methoden bei der Forschungstätigkeit sowie im Kontext von Interviews,
- Anwenden von Kenntnissen beim Dokumentieren, Veranschaulichen und Umsetzen des erworbenen Wissens in diversen Formen (Fachtexten, Ausstellung, Lehrerhandreichung, Lernmaterialien) und Begleitung von Lernenden in der Vorbereitung und beim Besuch der Ausstellung.

¹² Die Wanderausstellung «Besa» wurde vom 3. bis 13. März 2015 an der PHSG gezeigt. Siehe dazu <https://www.phsg.ch/de/dienstleistung/fachstellen/fachstelle-demokratiebildung-und-menschenrechte>, konsultiert am 03.06.2018. Für die Interviews einer Schulklasse aus Oberuzwil/SG mit der Zeitzeugin Johanna Neumann: <https://www.srf.ch/sendungen/myschool/albaner- retten-juden-vor-dem-holocaust>, konsultiert am 03.06.2018.

Projektorientierte Kompetenzen:

- Förderung der Partizipation durch bewusste Entscheidungsfindung innerhalb der Teilprojektleitungen und Arbeitsgruppen,
- Aufbrechen von Lerngruppen und fixen Zeitgefässen,
- Verpflichtung zur hohen sozialen Empathie und zur paritätischen Aufteilung von Projektfeldern,
- Förderung individueller Kompetenzen der Studierenden durch Kooperation mit Spezialisten,
- Aneignung von Reflexions- und Analysekompetenzen durch Gruppensitzungen und das Erstellen von schriftlichen Dokumentationen.

Für das Teilprojekt «Flüchtlinge im Hadwig» wurden in Übereinkunft mit den Studierenden die detaillierten Teilziele und Aufgaben erarbeitet. Grundlagen der Forschungstätigkeit bildeten Recherchen der Studierenden im Bundesarchiv zu ausgewählten Personen, welche sich im Zug befunden hatten. Die Auswahl der Dossiers basierte auf Literatur- und Datenbankrecherche und auf sozialen Kategorien wie Herkunft oder Alter. So entstanden neben der Ausstellung, zu der Studierende auch Führungen für Schulklassen anboten, eine Dokumentation mit Portraits befreiter Jüdinnen und Juden, eine Unterrichtsdokumentation zur Vor- und Nachbereitung des Besuches der Ausstellung¹³, eine Handreichung für Lehrpersonen zum historischen Kontext und die Ereignisse im Zusammenhang mit dem Transport im Februar 1945¹⁴, eine Filmdokumentation zum Interview mit dem Fotografen Walter Scheiwiller sowie Transkripte von Gesprächen mit Zeitzeuginnen und Zeitzeugen und deren Nachkommen. Bis zum Abschluss des Projekts am Ende des Semesters wurden von den Studierenden gesamthaft rund 3 000 Arbeitsstunden geleistet. Die intensive Auseinandersetzung mit den historischen Quellen, das Aneignen der

¹³ Die didaktischen Materialien stehen zum Download zur Verfügung: https://www.phsg.ch/sites/default/files/cms/Dienstleistung/Fachstellen-und-Kompetenzzentren/Demokratiebildung%20und%20Menschenrechte/Abgeschlossene%20Projekte/Handreichungen_Fluechtlinge%20im%20Hadwig.pdf, konsultiert am 03.06.2018.

¹⁴ Für die Projektdokumentation siehe METZGER Thomas, GUNZENREINER Johannes, *Ausstellungsdokumentation...*

Recherchekompetenz, das Verfassen von Sachtexten sowie die Erarbeitung der Unterrichtsmaterialien und die Gestaltung einer Ausstellung führten zu einer vertieften Auseinandersetzung mit den historischen Inhalten.

Stärkung projektorientierter Formate

Die Bilanz der Studierenden war sehr positiv. Stellvertretend für die vielen Feedbacks wird hier ein Beispiel aus der Projektdokumentation aufgeführt:

«Die Koordination der einzelnen Teilprojekte durch die studentischen Teilprojektleitungen war sehr zeitintensiv und liess die Verantwortlichen öfters an ihre Grenzen stossen. Durch die Kurzfristigkeit

des Projekts [Anmerkung: Für das gesamte Projekt standen lediglich 12 Studienwochen zur Verfügung] bestand ein grosser Druck und ein nicht zu unterschätzender Zeitaufwand. Der Entstehungsprozess eines solch grossen Projekts ist sehr spannend zu verfolgen und erfüllt einen mit Stolz, wenn es langsam Form annimmt. Das grösste Highlight für die Teilprojekte war am Schluss, als alle Ergebnisse vorlagen. Man muss also in gewisser Weise mit Geduld darauf warten, um die Früchte der eigenen Arbeit zu ernten.»¹⁵

¹⁵ Siehe die Schlussdokumentation der Studierenden (internes Dokument). In der Zwischenzeit sind an der PHSG weitere Projekte und Masterarbeiten im Zusammenhang mit der Holocaust-Education umgesetzt worden: <https://www.phsg.ch/de/dienstleistung/fachstellen/fachstelle-demokratiebildung-und-menschenrechte>, konsultiert am 03.06.2018.

Die Verfasser

Johannes Gunzenreiner ist Dozent für Geschichtsdidaktik und Politische Bildung sowie Co-Leiter der Fachstelle «Demokratiebildung und Menschenrechte» an der Pädagogischen Hochschule St. Gallen (PHSG). Zudem leitet er das Regionale Didaktische Zentrum in Gossau/SG. Seine Forschungs- und Entwicklungsschwerpunkte liegen in den Bereichen des historischen Lehrens und Lernens, der Holocaust-Education und in der digitalen Wissensvermittlung.

<https://www.phsg.ch/de/team/prof-johannes-gunzenreiner>

Johannes.gunzenreiner@phsg.ch

Thomas Metzger ist Dozent für Geschichte sowie Co-Leiter der Fachstelle «Demokratiebildung und Menschenrechte» an der Pädagogischen Hochschule St. Gallen (PHSG). Darüber hinaus ist er Lehrbeauftragter an den Universitären Fernstudien Schweiz. Er forscht insbesondere zur Geschichte gesellschaftlicher Inklusions- und Exklusionsprozesse mit einem Schwerpunkt auf der Kultur-, Sozial- und Ideengeschichte des Antisemitismus.

<https://www.phsg.ch/de/team/prof-dr-thomas-metzger>

thomas.metzger@phsg.ch

Zusammenfassung

Im Frühjahrssemester 2015 setzten sich 51 Studierende der Pädagogischen Hochschule St. Gallen unter der Leitung der Fachstelle «Demokratiebildung und Menschenrechte» in intensiver Projektarbeit mit «Flucht und Asyl» auseinander. Ein Teilprojekt beschäftigte sich mit der Konzipierung und Umsetzung einer Ausstellung zur Rettung von 1 200 Jüdinnen und Juden aus dem KZ Theresienstadt. Diese erreichten am 7. Februar 1945 die Schweiz und waren für kurze Zeit im Hadwigschulhaus einquartiert, das heute einen Teil der Hochschule beheimatet. Das komplexe Projekt förderte bei den Studierenden vielfältige Kompetenzbereiche.

Keywords

Holocausterziehung, Projektarbeit, Schweiz, Flüchtlingspolitik während des Zweiten Weltkriegs, KZ Theresienstadt.

Olivetta Gentilin, Liceo Statale Antonio Pigafetta

Il lessico della Shoah per una produzione linguistica creativa. Esempio di un percorso metodologico-didattico basato sul concetto di *multiliteracies*

Abstract

The present paper describes the development of a learning unit for German learners about different aspects of the Shoah. The theoretical basis follows the pedagogical design of multiliteracies both as regards the structure of the unit and the variety of proposed texts and media. Firstly, the students acquire knowledge of the past through the analysis of medial and written texts. In this phase they focus on the use and function of words related to the Shoah. Then they apply what they have learnt by producing creative poetry, using digital resources. In this way they have the opportunity to reflect on the past by comparing it with their own thoughts and opinions. The connection with present situations aims at making students rethink behaviour models.

Keywords

Multiliteracies, Multimodal, Civil courage, Rethink and remake.

GENTILIN Olivetta, «Il lessico della Shoah per una produzione linguistica creativa. Esempio di un percorso metodologico-didattico basato sul concetto di *multiliteracies*», in *Didactica Historica* 5/2019, p. 155-162.

Introduzione

Il percorso descritto è nato all'interno di un progetto pluridisciplinare, dal titolo *La lingua del Reich – La lingua del Lager*, che ha visto impegnati gli studenti e i docenti di due classi quarte del Liceo Statale Antonio Pigafetta di Vicenza. Nel corso del progetto gli studenti hanno affrontato la complessità del Nazionalsocialismo sotto diverse prospettive e si sono confrontati in particolare con gli aspetti della Shoah, orientando il loro studio alla contestualizzazione storica e alla riflessione sul lessico specifico. Di seguito vengono illustrati l'approccio teorico, le attività e le modalità operative alla base dell'unità di apprendimento di lingua tedesca, nonché alcune brevi considerazioni finali.

Approccio teorico

Con la descrizione dell'approccio teorico si intende giustificare l'uso di vari media e di diversi linguaggi di comunicazione all'interno del percorso di apprendimento. Nello specifico si tratta di un percorso didattico metodologico che viene proposto a studenti con una conoscenza della lingua corrispondente al livello B1 del Quadro Comune Europeo di Riferimento (QCER). Le attività illustrate sono volte al conseguimento dei seguenti obiettivi didattici trasversali: ricerca e approfondimento del contesto storico, comprensione del suo significato per la generazione attuale, sviluppo delle abilità di comprensione del testo. Gli obiettivi educativi riconducono agli obiettivi di cittadinanza globale, come indicato dal MIUR nelle Linee guida nazionali per la didattica della Shoah a scuola. Essi intendono promuovere lo sviluppo di autonomia e senso critico, nel tentativo di elaborare gli strumenti necessari «*per riconoscere e combattere le nuove manifestazioni di discriminazione,*

sopraffazione, razzismo e risorgente antisemitismo»¹. Il percorso proposto si riallaccia direttamente al concetto pedagogico di *multiliteracies*² e *new literacies*³. Secondo gli autori del *New London Group*, che introdussero il concetto di *multiliteracies* in uno studio del 1996, l'educazione deve dare spazio a diversi modi e sistemi di rappresentazione (linguistico, visuale, audio, spaziale, gestuale, tattile), per rispondere alla sfida del cambiamento culturale/sociale/tecnologico nella società globalizzata. L'effetto del cambiamento in prospettiva multimodale e multiculturale è l'espansione del concetto di competenza⁴. Attraverso il confronto con una varietà di modelli di testo vengono sviluppate non solo competenze di lettura e scrittura, ma anche di ricerca e selezione dell'informazione, di flessibilità nell'organizzare le conoscenze, di riflessione critica, di disponibilità al lavoro collaborativo, di espressione e argomentazione dei propri pensieri ed emozioni. Il percorso didattico illustrato nel prossimo paragrafo si riferisce a questa tipologia di competenze.

Fasi e sviluppo dell'unità di apprendimento

L'unità è strutturata come un *project work*, in cui, al fine di realizzare un prodotto finale, l'uso

dei media si incrocia con l'esercizio delle abilità linguistiche. Le fasi di sviluppo dell'attività fanno riferimento al design elaborato da Cope e Kalantzis, autori del *New London Group*, e si riassumono in quattro stadi: *experiencing, conceptualizing, analysing* e *applying*⁵.

Experiencing

In questa prima fase, per la cui realizzazione si prevedono quattro ore, gli studenti riflettono sulle conoscenze pregresse, si confrontano con nuove esperienze e diverse forme di rappresentazione. Al fine di motivare e di far collaborare gli studenti, tra di loro e con l'insegnante, l'attività formativa si orienta alla metodologia della *flipped classroom*⁶. L'insegnante suggerisce tematiche e approfondimenti, ma il lavoro di riflessione e di ricerca sui materiali inizia con lo studio domestico, svolto autonomamente. Trattandosi di un progetto pluridisciplinare gli studenti hanno già affrontato le tematiche della Shoah durante le lezioni di Italiano e Storia. Sulla base di queste conoscenze raccolgono informazioni riguardo un momento storico, da loro indicato, tra quelli riportati in una scheda di lavoro, che riassume passaggi fondamentali della storia tedesca dal 1918 al 1945. Successivamente, durante l'ora di attività in classe, gli studenti si dividono in gruppi, a seconda della situazione storica esplorata, verificano le informazioni raccolte e le completano con il contributo di altri. Ultimata l'attività di approfondimento, un rappresentante per ogni gruppo riferisce brevemente in plenum. Questa prima fase si conclude con la visione del film *Die Bücherdiebin* del regista Brian Percival (2013). Pur non avendo il valore di documento storico, il film è stato proposto per

¹ «Linee Guida Nazionali. Per una didattica della Shoah a Scuola», testo elaborato dagli esperti dell'*International Holocaust Remembrance Alliance*, nominata con Decreto della Ministra dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca n. 939 del 30.11.2017, p. 5-6.

² CAZDEN Courtney, COPE Bill, FAIRCLOUGH Norman, GEE Jim *et al.*, «A pedagogy of multiliteracies: Designing social future», *Harvard Educational Review*, n° 66/1, 1996, p. 60-92.

³ L'introduzione di concetti come *multiliteracies* e *new literacies* sancisce una rottura con la pedagogia tradizionale: «Whereas traditional literacy curriculum was taught to a singular standard (grammar, the literary canon, standard national forms of the language), the everyday experience of meaning making was increasingly one of negotiating discourse differences. A pedagogy of multiliteracies would need to address this as a fundamental aspect of contemporary teaching and learning». COPE Bill, KALANTZIS Mary, «Multiliteracies. New Literacies, New Learning», *Pedagogies. An International Journal*, n° 4, 2009, p. 164-195, p. 66.

⁴ Sulle nuove competenze si veda inoltre KALANTZIS Mary *et al.*: «Assessing multiliteracies and the new basics», *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, n° 10/1, 2003, p. 15-26, cit. p. 16; JACOBS Gloria E., «Designing Assessments. A Multiliteracies Approach», *Journal of Adolescent & Adult Literacy*, n° 56/8, 2013, p. 623-626; RIVOLTELLA Pier Cesare, *Screen Generation. Gli adolescenti e le prospettive dell'educazione nell'età dei media digitali*, Milano: Vita e Pensiero, 2006, p. 233-234; RIVOLTELLA Pier Cesare, *Media Education*, Brescia: ELS La Scuola, 2017, p. 219-220.

⁵ COPE Bill, KALANTZIS Mary, «Multiliteracies...», p. 184-185.

⁶ Si tratta di un approccio metodologico che ribalta il tradizionale ciclo di apprendimento, fatto di lezione frontale, studio individuale a casa e verifiche in classe, a favore di una didattica di tipo laboratoriale. Questa modalità di lavoro è possibile se alunni e alunne entrano in classe già informati sull'argomento oggetto della lezione, e, conoscendolo, lo padroneggiano. A tal fine un valido supporto viene fornito dall'utilizzo di strumenti multimediali, che rendono dinamico e interattivo lo studio e permettono di utilizzare il tempo in aula per un confronto attivo e stimolante.

<p>Film- und Zeitgeschichte Rekonstruiere den Film anhand der Zeitereignisse!</p>
<p>Was passierte? Wann?</p> <p>The diagram features a central yellow arrow pointing to the right. Five boxes containing dates are connected to the arrow by vertical lines. Two boxes are positioned above the arrow: 'Februar 1938' and 'September 1939'. Three boxes are positioned below the arrow: 'September 1935', '9.-10. November 1938', and 'April 1945'. Each box is connected to the arrow by a vertical line, and horizontal lines extend from the boxes to the arrow.</p>
<p>Welche Konsequenzen ergeben sich für Hans, Liesel und Max?</p>
<p>September 1935:</p>
<p>Februar 1938:</p>
<p>9.-10. November 1938:</p>
<p>September 1939:</p>
<p>April 1945:</p>

gli avvenimenti rappresentati (*Judenverfolgung, Novemberpogrome, Bücherverbrennung*) e per le caratteristiche dei personaggi, nei quali si riflettono diversi modelli di reazione alle iniziative politiche del Nazionalsocialismo. La discussione sul film è guidata da materiale su Power Point, che gli studenti analizzano in classe e di cui si presenta di seguito un esempio.

L'attività consiste nell'abbinare correttamente gli episodi storici con le storie dei protagonisti. Gli studenti, suddivisi in gruppi, compilano la scheda proposta in questa pagina, ad esempio:

«9.-10. November: Reichskristallnacht
Max muss seine Familie verlassen, weil er...
Hans Hubermann nimmt ihn auf.
Liesel...».

Se la scuola dispone di un laboratorio multimediale la scheda può essere compilata con l'ausilio del computer. Fotogrammi dal film possono essere usati nella presentazione per sostituire e/o per arricchire la descrizione degli avvenimenti, che si riferiscono ai singoli personaggi. In questo modo viene svolta un'analisi narrativa del film⁷, congiuntamente ad una riflessione sul comportamento dei protagonisti. Attraverso una ricostruzione del racconto filmico basata sugli avvenimenti storici, gli studenti possono verificare le conoscenze già possedute e comprendere cause e meccanismi che hanno portato alla discriminazione e persecuzione degli Ebrei, tra cui, ad esempio, interventi

⁷ Per la definizione di *narrative Filmanalyse* si veda: KEUTZER Oliver et al., *Filmanalyse*, Wiesbaden: Springer Verlag, 2014, p. 193-246.

legislativi e azioni di propaganda. Alcuni esercizi sono mirati a focalizzare l'attenzione degli studenti sull'uso della lingua. Le espressioni propagandistiche usate dagli esponenti del Nazionalsocialismo si distinguono dal linguaggio emozionale con cui si esprimono la protagonista Liesel e i suoi amici. Gli studenti vengono invitati a citare alcuni esempi a dimostrazione dei diversi tipi di linguaggio usati.

Conceptualizing⁸

In questa fase (tre ore) vengono forniti agli studenti materiali e strumenti di analisi finalizzati ad elaborare una strategia di comprensione e un metodo di osservazione del testo. Il processo di apprendimento avviene *bottom up*, partendo dall'osservazione del vocabolario nei testi proposti. La prima attività consiste nell'ascolto della breve favola *Die Worteschüttlerin* (*La scuotitrice di parole*⁹). La favola è contenuta nel romanzo *Die Bücherdiebin* (*La bambina che salvava i libri*¹⁰), anche se non viene citata nella versione cinematografica. Scopo dell'attività è analizzare l'uso metaforico della lingua. Prima dell'ascolto gli studenti ricevono una tabella in cui sono indicate le espressioni metaforiche da analizzare. Il lessico viene introdotto partendo da una breve discussione sul titolo del racconto. Se necessario, vengono chiariti i vocaboli che gli studenti non sono riusciti a comprendere dal contesto del film. Dopo l'ascolto gli studenti individuano modificatore e soggetto della metafora completando una tabella, in cui indicano uno dei due termini della metafora. Un modificatore è, ad esempio, il termine *Worteschüttler* (scuotitori di parole). Gli scuotitori di parole sono coloro che comprendono l'autentico potere delle parole. Il vocabolo al femminile, *Worteschüttlerin*, è facilmente riferibile a Liesel e al suo amore per i libri. Anche la corrispondenza tra Hitler e il termine modificatore è subito individuabile: uno strano ometto, con curiosi baffetti («*Ein seltsamer kleiner*

Mann [...] *einen seltsamen kleinen Schnurrbart*»). L'albero di Liesel, nato da una singola lacrima fatta di amicizia, rappresenta un sentiero di vita alternativo a quello proposto dai simboli della propaganda. Alla fine della lezione gli studenti ricevono testi tratti da materiale autentico¹¹, che possono leggere a casa o in classe, a piccoli gruppi. Durante l'analisi del testo gli studenti individuano i vocaboli che riconducono in qualche modo alla Shoah e motivano la loro scelta. A conclusione dell'attività, gli studenti raccolgono i vocaboli più significativi su un foglio di lavoro e riflettono sul loro significato, come da materiale proposto nella Figura 1.

L'attività di lettura in questa fase persegue i seguenti obiettivi: sviluppare le capacità di apprendere il significato dal contesto, indagare uso e funzione delle parole, scoprire le relazioni tra i vocaboli e tra i vocaboli e il contesto.

Analysing

Gli studenti si esercitano a riconoscere rapporti di causa ed effetto, a fare collegamenti logici e testuali, a trarre le proprie conclusioni in modo autonomo. Essi riflettono sul contesto storico e lo interpretano criticamente partendo dall'analisi di due brevi testi poetici, precisamente *Markierung einer Wende* di Ernst Jandl e *Unbestimmte Zahlwörter* di Rudolf Otto Wiemer, come indicato sul foglio di lavoro (Fig. 1). Poiché i testi, che vengono letti in classe ad alta voce, sono relativamente semplici dal punto di vista linguistico, gli studenti possono esprimere liberamente le loro considerazioni. L'insegnante può eventualmente avviare la discussione con domande sulla struttura o partendo dal titolo delle poesie. L'attività successiva viene svolta singolarmente o a coppie e comprende la produzione di una poesia, in cui siano presenti alcuni dei vocaboli significativamente collegati alla Shoah e analizzati in precedenza. In questo modo, oltre a sviluppare autonomia e flessibilità nell'uso della lingua, gli studenti si confrontano con diverse prospettive ed esprimono il loro punto di vista.

