

Une ambition scientifique et pédagogique, éthique et civique

L'enseignement de l'histoire en Allemagne

A scientific, educational, ethical and civic ambition. History teaching in Germany

Una ambición científica y pedagógica, ética y cívica. La enseñanza de la historia en Alemania

Rainer Bendick et Étienne François



Édition électronique

URL : <http://journals.openedition.org/ries/4449>

DOI : 10.4000/ries.4449

ISSN : 2261-4265

Éditeur

Centre international d'études pédagogiques

Édition imprimée

Date de publication : 1 septembre 2015

Pagination : 145-154

ISSN : 1254-4590

Référence électronique

Rainer Bendick et Étienne François, « Une ambition scientifique et pédagogique, éthique et civique », *Revue internationale d'éducation de Sèvres* [En ligne], 69 | septembre 2015, mis en ligne le 01 septembre 2017, consulté le 08 juillet 2020. URL : <http://journals.openedition.org/ries/4449> ; DOI : <https://doi.org/10.4000/ries.4449>

© Tous droits réservés

Une ambition scientifique et pédagogique, éthique et civique

*L'enseignement de l'histoire en Allemagne**

Rainer Bendick

Lycée Sophie Scholl, Osnabrück

Étienne François

Freie Universität, Berlin

Entre France et Allemagne, l'existence de contentieux historiques ou historiographiques appartient à un passé révolu. Les historiens des deux pays partagent la même conception de la recherche historique, appartiennent à la même communauté scientifique internationale et, s'il est vrai que dans un pays comme dans l'autre, les débats sur l'interprétation du passé n'ont rien perdu de leur vivacité, ces débats ont cessé depuis longtemps déjà d'avoir une connotation nationale. Évidente dans le domaine de la recherche, cette observation vaut-elle également pour l'enseignement de l'histoire, en particulier dans le secondaire ? La parution récente, dans chacun des deux pays, d'un manuel franco-allemand d'histoire au contenu identique pourrait, dans un premier temps, conduire à le penser¹. Or c'est bien plutôt le contraire qu'a mis en évidence la réalisation de ces trois volumes. Autant il fut aisé de se mettre d'accord sur le contenu, les auteurs français et allemands partageant la même interprétation du passé, autant, en revanche, la mise en œuvre concrète du projet s'est-elle révélée plus difficile que prévu. D'un pays à l'autre, en effet, il existe de profondes différences aussi bien dans la pratique de l'enseignement de l'histoire que dans le rapport au passé – et tout laisse à penser que ces raisons ne sont pas étrangères aux limites de l'écho rencontré par ce manuel d'un genre radicalement nouveau, puisqu'à la fois bi- et transnational². Quelle est donc la place de l'histoire dans l'enseignement

145

* Cet article s'appuie sur un article plus développé que nous avons publié dans le n° 175 (mai-août 2013) de la revue *Le Débat*, dans le dossier « Difficile enseignement de l'histoire » sous le titre « Allemagne : fédéralisme et compétences », p. 141-150, ainsi que sur le texte (non encore publié) d'une conférence prononcée en mai 2015 à Aix-en-Provence par Rainer Bendick « Comment transmettre les valeurs d'une société pluraliste aux élèves ? L'exemple de l'enseignement de l'histoire en Allemagne fédérale ».

1. G. Le Quintrec et P. Geiss (dir.), *Histoire/Geschichte, L'Europe et le monde depuis 1945 / Europa und die Welt seit 1945*, Nathan/Klett, Paris/Stuttgart-Leipzig 2006 ; D. Henri, G. Le Quintrec et P. Geiss (dir.), *Histoire/Geschichte, L'Europe et le monde du Congrès de Vienne à 1945 / Europa und die Welt vom Wiener Kongress bis 1945*, Nathan/Klett, Paris/Stuttgart-Leipzig 2008 ; R. Bendick, P. Geiss, D. Henri et G. Le Quintrec (dir.), *Histoire/Geschichte, L'Europe et le monde de l'Antiquité à 1815 / Europa und die Welt von der Antike bis 1815*, Nathan/Klett, Paris/Stuttgart-Leipzig 2011.

