

**Rapport de recherche
de l'équipe de l'Académie de Versailles
2000-2003**

Pôle 4 : « questions scolaires : enjeux philosophiques et de société »

*Mémoire et histoire :
comment enseigner les « refoulés » du temps présent ?*

**Entre mémoire et
savoir :
l'enseignement de la
shoah
et des guerres de
décolonisation**

Laurence Corbel
Jean-Pierre Costet
Benoit Falaize
Alexandre Méricskay
Krystel Mut

Avertissement aux lecteurs

Ce rapport est le fruit d'un travail entrepris entre 2000 et 2003. La remise du rapport de l'académie de Versailles a eu lieu en septembre 2003. Il s'inscrit dans un moment très particulier des débats qui existaient sur la tension entre histoire et mémoire, mais aussi sur l'antisémitisme en milieu scolaire. Inévitablement, ce rapport s'en fait l'écho, mais il est également partie prenante de ce débat. En ce sens, ce rapport est aujourd'hui daté et mérite sa place dans les archives du groupe de travail sur les sujets controversés : à la fois par son historicité et par la place qu'il occupe encore à ce jour, comme seule enquête sur les rapports qu'entretiennent les élèves et les enseignants aux questions d'histoire, de mémoire et d'identité.

BF

Remerciements

Un travail de trois ans ne peut se faire, même collectivement, sans l'aide et le soutien d'autres personnes. D'abord par les échanges et les discussions parfois animées que nous avons pu avoir avec elles, à propos du thème retenu. Ensuite en facilitant, à un moment ou un autre, l'avancée de la recherche. Que toutes et tous soient sincèrement remercié(e)s et tout particulièrement Nouchka Cauwet, Anne-Marie Chartier, Sophie Ernst, Fabienne Federini, Sandra Moll, Claire Podetti, Pierre-Marc Renaudeau et Christian Suzanne.

Merci à toutes celles et à tous ceux de nos collègues qui ont bien voulu nous donner de leur temps pour répondre aux questions que nous leur posions, ouvert leurs classes et leurs préparations, des écoles élémentaires Gambetta de Vanves, Lazare Carnot de Colombes, Françoise Dolto de Bois-Colombes, Paul Bert de Chaville, Debussy et Rodin de Meudon la Forêt, Paul Bert d'Antony, de Nanterre et de l'école Elémentaire d'application Billancourt de Boulogne Billancourt, ainsi que des établissements secondaires suivants : les collèges Auvray de Dourdan, Pierre et Marie Curie de Sceaux, Edmond Nocart de Saint Maurice, Pasteur de Logjumeau, Albert Camus et Jean Moulin de La Norville, les lycées René Cassin et Michelet d'Arpajon, Geoffroy Saint-Hilaire d'Etampes, Honoré de Balzac de Mitry Mory, Galilée de Gennevilliers, Camille Guerin de Poitiers, Jean Lesage de Vannes, Darius Milhaud du Kremlin Bicêtre, Claude Chappe de Nanterre, Sonia Delaunay de Villepreux, François Mansart de La Varenne, le lycée professionnel Gustave Eiffel de Varennes-sur-Seine, et l'IUFM de Cergy.

Merci à celles et ceux qui ont accepté de nous avoir fait part de leurs certitudes comme de leurs doutes, de leurs enthousiasmes comme de leurs craintes.

*L'éducation, telle qu'elle est
dispensée à présent un peu partout
dans le monde, n'offre guère de
garantie contre ce phénomène. Ni
la famille, ni l'école ou quelque
autre institution ne sont capables
d'armer convenablement les
citoyens de demain contre la
barbarie.*

Harry Mulish
L'Affaire 40/61
"Arcades", Gallimard, 2003

*Notre héritage n'est précédé
d'aucun testament.*
René Char

*Le savoir, qui va jusqu'à accepter l'horrible pour le savoir,
révèle l'horreur du savoir, le bas-fond de la connaissance,
la complicité discrète qui le maintient en rapport
avec ce qu'il y a de plus insupportable.*
Blanchot, *L'écriture du désastre*

Sommaire

1. Un projet de recherche	p.6
2. Réflexions préalables de méthode sur une enquête	p.9
3. Programmes en application pendant la recherche	p.11
4. Démarche et méthodologie d'enquête	p.20
5. Etat des lieux de la recherche sur ces questions	p.26
I) La Shoah, un statut d'exception dans l'enseignement	
II) La guerre d'Algérie	
6. Analyse des entretiens	p.44
A) Des cours pas comme les autres	
B) Entre rapport émotionnel et rapport raisonné aux savoirs	
C) Du traitement scolaire d'enjeux mémoriels : le génocide et la décolonisation face à face	
7. Conclusions de l'enquête	p.62
Annexes	p.71

1. Un projet de recherche

Au printemps 2000, notre équipe de l'Académie de Versailles, composée de collègues du primaire, du secondaire et du supérieur, répondait à un appel à coopération de l'INRP, dans le cadre du pôle 4 : « questions scolaires : enjeux philosophiques et de société » Nous déposons le projet de recherche suivant :

« L'intitulé de l'appel à coopération « mémoire et histoire : comment enseigner les refoulés du temps présent ? » pose implicitement une des questions centrales de l'enseignement de l'histoire, dès lors qu'il touche aux événements les plus tragiques de ce siècle : celle de la relation ou de la tension, qui existe entre une légitime émotion que peut induire la narration de ces événements, et la non moins légitime ambition de l'historien d'analyser ces événements à la lumière d'une démarche scientifique et objective. C'est cette tension entre mémoire et histoire qu'analysait déjà Marc Bloch dans son *Apologie pour l'histoire ou métier d'historien*¹, cette difficulté à passer de ce que le texte de l'appel à coopération appelle dans sa présentation du projet « un rapport émotionnel à une analyse historique », que notre groupe voudrait interroger.

Il convient peut-être de rappeler que cette question est inhérente à toute pratique et à tout enseignement de l'histoire. Si l'on admet que l'histoire, singulièrement lorsqu'elle est enseignée à l'école, consiste d'abord, comme l'a écrit Lucien Febvre, à « organiser le passé en fonction du présent », la question de la relation entre dimension scientifique et dimension mémorielle, et donc nécessairement identitaire, affective, émotionnelle, est toujours posée. Nous adhérons ainsi pleinement à la définition de l'historien que propose François Bédarida, qui estime qu'« à sa fonction critique, qui est une fonction de base », l'historien associe « une fonction civique et, dans une certaine mesure, une fonction éthique.² » Il reste que cette double finalité de l'histoire est nécessairement plus problématique lorsqu'on aborde des événements aussi intenses ou surchargés d'enjeux que la Shoah ou les mouvements d'immigrations postérieurs aux guerres de décolonisation. Car c'est justement à propos de ces événements qu'une approche excessivement centrée sur ce que l'appel à coopération nomme un « apitoiement et un moralisme facile » peut nuire à la compréhension des mécanismes et des processus qui les ont déterminés, et dont on craint, à tort ou à raison, qu'ils soient reproductibles. Il suffit pour s'en convaincre de rappeler que les textes négationnistes se sont nourris, à l'origine, d'évaluations approximatives du nombre des victimes de la Shoah, évaluations autorisées et en quelque sorte légitimées par la découverte de l'horreur de l'événement, mais dont le manque de rigueur

¹ Marc Bloch, *Apologie pour l'histoire ou métier d'historien*, 4^{ème} édition, Armand Colin, 1961

² F. Bédarida, « L'histoire entre science et mémoire », *L'histoire aujourd'hui*, Sciences humaines, 1999

scientifique a pu permettre de jeter le trouble sur cet exercice de mémoire collective.

En outre, le rappel de ces événements peut se faire à l'école, au collège ou au lycée, en dehors du programme d'histoire proprement dit, par exemple à l'occasion des cours d'éducation civique, de littérature ou de philosophie. De ce fait, confrontés à la juxtaposition de rationalités différentes qui caractérisent chacune de ces disciplines, et de façon spécifique, exercées sur le même objet, les élèves risquent de ne retenir que ce qui peut être commun à ces approches dans le cadre de pratiques de classe, à savoir la dimension émotionnelle.

C'est pourquoi notre groupe (pluricatégoriel et pluridisciplinaire) s'est constitué dans le souci d'interroger cette dimension particulière de l'événement de la Shoah et de la décolonisation, à tous les niveaux où il est (ou devrait être délivré) : cycle 3 de l'enseignement élémentaire, collège et lycée, et formation des enseignants. Cette tension déjà évoquée entre émotion et raison, mémoire et savoir, n'est à l'évidence pas propre à un niveau d'enseignement, même si elle joue à chaque fois de manière spécifique. C'est aussi une ambition que de mesurer son évolution, et peut-être sa résolution, au fur et à mesure de la progression en âge des élèves.

Hypothèses : Nous supposons que cet enseignement relève bien de ce couple émotion/raison. Ce postulat nous amène à formuler deux sous-hypothèses que l'enquête vérifiera. La première serait que plus on se trouve au début du cursus scolaire et plus l'enseignement relèverait de l'émotion ; et plus on se dirige vers la fin du cursus et plus l'enseignement reposerait sur la dimension rationnelle de l'analyse des processus historiques de compréhension de ces événements traumatiques. La seconde sous-hypothèse serait qu'à tous les niveaux de cet enseignement, le mode sur lequel la littérature, celle de jeunesse, les médias ainsi que plus largement, la demande sociale envisagent cette question donnerait la priorité à la dimension émotionnelle. Ce mode d'approche influencerait d'autant plus les pratiques de classe que ces productions diverses peuvent servir de supports pédagogiques.

Toutefois, il conviendra préalablement, de vérifier dans quelles conditions et sous quelles modalités, dans les pratiques de classe, dans l'exercice routinisé du métier, cette tension épistémologique et pédagogique que nous postulons, est à l'œuvre. Il s'agira en fait d'en vérifier la réalité et les modalités. Si tel n'est pas le cas, il conviendra d'envisager comment s'organisent les approches scolaires de ces sujets, tant d'un point de vue épistémologique, pédagogique que didactique. »

Composition de l'équipe initiale :

Laurence Corbel, Professeur de philosophie à l'IUFM de Versailles

Jean-Pierre Costet, Professeur des écoles, Conseiller pédagogique dans les Hauts-de-Seine (92)

Benoit Falaize, Professeur d'histoire à l'IUM de Versailles

Alexandre Méricskay, Professeur d'histoire-géographie au Lycée René Cassin, d'Arpajon (91)

Krystel Mut, Professeure des écoles dans les Hauts-de-Seine (92)

Vincent Troger³, Maître de conférence, Sciences de l'éducation, IUFM de Versailles

(En 2003, **Pierre-Marc Renaudeau**, professeur d'histoire à l'IUFM de Versailles, a accompagné les derniers moments de cette recherche⁴)

³ Vincent Troger a dû quitter la recherche dès la fin de la première année de fonctionnement de l'équipe.

⁴ Qu'il en soit ici sincèrement remercié

2. Réflexions préalables de méthode sur une enquête...

S'il n'est pas aisé d'*écrire* les pratiques professionnelles⁵, peut-être que le fait d'avoir à les *dire* apparaît moins problématique et plus simple. Cela renvoie à un mode de communication apparemment plus commode, en tous les cas plus clair : chacun a fait des choix pédagogiques et pense pouvoir les défendre, dès lors que le principe de répondre à une enquête est accepté. Autant il nous a été difficile parfois de trouver des collègues prêts à répondre à un questionnaire de l'INRP, apparaissant comme très officiel, presque évaluatif, sur un sujet aussi miné et pleins d'enjeux que le nôtre, autant dès que les personnes acceptaient de répondre sur ce thème, le passage à la parole, à une ou deux exceptions près, ne posait aucun problème particulier. C'est ce biais de méthode dans l'enquête qui ne cesse d'être présent, et qu'il faut garder à l'esprit tout au long de la lecture de l'analyse que nous proposons plus bas : « les <<faire-ordinaires>> de la classe ont toujours été moins décrits que les pratiques exceptionnelles ou marginales, celle qui brisent les routines ou innove. ⁶» Nous avons conscience de n'avoir recueilli les témoignages que de celles et ceux qui se sentaient prêts à les livrer, soit parce que le sujet les intéressait, soit parce qu'ils y travaillaient déjà en priorité.

De la même manière, si les personnes interrogées sont en mesure de définir leurs choix pédagogiques, de relater une initiative particulière réalisée en équipe, ou avec l'aide d'un partenariat quelconque, la pratique quotidienne de la classe ne nous est presque jamais ouverte. Déjà présent à l'écrit, ce même phénomène de récit des pratiques quotidiennes se retrouve à l'oral. C'est l'anormalité qui va être dite, c'est l'exceptionnel qui est relaté, quitte à ce que ceux-ci prennent, dans le discours, la place qu'ils n'ont pas dans les dix ou quinze ans de métier et d'expérience du métier. Ce préalable méthodologique est pour nous essentiel, car il nous alerte sur les nuances que nous devons accorder aux récits concernant notamment les réactions des élèves en classe. Non, que celles-ci n'aient pas eu lieu, mais bien parce que celles-ci n'occupent jamais l'intégralité du temps scolaire d'une année, ni la plus grande part du temps consacré à ces sujets.

De plus, peut-être serait-il juste et honnête de dire également que cette enquête a été soumise aux mêmes doutes que n'importe quelles études réalisées par des enseignants dont la recherche scientifique n'est pas la première activité. Pour beaucoup d'entre nous, dans l'équipe de Versailles, si l'intérêt de l'étude ne faisait pas de doute, les modalités, elles, étaient soumises à la critique constructive. Pour résumer, comme ce fut le cas sur d'autres études de l'Académie de Versailles (sans que cela soit lié à l'Académie elle-même) le sentiment dominant était « soit c'est rigoureux mais infaisable, soit c'est faisable, mais sans valeur »⁷. Cette alternative a pu freiner à certains moments le travail lui-même, sans jamais l'arrêter. Au fond, cette tension entre le faisable et l'inutile ou entre l'infaisable et le crédible a constitué un authentique défi pour l'équipe entière.

Enfin, il nous faut dire une chose déterminante concernant les conditions de la recherche. Elle tient au temps lui-même. Engagée en 2000 sur des bases très « mémorielles », autour d'une réflexion inspirée des travaux de l'équipe de l'INRP et de Sophie Ernst en

⁵ A.-M. Chartier, « Ecrire les pratiques professionnelles : réticences et résistances des praticiens », in Claudine Blanchard-Laville et Dominique Fablet (dir), *Écrire les pratiques professionnelles*, L'Harmattan, 2003 (à paraître)

⁶ A.-M. Chartier, *Ibid...*

⁷ A.-M. Chartier, *ibid...*

particulier⁸, la recherche que nous avons menée s'est déroulée dans un contexte très particulier. Les entretiens se sont inscrits dans une époque historique particulièrement féconde et riche en « échos du passé ». Le temps de l'enquête fut celui d'un contexte politique et international particulièrement riche et porteur de sens y compris pour l'objet que nous avons retenu. La persistance du conflit en Palestine, ses soubresauts répétés et l'accentuation des combats, le 11 septembre 2001, le retour de la mémoire de la guerre d'Algérie, avec sur le devant de la scène médiatique les accusations concernant le colonel Aussarès ou différents cadres de l'armée française, les débats historiographiques autour des deux thèses récentes de Raphaëlle Branche et de Sylvie Thénault⁹, le « choc » politique du 21 avril 2002 avec le Front national au second tour de l'élection présidentielle, le déclenchement de la guerre en Irak au printemps 2003 et l'ensemble des débats depuis 2002 sur l'antisémitisme dans les écoles et en 2003 la résurgence de ceux sur le voile... furent autant de sujets d'actualité, dont les entretiens se sont fait l'écho, dont les élèves scolarisés se sont emparés, autant de questions de contexte qui ont indiscutablement joué dans l'analyse que chacune des personnes interrogées nous donnait à voir, à entendre ou à percevoir. Ce contexte fait partie intégrante de notre enquête. Il est un des éléments de compréhension de ce qui se joue en classe lorsque sont évoqués, par les enseignants, quel que soient leur niveau d'exercice et leur discipline, les « sujets délicats » de l'histoire du XXème siècle.

⁸ Voir plus loin, la littérature sur cette question, « 5. Etat des lieux... »

⁹ R. Branche, *La torture et l'armée pendant la guerre d'Algérie, 1954-1962*, Gallimard, 2001 ; S. Thénault, *Une drôle de justice. Les magistrats dans la guerre d'Algérie*, La découverte, 2001

3. Programmes en application pendant la recherche

Les programmes constituent un cadre institutionnel et prescriptif à l'aune duquel les pratiques enseignantes prennent effet. A partir de ce constat, il a nous semblé important de faire un bilan du cycle 3 au lycée, de ce que les enseignants doivent à chaque niveau travailler avec leurs élèves. Les programmes que nous présentons ici sont ceux qui avaient cours lors de notre enquête. Chaque fois que nous le pouvons, nous présentons les modifications intervenues pendant l'enquête.

Ceci présente un double intérêt. D'une part montrer la place que l'institution accorde à ces sujets. De ce point de vue, une évolution se dessine : ces sujets sont à présent dans tous les programmes, du primaire au lycée, même si cela peut apparaître à certains de façon encore un peu insuffisante. D'autre part, cette analyse des programmes permettra aussi de mettre en évidence, pour l'échantillon restreint qui est le nôtre, l'écart qu'il peut y avoir entre le prescrit et le fait.

ECOLE PRIMAIRE

En février 2002, un changement de programme au cycle 3 est intervenu. Aussi nous semble-t-il utile de présenter les modifications, importantes au regard de notre sujet d'enquête. La version des programmes en vigueur au début de l'enquête datait de 1995. Ils étaient divisés en trois périodes correspondant à la structure des cycles institués par la loi d'orientation de 1989. Les programmes d'histoire correspondent au cycle 3 dit cycle des approfondissements (CE2, CM1 et CM2).

Dans cette version des programmes d'histoire, il n'est jamais fait référence explicitement, dans la partie réservée à l'histoire, à la nécessité d'assurer dans sa classe une information ou une simple approche de ce que furent les crimes de masses du XXème siècle ou les guerres de décolonisation.

Au cycle 2, l'histoire est une des composantes de ce que les programmes appelaient « la découverte du monde ». Il est ainsi demandé aux professeurs d'école d'apporter aux élèves, sans plus de précision, dans le cadre des « éléments de la vie quotidienne », un enseignement concernant les « commémorations ».

Au cycle 3, il est intéressant de remarquer que l'histoire du XXème siècle était résumée, en 1995, en sept lignes :

- « La France dans les deux guerres mondiales : 1914-1918 ; 1939-1945 (occupation et libération de la France ; la résistance)
- Les transformations technologiques et sociales au cours du XXème siècle
- La France dans le monde et la construction européenne.

Verdun ; armistice de la Grande guerre : 11 novembre 1918 ; l'appel du 18 juin 1940 ; le Général de Gaulle ; Jean Moulin ; fin de la seconde guerre mondiale en Europe : 8 mai 1945 ; la chute du mur de Berlin. »

Les textes en vigueur au début de notre recherche n'invitaient donc pas explicitement les enseignants de l'école élémentaire à aborder dans leurs classes l'enseignement des sujets centraux du XXème siècle, tels que la destruction des juifs d'Europe, la fin de la colonisation et les conflits de décolonisation. La première phrase d'introduction des programmes du cycle 3 pouvait néanmoins apparaître comme une invitation à la réflexion sur les événements majeurs du siècle : « Comprendre le monde contemporain et agir sur lui en personne libre et responsable, être actif et présent au sein de la cité, exigent la connaissance de ce monde dans

sa diversité et son évolution. » Les programmes d'éducation civique permettaient également d'aborder ces questions.

En 2002, lorsque les programmes changent et avec eux, l'approche du XX^{ème} siècle. Les nouveaux programmes de l'école primaire, publiés en 2002, sont d'ores et déjà accompagnés pour l'Histoire en cycle III (contrairement à d'autres disciplines) de documents d'application donnant le détail de ce qui doit être abordé en termes de savoirs et de compétences.

Le XX^{ème} siècle y est présenté en 6 thèmes :

- La planète en guerre : l'extrême violence du siècle.
- L'extermination des juifs par les nazis : un crime contre l'humanité.
- La cinquième République : pour commencer à comprendre le fonctionnement de notre système démocratique.
- La société en France dans la deuxième moitié du XX^{ème} siècle : les progrès techniques, la fin des campagnes et le bouleversement des genres de vie.
- Les arts, expression d'une époque : à partir d'un ou deux exemples français et/ou internationaux (au choix des enseignants).
- La mise en place de l'Union européenne (dont l'étude est renvoyée au programme de géographie).

Il est à noter que pour la première fois les guerres de décolonisation et l'extermination des juifs sont explicitement mentionnées comme « points forts », incontournables, à aborder à l'école élémentaire. La guerre d'Algérie fait partie des grands événements à fixer dans la mémoire au même titre que les deux guerres mondiales et la révolution russe.

De même, dans la liste du vocabulaire à retenir sur cette période sont proposés les termes « déportation », « camp d'extermination » et « décolonisation ». Parmi les personnages et « groupes significatifs » à faire connaître aux élèves, sur ces sujets, seule Anne Frank est mentionnée. Enfin, suggestion est faite, en fin de chapitre, d'organiser dans les classes des entretiens oraux (entre autres) de déportés et de résistants.

COLLEGE

* **Histoire** : Le programme de 1999 est accompagné d'un commentaire assez précis.

« *PARTIE A : La seconde guerre mondiale. « l'étude de l'Europe sous la domination nazie conduit à décrire les formes de l'occupation, la politique d'extermination des juifs et des Tsiganes (...) Une place particulière est faite à l'histoire de la France : analyse du régime de Vichy (...) Le bilan de la guerre conduit enfin à évaluer les conséquences matérielles et morales. »*

« *PARTIE B : De 1945 à nos jours ; croissance, démocratie, inégalités. » Sur les guerres de décolonisation, « l'étude ne peut être exhaustive ; on se limite (...) pour la décolonisation, aux exemples de l'Inde et de l'Afrique française. »*

Les textes d'accompagnement des programmes concernent plusieurs points de notre problématique :

a) la première guerre mondiale et ses conséquences

« *Des recherches récentes ont mis en évidence cette violence d'un conflit marqué par le premier génocide du siècle, celui des Arméniens, et pendant lequel, pour la première fois en Europe, s'ouvrent des camps de concentration ; cette pratique, partagée par tous les belligérants pour les ressortissants des pays ennemis atteint des groupes entiers de population (...) Si l'extermination des juifs et des tsiganes n'est pas directement issue de la première guerre mondiale, certains des hommes qui ont vécu ce conflit deviennent capables d'appliquer une haine exterminatrice : à deux reprises, en 1931 et en 1939, Hitler invoque la déportation des Arméniens pour justifier sa politique antisémite. »*

* **Français** : Les programmes de français au collège reposent explicitement sur la liberté pédagogique tant en ce qui concerne la progression que les contenus d'enseignement. Pour autant, le cadre donné aux classes de 6^{ème} d'abord, puis à celle de 5^{ème} et 4^{ème} dans un deuxième temps, en enfin à celle de 3^{ème}, indique une volonté claire d'ancrer la discipline dans une orientation civique. « L'enseignement du français au collège a pour but de permettre à chacun de former sa personnalité et de devenir un citoyen conscient, autonome et responsable. »

Des incitations sont faites à destination des enseignants pour guider leurs pratiques vers des démarches liées à d'autres disciplines. Trois axes peuvent rejoindre les préoccupations de notre recherche : français et image, car l' « image porte sens ». Le Français et les référents culturels fondamentaux, à savoir l'histoire. Ici, il s'agit d'étudier les « textes fondateurs qui ouvrent à l'héritage du passé » et qui doivent être « définis en relation avec les programmes d'histoire pour les différents cycles du collège. » ; en 3^{ème}, les œuvres à étudier peuvent être prises en priorité dans les XIX^e et XX^e siècles. Enfin, troisième axe transdisciplinaire : français et éducation civique, car le français permet la « réflexion sur le monde des valeurs. »

LYCEES

* **Histoire** : la Seconde guerre mondiale et son bilan sont étudiés au début de l'année de Terminale ; le commentaire conseille, en ce qui concerne l'Europe et la France dans la guerre d'insister sur *l'univers concentrationnaire et l'extermination systématique des Juifs et des Tziganes* qui font par ailleurs évidemment partie des *ébranlements (...) moraux provoqués par le conflit*.

Etant donné cette position dans la programmation annuelle et l'obligation de travailler sur toutes les questions du programme pour répondre aux exigences d'une épreuve écrite avec un sujet national, on peut considérer que tous les enseignants et tous les élèves de Terminale ont étudié le génocide nazi, la seule variable portant sur le temps qui lui a été consacré et les approches pédagogiques mises en œuvre ; notons qu'à la session de juin 2003, c'est un extrait de l'ouvrage de Primo Levi, *Si c'est un homme* qui a été le sujet de l'un des deux commentaires de document historique proposé aux candidats.

Quant à la guerre d'Algérie, si elle n'est pas explicitement imposée par ce même programme en classe de Terminale, il paraît difficile, sauf à vouloir délibérément la taire, de l'écarter de l'étude de questions telles que L'Emancipation des peuples dépendants et émergence du Tiers-monde ou encore La France depuis 1945...

Il n'en sera plus forcément de même avec les nouveaux programmes pour les mêmes séries qui entreront en vigueur à partir de septembre 2003 pour les Premières, en 2004 pour les Terminales : comme c'était déjà le cas avant 1995, la Deuxième guerre mondiale se trouve déplacée en fin du programme de Première, avec les risques que l'on sait ; certes, les professeurs ont obligation de traiter tout le programme, mais il suffit d'une approche trop lente en début d'année ou d'une amputation (quelle qu'en soit la raison) notable de l'horaire annuel pour que les questions de la fin du programme soient abordées très rapidement (voire, hélas, pas abordées du tout). Toutefois, le découpage horaire recommandé permet de consacrer à cette question un temps suffisant et les intitulés insistent sur la nécessité de traiter le génocide : La politique nazie d'extermination. On centre l'étude sur l'univers concentrationnaire et l'extermination systématique des Juifs et des Tziganes (programme des Premières L et ES) ; dans le programme beaucoup plus court des Premières S, l'occupation de l'Europe par l'Allemagne nazie est même strictement limitée à sa plus tragique conséquence : on étudiera seulement *la politique nazie d'extermination qui s'étend à l'Europe occupée et la marque profondément*.

Enfin, les Terminales L et ES sont invitées à étudier particulièrement, dans les conséquences du conflit pour la France après 1945 *l'émergence de différentes mémoires de la période de la guerre au sein de la société française*, ce qui ne peut manquer de conduire à montrer comment la Shoah est progressivement venue se placer au centre de l'histoire de la guerre.

Ces nouveaux programmes n'offrent pas non plus à la guerre d'Algérie une place assurée dans les cours des séries L et ES : pour le chapitre Tiers-monde, on analyse l'émancipation des peuples dominés et pour celui qui touche à La France dans le monde on présente (entre autres points) *l'enjeu de la décolonisation*, ce qui peut être interprété de façon très globale.. Un peu paradoxalement, ces questions sont plus présentes en Terminale S où le programme leur accorde une partie entière avec un horaire recommandé de 8 heures : Colonisations et indépendances (depuis le milieu du XIX^{ème} siècle jusqu'aux années 60)

Pour ce qui concerne les séries technologiques (Terminales STT, Premières STI, SMS...) soumises à des épreuves orales au baccalauréat, il n'y a pas de changement annoncé : les questions traitées restent laissées au libre choix des enseignants (à l'intérieur d'une liste comprenant entre autres la Deuxième guerre mondiale ou la décolonisation et l'émergence du Tiers-monde), ce qui signifie que tous les élèves n'ont pas forcément abordé ces points.

- **Français**

Lors de notre enquête, la réforme des lycées était en cours. Progressivement les nouveaux programmes entraient en vigueur : ils étaient applicables dès 2000 en seconde. Si les finalités de l'enseignement du Français au L.E.G.T. mentionnent « la formation intellectuelle du citoyen », « l'accès à la citoyenneté » et font du « développement intellectuel » un des objectifs de cette discipline, le contenu des programmes ne précise pas explicitement le thème de notre recherche. Cependant, le programme autorise parfaitement le choix de textes littéraires ou informatifs ayant rapport avec ces événements que sont la destruction des juifs d'Europe et les guerres de décolonisation : « Le professeur a le choix des exemples et des textes et œuvres étudiés, dans le cadre des rubriques. » Ainsi, en seconde, dans le cadre de l'étude du genre narratif, le professeur doit choisir une œuvre littéraire du XIX^e ou du XX^e siècle. Le programme inclut également un ou plusieurs ouvrages contemporains au choix du professeur et divers documents ou extraits (incluant l'usage de la presse) sous la rubrique « production, diffusion et réception des textes. »

De nouveaux programmes sont également entrés en vigueur dans cette discipline depuis l'année scolaire 2000-2001.

Si les finalités de l'enseignement du Français au lycée mentionnent « la formation intellectuelle du citoyen », « l'accès à la citoyenneté » et font du développement intellectuel un des objectifs de cette discipline, le contenu des programmes ne fait aucune référence explicite aux thèmes de notre recherche. Cependant, ce programme autorise le choix de textes littéraires ou informatifs ayant rapport avec ces événements que sont la Shoah et les guerres de décolonisation (« le professeur a le choix des exemples et des textes et œuvres étudiées, dans le cadre des rubriques »).

Ainsi en Seconde, dans le cadre de l'étude du genre narratif, le professeur doit choisir une œuvre littéraire du XIX^{ème} ou du XX^{ème} siècle. Le programme inclut également un ou plusieurs ouvrages contemporains au choix du professeur et divers documents et extraits (incluant l'usage de la presse) sous la rubrique « production, diffusion et réception des textes ».

En Première, pour la connaissance de la littérature, six œuvres intégrales au moins doivent être lues ainsi que des extraits. Ces textes sont étudiés en ce qu'ils représentent des formes d'expression qui mettent en jeu les propriétés des genres et des registres majeurs, qu'ils appartiennent à des périodes significatives de l'histoire littéraire. Il est donc possible de

travailler sur des romans, des poésies ou des témoignages portant sur les périodes de l'histoire du XX^e siècle.

