

« *Entre histoire et mémoire. Comment enseigner la Shoah aujourd'hui ?* »
en présence de Iannis Roder, Henry Rouso et Annette Wiewiorka

Bibliographie sélective (L'astérisque signifie que le texte est reproduit dans ce dossier)

Georges BENSOUSSAN, « Histoire, mémoire et commémoration. Vers une religion civile », *Le Débat*, n°82, novembre-décembre 1994.

- *Auschwitz en héritage ? D'un bon usage de la mémoire*, Paris, Mille et une nuits, 1998.

Philippe BERNARD, « L'attitude réfractaire de certains élèves oblige les enseignants à repenser leurs cours sur la Shoah », *Le Monde*, 26 janvier 2005. (*p.9)

Dominique BORNE, « Faire connaître la Shoah à l'école », *Les cahiers de la Shoah*, n°1, 1994. (*p.4)

Sophie ERNST, « D'abord enseigner l'histoire ou « devoir de mémoire » ? », *Le Monde*, 26 janvier 2005. (*p.11)

Benoît FALAIZE, « Peut-on encore enseigner la Shoah ? », *Le Monde diplomatique*, mai 2004, p.8. (*p.2)
[Professeur d'histoire à l'Institut universitaire de formation des maîtres (IUFM) de Versailles, Benoît Falaize a participé en 2003 à l'étude de l'Institut national de recherche pédagogique (INRP), intitulée « Entre mémoire et savoir, l'enseignement de la Shoah et des guerres de décolonisation ». Cette étude est consultable sur le web à l'adresse suivante : http://www.inrp.fr/philos/mem_hist/rapport/accueil.htm]

Jean-François FORGES, *Eduquer contre Auschwitz*, Paris, Pocket, 2004, coll. « Agora ».

Jean-Michel LECOMTE, *Enseigner l'Holocauste au XXI^e siècle*, Strasbourg, Editions du Conseil de l'Europe, 2001.

[Guide destiné aux enseignants d'histoire, à compléter avec *L'Holocauste dans les programmes scolaires : un point de vue européen*, Strasbourg, Editions du Conseil de l'Europe, 1998.]

Primo LEVI, *Le devoir de mémoire (entretien avec Anna Bravo et Federico Cereja)*, Paris, Mille et une nuits, 1995.

Henry ROUSSO, *Le syndrome de Vichy. 1944-198...*, Paris, Seuil, 1990, coll. « Points-Histoire ».

- *Vichy. Un passé qui ne passe pas*, avec Éric Conan, Paris, Fayard, 1994, coll. « Pour une histoire du XX^e siècle »
- *La Hantise du passé (entretien avec Philippe Petit)*, Paris, Textuel, 1998.
- « Réflexions sur l'émergence de la notion de mémoire », in Martine Verlhac (dir.), *Histoire et Mémoire*, Grenoble, CRDP, 1998.

« Transmettre la mémoire de la Shoah », *Le Débat*, n°96, septembre-octobre 1997.

[Articles de Rony BRAUMAN, « Mémoire, savoir, pensée » ; Jean-François FORGES, « Pédagogie et morale » ; Philippe JOUTARD, « Une tâche possible » ; Robert REDEKER, « Shoah et la Shoah : s'orienter dans la mémoire » ; Emma SCHNUR, « Pédagogiser la Shoah ? » et « La morale et l'histoire » ; Paul THIBAUD, « Un temps de mémoire »]

Annette WIEVIORKA, *Déportation et Génocide. Entre la mémoire et l'oubli*, Paris, Plon, 1992.

- *L'ère du témoin*, Paris, Plon, 1998.
- *Auschwitz. 60 ans après*, Paris, Robert Laffont, 2005.

Benoît Falaize, « Peut-on encore enseigner la Shoah ? », *Le Monde diplomatique*, mai 2004.

Comment aborder des cours concernant des sujets très sensibles de l'histoire du XXe siècle, que beaucoup d'enseignants perçoivent comme n'étant pas « comme les autres », en conciliant travail historique et prise en compte de la mémoire ? Cette question, les professeurs se la posent tout particulièrement sur deux sujets : l'extermination des juifs d'Europe et la guerre d'Algérie, objets d'une enquête menée depuis 2000¹ au sein de l'Institut national de recherche pédagogique (INRP).

La juxtaposition de ces deux sujets ne relève évidemment pas d'une concurrence des mémoires, qui serait moralement et scolairement inacceptable. Elle fait écho à des problématiques pédagogiques communes : comment évoquer les événements en faisant dialoguer mémoire et histoire ? Comment sensibiliser les élèves, sans réduire le cours à un exercice de déploration ? Comment respecter le caractère unique de l'événement en l'inscrivant dans l'histoire européenne, sans le banaliser ? Comment éviter aussi la sacralisation, qui évacue la politique et l'histoire ? Quelle pédagogie pour une tâche si difficile² ?

Ces questions se posent désormais dans un contexte tendu. La naissance de la seconde Intifada, les attentats du 11 septembre 2001, la guerre en Irak, mais aussi les débats médiatiques et historiques autour de la guerre d'Algérie ont accompagné l'enquête, donnant à son développement des directions très en prise avec l'actualité. L'enseignement du XXe siècle pose un nombre incalculable de questions et entraîne des difficultés pédagogiques très nombreuses imposant à chaque professeur, sur l'extermination des juifs et la guerre d'Algérie, plus que pour aucun autre cours, de penser en amont l'approche de la leçon et de prévoir ses modalités pratiques d'enseignement.

Quels résultats offre cette enquête ? La dimension civique est omniprésente dans les cours sur l'extermination des juifs d'Europe, événement pensé comme le véritable paradigme de la souffrance et comme exact envers des droits de la personne. Il s'agit d'une obligation morale, pédagogique et mémorielle : rendre compte de l'irréversible et de l'horreur des camps.

Les réactions des élèves sont à la fois attendues, anticipées et craintes. Sur l'extermination des juifs, l'émotion des élèves est une des attentes explicites des enseignants, toutes disciplines et tous niveaux confondus. Les professeurs ont le sentiment d'avoir échoué si le cours ne suscite que peu de réactions ou si les élèves n'en saisissent pas les enjeux et le caractère singulier. En revanche, sur la guerre d'Algérie, l'émotion peut être redoutée : « J'ai le sentiment que certains élèves, notamment des élèves maghrébins, sont hostiles à la France et ont pour souci de ne surtout pas être français. Donc j'essaie de faire mon cours sans non plus renforcer leur hostilité à l'égard de la France. Il y a des documents pour lesquels je me pose la question, si je dois ou non les présenter. Notamment sur la torture en Algérie (...). Je me méfie des sentiments ou de l'émotion³. »

C'est souvent par rapport au « public » que les enseignants se situent pour dire leur crainte d'aborder tel ou tel sujet : « Il y a énormément de personnes étrangères et de confession musulmane qui ont tendance parfois à rattacher cette question-là à des problèmes politiques actuels et qui ne comprennent pas forcément l'aspect universel de cette question. » Certains professeurs sont très explicites : il y a une résistance des élèves due à « une mise en relation qu'ils font entre la Shoah et l'actualité au Proche-Orient. Pour ces élèves-là, qui sont plutôt d'origine maghrébine, il y a un problème, parce que l'on a trop tendance, selon eux, à parler des juifs et pas assez des musulmans. »