2. Voir dans le n° 4 (2012) de la *Revue de l'Institut Français d'Histoire en Allemagne* l'article de P. Monnet sur le colloque international de Bordeaux (2-3 février 2012) « Le manuel d'histoire franco-allemand 2003-2011, quel bilan, quel avenir ? », p. 47-56.

secondaire en Allemagne ? Comment cet enseignement est-il organisé ? Quelle est la formation reçue par les enseignants ? Quels sont les programmes qu'ils doivent suivre ? Y a-t-il une spécificité allemande de la didactique de l'histoire ? Pour mieux répondre à ces questions dans une perspective de comparaison avec la France, nous avons décidé d'écrire cet article « à quatre mains », mettant en commun nos observations et nos expériences, et faisant de nos différences de nationalité, de génération et de position autant d'atouts au service d'une meilleure complémentarité.

DONNÉES STRUCTURELLES

Pour tout observateur venant d'un pays de tradition centralisée comme la France, le système scolaire allemand donne l'impression d'un conglomérat d'institutions et de conceptions différentes, voire opposées. Dans ce pays dont la structure fédérale est elle-même l'héritière d'une tradition millénaire, l'éducation, comme le précise la constitution allemande (*Grundgesetz* ou Loi fondamentale) relève en effet de manière quasi exclusive des Länder. L'éducation est certes placée comme en France sous la tutelle et le contrôle de l'État ; mais alors qu'en France l'instance étatique première est l'instance nationale, en Allemagne, les compétences des seize Länder en matière d'éducation sont quasi souveraines. Vouloir parler dans de telles conditions d'un enseignement allemand de l'histoire au singulier est trompeur. Tout au plus peut-on parler de l'enseignement de l'histoire tel qu'il est pratiqué dans les différents Länder.

Un second élément de différence par rapport à la France tient à la structuration interne du système scolaire allemand. Au sortir de l'école primaire, commune à tous et qui dure en général quatre ans, les élèves sont aussitôt répartis en filières distinctes. Cette orientation se fait en fonction des aptitudes mesurées à l'aune des résultats scolaires. Les moins bons élèves sont orientés soit vers une *Hauptschule* (qui dure cinq ans), soit vers une *Realschule* qui dure, elle, six ans. Seuls les meilleurs élèves sont orientés vers le *Gymnasium* (l'équivalent allemand du lycée), dont la scolarité dure huit ans et est sanctionnée par l'*Abitur* (équivalent allemand du baccalauréat). L'orientation précoce en filières distinctes et la sélection opérée par les *Gymnasien* ont pour conséquence le fait que le pourcentage d'élèves détenteurs du baccalauréat atteint la moitié d'une classe d'âge, alors qu'il est de plus de 70 % en France³.

Dans tous les établissements du secondaire, l'histoire est matière d'enseignement régulière. Pendant les quatre ou cinq premières années du secondaire, une à deux heures par semaine lui sont consacrées. Dans ce qui correspond au second cycle du lycée français, c'est-à-dire les trois dernières années préparant à l'*Abitur*, la situation est plus compliquée, avec là aussi de fortes différences par rapport à la France. En 1972, il a été décidé de remplacer l'ancien système des classes homogènes par un nouveau système de cours individualisés dans lequel les élèves choisissent eux-mêmes les

3. D'après le rapport sur l'éducation et la formation de 2012 (*Bericht Bildung 2012*), les détenteurs du baccalauréat général (*Abitur*) ont représenté cette année-là 34 % de leur classe d'âge et les détenteurs du baccalauréat professionnel, le *Fachabitur* 15 %. Ces pourcentages étaient en 2006 de 30 % et 13 %.