⁸ Cope e Kalantzis definiscono *conceptualizing* come «*weaving between the experiential and the conceptual*» (COPE Bill, KALANTZIS Mary, «*Multiliteracies...*», p. 185).

⁹ Il brano audio è tratto dal CD *Die Bücherdiebin* di Markus Zusak, letto da Boris Aljinovic (München: Random House, 2013).

¹⁰ ZUSAK Markus, *La bambina che salvava i libri*, trad. GIUGHESE G. M., Milano: Frassinelli, 2009, p. 455-463.

¹¹ Nel caso specifico gli studenti hanno letto *Die Flagge* da un libro di testo per la scuola primaria, consultabile all'indirizzo: www.lernen-aus-der-geschichte.de, consultato il 05.06.2018), ed estratti dai discorsi di Hitler (RAUSCHNING Hermann, *Gespräche mit Hitler*, Zürich & New York: Europa Verlag, 1940).



Shoah-Wörter

Vernichtungslager
 Bücherverbrennung
 antisemitische Gesetze
 Blutschutzgesetz
 Kremationsofen
 Rassenhygiene
 vergasen
 entartete Kunst
 Zyklon B
 unwertes Leben
 Endlösung
 Vergasung
 Judenverfolgung
 Konzentrationslager (KZ)
 Rassenschande
 Häftlinge

Markierung einer Wende	„unbestimmte zahlwörter“
1944 1945 krieg krieg krieg krieg krieg krieg krieg krieg krieg mai krieg krieg krieg krieg krieg krieg krieg ¹	alle haben gewußt viele haben gewußt manche haben gewußt einige haben gewußt ein paar haben gewußt wenige haben gewußt keiner hat gewußt ²
ERNST JANDL	RUDOLF OTTO WIEMER



(Die Fotos sind von Graziani Vittoria, Klasse 4BL 2016, zur freien Verfügung gestellt worden)

¹ In Babelmatrix: http://www.babelmatrix.org/works/de/Jandl,_Ernst-1925/Markierung_einer_Wende (12.01.2018)
² KRUSCHE Dietrich, *Zeigen im Text*. Würzburg: Königshausen & Neumann, 2001, 165.

Fig. 1. Foglio di lavoro.

Applying

In questa fase (circa un'ora, oltre al lavoro domestico) gli studenti applicano le loro conoscenze per produrre un testo comune. A piccoli gruppi selezionano i testi poetici che giudicano più significativi tra quelli creati precedentemente, affiancano immagini ai testi, scelgono una traccia musicale di accompagnamento alla presentazione. Il prodotto multimediale così creato ha anche lo scopo di presentare i risultati raggiunti. Nel caso specifico è stata prodotta una presentazione su Power Point che è servita da introduzione a un incontro della classe con il prof. Frediano Sessi, uno dei principali esperti italiani sui temi della Shoah. La Figura 2

fornisce l'esempio di un testo prodotto dagli studenti.

Nell'ottica di continuità e confronto critico tra passato e presente si è scelto di concludere il percorso didattico fin qui descritto con l'organizzazione di un viaggio di istruzione a Monaco e, specificatamente, con una visita guidata al campo di concentramento di Dachau, basata sul tema "coraggio civile ieri e oggi". Gli studenti hanno così avuto modo di raggiungere due obiettivi principali:

- applicare le conoscenze acquisite sul campo;
- comprendere e rielaborare il passato ponendolo in relazione al presente.



Fig. 2. Testo prodotto da Valeri Martina, classe V BL, 2018.

Il tema è stato introdotto in classe attraverso l'analisi di brevi video¹² in cui sono rappresentate situazioni familiari agli studenti e vicine alle loro esperienze. Il primo video, in particolare, mostra un'iniziativa di inclusione a favore di una studentessa mussulmana mobbizzata a scuola. Lo spot si chiude con la domanda: «Che cosa faresti tu? (*Was würdest du tun?*)». La stessa domanda viene rivolta in plenum alla classe. Dopo la discussione sui tre spot gli studenti, suddivisi in gruppi, scelgono una delle situazioni e la rappresentano nella forma di un *role play*. In un momento successivo gli studenti approfondiscono materiale sul Lager, in parte presente sul sito del Dachauer Forum e in parte suggerito dalla guida¹³, che durante la visita illustra episodi di resistenza e di coraggio civile all'interno del campo e risponde alle domande degli studenti. Le domande poste sono volte soprattutto a conoscere le reazioni della popolazione civile di allora nei confronti degli internati. Al ritorno da Dachau gli studenti espongono la loro esperienza in una breve relazione finale in lingua tedesca.

¹² Si veda in particolare: Werbespot der Stadt Graz, *Schau nicht weg*, <https://www.youtube.com/user/ETCGraz>, consultato il 07.06.2018; Social-Spot: *Geniale Werbung gegen Rassismus (Flugzeug)*, <https://www.youtube.com/watch?v=YkIhVjrRjK0>, consultato il 07.06.2018; Kurzfilm *Zivilcourage*, <https://www.youtube.com/watch?v=cbnfqmWkiu8&list=LLVgmDdDkPUqcqfrH0D17AFw&index=>, consultato il 07.06.2018.

¹³ DISTEL Barbara, BENZ Wolfgang (Hrsg.), *Solidarität und Widerstand*, Dachauer Hefte Bd. 7, München: dtv-Verlag, 1995; RIEDEL Dirk A., *Kerker im KZ Dachau. Die Geschichte der drei Bunkerbauten*, München & Dachau: KZ-Gedenkstätte Dachau, 2002; ZÁMEČNIK Stanislav, *Das war Dachau*, Frankfurt a.M.: Fischer Verlag, 2007. Una menzione particolare merita Antje Roser, guida del Dachauer Forum, per la disponibilità con cui ha collaborato nel costruire l'esperienza.

Considerazioni finali

Il presente contributo si è posto fondamentalmente una domanda di ordine metodologico: film e/o materiali multimediali sono adeguati a trattare temi come quelli dell'Olocausto e della Shoah? La risposta non può che essere positiva, a patto che questi promuovano la riflessione critica e la condivisione delle esperienze. I video proposti non hanno mostrato solamente contesti rilevanti dal punto di vista storico, ma anche episodi di coraggio civile, sulla base dei quali gli studenti hanno potuto ripensare il passato mettendolo in relazione con il loro presente. Una delle definizioni di coraggio civile più significative che gli studenti hanno dato nella loro relazione riassume in modo efficace il risultato educativo raggiunto: «Per noi coraggio civile significa mostrare coraggio in situazioni estreme e prendere le parti di qualcuno o di qualcosa. Importante è non voltarsi dall'altra parte, ma agire»¹⁴. Per quanto riguarda la ricaduta didattica delle attività proposte, esse hanno contribuito sia alla promozione dell'apprendimento cooperativo sia al collegamento tra un sistema di contenuti e il saper fare. Nell'integrazione tra teoria e pratica, tra conoscere e fare, tra pensare e agire, si riflette il design pedagogico che sta alla base del concetto di *multiliteracies*.

¹⁴ Dalla relazione in lingua tedesca della classe IV BL, anno scolastico 2016/2017: «Für uns bedeutet Zivilcourage Mut in grenzen Situationen zu zeigen und für jemanden oder etwas einzustehen. Wichtig ist es, nicht wegzuschauen, sondern handeln».

L'autore

Olivetta Gentilin insegna Lingua e civiltà tedesca presso il Liceo Statale Antonio Pigafetta di Vicenza dal 2007. Si è laureata all'Università Ca' Foscari di Venezia in Lingue e Letterature Straniere. Nel 2003 ha ottenuto un Master di primo livello in Metodologie e Tecnologie della Formazione in Rete presso l'Università degli Studi di Verona. Nel 2016 ha conseguito il Dottorato in Letterature Straniere e Scienza della Letteratura con un progetto di co-tutela tra l'Università di Verona e la TU di Darmstadt. Ultime pubblicazioni: *Krankheitsbild als rhetorisches Element in Georg Büchners «Lenz» und «Woyzeck»*, Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht, 2017; «Es war ihm, als. Irreale Vergleichssätze als Darstellungsmodus des Wahnsinns in Georg Büchners Erzählung Lenz», *DIEGESIS. Interdisziplinäres E-Journal für Erzählforschung / Interdisciplinary E-Journal for Narrative Research*, n° 6/2, 2017, <https://www.diegesis.uni-wuppertal.de/index.php/diegesis/article/view/285>, consultato il 14.09.2018.

g.olivetta@libero.it

Riassunto

Il presente contributo mostra lo sviluppo di un percorso didattico metodologico sulla Shoah. La base teorica si ispira al design pedagogico delle *multiliteracies* sia per quanto riguarda la struttura dell'unità di apprendimento sia per la varietà di testi e media proposti. In una prima fase gli studenti acquisiscono la conoscenza degli avvenimenti storici attraverso l'analisi non solo di testi letti-scritti, ma anche medialità, e focalizzano uso e funzione delle parole legate alla Shoah. Nella fase di applicazione delle conoscenze gli studenti si cimentano in una produzione poetica creativa. Hanno così modo di rielaborare il passato confrontandolo con i propri pensieri ed opinioni. Il confronto con situazioni del presente ha il fine di ripensare i propri modelli di comportamento.

Parole chiave

Nuovi apprendimenti, Multimediale, Coraggio civile, Ripensare e ricreare.

Ressources pour l'enseignement

Christian Mathis, PH Zurich
Urs Urech, PH FHNW

«Verfolgt und vertrieben».

Lernen mit Lebensgeschichten jüdischer Flüchtlingskinder

Abstract

The Holocaust is taught through life stories of Jewish women and men who, during the time of National Socialism, fled to Switzerland as seven- to thirteen-year-old children. Contemporary pupils can empathise with the refugees who were in their age then. By chronologically comprehending the presented biographies, students are able to recognise the increasing acts of exclusion, discrimination, and physical assaults. Furthermore, with the help of additional historical material, the children can contextualise the events and occurrences. This is how they can develop their historical method competency.

Keywords

Holocaust Education, Primary Education, Learning with Biographies, Historical Empathy.

MATHIS Christian, URECH Urs, «Verfolgt und Vertrieben». Lernen mit Lebensgeschichten jüdischer Flüchtlingskinder», in *Didactica Historica* 5/2019, S. 165-172.

Den Holocaust bereits auf der Primarstufe thematisieren

Theodor W. Adorno stellte 1966 in einer Rede als «*allererste*» Forderung an die Erziehung, «*daß Auschwitz nicht noch einmal sei*»¹. Dabei betonte er, dass man sich bereits auf die frühe Kindheit konzentrieren müsse. Seither ist diese Rede der zentrale Bezugspunkt in der Diskussion darüber, ob der Holocaust bereits in der Primarschule thematisiert werden soll. Fest steht, dass sich die Frage, ob man mit Primarschulkindern den Holocaust thematisieren kann, soll oder muss, nicht abschliessend beantworten lässt. Gertrud Beck und Matthias Heyl führten vor zwanzig Jahren eine idealtypische Diskussion über diese schwierige Frage². Beck argumentierte dafür. Sie betonte, dass Kinder über ein Vorwissen zum Holocaust verfügen und dem Thema gegenüber unbefangener als Erwachsene seien. Für die Kinder stelle der Holocaust im Gegensatz zu den Erwachsenen kein Tabuthema dar. Deshalb sei das Grundschulalter gut geeignet, erste Zugänge zum Holocaust zu ermöglichen. Zudem könne man den Kindern die Komplexität der geschichtlichen Ereignisse durchaus zumuten.³ Heyl dagegen betonte die Gefahr der emotionalen und

¹ ADORNO Theodor W., «Erziehung nach Auschwitz», in ADORNO Theodor W., *Erziehung zur Mündigkeit. Vorträge und Gespräche mit Hellmut Becker 1959–1969*, 13. Aufl., Frankfurt a. M.: Suhrkamp, 1971, S. 92-109.

² BECHER Andrea, *Die Zeit des Holocaust in Vorstellungen von Grundschulkindern. Eine empirische Untersuchung im Kontext Holocaust Education*, Oldenburg: DIZ, 2009, S. 34-37.

³ BECK Gertrud, «Der Holocaust als Thema für die Grundschule», in MOYSICH Jürgen, HEYL Matthias (Hrsg.), *Der Holocaust: Ein Thema für Kindergarten und Grundschule?* Hamburg: Krämer, 1998, S. 110-119.

kognitiven Überforderung. Alles, was Kinder «*kalt*» machen könnte, sei zu vermeiden. Man solle die noch unbefangenen Kinder nicht zu früh verunsichern, indem man ihnen diesen «*Zivilisationsbruch*» zumute. Die Komplexität des Holocaust erfordere eine mühsame und radikale Selbstreflexion.⁴ Seither wurden die vorhandenen Argumente allenfalls leicht akzentuiert, neue sind jedoch keine hinzugekommen.⁵

In der Schweiz wurde die Diskussion über die Thematisierung des Holocaust auf der Primarstufe kaum geführt. Der Holocaust ist zwar kein expliziter Lehrinhalt auf der Primarstufe,⁶ doch soll sich der Unterricht im Fachbereich «*Natur, Mensch, Gesellschaft*» an der Lebenswelt – d. h., den Fragen, Vorstellungen und Interessen – der Kinder orientieren.⁷ Mit dem Prinzip des Lebensweltbezugs rücken auf der Primarstufe auch Phänomene der Geschichtskultur in den Fokus des historischen Lernens. Kinder sollen den stufengerechten Umgang mit Formen der Repräsentation und des Umgangs der Gesellschaft mit diesen Phänomenen erlernen.⁸

Die Themen Zweiter Weltkrieg und Holocaust interessieren bereits Primarschulkinder. Aufgrund von Medienberichten über Gedenkveranstaltungen oder Fernsehfilmen zum Zweiten Weltkrieg wird auch künftig das Bedürfnis nach stufengerechtem Unterrichtsmaterial bestehen. Fragen beispielsweise Kinder in der fünften Klasse, ob es stimme, dass Hitler fast so viele Jüdinnen und Juden, wie heute Menschen in der Schweiz leben, umgebracht, vergast und verbrannt habe, sollte die Lehrperson darauf reagieren. Geht

sie nicht auf die Frage ein, wird nicht nur das Prinzip des Lebensweltbezugs ignoriert, es werden den Kindern auch gesellschaftlich wichtige Themen wie Holocaust und Nationalsozialismus vorenthalten.

Um dem vorzubeugen, wurde das Lehrmittel «*Verfolgt und vertrieben. Lernen mit Lebensgeschichten*» entwickelt.⁹ Darin wird anhand von Lebensgeschichten jüdischer Frauen und Männer, die zur Zeit des Nationalsozialismus als sieben- bis sechzehnjährige Kinder in die Schweiz flüchteten, das Thema Holocaust für Kinder der 5. und 6. Klassen der Primarstufe aufbereitet.

Kinder haben ein Vorwissen

Die Lehrmittelentwicklung basiert auf Erkenntnissen aus einer empirischen Studie von 2012 zu Schülervorstellungen von Deutschschweizer Fünftklässlerinnen und -klässlern zum Holocaust.¹⁰ Es zeigte sich, dass Kinder mit dem Nationalsozialismus und dem Zweiten Weltkrieg im ausserschulischen Kontext konfrontiert werden: Fast alle nennen ihre Grosseltern, Eltern (eher die Mütter) oder ältere Kinder als Quelle ihres Wissens. Neben dem Fernsehen werden auch Bücher genannt. Andere Kinder kommen über Computerspiele, die für ihre Altersgruppe nicht freigegeben sind, mit den Themen in Kontakt. Erst wenn die Schülerinnen und Schüler im Interview die «*Juden*» selbst genannt hatten, wurden sie gefragt, was denn mit den «*Juden*» passiert sei. Typisch ist, dass die Mehrheit zuerst Begriffe wie «*jagen*», «*erschossen*» und «*vergasen*» nannte. Für den Historiker Raul Hilberg folgt der Vernichtungsprozess «*einem inhärenten Schema*» und umfasst «*drei organisch aufeinander folgende Schritte*»:

⁴ HEYL Matthias, «*«Nein, aber ... » oder: Warum?»*», in MOYSICH Jürgen, HEYL Matthias (Hrsg.), *Der Holocaust: Ein Thema für Kindergarten und Grundschule?* Hamburg: Krämer, 1998, S. 120-141.

⁵ BECHER Andrea, *Die Zeit des Holocaust...*, S. 36.

⁶ D-EDK (Deutschschweizer Erziehungsdirektoren-Konferenz), Lehrplan 21. Natur, Mensch, Gesellschaft (1./2. Zyklus), 2016, unter: <https://v-fe.lehrplan.ch/index.php?code=b|6|1>, konsultiert am 27.08.2018.

⁷ D-EDK, Lehrplan 21. Natur, Mensch, Gesellschaft (1./2. Zyklus), unter: <https://v-fe.lehrplan.ch/index.php?code=e|6|2> (konsultiert am 27.08.2018). Zum Lebensweltbezug vgl. RICHTER Dagmar, *Sachunterricht – Ziele und Inhalte. Ein Lehr- und Studienbuch zur Didaktik*, 3. Aufl., Baltmannsweiler: Schneider, 2009, S. 76-103.

⁸ VON REEKEN Dietmar, «*Geschichtskultur im Geschichtsunterricht. Begründungen und Perspektiven*», in: *Geschichte in Wissenschaft und Unterricht* 55 (2004), S. 233-240.

⁹ MATHIS Christian, URECH Urs, *Verfolgt und vertrieben. Lernen mit Lebensgeschichten*, Zürich: LMVZ, 2018. Das Lehrmittel wurde im März 2018 mit dem Dr.-Kurt-Bigler-/Bergheimer-Preis ausgezeichnet. Vgl. www.biglerpreis.ch, konsultiert am 26.06.2018.

¹⁰ MATHIS Christian, URECH Natalie, «*«... da hat man sie in Häuser eingesperrt und Gas reingetan*». Vorstellungen von Schweizer Primarschülerinnen und -schülern zum Holocaust», in GAUTSCHI Peter, ZÜLSDORF-KERSTING Meik, ZIEGLER Béatrice (Hrsg.), *Shoa und Schule. Lehren und Lernen im 21. Jahrhundert*, Zürich: Chronos, 2013, S. 37-52.

«*Definition –Konzentration – Vernichtung*»¹¹. Die Schülerinnen und Schüler haben vor allem Vorstellungen zur dritten Phase. Was Strukturen und Mechanismen der nationalsozialistischen Herrschaft sowie die systematische Verfolgung und Ermordung von Menschen anbelangt, fehlen sie jedoch fast ganz.

Der Holocaust ist für die Kinder eine Folge von Hitlers Verfolgungs- und Vernichtungswillen, welcher in erster Linie auf seiner religiös geprägten «*Antipathie*» gegenüber den «*Juden*» basierte. Die Person Adolf Hitler ist ein zentraler Dreh- und Angelpunkt kindlicher Vorstellungen. Andrea Becher sprach in diesem Zusammenhang von «*Hitler(zentr)ismus*». Hitler ist der Übermächtige, der Verführer, der Gefürchtete, und er ist der Hauptschuldige der Judenverfolgung.¹² Darin liegt einerseits ein Grund dafür, dass Kinder die Vernichtungsphase fokussieren. In ihren Vorstellungen hat Hitler selbst als historischer Akteur auf allen Ebenen der Judenvernichtung gehandelt. Er habe die Juden «*gejagt*», «*eingesperrt*», «*gefoltert*», «*erschossen*», «*vergast*», «*getötet*».¹³ Andererseits verhindert der Hitler(zentr)ismus den Aufbau historisch korrekter Vorstellungen zur Struktur der nationalsozialistischen Herrschaft und Umsetzung der Judenpolitik. In den Vorstellungen der Schülerinnen und Schüler unterscheiden sich «*Juden*» vor allem durch ihren Glauben von «*uns*». Für Einzelne schlägt sich diese Andersartigkeit im Aussehen nieder: «*Ich glaube einfach nicht, dass die eine weisse Hautfarbe haben, sondern eine andere, dunklere, und dann hat er [Hitler] die ausrotten wollen, weil er nur noch eine Rasse von Menschen haben wollte. Halt eben die Weissen*»¹⁴. Dieser Junge folgt hier der Argumentation der Nationalsozialisten und beschreibt die «*Juden*» als Rasse. Zudem kolportieren einzelne Kinder antisemitische Stereotype: «*[...] also [Hitler hat] die Juden versucht umzubringen, weil sie reiche Geschäftsmänner waren und Geld hatten und Öl natürlich auch*»¹⁵.

¹¹ HILBERG Raul, *Die Vernichtung der europäischen Juden*, 3 Bde., 9. Aufl., Frankfurt a. M.: Fischer, 1999, S. 1067.

¹² BECHER Andrea, *Die Zeit des Holocaust...*, S. 196-200.

¹³ MATHIS Christian, URECH Natalie, «*... da hat man sie in Häuser eingesperrt*...», S. 45 f.

¹⁴ MATHIS Christian, URECH Natalie, «*... da hat man sie in Häuser eingesperrt*...», S. 49.

¹⁵ MATHIS Christian, URECH Natalie, «*... da hat man sie in Häuser eingesperrt*...», S. 49.

Einzelchicksale als Ausgangspunkte

Zwei Erkenntnisse waren für die Lehrmittelentwicklung leitend: Den Kindern ist nicht bewusst, dass die Ausgrenzung und Entrechtung von als «*jüdisch*» definierten Menschen schrittweise erfolgte und dass nicht Hitler die «*Juden*» selbst «*eingesammelt*» und umgebracht hat. Zudem haben sie kaum eine Vorstellung von «*diesen Juden*».