Les réactions des élèves sont toujours observées avec attention. « Je surveille du coin de l'œil la réaction de "mes beurs" pour voir si le fait que les juifs aient été les principales victimes de la Shoah... pour voir s'ils ont un ressenti particulier à l'égard du problème palestinien, par exemple. (...) En fait, non, non. » Parfois, l'élève, par sa seule présence, peut devenir l'objet d'une cristallisation d'attentes dont on ne parvient pas à savoir précisément ce qu'elle comporte de justifiée ou non : « J'ai un élève d'origine marocaine qui friserait le racisme par rapport aux juifs. Il ne s'est jamais rien passé, mais je sens parfois dans son regard, par sa manière de réagir, par des petits sourires, lorsque je parle de ce problème-là, des juifs, je sens qu'il y a un racisme latent. » Cette surveillance de soi et des autres ne renvoie pas nécessairement à des réactions que l'enseignant a vécues lui-même. « J'avais beaucoup de juifs dans ma classe cette année, je faisais beaucoup plus attention au vocabulaire utilisé. » « Quand ils sont concernés par leur origine, ils réagissent assez bien, enfin ils réagissent de façon visible, évidente. »

L'attention est portée sur des élèves dont on parle avec des catégories hésitantes. Un flou lexical et sans doute sémantique est à l'œuvre : « immigrés », « Maghrébins », « élèves arabes », « élèves musulmans », « élèves d'origine arabe », « élèves d'origine maghrébine », « enfants de la seconde génération »... Ce flou et le nombre de désignations différentes, parfois au sein du même entretien, montrent la difficulté qu'ont la plupart des professeurs à

¹ Lire Laurence Corbel, Jean-Pierre Costet, Benoît Falaize, Alexandre Méricskay, Krystel Mut, « Entre mémoire et savoir, l'enseignement de la Shoah et des guerres de décolonisation », INRP, Paris, 2003.

² Sur cette question, Sophie Ernst et Emma Shnur, « Pédagogiser la Shoah ? », *Le Télémaque*, Caen, n° 9, février 1997, et « La pédagogie de la Shoah », dans le dossier « Se souvenir, enseigner, transmettre », *Le Débat*, n° 96, septembre-octobre 1997.

³ Toutes les citations qui suivent sont extraites d'entretiens avec des enseignants réalisés au cours de l'enquête.

désigner ces enfants majoritairement français, « ces immigrés qui ne sont pas, en dépit de cette désignation, des immigrés comme les autres, c'est-à-dire des étrangers au sens plein du terme⁴ ».

Au sujet de la guerre d'Algérie, une revendication à la fois identitaire et générationnelle semble se jouer. Au professeur plus enclin à l'émotion sur le génocide juif, les élèves répondent par une attente très forte dans le cours ou le moment consacré à la guerre d'Algérie : « Non, là, sur la Shoah, ce ne sont pas des cours comme les autres, ce n'est pas possible. Je suis beaucoup plus, comment dire... dépassionnée, sur la guerre d'Algérie. Même si, en même temps, là, c'est plutôt la passion des autres que je vais rencontrer. C'est la passion de mes élèves que je rencontre. Finalement, pour moi, je suis plus dans un rapport... confrontée à une passion très forte en face. Alors que, pour la Shoah, chez moi, la passion vient toute seule. »

Ici, deux regards semblent se défier. Pour le professeur, c'est l'extermination, là où, pour les élèves, c'est l'Algérie et la lutte d'indépendance. « On a, dans notre collège, un tiers d'enfants maghrébins. Jusqu'au moment où on aborde les chapitres concernant les guerres de décolonisation, ils ne sont pas trop intéressés par la question. Mais lorsqu'on aborde la guerre d'Algérie, là ils se sentent intéressés. Ils s'identifient même si leurs parents sont marocains, tunisiens, ils s'identifient aux combattants du Front de libération nationale (FLN). » « C'est, dit un autre enseignant, leur page d'héroïsme. »

Certains élèves peuvent ressentir ce très fort investissement professoral au sujet de l'extermination comme une forme d'injustice. Mais, la plupart du temps, s'exprime une incompréhension, souvent formulée de manière naïve par les élèves : « L'année dernière, j'avais une élève, au moment où on travaillait sur le 11 septembre, qui m'avait dit qu'elle était vraiment partagée, parce qu'elle voyait ce qu'on disait en cours sur Primo Levi, donc d'un côté elle se sentait touchée et troublée par ce qu'elle apprenait, et en même temps elle regardait les informations sur Al-Jazira, elle comprenait ce que disaient les Palestiniens, et donc elle se sentait vraiment déchirée. Elle ne savait vraiment plus quoi penser. »

La réception des cours sur l'extermination des juifs pose bien sûr la question d'une résurgence antisémite, dont les recherches à venir devront préciser avec rigueur l'exacte ampleur, mais elle permet aussi de réfléchir sur les pratiques scolaires. Parfois, la volonté et l'investissement des professeurs sur cette question d'histoire peuvent être mal interprétés, de sorte que les élèves peuvent être amenés à ressentir ce qui est décrit comme un effet de saturation, risque que pointait déjà Annette Wiewiorka⁵ autour des années 1980 ou, plus récemment, Rony Braumann⁶, quant à la victimisation récurrente, médiatique, sociale et scolaire du peuple juif.

« Les élèves sont sensibilisés. Ils savent bien – enfin, c'est un peu bizarre ce que je vais dire, mais c'est comme cela que je l'ai vu et que je le vois dans les copies –, ils savent bien que, par exemple, le génocide est un exemple inattaquable et que les professeurs disent cela, que le génocide, c'est LE scandale (...). C'est de l'ordre du discours qu'il faut tenir. Je ne dis pas que cela ne soit pas sincère, mais on sent bien que c'est ce qu'il faut servir en tous les cas. »

Ici, l'adhésion est crainte en tant qu'elle viderait de sa substance l'ensemble du cours. Beaucoup d'entretiens aussi font référence à des phénomènes de « ras-le-bol » des élèves en raison de ce qu'ils dénoncent comme une insistance récurrente et systématique sur l'extermination. « Il y a comme une saturation des élèves par rapport aux films qu'ils ont déjà vus. » « Des réactions de lassitude, oui, ils ont l'impression, observe un autre enseignant, qu'il s'agit de sujets particulièrement rebattus (...), ils en ont assez qu'on leur parle de ça (...). Cela fait partie, pour eux, des poncifs de la scolarité. La question sur laquelle il faut s'émouvoir. » Cela fonctionne comme un écrasement de la référence, l'inverse de l'effet envisagé.

Pourtant, l'enquête a montré que, même si se manifestent des tensions et des difficultés qu'il serait naïf de nier, l'enseignement de l'extermination des juifs d'Europe peut être fait en classe, avec efficacité, y compris en zone d'éducation prioritaire (ZEP), dans l'étendue de sa mission éducative. Cette dernière est d'autant plus réussie qu'elle n'ignore pas l'histoire coloniale et la prise en compte d'autres mémoires, non dans le cadre d'une concurrence mémorielle, mais dans la juste prise en compte, au cours de l'année, de chacun des sujets constituant les pages vives de l'histoire nationale du XXe siècle.