matières qu'ils veulent approfondir et sur lesquelles ils seront examinés à l'*Abitur*. Ce système a été étendu à toute l'Allemagne, à la suite de la réunification, et précisé par un accord-cadre de 2012. Pour éviter les déséquilibres, les matières d'enseignement sont réparties en trois ensembles : le premier regroupe les langues, la littérature et les disciplines artistiques ; le second regroupe les sciences sociales (dont l'histoire) ; le troisième les disciplines mathématiques, scientifiques et technologiques. Pour l'*Abitur*, les épreuves portent, selon les *Länder* sur quatre ou cinq disciplines choisies dans ces trois ensembles thématiques. Les heures consacrées à chacune des disciplines retenues pour l'*Abitur* sont fonction du niveau d'exigence choisi et varient de trois à cinq par semaine. Soit au total une très grande disparité de situations : si un élève choisit comme matières d'examen dans l'ensemble des sciences sociales la géographie, les sciences politiques, l'économie ou la religion, il n'aura qu'un enseignement d'histoire réduit pendant deux semestres seulement, sans épreuve d'histoire à l'*Abitur*⁴. À l'inverse, ceux qui auront choisi l'histoire comme matière prioritaire à enseignement renforcé, auront pendant trois ans cinq heures hebdomadaires dans cette discipline et passeront à l'*Abitur* une épreuve d'histoire à coefficient élevé.

Un dernier élément de différence par rapport à la France tient à la formation, à la qualification et au statut des enseignants d'histoire. Comme en France, tous les enseignants d'histoire du secondaire reçoivent d'abord une formation théorique universitaire (niveau master). Mais dans cette formation initiale, les sciences de l'éducation et la didactique tiennent une place bien plus importante qu'en France. Dans chaque université, les départements d'histoire comptent au moins une chaire de didactique ; du fait de sa place éminente, cette discipline dispose d'une autorité qu'on a du mal à imaginer en France, si bien que dans les faits les didacticiens jouent en Allemagne un rôle qui n'est pas sans rappeler celui des inspecteurs généraux en France. Tous les enseignants d'histoire allemands sont par ailleurs bivalents. Mais à la différence de la France, leur seconde matière relève de leur choix, avec une très grande variété de combinaisons possibles, les alliances les plus fréquentes se faisant avec des matières littéraires (allemand, latin, anglais, français) ou avec les sciences politiques. L'alliance entre histoire et géographie est en revanche très rare, ne serait-ce qu'en raison du discrédit persistant dont continue de souffrir la géographie, ce qui explique la très faible place de la dimension spatiale dans l'enseignement de l'histoire en Allemagne. La formation universitaire des futurs enseignants n'est par ailleurs pas sanctionnée par un concours, mais par un examen qui selon les *Länder* est soit exclusivement universitaire (*Master of Education*), soit passé devant une commission formée de professeurs des Universités et d'un représentant de l'administration scolaire (*Staatsexamen*). Une fois cette première étape franchie, le futur enseignant doit accomplir un stage pédagogique rémunéré qui dure de trois

4. L'article 7.3 de la Loi fondamentale prévoit que « l'instruction religieuse est matière d'enseignement régulière dans les écoles publiques ». Seuls les *Länder* de Berlin, Brandebourg et Brême font exception à cette règle. Les élèves qui demandent à être dispensés du cours d'instruction religieuse doivent suivre un cours d'éthique.

semestres à deux ans (*Referendariat*) et combine apprentissage pratique du métier et formation pédagogique, didactique et psychologique. C'est au candidat lui-même que revient le soin de trouver une place de stage et ses chances de succès dépendent avant tout de la note qu'il a obtenue à son examen de fin d'études universitaires. Pendant la durée de son *Referendariat*, le futur enseignant, suivi par des conseillers pédagogiques appartenant au secondaire, doit passer un certain nombre d'épreuves théoriques et pratiques qui sont toutes notées. Si la note finale obtenue par un stagiaire au terme de son *Referendariat* est très bonne, il peut être recruté immédiatement (en fonction des postes à pourvoir dans le Land) ; mais si elle est médiocre, il lui faudra souvent patienter pendant plusieurs années, voire renoncer à une carrière dans l'enseignement. Quant aux carrières, elles se déroulent ensuite avant tout à l'intérieur d'un même Land, avec de l'un à l'autre des différences sensibles tant en ce qui concerne le niveau de rémunération que le statut (fonctionnaire ou simplement employé) – et à chaque fois des difficultés à surmonter lorsqu'un enseignant veut poursuivre sa carrière dans un autre Land.