Comme discipline carrefour, le Français développe les compétences indispensables dans toutes les disciplines. Les programmes de première indiquent que «des relations plus précises seront établies et indiquées comme telles aux élèves avec les disciplines suivantes :

- les arts, notamment pour l'étude des genres et registres, de l'histoire culturelle et l'analyse de l'image ;
- les langues anciennes, pour l'étude des genres et registres, de l'histoire littéraire et culturelle, du lexique ;
- les langues vivantes, en particulier dans l'approche des mouvements culturels européens ;
- l'histoire, y compris l'histoire des sciences, pour la construction de problématiques d'histoire culturelle ;
- la philosophie, que les élèves aborderont en terminale, par la réflexion sur les registres, sur l'histoire culturelle et sur la langue, et par la formation au commentaire de texte et la dissertation.

La mise en place des Travaux Personnels Encadrés (TPE) peut être le cadre d'un travail conduit en interdisciplinarité, particulièrement en première L où le thème « Mémoire/mémoires » est proposé ainsi que celui « Représenter la guerre ».

En terminale littéraire enfin, une liste d'œuvres obligatoires est inscrite au programme pour chaque année. Pour les années 2001-2003, *Si c'est un homme* de Primo Levi figurait au programme des œuvres contemporaines.

***Philosophie**

Alors que la recherche se déroulait, les programmes de philosophie étaient en voie de transformation. Après élaboration de différents programmes par des commissions successives dans un climat qu'il est difficile de qualifier de serein, une consultation nationale des professeurs de philosophie a été mise en place dans des conditions contestées par certains. De nouveaux programmes sont entrés en vigueur depuis la rentrée 2002-2003 pour les séries générales et technologiques.

Néanmoins, puisqu'une majorité sinon la totalité des réponses aux questionnaires a été donnée par référence aux anciens programmes, nous prendrons en compte à la fois les anciens et les nouveaux programmes.

S'ils fournissent un cadre qui ne mentionne jamais directement les événements historiques sur lesquels porte notre étude, il est possible de les aborder à travers certaines des notions au programme. Contrairement aux programmes d'histoire, la réflexion portant sur ces événements relève donc toujours du choix de l'enseignant. Le professeur est libre d'organiser ses cours selon un questionnement et un cheminement dont il a l'initiative et dont il est seul responsable. Dès lors, cette liberté est, pour ce qui concerne la question des refoulés de l'histoire, un atout en ce qu'elle offre à ceux qui le souhaitent la possibilité d'aborder certains problèmes à la lumière de ces événements ; ils ne constituent en rien un objet de réflexion prescrit par les programmes.

Sous cet aspect, il apparaît que la nouvelle version des programmes encadre davantage le traitement des notions et supprime les questions au choix pour leur substituer une liste de questions imposées.

1/ Les anciens programmes comportaient une liste de notions présentées sous quatre rubriques pour les sections d'enseignement général : « L'homme et le monde », « La connaissance et la

raison », « La pratique et les fins », « Anthropologie, Métaphysique, Philosophie ». Ces notions étaient communes pour les sections d'enseignement général (L, ES, S), seul leur nombre différait en fonction de l'horaire (respectivement 8, 5 et 3 heures par semaine). Toutes les notions se rapportant à la philosophie politique (« la société » - en L exclusivement), l'Etat, « le pouvoir »(en L), « la violence » (en L et ES), « la justice », « la liberté » . Les notions « la mémoire. Le temps » (en L et ES), « l'histoire » (en L, ES et S) appelle plus directement une réflexion sur notre rapport au passé ainsi qu'aux liens indissociables qu'entretiennent le présent et l'avenir avec ce passé.

Les programmes actuels comportent aussi une liste de notions présentées sous trois rubriques (La condition humaine, Le savoir, L'agir) pour toutes les séries. Seuls le nombre et la formulation des notions varient en fonction de l'horaire (respectivement 8, 5 et 3 heures hebdomadaires). Nous mentionnons les notions dans lesquelles nos sujets pourraient être abordés : les notions se rapportant à la philosophie politique et morale (la liberté ; la morale, le droit et la politique ; l'Etat et la société), « L'histoire », présentes dans les trois filières. Dans ce cadre, il est possible d'envisager en rapport avec le groupement de notions « l'opinion, la connaissance et la vérité » (en L) ou « La vérité et la croyance » (en ES et S) une réflexion sur le travail de l'historien.

Dans les séries technologiques, les notions sont regroupées en thèmes, en raison de l'horaire restreint (2 heures élève hebdomadaires). Le deuxième groupement qui rassemble trois notions : « L'histoire. Le droit. La liberté » est celui qui pourrait intégrer un travail sur les thèmes de notre étude.

Notons que pour les nouveaux programmes qui entrent en application à la rentrée 2003, la marge de choix est plus réduite (les notions n'étant plus qu'au nombre de 6) mais aucune d'elles n'exclut d'aborder la Shoah ou les guerres de décolonisation.

Certains manuels (des séries générales comme des séries technologiques) présentent des textes en rapport direct avec ces questions : des extraits de l'essai de Pierre Vidal-Naquet sur le négationnisme, d'Hannah Arendt sur le procès Eichmann, des textes littéraires (Robert Antelme, Primo Levi) figurent parfois dans des dossiers qui viennent compléter un choix de textes et sont destinés à offrir aux élèves des documents pour prolonger la réflexion.

2/ L'étude de ces notions était complétée dans les anciens programmes par des « questions au choix » (deux en L, une en ES, S, et sections techniques : elles relevaient du libre choix de l'enseignant, constituant « d'éventuels approfondissements » des notions, elles peuvent pour des raisons techniques être sans rapport direct avec le programme de notions ». Le professeur peut choisir « celle qui lui paraît associer le mieux la réflexion philosophique et les intérêts de la classe ». Dans ce cadre, il était possible d'envisager une réflexion sur ce qu'est le travail de l'historien (en examinant par exemple la question de la vérité en histoire et en traitant de la falsification en histoire), sur les problèmes que soulève notre rapport au passé (ses enjeux, ses difficultés), celui de la responsabilité des hommes face à l'histoire (via la question des procès par exemple) ou encore celle des rapports entre la morale et l'histoire. Si ces questions étaient abordées dans le cadre du programme, son ampleur ne permettait pas toujours de les aborder de manière approfondie : les questions au choix, qui étaient travaillées dans la perspective d'un oral, donnaient la possibilité de développer la réflexion sur des problèmes qui trouvaient éventuellement une résonance particulière dans l'actualité afin de mettre celle-ci en perspective.

Dans les nouveaux programmes, ces « questions au choix » ne sont plus laissées au choix des enseignants et ont été supprimées dans les programmes des séries technologiques.

3/ Les programmes comportent aussi l'étude d'œuvres (de trois à une en fonction des séries) parmi une liste d'auteurs. Là encore, certains textes peuvent être l'occasion de réfléchir la question du sens de l'histoire du statut des mémoires individuelle et collective, des liens qui se tissent entre elles. En séries générales, Hannah Arendt fait partie de la liste des auteurs parmi lesquels les œuvres à étudier peuvent être choisies. Dans le programme des séries technologiques, figure également Lévinas qui a fait de la Shoah un des objets de sa réflexion.

LYCEES PROFESSIONNELS

Les programmes d'histoire : entre culture minimale, maîtrise des outils d'information et ouverture au monde.

Les rédacteurs des programmes doivent tenir compte de logiques plus ou moins contradictoires : remédier aux échecs antérieurs, s'inscrire dans des horaires réduits et morcelés, tenir compte de la polyvalence des maîtres et de l'association lettres-histoire-géographie, définir des connaissances de base, s'adapter au rapport au savoir des élèves, tenir compte de leur avenir professionnel le plus probable.

Les derniers programmes en date (1992 pour les BEP, 1995 pour les Bac Pro) ont confirmé une tendance devenue dominante dans les années soixante-dix : renoncer à l'ancrage dans la culture ouvrière (histoire des techniques, de la révolution industrielle, de la condition ouvrière et des luttes sociales, législation du travail) et au renforcement du balisage temporel simple assuré par le primaire (depuis l'antiquité jusqu'à aujourd'hui), pour s'orienter vers des outils de compréhension du monde contemporain. Autrement dit renoncer à la fois aux bases de la culture historique classique et à l'élaboration d'une forme de culture ouvrière et pré-syndicale pour privilégier les bases d'une culture socio-économico-historique sur la civilisation industrielle et post-industrielle et l'acquisition de techniques de compréhension des sources d'information moderne (cartes, statistiques, documents écrits et iconographiques, tableaux ...).

Les instructions insistent donc autant sur les connaissances à acquérir que sur les compétences à mobiliser pour les acquérir. Les programmes se présentent ainsi sous la forme classique d'une énumération de connaissances, mais succinctement définies, et sont accompagnés d'une liste de compétences.

Pour les deux années de BEP, appelées Seconde et Terminale BEP, les contenus d'histoire sont les suivants :

Seconde BEP	Terminale BEP
La seconde guerre mondiale et ses conséquences	Le monde depuis 1945, mondialisation et interdépendance
Le monde de 1945 à nos jours, de la guerre froide à l'éclatement des blocs	La France depuis 1945, économie société, vie politique
La France de 1945 à nos jours, une puissance dans le monde	

La redondance entre les deux années s'explique par le fait qu'en première année, ce sont les événements de politique internationale qui sont abordés et en deuxième années les aspects économiques, sociaux et culturels.

En ce qui concerne nos préoccupations, elles ne figurent explicitement qu'en première année et sont ainsi libellées :

- dans la rubrique " 1ère guerre mondiale et ses conséquences " :
1-3 " les droits de l'homme bafoués, politique raciale, système concentrationnaire "

1-4 “ l'exemple français (...) les choix politiques : Vichy et la résistance (...) ”

- dans la rubrique “ le monde de 1945 à nos jours ... ”
2.2 “ décolonisation et tiers-monde de 1945 nos jours ”
- dans la rubrique “ La France de 1945 à nos jours ”
3-1 “ la France et la décolonisation ”

Les « compétences à développer » sont les suivantes en histoire :

- « Se repérer dans l'espace et dans le temps en utilisant des notions (espace, pôle, flux...) et un vocabulaire spécifique (latitude, longitude ...), en maîtrisant des connaissances, en réalisant des tâches (calculer des distances sur la carte, élaborer une périodisation à partir d'une chronologie...) »
- « Mettre en œuvre les connaissances du programme : caractériser un régime, une période..., rechercher des relations entre les événements. Mettre en perspective un événement, une période... »
- « Exploiter et réaliser des supports informatifs ». Cette dernière compétence est déclinée en sous-compétences plus détaillées qui tournent autour de l'analyse de texte et de la construction de cartes ou de tableaux. »

En Première et en Terminale professionnelles (Bacs Pro), les contenus d'histoire sont les suivants :

Première professionnelle

1 L'évolution du travail et ses conséquences dans le monde industriel depuis le milieu du 19 ^{ème} siècle
2 L'évolution des moyens de transport et d'information depuis le milieu du 19 ^{ème} siècle
3 L'évolution des pratiques socioculturelles

Terminale professionnelle

1 L'évolution des rapports de puissance dans le monde depuis le milieu du 19 ^{ème} siècle
2 Territoires et nations en Europe depuis le milieu du 19 ^{ème} siècle
3 Démocraties et dictatures

Ces programmes ne s'accompagnent pas, comme dans le cas des BEP, d'une énumération de compétences, mais sont précédés d'une page de présentation qui énumère leurs “ finalités ”. On y retrouve des énoncés de compétences du type “ acquérir des savoir-faire spécifiques et des méthodes de travail propres à l'histoire et à la géographie ” ou “ constituer ou exploiter une documentation en critiquant les sources d'information ”. En outre, chaque partie du programme est accompagnée d'une brève énumération des “ notions ” fondamentales à acquérir, par exemple “ Fordisme ” ou “ sociabilité ”.

Les sujets qui nous préoccupent ne sont cette fois explicitement abordés qu'en terminale, dans la troisième partie “ Démocraties et dictatures ”, sous le titre “ Les régimes totalitaires en Europe au 20^{ème} siècle. *Commentaire* : pour traiter ce sujet on s'appuiera sur les exemples de l'Allemagne nazie et de l'URSS ”, et accompagné des notions suivantes : “ dictature, parti unique, propagande, racisme, antisémitisme ”.

Il faut néanmoins remarquer que dans la troisième partie du programme de première (“ l'évolution des pratiques socioculturelles ”), un chapitre est consacré au “ fait religieux

depuis 1850 ” qui prévoit d’aborder “ l’évolution des grands traits du judaïsme, du christianisme et de l’islam ”.

Esquisse de commentaire

La recherche d’un compromis entre transmission d’une culture minimale, remédiation aux échecs antérieurs, formation civique et contraintes temporelles propres à l’organisation des deux cycles conduit à combiner des approches thématiques et chronologiques qui ne semblent pas toujours servir l’élaboration de repères cohérents. La décolonisation est par exemple traitée deux fois en première année de BEP, d’abord dans l’histoire mondiale, ensuite dans l’histoire de France, alors qu’elle est évacuée dans la première partie du programme de terminale professionnelle qui traite pourtant de “ l’évolution des rapports de puissances dans le monde depuis le milieu du 19^{ème} siècle ” et qui fait appel à des notions telles que “ indépendance ” et “ souveraineté ”. Entre repères chronologiques, thématiques par enjeux centraux de l’histoire contemporaine et souci d’éducation civique, il paraît y avoir une certaine confusion.

En ce qui concerne les contenus qui sont au centre de notre recherche, il semble qu’ils sont essentiellement présentés comme le produit d’un contexte historique spécifique et révolu, marqué par la violence, le désordre et le totalitarisme, ce qui permet une présentation aseptisée du modèle des démocraties contemporaines. C’est particulièrement vrai en ce qui concerne le racisme et l’antisémitisme en terminale professionnelle : les deux termes apparaissent dans une liste de notions (“ dictature, parti unique, propagande, racisme, antisémitisme ”) qui correspondent au chapitre “ les régimes totalitaires en Europe au 20^{ème} siècle ”, où il n’est fait référence qu’à l’Allemagne nazie et à l’URSS ; le chapitre suivant, “ l’évolution des démocraties libérales ”, fait référence à la France et aux Etats-Unis et fait appel aux notions suivantes : “ souveraineté populaire, pluralisme, séparation des pouvoirs, libertés individuelles, légitimité, légalité, Etat de droit ”. Autrement dit au lexique de l’arbitraire et de l’injustice associé au passé et au racisme, s’oppose le lexique de la liberté et du droit associé au présent. Il semble bien y avoir là une incitation à une lecture très positiviste de l’évolution des démocraties libérales, destinée, ne l’oublions pas, à ceux qui exerceront très probablement dans ces démocraties les emplois les plus subalternes, et dont un bon nombre sont des enfants de la décolonisation.

Le devoir de mémoire est bien présent dans les programmes d’histoire de LP mais il paraît associé, sans doute plus pour le génocide que pour la décolonisation, à une évocation d’un passé mis à distance et sans lien direct avec les enjeux de la société contemporaine. Autrement dit, la question serait moins de la relation entre rationalité et émotion que de la relation entre enjeux du passé et enjeux du présent, ce qui pose la question de l’efficacité de l’enseignement de l’histoire...

Il reste évidemment à voir ce que cela donne sur le terrain, surtout que les liens avec l’enseignement de la littérature sont ici souvent directs.

Les programmes dont il vient d’être question sont actuellement en cours de rénovation. Il est possible que des changements importants soient adoptés, notamment pour éviter les redondances avec le programme de troisième, et également pour tenir compte de la faiblesse des horaires disponibles.

4. Démarche et méthodologie d'enquête

Après une première phase d'enquête qui a donné lieu à un rapport d'étape, et afin de mener à bien ce projet de recherche, nous avons opté, pour des entretiens semi-directifs, avec un traitement à la fois quantitatif et qualitatif. Ce choix s'est imposé à nous après plusieurs mois de réflexion et de tentatives d'élaboration d'une démarche cohérente et aussi fiable que possible.

Une première phase d'enquête

Lors de la première année de la recherche¹⁰, nous avons retenu l'idée d'un questionnaire écrit, avec un protocole fixe, de 17 questions. La formulation des questions était pour partie à choix fermés, et pour une autre part, à choix ouverts. Notre décision avait été d'envoyer ce questionnaire à plusieurs collègues, de manière aléatoire. Cette manière de procéder avait, selon nous, des avantages certains. D'abord, le fait qu'un même questionnaire soit adressé aux collègues présentait l'intérêt de nous permettre d'avoir une uniformité dans le dépouillement, ainsi qu'une aisance dans le traitement des données. Certaines questions à choix ouverts permettaient par ailleurs de laisser libre cours à des réponses construites, complexes et autonomes. Enfin, d'un point de vue pratique, et compte tenu des contraintes de temps de chacun(e) et des contraintes liées à l'organisation d'une équipe pluridisciplinaire et pluricatégorielle, cette procédure nous semblait la plus efficace et la plus simple à mettre en œuvre.

Premiers résultats (2001)

Dans cette phase exploratoire propre à mieux étayer nos problématiques et à mieux préciser notre méthodologie, et notamment l'élaboration du questionnaire, une quarantaine de questionnaires furent envoyés d'abord aux connaissances, collègues, amis de collègues et enfin collègues de collègues. 24 questionnaires nous furent retournés. L'analyse de ces entretiens écrits confirmait en partie nos hypothèses, même si nous constatons :

- l'omniprésence du couple émotion /raison
- l'émotion en tant qu'argument pédagogique, variait en fonction du niveau d'enseignement : plus le niveau scolaire augmentait, moins l'argument émotion semblait utilisé
- le profil des réponses variait en fonction des disciplines (Lettres, histoire et philosophie)

Le rapport d'étape avait alors pour vocation de présenter ces observations en les reformulant en hypothèses de travail pour les deux années restantes¹¹.

1. ***A l'école primaire***, c'est l'absence et/ou l'évitement des pratiques sur ces sujets-là qui transparaissaient clairement. « Trop peu de réponses ici, à ajouter à celles et ceux des collègues qui ont dit ne pas pouvoir répondre faute de pratique sur l'histoire du XXe siècle. Les démarches pédagogiques varieraient en fonction des profils propres à chacun des professeurs d'école, en fonction de leur connaissance, ainsi que de leur investissement dans cette

¹⁰ Rapport d'étape : « mémoire et histoire », Equipe de Versailles, 2001

¹¹ Rapport d'étape, pages 15,16 et 17. En plus de l'analyse des questionnaires reçus, le rapport d'étape comporte un recensement de sites internet liés à ces questions (Shoah, guerre d'Algérie, génocide tzigane, génocide arménien...), ainsi qu'une analyse des programmes scolaires en vigueur à l'époque de la remise du rapport.

discipline (l'histoire) et de leur intérêt personnel. » Comme par ailleurs, nous n'avions obtenu aucun questionnaire rempli des 14 ou 15 formateurs de l'IUFM de Versailles auxquels nous avons adressé l'enquête, nous écrivions : « L'absence des réponses des quelques 14 ou 15 professeurs engagés dans la formation initiale des professeurs d'école pourrait expliquer en partie le faible nombre de réponses issues du primaire. Elle renseignerait également sur la très faible part de formation, voire son absence, sur ces sujets particuliers du XXème siècle. »

2. **En Français**, les trois seuls questionnaires reçus plaçaient, au collège comme au lycée, la discipline dans un relatif confort de traitement face à ces questions, même si tous reconnaissaient qu'il ne s'agissait pas de cours comme les autres. Nous notions que ces cours s'appuyaient sur des connaissances déjà acquises ailleurs (cours d'histoire, par exemple). Nous insistions sur le fait que ce relatif confort pratique d'enseignement était à mettre en relation avec la place de l'écrit dans la discipline, où la lecture et la production d'écrit fonctionnent comme mise à distance salutaire pour aborder des sujets délicats. C'est sans doute en raison de ce point-là qu'aucun des collègues de français ne disait rejeter un document en raison de sa charge émotionnelle. L'émotion y est même attendue comme un facteur d'intérêt et un préalable à la réflexion. Nous observions par ailleurs que toute la littérature était convoquée. Enfin, nous constatons que « cette discipline, en mettant unanimement l'accent sur la <<réflexion éthique>> proposait des évaluations globales, liées à des compétences, la compréhension des textes, des compétences de lecture ou à la <<qualité littéraire>>. En cela, leur démarche comporte une cohérence certaine. » Cette position du français dans l'enseignement de ces sujets-là nous avait permis d'envisager une nouvelle problématique, et éventuellement des propositions pédagogiques, pour l'enseignement de l'histoire, que nous développerons plus loin, dans l'analyse de l'enquête proprement dite.
3. **En Philosophie**, l'analyse des résultats montrait que tous les collègues (5), comme en français, mettaient l'accent sur la dimension éthique de ces cours. Toutes les réponses présentaient des fonctionnements pédagogiques reposant sur le cours magistral et l'utilisation de documents écrits, passage obligé, central et partagé. Pourtant, contrairement aux professeurs de Français interrogés, 4 collègues de philosophie (sur 5), disaient tenir compte de la charge émotionnelle des documents et s'en méfier au point de ne les utiliser que peu ou pas du tout en classe. D'autres aspects avaient retenu notre attention : « Une autre posture disciplinaire est intéressante également, qui mériterait une analyse, celle différenciée qui veut que là où les professeurs de français, conscients de la difficulté de cet enseignement, cherchent quels supports utiliser pour ne pas épuiser le sujet, ne pas renvoyer à la banalité scolaire, les professeurs de philosophie repèrent bien sûr des difficultés pour aborder ces sujets, mais toujours et uniquement de la part des élèves (« agacements », « informations lacunaires », « émotions trop fortes ») » Situation d'autant plus contradictoire que tous les professeurs de philosophie déclaraient pourtant qu'il s'agissait bien d'un cours comme un autre. Une nuance devait être faite dans la seconde phase de recherche : un cours comme les autres, oui, mais pour qui ? Les élèves ou

les enseignants ? « Pour autant, (notions-nous) peut-être cela ne doit-il pas être perçu comme une véritable contradiction. On pourrait d'une part argumenter aisément que les conditions d'une réflexion philosophique (c'est-à-dire conceptuelle) ne sont pas réunies pour les raisons qui sont mentionnées ici, ce qui d'ailleurs ne vise pas les élèves comme tels, et, d'autre part, estimer que sous ce même rapport, ces questions ne se distinguent pas d'autres objets qui peuvent présenter des difficultés de natures différentes ».

4. C'est pour *l'histoire* que nos observations rejoignent le plus explicitement notre cadre initial d'hypothèses. « Seuls les professeurs de collèges, contrairement à ceux de lycées, évoquent la dimension éthique de leur enseignement. Comme si le temps du programme des classes terminales ne permettait pas de se plonger dans la réflexion citoyenne. » Par ailleurs, nous notions quelque chose de propre, nous semblait-il, à cette discipline scolaire : « Pour cette discipline, un constat étonnant : alors que tous les collègues mettent en avant <<analyse objective>>, connaissances scientifiques et <<exactitude historique>>, seuls trois (sur 13) disent se livrer à des évaluations spécifiques. On observe là le même décalage précédemment évoqué entre intention pédagogique affichée et réalité de l'évaluation. ». Enfin, pour terminer, nous nous interrogeons sur la question de l'articulation des programmes d'histoire avec ceux de l'éducation civique : « les questions du XXème siècle qui constituent notre recherche sont-elles, à quelle condition et à quel titre, des lieux propices à ce lien ? Comment les enseignants l'envisagent-ils ? »

Bilan intellectuel d'une première année

Ce rapport d'étape soulevait d'autres questions. Et si derrière la question de la destruction des juifs d'Europe, se cachaient d'autres difficultés pédagogiques, scolaires, sociales, mémorielles ? Car dans les réponses dépouillées, il ressortait avec acuité, deux aspects essentiels : d'une part l'absence quasi-totale dans les récits de pratiques de la colonisation, de la décolonisation et de la guerre d'Algérie. D'autre part, nous avons été surpris par l'ampleur du traitement scolaire de la Shoah et par l'importance de l'investissement émotionnel qu'elle suscite. Ce thème était présent partout, sans cesse évoqué, sans que la forme des questionnaires ne nous permette d'avoir une idée plus précise des pratiques de classe ainsi que des présupposés pédagogiques. Nous sentions qu'il s'agissait là d'un des enjeux majeurs des deux années de recherche à venir.

Enfin, en dernier point du rapport d'étape, la question de l'usage de l'histoire est apparue centrale. Et notamment le rôle de 1914-18 dans l'enseignement du XXème siècle. Nous faisons l'hypothèse que rétablir l'histoire coloniale à partir des soldats coloniaux, des soldats « indigènes » pendant la guerre dans les tranchées, de façon consciente, systématique presque, pouvait permettre de restaurer leur dignité et leur place exacte dans la mémoire nationale ; et qu'ainsi restaurée et (re)connue, cette prise en compte de la mémoire coloniale permettrait de déminer *a priori*, pour les enfants dits issus de l'immigration, la question de la destruction des juifs et de l'importance qu'on leur accorde *de facto* en classe.

Bilan méthodologique d'une première année

A la suite de ces premiers résultats collectés, de façon aléatoire et quelque peu « artisanale », nous avons conscience de la fragilité d'une enquête statistique ne reposant que sur nos seules forces. Sur les six membres initiaux de l'équipe acceptée par l'INRP, le maître

de conférence s'était retiré de l'enquête au bout de six mois pour d'autres activités, et deux collègues du primaire ne disposaient pas de décharge horaire, ni de compensation en termes d'heures complémentaires. De plus, nous avons déjà, en une année, fait le constat que le simple fait de nous réunir exigeait de chacun d'entre nous, malgré notre (immense) bonne volonté collective, une souplesse extrême. Le week-end fut souvent la seule solution pour pouvoir combiner nos différents horaires et diverses contraintes professionnelles.

Par ailleurs, nous pensions qu'en envoyant un questionnaire remanié dans sa formulation en fonction des premiers résultats que nous venons de présenter rapidement, avec l'aide d'un *listing* des collègues de Français, philosophie et histoire sur l'Académie de Versailles, fourni par les Inspections pédagogiques régionales des différentes disciplines concernées par l'enquête, cette étude pouvait revêtir un intérêt statistique indéniable.

Mode de collecte

Pour des raisons qu'il ne nous appartient pas de commenter ici, ce questionnaire remanié conformément à l'analyse des résultats de cette première enquête exploratoire, n'a pu être diffusé et exploité, sans devenir largement redondant d'un questionnaire émanant de l'Inspection pédagogique régionale de Versailles¹² adressé massivement aux professeurs d'histoire de l'Académie de Versailles. En revanche, les résultats obtenus par l'Inspection pédagogique régionale de Versailles nous ont amené à percevoir l'importance d'une enquête plus qualitative, plus fine aussi, prenant en compte à la fois ce que disent et déclarent les collègues interrogés, mais aussi la manière dont ils le disent.

L'enquête du groupe INRP de Versailles s'est donc orientée vers une série d'entretiens individuels, dans le but d'obtenir des réponses exploitables d'un point de vue quantitatif (uniquement pour information) et qualitatif, tant il est vrai que « *réaliser une enquête, c'est interroger un certain nombre d'individus en vue d'une généralisation* »¹³.

Le même questionnaire¹⁴ (reçu après la première étape de la recherche) a été posé à chacun(e), avec de simples ajustements formels en fonction des niveaux d'enseignement (primaire/secondaire) ou de discipline (Français et philosophie/histoire). Nous avons veillé à équilibrer les questions où il est possible de répondre par oui ou par non, avec celles qui peuvent nécessiter de plus longs développements (ce que ne permettaient pas les questionnaires initiaux sous leur forme écrite). C'est du reste autour de ces quelques questions¹⁵ que l'entretien se faisait plus libre et que nous avons pu creuser les premiers résultats présentés plus haut. La clause de strict anonymat était annoncée dès la prise de contact, et sera respectée ici par des renvois à des entretiens numérotés.

L'entretien oral structuré par un questionnaire fixe et commun à tous les enquêteurs a permis de recueillir à la fois des opinions d'acteurs, engagés dans des pratiques pédagogiques et des récits d'événements de classe. Par ces récits, les collègues qui ont répondu au questionnaire ont été amenés à délivrer des informations sur ce qui se passe en classe lorsqu'ils abordent ces sujets délicats de l'histoire du XX^e siècle, mais aussi sur les représentations qu'ils ont des autres, et principalement des élèves, mais aussi des collègues avec lesquels ils collaborent ou non. Partant, ils ont été amenés également en l'assumant, ou sans le savoir tout à fait, à parler d'eux-mêmes, de leur vision du métier, de leur place en classe, ou plus largement de leurs conceptions politiques et sociales par rapport à l'enseignement, quand certains n'hésitaient pas à dire un peu de leur vie privée pour éclairer leur manière d'être en classe sur ces sujets-là, précisément.

¹² Résultats présentés dans le point « 5. Etat des lieux... »

¹³ R. Ghiglione, B. Matalon, *Les enquêtes sociologiques. Théories et pratiques*, Paris, Armand Colin, 1978

¹⁴ cf annexe

¹⁵ notamment les n°2, 4, 9, 14, 15, 16 et 17.

Bien sûr, dans les réponses parfois longues¹⁶ données aux enquêteurs, des informations assez fines ont pu être dégagées, bien loin des résultats écrits récupérés dans la première étape de ce travail. La richesse des informations, la liberté des échanges ont souvent permis également de discerner le contenu latent des faits donnés ou expliqués parfois dans la surface des choses.

Choix des établissements scolaires retenus et des personnes

24 collègues avaient été interrogés par entretiens écrits, suivant la répartition suivante :

*** Histoire : 14**

(dont : collègue : 9
lycée : 4
LEP : 1)

*** Philosophie : 5**

*** Lettres modernes : 3**

(dont : collègue : 2
lycée : 1)

*** Ecole élémentaire : 2**

50 collègues ont été interrogés par magnétophone¹⁷ suivant la répartition suivante :

*** Histoire : 15**

(dont : collègue : 6
lycée : 8
LEP : 1)

*** Philosophie : 9**

*** Lettres modernes : 15**

(dont : collègue : 9
lycée : 6)

*** Ecole élémentaire : 10**

*** Documentaliste : 1**

Afin de répartir de façon satisfaisante les collègues suivant les différents niveaux d'enseignement et les différentes disciplines, nous avons réfléchi à des critères de sélection. A l'origine, notre enquête s'appuyait sur l'Académie de Versailles. Pour les besoins de l'enquête, certains entretiens ont été réalisés hors de cette Académie, soit que les collègues interrogés aient enseigné dans cette Académie, soit que nous voulions, pour une ou deux disciplines, vérifier ailleurs nos résultats.