Reste que la colonisation est sans doute ce passé qui ne passe toujours pas. Elle constitue l'impensé de la classe, à la fois dans les contenus et dans la façon dont élèves et professeurs s'évaluent, se perçoivent, même inconsciemment. Cette prise en compte de l'histoire coloniale et de l'immigration ne peut exclure une attention aux élèves et à leurs réactions toujours vigilante, accompagnée d'une fermeté sans faille sur l'antisémitisme. C'est cette vigilance qui permet de prendre en compte l'actualité, et surtout de déjouer les simplifications, les abus de langage, afin de donner à tous les élèves la capacité d'exercer un regard critique sur le monde et son histoire.

⁴ Abdelmalek Sayad, *La Double Absence. Des illusions de l'émigré aux souffrances de l'immigré*, Paris, Seuil, 1999.

⁵ « L'enseignement de la Shoah : comment les manuels scolaires présentent-ils l'extermination des juifs pendant la seconde guerre mondiale ? », table ronde organisée par le Centre de documentation juive contemporaine (CDJC) et l'Association des professeurs d'histoire et de géographie (APHG) régionale de Paris, Paris, 1983.

⁶ Emission « Ripostes », « La France est-elle antisémite ? », Arte, 22 février 2004.

Dominique Borne, « Faire connaître la Shoah à l'école », *Les cahiers de la Shoah*, n°1, 1994⁷.

Vous me pardonnerez de commencer par un mot personnel. Celui qui prend la parole sur la Shoah doit se situer. Je suis né en 1939, juste avant la guerre, mais pas assez tôt pour en être réellement contemporain. L'influence de mon milieu familial et le rôle de mon père dans la Résistance m'ont permis d'intégrer spontanément la dimension française du conflit: je me souviens du repli des troupes allemandes, d'otages fusillés dans un village, je jouais alors, muni d'un brassard FFI, avec un fusil en bois. Certes je me souviens aussi qu'en Dordogne, où nous vivions alors, ma grand-mère avait recueilli des enfants juifs. Mais longtemps ce souvenir est resté isolé dans ma mémoire. L'enseignement que j'ai reçu, au lycée puis à l'université, ne m'a pas permis de le relier à une plus vaste histoire.

Comme beaucoup de mes contemporains, c'est comme enseignant que j'ai rencontré la Shoah. Je ne suis pas juif, je ne suis pas un historien spécialiste de l'histoire de la Shoah, ni même de la Seconde Guerre mondiale. J'ai été professeur pendant presque trente ans et, comme tous les enseignants, confronté aux problèmes de transmission de la mémoire. Les responsabilités que j'exerce depuis quelques années m'ont permis d'approfondir ma réflexion sur le rôle du professeur d'histoire. La Shoah, aujourd'hui, je n'en parlerai que de biais. Mes questions sont simples: que dire ? comment dire ? Mais, avant de proposer quelques réponses, il est indispensable de tenter un état des lieux.

Les programmes scolaires à l'heure de la Shoah

La Seconde Guerre mondiale n'est inscrite dans les programmes qu'à partir de la rentrée scolaire de 1962. Contrairement à l'ancienne habitude d'étudier les périodes les plus récentes, il faut attendre presque vingt ans avant d'enseigner le conflit. Le programme de 1962 juxtapose une étude chronologique consacrée à « la naissance du monde contemporain » (de 1914 à 1945) et une approche des « civilisations du monde contemporain ». Le programme prescrit simplement l'étude de la guerre et de ses conséquences. La traduction par les manuels est très diverse. Certains développent naturellement toutes les dimensions du conflit et accordent une place importante à la Solution finale, d'autres sont quasiment muets sur ce sujet. Ainsi le grand manuel que cosigne Fernand Braudel n'évoque pas l'extermination des Juifs. Une seule phrase, dans le chapitre consacré aux conséquences de la guerre, fait allusion, sans autre précision, aux « groupes ethniques pourchassés par les nazis, Juifs, Gitans ».

La problématique centrée autour de l'opposition Collaboration/Résistance est rapidement mise en place: les instructions de 1981, qui expliquent le nouveau programme (de 1939 à nos jours), la prescrivent expressément. Mais il faut attendre les programmes actuellement en vigueur pour que les textes officiels évoquent directement la Shoah. Ainsi peut-on lire dans les instructions destinées à expliciter le programme de troisième: « On insistera sur le caractère total du conflit... sur la Solution finale et la guerre d'extermination conduite par l'Allemagne. » Un paragraphe du programme lui-même prescrit d'étudier en première « le système concentrationnaire et le Génocide », tandis que les instructions développent et précisent: « Au coeur même de la guerre, la machine de mort nazie se met en place, comme si le régime ne pouvait réaliser que dans la guerre ses pulsions ultimes. Les nazis ont tenté de masquer de nuit et de brouillard leur oeuvre de mort. L'historien a la mission de parler clair, de préciser le vocabulaire (camps de concentration, camps d'extermination, Génocide), de décrire avec précision les étapes qui conduisent à la Solution finale. Cela suppose une vue d'ensemble des formes de l'antisémitisme. On ne peut éluder l'interrogation sur le "terrifiant secret": qui savait ? que savait-on ? Il faut enfin évoquer les variations, jusqu'à nos jours, de la mémoire et de l'oubli. »

Cependant les enseignants n'ont pas attendu ces instructions précises pour enseigner la Shoah. L'Association des professeurs d'histoire et de géographie joue un rôle important pour informer et conseiller, je pense en particulier aux articles de François Delpech. En avril 1979, un colloque rassemble à Orléans une cinquantaine d'enseignants de diverses disciplines, des inspecteurs, des membres de l'APHG: les « Thèses d'Orléans » disent parfaitement en douze points les objectifs et les exigences d'un « enseignement de l'histoire des crimes nazis ». L'essentiel de ces thèses pourrait tout à fait être repris aujourd'hui.

Les historiens eux-mêmes s'attachent à diffuser auprès des enseignants l'état de la recherche. En octobre 1989 une brochure d'une soixantaine de pages, intitulée *Le Nazisme et le Génocide, histoire et enjeux*, est rédigée par François Bédarida, alors directeur de l'Institut d'histoire du temps présent, à l'initiative des Éditions Nathan et distribuée gratuitement à 35 000 professeurs d'histoire et de géographie. Aujourd'hui les enseignants n'ont plus de problèmes d'information: les colloques, les livres, les numéros spéciaux de revue se sont multipliés. L'information est abondante, accessible.

D'ailleurs les dernières générations de manuels, tant en troisième qu'en première, accordent désormais une place importante à la Shoah. Non sans quelques ambiguïtés parfois.