LE PRIMAT DES COMPÉTENCES

L'absence d'un programme national pour l'enseignement de l'histoire est une des conséquences les plus manifestes du fédéralisme. C'est en effet à chaque Land que revient de décider du contenu et des modalités de l'enseignement dans les différents types d'établissements secondaires, et comme ces choix s'opèrent pratiquement sans concertation d'un Land à l'autre, l'impression première est celle d'une diversité irréductible. Cette diversité s'exprime en premier lieu dans la forme même prise par les instructions relatives à l'enseignement de l'histoire. Alors qu'en Bavière, ces dernières se contentent d'une définition relativement brève du profil disciplinaire qui définit ses missions et objectifs, met l'accent sur la « durabilité » de l'enseignement et souligne l'importance d'un « savoir de base », elles ressemblent dans le Land de Basse-Saxe à un véritable « livre du maître » (pas moins de 39 pages pour les trois dernières classes du *Gymnasium*).

Les programmes du premier cycle de l'enseignement secondaire (*Sekundarstufe I*) ont tous en commun l'histoire politique de l'Allemagne au XX^e siècle (la République de Weimar et son échec, la dictature nazie, la Seconde Guerre et la Shoah, la guerre froide, la coupure de l'Allemagne en deux et la réunification). Ce fait s'explique avant tout par la place centrale tenue dans la mémoire et la culture politiques allemandes par le nazisme, la Shoah et la Seconde Guerre mondiale, qui font figure de véritables « mythes fondateurs négatifs » de l'Allemagne d'aujourd'hui – d'où la forte dimension normative de leur enseignement considéré comme incontournable et qui tient autant de l'instruction civique, politique et éthique que de l'enseignement historique. Tous s'accordent en effet à considérer que l'histoire allemande d'avant 1945 ne permet pas une identification positive et qu'elle exige bien plutôt une approche critique.

L'année 1945 est perçue de ce point de vue comme une rupture fondamentale. L'Allemagne d'aujourd'hui se considère comme un État démocratique et pacifique, qui, certes, ne nie pas les tendances prédominantes de l'histoire allemande antérieure à 1945 mais veut s'en démarquer de manière positive. Pour les périodes antérieures à 1945, on suit en gros un parcours de type chronologique qui va des grandes civilisations de l'Antiquité jusqu'à l'époque contemporaine en passant par l'antiquité grecque et romaine, le Moyen Age et l'époque moderne. Mais dans la déclinaison de ce parcours et le choix des thèmes retenus, les diversités l'emportent. Un seul exemple suffira à en rendre compte. En Hesse et en Bavière, soit deux Länder marqués par l'héritage romain et dont le territoire se trouvait à l'intérieur de l'Empire romain ou à cheval sur ses frontières, l'accent est mis sur la vie dans les provinces de l'Empire. À l'inverse, dans les Länder de Basse-Saxe et de Saxe-Anhalt, dont le territoire n'a jamais fait partie de l'Empire romain et où les traces de l'époque romaine ne vont pas au-delà de quelques restes archéologiques (armes ou monnaies), l'accent est mis sur les modalités de la cohabitation entre Romains et Germains, sur les fréquents conflits qui les ont opposés et sur la défaite infligée par Arminius aux légions de Varus dans la forêt de Teutobourg (9 après J.C.).

Dans le second cycle du secondaire (*Sekundarstufe II*), à la suite des réformes engagées au niveau des différents Länder depuis une bonne dizaine d'années pour améliorer la qualité de l'enseignement en réaction au choc représenté par les performances plus que médiocres des lycéens allemands dans l'enquête internationale PISA, l'importance accordée à l'acquisition des connaissances (en termes de contenus) est passée au second plan, tandis que la priorité a été accordée à l'acquisition de compétences mesurables et comparables. Il s'agit là d'une véritable mutation qualitative, dont on ne saurait assez souligner l'importance. Partout en Allemagne, l'acquisition de compétences est considérée comme une priorité absolue. Mais comme il n'existe pas un modèle de compétences qui fasse l'unanimité, la concurrence bat son plein, accentuant du même coup les contrastes entre les Länder.