Sans nous livrer à un échantillonnage scientifique, nous avons néanmoins veillé à prendre en compte quelques variables sociales majeures. Ainsi, compte tenu de l'environnement urbain, social et scolaire de l'Académie de Versailles, nous avons tenté, autant que faire se peut, de faire valoir un équilibre dans notre choix de collègues à interroger, par discipline comme par niveau d'enseignement, entre des établissements de centre ville, des établissements situés en ZEP ou d'autres situés en zone péri-urbaine, rurale ou urbanisée, gagnée par l'extension de l'agglomération parisienne. Pour plus de clarté et de pertinence, dans le cours de l'analyse, nous mentionnerons à chaque fois le niveau de classe et son inscription sociale.

¹⁶ les 50 entretiens, bien qu'également calibrés, durent entre 20 et 50 minutes, en fonction des réponses et du degré de précision des collègues .

¹⁷ Nous tenons à disposition de l'ensemble des chercheurs l'intégralité des cassettes enregistrées. Un lot complet est remis à l'INRP à la remise de ce rapport (été 2003)

De la même manière, nous avons tenté de faire un sort à la dimension générationnelle, en demandant l'âge des collègues. Cette question de l'âge et, partant, de l'âge d'entrée dans le métier est loin d'être neutre, comme nous le verrons dans l'analyse que nous offrons ici. Beaucoup de collègues l'évoquent eux-mêmes.

Pour autant, nous n'avons cessé d'être très vigilants quant à la notion de diversité de notre échantillon, sans prétendre à la représentativité des collègues travaillant sur Versailles. Les personnes interrogées sont souvent celles qui acceptaient l'idée de parler de ces sujets-là. Quelle que fut notre discrétion sur le contenu du questionnaire, nous étions obligés de leur annoncer la thématique générale pour avoir leur accord avant de pouvoir fixer un rendez-vous. De ce fait, nous sommes parfaitement conscients que ceux qui ont accepté de répondre étaient soit des personnes qui avaient envie ou intérêt à répondre, ou qu'il s'agissait de personnes « compétentes » (des *key-informants*), comme le dit la méthodologie de l'enquête sociologique, c'est-à-dire des personnes déjà reconnues par leurs pairs, ou qui se reconnaissent elles-mêmes une compétence particulière sur ces sujets-là, pour avoir organisé quelque chose de spécifique dans l'environnement scolaire, ou pour avoir beaucoup travaillé cette question auparavant.

Avantages et limites de notre démarche

Connaissant la littérature qui explique la « relation artificielle »¹⁸ qui naît d'une relation « interviewer/interviewé », nous avons pu également voir comment une institution de recherche telle que l'INRP, à laquelle nous n'appartenons pas nous-mêmes, pouvait renvoyer d'implicite dans la relation ainsi créée. Ni hiérarchique, ni évaluative, l'enquête pouvait néanmoins, pour certains collègues être à la fois un peu des deux, tout en sachant que l'intention des chercheurs étaient là plus pour constater que pour juger. Des préalables nombreux durent parfois être faits afin de décriper la relation d'ouverture.

Une des limites des enquêtes orales, que constitue la subjectivité des interrogés, pouvaient devenir (et est devenue) un véritable atout dans la déconstruction des représentations sur ces sujets délicats. Des questions parfois très complexes, faisant référence à la fois à des points très précis et à des réactions affectives, ont pu être analysées, avec du temps, dans le respect des personnes interrogées.

Mais bien sûr, la limite essentielle réside dans le fait que nous n'avons pu assister nous-mêmes à des séances en classe sur ces sujets. Cela aurait été pourtant une manière de mettre en relation ce qui nous était dit, et ce qui était effectivement fait en classe, devant les élèves. Certains collègues nous ont laissé entrevoir des pratiques, formalisées par des sujets d'évaluation, des supports pédagogiques ou des copies d'élèves, sans que cela ait pu devenir un authentique support de l'enquête. Comme le dit Anne-Marie Chartier, c'est le « faire ordinaire » des pratiques de classe¹⁹ qui nous échappent dans ce qu'elles ont de routinières, d'assurées ou de malhabiles, d'innovantes ou de reproduction de l'existant. Cette enquête se donne pour objectif d'analyser ce qui se joue dans la relation professeur/élèves, à propos de ces sujets difficiles de l'enseignement du XX^{ème} siècle ainsi que dans le rapport que les uns et les autres entretiennent avec ceux-ci.

¹⁸ Charles W. Mills, *L'imagination sociologique*, Paris, Maspéro, 1967 ; P. Bourdieu, J.-Cl. Passeron, J.-Cl. Chamboredon, *Le métier de sociologue*, La Haye/Paris, Mouton-EHESS, 4^{ème} éd. 1983

¹⁹ Anne-Marie Chartier, « Ecrire les pratiques professionnelles : réticences et résistances des praticiens », in Claudine Blanchard-Laville et Dominique Fablet (dir), *Écrire les pratiques professionnelles*, L'Harmattan, 2003 (à paraître)

5. Etat des lieux de la recherche sur ces questions²⁰

I/ LA SHOAH, UN STATUT D'EXCEPTION DANS L'ENSEIGNEMENT

A/ Analyses et documents relatifs à cette question :

Nous les avons classés en trois catégories :

1/ Les **analyses** qui portent sur les enjeux, questions et difficultés que soulève cet enseignement. Ces études ont d'ailleurs été l'occasion de débats, controverses qui révèlent des divergences sur les modalités de cet enseignement. Au-delà des désaccords, elles ont permis une réflexion extrêmement féconde qui passe au crible de la critique les « motifs » qui accompagnent cet enseignement, principalement l'affirmation inconditionnelle d'un devoir de mémoire, les éventuels effets de sacralisation qui en résultent et le postulat rarement questionné de transmission aux jeunes générations. Ces études ont également permis de poursuivre l'examen des formes que cette transmission peut prendre dans le cadre scolaire.

2/ Les **enquêtes** conduites sur le traitement scolaire de ces questions. Elles portent essentiellement sur deux sujets : d'une part, la place et le traitement accordés à cette question dans les manuels ; d'autre part, les pratiques effectives d'enseignants en activité. Henry Rouso qui a mené une enquête à ce sujet entre 1993 et 1994 rappelle à juste titre qu'« aucun manuel n'a jamais reflété le contenu réel d'un enseignement, délivré par un professeur, lui aussi individu singulier, qui l'utilise comme un guide, un outil et non une bible »²¹ de sorte que si les enquêtes conduites à propos des manuels présentent un intérêt certain, elles ne sauraient rendre compte de ce qui se passe dans les classes lorsque cette période de l'histoire est abordée et des points de vue des enseignants à ce sujet.

Voici les enquêtes que nous avons consultées en vue de cet état des lieux :

- Enquête sur les manuels d'histoire conduite en 1983, instructive en ce qu'elle permet de mesurer l'évolution du traitement de cette question depuis les trente dernières années²².
- Enquête menée entre novembre 1993 et février 1994 auprès des professeurs de lycées et de collèges par Eric Conan et Henry Rouso²³. Le questionnaire de cette enquête est présenté en annexe (cf. annexe n° ?).
- Enquête conduite en Belgique par Yannis Thanassekos et Anne Van Landschoot²⁴.
- Enquête sur l'enseignement de la déportation et de l'extermination sur l'initiative des IPR de l'Académie de Versailles en 2002 : un questionnaire écrit envoyé aux professeurs d'histoire-géographie a permis de collecter les réponses de 100 professeurs de lycée et 215 professeurs de collège.

²⁰ La bibliographie est présente en annexe

²¹ *Vichy, un passé qui ne passe pas*, p. 353.

²² Cf. *L'enseignement de la « Shoah » : comment les manuels d'histoire présentent-ils l'extermination des Juifs au cours de la Deuxième Guerre mondiale*, Table ronde organisé par le Centre de documentation juive contemporaine et l'Association des professeurs d'histoire-géographie, Paris, C.D.J.C., 1983.

²³ *Vichy, un passé qui ne passe pas*, p. 361 sq.

²⁴ Voir *Bulletin de la Fondation Auschwitz*, n°58, janvier 1998 en Belgique et le compte-rendu de cette enquête dans les *Cahiers pédagogiques*, « Mémoire, histoire et vigilance », n°379, décembre 1999.

3/ Les **compte-rendus d'expériences pédagogiques** conduites avec les élèves ou les témoignages relatifs aux obstacles ou réactions des élèves rencontrés à l'occasion de ces enseignements. Il s'agit là d'éclairages singuliers qui ne se présentent jamais comme exemplaires mais qui visent plutôt à faire fructifier le dialogue et à sensibiliser un plus grand nombre d'enseignants aux démarches qu'il est possible de mettre en œuvre pour aborder avec les élèves une question forte mais délicate du point de vue de ses enjeux. Toutefois, on doit rappeler ici que ces témoignages ne reflètent assurément pas les pratiques ordinaires des enseignants mais sont davantage des pratiques innovantes d'enseignants intéressés et mobilisés par cette question.

B/ Les enjeux de cet enseignement

Une des spécificités de cet enseignement, peut-être la plus notable, réside dans la pluralité et l'importance de ses enjeux. C'est à partir de ce constat que se pose d'ailleurs la question des champs disciplinaires où elle peut être abordée. Jean-Michel Lecomte signale ainsi qu'il s'agit plus d'« enseigner sur la Shoah »²⁵ que d'« enseigner la Shoah » car la Shoah n'est pas, selon lui, un événement strictement historique, ni même d'ailleurs un sujet dont une réflexion philosophique viendrait à bout mais « une source de questionnements multiples et délicats ».

L'enquête présentée par Eric Conan et Henri Rouso signale d'ailleurs dès 1993, l'évolution de cet enseignement qui porte désormais moins sur les aspects militaires de la guerre que sur les aspects politiques et idéologiques. Le strict traitement factuel de cette période est considéré comme insuffisant et partiel ; au contraire, il semble qu'elle soit considérée par les enseignants comme l'occasion d'aborder avec les élèves quelques problèmes de fond²⁶.

La Shoah, une contribution importante pour l'éducation civique :

Une conséquence assez directe de cette pluralité des enjeux est l'affirmation de l'intérêt d'une approche pluridisciplinaire de la question qui seule permettra d'aborder ces enjeux (nombre d'expériences rapportées concernent d'ailleurs des projets conduits conjointement par des professeurs de disciplines différentes). Mais ce sont surtout les enjeux relatifs à l'éducation à la citoyenneté qui reviennent comme un leitmotiv, en partage pour toutes les disciplines. Cet enseignement apparaît comme un moment privilégié de formation aux valeurs citoyennes : il y a là une occasion de faire réfléchir les élèves sur les responsabilités qui incombent à tous les citoyens pour la défense des libertés et de la démocratie, qui n'est d'ailleurs pas exclusivement réservé au temps propre à l'éducation civique ou à l'ECJS récemment mise en place au lycée. On attribue aussi à cet enseignement un rôle dans l'éducation contre le racisme et dans la sensibilisation aux risques que comporte la montée de la xénophobie. L'opuscule *l'Holocauste dans les programmes scolaires*, édité par le Conseil de l'Europe, recense ainsi un certain nombre de questions qui peuvent nourrir l'approche de la Shoah sous l'angle de l'éducation civique : « Quelle relation y-a-t-il entre l'individu et la société ? Quels facteurs favorisent les préjugés et les stéréotypes ? Qu'est-ce qui oblige les êtres humains à obéir aux représentants de l'autorité ? Quels facteurs incitent les gens à secourir ceux qui ont besoin d'aide ? Comment la haine de certains groupes et les stéréotypes passent-ils d'une génération à l'autre ? Comment les sociétés peuvent-elles favoriser les comportements « prosociaux » et la sollicitude ? »²⁷. L'enquête des IPR signale,

²⁵ Voir à ce sujet l'ouvrage qui porte le même titre.

²⁶ Cf. *Vichy, un passé qui ne passe pas*, p. 369.

²⁷ Cf. p. 56.

elle aussi, que les enseignants relient l'enseignement de la déportation et de l'extermination à la formation civique.

Dans cette perspective, il faut aussi ajouter l'éveil de la vigilance. Travailler sur la Shoah, « ce n'est donc pas seulement prendre connaissance des faits, comme le fait la justice pour juger des hommes sur leurs propres actes, c'est aussi acquérir les concepts permettant de « comprendre » que cette conjecture » particulière du nazisme n'est pas enterrée avec Hitler (...), qu'elle n'est pas un hasard historique étranger à nous-mêmes, insusceptible de se reproduire »²⁸. Il y a ainsi une occasion de réfléchir sur la démocratie, les droits de l'homme, la notion de crime contre l'humanité et celle de raison d'Etat.

Les enjeux éthiques sont également soulignés mais ils sont moins clairement affirmés et font l'objet de préventions relatives à plusieurs dangers qui menacent de faire dériver la morale en moralisme et/ou en conformisme. Parmi les risques et dangers, on retiendra essentiellement :

- le danger de la sacralisation dans l'approche de la Shoah qui pourrait conduire à la relativisation d'autres événements : à côté de la Shoah, rien ne serait vraiment grave. Ainsi, enseigner la Shoah de façon incantatoire et sacralisante aurait rigoureusement le même effet que ne pas l'enseigner et produirait un effet de banalisation ; l'ériger en figure du mal absolu pourrait avoir pour effet pervers de minimiser tous les autres crimes. A ce sujet, Alain Brossat stigmatise les effets pervers de ce qu'il appelle une « religion civile de la mémoire »²⁹ qui conduit à l'absence de questionnement moral individuel. Face à cette injonction inconditionnelle d'un devoir de mémoire, certains, comme Emma Shnur, revendiquent un certain type d'oubli, « ce type d'oubli qui s'installe au bout d'un parcours de connaissance, une fois qu'on a pris la mesure de tout ce qu'il y a à savoir »³⁰.

- le danger du moralisme est également souligné : les mises en garde vis-à-vis d'une certaine modalité de la transmission qui remplace le silence par des rengaines, et qui, par son moralisme, étouffe la réflexion, y compris la réflexion morale, sont nombreuses. Ce même moralisme qui peut se traduire par une invocation systématique voire mécanique à la Shoah conduit Philippe Mesnard à pointer l'ambiguïté de cette utilisation comme moyen de dénonciation – comme cela a pu se faire par exemple lors des conflits en ex-Yougoslavie : « le public reconnaît-il la gravité des faits ou reconnaît-il un code qui, par association, désigne l'endroit où se tient le mal ? » se demande-t-il avec pertinence³¹.

Dans la perspective des enjeux éthiques, ce sont les questions du mal, de l'inhumain, de la responsabilité, de la culpabilité et de leur rapport, qui peuvent être abordés, notamment dans le cadre d'une réflexion philosophique. Une réflexion sur la banalité du mal, source d'un certain mal politique³² ou sur l'antisémitisme comme posture universelle capable d'éclairer tous les crimes qui se dissimulent derrière les justifications politiques, sociales ou économiques³³ peut être développée dans le cadre du cours de philosophie.

C/ Les difficultés

Les difficultés relèvent de deux ordres : certaines tiennent aux questions que pose ce fait sur le plan historiographique et philosophique ainsi qu'aux répercussions et résonances qu'elles peuvent avoir sur l'enseignement primaire et secondaire ; d'autres tiennent

²⁸ Jean-Michel Lecomte, *Enseigner sur la Shoah*, p. 15.

²⁹ Cf. *Oublier nos crimes*, Autrement, n°144.

³⁰ Voir l'entretien avec Emma Shnur in *Consciences de la Shoah*.

³¹ *Ibid.*, p. 32.

³² Cf. à ce sujet Myriam Revault d'Allonnes, *Ce que l'homme fait à l'homme, Essai sur le mal politique*, Seuil, 1999.

³³ Sur ce point, voir Emmanuel Levinas, *Autrement qu'être*.

spécifiquement à l'enseignement de cette question (par exemple : quelles disciplines ? Quelles incidences sur les conditions de réception le cadre scolaire implique-t-il ? Quelles modalités pour cet enseignement ? Quelles difficultés les élèves rencontrent-ils lorsqu'il s'agit d'appréhender la Shoah ? Comment évaluer les effets de cet enseignement ?)

1/ Les difficultés propres à ce « fait » de l'histoire :

- *Les traumatismes du passé :*

Il paraît nécessaire de rappeler en premier lieu, les différentes phases par lesquelles est passée la mémoire de la Shoah : une période de « deuil inachevé », qui court de l'immédiat après-guerre jusqu'au milieu des années 50, une période de « refoulements » qui couvre les années 1954-1970 et enfin, à partir du début des années 70, une période de réveil de la mémoire³⁴. De là, le constat d'une sacralisation de la mémoire qui, si elle met un terme à l'oubli et favorise la présence de celle-ci dans l'espace public, se révèle peu propice à la mise en œuvre d'une réflexion critique distanciée. A ce sujet, Imre Keretz, parle même de la constitution d'« un conformisme de l'Holocauste (...), de même qu'un sentimentalisme, un canon de l'Holocauste, un système de tabous et son langage rituel, des produits de l'Holocauste pour la consommation de l'Holocauste »³⁵ qui développe « de nouvelles ignorances, une nouvelle langue de bois, de nouveaux tabous, presque aussi forts que ceux que la France avait connus quarante ans auparavant, mais dans le sens contraire »³⁶. Contre toute attente, le réveil de la mémoire n'a pas produit que des effets bénéfiques, loin de là. Nous verrons même que le conflit raison/émotion qui est une des pierres de touche de l'enseignement de la Shoah est porté et renforcé par ce contexte.

- *Une histoire du temps présent :*

Henry Rousso a mis en lumière les difficultés propres, réelles ou supposées, de l'histoire du temps présent à laquelle correspond un « temps de la mémoire » qui implique un rapport affectif, sensible et même douloureux au passé. La difficulté pour l'historien est de mettre ce temps à distance.

Eric Conan et Henry Rousso rappellent d'ailleurs que les enseignants « ne peuvent que répercuter les évolutions, les difficultés, voire les hésitations ou les erreurs d'une historiographie toujours en mouvement et inscrite dans son époque »³⁷. En outre, on ne peut oublier l'impact de l'actualité (procès, commémorations etc.) sur cette question - comme d'ailleurs pour la Guerre d'Algérie - qui a aussi le mérite de donner une épaisseur concrète à l'histoire et de lui donner une forme de légitimité. Mais là encore, il faut nuancer car la présence du passé dans l'actualité entraîne aussi la formation de nouveaux clichés, d'où la nécessité pour les enseignants d'effectuer un travail critique de mise en perspective.

La disparition prochaine des survivants, outre qu'elle suscite une certaine urgence en regard de la collecte et de la conservation de leurs témoignages, conduit à faire appel à leur parole vive. Mais si les anciens déportés sont les seuls à pouvoir parler avec justesse de ce qu'a vraiment été l'enfer concentrationnaire, leurs témoignages doivent être utilisés dans la stricte perspective de la construction d'une mémoire qu'il importe de distinguer de l'histoire.

- *L'injonction du « pas de pourquoi » ou l'interdiction de la comprendre*³⁸

³⁴ A ce sujet et relativement à cette périodisation voir *Le syndrome de Vichy* et *La hantise du passé* de Henry Rousso.

³⁵ Cf. « A qui appartient Auschwitz ? » in *Consciences de la Shoah* p. 149.

³⁶ Cf. Henry Rousso, *La hantise du passé*, p. 30.

³⁷ *Vichy, un passé qui ne passe pas*, p.386.

³⁸ « Peut-être que ce qui s'est passé ne peut pas être compris et même ne doit pas être compris dans la mesure où comprendre, c'est presque justifier » Primo Levi, *Si c'est un homme*.

« Face à la Shoah, il y a une obscénité absolue de comprendre. Ne pas comprendre fut ma loi d'airain pendant toutes ces années de l'élaboration et de la réalisation de *Shoah*. »³⁹. On se rappelle la position de Claude Lanzmann expliquant le principe éthique qui avait guidé la réalisation de son film, *Shoah* : « Diriger sur l'horreur un regard frontal exige qu'on renonce aux distractions et échappatoires, d'abord à la première d'entre elles, la plus faussement centrale, la question du pourquoi, avec la suite des académiques frivolités ou des canailleries qu'elle ne cesse d'induire. « *Hier ist kein Warum* » (« Ici, il n'y a pas de pourquoi ») : Primo Levi raconte que la règle d'Auschwitz lui fut enseignée dès son arrivée au camp par un garde S.S. « Pas de pourquoi » : cette loi vaut aussi pour qui assume la charge d'une pareille transmission. Car l'acte de transmettre seul importe et nulle intelligibilité, c'est-à-dire nul savoir vrai, ne préexiste à la transmission. C'est la transmission qui est le savoir même. La radicalité ne se divise pas : pas de pourquoi, mais pas non plus de réponse au pourquoi du refus du pourquoi sous peine de se réinscrire dans l'obscénité à l'instant énoncée »⁴⁰ On sait les nombreux débats que cette prise de position a suscités⁴¹. Il y a là une position qui remet en question le fond même de la démarche de l'historien et affirme ainsi en quelque sorte un statut d'exception pour la Shoah. Le plus difficile étant que Lanzmann adresse son injonction à ceux qui ont charge de transmettre et ne manquent pas ainsi d'interroger les modalités habituelles de l'enseignement de la Shoah qui visent d'abord à donner les moyens de construire à travers un questionnement, une explication voire une compréhension de la Shoah.

Que l'on soit en accord avec Lanzmann⁴² ou non⁴³ ce débat révèle à lui seul la complexité des questions que soulève l'approche de la Shoah et montre qu'elle n'est simple pour personne, surtout pas pour des enseignants qui idéalement auraient non seulement à réfléchir ces questions mais aussi à définir leurs démarches. Pour compréhensible que soit la position de Lanzmann - dont le refus vise plus la recherche du sens de l'événement que celle des causes -, il est difficilement tenable pour les enseignants de ne pas prendre en charge la question du pourquoi lorsqu'elle est formulée par les élèves⁴⁴.

- *Le statut problématique de l'histoire face à cette question :*

Dans le champ même de l'histoire, la querelle des historiens autour de « l'historicisation » de la période nazie et de la Seconde Guerre mondiale qui posait la question de savoir si l'écriture de l'histoire, sa distance ne courait pas le risque d'une relativisation de son objet, soulève des problèmes analogues. L'historien François Bédarida a ainsi pointé deux obstacles méthodologiques propres à cet objet de l'histoire qu'est la Shoah : d'une part, l'histoire, science du relatif et du fini se heurte ici à l'absolu du mal et à l'infini de la mort ; d'autre part, son but est d'essayer de comprendre, d'analyser et non de juger mais

³⁹ *Le Monde*, 13 juin 1997.

⁴⁰ *Nouvelle Revue de Psychanalyse*, « Le Mal », n°38, automne 1988, repris in *Autour de Shoah*, p. 279.

⁴¹ A ce sujet voir : Torner, *Shoah, une pédagogie de la mémoire*, p. 130 sq.

⁴² C'est par exemple la position de Jean-François Forges qui soutient que « refuser le pourquoi d'Auschwitz, c'est refuser le seul sens qu'Auschwitz ait jamais eu, ceux de celui qui l'ont construit. C'est le premier acte de résistance contre les S.S d'aujourd'hui et de demain, à l'autre bout du monde ou en nous-mêmes » *Le Débat*, n°96, septembre-octobre, p. 151.

⁴³ Voir Georges Bensoussan, « Evoquer la Shoah en terme quasi-religieux, c'est contribuer à déshistoriciser un fait d'histoire. (...) Le devoir de *comprendre* l'univers mental des assassins ne s'oppose pas à la nécessaire compassion pour les victimes. En mettant en lumière la rupture de civilisation que fut le meurtre de masse, le travail historique préservera peut-être le souvenir *singulier* de cette catastrophe. *Auschwitz en héritage*, p.131 ou Myriam Revault d'Alonnes : « Contrairement à ce qu'affirme Claude Lanzman, les historiens seraient, je crois, les premiers à reconnaître que l'explication historique s'arrête au seuil de l'extrême du mal et que les présupposés et conditions énoncés par l'histoire, l'économie et la psychologie des masses ne constituent pas une explication ultime. Elles ont beau être déduites, elles se tiennent au bord d'un événement qui ne peut pas être déduit de son propre passé » ; « Oser vouloir comprendre », *Le Monde*, 3 juillet 1997.

⁴⁴ Comme le note Jean-François Forges, : « Les élèves posant de telles questions ne se satisferont pas d'un refus de réponse et encore moins du refus d'expliquer le refus de réponse », *Eduquer contre Auschwitz*, p. 107.

elle ne manque pas d'être ici confrontée à la dimension morale. Pourtant, François Bédarida affirme la nécessité de penser historiquement la Shoah, de l'intégrer au champ historique, précisément pour en produire une analyse scientifique afin de tenter d'expliquer le phénomène. On peut ajouter que cette approche permet aussi d'arracher la Shoah au domaine de la mémoire et, du même coup, au risque de sacralisation.

Mais il faut aussi rappeler, comme le fait Didier Mény⁴⁵, l'incomplétude du savoir historique qui ne saurait clore le champ des questions que soulève ce phénomène : celles qui viennent en aval ne s'adressent plus à l'histoire et pourtant, il est impensable de les esquiver. De ce point de vue, reconnaître les limites de l'histoire ne peut que contribuer à en souligner l'importance : s'il est vrai que la Shoah n'est pas un sujet comme les autres, dans un premier temps, elle ne doit surtout pas échapper aux procédures du traitement historique traditionnel ; il importe aussi de ne pas négliger les questions qui excèdent le domaine strict de l'histoire. Ici encore, ces débats qui se posent en amont de l'enseignement, ont des implications pédagogiques précises.

- *L'unicité de la Shoah ou l'usage raisonné du comparatisme*

Pour conclure l'analyse des difficultés propres à cet objet de l'histoire, il faut soulever la question de la spécificité historique de la Shoah. Si pour l'historien la méthode comparative est la seule qui permette de définir la spécificité d'un événement, d'approcher son caractère unique, la comparaison du génocide Juif avec d'autres s'impose. Dans ce cadre, comparer n'est pas réduire, banaliser ni uniformiser : au contraire, l'unicité de la Shoah ne peut être historiquement établie qu'au terme d'un processus comparatif, elle n'intervient au terme d'un processus de démonstration rationnel. La singularité ainsi affirmée est sans commune mesure avec celle revendiquée comme un postulat métaphysique qui interdit *a priori* toute entreprise de comparaison⁴⁶.

Toutefois Georges Bensoussan en même temps qu'il reconnaît comme nécessaire la démarche du comparatisme historique, montre qu'elle bute sur trois écueils au moins : « la confusion historique (...) d'une part ; la banalisation, d'autre part, qui ramène un événement exceptionnel et impensé en terrain de connaissance pour en faire un des « plus grands massacres de l'histoire » ; la relativisation, enfin, qui sous couvert d'exposé scientifique, met sur le même plan la mort et le meurtre, et fait disparaître les victimes derrière l'exposé de la seule technique (dernier avatar du positivisme dont on pense naïvement qu'il fera « taire les négationnistes ») »⁴⁷.

Avec cette question, l'historien s'affronte donc à un objet hors du commun en ce qu'il touche aussi à la question du mal absolu. Et s'il doit s'abstenir de juger, il est difficile d'ignorer les enjeux auxquels la Shoah le confronte : « (...) comment se comporter devant le crime absolu, lorsque l'enjeu touche aux fondements de la conduite humaine ? Peut-on alors séparer le crime et sa qualification, l'histoire et la morale, la science et la conscience ? » demande François Bédarida⁴⁸. L'historien doit savoir qu'il s'engage ici sur un terrain où ses outils ne sont plus complètement opérationnels, où son discours n'a plus la même validité, où ses conclusions n'ont plus le même statut scientifique que d'habitude. L'unicité du génocide juif renvoie à une véritable césure dans l'histoire humaine.

⁴⁵ *Shoah : limites de l'histoire.*

⁴⁶ Dans cette perspective, le statut anhistorique du phénomène échapperait par nature à toute reconstitution historique, à toute tentative d'explication causale et de compréhension rationnelle. Claude Lanzmann par exemple défend cette position : « Je désapprouve cette approche comparatiste qui nie l'unicité de la Shoah ». On observe aussi que l'affirmation de l'unicité peut aller de pair avec celle de l'incompréhensibilité (cf. Elie Wiesel).

⁴⁷ Cf. *Auschwitz en Héritage*, p.135 sq.

⁴⁸ « La Shoah dans l'histoire », *Esprit*, juin 1997.

2/ Les conditions et les contraintes du cadre scolaire : contradictions et paradoxes de l'enseignement

Une approche scolaire de la Shoah est-elle possible ? Le cadre de la classe, des programmes et de leurs horaires permet-il d'aborder ce sujet de manière satisfaisante ? Ces questions reviennent souvent. En même temps que l'inscription du génocide Juif dans les programmes garantit que tout élève reçoit un enseignement à ce sujet, on souligne les limites qu'il lui impose.

L'enjeu est de taille si l'on s'accorde avec Philippe Mesnard pour reconnaître que « l'enseignement scolaire est avec les médias, le relais privilégié pour la circulation des discours et des représentations constitutives de la conscience contemporaine du génocide juif »⁴⁹. A cet égard, les attentes vis-à-vis de l'école sont fortes - peut-être le sont-elles trop et peut-être serait-il nécessaire d'en fixer les limites - et on ne peut nier le rôle de l'école en matière de normalisation et de contrôle de conduites ou de mémoires potentiellement déviantes. Mais les analyses demandent aussi jusqu'à quel point l'on peut faire de la Shoah le sujet d'un enseignement généralisé à grande échelle et si une méditation intime et individuelle ne lui est pas plus appropriée⁵⁰.

Comment cette transmission est-elle organisée dans le cadre des programmes ? Il faut d'abord remarquer que, excepté pour l'enseignement de l'histoire, cet enseignement relève, pour les enseignants, d'une démarche personnelle. Il n'est pas certain que ce caractère d'obligation joue d'ailleurs toujours en faveur de la discipline Histoire. Emma Schnur remarque ainsi que les professeurs de Français et de Philosophie qui s'affrontent sur cette question peuvent aller plus loin que ceux qui sont soumis aux exigences du programme⁵¹ et s'interroge sur la difficulté de « raccrocher une telle entreprise si effroyablement décapante, aux contraintes effectives de l'examen »⁵².

On a déjà évoqué la façon dont certains débats relatifs à la Shoah touchent directement son enseignement. L'historiographie a aussi des effets sur l'enseignement scolaire : il semble ainsi difficile d'ignorer les différentes étapes qui ont jalonné l'approche historique de la Seconde Guerre mondiale dans la mesure où elles ont contribué et continuent de contribuer à une approche manichéenne de ces événements. C'est pourquoi, il est important de ne pas occulter ce qui fut professé pendant les périodes précédentes, ainsi que le remarque Jean-Michel Lecomte⁵³, même si le cadre scolaire ne se prête pas nécessairement à un travail sur cet aspect de l'histoire : en effet, ces approches résistent et contribuent à la résurgence sinon à la persistance d'un « antagonisme manichéen » assez inévitable, dont il faut parier qu'il finira par s'atténuer avec le renouvellement des générations. De ce point de vue, il est intéressant de travailler sur les écarts qui se manifestent entre la vérité historique et la vérité officielle ou d'aborder aussi à travers le négationnisme, les méthodes de l'histoire.