Ainsi, en deux pages, un récent manuel de troisième dit l'essentiel: une double page est consacrée aux « camps de la mort ». Deux phrases en italique encadrent le cours, en tête une citation de Paul Éluard (« Si l'écho de leurs voix faiblit, nous périrons. ») et une phrase de résumé: « Les nazis font disparaître les opposants dans les camps de

⁷ Le texte original est accompagné de références bibliographiques indiquées en notes que nous n'avons pas reproduites ici.

concentration: ils organisent la mort de millions de Juifs dans les camps d'extermination. » Deux paragraphes sont consacrés aux camps de concentration, trois paragraphes à la « solution finale du problème juif »: rappel de l'antisémitisme nazi, ghettos, massacres accompagnant l'offensive à l'Est, conférence de Wannsee. L'essentiel sur Vichy est dit en six lignes, un dernier paragraphe évoque les camps d'extermination et donne un bilan chiffré de la Shoah. Les documents sont bien choisis. L'ensemble est clair, sans emphase ni pathos. Cependant on note l'oubli des Tziganes, et surtout l'absence d'explications de fond. C'est une mécanique qui est décrite.

D'autres manuels sont moins satisfaisants. Pourquoi ? Les uns parce que l'inscription dans la guerre est mal analysée; pourtant l'évolution qui mène à la Shoah est étroitement liée aux péripéties militaires et à l'offensive à l'Est. D'autres parce qu'ils tiennent à proposer un dérisoire équilibre: je pense à ce livre de première qui, sur la même page, présente côte à côte « le Génocide des Juifs » et « le massacre de Katyn ». Le même manuel semble assimiler le « système concentrationnaire » et l'extermination des Juifs. Un autre oblitère le rôle de Vichy. Certaines affirmations sont maladroites: écrire que la guerre oppose deux idéologies, c'est risquer d'établir une dangereuse équivalence. La tonalité générale est trop souvent manichéenne, l'illustration proposée en témoigne: l'arrogance des SS, bottés, sanglés dans leurs uniformes, fait face aux corps suppliciés, à la nudité, à l'humiliation. Enfin, et de manière plus générale, la Shoah est présentée de manière isolée et non pas dans une histoire, comme s'il fallait solennellement ouvrir une parenthèse morale, rompre avec le cours des événements. Est-ce ainsi qu'il faut marquer l'exceptionnalité de la Shoah ?

Des instructions officielles précises, une information scientifique accessible, des livres qui malgré quelques incertitudes, ici ou là, disent l'essentiel, les enseignants sont aujourd'hui assez bien armés pour faire connaître la Shoah aux élèves des collèges et des lycées.

Enseigner la Shoah...

Cela ne veut pas dire que la tâche des professeurs soit facile. Ils doivent évoquer la Shoah dans leur classe, mais ils sont libres de la démarche et de la mise en oeuvre. L'adaptation au public scolaire est de leur pleine responsabilité. Ils affrontent alors des difficultés spécifiques.

La première contrainte est celle du temps: rappelons qu'en troisième l'horaire ne réserve à l'histoire qu'une heure quinze par semaine pour un programme qui s'étend de 1914 à nos jours. En première, pour traiter de la période qui va des années 1880 à 1945, les professeurs disposent d'une heure trente en série S et de deux heures dans les séries L et ES.

La deuxième difficulté tient à l'âge même des élèves. Les élèves de première sont nés vers 1977, ceux de troisième vers 1979. Leurs parents n'ont pas vécu la Seconde Guerre mondiale et ont grandi dans un monde qui ne parlait guère de la Shoah. Seuls les grands-parents peuvent directement leur parler de la guerre. De quelle mémoire ces jeunes ont-ils besoin? C'est sans doute en fonction de l'état du monde dans lequel ils entrent qu'il faut tenter de répondre à cette question.

La troisième difficulté tient à l'information qu'ils reçoivent aujourd'hui sur le judaïsme. Pour les jeunes d'aujourd'hui, et il faut aborder directement ce difficile aspect du problème, les Juifs, c'est Israël. Ils voient, depuis qu'ils regardent la télévision, les scènes de l'Intifada, les affrontements dans les territoires occupés, et plus récemment encore le massacre de Palestiniens à Hébron. Il faut d'autant plus regarder en face ce problème que le racisme qui menace au quotidien la société française est non seulement un antisémitisme latent mais aussi un racisme antiarabe.

L'enseignant, c'est la quatrième difficulté, doit insérer la Shoah dans une histoire. Mais quelle histoire ? Traditionnellement en France l'histoire-commémoration s'inscrit dans des lieux nationaux de mémoire. La référence est patriotique. C'est « une certaine idée de la France » qui sert d'absolu; à partir de cette idée s'élabore une histoire qui distingue les bons des méchants. Ainsi, dans les classes, fonctionne par exemple assez naturellement le couple Collaboration/Résistance. Mais l'histoire de la Shoah ne peut s'inscrire que de biais dans l'histoire nationale. Alors, dans quelle histoire inscrire la Shoah ? Il faut d'abord situer la Shoah dans l'histoire des Juifs. C'est seulement ainsi qu'est restituée l'exceptionnalité. Et il faudrait renverser l'ordre habituel du discours qui traite des bourreaux et de l'antisémitisme, de l'exclusion progressive puis du cheminement qui conduit à Auschwitz avant même de considérer les victimes. Trop souvent les Juifs sont ainsi exclusivement présentés dans le regard des antisémites. Ils sont déjà objets avant même d'être victimes.

Il faudrait aussi ne pas schématiser une analyse qui se contenterait d'opposer les victimes et les bourreaux, les Juifs et les nazis. S'il est indispensable de situer la Shoah dans l'histoire de l'Allemagne et du nazisme, cette histoire est aussi une histoire européenne. Les exécuteurs, les victimes, les témoins, pour reprendre le titre du dernier livre de Raul Hilberg, sont des Européens et les nazis ont su trouver des collaborateurs. On sait comment Vichy a pu, en s'en lavant les mains, marquer, acheminer et livrer des hommes, des femmes et des enfants aux camps d'extermination. La perspective européenne est d'autant plus indispensable que les élèves ne doivent pas croire aux permanences. Les Allemands d'aujourd'hui ne sont pas, dans leur grande majorité tout au moins, les nazis d'hier. Réussir une Europe fraternelle des peuples qui périmé les orgueils impérialistes nationaux pourrait être l'ambition d'une génération. Mais dans ce cheminement historique et pédagogique l'aboutissement doit bien être l'universel, parce que c'est bien dans l'universel que doit arriver l'historien qui évoque le bien et le mal, c'est bien dans l'universel qu'il faut entraîner les

élèves si l'on parle avec eux de la valeur d'une vie humaine. La Shoah appartient à l'histoire des Juifs, à l'histoire de l'Allemagne et à celle de l'Europe, mais elle n'atteint sa plénitude de sens que dans l'universel.

La dernière difficulté est la plus fondamentale. Est-il licite d'historiser la Shoah ? Tout était fait pour que l'on ne parle jamais de la Shoah, absence d'ordre écrit, mensonges répétés. Le massacre lui-même, dans son caractère systématique, s'acharnait pour que tous les témoins se taisent à jamais: les exécuteurs ont eu conscience de l'exceptionnelle transgression de l'histoire qu'ils commettaient. On sait qu'ils ont failli réussir. Au lendemain de la guerre le monde des vainqueurs, vite engagé en Europe de l'Ouest dans d'autres combats idéologiques, écouta davantage les héros que les victimes survivantes. On sait comment les Résistants et les Français libres furent utilisés pour démontrer l'éternité de la France. Et puis ce fut la croissance, le « monde libre » entraînait dans l'ère de la consommation. De nouveau, peut-être, ne pouvait-on croire au progrès ? Fallait-il alors insister sur cette transgression qui atteignait, dans son cœur même, une idéologie de progrès et de confiance dans la raison humaine ? Ainsi a-t-on failli « oublier Auschwitz ».