Mit dem Konzept «*Lernen mit und an Biografien*»¹⁶ sollen Kinder der Primarstufe auf der individuellen Ebene an den Holocaust herangeführt werden. Durch das «*individualisierende Verfahren*» können persönliche Perspektiven auf das historische Geschehen während der jeweiligen Lebensabschnitte dargestellt werden.¹⁷ Kinder können diese so mit der eigenen Geschichte in Beziehung setzen. Der biografische Zugang ermöglicht es ihnen, sich in Perspektivenwechsel und -übernahme zu üben und auf diese Weise Empathie zu entwickeln.¹⁸

Für das Lehrmittel wurden Lebensgeschichten von jüdischen Frauen und Männern gewählt, die als damals sieben- bis sechzehnjährige Kinder in die Schweiz flohen.¹⁹

Werner Hönigsberg floh 1938 aus Österreich und reiste als Tourist in die Schweiz, wo er nach Kriegsausbruch bleiben konnte. Ehud Loeb überlebte die Deportation in das Lager Gurs, wurde in einer katholischen Familie versteckt und später von Schweizer Verwandten adoptiert. Hanna Meyer-Moses hingegen überlebte ihre Deportation und das

¹⁶ Das Konzept hat massgeblich Andrea Becher theoretisiert; vgl. BECHER Andrea, «*– eingesammelt –. Ein Unterrichtsprojekt zum «Lernen an Biographien» im Sachunterricht der Grundschule*», in PECH Detlef, RAUTERBERG Marcus, STOKLAS Katharina (Hrsg.), *Möglichkeiten und Relevanz der Auseinandersetzung mit dem Holocaust im Sachunterricht der Grundschule*, www.widerstreit-sachunterricht.de, 3. Beiheft, Frankfurt a. M.: 2006, S. 17-34; BECHER Andrea, *Die Zeit des Holocaust...*, S. 228-233, 252-254.

¹⁷ BARRICELLI Michele, «*Thematische Strukturierungskonzepte*», in GÜNTHER-ARNDT Hilke, HANDRO Saskia (Hrsg.), *Geschichtsmethodik. Handbuch für die Sekundarstufe I und II*, 6. Auflage, Berlin: Cornelsen, 2018, S. 57-59.

¹⁸ BERGMANN Klaus, «*Personalisierung, Personifizierung*», in BERGMANN Klaus et al. (Hrsg.), *Handbuch der Geschichtsdidaktik*, Seelze-Velber: Kallmeyer, 1997, S. 298-300.

¹⁹ Zudem wurde die Lebensgeschichte eines syrischen Flüchtlingskindes von heute analog zu den historischen Beispielen aufgearbeitet.

Flucht in die Schweiz

Mein Vater zahlte sein letztes Geld an einen «Passeur» [Fluchthelfer], der uns bis zum Grenzübergang nach Arogno ins Tessin – in die sichere Schweiz – bringen sollte.

Die deutschen Soldaten machten Grenzkontrollen mit Hunden. Mein Vater schärfte uns ein, dass wir nicht reden, nicht weinen und überhaupt keinen Laut machen durften.

Ich erinnere mich, wie ich nachts im Dunkeln von jemandem hochgehoben und über eine Mauer geworfen wurde. Auf der anderen Seite fing mich jemand auf. Das ist meine einzige Erinnerung an die Flucht in die Schweiz. An der grünen Grenze stand ein junger Schweizer Grenzsoldat, der unsere Ausweise sehen wollte. Mein Vater war staatenlos und meine Eltern hatten keine Passpapiere. Da hat meine Mutter ein Papier in tschechischer Sprache mit einem Stempel und dem Namen meiner Mutter hervorgeholt. Das waren aber keine gültigen Papiere.

Er hatte Mitleid mit uns Flüchtlingen, mit uns drei kleinen Mädchen. Der Mann liess uns über die Grenze. Ich erinnere mich, wie uns beim Dorfeingang eine grosse Menschengruppe entgegenkam und uns herzlich willkommen hiess.

Mano Sinistra	(Impronta simultanea delle 4 dita)	Mano Destra
		
Padre: di Samuele	Madre: Marianna	nata: Rubin
Stato civile (Nome del marito):	====	
Professione: scolara	Domicilio: Bergamo	
Carte di legittimazione:		
Sopranomi e pseudonimi:		
Statura: 1.07	Fronte: m.	Capelli: cast.
Corpulenza: m.	Naso: ret.	Occhi: cast.
Contorno della faccia: ov.	Mento: rez,	Denti: sani
Segni particolari salienti:		

Die Polizei erfasste die Fingerabdrücke der siebenjährigen Ruth.

Abb. 1: Kopiervorlage 2.5 zu Ruth Kornfelds Flucht in die Schweiz, ohne Aufgaben, aus dem Lehrmittel «Verfolgt und vertrieben – Lernen mit Lebensgeschichten», Lehrmittelverlag Zürich.

Lager Gurs, indem Helferinnen und Helfer sie in einem Waisenhaus versteckten. 1943 floh sie über die grüne Grenze in die Schweiz. Ruth Kornfeld gelang mit ihrer Familie die Flucht über die schweizerisch-italienische Grenze dank eines Grenzsoldaten.

Diese vier Lebensgeschichten machen die Vielfalt der Flüchtlingsschicksale, der Fluchtwege und -zeitpunkte sowie der Fluchtgründe und -anlässe nachvollziehbar. Insbesondere wird deutlich, dass bereits vor dem Krieg als «jüdisch» definierte Menschen nicht nur in Deutschland, sondern auch in den anderen Nachbarländern der Schweiz vor nationalsozialistischer und faschistischer Verfolgung fliehen mussten.

Die Schülerinnen und Schüler arbeiten mit «Kopiervorlagen». Diese enthalten neben einem Bild die Lebensgeschichten der jüdischen Flüchtlingskinder und heben jeweils konkrete biografische Aspekte (Ausgrenzung, Flucht, Ankunft in der Schweiz etc.) hervor. Die dazugehörigen Aufgaben dienen dem Verständnis, Vernetzen und Weiterforschen.

Vergleichen und Kontextualisieren

Eine doppelte Bedeutung kommt beim historischen Lernen dem *Vergleichen* als typische heuristische Denk-, Arbeits- und Handlungsweise zu. Beim Herausarbeiten von Gemeinsamkeiten und Unterschieden sowie dem Wahrnehmen von Veränderungen in der Zeit können erstens Interesse entstehen und Fragen generiert werden.²⁰ Zweitens werden die Biografien mit den gesellschaftlichen, politischen, ökonomischen und kulturellen Ereignissen und Strukturen der Zeit des Nationalsozialismus mittels Zusatzmaterialien verknüpft. So hilft etwa das Erstellen eines Zeitstrahls, in den die lebensgeschichtlichen Ereignisse mit relevanten Eckdaten aus der

Ereignisgeschichte eingearbeitet werden, dabei die Bedeutung gesellschaftspolitischer Entwicklungen mit jenen auf individueller biografischer Ebene zu verknüpfen. Es geht um die Kontextualisierung der individuellen Lebensgeschichte in der allgemeinen Ereignisgeschichte.

Als Massstab für ihre Werturteile dient den Schülerinnen und Schülern die von der Schweiz ratifizierte UN-Kinderrechtskonvention, die ebenfalls im Zusatzmaterial schülergerecht bereitgestellt wird.²¹

Dreh- und Angelpunkte des historischen Lernens: die Aufgaben

Es lassen sich sechs Aufgabentypen unterscheiden, die jeweils unterschiedliche Ziele verfolgen:

1) *Biografien verstehen*: Diese Aufgaben dienen dem Textverständnis und der Übernahme der Perspektive der Flüchtlingskinder.

2) *Bezug zur eigenen Lebenswelt*: Es handelt sich um Aufgaben zum Textverständnis mit Bezug zur Lebenswelt der heutigen Kinder.

3) *Vergleichsaufgaben zu Themen der Lebensgeschichten im Kontext der Zeitgeschichte*: Dabei geht es um das historische Kontextualisieren der Lebensgeschichten.

4) *Historische Re-Konstruktion*: Die Lebensgeschichten der als Kind in die Schweiz geflüchteten Menschen sollen in einen Zeitstrahl eingearbeitet werden. Danach können sie mit Daten aus den Kontextmaterialien (z. B. Einführung des J-Stempels) ergänzt werden. Dadurch werden die Lebensgeschichten mit der Ereignisgeschichte sinnhaft verknüpft. Zudem können die Lebensgeschichten auch untereinander verglichen werden. Das schafft historische Orientierung in der Zeit und fördert innerhalb der Methodenkompetenz die Basisoperation der Re-Konstruktion, wobei Zeitlichkeit in der Abfolge, der Dauer, der Gleichzeitigkeit sowie im Abstand zwischen den Ereignissen wahrgenommen werden kann.²²

²⁰ Zur historischen Fragekompetenz vgl. SCHREIBER Waltraud, «Kompetenzbereich historische Methodenkompetenz», in KÖRBER Andreas, SCHREIBER Waltraud, SCHÖNER Alexander (Hrsg.), *Kompetenzen historischen Denkens. Ein Strukturmodell als Beitrag zur Kompetenzorientierung in der Geschichtsdidaktik*, Neuried: ars una, 2007, S. 195-264; TRAUTWEIN Ulrich et al., *Kompetenzen historischen Denkens erfassen. Konzeptionen, Operationalisierung und Befunde des Projekts 'Historical Thinking' – Competencies in History (HiTCH)*, Münster: Waxmann, S. 32-33.

²¹ Dabei handelt es sich nicht um eine historische Beurteilung des Phänomens, vielmehr bieten sich dadurch Anschlussmöglichkeiten zum Lernen über Kinderrechte.

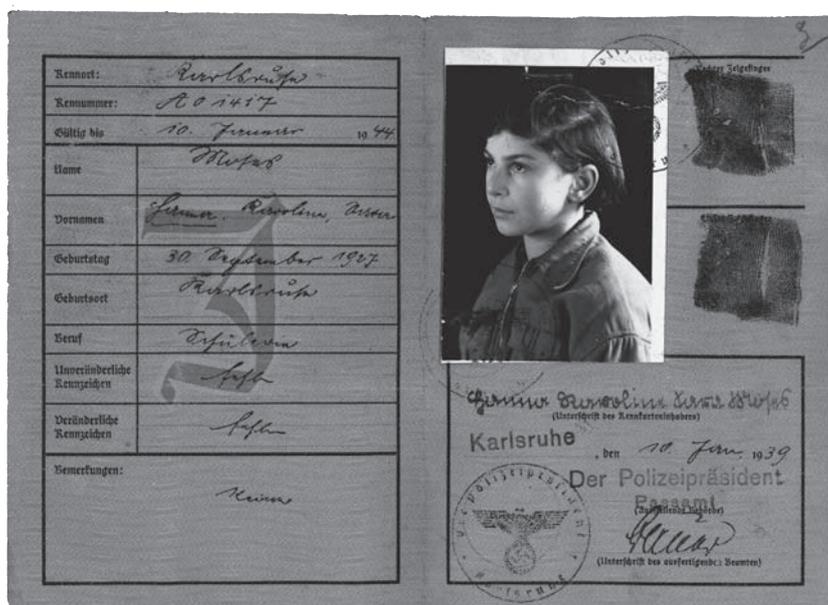
²² SCHREIBER Waltraud, «Kompetenzbereich historische Methodenkompetenz...», S. 195-264; TRAUTWEIN Ulrich et al., *Kompetenzen historischen Denkens erfassen...*, S. 33, 72.

Novemberpogrome und J-Stempel

Am Morgen des 10. Novembers 1938 verliessen meine Schwester und ich nach halb acht unser Haus, um in die Schule zu gehen. Wir wollten eine Freundin abholen. Deren Mutter sagte, dass wir nicht in die Schule gehen könnten, da die Synagoge an der Kronenstrasse brenne. Wir sollten sofort wieder nach Hause zurückkehren und unserem Vater Bescheid sagen.

Mein Vater ging zur Kronenstrasse und sah den Brand. Er sah auch, wie unser Lehrer Herbert Sax von zwei Schutzmännern abgeführt wurde. Mein Vater kam nach Hause zurück. Anschliessend fuhr er mit der Bahn irgendwo ins Murgtal, um sich zu verstecken, und kam erst abends wieder zurück. Die SA-Männer drangen mit Äxten bewaffnet in das Haus meiner Grosseltern ein und zerhackten das Mobiliar vor den Augen meiner Tante. Mein Onkel, Gustav Dreifuss, wurde mit anderen jüdischen Männern zusammengetrieben und nach Dachau verschleppt.

Ende 1938 wurden unsere Kennkarten mit einem roten J gestempelt. Die Passbilder zeigten, wie bei Verbrecherkarteien üblich, die betreffende Person mit entblösstem, linkem Ohr und auch die Fingerabdrücke wurden uns abgenommen.



Hannas Ausweis mit dem J-Stempel, 10. Januar 1939.

1. Am 10. November 1938 brannten die Synagogen in ganz Deutschland. Informiere dich mithilfe von [Material 4](#) über die Novemberpogrome.
2. Klärt in einem Partnergespräch, was Hanna und ihre Familie an diesem 10. November erleben mussten: Wie verhielt sich ihr Vater? Was passierte bei den Grosseltern und der Tante? Was geschah mit dem Onkel?
3. Was denkst du, wie sich Hanna gefühlt hat, als sie fotografiert wurde und ihre Fingerabdrücke genommen wurden? Notiere deine Vermutung in deinem Arbeitsheft.
4. Informiere dich mithilfe von [Material 5](#) über den J-Stempel. Erkläre in deinem Arbeitsheft in eigenen Worten, warum die Pässe mit dem J-Stempel gekennzeichnet wurden. Beurteile dies.

Abb. 2: Kopiervorlage 4.4 von Hanna Meyer-Moses mit dem J-Stempel auf ihrer Kennkarte aus dem Lehrmittel «Verfolgt und vertrieben – Lernen mit Lebensgeschichten», Lehrmittelverlag Zürich.

5) *Bezug zur UN-Kinderrechtskonvention herstellen*: Beispielsweise kann erkannt werden, dass die Trennung der Familie Meisner nach ihrer Einreise im Jahr 1943 heute eine Verletzung der von der Schweiz ratifizierten Kinderrechtskonvention darstellen würde. Zudem können die Kinderrechte als gegenwärtiger Massstab dienen, mit denen die historische Entwicklung in Beziehung gesetzt wird.

6) *Vergleichsaufgabe zum aktuellen Flüchtlingskind aus Syrien*: Der Einbezug einer aktuellen Biografie eines Flüchtlingskindes schafft den Bezug zur heutigen Lebenswelt. Dabei können Unterschiede und Gemeinsamkeiten (sowie Wandel und Kontinuitäten) mit den historischen Lebensgeschichten herausgearbeitet werden.²³

Keine Überwältigung

Kinder sollen auf der Primarstufe nicht mit Bildern oder detaillierten Beschreibungen der Gräueltaten der nationalsozialistischen Todesmaschinerie konfrontiert bzw. davon überwältigt werden. Schon Hannas

Lebensgeschichte fordert ihnen diesbezüglich viel ab. Das Lehrmittel will zwar vor dem Hintergrund des oben referierten Vorwissens der Kinder zentrale Fakten dieser dunklen Geschichte nicht ausblenden oder gar beschönigen; so werden die Kinder, bildlich gesprochen, bis vor die Tore von Auschwitz geführt – hineingehen müssen sie jedoch nicht. Auch haben alle im Lehrmittel aufgenommenen jüdischen Flüchtlingskinder den Holocaust überlebt und konnten in der Nachkriegszeit erfolgreich ihr Leben meistern, Familien gründen und alt werden. Damit wird versucht, auf Heyls Argument der Gefahr emotionaler und kognitiver Überforderung zu reagieren und dennoch die systematische, nationalsozialistische Verfolgung und Vernichtung nicht auszuklammern.²⁴

Abschliessend ist zu betonen, dass es bei der Arbeit mit dem Lehrmittel « *Verfolgt und vertrieben* » auf die Haltung der Lehrperson ankommt. Die Kinder müssen jederzeit aufhören können und alles fragen dürfen. Es braucht regelmässige Gespräche und Zeit, um die Fragen der Kinder zu besprechen und auf allfällige Ängste einzugehen.

²³ Kinder können z. B. erkennen, dass die Schweiz als Fluchtland eine Kontinuität hinsichtlich der Aufnahme von Flüchtlingen aufweist.

²⁴ HEYL Matthias, « « Nein, aber ... » oder: Warum?... », S. 120.

Die Verfasser

Christian Mathis hat in Geschichte und ihrer Didaktik promoviert. Er ist Professor für Didaktik der Geschichte an der Pädagogischen Hochschule Zürich. Seine Forschungs- und Entwicklungsschwerpunkte: historische Lehr-/Lernforschung, Holocaust Education, Didaktik Natur, Mensch, Gesellschaft/NMG (<https://phzh.ch/personen/christian.mathis>).

Urs Urech ist Programmleiter für den Holocaust-Gedenktag der Pädagogischen Hochschule FHNW. Publikationen: URECH Urs, BUSCHBAUM Roy, «Mutige Menschen. Ein Dokumentationsprojekt über die Auswirkungen vom J-Stempel während des 2. Weltkrieges in der Schweiz und über Menschen, die damals Zivilcourage gezeigt haben. DVD mit 3 filmischen Interviews, Baden, 2009; URECH Urs, «Vom Ort des Grauens ins Schulzimmer. Bericht über eine Studienreise nach Auschwitz», in GAUTSCHI Peter, ZÜLSDORF-KERSTING Meik, ZIEGLER Béatrice (Hrsg.), *Shoa und Schule. Lehren und Lernen im 21. Jahrhundert*, Zürich: Chronos, 2013, S. 127-136.

Zusammenfassung

Mittels Lebensgeschichten jüdischer Menschen, die zur Zeit des Nationalsozialismus als sieben- bis dreizehnjährige Kinder in die Schweiz flüchteten, wird der Holocaust in der Primarschule auf der individuellen Ebene thematisiert. Kinder können sich in die gleichaltrigen Flüchtlingskinder hineinversetzen und deren Perspektive übernehmen, was zu Empathie führen kann. Das chronologische Nachvollziehen der Biografien erlaubt es ihnen, die zunehmenden Ausgrenzungen, Diskriminierungen und physischen Übergriffe während der nationalsozialistischen Herrschaft zu erkennen und mit Hilfe von Zusatzmaterialien historisch zu kontextualisieren. Auf diese Weise entwickeln Kinder ihre historische Re-Konstruktionskompetenz.²⁵

Keywords

Holocausterziehung, Grundschulbildung, Lernen mit Biografien, historische Empathie.

²⁵ SCHREIBER Waltraud, «Kompetenzbereich historische Methodenkompetenz», in KÖRBER Andreas, SCHREIBER Waltraud, SCHÖNER Alexander (Hrsg.), *Kompetenzen historischen Denkens. Ein Strukturmodell als Beitrag zur Kompetenzorientierung in der Geschichtsdidaktik*, Neuried: ars una, 2007, S. 195-264.

Emmanuelle Wolff, Établissement primaire de Beaulieu, Lausanne

L'enfant et la Shoah – Yad Layeled, des outils pour enseigner la Shoah aux plus jeunes

Abstract

L'enfant et la Shoah proposes an educational approach which associates memory and messages of life. Through authentic stories, the association encourages reflection on the history of Jewish children during the Second World War and issues of anti-Semitism, exclusion and racism but also solidarity and commitment. To pass down the story, to deconstruct stereotypes and to fight against anti-Semitism, the association offers educational tools adapted to the sensitivity of students from 11 years. Its resources (educational kit, posters, traveling exhibitions-workshops...) are available free of charge. They are intended to assist teachers in history, literature and ethics.

Keywords

Educational approach, Authentic stories, Deconstruct stereotypes, Free exhibitions and workshops.

Pour faire suite à une recrudescence des actes anti-sémites dans les années 1990, la France inscrit l'enseignement de l'histoire de la Shoah dans ses programmes scolaires. À partir des années 2000, les enseignants sont incités à aborder avec leurs élèves «l'extermination des Juifs et des Tziganes par les nazis, un crime contre l'humanité» dès la fin de l'école primaire française (dès 10 ans).

Créée peu de temps avant, en 1997, l'association L'enfant et la Shoah avait déjà fait le constat de la nécessité de cet enseignement et de l'absence de matériel approprié pour y répondre. Association laïque, elle s'est rapidement adjoint la collaboration d'enseignants pour l'aider à créer des outils pédagogiques adaptés pour des élèves dès 10 ans. Multipliant les projets et les réalisations, cette association est désormais agréée par le Ministère français de l'Éducation nationale. Son antenne suisse a vu le jour en 2015 à Lausanne et offre aux enseignants des outils pour aborder une histoire partagée.

Faire comprendre aux jeunes l'histoire du pays dans lequel ils vivent, prendre conscience de ce qui s'est passé durant la Deuxième Guerre mondiale et étudier des récits de vie d'enfants sauvés, en tirer des leçons pour se respecter les uns les autres et vivre ensemble aujourd'hui, tels sont les principaux objectifs poursuivis par l'équipe pédagogique de l'association.