2/a Attitudes et résistances des élèves :

Outre les difficultés propres à l'histoire de la Shoah et à ses enjeux, les enseignants doivent penser leur enseignement non seulement en fonction des connaissances que leurs

⁴⁹ Cf. *Consciences de la Shoah* p. 122.

⁵⁰ Voir « Auschwitz nous parle aujourd'hui », Yannis Thanassekos in *Cahiers pédagogiques*, n°379, Emma Schnur in *Le Débat*, n°96. Philippe Mesnard montre aussi comment l'appel systématique à Primo Levi dans les classes peut être en contradiction avec l'intention de l'écrivain qui fait appel « à une conversion individuelle, fondée sur le recueillement, la méditation et à un mouvement purement volontaire », voir *Consciences de la Shoah*.

⁵¹ Cf. entretien avec Emma Schnur in *Consciences de la Shoah*.

⁵² Voir *Le Débat*, n°96.

⁵³ Cf. *Enseigner sur la Shoah*.

élèves possèdent déjà sur cette question (par le biais des médias, de leurs lectures, des discours des familles ou des cours qu'ils ont eus pendant leur cursus scolaire) mais aussi en fonction de leurs ignorances, préjugés ou convictions parfois solidement ancrés.

Il apparaît que cette question, compte tenu de ses nombreux enjeux, soulève chez les élèves des réactions et des résistances qui ont des répercussions sur son approche.

- Une réaction des élèves - dont on ne peut d'ailleurs guère contester la légitimité - concerne la contradiction qu'il y a entre la dénonciation généralisée de la Shoah et les massacres et génocides contemporains qui continuent de se perpétrer dans le monde (Cambodge, Rwanda, Ex-Yougoslavie). L'actualité nous fait côtoyer la répétition tragique et semble frapper d'inanité le « plus jamais ça » qui sous-tend souvent les discours sur le génocide Juif ou l'idée selon laquelle il y aurait des leçons à en tirer. Cette contradiction, souvent relevée par les élèves, a pour effet d'émousser leur écoute et leur vigilance ainsi que d'accroître le sentiment de saturation déjà évoqué ou encore de susciter un sentiment d'impuissance face à la gratuité totale de ces meurtres.

- La violence de cet événement suscite aussi chez les élèves une difficulté essentielle de cet enseignement. Les témoignages d'élèves traumatisés par une projection non préparée de *Nuit et brouillard* ne manquent pas et les incitations à la vigilance sont nombreuses : il n'est pas envisageable d'infliger à de jeunes adolescents voire à des enfants des images qui provoquent des émotions si violentes qu'il leur est ensuite impossible d'entendre ou de produire une analyse à leur sujet. « Nous sommes tous affectés en effet par l'angoisse profonde et dévastatrice que génère tout regard porté vers cette expérience limite souligne Yannis Thanassekos. Angoisse mais aussi fascination »⁵⁴. Plus qu'un contre-modèle, « l'événement Auschwitz » est « un véritable trou noir » : « il est par conséquent légitime de se poser la question de savoir jusqu'à quel point l'on peut faire d'une telle négativité radicale, le sujet d'un enseignement généralisé à grande échelle »⁵⁵.

Emma Shnur formule de son côté, des « doutes sur la possibilité, ainsi que, plus fondamentalement, l'opportunité d'une transmission de masse à la jeunesse, d'un savoir profondément destructurant » et souligne même l'aporie à laquelle s'affronte ce projet éducatif « car la pédagogisation de la Shoah se trouve écartelée de façon contradictoire, entre ce que l'on doit à la vérité et ce que l'on doit à la jeunesse : dans cette histoire, tout ce qui n'est pas déprimant est peu significatif eu égard à l'essentiel. Il semble qu'on ne puisse éviter de tomber soit dans la consolation édifiante, soit dans la désolation mélancolique »⁵⁶. Si l'on peut penser que la connaissance historique de ce fait peut susciter et entretenir le questionnement et l'indignation, il importe de réfléchir au préalable aux ressources qui seront utilisées.

- Les réactions de type idéologique sont diverses. Des propos négationnistes tenus par conviction, par souci de distinction ou de « non-conformisme » aux réactions hostiles, particulièrement exacerbées par l'actualité du conflit israélo-palestinien, en passant par le judéocentrisme de quelques-uns, les points de vue des élèves peuvent être divergents selon leurs cultures, milieux et sensibilités. Ils ne sont pas, loin s'en faut, indifférents aux conflits relatifs à la concurrence des mémoires et reproduisent souvent des discours entendus à l'extérieur de l'école. On constate actuellement un antisémitisme particulièrement présent chez les élèves d'origine maghrébine⁵⁷.

⁵⁴ Yannis Thanassekos, « Auschwitz nous parle aujourd'hui » in *Cahiers pédagogiques*, n°379, p.23.

⁵⁵ *Ibid.*

⁵⁶ *Le Débat*, n°96 p. 132.

⁵⁷ A ce sujet, voir par exemple les témoignages d'enseignants rassemblés par Emmanuel Brenner in *Les territoires perdus de la République*, Mille et une nuits, 2003.

Ces difficultés que nous avons mentionnées ne sont d'ailleurs pas l'apanage exclusif d'une seule catégorie d'élèves et leur signalement n'est pas récent. Ainsi, en 1982, Annette Wieviorka, parlait d'un phénomène de saturation constaté lors d'un débat, chez les élèves des classes de lycée où elle enseignait, saturation qui avait atteint son plus haut point disait-elle avec l'attentat de la rue Copernic, les élèves ne comprenant pas pourquoi on voulait parler de l'antisémitisme.⁵⁸

Comme le remarque Philippe Mesnard, « Il existe, indéniablement, des lieux où des personnes qui, vivant un important déficit social et culturel ou bien engagés dans des rapports communautaires et des régimes de croyance hétérodoxes à la culture occidentale, sont imperméables, voire hostiles à la conscience de la Shoah. »⁵⁹. Cette difficulté ne peut être dépassée qu'à la condition de ne proposer cet enseignement qu'après s'être interrogé au préalable sur les données qui font obstacle à sa transmission.

2/b Les points de tension

Emotion et raison : contradiction ou complémentarité

Il y a une extrême sensibilité à ce sujet qui suscite souvent chez les élèves une forte émotion. Ce sujet est « à la fois, un mode de subjectivation très fort et le lieu de convergence d'enjeux politiques et moraux tout aussi forts »⁶⁰. Si certains comme Jean-François Forges estime qu'il faut en même temps que la vérité, produire de l'émotion et de la compassion, les critiques formulées vis-à-vis de celles-ci sont nombreuses. Il importe en effet de ne pas trop jouer sur l'émotion qui risque toujours de court-circuiter l'exigence de réflexion et le projet de faire connaître la Shoah. Outre le risque d'une culpabilité, la démarche émotionnelle « renforce encore l'approche manichéenne de la Shoah »⁶¹. Si l'histoire vise d'abord la recherche d'une intelligibilité, l'enseignement de la Shoah doit s'efforcer de relayer cette émotion à laquelle il est toutefois difficile de ne pas faire une place. Comme le reconnaît Pierre Mesnard, dans ce domaine, « La sensibilité apparaîtra comme une facilité et une fatalité. Une fatalité parce qu'il y a un niveau d'approche de la réalité des faits qui n'épargne personne »⁶². Il fait d'ailleurs remarquer que celle-ci n'échappe pas aux conduites mimétiques et se traduit par des « conduites mémorielles stéréotypées »⁶³. Si l'émotion a ceci de positif qu'elle permet d'exprimer son adhésion au mouvement d'empathie avec la victime, sa capacité à être sensible à la souffrance des autres, on peut légitimement se demander si elle n'abolit pas la critique et la prise de distance. C'est pourquoi il importe de redoubler de vigilance face à la surmobilisation affective et émotionnelle, à l'appel à la compassion et à la mémoire ; il est important de ne pas limiter cet enseignement aux espaces mémoriels voués au rite, à l'émotion et à la commémoration mais de veiller au contraire à produire d'abord de la connaissance.

- La concurrence de la mémoire et de l'histoire

Emma Shnur a contribué par sa réflexion à mettre en lumière les enjeux et les présupposés sur lesquels repose l'enseignement de la Shoah. Sa mise en question d'une conviction fort répandue et peu discutée selon laquelle il y aurait sur cette question un devoir

⁵⁸ Cf. *L'enseignement de la Shoah*, p.55, CDJC ;

⁵⁹ *Consciences de la Shoah*, p. 131.

⁶⁰ *Consciences de la Shoah* p. 124.

⁶¹ Dominique Borne, *Les cahiers de la Shoah*, n°1, p.156.

⁶² *Consciences de la Shoah* p. 124.

⁶³ Il rapporte à ce sujet une expérience d'ateliers d'écriture qu'il a conduite au Lycée Duhamel-du-Monceau de Pithiviers : les élèves ne pouvaient s'exprimer que par des lieux communs au début du travail ; il a fallu du temps pour qu'ils sortent des stéréotypes. *Ibid.*, p.128.

de mémoire et par conséquent un devoir de transmission aux jeunes générations a permis d'ouvrir un débat fort intéressant⁶⁴. Selon elle, ce que doit convoquer cette question, c'est « une obligation d'histoire, une exigence de vérité et non pas un devoir de mémoire, un impératif de piété »⁶⁵.

Alain Brossat remarque que si l'invention de la mémoire collective dans les années 70 avait un sens revendicatif et protestataire, en l'espace de deux décennies, elle s'est « rangée », patrimonisée, étatisée⁶⁶. De la sorte, le résultat de cette politique d'institutionnalisation (scolaire mais pas seulement) est aux antipodes même de ce que l'on prétend atteindre, non pas l'éveil de la vigilance mais la banalisation *via* la ritualisation de la mémoire et son inculcation par la didactique, la création d'un système d'obligations qui se traduit par des « exercices de mémoire ». Il n'y a finalement pas de commune mesure entre la fabrication d'une mémoire institutionnelle du génocide par les politiques, les professeurs et les journalistes et l'enseignement détaillé et informé de l'histoire des crimes nazis. Il faudrait ainsi préférer au devoir de mémoire, le devoir d'histoire, seul en mesure de former le citoyen.

- La concurrence des mémoires

Face à une multiplicité d'origines ethniques et culturelles, il est impératif que les enseignants ne fassent pas preuve d'indignation sélective. Comme le remarque Forges, « les silences sur certains aspects de la colonisation et de la décolonisation peuvent donner l'impression qu'on fait le tri parmi les victimes, en particulier en lisant les livres scolaires. Les élèves d'origine africaine ou nord-africaine le font souvent justement remarquer. On ne pourra pas être vraiment entendu, lorsque l'on parle de l'histoire de la Shoah, si on continue à faire trop souvent à l'école le silence sur les drames de la décolonisation française »⁶⁷. Pour certains élèves en effet, il n'est pas compréhensible que le fait d'être responsable de la mort de Juifs à Bordeaux en 1942 soit plus grave et inoubliable que la responsabilité de morts d'Arabes à Paris en 1961. De ce point de vue, Maurice Papon est un « cas » intéressant puisqu'il participe à la déportation de Juifs bordelais et couvre, comme Préfet de Police, le traitement de la manifestation du 17 octobre 1961.

Alors que cet enseignement concerne tous les élèves, qu'il est porté par un discours universaliste qui s'adresse à chacun, « il ne faudrait pas, comme le rappelle Philippe Mesnard, que la pédagogie de la Shoah ait pour conséquence perverse d'engendrer parfois de l'indifférence, parfois de la discrimination, parfois même de la violence. La question ne devient-elle pas alors : dans l'état actuel de la conscience de la Shoah, comment pourrait-on dispenser un enseignement à la fois moral et historique consacré au génocide des Juifs, qui ne risque pas de renforcer des procédures d'exclusion culturelle et d'accentuer une fracture entre culture et social qui nuirait, entre autres, gravement à la compréhension de ce qui a historiquement eu lieu ? »⁶⁸.

Le problème de la comparaison des génocides se pose ainsi avec beaucoup d'acuité sur le plan pédagogique car c'est la voie où les questions que pose le génocide des Juifs sont le plus exposées au détournement (pervertissement, instrumentalisation, négationnisme) et la voie par laquelle on peut aussi mettre en rapport ce génocide et d'autres violences politiques dont il subsiste une « mémoire » chez certains élèves, par exemple d'origine algérienne, arménienne ou cambodgienne⁶⁹.

⁶⁴ Cf. le dossier consacré à cette question in *Le Débat*, n°96, septembre-octobre 1997.

⁶⁵ *Ibid*, p. 160.

⁶⁶ « A l'heure du consensus » in *Oublier nos crimes*.

⁶⁷ *Eduquer contre Auschwitz*, p. 20-21

⁶⁸ *Consciences de la Shoah*, p.131.

⁶⁹ A ce sujet, voir encore les analyses de Philippe Mesnard, *ibid*.

D/ Les ressources :

Il serait intéressant de faire une histoire des références « obligées » relativement à l'enseignement de la Shoah. Ce projet déborde le strict cadre de ce rapport mais signalons déjà qu'une évolution se dessine, certaines références considérées en leur temps comme indépassables sont aujourd'hui détrônées par d'autres.

Les manuels

Les analyses des manuels faites dans les années 80 ont permis de repérer que les manuels comportaient des erreurs, des silences et des tabous⁷⁰ mais il semble que dix années plus tard, bien que des lacunes demeurent ici ou là, le traitement de ces questions dans les manuels se soit nettement amélioré et donne satisfaction aux historiens comme aux professeurs d'histoire⁷¹

On mentionnera, pour mémoire, « Dites-le à vos enfants », un ouvrage de 84 pages sur les camps de concentration, présenté à l'occasion du Forum international de Stockholm sur l'enseignement, la mémoire et la recherche sur l'Holocauste, repris par les éditions Ramsay en France et dont la diffusion a été favorisée en 2000 dans les établissements scolaires sur l'initiative de Jack Lang. Ce manuel s'adresse prioritairement aux collégiens à partir de la quatrième jusqu'aux lycéens de terminale et à tous leurs enseignants.

Les documents iconographiques

- Les photographies : elles sont nombreuses, les plus connues sont celles du Ghetto de Varsovie ou de la rampe de Birkenau⁷².

- Les films : deux films dominent parmi les références recommandées ou citées. *Nuit et brouillard* d'Alain Resnais, après avoir été victime à sa sortie en 1955 d'une censure d'Etat, est disponible dans tous les établissements scolaires et diffusé à la télévision à plusieurs reprises, et lors de certains événements (comme la profanation des tombes juives à Carpentras en 1990). En 1994, Eric Conan et Henry Rousso signalaient que « faire appel à ce court-métrage est presque devenu un réflexe conditionné »⁷³. Toutefois, quelques réserves se font entendre qui tiennent à la vérité historique - par exemple, le film ne parle pas du processus d'extermination des Juifs -, à la violence des images du film (« ... la brièveté du film, les images atroces, mais non spécifiques de la Shoah ne permettent pas le cheminement intérieur qui peut et doit toucher la conscience profonde si on veut parler, en particulier à des enfants, de la tragédie de la déportation, dans sa vérité historique et non dans l'ordre de l'épopée ou du mythe symbolique. *Nuit et Brouillard* évoque l'humanité tout entière victime d'un crime contre elle-même. Le massacre spécifique des Juifs devient une abstraction »⁷⁴ et au climat de banalisation qui règne actuellement dans ce domaine⁷⁵. On n'oubliera pas le voyeurisme et la fascination que certaines images peuvent éventuellement susciter chez certains élèves.

⁷⁰ Voir *L'enseignement de la « Choa » : comment les manuels d'histoire présentent-ils l'extermination des Juifs au cours de la Deuxième Guerre mondiale ?* Cette table ronde organisée par le Centre de documentation juive contemporaine et l'Association des professeurs d'Histoire et de géographie, en 1983 donne un certain nombre d'exemples.

⁷¹ Voir l'enquête datant de 1993, présentée par Eric Conan et Henry Rousso in *Vichy, un passé qui ne passe pas*.

⁷² Voir par exemple Forges p. 51 et p. 81 à propos de la photographie d'une enfant, prisonnière du camp d'Auschwitz. Emma Schnur met en garde toutefois contre les projets dont le ressort serait l'identification aux victimes (cf. *Le Débat*, n°96, p. 163).

⁷³ *Un passé qui ne passe pas*, p. 377.

⁷⁴ *Eduquer contre Auschwitz*, p.48.

⁷⁵ Voir le témoignage cité dans *Un passé qui ne passe pas* : « pour la première fois, cette année (1993-1994), je ne le passerai plus, car les élèves regardent ce document comme un film de Stallone ; la violence étant devenue banale sur les écrans, je choisirai désormais des témoignages écrits ».

Le film *Shoah* de Claude Lanzmann, sorti en 1985, constitue un tournant et apparaît maintenant comme la référence incontournable. Sa démarche originale et inédite en fait un objet singulier. Il a ses défenseurs et ses détracteurs : selon Todorov « *Shoah*, film sur la haine, est fait avec de la haine et enseigne la haine »⁷⁶ alors que Jean-François Forges vante « la force inouïe d'émotion, de méditation, de transfiguration même, car les œuvres médiatrices utiles en pédagogie ont le projet de transformer l'esprit en l'améliorant »⁷⁷. Son utilisation en classe engage une certaine éthique de la Shoah dont *La liste de Schindler* de Spielberg pourrait constituer un contre-modèle⁷⁸.

Au-delà de ces débats, Philippe Mesnard pose des questions essentielles sur le bien-fondé de l'utilisation des œuvres d'art dans le cadre scolaire qui les subordonnerait à une « normalisation pédagogique ». « Peut-on considérer que les cadres scolaires de diffusion des films sur la déportation soient neutres ? »⁷⁹. L'école constitue, selon lui, une situation de réception « sans équivalent » qui court le risque d'évacuer la dimension artistique des œuvres : « L'enseignant s'attache généralement aux faits relatés par le film. Utilisant celui-ci comme un support, il met de côté ce qui fait œuvre »⁸⁰. En outre, Philippe Mesnard rappelle que la lecture d'image est rarement maîtrisée par les élèves : « comment soumettre brutalement des individus à des représentations et à des discours sur le concentrationnaire et le génocide des Juifs, quand l'apprentissage à la lecture de l'image fait toujours défaut... ? »⁸¹

La littérature ne pose pas ces problèmes : elle est un objet que le champ scolaire investit traditionnellement. Le témoignage de Primo Levi, *Si c'est un homme*, est avec *Shoah*, la référence la plus citée. Le jugement de Forges est sans appel : « seuls des artistes de la dimension de Levi et Lanzmann peuvent affronter l'extraordinaire projet de « recréer » le monde du *Lager* et de la Shoah »⁸² ; « on ne peut qu'exprimer l'injonction de lire Primo Levi. Il écrit la scrupuleuse vérité. Il veille à ne pas aggraver inutilement la sensibilité. Il fait une œuvre d'art. Il a toutes les qualités pour être choisi comme le médiateur par excellence entre les élèves et le monde du *Lager* »⁸³. Jean-Michel Lecomte, à propos des connaissances indispensables à l'enseignant, va dans le même sens : « nous considérons comme essentiel que tout enseignant voulant traiter de la Shoah prenne intégralement connaissance de trois documents de nature différente : le visionnement de *Shoah*, le film de Claude Lanzmann, nous semble indispensable, pour, au-delà de la froide acquisition des faits, comprendre la nature de la Shoah, et à quel point elle plonge dans la destruction de l'humanité. La lecture de *Si c'est un homme* de Primo Levi, est véritablement nécessaire pour imaginer comment cette situation pouvait être ressentie ... »⁸⁴ ; il ajoute à ces « outils » indispensable le livre de Jean-François Forges.

On peut interroger ces « injonctions » : ne risquent-elle pas de ranger ces œuvres, dont il ne s'agit pas de contester l'intérêt ni l'exceptionnelle valeur, au rang de ces passages obligés ou de ces morceaux choisis auxquels l'habitude a fait perdre tout leur relief ? On peut penser à d'autres livres (comme par exemple, *L'espèce humaine* de Robert Antelme) que certains professeurs étudient avec leurs élèves

⁷⁶ *Face à l'extrême*.

⁷⁷ *Eduquer contre Auschwitz*, p. 85 vérifier pagination . Forges consacre un chapitre entier à ce film. A ce sujet voir aussi Carles Torner dont tout le livre est consacré à une analyse de l'œuvre et de son aspect pédagogique.

⁷⁸ Cf. Rober Redeker, « *Shoah* en classe de philosophie » in *Cahiers pédagogiques*, n°379, p. 34 sq.

⁷⁹ Cf. *Consciences de la Shoah* p. 125.

⁸⁰ *Ibid.* p. 126.

⁸¹ *Ibid.*

⁸² *Eduquer contre Auschwitz*, p.85.

⁸³ *Ibid.* p. 118.

⁸⁴ *Enseigner sur la Shoah* p. 17.

Les témoignages

L'enquête conduite par l'Inspection d'histoire de l'Académie de Versailles remarque qu'un tiers des professeurs fait appel aux témoignages des anciens résistants et/ou déportés, ce qui constitue selon les auteurs de l'analyse une « preuve de la volonté des enseignants de transmettre la mémoire de la déportation et de l'extermination ». Si le recours à ces récits où circule une parole vive est fondamental puisque seuls ceux qui l'ont vécue, peuvent décrire cette expérience, il ne faut pas ignorer que le recours aux témoins fait jouer l'émotion d'identification et diffère en cela de la démarche historique. En revanche, il est intéressant de faire réfléchir les élèves sur la part prise par le témoignage dans la construction du récit historique et de la mémoire collective.⁸⁵

Les visites des camps de concentration et/ou d'extermination

Nombreux sont les projets pédagogiques qui intègrent une visite dans les camps au point qu'elle a même pu apparaître comme un rituel⁸⁶. Le bilan que les enseignants font de ces visites est en général très positif. Toutefois, des réserves se font entendre : ainsi Dominique Borne pense-t-il que la visite des camps n'est pas « le meilleur moyen de produire de l'histoire » parce qu'elle s'en tient souvent au registre de l'émotion et de la compassion⁸⁷.

Pour conclure au sujet des ressources disponibles, on soulignera l'importance du choix des ressources qui permettront de travailler cette question. En effet, pour la conscience contemporaine du génocide « ... ce sont moins les ouvrages savants et les cours d'histoire qui ont été déterminants que le cinéma, la littérature, les témoignages des rescapés passant dans les écoles (...) »⁸⁸. Si ce constat est pertinent, il faut ajouter, mais nous avons déjà insisté sur ce point, que les enseignants ont tout intérêt à multiplier les sources.

Compte-tenu de la richesse de celles-ci, il paraît également indispensable de ne pas limiter cet enseignement au seul cours d'histoire, ni même d'ailleurs à une série de cours qui juxtaposeraient les discours propres à chaque discipline.

⁸⁵ A ce sujet, voir Annette Wieviorka, *L'ère du témoin*, Plon, 1999.

⁸⁶ Par exemple, voir le travail conduit autour d'une visite au camp de Mathausen avec des élèves de 3^e du collège Montaigu de Jarville qui a conduit à la réalisation d'un mémoire, d'un film et d'une exposition. Au sujet de la visite, F. Schwab, professeur d'histoire-géographie parle à propos de la visite d'un « pèlerinage ». Cf. *Historiens et géographes*, n°358, juillet-août 1997, p.115. On trouve des nombreux compte-rendus de ces visites dans cette revue.

⁸⁷ Cf. Dominique Borne, *Cahiers de la Shoah*, n°1, 1994 ou *L'histoire*, n°3, automne 1998.

⁸⁸ Cf. *Consciences de la Shoah*, p. 128.

II/ LA GUERRE D'ALGERIE

Comme le montre la bibliographie, il y a une grande disparité de traitement entre ces deux enseignements : la question de l'enseignement du génocide juif a été beaucoup plus étudiée que celle de la décolonisation. Le décalage temporel - une vingtaine d'années - suffit-il à expliquer cet écart ?

Il semble, en tous cas, que la guerre d'Algérie ait un destin semblable à celui de la période de Vichy : période de prescription et de travail de deuil suivie, depuis le début des années 90, d'une période d'active redécouverte de ce conflit qui constitue un moment central de la décolonisation française. La période des commémorations, quant à elle, reste encore à venir : conditionnée par la reconnaissance de la notion de guerre, ce qui a été fait en juin 1999 lors d'un vote à l'assemblée qui a substitué aux termes « d'opérations de maintien de l'ordre », ceux de « guerre d'Algérie » ; c'est un schéma semblable à celui de la Seconde Guerre mondiale qui est reproduit.

Benjamin Stora précise, concernant la première période, qu'il s'agit moins d'un silence que de ce qu'il appelle « une mise en scène de l'amnésie » : en effet, un nombre de publications impressionnant, de films de fiction et de documentaires sont produits au cours de celle-ci ; en fait, « cette longue période voit la mémoire de guerre, tapie, se propager de manière souterraine à partir de l'espace familial et privé ; puis réinvestir progressivement l'espace public : débat autour de l'amnistie des généraux en 1982, procès de Jean-Marie Le Pen et de la question de la torture en 1984 (...) »⁸⁹. Plus qu'un véritable oubli, il y a donc davantage « une sensation d'oubli » qui tient, selon Stora, au caractère partiel et partial des mémoires.

Le travail historique qui comporte une double direction – un travail sur les mémoires et un travail sur les archives dont l'accès est plus facile depuis 1999 – « permet de se dégager du discours qui produit de l'identité victimaire s'installant, en fin de compte, dans un horizon « communautaire »⁹⁰. En cela il permet d'apporter un nouvel éclairage sur ces mémoires. Stora remarque d'ailleurs que les historiens de la Seconde Guerre mondiale ont eu ou ont encore à affronter ce même défi.

A/ L'enseignement de la guerre d'Algérie :

Les études concernant l'enseignement de la Guerre d'Algérie sont peu nombreuses. Elles s'attachent soit aux programmes d'histoire, soit à la façon dont les manuels d'histoire abordent cette question⁹¹.

L'historiographie de la guerre d'Algérie a eu bien évidemment, comme pour la Seconde Guerre mondiale, des conséquences sur la façon dont le sujet est abordé dans l'enseignement. Hubert Tison observait, en 1986, que l'historiographie de la guerre d'Algérie n'était pas encore sortie de sa première phase : la publication de témoignages et de récits. La deuxième phase, celle des études proprement historiques recourant à des documents d'archives venait à peine de commencer. Le débat entre historiens n'avait, quant à lui, pas encore commencé faute de chercheurs et de travaux publiés en assez grand nombre⁹². Dans le tableau qu'il dresse de l'historiographie lors du colloque de 2001, Benjamin Stora remarque que, entre 1962 et 1988, les travaux sont quasiment absents mais que l'on observe, depuis

⁸⁹ Cf. « Le retour de la guerre d'Algérie » in *Hommes et migrations*, n°1158, octobre 1992.

⁹⁰ *Ibid.*

⁹¹ Compte tenu de la rareté de ces études, nous avons consulté celles qui ont été menées il y a déjà une quinzaine d'années : même si elles ont perdu de leur actualité, elles donnent des points de repères intéressants concernant l'évolution de cet enseignement.

⁹² « Peut-on enseigner la guerre d'Algérie ? », *Historiens et géographes*, n°308, 1986 p.893-896.

1982, une multiplication des travaux. En 1989, un premier colloque, *La guerre d'Algérie et les Français*, a d'ailleurs eu lieu à l'Institut de l'histoire du temps présent et une nouvelle génération de chercheurs permet de mettre fin à ce « trou de mémoire historique »⁹³. La diffusion des résultats de ces recherches devrait avoir des conséquences positives sur l'enseignement de cette question.

Les programmes

Les analyses se rejoignent souvent pour dénoncer l'absence de cette question au programme d'histoire ou s'intéressent, depuis qu'elle est inscrite au programme, à la manière dont les manuels la traitent aussi bien d'un point de vue qualitatif que quantitatif. La question de l'occultation de la guerre d'Algérie dans l'enseignement est encore débattue : déjà discutée au colloque de 1992⁹⁴, elle a été à nouveau soulevée lors du récent colloque de 2001⁹⁵. Les avis exprimés étaient ici encore partagés : alors que certains ont demandé si les programmes permettent l'enseignement de ces questions, l'institution s'est défendue de toute volonté d'occultation. L'enseignement de la guerre d'Algérie est inscrit depuis 1983 au programme de 3^{ème} en collège, de terminale au lycée et au lycée professionnel et la colonisation est enseignée en 4^{ème} et en première (voir les programmes actuels).

Les enseignants prenant la parole dans les ateliers de ce colloque de 2001 ont, quant à eux montré, autant que leur motivation, leurs inquiétudes et leurs difficultés. La place réservée dans les programmes à la colonisation et à la décolonisation est-elle suffisante ? L'indigence de la formation initiale et continue des enseignants sur ces périodes n'est-elle pas un obstacle à la conduite de cet enseignement ? Autant de questions qui montrent que les conditions de cet enseignement ne semblent pas encore réunies et que la formation des enseignants concernant ce sujet est à développer.

Les manuels

L'analyse menée par Guy Pervillé⁹⁶ en 1986 révèle une rupture avec les manuels antérieurs à la guerre et aux programmes de 1959 qui avaient tendance à présenter l'œuvre coloniale de la France sans esprit critique. En 1986, tous les manuels admettent sans réserve l'indépendance de l'Algérie et estiment que ce conflit a pour cause principale les fautes commises du côté français.

Mais selon Guy Pervillé, ces manuels peuvent être critiqués sur leur manière de présenter les causes et le déroulement de la guerre ainsi que les responsabilités de la France dans celle-ci. On remarque une tendance assez nette au fatalisme historique (pour expliquer la guerre et son aboutissement, on part de l'advenu et on remonte la chaîne des causes, donnant ainsi l'impression que l'on veut faire oublier certains faits). On n'échappe que rarement à la tentation du manichéisme, à la tendance à penser la guerre sur le modèle de la Seconde Guerre mondiale avec d'un côté les résistants, de l'autre, les collaborateurs. Ainsi, les « boucs émissaires » sont désignés comme étant les gros colons ou les « Pieds-Noirs » ou l'OAS. Il n'y a pourtant aucune raison, remarque Guy Pervillé, pour que tous les conflits de notre siècle soient pensés à partir d'un modèle unique. On observe aussi un certain « européocentrisme » qui conduit à sous-estimer le problème culturel -des langues et des religions- ou à escamoter l'histoire du FLN.