Puis d'autres voix ont affirmé que l'on ne pouvait pas « penser Auschwitz », elles disaient, elles disent parfois encore, qu'il s'agit de l'indicible, que dire la Shoah avec les mots et les méthodes ordinaires de l'historien, c'est accomplir une sorte de profanation. Et d'autres affirment qu'il n'est possible de faire ni l'histoire des victimes ni même celle des bourreaux parce que l'expérience des victimes est incommunicable et sacrée, et parce que pour évoquer les bourreaux, l'historien ne pourra mettre en oeuvre l'empathie indispensable. Et l'on affirme encore que tenter de comprendre ce serait risquer d'excuser, qu'analyser ce serait pardonner. Ainsi s'exprime la crainte de voir l'exceptionnalité se dissoudre dans le moule de l'histoire ordinaire, de voir le grand massacre rejoindre, dans leur effroyable banalité, les autres grands massacres de l'histoire. Mais refuser l'histoire serait donner raison à ceux qui voulaient que pour toujours le mutisme soit conservé -- ceux-là même dont les négationnistes sont en quelque sorte les exécuteurs testamentaires. Incrire dans l'histoire, inscrire dans l'histoire universelle, c'est au contraire démentir les bourreaux.

Si enseigner l'histoire, c'est inscrire dans une mémoire dont on peut dessiner les contours et permettre aux élèves de mieux comprendre hier afin de mieux maîtriser demain; si faire de l'histoire, c'est entraîner à l'exercice de la raison; si l'histoire permet à des groupes sociaux de fonder leur cohésion sur des valeurs communes, alors les voies et les moyens d'un enseignement de la Shoah à l'école s'éclairent naturellement.

Nous reviendrons sur le problème des valeurs. Dans le quotidien de la classe, après l'avoir solidement inscrit dans l'histoire, comment choisir les mots pour dire l'événement lui-même ? J'ai recueilli, grâce à leurs professeurs de l'académie de Bordeaux, de nombreux témoignages écrits d'élèves de première après une visite d'Auschwitz en décembre dernier. Que dire de ces textes ? L'émotion et l'angoisse transparaissent derrière tous les mots. Devant les valises, les chaussures, les cheveux surtout des victimes, on atteint l'insoutenable. Heureusement les témoins présents, survivants des camps, ont su dire les mots qu'il fallait dire, transmettre une expérience de vie malgré tout, transmettre au sens propre de ce mot le témoin. Les élèves ont retenu qu'ils devaient être « les témoins des témoins », beaucoup d'entre eux le répètent. Ils ont compris que la mission du témoin n'est pas seulement de garder la mémoire mais aussi d'être vigilant pour aujourd'hui et pour demain. Mais dans ces textes l'émotion submerge trop souvent la volonté d'intelligibilité. Aller à Auschwitz, trop jouer sur l'émotionnel, sur le « comme si vous y étiez », c'est entrer dans une démarche qui, si elle est exclusive, ne peut être celle de l'histoire. Il faut toujours craindre de faire naître une sorte de fascination pour l'horreur et faire appel aux larmes, c'est provoquer le risque d'un repli sur soi -- Claude Lanzmann l'a dit autrement --, c'est risquer de donner à la Shoah la dimension de l'inconnaissable par la raison, avec tous les risques que nous avons évoqués tout à l'heure. La Shoah ne doit pas s'enseigner sur la seule tonalité de la déploration.

La démarche émotionnelle, purement émotionnelle entraîne encore deux dérives: on sent parfois, dans certains manuels, dans certains propos, le risque d'une tentative de transfert de culpabilité. Nos élèves n'ont pas à porter le poids des crimes. Là encore, après la boule dans la gorge et l'angoisse qui submerge, on risque le rejet ou l'oubli. D'autant plus qu'une présentation émotionnelle renforce encore l'approche manichéenne de la Shoah. A Auschwitz se lit dans sa nudité la terrible confrontation de la victime et du bourreau, du blanc et du noir. Enseigner ainsi la Shoah dans sa simple brutalité, c'est laisser croire qu'il est toujours facile de distinguer et les victimes et les bourreaux. C'est laisser croire que le retour d'un événement comparable est nécessairement impossible tant est grande son exceptionnalité, tant il devrait être facile de choisir son camp, de désarmer les bourreaux avant qu'ils n'accomplissent leur oeuvre terrible de mort. Adopter une démarche manichéenne, c'est enfin et surtout tomber dans le terrible piège tendu par les bourreaux eux-mêmes, c'est souscrire par mégarde à l'image qu'ils ont voulu donner de l'Allemagne, même si l'on inverse les valeurs en dénonçant les bourreaux qu'ils présentaient comme des surhommes et en rendant justice aux victimes. Diaboliser, c'est entrer dans la logique des bourreaux. Dans son dernier livre, *Des hommes ordinaires*, Christopher R. Browning rappelle ce qu'écrivait Primo Levi dans son ultime ouvrage *Naufragés et rescapés*: l'histoire des camps « ne saurait se réduire à deux blocs de victimes et de persécuteurs... » « Il est naïf, absurde et historiquement faux, écrit-il encore, de croire qu'un système infernal comme le national-socialisme sanctifie ses victimes, bien au contraire, il les dégrade, il les fait ressembler à lui-même », et Primo Levi analysait les habitants de cet « zone grise de la corruption et de la collaboration », le réseau privilégié des Kapos et les Sonderkommandos qui prolongeaient leur survie dans les camps en servant les chambres à gaz et les fours crématoires. Christopher Browning, mais aussi Raul Hilberg dans son dernier grand livre *Exécuteurs, victimes, témoins*, explorent les contours de cette « zone grise ». Un seul exemple, celui de ce 101^e bataillon de réserve de la

police allemande dont Browning a suivi la sanglante piste en Pologne. Comment ces hommes mûrs -- il s'agit de réservistes -- issus de la région de Hambourg, hommes « ordinaires », employés, travailleurs du port, qui pour la plupart d'entre eux n'appartiennent nullement à la frange fanatisée et hurlante des nazis, ont-ils pu accomplir, à quelques -- mais notables -- exceptions près, leur épouvantable besogne ?

Le monde des victimes et des bourreaux n'est pas un monde en blanc et noir. Le monde des témoins n'est pas non plus totalement le monde de l'indifférence. Cette indifférence qui enfermait les victimes désignées dans la solitude avant même qu'elles soient enfermées dans les camps. Si l'on ne dit pas que des mains se sont tendues, que des portes se sont ouvertes, on risque de laisser croire à l'impuissance totale des témoins. Ceux qui, exerçant leur jugement, voulaient voir ont vu. Là encore une approche trop manichéenne risque de tuer l'espérance.

Alors, pour comprendre hier et pour agir aujourd'hui et demain, il faut faire connaître la Shoah à l'école en lui restituant toute sa quotidienneté. Cela passe par l'étude de la vie ordinaire, par des récits de vie d'exécuteurs, de victimes et de témoins ordinaires, afin de montrer que ce qui semble être devenu un destin d'exécuteur, de victime ou de témoin indifférent n'est jamais un destin inéluctable. Pour le faire comprendre l'aide des survivants est irremplaçable, eux qui savent, dans les classes, raconter simplement en laissant toute sa place à l'histoire.