Partant du principe que montrer des images violentes provoque la sidération et perturbe, mais ne donne pas de sens ni d'aide à l'apprentissage et constatant que l'énormité du nombre de morts exterminés durant cette guerre ne fait pas sens pour les élèves (ni pour les adultes d'ailleurs), nous avons privilégié une approche qui, sans occulter l'horreur de la déportation et de l'extermination, présentes en filigrane, l'aborde autrement. Nous mettons en avant les récits de vie et de sauvetage. Cette pédagogie s'appuie sur l'histoire d'enfants juifs sauvés pendant la guerre, témoins précieux qui encore aujourd'hui vont raconter leur histoire dans les écoles et permettent également une

WOLFF Emmanuelle, «L'enfant et la Shoah – Yad Layeled, des outils pour enseigner la Shoah aux plus jeunes», in *Didactica Historica* 5/2019, p. 173-176.

identification positive pour les élèves, à savoir qu'ils ont été sauvés, enfants, grâce à des adultes. Par des choix iconographiques qui rejettent ce qui pourrait choquer, mais sans tomber dans l'écueil de la banalisation, cette approche historique favorise la construction d'une mémoire collective autour de valeurs partagées. Elle sensibilise les élèves aux thématiques citoyennes telles que la liberté, l'égalité, la fraternité, la justice, la dignité, la démocratie.

Des adultes apparaissent dans ces histoires. On en croise qui ont fait le choix d'aider les enfants, de les cacher, de les sauver. A contrario, d'autres ont contribué à les chasser, à les attraper, à les déporter. Il y a aussi ceux qui ont fait le choix de ne rien voir. Dans tous les cas, les élèves perçoivent bien les enjeux moraux auxquels ces personnes ont été confrontées, selon leurs situations.

Le succès rencontré par l'exposition-atelier itinérante «Enfants juifs, 1939-1945» démontre la validité d'une approche pédagogique qui respecte l'âge et la sensibilité du jeune public. Composée de onze panneaux autoportants et d'un ensemble de fiches (reproductions d'archives, de photos et textes), cette exposition chronologique et thématique – avant la guerre, face à la montée des exclusions, la nécessité de se cacher, de se sauver – invite à découvrir le quotidien d'enfants qui avaient l'âge des élèves pendant la Seconde Guerre mondiale et les réactions de leurs familles. L'enseignant qui anime l'atelier est guidé par le livret pédagogique proposé avec le matériel. Il y trouve des activités pour les élèves et leurs réponses, des repères historiques, un glossaire, des pistes d'approfondissement et des références bibliographiques. L'activité se poursuit par une restitution orale : les élèves, qui travaillent en petits groupes et sont donc actifs dans leurs apprentissages, rendent compte au reste de la classe de ce qu'ils ont compris du vécu des enfants juifs durant ces années. Ils sont incités à réfléchir au sens de mots-clés qui constituent le fil rouge de cet atelier : l'immigration, l'exclusion, la déportation, la solidarité, le sauvetage, la reconstruction, la mémoire, notions, ô combien d'actualité !

L'objectif est d'enseigner, de façon transversale, la connaissance des faits au travers de récits authentiques. Par le recoupement des informations et des archives, chacun devient l'historien du sujet qu'il a été invité à aborder. Il restitue cette histoire, oralement ou par écrit.

Cet atelier, par son caractère pluridisciplinaire, offre la possibilité d'élaborer une séquence interdisciplinaire mêlant des apprentissages d'histoire, de géographie, d'éthique, de français (vocabulaire, expression écrite et expression orale). Cette approche interdisciplinaire permet de pallier le manque de périodes d'enseignement nécessaire à l'appréhension d'un sujet si vaste et complexe et de gagner en efficacité. Le site de l'association, www.lenfantetlashoah.org, propose un petit film présentant l'atelier et des ressources en ligne téléchargeables gratuitement (repères chronologiques, bibliographies, guides didactiques, etc.)

Outre l'exposition itinérante «Enfants juifs, 1939-1945», l'association L'enfant et la Shoah met à la disposition des enseignants d'autres outils : une mallette pédagogique, dont un exemplaire est consultable à la bibliothèque de la HEP de Lausanne, l'exposition itinérante «Sur les traces d'une photo», relatant les histoires de dix enfants juifs européens sauvés pendant la Seconde Guerre mondiale et une affiche conçue pour célébrer les droits de l'enfant.

Un outil à destination des gymnasiens est en cours d'élaboration. Son objectif est de faire réfléchir à l'art comme médiateur de transmission.

Lors des Journées d'étude internationales pour l'enseignement et l'apprentissage de la Shoah, en janvier 2018 à la Haute école pédagogique du canton de Vaud, nous étions peu nombreux à proposer des démarches adaptées aux plus jeunes. On peut se demander comment interpréter ce manque d'outils pédagogiques pour enseigner l'histoire de la Shoah aux jeunes Suisses. S'agit-il d'un manque d'intérêt ou de la frilosité de la part des enseignants ? Peut-être certains partent du principe que cela «*ne s'est pas passé chez nous, et qu'il n'est donc pas nécessaire de l'enseigner*». Pourtant, comme le montre l'exposition, les régions frontalières helvétiques ont été, elles, au moins directement concernées par ce conflit.

Les élèves, même les plus jeunes, rencontrent malgré tout cette thématique, hors temps scolaire, par le biais de textes, d'images et de jeux vidéo y faisant référence.

Lorsque l'école évite cet enseignement, préconisé par le Plan d'études romand au second cycle primaire (10-12 ans), elle évite d'aborder une question socialement vive et d'enseigner un savoir sensible, mais elle doit réaliser qu'elle laisse alors la place au « croire » qui est le fondement

de bien des rumeurs et de bien des idées toutes faites. Il ne faut jamais oublier que le racisme et l'antisémitisme prennent racine dans l'absence de connaissances. L'autre enjeu scolaire est la transmission des savoirs autant que la réflexion sur les mémoires. C'est dans la construction d'une mémoire partagée, bâtie sur la reconnaissance

d'une histoire qui les concerne tous, que l'enseignant réussira à former des élèves enclins à mesurer la dimension universelle de cette histoire, sans sortir de son obligation de neutralité.

Comprendre notre passé et en tirer des enseignements est la condition indispensable pour mieux vivre ensemble aujourd'hui.



ATELIER-EXPOSITION

Enfants juifs

1939-1945

L'ENFANT
ET LA SHOAH
Yad Layeled France

46 rue Raffet 75016 Paris
Tél. : 01 45 24 20 35
info@yadlayeled.org
www.lenfantetlashoah.org

Fondation
Mémorial
Mandel
Shoah

Avec le soutien de MAIRIE DE PARIS

L'auteure

Enseignante de classes primaires, **Emmanuelle Wolff** est la présidente de l'antenne suisse de l'association « L'enfant et la Shoah-Yad Layeled ». Elle a participé à la création des deux expositions-ateliers proposées par l'association en France. Elle travaille actuellement à l'élaboration d'un nouveau matériel pédagogique à destination du public scolaire romand : « Exprimer l'indicible par les arts ».

lenfantetlshoah@gmail.com

<http://www.lenfantetlshoah.org/>

Résumé

L'enfant et la Shoah propose une démarche éducative qui associe mémoire et messages de vie.

À travers des récits authentiques, l'association incite à réfléchir sur l'histoire des enfants juifs pendant la Seconde Guerre mondiale et sur les questions de l'antisémitisme, de l'exclusion et du racisme, mais aussi de la solidarité et de l'engagement. Pour transmettre l'histoire, déconstruire les stéréotypes et lutter contre l'antisémitisme, l'association propose des outils pédagogiques adaptés à la sensibilité des élèves dès 11 ans. Ses ressources (mallette pédagogique, affiche, expositions-ateliers itinérantes...) sont mises à disposition gracieusement. Elles sont destinées à seconder les professeurs en histoire, littérature et éthique.

Mots-clés

Approche éducative, Histoires authentiques, Déconstruction de stéréotypes, Expositions et ateliers.

Sonia Castro, Liceo cantonale di Lugano e Dipartimento Formazione e Apprendimento della SUSPI, Lugano

La Shoah nei recenti manuali di Storia per le scuole medie superiori di lingua italiana

Abstract

The issue aims to analyse how the theme of the Shoah and the persecution of Jews is dealt with in recent history books for Italian high schools, currently used in class in secondary schools in the Canton Ticino. On the basis of certain criteria, such as the space assigned in terms of pages, the inclusion in the teaching programme, the presence of a reference to current events, it is possible to carry out a comparative analysis and launch a didactic reflection on the potential of the subject. The volumes that pay most attention to it are those that link the study of the Shoah and the persecution of the Jews to the education to citizenship and democratic values.

Keywords

Shoah, Didactic, School books.

Perché uno sguardo ai manuali?

Qualunque insegnante di scuola media superiore – ma il discorso potrebbe valere per tutti gli ordini di scuola – sa quanto risulti problematico l'utilizzo di un manuale in classe. Soprattutto per la densità dei contenuti presenti nei manuali, che quasi mai trova un riscontro nella pratica didattica. Tuttavia l'uso del manuale si rivela utile, se non necessario, per dare agli studenti un sussidio didattico di qualità, correlato da materiali didattici selezionati ed elaborati da specialisti; specie nelle scuole medie superiori, dove la parte dedicata allo studio individuale è più consistente.

Alla difficoltà di doversi confrontare con uno strumento spesso troppo ricco, se non troppo complesso – purtroppo questa è una questione che emerge sempre con più frequenza – si aggiunge per noi ticinesi e per gli svizzeri italofofoni in generale, la necessità di integrare i contenuti dei manuali italiani con la storia svizzera, per la quale non si dispone di uno strumento analogo, concepito per le medie superiori. Nel 2014 è, infatti, apparso l'ultimo dei due pregevoli volumi di carattere manualistico dedicati alla storia svizzera¹ e destinati agli allievi di scuola media ticinesi. Un volume prezioso, risultato di un grande sforzo da parte anche delle istituzioni, realizzato da docenti, formatori ed esperti di scuola media, dal quale è possibile attingere fonti e altro materiale didattico di qualità, ma che rimane per sua stessa natura un testo pensato per il secondario I.

Vista la necessità di confrontarsi con questi strumenti, credo che uno sguardo comparativo e critico ai più recenti manuali per i licei italiani possa offrire qualche spunto di riflessione utile per capire questioni fondamentali che stanno alla base delle

CASTRO Sonia, «La Shoah nei recenti manuali di Storia per le scuole medie superiori di lingua italiana», in *Didactica Historica* 5/2019, p. 177-184.

¹ *La Svizzera nella storia*, vol. I e II, Bellinzona: Repubblica e cantone del Ticino, 2013-2014.

scelte didattiche. La messa a fuoco delle pratiche didattiche e del taglio fornito nei libri di testo può e dovrebbe rappresentare il punto di partenza per un rinnovamento didattico, pensato alla luce dei contributi recenti provenienti dalla storiografia e connesso all'esigenza di confrontarsi con fenomeni nuovi emergenti nella società contemporanea. Svolgere quest'analisi comparativa su un tema come quello della Shoah e dell'antisemitismo, che costituisce una delle tematiche più studiate della storia contemporanea, oggetto di corsi universitari concepiti ad hoc, significa inoltre confrontarsi con una delle problematiche principali della modernità, di per sé quindi meritevole di una riflessione didattica adeguata.

Il rinnovamento storiografico

Prima di affrontare l'analisi dei manuali occorre tener conto dello status della storiografia sulla Shoah, l'antisemitismo e la persecuzione degli ebrei. Un criterio fondamentale con cui si valuteranno i manuali sarà quindi la coerenza con i recenti contributi della ricerca storica. Nella fattispecie, per gli studi promossi nel contesto italiano, un certo rinnovamento storiografico si è verificato in occasione degli anniversari dell'emanazione delle leggi razziali. Nel 1988 il cinquantenario della legislazione razziale ha dato l'impulso all'organizzazione di convegni, mostre e pubblicazioni, promuovendo per la prima volta un interesse storiografico per le tematiche connesse alla persecuzione antisemita.

Apparvero in seguito testi fondamentali come il lavoro di Michele Sarfatti², che ha messo in luce come gli ebrei siano stati oggetto progressivamente nel ventennio fascista di una politica discriminatoria che precedette le leggi razziali e trovò, in quel momento, il culmine in fenomeni di più lungo periodo. Ulteriori studi contribuirono poi ad arricchire l'analisi della tematica, promuovendo approcci inediti, come la scelta di costruire la narrazione dal basso, partendo dallo studio delle realtà locali o dei percorsi individuali dei perseguitati.

² SARFATTI Michele, *Gli ebrei nell'Italia fascista. Vicende, identità, persecuzione*, Torino: Einaudi, 2000.

Un'importante occasione per fare il punto sul dibattito storiografico è stata offerta dal convegno svoltosi a Firenze nel 2008 e intitolato *Sterminio e stermini. Shoah e violenze di massa nel Novecento*. Il volume che ne riporta gli atti è articolato secondo una prospettiva comparatistica, che propone una disamina sulla validità euristica della categoria di genocidio e sull'unicità della Shoah rispetto ad altre manifestazioni di violenza di massa del xx secolo, dalle guerre coloniali al caso sovietico, etc³. Sul versante svizzero il rinnovamento storiografico più importante in relazione all'età contemporanea, dopo alcuni volumi apparsi negli anni Ottanta e dedicati ai rifugiati accolti in Svizzera durante la seconda guerra mondiale e ai rapporti tra la Svizzera italiana e l'Italia fascista⁴, venne impresso, com'è noto, dai lavori della Commissione indipendente di esperti Svizzera-seconda guerra mondiale, presieduta dallo storico Jean-François Bergier. L'unico volume apparso in lingua italiana è il rapporto finale, più noto come rapporto Bergier⁵, del 2002, che ha messo in luce tutta una serie di criticità in relazione ai rapporti tra la Confederazione e le autorità del III Reich durante la seconda guerra mondiale e la politica restrittiva in materia d'asilo, che è stata all'origine dei numerosi respingimenti di cittadini ebraici, ma non solo, in fuga dalle persecuzioni nazifasciste.

Non entrerà nel merito dei numerosi studi che, a partire dai volumi apparsi in seguito ai lavori della Commissione Bergier, hanno contribuito a rinnovare l'approccio alla tematica: dagli studi incentrati su realtà regionali o cantonali all'ampliamento dell'arco cronologico preso in esame, fino a comprendere studi sulla presenza ebraica nel medioevo e nell'età moderna⁶.

³ PAVAN Ilaria, «Shoah e persecuzioni antisemite», *Il mestiere dello storico*, n° 1, 2011, p. 39.

⁴ Si vedano i volumi di SIGNORI Elisa, *La Svizzera e i fuorusciti italiani. Aspetti e problemi dell'emigrazione politica 1943-1945*, Milano: Franco Angeli, 1983; CERUTTI Mauro, *Fra Roma e Berna. La Svizzera italiana nel ventennio fascista*, Milano: Franco Angeli, 1986; BROGGINI Renata, *Terra d'asilo. I rifugiati italiani in Svizzera 1943-45*, Bologna: Il Mulino, 1993.

⁵ Oltre al citato volume recentemente è apparso in lingua italiana un volume finora disponibile soltanto in francese: si tratta di *La Svizzera e la seconda guerra mondiale nel rapporto Bergier* di Pietro BOSCHETTI (Giampiero Casagrande editore, 2017), iniziativa promossa dall'Associazione ticinese insegnanti di storia.

⁶ Per una bibliografia sintetica ma essenziale sulla tematica si veda l'articolo «Antisemitismo» in www.hls-dhs-dss.ch, consultato il 3 luglio 2018.

Più recentemente un volume di Silvana Calvo⁷, dedicato alla politica svizzera di respingimento degli ebrei durante la persecuzione (1933-45), prende spunto da un avvenimento accaduto nel 1942 a Rorschach, in una località del Canton Argovia, dove una comunità di scolare decidono di inviare una lettera al Consiglio federale chiedendo un mutamento nella politica di accoglienza. Utilizzando materiale documentario in parte portato alla luce da contributi precedenti, che già avevano messo a fuoco una continuità della politica delle autorità federali in materia di asilo e migrazione tra gli anni Trenta e quelli della seconda guerra mondiale, l'autrice ha avuto il merito di mettere in luce il ruolo dell'opinione pubblica nell'aver favorito un ammorbidimento delle rigide condizioni cui erano sottoposti i rifugiati.

Lo status della didattica

Sul piano della didattica disciplinare non si può certo affermare che la tematica della Shoah non abbia ricevuto un'attenzione adeguata. Non soltanto nell'ambito dell'insegnamento a livello dei diversi sistemi scolastici nazionali, ma anche sul piano internazionale la sua importanza formativa è stata unanimemente riconosciuta: nel 2000 è stata infatti firmata da 45 Paesi e da numerose associazioni internazionali la *Dichiarazione di Stoccolma*, che ribadisce fermamente l'importanza di combattere tutti gli episodi di genocidio e di violenza di massa, nonché l'impegno a "non dimenticare"⁸. Nella medesima direzione va anche l'istituzione della giornata internazionale della memoria, fissata il 27 gennaio e designata dall'Assemblea generale delle Nazioni unite nel 2005, e la settimana contro il razzismo, organizzata intorno al 21 marzo di ogni anno. In quelle occasioni numerose scuole, singoli gruppi di materia o associazioni magistrali, come nel nostro territorio l'Associazione ticinese insegnanti di storia, promuovono ogni anno iniziative didattiche rivolte alle scuole, talvolta affiancate da spazi aperti al pubblico, in cui vengono offerti momenti di

approfondimento, nonché ribadita l'importanza di rinsaldare il legame storia-memoria⁹.

Un ruolo significativo in queste iniziative è stato quello ricoperto nel passato recente e ai giorni nostri dalle testimonianze dei sopravvissuti alla Shoah. La finalità è quella di fornire l'occasione agli alunni di vedere e ascoltare le vittime dei campi di concentramento, creando in tal modo un coinvolgimento emotivo che predisponga la costruzione della conoscenza. Il coinvolgimento dei testimoni è destinato per forze di causa maggiore a esaurirsi nel tempo con l'avvicendamento delle generazioni. Numerose di queste testimonianze sono state registrate, filmate, trascritte e ora messe a disposizione di studiosi e docenti.

Sono quindi fonti che non andranno certamente "perse" o dimenticate, ma per chi si occupa di didattica della storia le nuove condizioni e l'assenza dell'impatto emotivo possono dettare la necessità di imprimere un rinnovamento didattico nella trasposizione della tematica.

Milena Santerini mette in evidenza come l'educazione contro ogni forma di violenza comporta anche una dimensione morale, di scelta di campo, che determina la posizione assunta da ciascuno di fronte alla violenza e allo sterminio. Credo che in questo contesto la valorizzazione dei cosiddetti "giusti", ossia di coloro che ebbero il coraggio di andare controcorrente e di opporsi, *in primis* per una scelta di carattere morale, alle dinamiche correnti, debba avere una ricaduta importante nel contesto della trasposizione didattica.

Se la ricerca storiografica ha già individuato il potenziale euristico della valorizzazione non soltanto dei percorsi individuali, ma anche del ruolo avuto dalla società civile, la didattica della Shoah e della storia in generale deve ancora prendere coscienza di questa necessità di cambio di paradigma. A maggior ragione, nel giro di non molti anni sarà per i docenti sempre più difficile proporre agli studenti il confronto con il testimone; per evitare che una tematica di alto valore formativo finisca per creare assuefazione e indifferenza nelle nuove generazioni, occorre

⁷ CALVO Silvana, *Un passo dalla salvezza. La politica svizzera di respingimento degli ebrei durante le persecuzioni 1933-1945*, Torino: Zamorani, 2010.

⁸ SANTERINI Milena, *Antisemitismo senza memoria. Insegnare la Shoah nelle società multiculturali*, Bologna: Carocci, 2005, p. 175.

⁹ Si veda a proposito il sito www.atistoria.ch, consultato il 3 luglio 2018), che raccoglie traccia delle iniziative organizzate e molti materiali sia didattici che audiovisivi. Nel 2013 un corso di aggiornamento per i docenti delle scuole medie, dedicato all'insegnamento dei crimini nazisti in IV media, era stato organizzato dal Dipartimento formazione e apprendimento della SUPSI.

prendere atto che anche nell'ambito della didattica disciplinare un rinnovamento metodologico è necessario. La valorizzazione dei "giusti" nella didattica avrebbe il merito di contribuire a perseguire finalità formative importanti, connesse all'educazione alla cittadinanza, all'educazione ai valori democratici e all'etica della responsabilità.

Nelle scuole medie superiori ticinesi

L'accezione della storia come materia che concorre nell'ambito delle discipline delle scienze umane a formare il futuro cittadino è del resto esplicitata nel Piano degli studi liceali ticinese¹⁰, dove si precisa che la storia «*concorre a dare spessore e senso al presente, fornendo degli strumenti scientifici per indagarne le radici. In tal modo partecipa con altre scienze umane alla formazione culturale e civile dei cittadini di domani*»¹¹.

Individuare i nessi tra passato e presente, avere la consapevolezza che la storicità riguarda tutti i fenomeni della società e che quest'ultima si fonda su un passato comune sono inoltre soltanto alcune delle finalità formative che il piano degli studi indica per la materia.

La documentazione ufficiale di riferimento valorizza quindi fortemente il ruolo della storia nella costruzione degli strumenti che consentano allo studente di divenire un cittadino consapevole dell'evoluzione storica che ha generato la società in cui vive, rendendolo quindi responsabile delle scelte morali individuali.

Se osserviamo i referenti disciplinari indicati nel Piano degli studi, le tematiche più vicine alla Shoah e alla persecuzione degli ebrei sono da rintracciare nel seguente punto: «*La crisi della società ottocentesca e le vie della politica di massa: le rivoluzioni comuniste, i fascismi, le democrazie*»¹².