Par compétences, les spécialistes entendent « les aptitudes et les pratiques (ainsi que le désir de s'en servir), qui peuvent être appliquées à des problèmes toujours nouveaux (et donc autres que ceux traités en cours) et qui rendent celui qui les a acquises capable de maîtriser les nouveaux problèmes auxquels il sera confronté ». Dans une telle définition, les contenus n'ont pas d'importance en soi et n'existent que dans leur relation aux compétences à acquérir. Telle est la conception qui est à la base du programme d'histoire de la *Sekundarstufe II* dans le Land de Basse-Saxe depuis 2011. Ce programme combine « modules de base » (*Kernmodule* à dimension théorique) et « modules au choix » (*Wahlpflichtmodule*) retenus par les enseignants d'un même *Gymnasium*. Pendant le premier semestre de l'équivalent de la classe de première, le thème général a pour intitulé « crises, mutations et révolutions ». Dans ce cadre, les élèves doivent acquérir trois compétences : ils doivent d'abord savoir « nommer et expliquer des

tournants historiques ainsi que des processus de transformations accélérées, en se demandant à chaque fois s'il s'agit là d'une crise, d'une mutation ou d'une révolution » ; ils doivent ensuite « analyser et évaluer des processus de mutations accélérées au regard des facteurs qui les ont provoqués, de leur déroulement, ainsi que de leurs conséquences à moyen et à long terme » ; ils doivent enfin « analyser et examiner différents schémas interprétatifs de ces mêmes processus élaborés soit sur le moment même, soit par la recherche contemporaine ». Dans le « module de base », les élèves se familiariseront ainsi avec différents modèles interprétatifs de mutations historiques, tels que le matérialisme historique ou la théorie de la modernisation de l'historien Hans Ulrich Wehler. Quant aux deux « modules au choix » qui les complètent, ils sont à choisir dans une liste comportant les huit thèmes suivants : « crise(s) de la république romaine depuis le II^e siècle avant notre ère » ; « la crise de la fin du Moyen Age aux XIV^e et XV^e siècles » ; « la Révolution américaine et la naissance d'un État moderne » ; « la Révolution Française » ; « la Révolution russe de 1917 » ; « l'économie mondiale en crise » ; « crise et mutations dans l'Europe de l'Est à la fin du XX^e siècle » ; « la chute du mur de Berlin et le "tournant" en RDA en 1989 ». Dans une telle conception, la réflexion sur la chronologie aussi bien que la mise en perspective historique passent à l'arrière-plan car seules comptent pour les rédacteurs des nouveaux programmes les compétences à acquérir par les élèves, c'est-à-dire les aptitudes et les pratiques telles qu'ils les ont définies.

Des programmes d'inspiration voisine se retrouvent dans d'autres Länder ; tandis que les uns mettent l'accent avant tout sur les compétences (par exemple dans la Hesse), d'autres, ainsi le Land de Saxe-Anhalt, font aller de pair acquisition des compétences et acquisition de connaissances. Le Land de Bavière, enfin, représente une exception dans cet ensemble puisqu'il est l'un des rares à donner la priorité à l'étude des grandes périodes historiques. Pendant les quatre semestres des deux années menant à l'*Abitur*, les élèves doivent aborder toutes les époques ; pour ce faire, l'enseignement recourt non seulement aux questions chronologiques, mais aussi aux questions thématiques, aux comparaisons et aux études de cas problématisées. Pendant le premier semestre, les élèves étudient sous le titre « société en changement, XV^e-XIX^e siècles » l'histoire sociale de l'Europe de la fin du Moyen Age à l'époque de l'industrialisation. Le programme du second semestre est intitulé « démocratie et dictature : problèmes de l'histoire allemande du XX^e siècle » et traite la période allant de la République de Weimar à la réunification. Le thème au programme pour le troisième semestre est « composantes historiques de la culture et de la société européenne » ; concrètement, il s'agit d'étudier d'une part les différentes conceptions de l'État depuis l'Antiquité jusqu'aux Lumières dans une perspective d'histoire des idées, et de l'autre les catégories de « peuple » et de « nation » en tant que modèles d'identification en Europe. Pendant le dernier semestre, le thème proposé est « régions en conflit et acteurs de la politique internationale dans une perspective historique », les exemples étudiés pour ce faire étant d'un

côté les conflits du Proche Orient et de l'autre l'histoire des États-Unis d'Amérique depuis l'émancipation des treize colonies jusqu'à leur rôle actuel en tant que superpuissance.