Enfin, faire connaître la Shoah, c'est aussi évoquer ceux dont les voix sont moins encore inscrites dans les mémoires: c'est dire l'extermination des Tziganes.

Faire connaître la Shoah à l'école, c'est d'abord dire la singularité d'un événement. Des hommes ont été marqués, déclarés coupables, et finalement exterminés simplement parce qu'ils étaient nés. Au lendemain de la guerre il ne restait en Europe qu'un million de survivants. La singularité de la Shoah est moins cependant dans la dimension quantitative du massacre que dans la désignation des victimes. Dans la déshumanisation systématique et préalable, méthodiquement conduite par les nazis. Les ennemis ne sont pas des ennemis parce qu'un conflit n'a pu être réglé autrement que par la guerre, les ennemis sont déclarés ennemis parce qu'ils ont été désignés comme ne méritant pas le qualificatif d'humain. Un groupe s'arroge le droit de décider qui sur terre a le droit de vivre, les autres doivent se contenter de pourvoir à la subsistance des seigneurs autodésignés, d'autres, enfin, qui ne sont même pas dignes de ce rôle, doivent tout simplement disparaître, leur simple vue est une offense pour le peuple des seigneurs.

Ainsi la première des valeurs qui doit être transmise, en classe, quand on analyse l'histoire de la Shoah, est que tout homme, avec ses différences, sa culture et sa religion, doit pouvoir vivre sur la terre. Mais celui qui est marqué de l'étoile jaune, parce qu'il est juif, ces hommes, ces femmes et ces enfants expédiés au massacre parce qu'ils sont juifs, ils sont marqués de l'étoile jaune, ils sont envoyés au massacre parce qu'ils sont des hommes, des femmes et des enfants. Par là l'absolue singularité du martyr juif rejoint l'universel. Et ces millions de morts témoignent certes pour l'histoire des Juifs, mais ils témoignent aussi pour l'histoire des hommes.

L'autre doit être respecté dans sa singularité, dans sa culture, dans sa religion. Garder mémoire de la Shoah, c'est lutter contre toutes les formes de discrimination et d'intolérance. Mais l'autre doit être doublement respecté, il doit être respecté dans sa différence et sa singularité, et il doit aussi être respecté tout simplement parce qu'il est un homme. Cela veut dire que l'on ne peut condamner la Shoah si l'on ne croit pas que, au-delà des singularités, il existe, en chaque homme, un noyau irréductible d'humanité.

Ainsi l'autre parce qu'il est un homme est aussi le même. Et le droit à la différence, s'il est essentiel, ne peut être absolu. Il ne doit pas conduire au relativisme ni à l'exaltation d'un multiculturalisme qui enfermerait étroitement chacun dans ses différences, jusqu'à risquer de ne plus percevoir que celles-ci. Ne pas penser que l'autre, qui a tous les droits d'être autre, est aussi le même, ne pas exiger de lui, comme il peut l'exiger de moi l'adhésion à ces valeurs communes, définies par les droits de l'homme, c'est risquer d'alimenter l'intolérance. Rejeter absolument le racisme, ce n'est pas seulement dire que l'autre est autre, parce que se limiter à cette affirmation peut entraîner le rejet; c'est dire aussi que l'autre est le même et que le respect lui est dû au double titre d'autre et de semblable.

Faire connaître la Shoah à l'école, c'est aussi parler du monde d'aujourd'hui. C'est dire que Hitler et les nazis ont exercé un pouvoir de fascination et ont entraîné derrière eux, comme le joueur de flûte, tout un peuple qui abdiquait et raison et humanité. C'est dire que même chez les gens ordinaires l'absolu du mal peut apparaître, après une première répulsion, comme une habitude, ou comme une indifférence, ou encore comme une discipline consentie. C'est dire que le nazisme peut devenir un jour quotidien. Qui peut affirmer qu'il n'est en aucun cas susceptible d'entrer dans cette « zone grise » que nous évoquions? Seule la conscience de l'humanité de chaque homme et l'exercice de la raison peuvent nous garder des séductions empoisonnées que diffusent les passions nationales et les intégrismes.

L'enseignement de la Shoah à l'école ne doit cependant pas être le vecteur unique de transmission des valeurs. Si les valeurs qui, enracinées, auraient pu permettre, dans l'Europe des années 30, d'éviter le tragique cheminement qui a conduit au Génocide, n'imprègnent pas, avec l'apprentissage fondamental du jugement, la totalité de l'enseignement de l'histoire, alors il est sans doute inutile de sortir les grands mots à la seule évocation de la Shoah. Si l'ensemble de l'enseignement n'est pas porteur de ces valeurs, si la société elle-même n'en fait pas son ciment fondamental, alors l'histoire de la Shoah apparaîtra aux jeunes comme une histoire d'un autre âge, prétexte à morale d'un autre temps, ou comme le vain exorcisme de générations radoteuses qui n'en finissent plus de se débarrasser de leurs vieux démons.

C'est pour cela qu'il faut se méfier des mots sonores et des confrontations manichéennes. Les valeurs qui doivent imprégner l'enseignement de l'histoire, l'ensemble de l'enseignement et la société elle-même ont à peine

besoin d'être dites. Le professeur enseigne l'histoire et, ce faisant, il exerce la raison et le jugement qui font les hommes libres. Il dit aussi la part d'humanité qui doit être inaliénable et qui est en chaque homme.

Un mot encore: si l'on souhaite un exemple de démarche exemplaire au service de la mémoire et de l'histoire, il faut voir, il faut utiliser dans les collèges et les lycées la remarquable exposition sur les camps d'internement du Loiret (Beaune-la-Rolande et Pithiviers). Sans emphase, sans manichéisme, tous les documents sont là, les documents qui permettent aux enseignants d'inscrire rigoureusement dans l'histoire mais aussi ceux qui redonnent simple grandeur et juste dignité à des vies ordinaires d'hommes, de femmes et d'enfants que la haine sans doute mais surtout l'indifférence ordinaire et quotidienne ont brisées.

Philippe Bernard, « L'attitude réfractaire de certains élèves oblige les enseignants à repenser leurs cours sur la Shoah », *Le Monde*, 26 janvier 2005.