Come si può facilmente intuire alla chiarezza circa le finalità formative della disciplina corrisponde un'indicazione più sommaria dei saperi che devono essere mobilitati per raggiungere tali

finalità. Le scelte didattiche concrete sottolineano quindi l'autonomia del lavoro del docente, nel quadro istituzionale in cui è inserito e in conformità con le indicazioni del Piano degli studi liceali. Alla luce di queste considerazioni uno sguardo ai manuali liceali utilizzati nell'insegnamento della storia nel secondario II potrebbe offrire uno stimolo di riflessione da cui partire per valutare l'opportunità e le potenzialità di un rinnovamento didattico alla luce delle sfide poste dalla società attuale e dal sorgere o risorgere di nuove forme di esclusione sociale.

I manuali italiani analizzati

Se prendiamo in considerazione studi che già una ventina di anni fa si erano proposti di gettare uno sguardo ai manuali scolastici, occorre precisare che questi ultimi hanno innanzitutto rilevato l'esiguità dello spazio dedicato alla Shoah¹³. Le vicende della storia ebraica apparivano inoltre slegate dal contesto storico generale: comparivano in riferimento alla storia antica per poi ripresentarsi con la Shoah e la nascita dello stato di Israele. Al fine di valutare anche il taglio dato alla trattazione della tematica nell'esame dei manuali è stata quindi considerata non solo la Shoah, ma anche la persecuzione degli ebrei e l'antisemitismo.

Nella scelta dei manuali, tutti destinati ai licei e dedicati al xx secolo, i criteri adottati da analizzare riguardano la qualità dei manuali, garantita dalla presenza di autori specialisti e dall'inserimento in collane di case editrici rinomate, e la disponibilità di edizioni recenti.

Sono stati selezionati i seguenti volumi:

ZAGREBELSKY, PROSPERI, BATTINI, VIOLA, *Storia e identità*, vol. 3, Milano: Einaudi, 2012;

CASTRONOVO Valerio, *MilleDuemila*, vol. 3, Milano: Rizzoli, 2012;

BRANCATI ANTONIO, PAGLIARINI Trebi, *Comunicare storia*, vol. 3, Milano: La Nuova Italia, 2018;

GOTOR Miguel, VALERI Elena, *Passaggi*, vol. 3, Milano: Mondadori, 2018;

BANTI Alberto Mario, *Tempo nostro*, vol. 3, Roma-Bari: Laterza, 2018.

¹⁰ https://www4.ti.ch/fileadmin/DECS/DS/SIMS/documenti/PianiStudio/Liceo/IV_scienze_umane_economia.pdf, consultato il 2 luglio 2018.

¹¹ *Piano degli studi liceali*, p. 199.

¹² *Piano degli studi liceali*, p. 01.

¹³ SANTERINI Milena, *Antisemitismo senza memoria...*, p. 106.

Manuali	Numero di pagine complessive dedicate all'argomento ¹⁴	Inserimento nel manuale	Contestualizzazione di lungo periodo	Presenza di testi storiografici	Presenza di fonti	Legame storia-memoria
1	29	I fascismi Una partita a tre: democrazia, nazifascismo, comunismo La seconda guerra mondiale e il genocidio degli ebrei	sì	sì con laboratorio	sì	sì
2	20	La costruzione dello stato fascista Il genocidio nel diritto internazionale	no	sì	sì	no
3	18	Il regime fascista in Italia L'ideologia nazista e l'antisemitismo La seconda guerra mondiale	sì	sì	sì	sì
4	23	L'Europa tra totalitarismo e democrazie La Shoah. Storia e memoria	sì	sì	sì	sì
5	13	La seconda guerra mondiale	no	sì con laboratorio	sì	no

Ciascuno dei manuali è stato analizzato secondo criteri sia quantitativi, come il numero di pagine destinato all'argomento, che qualitativi, come l'inserimento nella pianificazione del manuale, la presenza di una contestualizzazione di lungo periodo, l'eventuale presenza di testi storiografici o di fonti e l'eventuale riflessione sul legame storia-memoria.

¹⁴ Il numero di pagine è stato conteggiato partendo dall'indice e quindi dove la tematica assume un'importanza almeno di paragrafo. Questo non esclude che l'argomento possa anche comparire in altri contesti, ma è possibile ritenere che abbia carattere sporadico.

Stando ai dati raccolti il primo elemento che emerge è che tra i manuali esaminati ci sono differenze anche notevoli, sia nello spazio riservato alla tematica, sia nell'approccio che vi si propone. Se tutti i manuali presentano fonti e testi storiografici¹⁵ dedicati alla Shoah e alla persecuzione degli

¹⁵ Se entriamo nel merito delle fonti pubblicate troviamo alcune corrispondenze tra i manuali esaminati: i testi legislativi che hanno determinato la discriminazione antisemita, come le leggi di Norimberga in Germania, sono presenti in 4 manuali su 5, mentre le leggi razziali italiane in 3 manuali. Un'altra fonte quasi sempre presente, 4 manuali

ebrei, differenze più rilevanti si possono riscontrare nello spazio dedicato all'argomento: dalle 13 pagine del *Tempo Nostro* del Banti alle 29 del Prospero, Zagrebelsky, Viola, Battini. Questo ultimo manuale in particolar modo è quello più attento alle tematiche della cittadinanza e dell'educazione civica ed è anche il solo che propone per ogni unità una rassegna, intitolata *Ieri e oggi*, di articoli a stampa inerenti gli argomenti trattati¹⁶.

Anche il legame storia-memoria, così come la concettualizzazione di lungo periodo, che introduce la storia degli ebrei prima delle leggi antisemite del III Reich e delle leggi razziali fasciste del 1938, è presente in alcuni manuali, 3 su 5, ma non in tutti. Occorre inoltre sottolineare che soltanto un manuale, il Gotor Valeri, dedica un intero capitolo alla Shoah¹⁷. Quest'ultimo, tuttavia, non appare particolarmente originale, in quanto l'approccio presentato e i materiali utilizzati sono per lo più consueti. Certamente la scelta riflette la volontà di dare importanza alla tematica, in sintonia con altri inserti più

peculiari presenti nel volume e dedicati alla *cittadinanza globale*.

In sostanza possiamo affermare che i manuali che dedicano un'attenzione particolare alla tematica promuovono più di altri uno sguardo allargato all'educazione alla cittadinanza e ai valori democratici, presentando inoltre inserti dedicati esplicitamente al legame tra storia e memoria. Non sembrerebbe esserci una relazione tra questi elementi e la data di pubblicazione. Occorrerebbe probabilmente effettuare un'analisi diacronica della manualistica dedicata alla storia contemporanea, dilatando l'arco cronologico preso in esame almeno fino agli anni '60-'70 del xx secolo per valutare l'eventuale evoluzione delle scelte didattiche.

1. Un bilancio (provvisorio) e nuovi possibili scenari didattici

Il volume precedentemente citato di Milena Santerini indica alcune linee-guida per gli educatori, che vorrebbero rappresentare spunti di riflessione, ma anche linee d'azione concrete. A suo avviso antisemitismo e razzismo, così come l'islamofobia e le nuove forme di antisemitismo, vanno combattuti insieme. Se volgiamo lo sguardo ai manuali esaminati rileviamo che un approccio di tal genere è completamente assente. Nell'inserto *Percorsi storiografici ieri e oggi* di Prospero, Zagrebelsky, Viola, Battini compare il tentativo di far discernere tra nuove e vecchie forme di antisemitismo, focalizzando l'attenzione su come moderne correnti di pensiero antisionista e legate alle vicende politiche in Medio Oriente finiscano per alimentare l'antisemitismo contemporaneo. Da questo punto di vista il volume concorre a delineare l'evoluzione storica della tematica, distinguendo concetti di diversa natura e accettando la complessità della società, nell'ottica di un confronto interculturale, che rimane l'unico presupposto per un dialogo aperto e pluralistico tra le diverse identità esistenti¹⁸.

Il valore altamente formativo della storia in generale, ma della tematica in oggetto, in particolare, risiede dunque nell'educazione morale che formi

su 5, è rappresentata dagli estratti da *Se questo è un uomo* di Primo Levi. A distinguersi maggiormente per l'utilizzo e la presenza di fonti è il Brancati-Pagliarini, l'unico a presentare un estratto dai *Protocolli dei savi di Sion*, e quindi a contestualizzare mediante l'uso di fonti la tematica nel lungo periodo, e a introdurre fonti di diversa tipologia da quella scritta: è presente una scheda di analisi relativa a fonti iconografiche inerenti la propaganda antisemita in Germania e la trascrizione di un messaggio radiofonico sulla rivolta del ghetto di Varsavia.

Anche sul versante della storiografia troviamo differenze rilevanti: da un approccio più classico, come quello proposto in Banti con testi di Browning, Mosse e Arendt, a un percorso più incentrato sul racconto, come quello presentato da Castronovo, con testi di Jean Améry, Paul Celan.

¹⁶ Il dossier *Percorsi storiografici ieri e oggi* si pone l'obiettivo di far riflettere sui motivi che sono alla base, oggi, di nuove forme di antisemitismo. Attraverso la lettura di 7 articoli presi dalla stampa italiana tra il 2004 e il 2011 si focalizza l'attenzione sui possibili condizionamenti derivanti dalla situazione politica in Medio Oriente e, in particolar modo, dal conflitto esistente tra Israele e Palestina, e su come quest'ultimo, alimentando correnti antisioniste, possa contribuire a incrementare l'antisemitismo. L'intento è quello di far cogliere la complessità della realtà e di far discernere i diversi piani – ideologico, storico e politico – che si intersecano con la questione, contribuendo in tal modo ad accrescere uno spirito critico tra gli studenti. Il percorso si conclude ricollegandosi al valore della memoria mediante un'esercitazione incentrata sulla giornata della memoria e una riflessione personale sull'importanza della memoria comune per un gruppo o per le singole famiglie degli studenti.

¹⁷ Il capitolo si intitola *La Shoah: storia e memoria* e affronta la tematica a partire dalla pianificazione dello sterminio degli ebrei durante la conferenza di Wannsee del gennaio del 1942, presenta poi il sistema dei campi e infine un paragrafo dedicato alla memoria e prevalentemente incentrato sul processo Eichmann e il suo significato storico. Forma parte del capitolo anche un laboratorio storiografico intitolato *La Shoah: meccanica, pianificazione, testimonianza*, con testi di Primo Levi, Liliana Segre, Hans Mommsen e Edouard Husson.

¹⁸ SANTERINI Milena, *Antisemitismo senza memoria...*, p. 70-72.

alla responsabilità personale, contrastando il conformismo passivo dei contesti attuali. Vanno quindi valorizzate le scelte controcorrente, gli esempi di democrazia attiva e l'importanza della società civile nel promuovere le diverse forme di resistenza nel contesto delle involuzioni democratiche.

È qui che da un lato si rivela importante ribadire costantemente il nesso passato-presente e il legame storia-memoria, nella consapevolezza che guardare apertamente l'ingiustizia e non accettarla sia il primo passo di un'educazione alla prossimità, per dichiarare il dovere di sapere, ricordare, soccorrere¹⁹. La prossimità è anche l'unica risposta possibile alla disumanizzazione, sia a quella costruita ad arte durante gli anni del totalitarismo, sia a quella attuale, meno evidente ma comunque pericolosa, dell'esposizione continua attraverso i media alla violenza e alla sofferenza, che rischia di creare indifferenza per la vita umana e accettazione passiva, quasi rassegnata, della violazione della dignità delle persone. Educare all'etica della responsabilità significa quindi valorizzare le figure di coloro che seppero andare controcorrente, come gli antifascisti di tutte le nazionalità o esponenti della società civile, di quelli che portarono il loro granello di sabbia, nello sconforto e con il sentimento di impotenza che caratterizzava quei contesti storici, quando tutto sembrava perduto e gli ideali democratici, come l'araba fenice, giacevano sotto la cenere.

¹⁹ SANTERINI Milena, *Antisemitismo senza memoria...*, p. 84.

Una conferma della validità di questo approccio viene da questa analisi comparativa – seppur modesta per il numero di testi esaminati e dei criteri presi in considerazione – che sottolinea come le potenzialità didattiche in relazione alla tematica della Shoah e della persecuzione degli ebrei siano proprio da intravedere nel carattere altamente formativo in termini di etica della responsabilità e di educazione alla cittadinanza che ne deriva²⁰. Il rigore con cui vengono presentati fenomeni di diversa natura e durata, come l'antigiudaismo, l'antisemitismo e l'antisionismo, l'inserimento dell'argomento in una prospettiva di lungo periodo che ne conferisca il senso storico, la sottolineatura dell'importanza di legare la storia alla memoria collettiva e di valorizzare esempi che possano orientare e alimentare la nostra percezione di una cittadinanza attiva sono soltanto alcuni degli spunti di riflessione che dovrebbero aiutarci e rinnovare, nel nostro piccolo, le pratiche didattiche e l'efficacia del nostro operato.

²⁰ L'esempio concreto è rappresentato dall'ancoramento della tematica a dossier dedicati al tema della cittadinanza e costituzione. Ad esempio Valerio Castronovo propone un percorso di letture incentrate sul genocidio nel diritto internazionale, con testi tratti da opere di Raphael Lemkin o discorsi di Franklin Delano Roosevelt, oltre che estratti da testi giuridici inerenti la Convenzione per la prevenzione e la repressione del delitto di genocidio e così via. Sembra invece assente nei manuali esaminati la valorizzazione di figure che si sono opposte al totalitarismo o, agendo su iniziativa personale come si accennava nel caso delle studentesse di Rorschach, hanno contribuito a mitigare la sorte degli ebrei perseguitati.

L'autore

Sonia Castro ha conseguito il dottorato di ricerca in Istituzioni, idee, movimenti politici nell'Europa contemporanea presso l'Università di Pavia. Attualmente insegna Storia presso il liceo cantonale di Lugano e Didattica della storia presso il Dipartimento Formazione e Apprendimento della SUPSI, dove è responsabile del Diploma di insegnamento per le scuole di maturità. Ha pubblicato i volumi: *Gli studenti svizzeri all'Università di Pavia 1862-1945* (Milano, 2004); *Egidio Reale tra Italia, Svizzera e Europa* (Milano, 2011); *Guglielmo Canevascini-Egidio Reale. Al di sopra di ogni frontiera. Carteggio 1927-1957* (Lugano-Milano 2016).

sonia.castro@supsi.ch

Riassunto

L'intervento si propone di analizzare come la tematica della Shoah e della persecuzione degli ebrei viene trattata nei recenti volumi di storia per i licei italiani, attualmente utilizzati in classe nelle scuole medie superiori del Canton Ticino. Sulla base di alcuni criteri, come lo spazio assegnato in termini di pagine, l'inserimento nell'ambito del programma, la presenza di un rimando all'attualità, è possibile svolgere un'analisi comparativa e avviare una riflessione di natura didattica sulla potenzialità della tematica. I volumi che vi dedicano maggiore attenzione sono quelli che collegano maggiormente lo studio della Shoah e della persecuzione degli ebrei all'educazione alla cittadinanza e ai valori democratici.

Parole chiave

Didattica, Shoah, Manuali liceali.

Bernard Wicht, Conférence suisse des directeurs cantonaux de l'instruction publique (CDIP)
Michel Rohrbach, Conférence suisse des directeurs cantonaux de l'instruction publique (CDIP)

Ressources pour la Journée de la mémoire de l'Holocauste et de la prévention des crimes contre l'humanité

Abstract

This article presents educational resources available to teachers on topics related to the Holocaust Remembrance Day and the prevention of crimes against humanity. A thematic dossier is updated every year by the Information and Documentation Centre IDES of the Swiss Conference of Cantonal Directors of Public Education. It gives access to different approaches and institutions active in this field.

Keywords

Educational resources, Holocaust Remembrance Day, Antisemitism, Intercultural Education.

Dans le sillage de la Résolution des ministres européens de l'Éducation, les directeurs (ministres) cantonaux de l'instruction publique suisse ont décidé de dédier une journée à « la mémoire de l'Holocauste et la prévention des crimes contre l'humanité » dans les écoles suisses. La date qui a été retenue, comme dans de nombreux autres pays européens, est le 27 janvier¹.

La Journée de la mémoire s'est tenue pour la première fois dans les écoles suisses le 27 janvier 2004, avec pour objectif de susciter une réflexion qui s'inscrit dans l'enseignement de l'histoire en relation avec la tolérance, l'antiracisme, l'antisémitisme, les droits de l'homme, ainsi que le dialogue interculturel et interreligieux.

En lieu et place de manifestations à l'échelle nationale, des activités éducatives relatives à la Journée de la mémoire sont mises en œuvre directement par et dans les établissements scolaires helvétiques². L'organisation et la conception de ces activités sont laissées à l'appréciation des écoles. Dans ce contexte très décentralisé propre à la Suisse, l'importance de l'échange de connaissances entre les acteurs au niveau national est primordiale.

WICHT Bernard, ROHRBACH Michel, « Ressources pour la Journée de la mémoire de l'Holocauste et de la prévention des crimes contre l'humanité », in *Didactica Historica* 5/2019, p. 185-188.

¹ Cette date a été retenue de manière symbolique, en rappel de la libération du camp de concentration d'Auschwitz par l'Armée rouge le 27 janvier 1945.

² À noter que ces activités prennent place dans le contexte général de l'enseignement fixé par les plans d'études, notamment dans la perspective de déterminer ce que doivent connaître et maîtriser les élèves.

Un dossier de ressources documentaires

Pour aider les enseignant.e.s à aborder en classe des thèmes relatifs à la « Journée de la mémoire de l'Holocauste et de la prévention des crimes contre l'humanité », le Centre d'information et de documentation IDES de la CDIP a progressivement élaboré, depuis 2004, un guide destiné à exposer les différentes publications et activités en lien avec les thématiques traitées. Ce dossier trouve son origine dans la volonté de documenter les références utiles et de fournir ainsi un reflet des ressources disponibles dans le domaine éducatif.

Ce guide a été mis à disposition des utilisateurs durant plus de 10 ans sur le site « educa.ch ». Depuis 2016, IDES en a modifié quelque peu la présentation et l'a transformé en dossier thématique téléchargeable au format PDF. Ce dossier est accessible aussi bien par le biais du Serveur suisse de documents pour l'éducation et la formation « edudoc.ch », que sur la Bibliothèque scolaire numérique « educa.ch ». Il est mis à jour une fois par an en préparation à la Journée de la mémoire.

Un groupe d'accompagnement, qui réunit des associations et des personnalités suisses actives dans les domaines de l'éducation et de la recherche relatifs aux génocides et aux crimes contre l'humanité, signale à l'IDES les nouvelles ressources qui peuvent être ajoutées à la liste.

Le dossier propose une liste de moyens d'enseignement et de ressources pédagogiques qui sont directement utilisables dans un contexte scolaire et qui se prêtent à la mise en œuvre des objectifs de la Journée de la mémoire, en écho aux finalités inscrites dans les différents plans d'études cantonaux et régionaux. Le dossier présente également des plateformes de ressources ainsi que les références des différentes institutions actives dans ce domaine. Certaines de ces plateformes offrent des ressources supplémentaires utilisables pour l'enseignement à condition d'en concevoir la transposition didactique. L'objectif général est de mettre à disposition des enseignant.e.s un ensemble de propositions utiles pour les soutenir dans l'élaboration des activités scolaires.

Quelques exemples de ressources

À titre d'exemples, et sans prétendre à une couverture globale ou respectant une quelconque hiérarchie des sources et documents cités dans le dossier – que le lectorat intéressé pourra consulter en ligne – les documents ci-dessous peuvent être évoqués. À noter que le Dossier IDES prend l'option de citer des documents dans toutes les langues, dans le but de favoriser les échanges au-delà des frontières linguistiques ainsi que les activités interdisciplinaires.

Plusieurs moyens d'enseignement publiés sous forme d'ouvrages ont fait date. On citera notamment, au début des années 2000, l'ouvrage *Vergessen oder Erinnern? Völkermord in Geschichte und Gegenwart*³ qui traite des génocides du xx^e siècle. Conçu à l'intention des jeunes de 14 à 18 ans, cet ouvrage leur permet notamment d'identifier dans quelles conditions des personnes, au cours de l'histoire, ont été amenées à commettre des actes de barbarie ou à en être les témoins passifs.

Dans un autre ordre d'idée, signalons la publication, en 2005, du classeur *Racisme(s) et citoyenneté: un outil pour la réflexion et l'action* dont voici quelques objectifs (non exhaustifs) : « faire le lien entre le passé et l'expérience quotidienne des apprenants », « établir des liens avec le contexte dans lequel on agit » et « favoriser un changement d'attitude » vis-à-vis du racisme⁴. Les fiches traitent ainsi, au sujet de l'antisémitisme et de la Shoah, des différentes facettes que sont le savoir sur les événements historiques, la question de la mémoire, le négationnisme et la justice face aux crimes contre l'humanité.

Avec *Hinschauen und Nachfragen: die Schweiz und die Zeit des Nationalsozialismus im Licht aktueller Fragen*⁵, l'approche est résolument historique et traite, à l'intention des élèves du secondaire I et II, de l'attitude de la Suisse durant la période

³ GAUTSCHI Peter, MEYER Helmut, *Vergessen oder Erinnern? Völkermord in Geschichte und Gegenwart*, Zürich: Interkantonale Lehrmittelzentrale, Lehrmittelverlag des Kantons Zürich, 2002.