UN MÊME SYSTÈME DE RÉFÉRENCES ET D'OBJECTIFS

L'attachement au fédéralisme et la compétence quasi exclusive des Länder en matière d'enseignement ont pour conséquence une limitation extrême du rôle dévolu à l'instance fédérale. Il existe certes une Conférence permanente des ministres de l'éducation appelée KMK (*Kultusministerkonferenz*) ; mais cette dernière se refuse explicitement à toute initiative qui pourrait paraître limiter l'autonomie des Länder. En Allemagne en effet, l'idée même de directives nationales est perçue comme une entrave à la liberté, dans la mesure où elle interdit « une plus grande tolérance et une plus grande diversité des modèles éducatifs ». La tâche de la KMK dans ces conditions se limite à assurer une homogénéité de niveau qui ne fasse obstacle ni aux innovations, ni aux expérimentations, tout en permettant à un lycéen qui aura passé son *Abitur* dans un Land de s'inscrire dans une université d'un autre Land.

Cette homogénéité de niveau est garantie par les « standards d'exigence unifiés pour les épreuves de l'*Abitur* » (*Einheitliche Prüfungsanforderungen in der Abiturprüfung*). Un aspect important de ces standards est représenté par les « niveaux d'exigence » (*Anforderungsbereiche*). On en distingue trois qui valent pour toutes les disciplines. Le premier niveau mesure la capacité à restituer un savoir. Le second niveau correspond à l'aptitude à expliquer, à traiter et à organiser des connaissances. Le troisième niveau, enfin, mesure l'aptitude d'un élève à aborder avec réflexivité un problème nouveau, à mettre en œuvre pour cela des méthodes appropriées et à en tirer de nouvelles connaissances. Ce que l'on attend de l'élève, c'est qu'il démontre sa capacité à justifier de manière autonome son jugement, à tirer des conclusions, à élaborer une interprétation et à construire une évaluation. L'objectif à atteindre est donc la réflexion et la solution d'un problème. Ces attentes sont communes à tous les Länder, et la note attribuée à l'épreuve d'histoire à un lycéen allemand qui passe l'*Abitur* sera fonction de son aptitude à travailler par lui-même, pour arriver à une interprétation et une évaluation aussi autonomes que possible d'un événement ou d'un thème historique.

C'est pour cela que dans les exercices proposés aux élèves, on dénie toute validité aux questions qu'on appelle en allemand « *W-Fragen* », c'est-à-dire aux questions qui commencent par un *w* comme *wer* (qui), *was* (quoi), *wie* (comment), *warum* (pourquoi), etc., auxquelles les didacticiens reprochent de n'offrir qu'un « espace de solution clos sur lui-même », comme s'il n'y avait qu'une seule réponse possible. Pour inciter les élèves à une réflexion personnelle, on formule bien plutôt des exercices incitatifs qui font appel à l'initiative des élèves et encouragent leur capacité de jugement, en leur demandant : « résumez », « décrivez », « analysez », « expliquez », « évaluez », « prenez position », soit autant d'incitations

adaptées aux différents niveaux d'exigence. De là découle la place centrale tenue dans la pratique pédagogique quotidienne par des notions telles que « le rapport au présent » (*Gegenwartsbezug*) ou « l'orientation d'action » (*Handlungsorientierung*). L'objectif à atteindre est de faire en sorte que les élèves prennent en toute autonomie une part active à l'enseignement, en ayant toujours présentes à l'esprit les retombées pour le présent. Dans la conception allemande de l'enseignement, la « compétence de jugement » (*Urteilskompetenz*) et la « compétence d'action » (*Handlungskompetenz*) sont en effet les deux faces d'une même médaille, l'« aptitude à élaborer un jugement de manière autonome » (*Fähigkeit zur selbstständigen Urteilsbildung*) étant vue comme la condition préalable indispensable à la participation à la vie sociale dans une démocratie pluraliste et libérale. De là découle également l'importance accordée au travail en commun dans l'enseignement de l'histoire. Les élèves se répartissent entre eux les tâches à accomplir dans le cadre de l'exercice qui leur est proposé, élaborent une synthèse puis présentent ensemble à la classe le résultat de leur recherche. L'enseignant est dès lors non tant un transmetteur de savoirs, que celui qui coordonne un processus d'apprentissage.