⁹³ Voir par exemple, la publications des travaux de Raphaëlle Branche, *La torture et l'armée pendant la guerre* et de Sylvie Thénaut, *Une drôle de justice. Les magistrats dans le guerre d'Algérie*.

⁹⁴ *La guerre d'Algérie dans l'enseignement en France et en Algérie*. Textes rassemblés par Abdeljalil Laamirie, Jean-Michel Le Dain, Gilles Manceron, *et al.*, Paris : Centre national de documentation pédagogique : La Ligue : Institut du monde arabe, 1993.

⁹⁵ *Apprendre et enseigner la guerre d'Algérie et le Maghreb contemporain*, « Les actes de la DESCO », Centre Régional de documentation pédagogique de l'Académie de Versailles, 2002.

⁹⁶ « La guerre d'Algérie dans les manuels », *Historiens et géographes*, n°308, 1986.

Hubert Tison propose une explication à ces tendances : peut-être a-t-on pensé que ces programmes étaient faits pour des élèves français et que l'Algérie ne devait guère les intéresser. Mais il ajoute avec raison qu'« il ne faut pas oublier les besoins des élèves algériens qui ne sont pas en nombre négligeable dans nos lycées, ni ceux des « français musulmans » qui autant que les Algériens nés en France, ont besoin de se situer, par rapport aux deux nations »⁹⁷.

B/ Les questions posées par l'enseignement de la guerre d'Algérie :

Elles recourent en de nombreux points celles qui sont soulevées à propos du génocide juif.

I/ Les deux périodes qui renvoient toutes deux « au tableau noir de notre histoire »⁹⁸.

Comme la période de Vichy sous la Deuxième Guerre mondiale, la Guerre d'Algérie est un objet délicat pour l'enseignement de l'histoire : « Il y a là, signale Françoise Lantheaume, une difficulté essentielle pour l'enseignement de l'histoire : comment répondre à sa mission d'intégration dans une communauté qui s'accorde sur un certain nombre de principes (égalité, justice, par exemple) et de valeurs (respect de la personne, tolérance ...) alors que ceux-ci ont été bafoués à certaines périodes de son histoire. Comment promouvoir, par l'enseignement de l'histoire, l'unité d'une communauté nationale alors que certaines fractures sont encore assez présentes ... ». « L'enseignement de l'histoire de la guerre d'Algérie pose aussi le problème de la relation entre Histoire, mémoire et fonction sociale de l'enseignement de l'histoire. Il se trouve au cœur d'interrogations sur la conception de la Nation et de sa forme politique française : l'Etat-Nation, sur le rapport au Tiers-Monde, sur la relation entre critique des savoirs et enseignement critique et, enfin, au cœur de questions éthiques. Ces dernières sont étroitement liées aux fondements de nos sociétés et la conception de l'homme qu'elle promeut. Or, ceux-ci ont été déstabilisés par l'instauration du système colonial, dont une des caractéristiques est l'inégalité entre les hommes ; et lors de la guerre d'Algérie, par des pratiques telles que la torture. »⁹⁹

Ces deux périodes sont l'objet d'un même phénomène d'occultation et d'une forte médiatisation ; elles soulèvent toutes deux la question de la responsabilité de l'Etat français et donnent un nouvel éclairage sur la nature du régime républicain et de l'identité nationale française. Elles mettent aussi en question les identités culturelles, communautaires et nationales. Relativement à la guerre d'Algérie, la société française a bien du mal à assumer son histoire coloniale et les professeurs doivent ici enseigner les aspects contestables de la colonisation peu conformes aux valeurs de la République et des droits de l'homme.

On retrouve, avec la guerre d'Algérie, le même phénomène d'occultation que celui constaté à propos de la Shoah : le 17 octobre 1961 ou la pratique de la torture, événement et pratiques dont après la Shoah on aurait pu largement penser qu'ils fussent qualifiés de crimes contre l'humanité tant le caractère systématique des opérations de nettoyage et de tortures pouvait présenter un caractère intentionnel, furent occultés notamment par un décret d'amnistie permettant, outre d'absoudre certains, d'éviter un traumatisme national, de culpabiliser les Algériens vivant en France, et à un racisme anti-arabe de fleurir encore et toujours¹⁰⁰.

L'enseignement de l'histoire de la guerre d'Algérie oscille ainsi entre deux dérives : celle d'une mémoire qui oublie l'Histoire et celle d'une Histoire qui tue la mémoire.

⁹⁷ *Ibid.*

⁹⁸ C'est le titre d'un article de Suzanne Citron. Cf. *Oublier nos crimes*, Autrement, n°84, 2002

⁹⁹ Mémoire de DEA, « Effet établissement et transmission des savoirs : exemple de l'enseignement de l'histoire de la guerre d'Algérie », non publié.

¹⁰⁰ Jean-Michel Lecomte et Nicolas Giacometti, *enseigner sur la Shoah*, p.12.

On observe que le génocide juif est souvent évoqué lorsqu'il est question des tortures commises pendant la Guerre d'Algérie. Ainsi dans de nombreux discours, la référence directe au génocide des Juifs est présente, notamment lors du procès du Manifeste des 121, l'idée étant que nous - les Français - faisons aux Arabes ce que les nazis faisaient aux Juifs. Pierre Vidal Naquet explique lui-même que son travail sur la guerre d'Algérie¹⁰¹ est en lien direct avec celui qu'il a réalisé sur la Seconde Guerre mondiale.

2/ La question de la mémoire et de son rapport à l'histoire est au centre des réflexions.

« La question de l'histoire et de la mémoire est particulièrement présente dès que l'on aborde les périodes proches ; c'est encore plus net lorsqu'il s'agit des événements tragiques du XX^e siècle » constate Henry Rousso. A ce titre, la Guerre d'Algérie a un sort semblable à celui du génocide juif.

Avec le temps, les conditions de l'enseignement de la Guerre d'Algérie paraissent plus favorables. Ainsi, le fait qu'en 1992, les élèves n'aient plus de parents appelés en Algérie semblait avoir limité les hésitations des enseignants à traiter ces questions. On pouvait voir dans ce constat fait lors du colloque « Mémoire et enseignement de la guerre d'Algérie » de la même année, l'indice que les mémoires jouent un rôle essentiel, mais non explicite, dans l'enseignement. Et il ne fait pas de doute que les enseignants en ont appelé et continuent d'en appeler à leur propre mémoire, à la mémoire de la société et des différents groupes sociaux pour les partager avec leurs élèves : faisant de l'histoire, ils utilisent la mémoire de leurs élèves, de celle transmise par leur famille ainsi que leur propre mémoire.

Pourtant, la distance que le temps a établie depuis avec ce passé n'a pas, loin de là, éliminé la présence de ces mémoires parfois conflictuelles et antagonistes : en 2001¹⁰², on constate encore que la guerre d'Algérie peut être un sujet difficile à étudier avec certains élèves, notamment les élèves français d'origine maghrébine. Voici les conclusions tenues à ce sujet dans un atelier de ce colloque : « il faut d'abord éviter qu'un « eux » et « nous » s'installe dès que se manifeste un décalage entre le discours de l'enseignant et les propos tenus dans les familles. Le « eux » serait le monde enseignant, éloigné des réalités, qui raconterait l'histoire de la guerre d'Algérie avec une vision coloniale, « nous » serait les élèves, persuadés *a priori* que le discours familial est une vérité immuable. Accepter cet écartèlement en classe équivaut à une démission »¹⁰³.

Chez les élèves, la diversité de mémoires de la guerre existe et soulève également un certain nombre de questions. Benjamin Stora, qui a travaillé à la restitution des mémoires plurielles dans le cadre de sa recherche d'historien, a analysé les différentes étapes que ces mémoires plurielles et antagonistes ont traversées. Ses analyses relatives à la mémoire véhiculée par les enfants issus de l'immigration maghrébine permettent de mieux comprendre leurs réactions. « Face à la communauté pied-noir recréée dans l'exil, se présente une autre mémoire qui affleure dans les années quatre-vingt (...). Quels rapports les jeunes issus de l'immigration entretiennent-ils avec la guerre, livrée entre 1954 et 1962 ? Ils oscillent entre deux pôles : une relation d'indifférence apparente avec cette guerre ; un lien passionnel avec elle qui représente en quelque sorte un moyen d'exister, de se « ressourcer » à l'intérieur de la société française. Ainsi, après un temps de latence relativement long, un réveil de la mémoire s'opère ».¹⁰⁴

¹⁰¹ *La torture en Algérie*, Edition de Minuit, 1972.

¹⁰² Voir le colloque « Apprendre et enseigner la guerre d'Algérie et le Maghreb contemporain » de la même année.

¹⁰³ Cf. p. 186 du colloque « Apprendre et enseigner la guerre d'Algérie et le Maghreb contemporain », 2001.

¹⁰⁴ Cf. *Le transfert d'une mémoire, de l'« Algérie française » au racisme anti-arabe*, La Découverte, 1999, p.77 sq.

Comment l'école doit-elle se situer entre l'écoute des mémoires individuelles et la transmission du savoir ? Jusqu'où peut-elle aller dans la prise en charge des mémoires individuelles ? Quels témoins inviter dans un collège et dans un lycée ? Tous les témoins sont-ils crédibles, c'est-à-dire dignes d'intérêt ?

Les enseignants peuvent redouter que des tensions s'expriment dans leurs classes où se côtoient les petits enfants des soldats du contingent, des pieds noirs, des Français musulmans de l'époque, des harkis, tous porteurs de mémoires familiales différentes et parfois conflictuelles. Mais là encore, il convient de rappeler la mission de l'école : elle n'a pas à obéir à l'injonction d'un devoir de mémoire pas plus qu'à celle d'une volonté commémorative . Sa vocation est celle d'une mise à distance, d'une élucidation raisonnée. L'enseignement ne peut pas davantage être destiné à la formation spécifique de tel ou tel public d'élèves ; si l'on enseigne aujourd'hui la guerre d'Algérie (et la colonisation), c'est parce que ces sujets sont des savoirs de portée universelle.

Concernant le recours aux témoins, il convient, dans la mesure du possible de préférer la présence de deux témoignages différents, voire contradictoires. On souligne aussi la nécessité de faire un travail préparatoire auprès des élèves et auprès des témoins. Les mêmes règles que celles mentionnées pour les témoins de la Seconde Guerre mondiale sont rappelées : il ne s'agit pas de faire ou « refaire » l'histoire à partir de ces témoignages mais de les intégrer à une réflexion d'ensemble. L'objectif est de permettre aux élèves de prendre de la distance nécessaire face au témoignage, afin de comprendre l'apport de celui-ci à la réflexion historique ; l'échange doit permettre de développer la dimension critique et civique de l'élève.

6. Analyse des entretiens

L'analyse que nous présentons ici s'appuie tant sur les 24 questionnaires réalisés par écrit de pré-enquête, qui nous avaient servi à affiner nos problématiques, que sur les 50 entretiens effectués entre 2001 et 2003, soit 74 réponses au questionnaire préparé. Nous tenterons de donner aussi souvent que possible la restitution de la parole des enseignants, afin de mesurer à la fois ce qui se joue en classe et les représentations qu'en ont les acteurs.

Une de nos principales questions était de savoir comment étaient enseignés les deux sujets considérés par l'appel initial à coopération du département de philosophie de l'éducation de l'INRP comme étant l'objet de « refoulés » scolaires : la destruction des juifs et des tsiganes d'Europe et les guerres de décolonisation, et plus spécifiquement celle d'Algérie.

A) Des cours pas comme les autres

Indiscutablement, les cours concernant le génocide juif et tzigane et les guerres de décolonisation ne sont pas des cours comme les autres, *i.e.* de ces cours qui font l'ordinaire des classes. Si 48 collègues sur 74 disent explicitement ce sentiment, l'analyse des réponses aux autres questions du questionnaire des 14 autres affirmant que pour eux, il s'agit bien de cours comme les autres, révèlent qu'il n'en est rien¹⁰⁵.

Difficultés spécifiques

Près de la moitié des entretiens ont fait part de difficultés spécifiques. Parmi celles auxquelles les enseignants interrogés pensent, lors de l'entretien, et auxquelles ils disent être confrontés, le problème de la distance qu'ont des enseignants avec ces événements historiques revient souvent. La prise en compte de ces questions en classe (ou la non prise en charge) est fortement dépendante de l'implication de chacun des professeurs. La question est inséparable de leur socialisation politique, de leur plus ou moins grande proximité familiale avec l'un de ces deux sujets historiques, voire de leur engagement politique¹⁰⁶. Dans les entretiens, des aspects personnels, voire familiaux et intimes, resurgissent comme une explication ou une légitimation de l'action éducative¹⁰⁷. Il ne s'agit pas de cours comme les autres « *car ce sont des thèmes qui m'intéressent plus que d'autres, plus par exemple, que si je devais faire un cours sur l'Euro ou sur l'Europe...* »¹⁰⁸. On aborde ce sujet certes pour des raisons de programme, mais également parce que l'on se sent porteur d'une mission très particulière, liée soit à un engagement politique ou professionnel très pensé¹⁰⁹, soit à une expérience personnelle ou familiale qui permet (ou non) d'en parler. Car il s'agit bien d'un sujet à part, « *un résumé de douleur, de souffrance, de certaines choses que l'on ne peut imaginer et qui dépassent l'imagination* »¹¹⁰.

¹⁰⁵ L'analyse des « sans-réponses » sur ce point montre qu'il ne s'agit pas de cours comme les autres.

¹⁰⁶ « *Il y a une autre nouvelle intéressante, cela se passe après le coup d'Etat de septembre 1973 au Chili, à Santagio du Chili ; bon c'est vrai, on peut nous accuser d'être assez orienté...(rire)* » Entretien n°31 Lettres, lycée

¹⁰⁷ Comme ce professeur qui tient à préciser qu'il est de parents migrants espagnols et que tous ces sujets l'intéressent tout particulièrement. Entretien n°13, Philosophie, lycée ; ou cet autre qui explique que son père vient du Maroc, et que tout le thème de la décolonisation le touche particulièrement. Entretien n° 23, Lettres, collègue REP

¹⁰⁸ Entretien n°9, Lettres-histoire, LEP

¹⁰⁹ « *Dans ce cadre-là, c'est plus que notre métier de professeurs d'histoire... Sur la torture, c'est des choses qui dépassent, pour moi, la question à traiter dans le cadre du programme d'histoire.* » Entretien n°43, Histoire, lycée

¹¹⁰ Entretien n°4, Lettres, collège, REP

« Comment aborder le génocide juif et tzigane ? C'est la même difficulté chaque année : comment démarrer la séance ? »¹¹¹. « Quel ton adopter pour aborder ce problème ? »¹¹². Beaucoup d'entretiens évoquent également la difficulté d'aborder, eux-mêmes, des sujets aussi lourds. Il s'agit de ne pas influencer les élèves avec ses propres opinions¹¹³. Ce que reprend un autre enseignant qui ne souhaite pas « produire une réflexion qui ne soit pas doctrinale... qui ne soit pas enfermée forcément dans des vérités préétablies.¹¹⁴ » « Cela m'inquiète un peu d'aborder ce genre de sujets délicats, plus que d'autres.¹¹⁵ » « La plupart du temps j'évite (d'évoquer ces questions). Alors, pour plein de raisons. C'est lié d'une part à ce que je ne suis pas très à l'aise avec ces événements, et qu'en réalité... je me demande si je me sens en mesure d'en parler. Il y a une deuxième raison c'est que souvent... il y a presque une faillite de l'activité d'enseignant quand on en parle. Cela donne une sorte de cran d'arrêt instantané à toute discussion. Comme une évidence qui bloquerait tout et on ne pourrait plus donner de raisons. C'est au-delà de tout.(...) Un fait aveuglant. »¹¹⁶

Beaucoup d'enseignants interrogés insistent sur la prudence avec laquelle ils tentent d'amener les élèves vers telle ou telle lecture, telle ou telle réflexion. « C'est délicat. Peut-être que plus que pour d'autres cours je suis attentive aux choix des termes, à la façon dont eux aussi formulent leurs réponses. »¹¹⁷ On anticipe aussi les réactions ou les incompréhensions éventuelles : « J'essaye toujours de définir les termes que l'on va utiliser : antisémitisme, fascisme, racisme... Je prends quelques précautions oratoires, oui, c'est vrai... mais bon, pas tant que cela. Un peu, mais pas trop. Pas trop parce que c'est important aussi qu'ils soient confrontés à des termes et qu'ils soient obligés de réagir par rapport à ces termes. »¹¹⁸

La crainte des réactions des élèves constitue également un élément qui fait que ces cours ne sont pas réellement vécus comme les autres. « Quand j'aborde la question de la datation du roman *L'Étranger* de Camus, comment le situer par rapport à quelle période... c'est difficile pour moi chaque fois que j'ai des élèves maghrébins en classe, il faut beaucoup de... précautions, notamment chaque fois que... le narrateur parle de ... l'Arabe... pour des précautions oratoires, pour expliquer qui peuplait l'Algérie à cette époque, etc... »¹¹⁹. C'est toujours par rapport « au public » que l'on se réfère pour dire sa crainte d'aborder tel ou tel sujet : « Une difficulté liée au public, oui. Il y a énormément de personnes étrangères et de confessions musulmanes qui ont tendance parfois à rattacher cette question-là (la Shoah) à des problèmes politiques actuels et qui ne comprennent pas forcément l'aspect universel de cette question. »¹²⁰. Près d'un tiers des enseignants interrogés évoque rencontrer une difficulté spécifique liée au public scolaire. Certains enseignants étant très explicites : il y a un ressenti des élèves et « 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. »¹²¹

Certains enseignants interrogés font état de leur souci de ne pas faire échouer le cours, de faire en sorte que tous les élèves soient touchés et pas seulement ceux déjà sensibilisés. La question du temps des programmes est souvent abordée. Il arrive que naisse une tension entre

¹¹¹ Entretien n°28, Histoire, collège, REP

¹¹² Entretien n°12, Lettres, lycée

¹¹³ Entretien n°49, Lettres, collège

¹¹⁴ Entretien n°30, Philosophie, lycée

¹¹⁵ Entretien n°48, école élémentaire

¹¹⁶ Entretien n°44, Philosophie, lycée

¹¹⁷ Entretien n°47, Lettres, lycée

¹¹⁸ Entretien n°17, Lettres, collège

¹¹⁹ Entretien n°3, Lettres, lycée

¹²⁰ Entretien n°23, Lettres, collège, REP

¹²¹ Entretien n°45, Philosophie, lycée

L'intention éducative et la réalité pratique de « boucler le programme ». Par ailleurs, la recherche de documentation, d'information et de ressources, est mentionnée comme une difficulté importante, sur un sujet où l'exigence d'exactitude historique semble fondamentale aux personnes interrogées. Le choix des documents se situe souvent à l'intersection entre la volonté de justesse historique, de respect mémoriel et de prévention des réactions des élèves : « *Je ne passe plus Nuit et Brouillard. J'ai l'impression que je leur ferai plaisir, sans faire progresser leur savoir. Question : plaisir de quel sorte ? Réponse : Chaque année ils demandent à voir le film parce que les grands frères et les grandes sœurs l'ont vu. Pour eux c'est un spectacle qu'ils n'ont toujours pas vu, et c'est un vrai spectacle, donc je n'ai pas envie de leur montrer.* »¹²²

C'est particulièrement le cas pour les enseignants du cycle 3 des écoles. Y compris quand ils assument cet enseignement (l'ensemble de ceux qui abordent ces questions ne le fait qu'à l'occasion d'une commémoration, ou d'un événement d'actualité, aucun d'entre eux dans le cadre explicite du programme), les enseignants du primaire disent éprouver des difficultés spécifiques, liées, dans l'ordre, à la sensibilité des élèves¹²³, aux contraintes du programme qui fait n'arriver ces thèmes qu'à la toute fin du CM2 (autre manière de dire qu'on n'y arrive jamais), au manque de temps qui en découlerait compte tenu de l'importance que chacun accorde à ces sujets, mais également à la difficulté devant le choix des supports pédagogiques (trouver le documents adéquat), ainsi qu'aux lacunes de leur formation. « *Quel choix faire ? C'est certain, j'évite les documents choquants, les documents que j'appelle le document << Nuit-et-Brouillard >>* »¹²⁴ Le rapport aux parents est également mentionné, comme un obstacle possible à cet enseignement, pour des enfants de 10 ans¹²⁵.

Ces difficultés, valables également pour le cycle secondaire de l'enseignement, permettent sans doute d'expliquer en partie le repli sur le disciplinaire que nous avons noté. Comme si les enseignants, pour se protéger d'enseigner ces sujets-là, ou pour éviter tout dommage scolaire, investissent plus que jamais la dimension disciplinaire de leur métier. En effet, ce repli disciplinaire prend la forme d'une identification avec sa discipline. Les réponses correspondent à des ancrages très disciplinaires. C'est du haut de la discipline et de ses programmes que l'on définit et justifie son action pédagogique. Très souvent, les enseignants qui ont répondu au questionnaire ont donné le sentiment de se justifier par l'éthique professionnelle et disciplinaire.

Une complémentarité des enseignements disciplinaires

Repli sur l'identité des disciplines, ne veut pas dire que les enseignants, sur ces questions-là, ne fassent pas référence aux autres disciplines. Au cours des entretiens, les professeurs n'hésitent jamais à dire que ces cours-là, si particuliers dans leurs enjeux, sont l'occasion d'une complémentarité. C'est surtout le cas des professeurs de Français qui soulignent deux aspects de cette complémentarité : d'une part l'importance au lycée, et parfois dès le collège, de la sensibilisation, par les cours d'histoire, à ces questions, qui leur permet, eux, d'aller plus loin, ou différemment, dans le travail sur ces périodes du XXe siècle. D'autre part, beaucoup mettent en avant le regret de ne pouvoir mieux bâtir une vraie progression combinée, entre histoire et lettres, même s'ils perçoivent bien, en 3^{ème} notamment, les contraintes en temps du programme d'histoire.

Les professeurs d'histoire interrogés, n'hésitent pas, pour ces cours-là précisément, à recourir à la littérature, par eux-mêmes, sans lien particulier avec un de leur collègue de

¹²² Entretien n°22, Histoire, collège REP

¹²³ Les deux seuls collègues du primaire à dire qu'il s'agit de cours comme les autres, expliquent pourtant que l'émotion suscitée chez les élèves rendent ces cours un peu différents. « *Des cours comme les autres... a priori du moins, au départ...* » Entretien n°48, primaire

¹²⁴ Entretien n°20, école primaire

¹²⁵ Entretien n°18, primaire

Français, sauf quand la liaison est organisée, pensée comme cela se fait dans un établissement en REP, où les enseignants prévoient ensemble la liste des œuvres à aborder (*Inconnu à cette adresse*, K. Taylor, par exemple). Les enseignants d'histoire savent que cette œuvre, et d'autres, seront lues dans l'année en parallèle à leur cours ; chaque ancrage disciplinaire peut dès lors se justifier d'autant mieux qu'il s'établit en parfaite complémentarité.

Par ailleurs, des regrets se font jour, dans les entretiens, à propos des lacunes des élèves. C'est paradoxalement surtout le cas chez les enseignants de Français et de Philosophie de lycée à faire ce type de remarques, soucieux de ne pas avoir à « faire de l'histoire » pendant leur cours. Un enseignant de philosophie regrette le « *manque de référence des élèves* »¹²⁶ et un professeur de Français insiste sur l' « *ignorance du contexte historique de la part des élèves (...) ils ne connaissent rien !* »¹²⁷

Une autre occasion de la complémentarité entre discipline existe, mais de façon très souvent ignorée dans les propos tenus par les enseignants interrogés. Si l'on analyse attentivement les réponses à la dernière question N°17¹²⁸, sur les enjeux de ces enseignements, on est frappé par le fait qu'il est presque impossible de reconnaître la discipline d'origine du professeur qui s'exprime. Effet de sens commun, ou véritables objectifs communs à toutes les disciplines, les réponses à la question sur les enjeux éclairent une dimension transdisciplinaire, à savoir la fonction éthique, morale, citoyenne de leur enseignement. Le devoir de mémoire est rappelé aussi bien par les professeurs de Lettres, de philosophie que d'histoire ; la dimension de l'esprit critique revient dans les propos des enseignants de chaque discipline. Comme si, par delà l'ancrage spécifique et l'entrée dans le sujet lié à une démarche didactique particulière, chacun se retrouvait sur une dimension globale de l'enseignement de ces sujets-là.

Les cours concernant les génocides et les guerres de décolonisation, dès lors qu'ils sont faits en classe avec la conscience de servir la construction du citoyen et de l'esprit critique, dans un devoir de mémoire et de vigilance par rapport au futur, ne semblent pas être des cours comme les autres. D'abord parce qu'ils suscitent des interrogations différentes, des difficultés spécifiques, parfois difficiles à résoudre, et enfin parce qu'ils permettent de redéfinir la part de sa discipline dans les enjeux éthiques, moraux et politiques du métier. Or, par delà les logiques disciplinaires différentes, la logique transversale des apprentissages apparaît naturelle, pour des sujets qui semblent, comme beaucoup nous l'ont dit, échapper à l'ordinaire de la classe, comme autant de thèmes d'études « *brûlants d'actualité* »¹²⁹. Il ne s'agit pas non plus de cours comme les autres dans la mesure où la complémentarité disciplinaire est convoquée, peut-être plus que pour d'autres sujets, et que l'investissement des enseignants, au moins moralement, affectivement, mais aussi en volume de travail en amont, y est très fort. Mais ces cours ne sont pas non plus comme les autres, y compris pour ceux qui prétendent que « si », dans nos entretiens (14 sur 74), dans la mesure où le rapport entre l'émotion et l'analyse à froid, hyper-critique des processus à l'œuvre, joue de toutes ses dynamiques, les plus contradictoires également dans chacune des disciplines.

¹²⁶ Entretien n°15, Philosophie, lycée, ZEP

¹²⁷ Entretien n°47, Lettres, lycée

¹²⁸ cf résultats en annexe

¹²⁹ Entretien n°23, Lettres, collège, REP

B) Entre rapport émotionnel et rapport raisonné aux savoirs

Le statut particulier de l'école primaire

Pour analyser comment se joue cette tension entre un enseignement reposant sur l'émotion et/ou sur la raison, peut-être n'est-il pas inutile de faire un détour par ce qu'ont pu répondre les instituteurs et professeurs des écoles interrogés. Là, plus qu'ailleurs sans doute, la crainte de heurter la sensibilité des élèves permet, en toute conscience parfois, d'éviter ces sujets, presque délibérément. Nous avons vu que la première difficulté pour les enseignants du primaire, c'est la prise en compte de la sensibilité des enfants ; d'autant plus que beaucoup l'expriment très bien, un des moyens pertinents d'aborder ces questions avec les élèves, c'est le recours à l'émotion. « *Si on veut donner aux enfants une... en dehors du cadre de l'histoire, la conscience de certains événements qui se sont déroulés, comme par exemple la rafle du Vel' d'Hiv', je crois qu'il y a une part d'émotion dont on ne peut pas se séparer, du fait que l'on n'est plus tout à fait dans un cadre historique, mais que l'on étudie un événement en particulier.* »¹³⁰ Un instituteur en fin de carrière qui n'a, sciemment, jamais abordé ces questions, explique combien « *il faut être prudent, délicat* »¹³¹ avec les élèves.

Il y a donc à la fois l'idée que par l'émotion, on peut toucher et marquer les élèves, mais qu'en même temps, ils sont trop jeunes. Le témoignage pourrait-il être un bon moyen, intermédiaire ? « *J'ai la crainte des réactions du type : <<on a vu un monsieur qui pleurait...>> et pas <<on a vu un monsieur qui pleurait parce que...>>* »¹³² L'objectif est d'éviter de bousculer et de perturber les élèves. En somme, pour les professeurs d'école, l'étude de la Shoah ne peut être relayée par une analyse rationnelle aussi construite qu'au collège ou qu'au lycée, ce qui laisse la place à une émotion qui peut submerger les enfants, sans que celle-ci ait un sens particulier. Le sentiment des professeurs d'école est le suivant : si, pour les adultes, la Shoah dépasse souvent l'entendement (cf. état des lieux de la recherche), que dire alors pour des élèves de l'école élémentaire ?

La question se pose tout particulièrement lorsque l'on s'interroge sur ce que l'on peut montrer aux enfants. « *Il y a très très longtemps, on avait montré Nuit et Brouillard ... Enfin, après, je me suis dit : jamais ! On ne montre pas ces choses à des enfants de CM2. Cà, c'était mon trauma. Donc là, c'est fini. Le problème après, c'est comment aborder le système de la déportation. J'ai toujours pas les éléments de réponses. Cà me traumatise, ça. Qu'est-ce que l'on peut montrer ? Jusqu'où peut-on aller ? Je n'ai qu'une certitude, c'est qu'on ne peut montrer Nuit et brouillard à des enfants de CM2. Il y a certaines choses qu'on ne peut montrer.* »¹³³ Cette « certitude » revient dans d'autres entretiens. « *Il y a un certain voyeurisme à voir l'horreur* » explique un enseignant¹³⁴ en fin de carrière, le seul des instituteurs interrogés à assumer pleinement cet enseignement, mais uniquement dans le cadre des commémorations ou de l'éducation civique.

Dans le rapport d'étape, nous évoquons l'hypothèse de véritables stratégies d'évitement pour les enseignants du primaire. La réalité, sous réserve d'une enquête plus approfondie et plus représentative, permettrait sans doute de voir que ces sujets sont abordés, même très rapidement, et qu'ils constituent bien une des grandes interrogations didactiques et pédagogiques du corps des instituteurs et professeurs d'école. Si nous n'avons pu repérer que très peu de pratiques scolaires sur ces sujets-là, c'est sans doute parce que les professeurs d'école ne peuvent se raccrocher avec assurance à la discipline historique, étant polyvalents par leur statut ; les enseignants se sentent très souvent démunis.