⁴ ECKMANN Monique, FLEURY Michèle, *Racisme(s) et citoyenneté. Un outil pour la réflexion et l'action*, Genève: Les Éditions IES, p. XIII-XIV, 2005.

⁵ BONHAGE Barbara, GAUTSCHI Peter, HODEL Jan, SPÜHLER Gregor, *Hinschauen und Nachfragen. Die Schweiz und die Zeit des Nationalsozialismus im Licht aktueller Fragen*, Zürich: Lehrmittelverlag des Kantons Zürich, 2006.



de l'Holocauste, tout en abordant des questions actuellement encore très débattues.

Avec *Menschen mit Zivilcourage: Mut, Widerstand und verantwortliches Handeln in Geschichte und Gegenwart*⁶, le courage civique de plusieurs personnes, connues ou anonymes, durant les XIX^e et XX^e siècles est proposé à la lecture des élèves et au travail avec les enseignants.

Concernant les documents audiovisuels, signalons le DVD et le livret bilingue (français-allemand) *Survivre et témoigner. Rescapés de la Shoah en Suisse*⁷. Cinq témoignages de survivants du génocide des Juifs d'Europe et deux entretiens avec des historiens sont présentés dans le DVD. Le cahier pédagogique permet à l'enseignant de réfléchir sur sa pratique en lien avec les différentes dimensions de la transmission de la Shoah et d'aborder les

questions de la critique historique face aux interviews comme source de connaissance de l'histoire. Ce livret n'offre naturellement pas un outil d'enseignement « clé en main » pour la Seconde Guerre mondiale et la Shoah, mais il apporte des compléments enrichissants.

Les éléments cités ici ne résument pas les nombreux projets et documents de qualité qui ont été produits sur le sujet durant les dernières années. L'ambition est de donner à connaître quelques-unes des différentes manières de traiter des thématiques relatives à la Journée de la mémoire. Nous espérons que celles et ceux qui souhaitent aborder ces sujets avec leurs élèves trouveront des ressources inspirantes en consultant le dossier IDÉS⁸.

⁶ BILDUNGS- UND KULTURDEPARTMENT DES KANTONS LUZERN (Hrsg.), BERNET Paul, GAUTSCHI Peter, MATTIOLI Aram, MÜLLER Julia, *Menschen mit Zivilcourage. Mut, Widerstand und verantwortliches Handeln in Geschichte und Gegenwart Holocaust-Erinnerungstag*, Luzern: BDK, 2015.

⁷ FÉDÉRATION SUISSE DES COMMUNAUTÉS ISRAÉLITES (éds.), *Survivre et témoigner: rescapés de la Shoah en Suisse*, Genève: Les Éditions IES, 2007.

⁸ Le Dossier IDÉS existe en allemand, en français et en italien. Il est disponible sur le Serveur suisse de documents pour l'éducation et la formation edudoc.ch. La version française est disponible à l'adresse: <https://edudoc.ch/record/125289>, consulté le 7.11.2018.



ÜberLebenErzählen Survivre et témoigner

Holocaust-Überlebende in der Schweiz
Rescapés de la Shoah en Suisse



herausgegeben von | sous la direction de
SIG/FSCI, Eva Pruschy



Videofilm | Film vidéo
Gabrielle Antosiewicz



Begleitheft für den Unterricht | Cahier pédagogique
Alexandra Binnenkade | Charles Heimberg

Les auteurs

Bernard Wicht, chef des affaires internationales de la CDIP, Dr en droit, Privat-docent à l'Université de Lausanne.

wicht@edk.ch

Michel Rohrbach, chef du Centre IDES de la CDIP, lic. ès lettres de l'Université de Fribourg.

rohrbach@edk.ch

Résumé

Faire connaître les différents moyens pédagogiques et ressources à disposition des enseignant.e.s pour les aider à aborder en classe les thèmes relatifs à la « Journée de la mémoire de l'Holocauste et de la prévention des crimes contre l'humanité », tel est le propos du Dossier thématique du Centre d'information et de documentation IDES de la Conférence suisse des directeurs cantonaux de l'instruction publique. Nous présentons ici cet outil qui donne accès à différentes approches et institutions actives dans ce domaine.

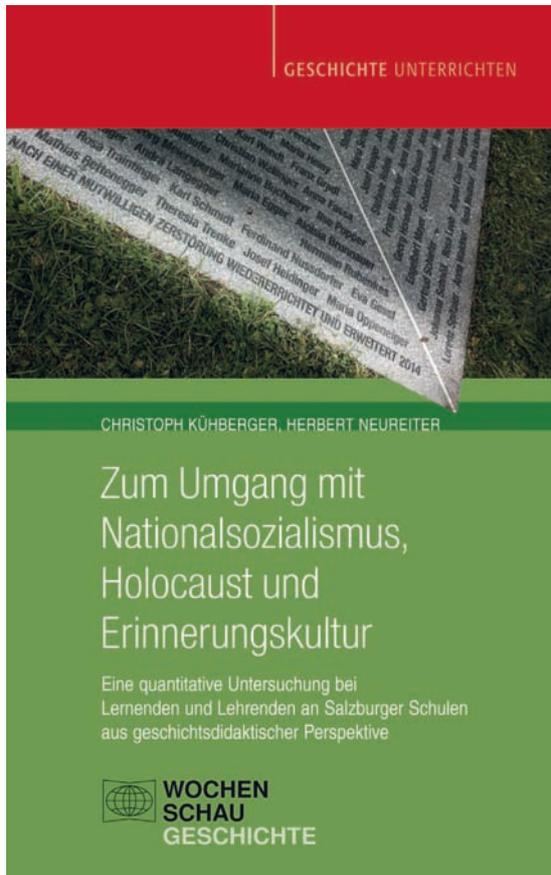
Mots-clés

Ressources pédagogiques, Journée de la mémoire de l'Holocauste, Antisémitisme, Éducation interculturelle.

Comptes rendus

Thomas Metzger, PH St. Gallen

Christoph Kühberger, Herbert Neureiter, *Zum Umgang mit Nationalsozialismus, Holocaust und Erinnerungskultur. Eine quantitative Untersuchung bei Lernenden und Lehrenden an Salzburger Schulen aus geschichtsdidaktischer Perspektive*¹



Christoph Kühberger (Universität Salzburg) und Herbert Neureiter (Pädagogische Hochschule Salzburg) legen eine hochinformativ Studie zum Umgang mit Nationalsozialismus, Holocaust und Erinnerungskultur an Salzburger Schulen vor. Als besondere Stärken der Untersuchung habe hier Änderung vorgenommen, da Kühberger nicht mehr an der PH Salzburg, sondern neu an der Universität Salzburg ist, siehe obige Abänderung können zum einen die kombinierte Untersuchung sowohl der Haltungen der Schülerinnen und Schüler als auch jener der Lehrpersonen und zum anderen der Einbezug der Ebene des Erinnerns respektive der Erinnerungskultur herausgestrichen werden. Darüber hinaus überführen die beiden Autoren ihre Ergebnisse in die schulische Praxis, indem sie nach fachdidaktischen Implikationen für den Unterricht fragen.

2013 und 2014 kam es in der Stadt Salzburg zur Schändung mehrerer Mahnmale durch Rechtsextreme. Diese Vorfälle bewogen die Stadt Salzburg u. a. dazu, die nun vorliegende Studie zu ermöglichen. Diese fusst auf einer repräsentativen Befragung von Schülerinnen und Schülern der 8. Klasse sowie von Geschichtslehrpersonen der Neuen Mittelschulen der Landeshauptstadt. Dieser lokale Fokus, der sich auch in der Untersuchung des schulischen Einbezugs der Denk- und Mahnmäler der Stadt zeigt, schmälert die Relevanz der gesammelten Daten für einen grösseren Kontext keineswegs. Vielmehr erweist sich die Studie als sehr anschlussfähig an bestehende nationale und internationale Untersuchungen und wird ihrerseits eine wertvolle Vergleichsbasis für

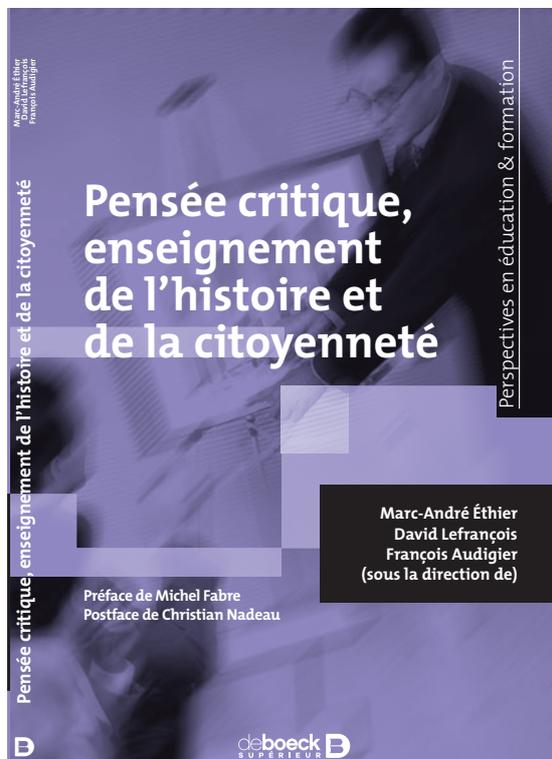
¹ Schwalbach/Ts: Wochenschau, 2017, 175 S.

künftige Analysen darstellen – sowohl auf der österreichischen als auch, bezüglich vieler Aspekte, auf der internationalen Ebene. Zu diesen Aspekten gehört gerade auch die Frage, inwiefern der Umgang mit dem Holocaust zwischen Menschen mit und ohne « Migrationshintergrund » variiert. Christoph Kühberger und Herbert Neureiter stellen ihrer quantitativen Untersuchung einen Abriss der lange Zeit durch Verdrängung und die Konstruktion eines Opfermythos geprägten Erinnerungskultur der Zweiten Österreichischen Republik voran und historisieren gleichzeitig die damit verschränkten geschichtsdidaktischen Konzepte des Umgangs mit Nationalsozialismus und Holocaust. In den beiden Hauptkapiteln des Buches präsentieren die Autoren schliesslich ihre Ergebnisse der Befragung der Schülerinnen und Schüler sowie der Lehrpersonen. Drei zentrale Erkenntnisse seien hier genannt: Erstens können die Studienautoren klar die herausragende Relevanz der Schule für die Aneignung von Wissen zu den Themenbereichen Nationalsozialismus, Holocaust und Erinnerung aufzeigen. Andere Quellen wie Medien oder Familiengespräche sind für Schülerinnen und Schüler weit weniger bedeutsam. Gerade Letzteres wird mit der wachsenden generationellen Distanz zur NS-Zeit voraussichtlich weiter an Bedeutung verlieren. Die Untersuchung widerlegt zweitens deutlich die oft unreflektiert postulierte

Annahme, dass sowohl die Lernenden als auch die Lehrenden eine Übersättigung bezüglich der Zeit des Nationalsozialismus verspüren würden. Drittens generiert die Studie erhellende Daten zur Wirkung eines Migrationshintergrundes auf den Umgang mit Nationalsozialismus, Holocaust und Erinnerungskultur. Diese Wirkung gilt es zu relativieren, zeigen doch nur wenige Items signifikante Unterschiede zwischen Lernenden mit und solchen ohne « Migrationshintergrund ». Christoph Kühberger und Herbert Neureiter kommen deshalb auch zu dem Schluss, dass die Schule in einer Migrationsgesellschaft die Pluralität von vorhandenen Geschichts- und Erinnerungskulturen aufgreifen und sich mit dieser transkulturellen Dimension mit Methoden und Konzepten des historischen Denkens auseinandersetzen müsse. Zugleich betont das Autorenteam richtigerweise, dass sich solche differenzierenden Ansätze auch auf weitere relevante Dimensionen von Herkunft wie Schicht, Geschlecht oder Alter erstrecken müssten. Eine Ausdehnung der Studie auf diese Dimensionen von Identität, welche von der Gesellschaft oft monokausal « national » gedacht wird, wäre ein Desiderat. Die Autoren dieser lesenswerten Studie erhoffen sich ihrerseits mit Recht insbesondere die Ergänzung durch qualitative Studien, die letztlich die Motive und Beweggründe für die nun in Zahlen fassbaren Haltungen offenlegen würden.

Béatrice Ziegler, Bern

Marc-André Ethier, David Lefrançois, François Audigier (éds.), *Pensée critique, enseignement de l'histoire et de la citoyenneté*¹



Die Beiträge der Publikation befassen sich mit dem kritischen Denken und seiner Förderung im Geschichtsunterricht. Dabei fragen sie danach, was dieses kritische Denken eigentlich ausmache, wie es im Geschichtsunterricht gefördert werden könne und ob eine kritische Auseinandersetzung mit Geschichte denn auch kritische künftige

Bürgerinnen und Bürger hervorzubringen imstande sei. Das Buch entstand im Anschluss an ein Symposium des *Réseau international francophone de recherche en éducation et formation* in Montréal 2015². Während Michel Fabre in seinem Vorwort betont, dass für ihn kritisches Denken im Kern darin bestehe, dass man eine selbstkritische Haltung erwerbe, ringen die Herausgeber um Gehalt und Funktion von kritischem Denken. Die Gruppe von Autorinnen und Autoren sind sich darin einig, dass kritisches Denken im Geschichtsunterricht einen schwierigen Ort habe. Zudem sei mit den Diskussionen im Rahmen des Symposiums deutlich geworden, dass die Rolle der *éducation à la citoyenneté* für den Geschichtsunterricht eine diffuse sei.

In einem ersten Teil des Bandes wird diskutiert, welche Besonderheiten die Vermittlung von Geschichte in der Schule im Unterschied zur wissenschaftlichen Geschichtsschreibung auszeichnet und welche Bezüge sie zur Politischen Bildung aufweist. Der zweite Teil gilt der Förderung historischen Denkens und des kritischen Denkens im Geschichtsunterricht. Im dritten Teil wird dann historisches Denken ausserhalb der Schule thematisiert.

François Audigier verfolgt die Bedeutung von «kritischem Denken» oder «Kritikfähigkeit» in unterschiedlichen Zusammenhängen: in der akademischen Geschichte, als Zielsetzung des Geschichtsunterrichts, als kritischer Blick auf die schulische Geschichte und in den Unterrichtsmaterialien, die beliebt sind zur Förderung der «Kritikfähigkeit». Er bemerkt abschliessend, dass die (Auswahl-)Entscheidungen, die einem bestimmten Unterricht vorgelagert

¹ Préface de Michel Fabre, Postface de Christian Nadeau (Perspectives en éducation & formation), Louvain-la-Neuve: Éd. De Boeck Supérieur, 2018.

² <https://www.unige.ch/fapse/ref/>, besucht 03.10.2018.

sind, in demselben meist verborgen bleiben, so dass die Möglichkeit zur kritischen Beurteilung der im Unterricht entwickelten historischen Deutung a priori nicht gegeben sei. *Benoît Falaise* berichtet von einem Projekt³, in welchem 1877 ca. 11-jährige Schülerinnen und Schüler freie Texte zur Geschichte Frankreichs zu schreiben hatten, die als Ausdruck ihres Geschichtsbewusstseins verstanden wurden. Wenig überraschend liessen die Texte kaum Mehrperspektivität und keine kritische Befragung ihrer Grundlagen erkennen. *Mathieu Gagnon, Stéphane Mari und Étienne Bouchard* stellen in ihrem Beitrag zu den kritischen Fähigkeiten von Schülerinnen und Schülern zwischen 12/13 und 16/17 Jahren fest, dass über 60 % aller im Unterricht vorgebrachten Äusserungen ohne argumentative Begründungen erfolgten, weiter würden (lediglich) Informationen erfragt und kaum Kontextualisierungen vorgenommen. Es zeigt sich, so der Befund, dass der Geschichtsunterricht nicht das bewirkt, was von ihm erwartet wird.

Didier Carou und *Sylvain Laube* berichten von ihrem Unterricht in Technik und Geschichte. Die Unterrichtseinheit sollte es ermöglichen, dass 14-jährige Schülerinnen und Schüler auf der Grundlage von Materialien eine (Dreh-)Brücke in Brest von 1861 als das Produkt von divergierenden Interessen verstehen können, sie also als Beispiel für eine Lösung eines historischen Problems interpretieren. Die Erfahrungen mit der Unterrichtseinheit führen die Autoren zur Auffassung, dass diese Erkenntnis durch die Kontroversität im Unterricht selbst gestützt

werden müsse. *Sylvain Doussot* und *Nadine Fink* kritisieren, dass im Geschichtsunterricht der Umgang mit Quellen auf eine technische Ebene reduziert wird, womit kritisches Denken nicht erzeugt werden kann, und zeigen an zwei Lektionen, wie kritisches Denken durch ein Lernarrangement gefördert werden kann, das multiple historische Deutungen von Schülerinnen und Schülern im Gespräch ermöglicht. *Marc-André Ethier* und *David Lefrançois* zeigen mittels einer Metalektüre von Studien in englischer und französischer Sprache zum Filmeinsatz im Geschichtsunterricht, dass derselbe in keiner Weise einen kritischen Umgang mit den (filmischen) Darstellungen fördert.

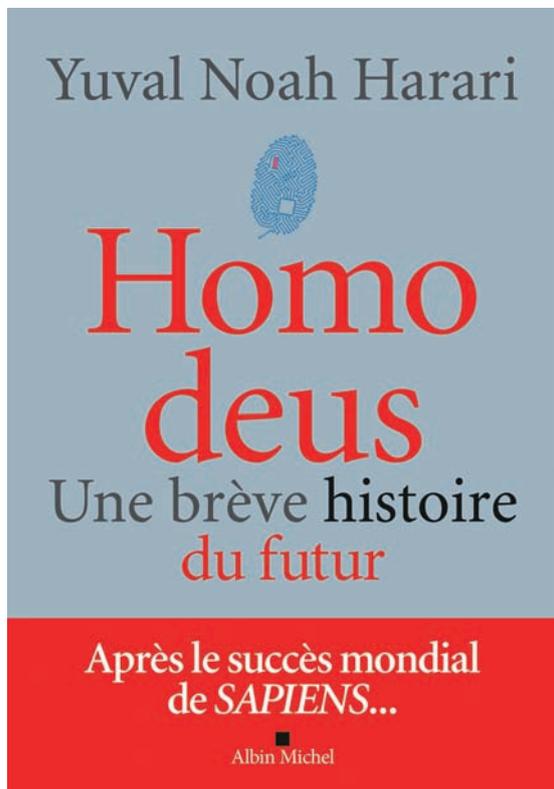
Dominique Briand leitet aus seiner Diskussion des Umgangs mit Filmen ab, dass möglicherweise die Geschichtsdidaktik von den jüngeren Arbeiten der Filmwissenschaften profitieren könnte; insbesondere hinsichtlich des Bemühens, didaktische Anleitungen für die Arbeit mit Filmen im Geschichtsunterricht zu formulieren. *Vincent Boutonnet* befasst sich mit dem Potential von Videospiele, indem er beispielhaft zwei Themen von «Assassin's Creed» analysiert. Er hält fest, dass das Spiel den Spielenden sogar Ansätze zur kritischen Befragung der dargebotenen Geschichte liefert, dass es aber dennoch wichtig wäre, die Fähigkeit zur Dekonstruktion zu schulen.

Das Buch bietet unterschiedliche Zugänge – theoretische, empirische, pragmatische –, die die Schwierigkeiten des «kritischen Denkens» im Geschichtsunterricht deutlich machen, und bildet so einen anregenden Ausgangspunkt für die weitere Arbeit an diesem zentralen geschichtsdidaktischen Thema.

³ FALAISE Benoît, *L'enseignement de l'histoire à l'école élémentaire depuis 1945*, Rennes: Presses universitaires de Rennes, 2016.

Pierre Jaquet, Gymnase de Nyon

Yuval Noah Harari, *Homo deus, une brève histoire de l'avenir*¹



Mark Zuckerberg sommé de s'expliquer devant le Congrès sur les manipulations induites par Facebook, Donald Trump affaibli par un scandale : l'agence de propagande russe est accusée d'avoir truqué, via le WEB, l'élection présidentielle. L'actualité du printemps 2018 semble aller dans le sens des idées défendues dans un ouvrage paru peu avant ces événements.

¹ Paris : Albin Michel, 2017, 464 pages. Éditions originales, en hébreu en 2015 et en anglais en 2016.

Dans cette somme, l'auteur pose des questions d'actualité : Que deviendra la démocratie quand les GAFA (Google, Apple, Facebook et Amazon) maîtriseront nos désirs et nos attirances politiques ? Qu'advient-il de l'État-providence lorsque la toile informatique aura débarrassé la plupart des humains du marché de l'emploi et qu'ils seront rétrogradés à une nouvelle classe aussi inutile que massive ? La Silicon Valley finira-t-elle par créer de nouvelles religions ?

Une première approche

L'auteur commence par rappeler – longuement si on a lu son *Sapiens* – des idées exposées dans ce best-seller. Redessinant sa grande fresque, ce remarquable vulgarisateur dépeint l'aventure humaine sur un espace de 300 000 ans. L'homme s'est différencié des singes par sa capacité à « raconter des histoires », notion comprise au sens large, puisqu'elle inclut les religions, les États, l'argent ou la loi ! Ces récits partagés permettent aux humains de coopérer à vaste échelle, alors que les groupes de singes en sont incapables.