DES ÉLÈVES refusant de regarder le film d'Alain Resnais *Nuit et brouillard*. En plusieurs décennies d'enseignement de l'histoire, Marie-Paule Hervieu n'avait jamais fait face à pareil défi. C'était il y a trois ans. « Un petit groupe d'élèves de terminale ES s'est regroupé au fond de la salle. Ils ont abaissé leurs bonnets sur les yeux et se sont mis à faire du bruit, raconte cette professeure d'histoire d'un lycée parisien. Une élève m'a dit : « On en a assez du ressassement de l'histoire des juifs ». Je me suis dit : le mot « ressassement » ne fait pas partie de son vocabulaire habituel : elle ne parle pas seulement en son nom. Je leur ai demandé de sortir de la classe. Plus tard, on en a reparlé, ils ont évolué. Au devoir suivant, ils ont choisi d'eux-mêmes le sujet sur la Shoah. C'est à la fois désespérant... et pas désespérant si l'on parvient à mettre les élèves devant des savoirs qu'ils n'ont pas. »

Peut-on encore enseigner la Shoah dans les collèges et lycées français ? Un pamphlet, *Les Territoires perdus de la République* (Mille et une nuits), a répondu violemment par la négative à cette question en 2002, décrivant une sorte de révolte généralisée des élèves d'origine maghrébine contre cette partie de l'enseignement de l'histoire et mettant en cause la complaisance de professeurs aveuglés par leurs sympathies propalestiniennes. Le philosophe Alain Finkielkraut n'est pas loin de partager ce diagnostic lorsqu'il estime que « l'enseignement de la Shoah se révèle impossible à l'instant même où il devient obligatoire ».

Si personne ne nie la réalité de tels dérapages, leur ampleur reste à mesurer scientifiquement. « Sur une quarantaine d'établissements visités dans l'académie de Versailles, nous avons constaté deux incidents de cet ordre », rapporte Benoît Falaize, professeur à l'Institut universitaire de formation des maîtres (IUFM) de Versailles et coauteur de la seule enquête d'ampleur menée par l'éducation nationale (INRP) sur la question. « Dans certaines classes, minoritaires, le conflit du Proche-Orient parasite l'enseignement de l'extermination des juifs », analyse M. Falaize. Des élèves issus de l'immigration en situation de malaise identitaire « perçoivent que ce sujet est chargé d'une dimension particulière », poursuit-il. « En classe, à l'âge où on aime la provocation, ils en profitent pour saisir l'enseignant sur ce qui fait mal. Constater qu'ils retournent sur les juifs le stigmatisme anti-arabe ne justifie en rien les propos antisémites. »

L'enseignante qui a essuyé la rébellion contre *Nuit et brouillard*, très impliquée dans le travail avec les associations de déportés, en convient : ce type de situation est « minoritaire à l'échelle de la France mais très dur pour les déportés et leurs familles ». « Autrefois, coexistaient une forme de conscience et une forme de censure, constate Mme Hervieu. Aujourd'hui, une certaine parole antisémite s'est libérée. Beaucoup d'élèves se pensent en référence à une communauté arabe et musulmane. » En classe, elle s'en tient à une attitude stricte : « Je ne veux pas savoir ce que pensent les élèves mais il y a un certain nombre de choses que je ne peux pas entendre. Quand je dis que le racisme n'est pas une opinion mais un délit, ils comprennent. »

D'incidents de ce genre, Laurent Seillier, professeur d'histoire au collège Pierre-Mendès-France d'Arques (Pas-de-Calais), n'en a pas connaissance dans l'académie de Lille. Responsable pédagogique du centre départemental d'histoire La Coupole de Saint-Omer, il reconnaît qu'il a modifié sa façon d'enseigner cette période. Il utilise, dit-il, « beaucoup moins d'images-chocs qui écoeurent certains élèves » et fait davantage référence à

la situation des juifs en Europe avant la guerre. Il montre à ses élèves des photos d'enfants et d'adolescents français de la région lilloise qui finiront déportés, insiste sur le fait qu'ils étaient « des Français comme les autres », aux origines sociales mélangées.

« L'attitude des élèves a changé mais pas en profondeur, tempère lui aussi Roland Gandon, professeur au lycée Jacques-Cartier de Saint-Malo (Ille-et-Vilaine). La période leur semble plus lointaine, plus abstraite aussi car la mémoire familiale a disparu. Ils ont plus de mal à placer la Shoah dans une continuité historique. » Surtout, ajoute-t-il, les élèves sont à ce point abreuvés d'images d'actualité sanglantes, de commentaires journalistiques se référant au mot « génocide », qu'« il est difficile de leur faire admettre que la Shoah est un génocide différent des autres ». « La spécificité de l'extermination par les nazis, constate M. Gandon, c'est la grosse démonstration que nous avons à faire. En terminale, nous y parvenons ; en troisième, c'est moins sûr. »

L'enseignant malouin se souvient d'« une blague gênante d'un élève de troisième » en présence d'un rescapé qu'il avait invité dans sa classe. « J'ai pris l'élève par le bras et je l'ai obligé à sortir, rapporte-t-il. Certains collégiens considèrent le cours sur la Shoah comme un rite. Cela les dérange et, lorsqu'une situation les gêne, ils font les idiots. »

Plus banalement, les enseignants témoignent de difficultés de compréhension de la place de la Shoah dans l'histoire. Tel Laurent Seillier, à qui des élèves ont demandé de les prendre en photo, tout sourire, devant un baraquement d'Auschwitz. « C'étaient des élèves vraiment intéressés, il ne s'agissait pas d'un véritable problème de comportement, encore moins d'antisémitisme, mais je me suis dit : «Comprennent-ils véritablement où ils sont ?» »

FORMATION INSUFFISANTE

Comment adapter sa pédagogie à ce contexte ? En replaçant la Shoah dans un rapport à l'humanité, aux droits de l'homme, plaide Mme Hervieu ; en la situant dans une perspective historique plus large, répond Nadine Lopes, enseignante au collège Jean-Moulin de Pontault-Combault (Seine-et-Marne). « J'explique que l'antisémitisme a existé avant Hitler, j'aborde l'affaire Dreyfus. Si l'on met en regard les valeurs de la démocratie et l'univers concentrationnaire, les gamins comprennent pourquoi ils n'en veulent pas. » En confrontant les élèves aux témoins qui évoquent l'antisémitisme vécu en Pologne, la manière dont la III^e République a refusé la naturalisation de leurs parents, ajoute Marie-Paule Hervieu. L'enseignante aguerrie critique ceux de ses collègues qui « prétendent transmettre des savoirs sans débat parce qu'ils ont peur de ne pas le maîtriser ».

Les insuffisances de la formation des enseignants d'histoire sur le XX^e siècle sont aussi dénoncées. De même que le report, depuis deux ans, de l'étude de la période 1939-1945 de la terminale vers la fin de l'année de première, en pleine période de week-ends à « ponts » et de fatigue. Signe aussi de sa mise à distance chronologique, la Shoah a disparu du baccalauréat.

Sophie Ernst, « D'abord enseigner l'histoire ou « devoir de mémoire » ? », *Le Monde*, 26 janvier 2005.

PEUT-ON exprimer quelque inquiétude face à l'irrépressible vague du « devoir de mémoire », dès lors que la demande de transmission s'adresse spécifiquement à l'école ? On doit se souvenir que ce lieu spécifique a de multiples codes et contraintes de fonctionnement. Or l'exhortation aux enseignants est paradoxale : elle leur enjoint d'être à la hauteur du tragique et... de faire entrer ce tragique dans la routine du cadre scolaire. De faire éclater le cadre, dans le cadre.

Comment passer d'une sensibilité à vif, d'une focalisation médiatique aujourd'hui importante, demain oublieuse, à un régime institutionnel stable, régulier ? Comment marquer le caractère exceptionnel et le scandale moral de l'événement et l'intégrer dans un parcours scolaire fortement balisé ? Cet enseignement est difficile, et notre système scolaire ne sait pas bien le soutenir, accompagner les enseignants. Pas faute d'instructions officielles, de grande qualité, mais cela ne suffit pas pour un enseignement de masse.