¹³⁰ Entretien n°18, primaire

¹³¹ Entretien n°19, primaire

¹³² Entretien n°18, primaire

¹³³ Entretien n°33, primaire

¹³⁴ Entretien n°35, primaire

Le paradoxe pratique de l'histoire enseignée

En histoire, le traitement de ces questions historiques se fait en référence explicite et omniprésente aux programmes d'histoire. Les remarques qui suivent se fondent sur la pratique des enseignants d'histoire-géographie des lycées soumis aux obligations des programmes du cycle terminal des séries L,ES et S mis en place en 1995 et des programmes du collège de 1999¹³⁵. Discipline de référence pour ces sujets d'histoire du XXe siècle, l'histoire enseignée à l'école primaire telle que nous l'avons perçue à l'écoute et à l'analyse des 27 entretiens effectués lors de cette enquête, semble confrontée à un paradoxe que nous observions lors du rapport d'étape de 2001. En effet, si un tiers seulement des réponses font état de difficultés spécifiques, liées principalement à la prise en compte de la sensibilité des élèves, autant au lycée qu'au collège, il n'en reste pas moins que dans les objectifs affichés, comme dans les attentes explicites des professeurs d'histoire, l'analyse objective des événements est revendiquée, comme partie intégrante de l'ethos de la discipline. L'émotion, convoquée de façon exclusive, peut être explicitement proscrite, contre une approche disciplinaire stricte, rigoureuse. Car « *je suis contre une émotion qui n'explique rien, contre le pathos de Spielberg* »¹³⁶. L'exactitude historique comme l'analyse objective des documents restent la clé de voûte de la discipline. La place des documents y est très importante, comme s'ils permettaient aux collègues de rester sur la partie rationnelle de cet enseignement.

Pour autant, 23 des entretiens expriment le fait qu'il ne s'agit pas de cours comme les autres, ce que nous retrouvons par ailleurs dans les réponses faites d'une part à la question de savoir s'ils évaluent ces enseignements, et d'autre part sur leurs enjeux fondamentaux. On peut se rendre compte alors que tout se passe comme si, malgré l'affichage d'exigence scientifique, les professeurs d'histoire dépeignent une réalité de cours qui échappe à l'ordinaire. L'évaluation des apprentissages prend souvent la voie d'une évaluation globale, générale : « *Oui, globale. Jamais précisément sur les questions. Je sais par exemple que la guerre d'Algérie, ils seront amenés à en parler, mais ce sera une question beaucoup plus large.* »¹³⁷ Il n'est pas rare de constater une contradiction flagrante, mais souvent assumée, entre un contenu passionnel d'un cours sur la Shoah, notamment, et les objectifs affichés d'analyse objective de l'évaluation¹³⁸.

Le poids des enjeux civiques parfois très généraux nous renseignent sur le fait que l'important du cours réalisé reste, plus que pour tout autre cours, son rôle dans la compréhension d'aujourd'hui, la définition d'une vigilance pour demain, ou plus largement la formation du citoyen. Pour ces cours, la majorité des enseignants d'histoire interrogés font en sorte d'émouvoir leurs élèves¹³⁹, tout en se méfiant de l'émotion¹⁴⁰, plus au collège qu'au lycée, où le temps scolaire, tout entier tourné vers l'examen final ne semble pas conduire (faute de temps) à accorder une place au registre de l'émotion. Au collège, en classe de 3^{ème}, on prend plus le temps de faire des visites de lieux de mémoire (Drancy, Auschwitz, Izieu...) : « *On inscrit les cours dans des lieux* »¹⁴¹, ou on fait venir des témoins. « *C'est le vécu, et puis c'est plus de l'histoire, c'est pas quelqu'un qui raconte l'histoire, c'est quelqu'un qui l'a vécue.* »¹⁴² L'émotion de l'enseignement peut faire partie du registre de la transmission : « *On a des élèves qui fonctionnent beaucoup à l'affectivité, qui fonctionnent*

¹³⁵ Voir plus bas : « 6. Programmes en application pendant la recherche »

¹³⁶ Entretien n°11, histoire, lycée

¹³⁷ Entretien n°32, Histoire, lycée

¹³⁸ Entretien n°39, Histoire, lycée

¹³⁹ « *Je veux que les élèves soient marqués par ce qui s'est passé. On est là pour transmettre ce sujet.* » Entretien n°5, Histoire, collège, REP

¹⁴⁰ Entretien n°22, Histoire, collège, REP

¹⁴¹ Entretien n°28, Histoire, collège, REP

¹⁴² Entretien n°27, Histoire, collège, REP

beaucoup au ressenti, parfois aux ressentiments, mais au moins au ressenti, et donc quand ils ressentent l'enthousiasme ou une maîtrise de ce sujet par rapport à un autre, ils ont tendance à adhérer plus facilement. »¹⁴³

Les cours de Français ou l'émotion assumée

Les professeurs de Lettres enracinent leur pratique concernant le génocide et les guerres de décolonisation dans la liberté que leur offrent les programmes quant au choix des œuvres littéraires à étudier. Par le moyen de l'œuvre littéraire, biographique, autobiographique ou de fiction, aucun des enseignants de Lettres interrogés n'envisagent un cours d'où l'émotion serait absente. C'est même constitutif de leur enseignement sur ces sujets. On pourrait même dire que deux critères principaux guident leur enseignement : les critères liés à la maîtrise de la langue (accessibilité, qualité littéraire, genre épistolaire ; autobiographique, biographie, lecture d'une œuvre, lecture suivie, poésie...) et l'émotion. « *C'est positif que les élèves partagent une émotion. »¹⁴⁴, comme il est important « de ne pas blinder les élèves (...) il faut les rendre sensibles (...) toucher le cœur intime » et « incarner l'histoire »¹⁴⁵.*

Les professeurs qui abordent ces sujets du XXe siècle se vivent comme des passeurs de mémoire : « *Je travaille pas tellement pour montrer la façon dont cela s'est passé d'un point de vue historique, mais surtout la façon dont cela a été ressenti et raconté par la suite. »* Pour cela, « *il faut que les textes soient chargés d'émotion. »¹⁴⁶* Pour cette autre enseignante, le choix des textes se porte sur une œuvre contemporaine qui puisse raconter l'expérience concentrationnaire, « *comment le <<je>> se met en scène »¹⁴⁷. C'est pourquoi elle préfère le genre biographique, autobiographique ou épistolaire (notamment à partir des *Lettres de Drancy*¹⁴⁸). Pour ces pratiques, le « *texte à la première personne est essentiel ; il est susceptible de provoquer de l'émotion. »¹⁴⁹* ; et quand l'émotion ne vient pas, cet enseignant n'hésite pas : « *Une année j'ai eu une classe que je trouvais vraiment de beaufs finis, et j'ai utilisé Nuit et Brouillard, mais volontairement, pour leur en mettre plein la figure. J'ai voulu les choquer, j'ai voulu les secouer. Les tirer de leur apathie... et cela a pas trop mal marché quand même... ».**

De tous les entretiens que nous avons menés, ceux avec les professeurs de Français nous sont apparus comme les plus cohérents, et les plus affirmés. Là où les professeurs d'histoire naviguent en permanence entre le souci d'être objectifs, rationnels, et en même temps capables de transmettre une émotion, vecteur selon eux de la mémoire, les professeurs de Français assument entièrement leur statut de passeurs d'émotion. Elle est recherchée, utilisée, sans cesse convoquée, sans retenue apparente. De la même manière, dans les évaluations, ce qui est attendu est exactement ce qui a été donné à voir pendant les cours, à savoir un contenu fait d'expression de sentiments, d'argumentation éthique et civique, fondée sur une émotion jamais reniée. Pour les professeurs de Français interrogés, la littérature semble utile dans la mise à distance de l'événement ; dans le fait aussi que la subjectivité et l'expression personnelle du sujet sont des dimensions essentielles de la littérature étudiée en classe et de la discipline tout entière. Certes, ils estiment qu'il est bon, voire très utile, fondamental, que les historiens fassent leur travail d'analyse et de décryptage du processus de mise à mort ou de décolonisation ; mais c'est sur cette connaissance, même relative, concèdent les enseignants de Français, que les cours de Lettres et les lectures d'œuvres

¹⁴³ Entretien n°9, Histoire, LEP

¹⁴⁴ Entretien n°12, Lettres lycée

¹⁴⁵ Entretien n°1, Lettres, collège, REP

¹⁴⁶ Entretien n°4, Lettres, collège, REP

¹⁴⁷ Entretien n°8, Lettres, lycée

¹⁴⁸ *Lettres de Drancy*, Textes réunis et présentés par A. Sabbagh, Int. de D. Peschanski, Tallandier, Paris, 2002

¹⁴⁹ Entretien n°42, Lettres, collège

contemporaines peuvent faire entrevoir l'indicible, la souffrance à nu, sans avoir pour autant à voir des images ou des documents trop douloureux.

Il est néanmoins important de dire ici que nous n'avons pas rencontré de collègues qui refusaient d'aborder ces questions, soit par hasard, soit par un biais de constitution du groupe des personnes retenues pour les entretiens, soit encore parce que la seule évocation du sujet de l'enquête a détourné certains collègues de l'intention d'y répondre. Nous avons conscience que c'est une des limites de l'enquête. Car des professeurs de lettres peuvent aborder le XXème siècle sans passer par le génocide ou la guerre d'Algérie. Cet angle mort de l'enquête permettrait sans doute de mieux percevoir les motivations des uns et des autres sur cette question très sensible.

Philosophie et morale : la dimension éthique domine

En classe de philosophie, traiter du XXème sous cet angle des crimes de masse, du génocide ou des guerres de décolonisation relève d'un choix assumé. Il n'est pas écrit dans les programmes d'étudier la Shoah ou la guerre d'Algérie. Tous les professeurs de philosophie interrogés dans le cadre de l'enquête (sauf deux) disent aborder ces sujets, au moins de façon allusive. Ils sont utilisés à titre d'exemples, la plupart du temps, dans le cadre des programmes et des notions. Mais chacun les utilise à l'endroit du programme qui lui convient : soit dans le cadre d'une interrogation sur la faute, le mal, la responsabilité, sur la morale, ou l'Etat, la morale et la politique, ou encore sur la technique et sur l'opposition entre rationalité technique et le raisonnable, ou encore d'un point de vue épistémologique sur la méthode historique.

Pour des collègues de cette discipline, l'émotion peut être suspecte. Un enseignant qui évite d'aborder ces thèmes en classe explique sa gêne : « *Il y a l'aspect lieu commun, comme les droits de l'homme... un certain nombre de lieux communs dont les élèves sont farcis. Là dessus je pense qu'il ne faut pas aller dans leur sens. Mais je dirai que le génocide est un lieu commun qui est extraordinaire. Et qui redouble... ce n'est pas un lieu commun au sens de <<banal>>, mais qui redouble la chose... sauf à aller dans des analyses précises, à bien connaître, à parler... on entre dans des choses qui relèvent énormément de l'affect, de ce qui empêche une réflexion sereine.* »¹⁵⁰ Ici, la volonté de ne pas banaliser l'événement, de ne pas entrer trop facilement dans l'émotion convenue peut être un autre moyen de sauvegarder la mémoire de l'inéluctabilité de l'acte.

Pour autant, l'émotion peut, dans le cadre d'une analyse critique, faire l'objet d'un traitement en soi. A la question de savoir comment il ferait, dans le cas où il déciderait de traiter à nouveau ces thèmes du XXe siècle, ce même collègue propose l'œuvre cinématographique *Le Pianiste*¹⁵¹, « *pour restituer la singularité de l'événement.* » Cette même tension entre émotion et raison s'observe ailleurs. Un autre enseignant nous explique sa démarche, tout entière fondée sur la morale. De ce point de vue, la torture en Algérie ou ailleurs est prétexte à des développements dans ses cours. Il déclare ne pas connaître de difficultés particulières mais modifie régulièrement ses préparations « *afin d'éviter l'instrumentalisation de la shoah (...) cette référence à la Shoah devenait une façon de ne plus poser les questions* »¹⁵². Entre les deux tours de l'élection présidentielle d'avril/mai 2002, après le 21 avril, il décide de projeter en classe le film *Nuit et Brouillard*, « *pour provoquer de l'émotionnel. L'émotionnel rendant plus concret le réflexif* ». Enfin, l'émotion peut naître de la relation de cours elle-même, ce dont témoigne la réponse de ce collègue de philosophie à la question de savoir s'il a observé des réactions particulières de ses élèves pendant ces cours sur ces sujets précis : « *Non, si ce n'est peut-être... peut-être effectivement une gravité plus importante qu'à d'autres moments, quand ils sont vraiment pris dans le... notamment dans le*

¹⁵⁰ Entretien n°44, Philosophie, lycée

¹⁵¹ Film de Roman Polanski, 2002

¹⁵² Entretien n°38, Philosophie, lycée

*récit, par exemple quand je fais le récit de ce type, et bien, il y a toujours une... la monstruosité de l'acte fait qu'il y a toujours effectivement un silence, un recueillement, une attention particulière. »*¹⁵³

De façon récurrente, tous évoquent des réactions très passionnelles de leurs élèves et leur crainte, y compris, d'aborder ces questions, sans précaution, ni certitude que le cours ne dérapera pas. Pour ce professeur de philosophie, le cours ne se passe pas toujours comme il l'avait prévu : « *Cela dépend des années. Il y a des années où, justement, ça prend une tournure tellement politique et virulente, que l'on passe plus de temps... Du coup je suis obligée de... d'éclaircir les notions de génocide, de crime contre l'humanité.* »¹⁵⁴ Les réactions redoutées peuvent être de deux ordres très différents. Soit des réactions d'adhésion, soit des réactions de rejet. Deux exemples peuvent éclairer cette tension que nous évoquions plus haut déjà entre l'importance de parler de ces questions, et le « *fait aveuglant* » que constituerait la Shoah, pouvant empêcher une réflexion sereine : « *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.* »¹⁵⁵ Ici l'adhésion est crainte, car pouvant vider de sa substance l'ensemble du cours. On est bien ici dans les mauvais usages de l'adhésion, au sens de la « *scolarisation de la référence* » qu'évoque Emma Shnur.

Mais les réactions peuvent aussi être de l'ordre de l'instrumentalisation inverse : « *Il y a comme une saturation des élèves par rapport aux films qu'ils ont déjà vus* »¹⁵⁶ Beaucoup d'entretiens font référence à des phénomènes de saturation des élèves en raison de ce qu'ils dénoncent comme une focalisation sur la Shoah. « *Des réactions de lassitude, oui, ils ont l'impression qu'il s'agit de sujets particulièrement rebattus (...) ils en ont assez qu'on leur parle de ça (...) alors peut-être qu'ils lisent trop jeunes. Cela fait partie, pour eux, des poncifs de la scolarité. La question sur laquelle il faut s'émouvoir. Parfois j'ai eu cette impression-là.* »¹⁵⁷ Cette anticipation régulière des enseignants face à des comportements « *passionnels* » est une constante des entretiens menés avec des professeurs de philosophie. Comme si les conditions d'une réflexion philosophique n'étaient pas réunies, face à des élèves qui ont face à ces thèmes, et notamment de celui de la Shoah, des « *sortes d'allergie* » ou « *des réactions épidermiques* »¹⁵⁸.

D'une manière générale, le sentiment que l'on retrouve est lié à la crainte que le sujet ne devienne trop consensuel, tout en redoutant les réactions en classe qui démontreraient que le sujet ne l'est pas... Comme le précise un entretien¹⁵⁹, avec le traitement scolaire de la Shoah, « *l'unanimité est difficile à contourner.* » C'est pourquoi cet enseignant tente de faire réfléchir les élèves sur la notion de « *peuples primitifs* », pour mieux déconstruire la notion de « *civilisation* ». On écoutait Goethe et Bach, le soir, après une journée de travail, quand on était officier nazi, chargé de l'organisation et de la gestion d'un *lager*. De la même façon critique, « *il n'y a pas de leçons de l'histoire, ni d'un devoir de mémoire qui permettrait d'éviter que cela ne revienne : c'est une pédagogie illusoire.* »

¹⁵³ Entretien n°30, Philosophie, lycée

¹⁵⁴ Entretien n°45, Philosophie, lycée

¹⁵⁵ Entretien n°13, Philosophie, lycée

¹⁵⁶ Entretien n°45, Philosophie, lycée

¹⁵⁷ Entretien n°47, Lettres, lycée

¹⁵⁸ Entretien n°15, Philosophie, lycée ZEP

¹⁵⁹ Entretien n°38, Philosophie, lycée

« Moi, ça me rend malade, ce cours-là. »¹⁶⁰ : une sensibilité sans cesse présente

Peut-on, et doit-on « pédagogiser la Shoah ? »¹⁶¹, se demandait Emma Shnur dans *Le Débat*. Les trois disciplines que nous avons retenues pour cette enquête, y compris l'enseignement élémentaire, fonctionnent différemment par rapport à l'articulation entre une émotion légitime et la quête d'une analyse objective. Si les professeurs de Français assument absolument et sans difficulté apparente la part de l'émotion dans leur enseignement, la question se pose d'une autre manière pour l'histoire et la philosophie, dont les définitions tant académiques que scolaires postulent l'obligation implicite d'un travail critique et d'une démarche conceptuelle de mise à distance de l'événement. Pour autant, dans les entretiens réalisés, on retrouve la même tension entre les exigences du métier et les effets sur les élèves qu'évoquait Emma Shnur dans son article. En effet, les historiens, tout entier acquis à l'analyse fine et critique du processus de relégation et de destruction des hommes, nous disent se rendre compte à quel point le cours ne peut reposer que sur cela. La part de l'émotion, subie ou assumée, irrigue le cours, au collège de façon presque explicite, mais également au lycée d'une autre manière. Elle est un des moyens de toucher la sensibilité des élèves et de faire en sorte, comme en Français, que l'histoire s'incarne. En revanche, dans les classes primaires du cycle 3, la pente naturelle majoritaire semblerait déboucher vers des séances presque exclusivement tournées vers l'émotion, pour que des sujets aussi complexes puissent être sus, d'une manière ou d'une autre, et plutôt de cette manière, par des élèves encore jeunes.

Sans doute est-ce en Français que cette tension est la plus maîtrisée, la plus pensée comme acte fondateur ou déclencheur d'apprentissage et de réflexion : « *Au fil de la lecture, on s'arrête, on parle. Et c'est là que c'est important. Parce qu'on s'aperçoit quand même que tout le monde a envie de parler. Quel que soit le pays d'origine des enfants, de certains enfants immigrés, rares sont ceux qui n'ont pas envie de parler. (...) on ne peut pas faire rentrer cela dans un carcan d'apprentissages... c'est pas possible.* »¹⁶²

Il apparaît que les raisons pour lesquelles les enseignants font appel, ou acceptent, le registre de l'émotion sont très diverses et parfois contradictoires. Soit il s'agit d'« appâter » les élèves pour retenir leur attention ; soit pour susciter leur sympathie, au sens étymologique du terme, afin de souffrir avec les victimes de l'histoire ; soit pour reconnaître cette émotion liée à l'histoire, et la relayer, par un travail d'analyse critique et historique.

Mais peut-être convient-il à présent de discerner la répartition des émotions scolaires, selon que l'on aborde la Shoah ou les guerres de décolonisation. Cette observation plus fine va nous permettre de complexifier encore le tableau de l'enseignement de ces sujets « pas comme les autres », ceux dont une professeure de philosophie pense qu'ils « *engagent plus profondément la réflexion philosophique* »¹⁶³ ; beaucoup de jeunes professeurs d'histoire nous ont confié également que, du temps de leur propre scolarité, ce sujet d'étude et l'émotion ressentie alors, souvent en classe de 3^{ème} à l'occasion de l'étude de la seconde guerre mondiale, avait été le déclic à leur vocation professionnelle.

C) Du traitement scolaire d'enjeux mémoriels : le génocide juif et la décolonisation face à face

On ne traite pas de la même manière et avec le même investissement, en classe, la Shoah et la guerre d'Algérie, ni même la Shoah et les autres génocides, notamment celui des Tsiganes. L'enquête que nous avons menée éclaire des pratiques où le génocide juif est non

¹⁶⁰ Entretien n°39, Histoire, lycée

¹⁶¹ Emma Shnur, « Pédagogiser la Shoah ? », *Le Débat*, n°96, Septembre-octobre 1997, Gallimard

¹⁶² Entretien n°25, Lettres, collège, ZEP

¹⁶³ Entretien n°15, Philosophie, lycée ZEP

seulement beaucoup abordé, pensé et investi par les collègues, là où les guerres de décolonisation semblent plus faiblement traitées, voire parfois complètement oubliées. Ceci s'explique par des facteurs liés au programme, et principalement celui d'histoire, où la Shoah constitue un point pivot du programme du XX^e siècle. Mais ceci peut s'expliquer aussi par d'autres éléments sur lesquels nous serons amenés à revenir comme l'absence de culture approfondie sur le colonialisme en tant que phénomène global de société. Les élèves, par leurs réactions, viennent parfois perturber l'organisation et le déroulement du cours sur la Shoah. Quelle place donner à ces réactions d'élèves et quelles significations leur accorder également ?

Le temps scolaire de ces sujets (temps et exceptionnalité)

Parmi les premières questions du questionnaire, nous demandions aux enseignants si la Shoah, la collaboration et les guerres de décolonisation étaient abordées dans leur cours, sur une année entière. Le déséquilibre de traitement entre les sujets nous est apparu très frappant, dès la première année d'enquête et le rapport d'étape de 2001.

Sur les 27 enseignants d'histoire interrogés, tous déclarent aborder le génocide juif, la collaboration et la déportation, et les guerres de décolonisation et 24 le génocide tzigane. Ce qui correspond au programme ; compte tenu du programme, une autre réponse aurait pu surprendre. En revanche, lorsque que les professeurs expliquent l'organisation de leur année, beaucoup insistent sur le fait que c'est surtout le génocide juif qu'ils abordent, en expliquant qu'aussi bien au collège qu'au lycée, les guerres de décolonisation et la guerre d'Algérie arrivent très souvent à la fin de l'année. Le fait que le manque de temps soit évoqué régulièrement dans les réponses, ne doit pas masquer une autre réticence, liée, quant à elle, au manque de recul que les enseignants, et la société tout entière, auraient par rapport à ce sujet. « *Moi, ce cours (sur le génocide juif) je le vis différemment, parce que cela me touche beaucoup, cette période. Comme je le disais, j'ai fait plein de stages, je suis très intéressée par la question, et donc, je crois que je fais mieux passer le message que, par exemple, pour la guerre d'Algérie, qui est pour moi, plus difficile à faire passer, car on a moins de recul.* »¹⁶⁴ C'est également, en substance, ce que dit ce professeur des écoles à propos de la décolonisation et plus spécifiquement de la guerre d'Algérie : « *Je ne crois pas que ce soit des questions que l'on aborde facilement. Et je ne vois pas pourquoi on les aborderait facilement alors que nulle part, on les aborde facilement.* »¹⁶⁵

A l'école primaire, si 9 enseignants sur 12 interrogés déclarent aborder, même de façon allusive le génocide, deux seulement affirment dire des choses dans l'année aux élèves sur la décolonisation ou la guerre d'Algérie. En français, si 14 enseignants sur 18 interrogés disent évoquer, de façon plus ou moins approfondie (plutôt plus), le génocide juif, la moitié environ précisent qu'ils disent quelque chose, même indirectement de celui concernant les tziganes, et 3 seulement déclarent aborder les guerres de décolonisation ou les récits du temps des colonies pendant leur programme. Le même déséquilibre s'observe chez les professeurs de philosophie. 6 d'entre eux (sur 14 interrogés) abordent explicitement le génocide juif, contre 8 qui le font plus indirectement, à l'occasion, voire très peu. Ils ne sont plus que 3 à aborder la question des guerres de décolonisation, et encore, de façon indirecte. Du même coup, depuis l'école primaire, on assiste à un phénomène cumulé : « *Oui, j'ai l'impression que l'élève qui vient de troisième avec son travail d'histoire sur la seconde guerre mondiale, est très sensibilisé. Je l'ai vu cette année avec un texte pris dans le nouveau manuel, où... tout ce qui était dit sur la résistance, l'époque, tout cela, était connu des élèves. En revanche, sur la décolonisation, c'est moins clair... La deuxième guerre mondiale, les élèves connaissent, mais parler de l'Algérie, par exemple à propos de L'Etranger, quelle était la période ?, qui*

¹⁶⁴ Entretien n°5, Histoire, collège, REP

¹⁶⁵ Entretien n°20, école primaire

vivait en Algérie ? qu'est-ce que cela voulait dire <<arabe>> ? est-ce que le narrateur est <<français>> ?, tout ça, c'est très flou pour eux. »¹⁶⁶

Mais le temps scolaire consacré à ces questions ne se réduit pas à la place dans une programmation à l'année. Il est question également de la nature de ces heures faites en classe. Comme nous l'avons déjà rapidement évoqué, pour atteindre cet objectif sans cesse évoqué entre histoire et mémoire, entre émotion et raison critique, entre science et expérience sensible, incarnée, les enseignants initient le plus souvent des démarches spécifiques, parfois exceptionnelles, interrogent dans les classes des témoins, passent des films, n'hésitent pas à dire explicitement aux élèves que ce cours n'est pas comme les autres, bref, investissent le passé d'une charge symbolique et civique particulière. En cela ils définissent dans le temps scolaire un cours « qui n'est pas comme les autres », un cours un peu particulier, exceptionnel dans ce qu'ils donnent à voir aux élèves.

Les attentes professorales

Sur la Shoah, l'émotion des élèves est une des premières attentes explicites des enseignants, toute discipline et tout niveau confondus. Les entretiens en témoignent lorsque, précisément, cette émotion n'est pas au rendez-vous. Les enseignants ont le sentiment d'avoir échoué si le cours est vécu comme les autres par les élèves, là où pour le professeur il ne l'est pas, lorsque le sentiment est qu'« ils sont passés à côté »¹⁶⁷, qu'il y eut peu de réactions. « *En STT, je fais un peu de racolage quand je propose Primo Levi (...) le livre les touche.* »¹⁶⁸. Une véritable identification peut parfois être attendue, ou du moins un sentiment de solidarité minimale avec les victimes : « *Pour la seconde guerre mondiale, j'ai tous les enfants issus de l'immigration qui me posent la question, à plusieurs reprises dans le cours : <<quel était le sort réservé par les nazis aux beurs, aux noirs.>> C'est une question qui revient, même si j'y réponds, elle revient parce qu'ils ont du mal à concevoir que l'Allemagne, dans les années 30, c'est une Allemagne sans Maghrébins, sans Africains. Ils sentent qu'ils auraient pu être concernés. En revanche, ils ne s'identifient généralement pas du tout aux juifs.* »¹⁶⁹ En revanche, l'émotion peut être redoutée sur la guerre d'Algérie : « *J'ai le sentiment que certains élèves, notamment des élèves maghrébins, sont hostiles à la France, et qui ont pour souci de ne surtout pas être Français. Donc j'essaye de faire mon cours sans non plus renforcer leur hostilité à l'égard de la France. Donc 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'émotion.* »¹⁷⁰

Les réactions des élèves sont craintes ou attendues avec sérénité, mais toujours surveillées avec attention. « *J'avais beaucoup de juifs dans ma classe cette année, je faisais beaucoup plus attention au vocabulaire utilisé.* »¹⁷¹ « *Quand ils sont concernés par leur origine, ils réagissent assez bien, enfin ils réagissent de façon visible, évidente.* »¹⁷² Cette surveillance de soi et des autres ne renvoie pas nécessairement à des réactions que l'enseignant a vécues lui-même. Souvent, lors des entretiens, certains faisaient référence à ce qui s'était passé ailleurs, dans d'autres établissements dont ils avaient eu connaissance. Cette surveillance se dévoile souvent à l'occasion de la question de savoir si des réactions avaient eu lieu de la part des élèves : « *Non, 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, voir s'ils ont un*

¹⁶⁶ Entretien n°3, Lettres, lycée

¹⁶⁷ Entretien n°2, Lettres, collège REP

¹⁶⁸ Entretien n°8, Lettres, lycée

¹⁶⁹ Entretien n°22, Histoire collège REP

¹⁷⁰ Entretien n°22, *idem*

¹⁷¹ Entretien n°16, Histoire, collège

¹⁷² Entretien n°13, Philosophie, lycée

*ressenti particulier à l'égard du problème palestinien, par exemple (...) en fait, non, non. »*¹⁷³ 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 justifié ou de pure suspicion : « *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 (...) Et cela était très sensible, l'an dernier, quand je l'avais en 4^{ème}, au cours des événements du 11 septembre (...) Cette année (en 3^{ème}) je l'observais plus particulièrement. Bon, mais c'est un cas particulier et puis je ne peux pas le taxer de raciste, enfin, d'antisémite... mais simplement... bon cela vient de son environnement familial. »*¹⁷⁴. Cette anticipation de réactions possibles peut aller jusqu'à l'évitement de tels sujets : « *J'étais dans des classes où il y avait pas mal de nationalités et de religions concernées, bon... c'est pas évident de parler de certains problèmes ; cela risquait de mettre en débat, et un peu violent, des élèves qui auraient pu avoir des avis vraiment opposés. »*¹⁷⁵

Une autre attente professorale peut consister à prévenir les débordements éventuels, les réactions de provocations de certains élèves, ou le laisser-aller de certaines réflexions. « *En fait, je les préviens, je triche un peu dans le sens où je les préviens dès le début de la séquence de ce que je ne veux pas avoir comme réaction, de ce que je leur interdis de dire comme propos : propos antisémites, propos raciaux. Je leur refuse le droit de dire. »*¹⁷⁶ Après ce cours, cet enseignant n'éprouve aucune déception concernant les élèves : ils furent horrifiés par leur découverte et eurent un sentiment d'incompréhension devant l'événement et le récit utilisé pour témoigner de l'horreur¹⁷⁷. De la même manière, le fait de traiter également le génocide tzigane et juif, avec la même intensité et le même nombre de documents peut être une façon de prévenir les réactions supposées des élèves : « *Non, je n'ai pas eu de réaction des élèves. Mais on parle des autres tentatives d'extermination, des Tsiganes... parce que souvent c'est réducteur, mais suivant le public on peut avoir : <<ah oui, mais c'était des juifs, alors...>> on va voir cette... notamment chez certains musulmans, une sorte de... bon....* **Question** : *Mais ça, vous l'avez rencontré ? Elle s'exprime cette réaction ?* **Réponse** : *Elle est sous-jacente, des fois... On n'a pas de minorités importantes... mais chez certains musulmans, il y a quand même un fort courant anti-israélien, donc, des fois, qui malheureusement tourne vers l'antisémitisme. »*¹⁷⁸

Les réactions d'élèves réexaminées

Une vingtaine d'entretiens (sur 74) témoigne de réactions des élèves à l'occasion des cours sur la Shoah, principalement, mais aussi sur la guerre d'Algérie. En les examinant, nous pourrions tenter de réfléchir à la fois à ce qu'il faut comprendre des propos tenus par les élèves ainsi qu'aux représentations qu'ont les enseignants de ces propos. C'est du reste dans cette double perspective que certains collègues se trouvent, afin de dégager une voie pédagogique tenable et satisfaisante pour chacun.