Faisant sienne une opinion souvent exprimée, Harari estime que la technologie permettra à l'humanité de s'affranchir de toutes ses limitations, oubliant peut-être que notre hégémonie sur le monde ne se fonde pas sur le dépassement de nos seuls cadres, mais de notre environnement tout entier.

À l'image des animaux domestiqués et surexploités (l'auteur, végétalien, se perd dans des considérations écologiques), Homo Sapiens n'est-il pas condamné à une existence insignifiante, dominée par une intelligence contre laquelle il ne pourra plus se mesurer ? Face à une hybridation de plus en plus poussée entre technoscience et marchandisation néo-libérale, dénommée ici « technolibéralisme », et au flux de données propre à imposer

des règles, désigné sous le terme de « dataïsme », l'individu perd son caractère propre. Il n'est dorénavant qu'un moyen au service du partage de l'information, une religion suprême dont les risques sont dénoncés. Le chercheur entrevoit-il pour Sapiens la même destinée que celle subie par Néandertal? Cela coïnciderait avec un regain d'intérêt pour la préhistoire, comme en témoigne le grand succès d'une exposition tenue au Musée de l'Homme à Paris, en 2018, consacrée à ces populations disparues.

Quel domaine formel?

Harari apparaît tout autant écrivain de science-fiction qu'essayiste. Des idées paraissent poussées jusqu'à l'excès, aboutissant à des conclusions un peu réductrices.

Chez cet auteur juif – bien qu'il se proclame athée – transparaît une forme paradoxale de prophétisme amenant à s'interroger, là encore, sur le statut de son texte.

Le propos premier veut être celui d'un historien. Mais un lecteur attentif constate que l'essentiel traite plutôt de problèmes relevant de la définition de l'intelligence, de l'existence de l'âme, de la force des illusions religieuses, des dangers de la technoscience, des finalités que se donne l'humanité... Si le public peut y cerner de la philosophie, les spécialistes y verront au mieux un « essai », ou plutôt une « vulgarisation », voire une prospective-fictionnelle dont l'objectif est de recréer le lectorat, en brassant de la science, à la manière d'une bière, sur un mode littéraire.

Débats et paradoxes

Les pages sur l'humanisme, placées au centre de la publication, sont la section la plus stimulante d'un ouvrage fourmillant d'idées. Selon cette doctrine, il faut « créer du sens pour un monde qui en est dépourvu » (p. 244). Cette idée s'est peu à peu tronçonnée en trois branches, désignées sous les vocables d'humanisme « libéral », « socialiste » et « évolutionniste ».

L'humanisme libéral prône la plus grande latitude, consentant les découvertes, la révolution

industrielle et technologique, les droits de l'homme et la démocratie... pour mener au meilleur vécu du monde possible. Si le résultat n'est pas toujours une réussite, loin s'en faut, l'humanité y souscrit de plus en plus.

L'humanisme socialiste nuance ces appréciations: au lieu de laisser s'installer un comportement tourné vers soi, ce sont des institutions, des partis politiques ou des syndicats qui doivent prescrire les déterminations des individus. Si cela a débouché sur de grandes réussites collectives, l'histoire a aussi montré des dangers liés à cette approche: songeons au totalitarisme communiste, par exemple.

L'humanisme évolutionniste – emblématiquement incarné par les nazis – s'appuie sur la théorie de la sélection naturelle. Seuls les plus aptes survivent. La guerre est essentielle pour autoriser l'évolution.

La mort de l'humanisme, donc de l'humain?

La dernière partie du livre interroge le plus. Selon le professeur, la « religion » humaniste est une construction culturelle imaginaire fragile, au même titre que les monothéismes. Elle aussi est destinée à disparaître. On voit mal les religieux, ainsi que les tenants de la démocratie et des droits de l'homme, y souscrire sans broncher!

Pour anticiper les objections, l'universitaire circonstancie son propos. Harari identifie dans les dernières innovations – le « techno-humanisme » – un péril. La majorité de l'humanité risque d'appartenir un jour à une classe inutile, remplacée par des algorithmes. Seule comptera une élite ressermée de surhommes améliorés. « *Le déplacement de l'autorité des humains aux algorithmes [provient] d'un flot de choix personnels. [...] Si nous ne restons pas vigilants, il pourrait en résulter un État policier orwellien qui surveille et contrôle constamment toutes nos actions* » (p. 370). L'art ne devrait pas échapper à cette logique; l'auteur s'efforce de le démontrer... sans forcément convaincre.

Il s'attarde aussi sur un autre danger, le « dataïsme ». Le technohumanisme est en passe d'être supplanté par cette forme de technoreligion, plus ambitieuse. Le dataïsme ne vénère ni les dieux ni les hommes, encore moins leurs

aspirations, mais voue un culte à l'information, aux données. L'algorithme d'Amazon ne sait-il pas à l'avance quel livre vous allez acheter? Dans la « religion de la Silicon Valley », Sapiens signe sa fin. « *Les dataïstes sont sceptiques entre le savoir et la sagesse des hommes, et préfèrent se fier au Big Data et aux algorithmes informatiques* » (p. 396). La valeur de toute entité se réduirait, à terme, aux degrés de sa contribution au traitement de données.

Des éléments de discussion

Si magistrale qu'elle paraisse, la démonstration porte à débat. Des défis ne sont pas abordés, comme celui des enjeux démographiques mondiaux.

Concevoir la vie humaine en termes d'algorithmes paraît excessif. Les résultats des neurosciences sont

loin, aujourd'hui, de garantir le chemin vers une compréhension complète de nos choix. Chez l'homme, tout n'est pas prédictif comme dans un ordinateur.

Face à l'importance donnée au « Big Data », le présent invite à plus de prudence : les sondages avant les dernières élections aux USA ou en France se sont trompés et, dans le cas des attentats terroristes récents, leurs auteurs figuraient souvent déjà dans les fichiers de police...! Nos instruments n'ont pas l'imagination de la réalité. Il est vrai aussi que, pour reprendre les termes de l'auteur, apte à l'autocritique, « *la technologie n'est pas déterministe. [...] La Corée du Sud et la Corée du Nord [...] ont eu accès exactement à la même technologie, mais ont choisi de l'employer de manières très différentes* » (p. 425).

Reste la question de l'art. Quel ordinateur saura nous émouvoir autant que Brahms?

Dominique Dirlewanger, maître d'histoire au Gymnase Provence, chercheur associé à l'UNIL et au CHUV, Lausanne

Ludivine Bantigny, 1968 : de grands soirs en petits matins¹



Pour les élèves du secondaire aujourd'hui, les événements de mai-juin 1968 apparaissent comme une histoire très ancienne. C'est le mérite indéniable de l'ouvrage de Ludivine Bantigny que de donner à voir et à ressentir le déroulement des luttes, des débats, des émotions et des espoirs portés par les acteurs de 68.

¹ Paris : Éditions du Seuil, 2018.

Au-delà des porte-parole omniprésents dans les médias lors des commémorations à l'œuvre depuis plusieurs décennies, l'historienne s'est plongée dans les archives aux quatre coins de la France, pour beaucoup inédites, et s'intéresse aussi à «l'autre côté», la police, le pouvoir et les oppositions à la contestation. La diversité des protagonistes (ouvriers, étudiants, militants, mais aussi danseurs, médecins, paysans, artisans, poètes d'un jour, et les femmes à parts égales avec les hommes) rend ainsi compte d'un mouvement qui ne se limite pas aux printemps des étudiants du Quartier latin.

En effet, mai-juin 1968 a lieu avant tout la plus grande grève ouvrière de l'histoire de France. Comparable aux mouvements sociaux qui accompagnent l'arrivée du Front populaire en 1936 ou similaire aux fortes mobilisations de la Libération, le climat social en 1968 apparaît bien plus tendu que la légende des « Trente Glorieuses » le laisse supposer. Les années 68 sont des événements qui affectent non seulement la France dans sa totalité, mais également le monde de manière globale, de Prague à Berkeley, en passant par le Japon et l'Allemagne. En élargissant la focale, l'image idéalisée d'un mouvement pacifique et bon enfant s'estompe nettement. Jusqu'en juin, la violence ne cesse de croître et les premiers morts sont à déplorer des deux côtés des barricades : un étudiant du Quartier latin le 24 mai, un commissaire de police à Lyon le même jour, un jeune manifestant dans le Calvados le 30 mai, un lycéen noyé dans la Seine près de l'usine Renault de Flins le 10 juin, deux ouvriers à Peugeot Sochaux le 11.

Maîtresse de conférences à l'université de Rouen Normandie, Ludivine Bantigny est une chercheuse très productive ces dernières années. Remarquée par ses travaux sur la jeunesse (*Le plus bel âge?* Fayard : 2007 ; puis *Jeunesse oblige : Une histoire des jeunes en France*, avec Ivan Jablonka aux

PUF : 2015), elle n'hésite pas à tirer les fils d'une histoire très contemporaine (*La France à l'heure du monde. De 1981 à nos jours*, Seuil : 2013). À chaque fois, l'historienne restitue une diversité d'expériences individuelles et collectives. En explorant des sources inédites, du côté de l'État avec les archives des renseignements généraux (RG), des préfectures, de la police ou de l'Élysée, mais également au travers d'une variation incessante des angles d'analyse, Ludivine Bantigny intègre pleinement les émotions dans sa grille de lecture. Ces multiples chemins de traverse ont le grand mérite de préciser les faits, ainsi que de détailler les projets et l'inventivité de tout ce qui a été imaginé, de grand et de petit, par les acteurs multiples de cette histoire. Selon cette démarche, la politique se loge avant tout dans la prise de parole et l'historienne cite Michel de Certeau : « *cette parole qu'on prend comme on a pris la Bastille* ». Voilà qui redonne tout son sens au slogan maintes fois répété de « *changer la vie* » et qui permet de traduire toute la contemporanéité de l'événement 68.

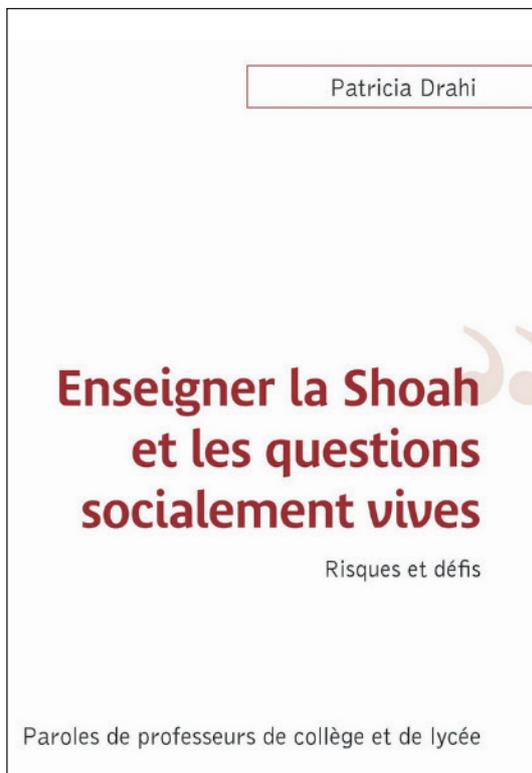
En mai 2018, un groupe d'enseignant.e.s du secondaire vaudois a pu rencontrer Ludivine Bantigny lors d'une demi-journée d'études organisée par l'Interface sciences société de l'Université de Lausanne, la Conférence cantonale des chefs de file d'histoire et le Groupe

d'étude de didactique de l'histoire de la Suisse romande et italienne (GDH). À cette occasion, l'historienne a rappelé que ses recherches abordent également la question de l'engagement du chercheur. En sciences sociales comme en bien d'autres domaines, il n'y a pas de neutralité. Tout choix de sujet, de méthode ou d'approche est déjà une position. Cela n'empêche pas de faire « notre » métier avec honnêteté et intégrité. Le métier d'historien, comme la transmission de l'histoire ou la formation des maîtres secondaires, définit ici une communauté intellectuelle. Comme l'écrit Ludivine Bantigny, « *si le mot intellectuel peut être employé, c'est à la manière de Jacques Rancière : les rares fois où ce terme a été revendiqué avec quelque noblesse, c'est lorsqu'il l'a été pour déclarer le droit à la parole de ceux à qui on ne demandait pas leur avis ou la capacité de penser les choses communes propres à ceux dont ce n'est pas supposé être l'affaire* ».

Il n'y a pas de doute que la lecture stimulante de l'ouvrage *1968 : de grands soirs en petits matins* offre une réflexion non seulement historiographique, mais également didactique sur le sens de l'étude des années 1968 en classe. Les sources mentionnées, autant que les passages relatant les expériences militantes, offrent de magnifiques morceaux d'histoire prêts à être exploités en cours.

Nicole Tutiaux-Guillon, ESPE Lille Nord de France (Comue),
CIREL-Théodile (université de Lille)

Patricia Drahi, *Enseigner la Shoah et les questions socialement vives. Risques et défis. Paroles de professeurs de collège et de lycée*¹



L'ouvrage est issu de la thèse de Patricia Drahi (2015). Il s'organise en cinq parties: la première caractérise le contexte sociétal de la dernière décennie (résurgence de l'antisémitisme, crispations identitaires, accents mémoriels...) et leurs possibles répercussions scolaires, et la place de la Shoah dans les programmes. La seconde rend brièvement compte de la recherche sur l'enseignement de la Shoah et aborde la contextualisation des

questions socialement vives (QSV). La troisième présente la longue enquête par entretiens, dans des établissements socialement et culturellement diversifiés, auprès de 30 enseignants expérimentés et impliqués, voire engagés. Les parties 4 et 5 – les plus originales – font état de la parole des enseignants: difficultés constatées et éprouvées, stratégies pédagogiques et didactiques et se closent par une typologie des « figures de combattants » d'un enseignement qui apparaît comme « un sport de combat ». L'ouvrage comble ainsi une lacune, celle d'une meilleure connaissance des expériences et des choix des professeurs sur la Shoah.

En termes de contexte, les entretiens constatent l'antisémitisme en milieu scolaire, chez les élèves – ouvertement en milieu défavorisé, plus discrètement en contexte social favorable – et, de façon moins attendue et plus dissimulée, chez les enseignants. Le sentiment de saturation et la concurrence des victimes (Chaumont) s'expriment chez les uns et les autres... Ainsi, outre des difficultés liées aux élèves et au contexte social, les enseignants en rencontrent dans leur établissement, auprès de leurs collègues.

Les stratégies analysées le sont comme des stratégies *éducatives* et non comme des stratégies *didactiques*, même si les enseignants insistent sur l'importance des savoirs disciplinaires à transmettre, comme ressource leur permettant de faire face aux questions curieuses ou provocatrices et comme contrepois chez les élèves aux rumeurs récurrentes. L'analyse s'appuie sur le triangle pédagogique (Houssaye), sur la transposition didactique interne (Chevallard) en écartant la dénaturation des savoirs savants par leur scolarisation, sur les QSV en retenant qu'elles sont un enseignement à risques (Legardez), sur le fonctionnement improvisationnel de l'enseignant expert

¹ Paris: L'Harmattan, Coll. Logiques sociales, 2017.

(Tochon). Ces analyses sont stimulantes, sans doute trop partielles pour les didacticiens. Bien que proche de travaux de didactique par l'articulation finalités/pratiques/contenus, et y empruntant certains concepts, cette recherche ne s'inscrit pas en didactique de l'histoire. Patricia Drahi analyse des postures professionnelles et l'expertise des enseignants (d'histoire ou non), mais ne les situe pas en référence à une analyse didactique de la discipline scolaire.

L'un des apports essentiels tient aux propos des enseignants sur un sujet sensible (les entretiens sont longs, assez libres et de nombreux extraits sont présentés). La plupart des interrogés se sentent fortement concernés, soit en raison des connotations humanistes et politiques de l'enseignement de la Shoah, soit en raison de l'« *effervescence* » (terme de Patricia Drahi) de la parole des élèves et de la contestation que le sujet provoque. Beaucoup d'enseignants expriment les mêmes

préoccupations sur certains projets ambitieux mais contreproductifs, sur les réponses aux propos tenus dans les marges de la classe, sur la pertinence de cet enseignement face à la puissance du web... Toutefois, il n'y a aucune position homogène, et les témoignages comme les analyses renseignent sur la pluralité des stratégies pédagogiques et didactiques et de leurs changements, des questionnements et des choix, sur le vécu émotionnel des enseignants dont la sensibilité, la déontologie et le professionnalisme sont mis en cause par ce sujet. La thématique retenue est importante, mais le grand mérite de l'ouvrage est surtout de proposer des ressources pour la réflexion et de ne pas verser dans une énième préconisation. Permettre le partage des doutes et des appréhensions – et leur mise à distance contextualisée – sera utile en formation, tout comme sans doute la possibilité de voir comment s'intriquent sur un sujet sensible le pédagogique et le didactique.

Marc Vaucher, Gymnase Provence, Lausanne

Cédric Humair, *La Suisse et les puissances européennes. Aux sources de l'indépendance (1813-1857)*¹



À l'heure où le récit national fait débat dans l'espace public et constitue un domaine dynamique de recherche en didactique de l'histoire², le livre

de Cédric Humair, Maître d'enseignement et de recherche à l'Université de Lausanne, est particulièrement bienvenu. En moins de 140 pages, *La Suisse et les puissances européennes. Aux sources de l'indépendance (1813-1857)* offre l'occasion, dans le cadre d'un enseignement de l'histoire nationale, de sortir nos élèves d'une conscience historique encore trop souvent prise dans l'ornière d'une vision téléologique ou mythohistorique dont l'idée d'indépendance fait partie.

D'abord, le souci d'articuler la question de l'indépendance nationale à notre présent encadre avantageusement le livre. En introduction, l'auteur rappelle notamment que, aujourd'hui, les milieux politiques peuvent ériger l'idée d'indépendance en une valeur suprême empêchant de « [...] penser les relations extérieures de la Suisse de manière réaliste » (p. 7). Pour nos élèves qui, vers 16 ans, commencent à se politiser, cet ancrage dans le présent est une accroche qui stimule la référence au passé pour une meilleure compréhension de l'émergence d'une Suisse moins dépendante des puissances européennes. En fin d'ouvrage, un *excursus* nous permet de saisir les évolutions de l'indépendance de la Suisse de 1857 à nos jours et d'interroger l'intégration de notre pays à l'Union européenne. Le débat, en classe, est ouvert. Ensuite, si Cédric Humair justifie avec pertinence le choix méthodologique de focaliser le propos sur les relations entre la Suisse et l'Angleterre (« [...] mettre au jour le cœur du repositionnement extérieur de la Suisse », p. 11), il faut souligner l'appui systématique sur les sources. Issues d'une recherche menée par l'auteur aux Archives nationales à Kew (Londres), ces sources tissent le livre

¹ Neuchâtel: Éditions Livreo-Alphil, 2018.

² LANTHEAUME F. et LÉTOURNEAU J. (dir.), *Le récit du commun: l'histoire nationale racontée par les élèves*, Lyon: Presses universitaires de Lyon, 2016; *Le récit de l'histoire nationale par les élèves. Réception, appropriation, socialisation: quelle théorie pour quelle pratique d'enseignement?* Séminaire international de recherche organisé par J. Létourneau et F. Lantheaume, Lyon, France, 16-17 mai 2018; *L'enseignement de l'histoire de son propre pays – Expériences*

internationales dans une perspective comparative (2017-2019), Projet international de recherche mené conjointement par la PH Luzern et la HEP Vaud.

et représentent un corpus massif extraordinaire d'une trentaine de citations à travailler en classe. Par cette approche qui décentre le regard et offre le point de vue anglais selon la démarche de l'histoire connectée, les élèves sont exposés à l'évidence d'une Suisse qui construit son indépendance en pleine interaction avec les puissances étrangères, bien loin de l'idée d'une construction en vase clos. Enfin, l'auteur parvient à rendre, dans une structure aussi solide qu'efficace, toute la complexité du processus d'indépendantisation politique et économique de la Suisse de 1813 à 1857. Sont ainsi (dé-)mêlées, agissant sur ce processus, les influences extérieures comme l'évolution interne du pays dans un jeu fascinant d'interactions que le point de vue anglais reflète constamment, voire conditionne. Dans une première partie, Cédric Humair montre à quel point la Suisse des guerres napoléoniennes et du Congrès de Vienne est une marionnette aux mains des grandes puissances européennes, un espace neutralisé pour un équilibre géopolitique continental, un pays friable à l'intérieur, inexistant même, selon le point de vue anglais, et où les ingérences étrangères sont fréquentes. Cette table rase posée, l'auteur développe par paliers chronologiques et thématiques l'émergence d'une indépendance. La seconde partie du livre présente la voie économique comme levier majeur d'émancipation de la Suisse vis-à-vis des puissances européennes (1813 à 1848). S'inscrivant dans le sillage économique de l'Angleterre impérialiste (non sans avoir été tentée par une adhésion au marché allemand), la Suisse crée de solides réseaux d'affaires de par le monde. La troisième partie du livre dit, toutefois, les limites de la Suisse à cette émancipation, dont la puissance commerciale souffre de l'absence d'un pouvoir central, et montre comment les volontés de réformes internes, dans le contexte des révolutions

libérales de 1830, et les réformes effectives (l'État fédéral de 1848) sont délicates à tenter, puis à gérer : face au risque d'intervention des puissances monarchiques, jusqu'où faire aller les réformes ? La dernière partie de l'ouvrage expose, toujours dans ce jeu d'influences extérieures et de développement intérieur que manie si bien l'auteur, le difficile positionnement de la Suisse moderne de 1848 en tant qu'îlot libéral au milieu d'une Europe réactionnaire en même temps que s'affirme une indépendance : dans le domaine économique, la perspective atlantique se confirme alors que la résolution du statut de Neuchâtel en 1857 en faveur de la Suisse marque un jalon décisif dans la reconnaissance et l'assise d'une Suisse politique désormais conséquente.