Nous avons une tradition scolaire qui consiste à prescrire, à transmettre un cahier des charges, de haut en bas : ce n'est pas cela, soutenir. Du fait même de sa surmotivation, l'histoire de la Shoah expose souvent à déstabiliser les fragiles équilibres de la salle de classe. Elle se trouve investie d'une mission d'éducation civique et morale étrangement conçue sur un mode émotionnel, en rupture avec les pratiques. Car l'enseignement se veut, par principe, rationnel et critique. Il a même souvent tendance à adopter une conception étroite de la rationalité, sous la pression du bachotage généralisé. Sauf pour « Auschwitz », qui surgit tout à coup comme un îlot de sacralité.

Certes, une conception trop froide de l'enseignement, qui évacuerait toute émotion, toute référence aux valeurs, n'est pas idéale. Reste qu'une certaine retenue demeure régulatrice d'un enseignement laïque, et un effort de distanciation la condition d'un travail critique d'élucidation. Cette conviction est ancrée dans les idéaux de l'enseignant français. S'agissant des guerres de religion ou de la traite des Noirs, on fait passer aux élèves et la reconnaissance du crime, et l'analyse de ses causes. Mais aller sur les lieux de l'horreur ou entendre un témoin « passer le relais » n'apparaît pas comme un devoir sacré. Quand on en vient à la Shoah, il se crée un fort contraste entre une transmission d'habitude ordonnée à un idéal d'objectivité et un enseignement avant tout conçu comme hommage aux victimes, sidération devant le non-sens.

Apitoiement et moralisme facile sont favorisés par un manichéisme qui use exclusivement des catégories « bourreaux » et « victimes », évacuant l'immense zone grise de la bureaucratie, des corps intermédiaires au rôle ambivalent, et menacés par la terreur et courroies de transmission plus ou moins actives de cette terreur. Cette vision gomme la complexité d'une société moderne qui fut enrôlée par la terreur et l'idéologie dans un crime inconcevable. Cette vision diabolisante, en fait rassurante, nous dispense de reconnaître en quoi les forces et les processus d'alors peuvent avoir leurs équivalents aujourd'hui, avec les innombrables Papon qui font tourner la machine bureaucratique.

Il faut évidemment - ce qu'on a longtemps omis - s'intéresser aux victimes, à la spécificité du génocide des Juifs et aux diverses catégories visées par l'eugénisme nazi. Reste que l'histoire accomplit son rôle d'élucidation rationnelle en s'intéressant aux processus qui ont enrôlé toute une population, allemande mais aussi européenne, comme « exécuteur et témoin ».

Il est d'ailleurs tout aussi instructif de comparer ce qui s'est passé quand il y a eu résistance active de la part de la population et des élites, comme en Bulgarie ou au Danemark, avec ce résultat d'avoir pu réellement protéger les concitoyens juifs. De même, il est bien d'avoir vu La vie est belle et d'en avoir eu le coeur serré. Mais il y a un âge où il vaut la peine de s'attaquer à ce monument qu'est le journal de Victor Klemperer : deux mille pages de vie quotidienne à Dresde, de 1933 à 1945, pour comprendre ce qu'a été l'emprise du national-socialisme sur une société d'hommes ordinaires, ni pires ni meilleurs que vous ou moi.

La fascination centrée sur les victimes, la sacralisation, la culpabilisation n'ont pas tardé à produire des effets inverses à ceux recherchés : adolescents se défendant contre l'émotion par l'indifférence, la dérision, la provocation ou le cynisme. Que des jeunes se déclarent « antisémites » et propalestiniens n'est pas pour déplaire à tout le monde : des associations vivent de ce manichéisme et entretiennent des solidarités d'appartenance construites sur des rejets. Il serait inadmissible et dangereux que l'école se retrouve partie prenante de ces processus.

Le victimisme stimule et ne peut que stimuler la concurrence des victimes (« Pourquoi, entend-on dans des classes, les Juifs sont-ils toujours les victimes les mieux prises en compte ? ») La rotation rapide de la victime la plus récemment médiatisée, ce phénomène si typique de notre sensibilité, se conjugue alors avec le plus inévitable des retournements : « Pourquoi les victimes d'hier sont-elles devenues les bourreaux d'aujourd'hui ? » peut-on encore entendre. Comme s'il n'y avait pas eu rupture majeure du fait même du génocide. Comme si la figure du Juif supplicié devait absorber la grande diversité des Juifs dans le monde et l'histoire. Comme si la condition de descendant direct ou de lointain cousin d'une population exterminée ou traumatisée vous exposait à être particulièrement « envié », ou promu à tout jamais au rang exemplaire de « victime devant rester innocente ». Pour comprendre la complexité des conflits « communautaires » actuels, il faut résister à l'alternative illusoire entre les catégories trop facilement réversibles de la victime ou du bourreau. La polarité est toujours un piège.

Aujourd'hui, toute la prescription s'est focalisée sur l'enseignement scolaire, parce qu'il est obligatoire et qu'il saisit les jeunes à un âge influençable. Bonnes ou, justement, mauvaises raisons ? La prophylaxie politique se conçoit ainsi comme un vaccin. Il eût été mieux fondé d'instituer un temps obligatoire de réflexion déontologique, sinon dans toutes les formations professionnelles, au moins dans les principaux corps de l'Etat : justice, police, armée, administration et, bien sûr, éducation.

Car l'un des aspects troublants du scandale, en Allemagne mais aussi en France, aura été la complicité ou la veulerie de toute une partie de l'encadrement, que sa formation dans une tradition humaniste aurait dû protéger de la barbarie. Un autre aspect troublant fut l'enrôlement, au nom de la résistance au bolchevisme, d'une nation « civilisée », instruite, dans un populisme des plus brutaux, appuyé sur une propagande grossière. Apprend-on à résister ? Et, résister, n'est-ce pas, toujours, refuser de se soumettre à l'autorité ? Comment intégrer cette injonction paradoxale dans une formation ?

Proclamer un « devoir de mémoire » pour que « cela ne recommence pas », affirmer la nécessité d'une transmission aux jeunes, c'est vite dit, ça vous fait passer pour un antifasciste à bon compte. Et ce renvoi sur l'école permet d'économiser le véritable travail de réflexion collective. L'école ne peut pas tout, alors que les Français ont tendance à en attendre à la fois la régénération et la réparation de toute la société.

Il y a, pour chaque âge, une entrée possible, qui n'empêchera pas un approfondissement ultérieur. On n'a pas la même expérience ni les mêmes

besoins à 10, à 15 et à 30 ans. Il faut peut-être toute une vie et une bonne dose de scepticisme pour comprendre en profondeur ce qui s'est passé, ce que fut le nazisme et pourquoi il advint. Et ce que peut l'école, elle le peut d'autant mieux qu'on ne lui donne pas des objectifs trop immenses, par elle seule supportés. Il est vain de croire qu'elle réussira à porter seule une réflexion que ses contemporains préfèrent éviter dans ce qu'elle a de plus dérangeant.

Sophie Ernst est philosophe, chargée d'études à l'Institut national de recherche pédagogique.