Pour mieux faire saisir la mise en œuvre concrète d'un tel enseignement, prenons l'exemple du chapitre « Exclusion, privation de droits et persécution des Juifs en Allemagne après 1933 » emprunté à un manuel de 2011 correspondant à la classe de 4^e en France⁵. Ce chapitre commence par un texte d'auteur illustré, entre autres, par deux photos qui montrent le boycott de commerçants juifs le 1^{er} avril 1933 et des magasins pillés et saccagés après la nuit de pogrome du 9 novembre 1938. Il est suivi d'une double page de sources. On y trouve la photo d'une classe sur le tableau de laquelle est écrit « Le Juif est notre plus grand ennemi ! Gardez-vous des Juifs ! », ainsi qu'une publicité de 1938 proclamant « Grünfeld est en possession allemande » ; la légende explique que le magasin Grünfeld, situé à Berlin et vendant les nappes et des tissus, appartenait autrefois à un propriétaire juif et avait été vendu à bas prix à un Allemand non juif se vantant de cette acquisition. Une statistique donne les chiffres de l'émigration juive hors d'Allemagne de 1933 à 1941. Parmi les textes figurent à la fois un extrait des lois de Nuremberg et un extrait du journal de Victor Klemperer, universitaire d'origine juive professeur de littérature française à l'Université de Dresde, dans lequel ce dernier raconte comment son ancienne aide-ménagère, madame Lehmann, ne voulant pas mettre en danger l'avenir professionnel de ses enfants, arrêta de travailler pour lui après la parution des lois de Nuremberg (alors même qu'elle aurait pu légalement le faire), mais vint un jour, tard dans la nuit, lui rendre visite à l'occasion de l'anniversaire de sa fille, ce que Klemperer commente de la façon suivante : « Elle ne ressentit pas l'effet terriblement déprimant que cela produisit sur nous ; sa peur, sans aucun doute, correspondait à celle de tous les *Volksgenossen* » (membres de la communauté raciale allemande, dans le langage nazi) ».

5. *Zeit für Geschichte*, vol. 9/10, Schroedel Verlag, 2011, Brunswick (manuel à l'usage des lycées de Basse-Saxe).

Pour guider les élèves dans le travail sur ce sujet et à l'aide de ces sources, plusieurs pistes de travail leur sont proposées. La première – « Interprétez les données statistique sur l'émigration juive en les replaçant dans le contexte des événements de l'époque » – relève du domaine des savoirs et a pour but de permettre aux élèves d'acquérir une bonne connaissance des étapes de l'exclusion sociale des Juifs allemands. La seconde – « Expliquez la signification des lois de Nuremberg pour les Juifs mais aussi pour la personne non-juive d'un couple mixte » – est davantage orientée vers le sort concret des personnes : elle invite à s'intéresser non seulement à la destruction de la solidarité entre Juifs et non-Juifs, mais aussi à regarder de plus près comment le racisme d'État peut porter atteinte aux liens intimes et privés. La troisième piste de travail – « Comparez les réactions des passants sur les photos de la journée de boycott de 1933 et de la nuit de pogrome de 1938 » – invite à se concentrer cette fois davantage sur les réactions des Allemands « ordinaires » et à réfléchir à leur passivité, leur indifférence voire leur complicité, ainsi qu'à leur aggravation entre 1933 et 1938. Ces trois premiers exercices font appel avant tout aux aptitudes verbales, intellectuelles et analytiques des élèves. Mais pour éviter d'en rester là, d'autres pistes de travail leur sont ensuite proposées, qui font davantage appel à leur sensibilité et à leur implication personnelle. Un quatrième exercice les invite pour cela à une sorte de jeu de rôle, dans lequel les élèves représentent la relation entre la famille Klemperer et Madame Lehmann – avec pour finalité de mieux les aider à prendre conscience, en les revivant, des souffrances des uns et de l'insensibilité des autres – dans une perspective humaniste de portée générale et débordant le contexte spécifique du nazisme. Ce qui débouche à terme sur une implication personnelle et collective des élèves, stimulée par les deux derniers exercices : « En vous aidant de la chronique de votre lycée et d'autres sources d'époque, recherchez la manière dont ont été traités les élèves juifs de votre établissement » ; « Réfléchissez en groupe à la manière dont on devrait commémorer aujourd'hui l'anniversaire de la « nuit de Cristal » et élaborer des propositions en ce sens ». Ces exercices permettent aux élèves de mettre ce qu'ils ont appris pendant leurs heures d'histoire en relation avec le présent. En se prononçant sur l'importance de la mémoire et en faisant des propositions concrètes, les élèves doivent avoir recours à des valeurs universelles pour mettre en perspective ce qu'ils ont appris sur le passé. Dans un tel scénario, rien n'est imposé d'en haut aux élèves. C'est à eux de trouver ensemble la position qui doit être la leur et de l'assumer. Les valeurs sous-jacentes à l'enseignement de l'histoire ne se limitent pas au contenu ; elles s'étendent également à la manière dont l'enseignant travaille avec ses élèves et les fait travailler par eux-mêmes, la valeur centrale étant celle de l'autonomie.