Ainsi historicisée, l'indépendance de la Suisse apparaît comme fort relative avant la création de l'État fédéral de 1848. Ce constat ne manquera pas d'interpeller nos élèves en les faisant réfléchir sur leur imaginaire historique. Mais il est, dans le livre, une dernière dimension pédagogique à relever : l'écriture de l'auteur. Par le déploiement de faits historiques, majeurs comme mineurs, selon une chronologie extrêmement fine et précise, par l'exposé détaillé de ce qui, parfois, n'a pas même abouti historiquement (la tentation d'adhérer au marché allemand, la tentative de révision du Pacte de 1815, etc.), nous entrons dans les hésitations mêmes des acteurs, dans une histoire des possibles, une histoire en train de se faire, un processus à l'œuvre. Il y a, dans ce choix et cette gestion de l'écriture, une efficacité pédagogique qui, mêlée à la grande maîtrise des événements par l'auteur, à son sens de l'analyse et à son souci d'articuler le passé à notre présent, fait de Cédric Humair non seulement un historien pleinement dans la cité, mais aussi, pour nos élèves et en matière d'histoire suisse, un interlocuteur de premier plan.

CODHIS – SDGD : 5 ans, 5 Jahre, 5 anni

Les associations suisses de didactique de l'histoire – Le « Groupe de didactique de l'histoire de la Suisse romande et italienne (GDH) » et la « Deutschschweizerische Gesellschaft für Geschichtsdidaktik (DGGD) » – célèbrent leurs cinq ans de collaboration institutionnelle au sein de la Coordination nationale des associations de didactique de l'histoire en Suisse (CODHIS-SDGD). Celle-ci a également été incluse comme section de la Société suisse d'histoire (SSH).

La collaboration au sein de la CODHIS-SDGD a permis la création d'une revue scientifique et professionnelle d'envergure nationale: *Didactica Historica. Revue suisse pour l'enseignement de l'histoire*. Celle-ci bénéficie du soutien de l'Académie suisse des sciences humaines et sociales, par l'intermédiaire de la SSH.

Si le but premier de la CODHIS-SDGD est d'assurer la responsabilité institutionnelle de la revue, la collaboration au sein du comité de rédaction contribue également à mettre en dialogue les régions linguistiques. Avec des articles publiés en allemand, en français et en italien, *Didactica Historica* offre une plateforme d'échanges théoriques, empiriques et pratiques entre des communautés jusque-là très marquées par leur aire linguistique respective. Alors que les réseaux nationaux et internationaux en didactique de l'histoire sont en voie de développement et de consolidation, il importait et il importe encore d'assurer institutionnellement la continuité de ces échanges entre les différentes régions de la Suisse et au-delà de ses frontières nationales. À l'avenir, ce travail devra être poursuivi en ce sens.

Nathalie Masungi & Béatrice Ziegler

Die geschichtsdidaktischen Gesellschaften, die « Groupe de la didactique de l'histoire, GDH » und die « Deutschschweizerische Gesellschaft für Geschichtsdidaktik, DGGD » feiern 5 Jahre institutionelle Zusammenarbeit im Rahmen der Dachorganisation der schweizerischen geschichtsdidaktischen Gesellschaften. Diese, die CODHIS-SDGD, wurde zudem als Sektion in die Schweizerische Gesellschaft für Geschichte SGG aufgenommen.

Die Zusammenarbeit im Rahmen der Dachorganisation der CODHIS-SDGD ermöglichte die Gründung einer Zeitschrift der geschichtsdidaktischen Wissenschaft und Profession mit nationaler Ausstrahlung: *Didactica Historica. Schweizerische Zeitschrift für Geschichtsunterricht*. Sie wird, über die Vermittlung der SGG, von der Schweizerischen Akademie der Geisteswissenschaften unterstützt.

Über den unmittelbaren Zweck der institutionellen Verantwortung für die Zeitschrift hinaus hat sich die Zusammenarbeit im Kontext der CODHIS-SDGD und in der Redaktion der Zeitschrift als ein Kern der inhaltlichen Zusammenarbeit in geschichtsdidaktischen Fragen zwischen den Sprachregionen erwiesen. Mit den Artikeln in Deutsch, Französisch und Italienisch bietet *Didactica Historica* den *Communities*, die bislang markant durch ihre Sprachregion geprägt waren, eine Plattform für den Austausch in Theorie, Empirie und Pragmatik. Nun, da sich die nationalen und internationalen Netze der Geschichtsdidaktik stärker entwickeln und konsolidieren, war es an der Zeit und ist es unveränderlich wichtig, sich institutionell gesichert an einen kontinuierlichen fachlichen Austausch zwischen den schweizerischen Sprachregionen und darüber hinaus mit der internationalen *Community* zu machen. Daran gilt es auch weiterhin zu arbeiten.

Nathalie Masungi & Béatrice Ziegler

Le associazioni svizzere per l'insegnamento della storia – il « Groupe de didactique de l'histoire de la Suisse romande et italienne (GDH) » e la « Deutschschweizerische Gesellschaft für Geschichtsdidaktik (DGGD) » – celebrano i loro cinque anni di collaborazione istituzionale nell'ambito del Coordinamento nazionale delle associazioni dell'insegnamento della storia in Svizzera (CODHIS-SDGDGD) appartenente anche alla Società svizzera di storia (SSH).

La collaborazione all'interno del CODHIS-SDGDGD ha permesso la creazione di una rivista scientifica e professionale di portata nazionale. *Didactica Historica. Rivista svizzera per l'insegnamento della storia* è sostenuta dall'Accademia svizzera di scienze umane e sociali, attraverso la SSH.

Se lo scopo principale della CODHIS-SDGDGD è quello di assicurare la responsabilità istituzionale della rivista, la collaborazione in seno del comitato di redazione contribuisce anche al dialogo tra le regioni linguistiche. Con articoli pubblicati in tedesco, francese e italiano, *Didactica Historica* offre una piattaforma per scambi teorici, empirici e pratici tra comunità che prima erano molto influenzate dalle rispettive aree linguistiche. Reti nazionali e internazionali nell'insegnamento della storia si stanno sviluppando e consolidando, era ed è quindi importante garantire la continuità istituzionale di questi scambi tra le diverse regioni della Svizzera e oltre i suoi confini nazionali. Anche in futuro sarà questa la direzione da seguire.

Nathalie Masungi & Béatrice Ziegler

L'Associazione ticinese degli insegnanti di storia (Atis): un anno di attività (as. 2017-2018)

L'atis si è impegnata attivamente nel corso del mese di settembre 2017 per evitare l'introduzione di una nuova disciplina, chiamata "Educazione civica alla cittadinanza e alla democrazia", sottoposta a votazione popolare. L'atis ha basato la sua azione politica sul presupposto che l'iniziativa, conferendo all'educazione civica lo statuto di "nuova materia" espressamente svincolata dalla storia, avrebbe tolto a quest'ultima circa un quarto delle ore di lezione previste. Scorporando dalla storia svizzera l'educazione civica, come se le istituzioni del nostro Paese non fossero lo specchio della società che le ha create, si correva inoltre il rischio di non considerare i processi storici e i contesti culturali che avevano fatto maturare e affermare il pensiero politico moderno, i diritti degli individui, le istituzioni pubbliche e le pratiche democratiche. Malgrado lo sforzo profuso dall'associazione, il 23 settembre 2017 l'iniziativa è stata accolta dalla popolazione e la nuova disciplina è diventata pratica didattica effettiva a partire dall'anno scolastico 2018-2019.

Il 27 novembre 2017 è stata proiettata l'anteprima del documentario di Olmo Cerri *Non ho l'età – Il ritornello che ha commosso una generazione di migranti* al cinema Lux di Massagno. L'atis ha sostenuto questo progetto, che ripercorre la storia dell'emigrazione italiana in Svizzera.

In occasione della Giornata della memoria, lunedì 29 gennaio 2018 l'atis ha organizzato un'attività inerente agli interventi coercitivi da parte dello Stato nell'ottica di disciplinare e controllare alcune categorie di cittadini. Nello specifico, sono stati affrontati i casi dei popoli Rom, tra i quali gli Jenisch svizzeri, e i figli di genitori ritenuti inadatti dallo Stato svizzero a svolgere il loro ruolo educativo.

In collaborazione con il Liceo cantonale di Lugano 1, l'atis ha organizzato, il 14 marzo 2018, la conferenza di Francesco Cavalli Sforza dal titolo «Il razzismo alla prova della scienza».

Il sito internet dell'associazione (www.atistoria.ch) si è arricchito anche quest'anno di materiale didattico. Registra una media di 150 accessi unici al giorno. L'atis ha aperto un canale su Vimeo, Facebook e Twitter.

Die Aktivitäten der DGGD

Die Generalversammlung der DGGD vom 23. Juni 2018 fand in Rathausen statt. Viel zu diskutieren gaben die heterogenen kantonalen Umsetzungspläne des Lehrplans 21 in Bezug auf den Fachbereich Geschichte. Die DGGD wird dazu eine Übersicht erarbeiten.

Nach den ordentlichen Traktanden führte Sabine Jenzer in die Geschichte des einstigen Klosters Rathausen ein, das auf eine 750-jährige bewegte Geschichte zurückblickt. Neben Zisterzienserinnen lebten hier angehende Lehrpersonen, Soldaten der französischen Bourbaki-Armee, Pockenranke, Heimkinder und heute Menschen mit einer Behinderung. Markus Furrer und Sabine Jenzer hatten in Zusammenarbeit mit dem «Institut für Geschichtsdidaktik und Erinnerungskulturen» der PH Luzern einen historischen Rundgang mit dem Titel «Rathausen. Ein Ort erzählt seine Geschichte» konzipiert. Auf einer Erkundungstour erläuterte Sabine Jenzer den DGGD-Mitgliedern dessen didaktisches Konzept: An 30 verschiedenen Standorten fordern rot bemalte, exemplarisch ausgewählte Objekte die Besucherinnen und Besucher heraus, sich Gedanken über die Geschichte des Klosters und seiner Bewohnerinnen und Bewohner zu machen. Aufbauend auf der Aufarbeitung der Heimerziehung im Kanton Luzern werden auch die Schattenseiten des zeitweiligen Kinderheims (1883-1989) nicht ausgeklammert. Ein roter Koffer vor dem Klostereingang symbolisiert beispielsweise die Ankunft der Kinder



Ein roter Koffer symbolisiert die Ankunft der Kinder in Rathausen.

am fremden Ort, ein roter, stacheliger Teddybär die fehlende menschliche Wärme. Leise Hoffnung spendet die rote Leiter, welche, an die Mauer des ehemaligen Klosters gelehnt, an die Fluchtversuche einzelner Kinder erinnert.

Wer weitere Informationen sucht, findet in der Broschüre, in einem Begleitband, aber auch auf der Homepage¹, welche über an den Objekten angebrachte QR-Codes aufgerufen werden kann, weiterführende Texte, Bilder sowie Interviewausschnitte und Filmmaterial.

Das Ausstellungskonzept überzeugte die Mitglieder der DGGD, was dazu führen wird, dass viele von ihnen den Weg zurück nach Rathausen finden werden.



Rathausen. Ein Ort erzählt seine Geschichte. Informationstafel.

¹ www.rathausen.ch

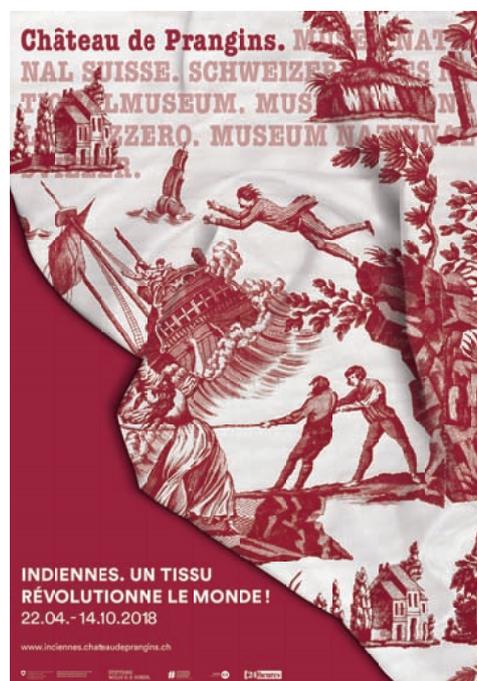
LE GDH en 2018

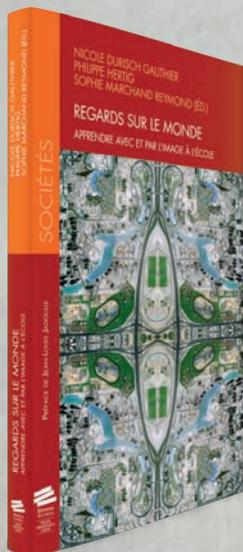
En janvier 2018, le GDH s'est associé à l'organisation des journées d'étude internationales pour l'enseignement et l'apprentissage de la Shoah, organisées à l'occasion de l'année de présidence de l'IHRA (l'International Holocaust Remembrance Alliance) par la Confédération suisse. Ces journées ont eu lieu à la HEP Vaud, à Lausanne. Le GDH a également saisi l'occasion de cette manifestation pour organiser à son issue une table ronde réunissant des intervenant.e.s qui ont discuté des enjeux de la fiction, en tant que support d'enseignement pertinent pour traiter de la Shoah en classe. Cette table ronde, modérée par D. Dirlwanger (Interface sciences société UNIL) a réuni Séverine Graff (Faculté des Lettres UNIL), Marc Elikan (Gymnase de Beaulieu) et Catherine Yael Ehrenfreund (École de français de langue étrangère, UNIL).

En mai, à l'occasion de la tenue de l'assemblée générale annuelle, les membres du GDH ont eu le privilège d'être reçus au château de Prangins – Musée national suisse, pour une visite privée, à la découverte de l'exposition «Indiennes. Un tissu révolutionne le monde!». Cette collection a mis en évidence l'histoire d'un des tout premiers produits «mondialisés».

L'association avance dans ses projets d'offres de formation continue. En 2019, le thème de l'altérité sera traité au cours d'une journée d'étude à l'Université de Lausanne et constituera également le sujet de la rubrique «Dossier» du prochain numéro de *Didactica Historica*.

Le comité du GDH réfléchit aux diverses manières d'enrichir les prestations offertes aux membres de l'association. À l'image de ce qui a eu lieu à Prangins, le groupe souhaite organiser davantage de manifestations se déroulant sur une journée, dans différents lieux porteurs d'histoire et en abordant des thématiques utiles à l'enseignement. Un premier projet est en cours de finalisation pour une escapade à Neuchâtel, avec une visite approfondie du Laténium et de son espace extérieur. Associé à cet événement, un repas traditionnel de la région (torrée) devrait clore la journée sur une note divertissante. L'idée générale de ces propositions repose sur un besoin de réunir les membres au moins deux fois par an afin d'élargir les perspectives enseignantes et de renforcer les contacts et échanges entre cantons et régions. L'année 2019 sera donc charnière en conduisant à la mise en place de nouvelles activités visant à satisfaire deux des principales qualités de ses membres : la curiosité et l'intérêt pour l'histoire et sa transmission.





Nicole Durisch Gauthier,
Philippe Hertig, Sophie
Marchand Reymond (éd.)
Regards sur le monde
Apprendre avec et par l'image
à l'école
CHF 37.–

Tout un chacun se souvient d'images qu'il a rencontrées à l'école. Mais a-t-il été entraîné à les lire, à les analyser? S'adressant aux enseignants et aux étudiants, cet ouvrage analyse des activités reposant sur des supports aussi variés que le film de fiction, le documentaire, l'affiche politique ou la carte géographique. Doté d'une riche iconographie, il entend contribuer à une véritable éducation du regard.

ISBN 978-2-88930-016-7



John Didier, Yves-Claude
Lequin et Denis Leuba (dir.)
**Devenir acteur
dans une démocratie
technique**
Pour une didactique de la
technologie
CHF 35.–

Les techniques innovantes ou révolutionnaires influencent l'avenir des individus, des sociétés et de l'humanité entière. Communication, santé, transports, alimentation, agriculture, industrie ou relations sociales, tous les champs d'activités sont touchés par les révolutions technologiques. L'avenir professionnel et personnel de chacun ne sera dorénavant concevable que dans un monde peu à peu robotisé, guidé par des algorithmes et des intelligences artificielles.

ISBN 978-2-88930-168-3



Pierre-Philippe Bugnard
(coord.), Mariano Delgado,
Fritz Oser, Francis Python (éd.)
**Un pédagogue à l'origine
de l'école actuelle**
Le Père Grégoire Girard
(1765-1850)
Textes essentiels et biographie
CHF 25.–

Modèle des instituteurs protestants, le Père Girard a produit une œuvre pédagogique, philosophique et théologique significative dans l'histoire de l'éducation.

Pour les 250 ans de sa naissance, quatre professeurs de l'Université de Fribourg proposent une anthologie commentée de ses textes essentiels, complétée d'une biographie. De quoi découvrir les arcanes d'une méthode universelle et les soubresauts d'une vie mouvementée.

ISBN 978-2-88930-103-4



John Didier, Grazia Giacco
et Sabine Chatelain (dir.)
**Culture et création:
approches didactiques**
CHF 35.–

Mettre au centre de l'enseignement les pratiques de créations. Tel est l'objectif de cet ouvrage qui propose des pistes de réflexion et des exemples dans le cadre de l'enseignement de diverses disciplines scolaires. Les auteurs proposent une compréhension de la culture en tant qu'aptitude à créer et à structurer le savoir.

Ce livre réunit les expériences et réflexions de chercheurs, de didacticiens, d'artistes, sur l'idée de dialogue entre culture et création dans le champ de l'éducation, de la formation et dans la société d'aujourd'hui

ISBN 978-2-88930-220-8.



- Je souhaite faire partie du GDH et être régulièrement informé-e de ses activités (cotisation 50.-/an, abonnement à la revue compris).
- Je souhaite m'abonner à la revue *Didactica Historica* sans faire partie du GDH (prix de l'abonnement annuel : 37.-) (no 3130).
- Je souhaite acheter exemplaire(s) du numéro 5/2019 de *Didactica Historica* (37.-) (no 3130).

- Ich trete der DGGD bei.
Mitgliederbeitrag 60.- bei BG über 50 %; 30.- bei BG bis 50 % und Studierende;
Kollektivmitglieder 120.-. Darin ist das Abonnement der *Didactica Historica* inbegriffen.
- Ich abonniere die *Didactica Historica*, ohne Mitglied der DGGD zu werden (37.-) (Nr. 3092).
- Ich kaufe die Nummer 5/2019 von *Didactica Historica* (37.-) (Nr. 3130).

Nom/Name..... Prénom/Vorname.....

Adresse.....

NPA, localité/PLZ, Ort.....

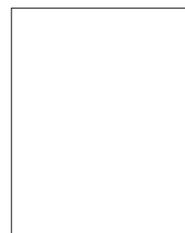
Courriel/Mailadresse

Établissement scolaire ou institution/Schule oder Institution

.....

Lieu, date/Ort, Datum

Signature/Unterschrift.....



Éditions Alphil
Case postale 5
2002 Neuchâtel 2
Suisse

Achévé d'imprimer
en juin 2019
pour le compte des Éditions Alphil-Presses universitaires suisses

Responsable de production : Rachel Maeder

Pourquoi enseigner la Shoah au xxi^e siècle ? Alors que disparaissent les derniers témoins de l'époque de la Seconde Guerre mondiale et que se creuse l'écart temporel entre ce passé et le présent des élèves, quelles sont les ressources, les pratiques et les expériences porteuses de sens pour le présent et l'avenir ? Quelles sont les difficultés soulevées et quels sont les défis à relever ? *Didactica Historica 5/2019* consacre un numéro spécial à ces questions, avec pour objectif de soutenir des démarches innovantes et de promouvoir les échanges internationaux pour apprendre les uns des autres.

Warum im 21. Jahrhundert die Shoah unterrichten ? Nun, da die letzten Zeugen der Zeit des Nationalsozialismus verschwinden und sich die Zeitspanne zwischen dieser Vergangenheit und der Gegenwart der Lernenden vergrößert, stellt sich die Frage, welche Ressourcen, Praktiken und Erfahrungen sinnvoll sind für das Leben in Gegenwart und Zukunft. Was sind dabei Schwierigkeiten und Herausforderungen ? Die *Didactica Historica 5/2019* widmet diesen Themen ein Sonderheft, mit dem Ziel, innovative Ansätze zu unterstützen und den internationalen Austausch zu fördern, um gegenseitiges Lernen zu ermöglichen.

Perché continuare ad insegnare la Shoah ai giorni nostri ? Mentre scompaiono gli ultimi testimoni della seconda guerra mondiale, e si allarga il divario temporale tra questo passato e il presente degli studenti, quali sono le risorse, le pratiche e le esperienze significative per il presente e il futuro ? Quali sono le difficoltà riscontrate dagli insegnanti e quali sono le sfide da affrontare ? *Didactica Historica 5/2019* dedica un numero speciale a questi temi, con l'obiettivo di sostenere approcci innovativi e promuovere gli scambi internazionali tra insegnanti.