Deux entretiens font état de propos antisémites appartenant au registre classique de l'extrême-droite¹⁷⁹ : « *Oui, un élève s'est insurgé ... parce qu'on parlait des juifs, <<encore les juifs>>, alors que c'était la première fois que j'en parlais. C'était il y a quelques années, j'ai su plus tard que cet élève avait une famille plus politisée, à l'extrême-droite. Cela correspondait à l'environnement familial. J'avais, par le même élève en seconde, la même*

¹⁷³ Entretien n°9, Histoire, LEP

¹⁷⁴ Entretien n°7, Lettres, collège

¹⁷⁵ Entretien n°49, Lettres, collège

¹⁷⁶ Entretien n°4, Lettres, collège REP

¹⁷⁷ Charles Spitz, *Cellule 114...*

¹⁷⁸ Entretien n°40, Histoire, collège

¹⁷⁹ Entretien n°3, Lettres lycée

réaction sur un texte de Lévi-Strauss pourtant très classique... parlant des terres lointaines. Et là, il s'est insurgé à propos de la décolonisation qui avait laissé des pays <<propres>> à ces peuples qui ne savaient pas les conserver. » La problématique de l'autre entretien est tout entier contenue dans un débat historiographique désormais classique en Pologne et en Allemagne. Un professeur de philosophie témoigne de la réaction d'un élève, présenté comme français d'origine polonaise, d'une famille déportée par Staline. La réaction de cet élève visait un texte de Vladimir Jankélévitch sur le statut qu'il confère à la Shoah. Citant l'élève, « *Et Staline et les crimes de masse soviétique : on en fait pas tout un plat !* »¹⁸⁰ ce professeur insiste sur le fait qu'il ne s'agissait pas d'une négation de la réalité, mais d'une contestation argumentée de sa singularité. Par ailleurs, comme d'autres collègues de philosophie, ce professeur reconnaît voir régulièrement des propos qu'il juge convenus, dans les copies, avec Hitler associé à « intolérance » ; de plus, il souligne un « *certain ras-le-bol des élèves (...) ce n'est pas de l'antisémitisme, mais un phénomène d'écrasement de la référence.* »

Mais ce qui domine, dans les entretiens, c'est la question des élèves pour lesquels chaque collègue utilise une désignation, souvent différente les uns des autres : « *immigrés* », « *maghrébins* », « *beurs* », « *enfants de l'immigration* », « *enfants musulmans* », « *musulmans* »... Une collègue de philosophie reconnaît avoir changé son attitude vis-à-vis de l'enseignement de la Shoah, passant « *du leitmotiv au déni* »¹⁸¹ face à une contestation très vive venant du public du lycée qu'elle vient d'intégrer, public majoritairement « *issu de l'immigration* ». Un autre enseignant de philosophie déclare avoir eu des réactions d'élèves « *musulmans* » : « *oui, des réactions de violence, comme par exemple le fait que le génocide concerne aussi les musulmans. Mais aussi des réactions partisans, des glissements sémantiques. C'est là où les profs d'histoire ne font pas leur boulot* »¹⁸² Des réactions liées, d'après elle, « *à l'appartenance communautaire* ».

Ce que nous avons pu observer, ce sont les malentendus entre enseignants et élèves, qui peuvent tourner au conflit direct. Une maître-auxiliaire débute sa carrière en ZEP, dans un CAP de banlieue parisienne défavorisée et décrit un conflit autour de la question de la guerre d'Algérie : « *J'avais essayé d'être la plus habile possible, sachant qu'en plus je n'avais pas été formée pour enseigner l'histoire. Un élève, sur Argenteuil, me dit : <<c'est bien fait pour vous, sales Français, si on vous a foutu dehors ; vous étiez tous des voleurs.>> C'était un moment impressionnant pour moi, car je ne savais pas trop comment y répondre. J'ai essayé de dialoguer et d'argumenter avec ce jeune en lui expliquant qu'en l'occurrence, à l'heure actuelle, la France l'accueillait et lui donnait une formation et avait permis à ces parents de s'installer et lui avait aussi apporté des choses positives, en soulignant que l'on ne pouvait pas condamner la France comme ça, en bloc, et les Français en bloc. Et donc, on avait été amené à rediscuter ; et pour lui, c'était comme si je lui avais dit : <<sale arabe, rentre chez toi>>* »¹⁸³.

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.* »¹⁸⁴ Dans cet entretien très riche, corroboré par d'autres, on devine le dessin

¹⁸⁰ Entretien n°14, Philosophie, lycée

¹⁸¹ Entretien n°15 philosophie, lycée ZEP

¹⁸² Entretien n°45, Philosophie, lycée

¹⁸³ Entretien n°25, Lettres, collège

¹⁸⁴ Entretien n°39, Histoire, lycée

de deux cultures historiques qui s'affrontent, ou plus exactement s'exposent et se bravent, dans le cadre de l'intimité d'une classe. Deux passions qui s'exposent et se défient, différentes sans être potentiellement opposées, même si l'enseignant les considère volontiers ainsi. Pour le professeur, c'est la Shoah, là où pour les élèves, c'est l'Algérie et la lutte d'indépendance, sans que manifestement, rien ne soit fait, historiquement, pour réunir ces deux moments historiques. La question des héros émerge au cours de l'entretien. « Nous » avons les résistants ; « ils » ont les acteurs de la lutte d'indépendance algérienne. « *C'est leur page d'héroïsme* »¹⁸⁵. « *On a au 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 à 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 FLN.* »¹⁸⁶ Dans l'entretien, (ce qui ne préjuge pas des cours réalisés effectivement) la MOÏ n'est pas évoquée, ni même les porteurs de valises, trait d'union possible entre deux émotions qui pourraient se vivre irréconciliables, à l'heure du conflit israélo-palestinien.

D'année en année, ce collègue perçoit une minimisation et une relativisation de la Shoah de la part des élèves, alors que du côté de l'enseignant, c'est l'inverse, avec la conscience de plus en plus aiguë de l'unicité du drame, et une douleur de plus en plus grande à traiter ce sujet, et ce d'autant plus que la minimisation des élèves lui apparaît nettement. « *Il y a de temps en temps l'idée de : <<on parle toujours des juifs et pas des autres>> ou : « ras-le-bol, toujours eux, mais regardez ce qu'ils font (en Palestine)>> C'est sûr qu'il y a quand même, dans les dernières années une... une minimisation, c'est à dire que moi, ce qui me semble effectivement de l'ordre de l'unicité, fort heureusement, et de l'ordre de l'indépassable, j'ai l'impression que pour les jeunes générations, cela s'émousse et que : <<c'est effectivement quelque chose d'affreux, c'est pas la question, comme il y en a eu tant d'autres avant, et comme il y en aura d'autres après>>... mais qu'il n'y a pas forcément... Oui, ...qu'ils ne pensent pas comme moi, sur le caractère indépassable, point de non retour.* »

Ce sentiment d'un décalage de génération se retrouve également ailleurs, à l'école primaire, comme le sentiment, qui lui est lié, d'une grande ignorance des enfants. « *Comme une mémoire qui disparaît chez les enfants et dans les familles. Le nom d'Hitler ne sort plus spontanément. Surtout dans les écoles à forte proportion maghrébine.* »¹⁸⁷

Les territoires gagnés de la république scolaire

Pour autant, si nous avons enregistré des événements racontés par les enseignants rapportant soit des choses entendues dans leur classe, soit des faits qui se seraient passés dans un autre établissement, très peu de professeurs, parmi ceux que nous avons interrogés, le vivent dans une inquiétude ou une souffrance radicale, au point d'entraîner des pratiques d'évitement de ce sujet. Car à chaque fois que le cours a lieu, précisément sur la Shoah, les professeurs interrogés nous font part de situations de classe auxquelles ils donnent un sens, précisément face à ces élèves désignés.

Un premier type de démarche intellectuelle des enseignants confrontés à ces réactions intempestives et perturbantes pour des professeurs sûrs de l'importance du sujet, de l'aspect universel de la question, consiste à valoriser autant que le cours le permet, l'Islam et le monde arabe, ou pour le moins, à prendre en compte la réalité du Proche-Orient. « *Oui, j'anticipe ces réactions. Plus j'ai l'habitude, plus je prépare des réponses aux objections, par exemple en faisant quelque chose sur le conflit israélo-palestinien. Je montre aussi dans mon cours d'introduction que les textes de philosophie ont été traduits au Moyen âge par des penseurs*

¹⁸⁵ Ent. n°39, *idem*

¹⁸⁶ Entretien n°22, Histoire, collège REP

¹⁸⁷ Entretien n°34, école élémentaire

musulmans et que notre culture doit beaucoup à l'Islam. »¹⁸⁸ En Histoire, le programme de 5^{ème} le permet nettement : « *C'est vrai que j'ai eu cette année... j'ai rarement des réflexions d'élèves, et j'ai senti qu'il y avait des petits courants antisémites, mais pas par rapport à ce qui s'est passé, il y a plus de 50 ans, mais par rapport à ce qui se passe aujourd'hui. Alors je dis : <<surtout ne mélangez pas les deux guerres ; c'est totalement différent>> Et je crois qu'il faut rappeler aux élèves que juifs et arabes ont très bien vécu côte à côte pendant de très longues années, en particulier en Espagne, dans l'Andalousie arabe. Il y avait une culture très intéressante. Et cela se passait très bien. Il y a un amalgame qui est fait, entendu à droite, à gauche... il y a du classement à faire.* »¹⁸⁹ On le comprend nettement, et ceci nous a frappé pendant les entretiens, l'actualité proche-orientale est omniprésente dans ces récits de réactions d'élèves. Comme si à l'occasion de l'évocation d'un passé que les élèves ne nient aucunement (du moins dans les entretiens réalisés), c'est l'actualité et ses enjeux les plus pressants qui resurgissaient. En témoigne, après une projection de *La Vie est belle*, le débat inattendu qui s'engage dans un cours d'histoire de collège, à propos de la question de la religion, du Judaïsme, puis de l'Islam et enfin de la question de l'entrée de la Turquie dans l'Europe, et la rédaction d'un « élève musulman » décrite par l'enseignant¹⁹⁰ : « *Ils défendent leur identité, bon là, c'était un enfant musulman, donc, il défendait... il a tout de suite eu... Mais je lui ai dit : <<attend, il n'y a pas d'intolérance et de racisme>> et il m'a dit : << oui, je sais madame***, mais...>> C'était viscéral chez lui ; s'attaquer à sa religion, enfin, il a eu l'impression que je m'attaquai à sa religion.* »

Une autre démarche est de comprendre ces réactions, de les intégrer au déroulement du cours en en tenant compte : « *des réactions particulières... Il y a eu des élèves qui disaient <<ah, on parle toujours de ça>>. Et... Question : <<ça>> c'est le génocide ? Réponse : oui, par exemple. Et donc, je me suis aperçu qu'il y avait des problèmes avec ce qui se passe en Israël, en Palestine, et c'est vrai qu'il y a une forme de confusion entre l'holocauste juif et quand on dit : <<voilà ce qui se passe en Israël>> (...) Donc on a abordé d'autres trucs. C'est pour ça qu'on a lu Meurtre pour mémoire ou le roman de Le Clézio qui s'appelle Etoile errante, et qui raconte aussi l'exode de Palestine. Qui met en parallèle, finalement les deux exodes, l'exode des juifs pendant la seconde guerre, et puis l'exode des Palestiniens. Question : A quoi étaient-elles liées (ces réactions) selon vous ? Réponse : Ben il y a des élèves qui sont d'origine... de religion musulmane, et pour qui ça pose un réel problème, c'est vrai. Et donc, leur parler d'Elie Kagan qui était juif et qui s'est révolté contre les exécutions des... et la violence de la répression de la manifestation algérienne du 17 octobre 1961, ben, tout à coup, cela ouvre des horizons (...) Bien sûr qu'il faut en tenir compte (de ces réactions), c'est normal. Les choses, elles doivent être expliquées.* »¹⁹¹ Ou encore cette approche incarnée de l'histoire : « *Et puis c'est bien aussi parce que j'ai senti quelques courants antisémites, bon, traditionnels... : <<de toutes les façons, ils sont tous riches !>> Et l'année dernière, à Drancy, on avait eu un témoin qui était un ouvrier et là je peux remettre les choses en place, parce que je leur dis : <<voyez, il y avait des tas de gens qui étaient salariés, commerçants, employés, comme n'importe qui, et ouvriers, puisque la preuve, nous avons vu un ouvrier qui a été déporté.* »¹⁹²

Ensuite on se rassure : « *Des dérapages sur la politique d'Israël aujourd'hui, parfois... quand on passe à l'actualité, il y a des réactions anti-israéliennes, mais toujours en a parte ; il n'y a jamais eu de remise en cause de la déportation, des camps de concentration de la solution finale, etc... Jamais.* »¹⁹³. « *Des réactions ont lieu, sur l'actualité, avec la*

¹⁸⁸ Entretien n°45, Philosophie, lycée

¹⁸⁹ Entretien n°27, Histoire collège REP

¹⁹⁰ Entretien n°16, Histoire, collège

¹⁹¹ Entretien n°31, Lettres, lycée

¹⁹² Entretien n°27, Histoire, collège, REP

¹⁹³ Entretien n°47, Lettres, lycée

Palestine. Mais dans mes cours (sur le génocide), il ne m'est jamais rien arrivé : ils sont très intéressés. »¹⁹⁴ « *Il y a, non pas la prise en compte d'un peuple, mais la prise en compte du malheur d'une succession d'individus, d'hommes de femmes, d'enfants, de vieillards... Ca, ça les choque quand même (...)* Il n'y a pas d'exploitation de l'histoire par rapport aux ressentiments du présent. »¹⁹⁵ pas au point de nier l'horreur. « *Un petit élève maghrébin, particulièrement en difficulté m'a dit : <<mais ça s'est fait pas m'dame, c'est qu'ils ont fait aux juifs>>.* »¹⁹⁶.

Il y a revendication d'autre chose, d'une prise en compte d'une autre mémoire qui peut s'exprimer parfois de façon violente, mais sans remettre en cause de l'essentiel. Tous les entretiens le montrent, à l'exception sans doute d'un ou deux, au ton plus défaitiste : dans les 50 entretiens oraux, comme à la lecture des 24 entretiens sur papier, les élèves adhèrent majoritairement aux contenus du cours. Ils peuvent même pleurer à l'écoute d'un déporté venu témoigner en classe, avoir de l'émotion à la lecture d'une œuvre abordant le génocide juif. La révolte est ailleurs, dans le cadre d'une concurrence des mémoires, d'une revendication d'une mémoire liée à l'histoire des familles, à la colonisation, à l'émigration, à l'exil. Mais aussi liée aux revendications identitaires dont ils se parent, et auxquelles on ne cesse, même sans le vouloir, de les renvoyer : « enfant maghrébin », au lieu d' « enfants français, descendants de migrants », « musulmans », en lieu et place d'enfants scolarisés dans l'école laïque¹⁹⁷. Par ailleurs, lorsque les enfants interviennent négativement en classe, parfois dans la pure provocation, et non de façon négationniste, c'est presque toujours en rappelant la situation des Palestiniens en Israël comme en Palestine, ou pour exprimer une profonde incompréhension sur le mode parfois naïf : comment un peuple (*le peuple*) persécuté peut-il persécuter à son tour ? Ils posent une inadéquation entre l'éducation civique qu'ils reçoivent depuis la petite section de maternelle, l'émotion qu'ils peuvent ressentir éventuellement si un cours sur la Shoah « fonctionne » en remplissant ces objectifs, et la réalité politique telle qu'ils la reçoivent chaque jour : « *L'année dernière, j'avais une élève, au moment où on travaillait sur le 11 septembre, qui m'avait dit qu'elle était vraiment touchée, 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 Jazirah, elle comprenait ce que disaient les Palestiniens, et donc elle se sentait vraiment déchirée. Elle ne savait vraiment plus quoi penser.* »¹⁹⁸

Mais les sujets qui « les » intéressent, (pour reprendre la dialectique en « eux » et « nous » que déclinent certains entretiens, et qui va au-delà du seul rapport « nous, professeur » à « eux, élèves »)¹⁹⁹, semblent si rarement abordés, qu'une véritable réflexion se fait jour chez les enseignants soucieux de répondre aux attentes en termes de savoir, de compréhension du monde contemporain qu'expriment les élèves. Certains disent s'être engagés dans la formation continue sur la guerre d'Algérie, l'Islam, le Maghreb contemporain, constatant avec une grande sincérité leurs lacunes sur ces questions. C'est l'occasion de revoir leurs cours sur les guerres de décolonisation ainsi que leurs développements sur la guerre d'Algérie²⁰⁰. « *C'est par rapport à la population aussi ; on a*

¹⁹⁴ Entretien n°5, Histoire, collègue REP

¹⁹⁵ Entretien n°9, Histoire, LEP

¹⁹⁶ Entretien n°25, Lettres collègue ZEP

¹⁹⁷ Que ne dirait une famille laïque dont on dit pour leur petit Olivier, qu' « en tant qu'enfant chrétien, il se débrouille pas mal en classe »...

¹⁹⁸ Entretien n°23, Lettres, collègue REP

¹⁹⁹ Benoit Falaize, « Identités, histoire et mémoire scolaires : les enfants descendants de travailleurs nord-africains en France », Actes du colloque de Budapest, *Identités en interaction pacifique ou conflictuelle du Moyen Age à nos jours*, Presses de l'Université de Rouen, (à paraître 2004)

²⁰⁰ Ceci n'est pas seulement vrai en histoire. Les professeurs de Lettres expriment souvent ce souci d'ouvrir leurs cours à la littérature de la colonisation, du Maghreb et de la guerre d'Algérie, quand certains ne l'ont pas déjà fait depuis longtemps, avec des œuvres comme *Kannibals*, de Didier Daeninckx, ou *Un été algérien*, de J.-P .

des élèves qui sont très demandeurs de ça ; et alors moi, j'avais aucune formation précise, donc depuis des universités d'été, on a lu un peu plus, et on s'est dit : <<ça serait bien, car tous les ans on a des demandes d'élèves auxquelles on ne sait absolument pas répondre>>. »²⁰¹ Pour les enseignants qui prennent à bras le corps ces sujets de la place du colonial dans l'histoire nationale, les satisfactions peuvent être nombreuses, pour les élèves aussi. Soit par le travail critique de fond effectué contre toutes les mythifications : « Pour les guerres de décolonisation, je les sens attentifs ; ils interviennent peu parce qu'ils n'ont pas suffisamment de savoirs. Souvent, ils interviennent pour parler de la torture, mais pour eux, si des Français ont torturé des Algériens, l'inverse n'est pas vrai. »²⁰² Soit dans la conscience de faire une authentique histoire commune, et avec la reconnaissance des élèves. En effet, ceux-ci sont intéressés par la colonisation et lorsque est évoqué, pendant la première guerre mondiale, l'engagement des troupes coloniales: « ils sont touchés par le fait que les bataillons coloniaux aient eu droit à des honneurs »²⁰³.

Nozières, *Discours sur le colonialisme* de Franz Fanon, etc... Les professeurs de Lettres semblent particulièrement attentifs à ces questions, sans doute plus qu'en histoire jusque là.

²⁰¹ Entretien n°28, Histoire, collège REP

²⁰² Entretien n°22, Histoire collège REP

²⁰³ Entretien n°1, Lettres, collège REP

7. Conclusions de l'enquête

L'enquête dont nous présentons les conclusions ici nous a permis d'approfondir et d'ajuster notre réflexion sur des sujets dont l'actualité s'est saisie et qu'elle restitue parfois de façon exacerbée. De ce point de vue, celle-ci a rattrapé notre travail et nous a très certainement amenés à lui donner d'autres directions. Nous sommes aujourd'hui en mesure de mieux définir, entre mémoire et histoire, les enjeux concernant les sujets du XXe siècle qui ont pu être « refoulés » de la mémoire scolaire pendant toute une période et de tracer des perspectives nouvelles tant sur le plan intellectuel que pratique.

L'enseignement de l'histoire a considérablement évolué au cours des cinquante dernières années. Nous sommes sortis d'une histoire immobile, chauvine, jalonnée de figures héroïques dont souvent le destin se confondait avec celui de la nation. La littérature a favorisé cette métamorphose en donnant naissance à des légendes qui amplifiaient et dramatisaient les événements. *La Chanson de Roland* en est un exemple, un récit dont le centre est la pathétique mort de Roland qui faisait éprouver aux élèves, au-delà de l'événement historique, une émotion épique. On pouvait « faire pleurer » (et on le faisait communément) sur des exemples historiques parfois très lointains comme le martyr de Blandine. Cette émotion entretenait en chacun un rapport patrimonial et mythique au passé et contribuait à l'édification des héros nationaux. Cette conception de l'enseignement de l'histoire fut vivement critiquée au cours des années soixante-dix. A partir de ce moment, on assiste à une véritable mutation : le cadre des préoccupations change et le souci de l'édification nationale s'estompe pour finalement disparaître. On se situe dans le monde contemporain, on interroge les événements qui ont un lien générationnel avec les enseignants et les élèves eux-mêmes. Les pages noires de l'histoire nationale ne semblent plus être taboues ; la nécessité de transmettre une mémoire devient obsédante. On comprend que dans cet espace condensé de faits chargés de douleurs, l'émotion change de nature et soit plus prégnante. Cette injonction sociétale d'un devoir de mémoire, d'un devoir de transmettre, au cours des années quatre-vingt et quatre-vingt-dix a considérablement imprégné les pratiques de classe sur des sujets aussi délicats, désormais, que la Seconde guerre mondiale (jusqu'alors traitée dans un cadre d'histoire militaire et diplomatique) et les guerres de décolonisation. Les conclusions que nous proposons doivent se lire dans cet espace de contraintes mémorielles et scolaires.

- 1) Nous avons pu observer une tension bien réelle entre mémoire et histoire, entre la transmission d'une mémoire de souffrance et un devoir d'histoire. Régulièrement dans les entretiens, les enseignants témoignaient implicitement ou explicitement de leur démarche à l'aune de la tension spécifique à ces sujets. D'une manière générale, que ce soit pour les enseignants du primaire, les professeurs d'Histoire, de Philosophie ou de Français, le souci de transmettre la mémoire l'emporte sur le souci d'histoire, même si celui-ci est sans cesse affirmé. Des cours qui ne sont pas comme les autres, des enjeux mémoriels affichés et des sujets dont on n'évalue que très globalement les acquisitions, nous amènent à penser que ces sujets, surtout celui qui concerne la destruction des juifs d'Europe, ne relèvent pas du même traitement comparé à d'autres thèmes d'étude. Non que le souci de vérité historique et scientifique soit négligé, loin de là, mais sans doute parce qu'il doit d'abord se plier à une obligation morale, que les enseignants revendiquent souvent à l'oral, de transmettre l'indicible, l'insoutenable et l'irréparable des camps. Cette articulation permanente entre mémoire et histoire s'explique sans aucun doute par la dimension civique que les enseignants accordent à cet enseignement.

- 2) La citoyenneté, l'éducation civique, l'éducation à la citoyenneté des élèves fonctionnent comme un *leitmotiv* dès lors que ces sujets sont abordés par les enseignants, tous cycles d'enseignement concernés. De ce point de vue, notre enquête confirme l'état des lieux de la recherche présenté plus haut : la Shoah, c'est l'exact envers des droits de l'homme, et c'est la raison pour laquelle il s'agit de l'événement paradigmatique présenté prioritairement aux élèves pour évoquer la souffrance faite par un homme envers un autre homme. Les enseignants disent unanimement vouloir prémunir contre une barbarie à venir et éduquer les élèves à un regard et un esprit critique, citoyen.
- 3) Dans cette enquête, les moyens pratiques d'une pédagogie de la mémoire apparaissent nettement, sans qu'il ait été possible pour nous de les observer sur leur longueur et dans l'intimité de la classe²⁰⁴. Manifestement, quel que soit le lieu d'exercice et le niveau d'étude, le recours aux témoins ou aux visites de lieux de mémoires permet de faire en sorte que l'apprentissage de la Shoah ne soit pas discutable. Pour autant, comme le remarquait Dominique Borne et comme insiste Eric Mesnard²⁰⁵ : « comment passer de la mémoire à l'histoire, de l'émotion à l'analyse, du silence à l'enseignement ? » La visite de lieux de mémoire (Izieu, Auschwitz...) et la rencontre avec des témoins permettent-elle efficacement d'éviter la victimisation des juifs dans le cadre d'un enseignement ? Les enseignants interrogés semblent le penser. Ainsi, enseigner la Shoah amène à développer des pratiques de classe spécifiques. D'abord par le fait de la compréhension de la singularité du crime, qui n'est pas remise en cause par les enseignants interrogés. Ensuite parce que scolairement, comme les enseignants peinent à évoquer un sujet infiniment douloureux, ils redoutent de mutiler le souvenir, et appréhendent la médiocrité didactique pour ce cours-là, alors qu'ils peuvent s'en faire une raison sur un autre thème réputé plus classique. Enfin, par un phénomène d'hypermnésie, les enseignants se sentent une obligation morale, professionnelle, mémorielle et historique à transmettre l'irréparabilité du crime nazi. Pour atteindre cet équilibre sans cesse évoqué entre histoire et mémoire, entre émotion et rationalité, entre expérience sensible et science, les enseignants interrogés amorcent le plus souvent des démarches spécifiques, interrogent dans la classe des témoins, évoquent et convoquent plus que jamais les valeurs des droits de l'homme, investissent le passé d'une charge symbolique et émotionnelle particulière. En cela ils définissent, dans le temps scolaire, un cours « qui n'est pas comme les autres » ou pas tout à fait comme les autres, sentant implicitement comme explicitement l'importance de ce moment de l'année dans la construction d'un modèle civique, des valeurs fondamentales dont ils se sentent dépositaires. De cette disposition symbolique du cours au sein de l'année scolaire, de cet aménagement de ce moment important à l'occasion duquel les enseignants inventent des pratiques, testent de nouveaux dispositifs didactiques, les élèves déduisent aisément (sans compter l'émotion propre à ce sujet d'étude et l'émotion personnelle qui peut transparaître dans l'attitude du professeur) que ce cours est chargé d'une dimension exceptionnelle.
- 4) Aussi, face aux réactions des élèves, la déception ou l'insatisfaction professionnelle n'est jamais loin. Nous avons noté trois grands types de déceptions professorales (perçues très vite comme des dangers pédagogiques), suite au traitement de ces sujets.

²⁰⁴ Ce qui devrait, à n'en pas douter, faire l'objet d'une enquête plus axée sur l'analyse des pratiques.

²⁰⁵ Eric Mesnard, *Histoire, Géographie, éducation civique et éducation à la citoyenneté*, CRDP Créteil, (à paraître, 2003)

- D'abord, un danger *de sacralisation*, lié à un moralisme à bon compte, fait de manichéisme. La victime est installée et réifiée dans son rôle de victime, le bourreau dans celui de bourreau. Beaucoup d'enseignants redoutent cette fixation des rôles qui peut être prise par les élèves comme une évidence banale, de l'ordre de l'objet autour duquel il est scolairement admis, et de bon ton, de s'apitoyer.
- La crainte d'un autre danger pédagogique surgit également des différents entretiens menés pendant ces trois années : celui que l'on pourrait appeler de *saturation*. Beaucoup de témoignages d'enseignants évoquent ce phénomène, là où l'organisation du cours et de la séance visait précisément à éviter cet effet de saturation. Les réflexions qui évoquent le fait que l'on parle « *toujours des mêmes* », « *toujours des juifs* », peuvent aussi s'expliquer par le fait que, parfois, depuis l'école primaire, la Shoah est présentée comme le modèle absolu de la barbarie, miroir exact de la morale démocratique. Certains documents visuels (films, affiches...) déjà vus lors d'un cycle scolaire précédent, peuvent accentuer cet effet dommageable, et très péniblement perçu par les enseignants concernés. Un conflit de générations de mémoire se joue ici. La majorité des enseignants que nous avons écoutés étaient déjà professeurs où finissaient leurs études lorsque les premiers refoulés de la seconde guerre mondiale ont fait leur entrée dans les champs médiatique et historiographique. Cela concerne toute une génération intellectuelle mais aussi d'enseignants qui a fait le constat que jamais on ne leur avait appris « cela », à savoir les camps, la déportation des juifs français, Vichy, la collaboration etc.... Du même coup, on comprend que ces apprentissages constituent un enjeu de mémoire pour celles et ceux que nous avons rencontrés et interrogés. De ce fait, il leur importe d'intégrer, à une place singulière, dans leur cours, avec un engagement professionnel d'autant plus fort, cet apprentissage fondamental à leurs yeux, au regard des valeurs de la France et de la République. Or, ce qui apparaît nettement dans les entretiens réalisés, c'est que ce qui constituait un enjeu de mémoire pour les enseignants (Vichy, le Vel' d'Hiv'...) n'en est plus un pour une génération d'élèves qui très tôt apprend, par l'école ou les médias, ces pages douloureuses de l'histoire nationale et européenne.
- Enfin, un autre danger réside dans les réactions parfois violentes verbalement des élèves (même si notre enquête n'en a relevée qu'à la marge sur l'ensemble des expériences enregistrées) concernant un sujet qui, à leurs yeux, donnent une place « trop importante au peuple juif », accusé d'être aujourd'hui « oppresseur » des Palestiniens. Ce dernier danger pédagogique ressenti, au moins en crainte plus qu'en réalité par les collègues interrogés, méritera une explication plus complexe que celle d'ordinaire avancée sur un antisémitisme arabe montant (sans pour autant que cette thèse soit irrecevable).

5) Une discipline échappe absolument à la tension entre émotion et raison annoncée par l'appel à projet de l'INRP comme dans le projet de recherche que nous avons déposé en 2000 : les enseignants de Français assument parfaitement, et beaucoup mieux semble-t-il que les philosophes ou les historiens, la part inhérente d'émotion à l'abord de ces sujets difficiles du XXe siècle. Par la littérature, par les formes littéraires au programme (autobiographies, correspondances, formes narratives, argumentation...) les enseignants de Français nous ont semblé parfaitement dans leur élément pour aborder ces questions douloureuses de l'histoire, n'esquivant jamais l'émotion,

contrairement à beaucoup de collègues d'autres disciplines. Sans doute, comme beaucoup l'ont expliqué, parce que dès que se noue la relation maître/élève à travers la lecture d'un texte, il y a prise en compte d'une parole singulière et début d'un récit. La littérature utilisée en classe primaire, au collège comme au lycée, sollicite chez l'élève dans le même mouvement, intelligence, imagination, sensibilité. Ces trois dimensions paraissent indispensables pour garder sur le monde un regard inquiet, une interrogation inépuisée, se creusant avec la maturité, évitant ainsi les phénomènes d'usure et de saturation préoccupants constatés çà ou là par d'autres collègues dans d'autres disciplines. Du même coup, si les enseignants de Lettres trouvent intéressante la distinction émotion/raison dans la pratique pour analyser les chemins de la compréhension, ils s'interrogent sur son bien-fondé et sa pertinence pratique. Quand elle ne semble pas parfaitement illusoire et dans certains cas contre-productive. C'est la seule discipline pour laquelle la question de l'évaluation n'en est pas une : bien sûr que les professeurs de Français évaluent, y compris sur ces questions et ces cours, qui s'ils ne sont pas tout à fait comme les autres, n'en demeurent pas moins des moments où la littérature trouve un relief et un point d'aboutissement qui font de ce moment scolaire une consécration de la discipline tout entière.