Ce type d'exercices, nous en convenons volontiers, n'est pas coutumier en France. On se tromperait cependant à ne voir là qu'une simple fantaisie didactique. Pour réaliser de tels exercices, les élèves doivent aller chercher par eux-mêmes des informations précises et assurées ; il leur faut par ailleurs prendre une part active et réfléchie à l'enseignement, ce qui implique un investissement

personnel, collectif et cognitif non négligeable. L'effort en vaut la peine, car ce qu'ils auront appris au terme de ce processus actif ne sera pas simplement un savoir sur un passé lointain, mais aussi un savoir qu'ils se sont approprié à leur manière, un savoir que de ce fait ils maîtrisent mieux, un savoir, enfin, dont ils perçoivent les implications en regard du présent⁶.

EN GUISE DE CONCLUSION

Pour rapide qu'elle ait été, cette présentation n'en aura pas moins permis de montrer la complexité et la richesse d'un enseignement qui ne se laisse pas réduire à une définition univoque. Une première conclusion correspond aux perceptions que peuvent avoir des observateurs étrangers (et d'abord français) habitués à une autre pédagogie de l'histoire. Elle ne manquera pas de relever la place dominante accordée à l'histoire allemande récente et plus spécialement à l'histoire politique, une sélectivité des thèmes abordés peu propice à la constitution d'une continuité historique, le désintérêt pour la chronologie, la tentation de la « correction politique » et de la normativité, ou encore le dogmatisme et le jargon de certaines théories didactiques. En rester là serait cependant trop court. Une seconde conclusion, plus attentive à la réalité des choses, soulignera le paradoxe d'un enseignement de l'histoire marqué, en raison du fédéralisme, par une très grande diversité des contenus thématiques et des conceptions didactiques, mais également caractérisé par un assez large consensus sur les méthodes pédagogiques à employer, sur le rôle dévolu aux enseignants et sur les tâches à accomplir par les élèves. Une troisième conclusion, enfin, issue d'une vision de l'intérieur et d'une observation concrète, soulignera, comme l'a fait par exemple Alexandra Oeser dans sa remarquable enquête de terrain sur la pratique de l'enseignement de l'histoire du nazisme à Hambourg et à Leipzig, l'ambition d'un enseignement qui veut aller au-delà de la transmission de connaissances. Par l'intermédiaire d'un travail actif sur le passé, individuel et collectif, la finalité dernière de cet enseignement est en effet de stimuler autant que possible l'esprit d'initiative et l'autonomie de jugement des élèves, et de les aider à s'approprier activement des connaissances pertinentes pour le présent, pour qu'ils deviennent des adultes libres et responsables en même temps que des démocrates ouverts au dialogue⁷. Qu'entre cet idéal élevé et la réalité quotidienne les écarts soient souvent élevés, ne surprendra personne. En dépit pourtant de ces imperfections et limites, l'essentiel n'en reste pas moins l'ambition scientifique et pédagogique, éthique et civique d'un enseignement de l'histoire qui mérite d'être mieux connu à l'étranger.

6. M. Stupperich, « Orientierung in der Geschichte – aber wie ? », dans *Geschichte in Wissenschaft und Unterricht*, 60.2009, p. 612-628.

7. A. Oeser, *Enseigner Hitler. Les adolescents face au passé nazi en Allemagne ; interprétations, appropriations et usages de l'histoire*, Paris, éditions de la MSH, 2010.