- 6) Ce surinvestissement professionnel perceptible autour de la Shoah, explique à n'en pas douter la disparité de traitement entre les deux sujets que nous avons retenus comme cadre de cette enquête, suite à l'appel à projet de l'INRP en 2000 : la Shoah et la guerre d'Algérie. Si tous les enseignants interrogés lors de l'enquête affirment aborder, même uniquement par allusion, la question des juifs pendant la seconde guerre mondiale, aucun, y compris parmi les historiens, ne dit consacrer autant de temps à la colonisation, aux guerres de décolonisation et à la guerre d'Algérie. C'est un des apports, à notre sens, de la recherche que nous proposons ici, que de montrer combien non seulement les deux sujets ne sont pas traités de la même manière (ce qui n'est pas en soi scandaleux, ne relevant pas nécessairement du même registre) mais que ce dernier thème ne peut être traité correctement en raison du sentiment qu'ont les professeurs d'être démunis, du point de vue des connaissances et des ressources pédagogiques. Nous avons été frappés, le plus souvent, par l'absence ou la rareté des références historiographiques anciennes et récentes concernant la colonisation et la décolonisation. Plus, nous avons senti souvent que cet aspect du programme ne constituait pas nécessairement un enjeu particulier.

- Dans les entretiens, la Shoah et les guerres de décolonisation sont perçus comme deux sujets radicalement différents alors même qu'à notre sens il existe beaucoup de liens. Ces deux sujets font partie du tableau noir de l'histoire nationale. Ils s'inscrivent tous les deux dans la même dynamique mémorielle décrite par Henry Rousso fondée sur le triptyque : refoulement, amnésie et hypermnésie. Seule la chronologie diffère, ce qu'explique la césure générationnelle que nous évoquions plus haut. De la même façon, c'est bien la responsabilité de l'Etat qui est en cause, dans la déportation comme dans l'usage de la torture, et avec elle l'idée républicaine est mise à mal. La figure de Maurice Papon vient faire un trait d'union entre ces deux événements traumatiques français, que le livre de Daeninckx²⁰⁶ étudié en classe en cours de Français vient rappeler. Ce qui nous a semblé intéressant, c'est que si, bien souvent, les enseignants ne peuvent mettre en parallèle les deux événements, jugeant leur rapprochement éventuel inacceptable en termes de mémoire aux victimes de la déportation, ce sont les élèves qui les relient, établissant le plus

²⁰⁶ *Meurtres pour mémoire*, Gallimard, 1984

souvent un lien direct, explicite, entre l'antisémitisme et le racisme anti-arabe qu'ils ressentent et dont ils considèrent qu'il est trop peu évoqué en classe.

- Les enseignants interrogés disent tous (à quelques rares exceptions) leur sentiment de n'être pas assez armés du point de vue des connaissances sur la colonisation, la décolonisation, la guerre d'Algérie comme du reste sur l'histoire du conflit israélo-palestinien. Les supports pédagogiques manquent également : pas de musée de la colonisation, de l'immigration, pas de lieux de mémoire installés pédagogiquement pour recevoir des classes, fermeture du site de Renault Boulogne-Billancourt, un des lieux de mémoire ouvrière et immigrée de l'Académie... Tous ces exemples ont été discutés au cours des entretiens. Rien de spécifiquement pédagogique (comme il en existe à propos de la déportation) pour enraciner par les visites, les témoignages, la mémoire de cette histoire de France dont peuvent être porteurs les élèves.
- Nous avons constaté à quel point ces questions rendent les enseignants attentifs aux conditions de réception de leur discours. L'attention portée au public est omniprésente, plus que pour d'autres sujets. Il apparaît ainsi que ces sujets rendent plus sensibles les enseignants aux modalités de la transmission. Paradoxalement, pour ces sujets dont les enseignants soulignent l'universalité des enjeux, c'est là où la présence des subjectivités et des particularités est la plus prégnante.

7) Dans le même esprit, et toujours concernant la formation, les entretiens réalisés ont fait apparaître un flou lexical et sans doute sémantique particulièrement éclairant par ailleurs, notamment lorsqu'il s'agit de désigner les élèves dont on parle : « immigrés », « maghrébins », « élèves arabes », « élèves musulmans », « élèves d'origine arabe », « élèves d'origine maghrébine », « enfants de la seconde génération »... le flou et le nombre de désignations différentes, parfois au sein du même entretien, nous a semblé révéler quelque chose de plus profond qu'une simple hésitation lexicale. En effet, il semble que la plupart des enseignants interrogés ne sache comment les désigner, ces enfants 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 terme* » ; ces élèves qui « *ne sont étrangers ni culturellement, puisqu'ils sont des produits intégraux de la société et de ses mécanismes de reproduction et d'intégration, la langue, l'école et tous les autres processus sociaux ; ni nationalement, puisqu'ils sont le plus souvent détenteurs de la nationalité du pays.* »²⁰⁷ Si des formations devaient être organisées sur la colonisation, les guerres de décolonisation, et l'histoire de l'immigration, on peut avancer que des réflexions sociologiques et juridiques pourraient utilement venir renforcer un cycle de formation consacré à l'histoire nationale dans toutes ses composantes, ainsi qu'une ouverture européenne et mondiale des questions liées aux migrations du XXe siècle.

8) Dans la pédagogie de la Shoah telle que nous l'avons observée ou entendue décrire (et parmi les plus pertinentes), il y a donc à la fois la mise en avant d'une singularité difficilement contestable (et qui n'est pas contestée sérieusement par les élèves), ainsi qu'une souffrance juive exprimée en classe par des témoignages, des récits de vie, des visites poignantes... Et tout se passe comme si, du point de vue de certains élèves (et pas tous nécessairement issus de l'immigration) cette souffrance-là était présentée comme étant plus légitime, plus digne que d'autres d'être connue. Les élèves, à tort ou à raison en fonction des établissements et des équipes éducatives, ressentent

²⁰⁷ Abdelmalek Sayad, *La double absence. Des illusions de l'émigré aux souffrances de l'immigré*, Seuil, 1999

implicitement une hiérarchie dans les priorités de prise en charge mémorielle. C'est donc aussi dans cette pratique scolaire quotidienne qu'il faut se plonger pour voir comment les autres sujets « brûlants » pour les élèves sont traités. Car peut-être plus que l'injustice que croient repérer ces élèves dans le traitement contrasté des sujets de mémoire dans l'année scolaire, les remarques liées à l'actualité du Proche-Orient peuvent s'expliquer par d'autres raisons.

- a) L'une tient à la force de l'actualité médiatique et à son instrumentalisation éventuelle. Les enseignants évaluent les effets de cette actualité sur leurs élèves sans se sentir habilités, ni nécessairement compétents, ni autorisés tout à fait à prendre le temps pour en discuter les racines et les éléments en classe, afin de déminer les idées fausses ou outrancières.
 - b) L'autre concerne la pratique pédagogique même des enseignants portés à instrumentaliser eux-mêmes, sans le savoir nécessairement, l'exemple de la Shoah. Cette instrumentalisation (vers la compassion, l'émotion...) ne saurait constituer un ressort efficace de l'enseignement de la Shoah. Si les élèves ne doivent adhérer à la reconnaissance du génocide juif et de son statut d'unicité au sein des crimes contre l'humanité que pour des raisons émotionnelles, alors il n'y a aucune assurance à ce que les élèves n'adhèrent, sur le même registre, à d'autres crimes, dont ils peuvent se sentir plus proches, les conduisant, et de façon préjudiciable, à une relativisation (voire à une non-reconnaissance) de la Shoah. Autrement dit, c'est dans les pratiques, même les plus généreuses, que peut s'enraciner une authentique concurrence des mémoires, préjudiciable à l'idée d'une culture historique commune.
- 9) Les formes de protestations qui émaillent certains cours à l'occasion des cours sur la Shoah peuvent souvent (et ont été) prises comme des accès d'antisémitisme chez des enfants se reconnaissant explicitement « musulmans » plutôt que français, « musulmans » plutôt que kabyle, marocains, et s'identifiant au peuple palestinien... S'il est impossible d'ignorer ce fait qui semble prendre de l'ampleur au point que des circulaires ministérielles lui sont consacrées, il paraît important d'aller au-delà de la dénonciation, sans d'ailleurs avoir à être accusés pour cela d'indulgence ou de démission²⁰⁸. Au fond, ces réactions pendant les cours sur la Shoah peuvent souvent être un moyen de dire autre chose (ce qui n'est aucunement une manière de les excuser). Sans mésestimer l'antisémitisme existant dans beaucoup de familles (et pas seulement musulmanes), on peut également avancer l'hypothèse selon laquelle ces élèves contestent le silence de la transmission de leur propre histoire (beaucoup le disent) en prenant, par provocation, les formes d'un discours à l'exact inverse des valeurs de l'école, à l'opposé absolu des valeurs qu'ils reçoivent tout au long de leur scolarité. Elevés dans l'espace scolaire public, ils ont découvert les mots et les cadres de références civiques qu'ils ont parfaitement enregistrés et qu'ils réutilisent quand ils le veulent, comme pour prendre en défaut la République. De l'inégalité du traitement entre la Shoah et des sujets qui les intéressent également (Proche-Orient, guerre d'Algérie, colonisation...), ils disent percevoir une autre injustice ressentie, elle, plus directement dans leur quotidien, celle qui relève de leur relégation dans l'espace civique et scolaire²⁰⁹, considérés trop souvent comme « immigrés », eux qui n'ont immigrés de nulle part, et du regard porté sur eux comme les entretiens réalisés nous

²⁰⁸ C'est parfois le sens du propos présenté dans *Les Territoires perdus de la République*.

l'ont montré. Une injustice qui relève également de la relégation sociale et professionnelle de leurs parents, mais aussi du sentiment de l'illégitimité de leurs conditions, issus d'une histoire illégitime, celle des colonisés de l'Empire, histoire sans voix scolaire ou presque, celle des émigrés devenus immigrés dont l'enquête présentée ici montre que l'on ne parle pas ou trop peu dans l'espace scolaire.

10) Comme nous le disions dans la présentation de la recherche, l'actualité a rattrapé notre enquête²¹⁰. Les enjeux de société autour des questions de mémoire, d'enseignement des « refoulés » de l'histoire nationale ont pris une place importante, au point de revêtir des enjeux politiques et administratifs très concrets²¹¹.

- La teneur des débats actuels nous confirme dans l'idée qu'il est impératif de mener des enquêtes plus approfondies que celle que nous avons réalisée, avec des moyens scientifiques accrus, pour mesurer l'ampleur exacte du phénomène décrit sous la désignation de « montée des communautarismes », en dehors des seuls témoignages, des débats et des controverses publiques. Quelle est sa mesure réelle ? Combien d'établissements, de classes ou d'élèves cela concerne-t-il précisément ? Il faudrait pouvoir aussi mettre à jour les présupposés et les conditions sociales de la construction publique de ce nouveau problème social.
- De notre point de vue partiel²¹², après trois ans d'entretiens avec des enseignants engagés sur le terrain, y compris dans les zones d'éducation prioritaires, l'enquête que nous avons menée²¹³ ne nous amène pas à confirmer le point de vue alarmiste sur la situation dans les écoles et établissements secondaires de banlieues populaires contenu, par exemple, dans le volume dirigé par Emmanuel Brenner²¹⁴. Ce qui ne veut pas dire que nous ne sommes pas conscients des risques à court et moyen termes de propos et d'actes inadmissibles au sein de l'école républicaine. Nous avons pu repérer deux éléments qui pourraient, nous l'espérons, faire avancer le débat. Nous avons rencontré des discours et des pratiques de qualités, où les enseignants n'abandonnent rien de leur mission²¹⁵ ni de leur responsabilité éducative. Donner du sens à l'actualité, donner du sens à l'histoire, recontextualiser les événements et les idées, déjouer avec bienveillance et fermeté à la fois les comparaisons hâtives, les simplifications abusives, ou les propos inadmissibles ; autant de récits de faire la classe, sans laxisme à l'égard de l'antisémitisme, mais également sans illusion sur la part de provocation liée à l'âge, ni sur l'incompréhension des enjeux politiques et moraux de toutes les

²⁰⁹ Voir à ce sujet l'enquête de Georges Felouzis, Françoise Liot et Joëlle Perroton, « La polarisation sociale et ethnique des collèges dans l'Académie de Bordeaux », *Revue française de sociologie*, PUF, Septembre 2003

²¹⁰ En témoignent les débats renouvelés sur l'antisémitisme des « élèves maghrébins ». Alors que nous effectuons les dernières corrections formelles au rapport de l'INRP, Alain Finkielkraut sort, chez Gallimard, *Au nom de l'Autre. Réflexions sur l'antisémitisme qui vient*, où il est dit que « l'enseignement de la Shoah se révèle impossible à l'instant même où il devient obligatoire » (p.10)

²¹¹ Mise en place d'une cellule contre la montée des communautarismes à la Direction de l'enseignement scolaire au Ministère de l'Éducation nationale (DESCO), ainsi que la mission confiée à M. D. Borne ainsi que la commission sur la Laïcité présidée par M. Bernard Stasi.

²¹² En raison des limites et contraintes méthodologiques que nous mentionnions au point 2 (p.8) et 4 (p.19) de ce rapport) et notamment du fait qu'il faudrait pouvoir mesurer le décalage entre ce qui est dit par le professeur et ce qui se fait et se dit en classe, face aux élèves..

²¹³ Qui doit être approfondie et élargie avec des critères d'échantillonnage très fiables.

²¹⁴ Emmanuel Brenner, *Les territoires perdus de la République...*

²¹⁵ C'est, en partie, ce que nous montrons dans le paragraphe intitulé « les territoires gagnés de la république scolaire », dans la partie consacrée à l'analyse des entretiens, page 58.

prises de position. On s'interroge souvent et à juste titre sur la capacité des élèves à bien comprendre la portée morale et le phénomène historique de la Shoah. En revanche, on n'hésite pas à penser que les élèves « issus de l'immigration » du même âge sont, eux, parfaitement conscients et responsables de leurs propos, dotés d'une rationalité que d'autres élèves n'auraient pas...

- a) Ni laxistes sur les propos et actes antisémites, ni inconscients des enjeux de société, de l'inculture aussi des familles sur des sujets dont beaucoup d'enseignants ne maîtrisent pas pleinement (eux-mêmes) l'ensemble des données, ni ignorants historiquement, certains des témoignages que nous avons pu recueillir ont fait apparaître une république scolaire qui continue de pouvoir faire classe (et avec efficacité, très souvent) sur la destruction des juifs d'Europe.
- b) Le deuxième élément de réflexion est lié aux représentations que peuvent avoir les enseignants à l'égard des élèves. Les professeurs entretiennent un rapport social aux élèves, qu'ils le veulent ou non. De plus, pris dans l'exercice de leur métier, ils ne peuvent toujours à la fois faire face au quotidien des classes et penser ou maîtriser l'ensemble des questions et des enjeux liés à ces questions d'histoire, de mémoires et de revendications identitaires. Sans une formation tournée vers cet aspect de compréhension de ces questions, le risque serait que l'école républicaine ne puisse lutter efficacement contre la construction d'une question religieuse là où elle n'est que sociale et politique. Le manque de repères assurés peut amener élèves (et enseignants parfois) à associer spontanément les Palestiniens au monde musulman (sans penser dans la complexité du réel que l'on peut être Palestinien et chrétien, ou même Irakien et chrétien), faisant d'un conflit historique complexe, un champ de bataille contemporain réduit au religieux dont les scènes se rejoueraient dans les classes et les établissements de l'école française. De la même manière, le manque de maîtrise de la sociologie et de l'histoire économique et sociale de la France coloniale et de l'immigration, peut parfois faire des élèves descendants de travailleurs migrants du Maghreb des « enfants musulmans », purement et simplement réduit à une identité religieuse stigmatisante²¹⁶.

²¹⁶ Dans un entretien réalisé par Abdelmalek Sayad, une étudiante réagit à cet « enfermement » identitaire à propos de la guerre du Golfe (mais cela aurait sa pertinence également pour la Palestine): « *C'est comme avec la guerre du Golfe dont on a parlé tout à l'heure. J'ai réfléchi à ça... Je me suis dit : supposons qu'il y ait une guerre entre la France et le Brésil, chose improbable. Je me demande s'il y aura un journaliste qui aura l'audace, il n'aura même pas l'idée de prendre son micro et de faire toutes les loges de concierges des XVIe, XVIIe, XVIIIe arrondissements et de demander aux gamins portugais s'ils sont pour la France ou pour le Brésil ! C'est la même chose avec moi : je ne suis pas plus irakienne que le gamin portugais d'une loge de concierge n'est brésilien ! Si ça se faisait, je suis sûre qu'il y aurait eu un tollé général ; on aurait parlé de déontologie journaliste, de liberté d'opinion. Avec les « Arabes » en France –qui n'ont rien d'arabe- cela a passé comme une lettre à la poste. Non seulement personne n'a protesté, mais il a eu des « nôtres » entre guillemets qui en ont profité, qui ont manipulé-et c'est à eux que j'en veux le plus- les... et les.... Qui ont été dire partout, car cela leur rapporte et ça leur rapporte sur notre dos, que « c'est grâce à eux que les banlieues n'ont pas bougé » ! Les a-t-on réellement vus ? Je ne pense pas, mais on a fait comme si, tout le monde a intérêt à cela... Et certainement, ils ont été payés en conséquence et ils viendront nous dire qu'on vous a défendu ! Ils nous ont roulés, ils nous ont abusés pour leur propre compte ! et ça s'appelle les « frères », la solidarité... » A. Sayad, *La double absence*, Seuil, 1999*

Au fond, cette enquête nous aura révélé un *impensé* colonial et post-colonial qui sous-tend les représentations mutuelles, source de malentendus. Ces tensions vécues dans le temps scolaire sont liées à un passé qui *lui* n'est pas encore passé (le passé colonial), au contraire de celui de Vichy et de la déportation désormais de mieux en mieux assumés historiographiquement, historiquement, politiquement et scolairement. C'est à cette condition (assumer la colonisation) et dans des conditions de prise en charge globale de la mémoire²¹⁷, que la singularité de la destruction des juifs d'Europe aurait une portée pédagogique mieux comprise et acceptée, en assumant son statut d'unicité, et en endossant le rôle de stade ultime, de la barbarie, de la violence des hommes faites à d'autres hommes.

Cela suppose, à notre sens, trois conditions essentielles. La première serait de ne pas jouer une mémoire douloureuse contre l'autre, ce qui n'aurait aucun sens historiquement, civiquement et pédagogiquement. La seconde serait que les enseignants puissent disposer de toutes les connaissances historiques ainsi que des outils nécessaires, pour expliquer sereinement aux élèves l'histoire dans toute sa complexité et ses enjeux de mémoire. La dernière serait d'accepter d'assumer scolairement la colonisation, dans le cadre d'une histoire désaliénée (et pas par une « histoire décolonisée » qui ferait de la repentance et de la culpabilité son ressort unique), mais en faisant une histoire qui réévalue l'ensemble de la relation de la France et de l'Europe aux empires coloniaux, jusque dans ses conséquences en termes d'émigrations, d'immigrations et aussi de construction, en métropole, d'un imaginaire colonial qui, sur bien des points, persiste. Et de ce point de vue, beaucoup de choses restent encore à faire.

Paris, 12 septembre 2003

²¹⁷ Pour éviter un effet de focalisation trop grande sur les mémoires meurtries du XXe siècle, il faudrait pouvoir, tout au long de la scolarité, interroger d'autres moments de mémoire et de réflexions civiques, tels que l'esclavage antique, la notion de Barbares dans l'Antiquité et au haut Moyen Age, le choc de la « découverte » des Amériques, l'organisation de la traite négrière, la question coloniale depuis le XVIIIe siècle, les troupes coloniales dans les Tranchées, la perpétuation de l'esclavage jusqu'à aujourd'hui ainsi que les conséquences juridiques de la définition de crime contre l'humanité suite au procès de Nuremberg ; une manière sans doute de réinscrire les enjeux de mémoire du XXème siècle dans un temps plus long, plus dense pouvant donner un autre éclairage sur l'inévitable et angoissante question de la relation à l'Autre.

ANNEXES

- 1) Bibliographie
- 2) Oeuvres utilisées en classe
- 3) Questionnaires utilisés pour l'enquête
- 4) Extraits d'un dépouillement qualitatif des entretiens
- 5) Dépouillement quantitatif des entretiens
- 6) Questionnaire de l'enquête des IPR de l'Académie de Versailles
- 7) Questionnaire de l'enquête d'Eric Conan et Henry Rousso
- 8) Deux articles parus en parallèle de la recherche INRP

BIBLIOGRAPHIE

Mémoire et histoire

Histoire et mémoire coordonné par Martine Verlhac, Centre Régional de Documentation Pédagogique de l'Académie de Grenoble, 1998

« Les historiens et le travail de mémoire », *Esprit*, n°8-9, Seuil, 2000.

« Mémoire, histoire et vigilance », *Cahiers pédagogiques*, n°379, décembre 1999.

Kattan Emmanuel, *Penser le devoir de mémoire*, Presses Universitaires de France, 2002.

L'enseignement de l'extermination des Juifs

L'Holocauste dans les programmes scolaires : un point de vue européen, Editions du Conseil de l'Europe, 1999.

Au sujet de Shoah, Le film de Claude Lanzmann, Edition Belin, 1999.

Dossier « Se souvenir, enseigner, transmettre », *Le Débat* n°96, septembre-octobre 1997 avec des contributions D'Emma Shnur, « Pédagogiser la Shoah ? » ; Rony Brauman, « Mémoire, savoir, pensée » ; Jean-François Forges, « Pédagogie et morale » ; Philippe Joutard, « Une tâche impossible » ; Emma Schnur, « La morale et l'histoire » ; Paul Thibaud, « Un temps de mémoire ? ». « Mémoires du XXème siècle », *Le Débat*, n°122, nov-déc 2002.

Table ronde organisée par le Centre de documentation juive contemporaine et l'Association Régionale de Paris des professeurs d'Histoire et de géographie, Paris : C.D.J.C., 1983. *L'enseignement de la « Shoah » : comment les manuels d'histoire présentent-ils l'extermination des Juifs au cours de la Deuxième Guerre mondiale ?*,

Agamben, Giorgio, *Ce qui reste d'Auschwitz*, Payot&Rivages, 1999

Arendt Hannah, *Eichmann à Jérusalem : rapport sur la banalité du mal*, Paris, Gallimard, coll.Folio, 1991.

Bédarida François, Gervereau Laurent, *La déportation. Le système concentrationnaire nazi*, Paris, Musée d'histoire contemporaine – BDIC, 1995.

Bédarida François, « La Shoah dans l'histoire : unicité, historicité, causalité », *Esprit*, juin-juillet 1997.

Bédarida François, *Le Nazisme et le Génocide*, Paris : Presses Pocket, 1992 ;

Bensoussan Georges, *Génocide pour mémoire. Des racines du désastre aux questions d'aujourd'hui*, Editions du Felin, 1989.

Bensoussan Georges, « Histoire, mémoire et commémoration. Vers une religion civile », *Le Débat*, n°82, novembre-décembre 1994. Bensoussan Georges, *Auschwitz en héritage ? D'un bon usage de la mémoire*, Editions Mille et une nuits, 1998.

Borne Dominique, « Faire connaître la Shoah à l'école » in *Les Cahiers de la Shoah*, n°1, Liana Levi, 1994.

Borne Dominique, « Comment doit-on parler d'Auschwitz à l'école », *L'Histoire*, n°3, automne 1998, p. 109.

Brossat Alain, « A l'heure du consensus » in *Oublier nos crimes*, revue *Autrement*, n°144, 2002, p. 263 sq.

Chaumont Jean-Michel, *La concurrence des victimes : génocide, identité, reconnaissance*, Paris, La Découverte, 1997.

Delpech François, *L'enseignement de l'Holocauste en France : réalités et difficultés in Sur les Juifs. Etudes d'histoire contemporaine*, Lyon : Presses universitaires de Lyon, 1983.

Engel Vincent, *Pourquoi parler d'Auschwitz*, Bruxelles : Eperonniers, 1992.

Forges Jean-François, *Eduquer contre Auschwitz, histoire et mémoire*, Paris : ESF, Paris, 1997.

Forges Jean-François, *1914-1998, le travail de mémoire*, dossier pédagogique du Parc de la Villette, ESF éditeur, Paris, 1998.

Forges Jean-François, *Shoah, le silence Français*, coll. Savoir & transmettre, CRDP de Lyon, 1998

Lanzmann Claude, *Shoah*, Paris : Gallimard, coll. Folio, 1997.

Lecomte Jean-Michel et Nicolas Giacometti, *Enseigner sur la Shoah*, Collection pédagogique du CRDP de Bourgogne, 1998.

Lecomte Jean-Michel, *Shoah et formation citoyenne*, coll. Savoir & transmettre, CRDP de Lyon, 1998.

Lecomte Jean-Michel (et G. Wormser), sous la direction de, *Savoir la Shoah*, CRDP de Bourgogne, 1998.

Le Maître Philippe, *Unicité de la Shoah*, coll. Savoir & transmettre, CRDP de Lyon, 1998.

Le mal impensable ? Philosophie et psychanalyse confrontée au défi de la raison. Claude Brichler, Etienne Gruillot, Jean-Philippe Pierron, Aimé Randrian, *Philomèle*, n°10.

Gaudard Pierre-Yves, *Shoah : l'impasse des explications monocausales*, coll. Savoir & transmettre, CRDP de Lyon, 1998 (pour une critique de la thèse de Goldhagen)

Meny Didier, *Shoah : limites de l'histoire*, coll. Savoir & transmettre, CRDP de Lyon, 1998.

Mesnard Philippe, *Consciences de la Shoah*, Editions Kimé, 2000.

Redeker Robert, *L'Arche*, juillet-août 1994.

Redeker Robert, *Commentaire*, été 1995.

Redeker Robert, *Les Temps Modernes*, mars-avril 1995.

Redeker Robert, « Le film *Shoah* en classe de philosophie », *Le Débat*, n°90, mars-avril 1996.

Shnur Emma, « Pédagogiser la Shoah ? », « La morale et l'histoire », *Le débat*, n°96, septembre-octobre 1997.

Shnur Emma, « Pédagogiser la Shoah », *Télémaque*, n°9, février 1997, p.5-20.

Torner Carles, *Shoah, une pédagogie de la mémoire*, Editions de l'Atelier/Editions ouvrières, 2001.

Vidal Naquet Pierre, *Les Assassins de la mémoire*, La Découverte, 1987.

Vidal Naquet Pierre, « Mémoire de la Shoah », *Hommes et Migrations*, n°1158, octobre 1992.

La guerre d'Algérie

La guerre d'Algérie dans l'enseignement en France et en Algérie. Textes rassemblés par Abdeljalil Laamirie, Jean-Michel Le Dain, Gilles Manceron, *et al.*, Paris : Centre national de documentation pédagogique : La Ligue : Institut du monde arabe, 1993.

Apprendre et enseigner la guerre d'Algérie et le Maghreb contemporain, « Les actes de la DESCO », Centre Régional de documentation pédagogique de l'Académie de Versailles, 2002.

Tison Hubert, « Peut-on enseigner la guerre d'Algérie ? », *Historiens et géographes*, n°308, 1986.

Pervillé Guy et Fournier Paul, « La guerre d'Algérie dans les manuels », *Historiens et géographes*, n°308, 1986.

« Mémoires familiales et immigrations », coordonné par Benoit Falaize, *Informations sociales*, n°89, 2001.

Stora Benjamin, « Le retour de la guerre d'Algérie », *Hommes et Migrations*, n°1158, octobre 1992.

Stora Benjamin, *La gangrène et l'oubli, la mémoire de la guerre d'Algérie*, Paris : La Découverte, 1991 (nouvelle édition en poche à La Découverte en 1998).

Stora Benjamin, *Le transfert d'une mémoire, de l'« Algérie française » au racisme anti-arabe*, Paris : La Découverte, 1999.

Oeuvres utilisées en classe
Et citées par les enseignants interrogés

<i>Titres</i>	<i>auteurs</i>	<i>fréquence</i>	<i>« à éviter »</i>
Kannibals	D. Daeninckx	II	
Meutres pour mémoire	D. Daeninckx	II	
La mort n'oublie personne	D. Daeninckx	I	
Auschwitz et après	Charlotte Delbo	I	
« Lorsque vous reviendrez »	L. Aragon	I	
Grandeur et misère du IIIème Reich	B. Brecht	I	
Discours sur le colonialisme	A. Césaire	I	
« Comprenne qui pourra »	P. Eluard	I	
L'exposition coloniale	E. Orsenna	I	
France-Afrique	F.X. Vergès	I	
<i>La vie est belle</i>	R. Bagnini	VI	I
Voyages à Pitchipoï	J-Cl. Moscovici	IV	
Un sac de billes	J. Joffo	II	
Simon et l'enfant	J. Joffo	II	
Journal	Anne Franck	II	
La maison vide	C. Guttman	I	
Un été algérien	J-P. Nozière	I	
Je suis parti d'Oran	L-G. Touati	I	
Ca et les pillules	D. Zimmermann	I	
L'Etranger	A. Camus	I	
Etoile errante	Le Clézio	II	
Cellule 114	C. Spitz	I	
Inconnu à cette adresse	K. Taylor	VI	
Matin brun	F. Pavloff	I	
L'ami retrouvé	F. Uhlmann	VII	
<i>Nuit et brouillard</i>	A. Resnais	X	VIII
<i>Le dictateur</i>	Ch. Chaplin	II	
Si c'est un homme	P. Levi	XIII	
L'écriture ou la vie	J. Semprun	IV	
Le grand voyage	J. Semprun	I	
La question juive	J-P. Sartre	II	
Lettres de Drancy	A. Sabbagh (s/dir)	I	
L'espèce humaine	R. Antelme	III	
<i>Shoah</i>	C. Lanzmann	V	
Voyage	E. Finkiel	III	
La part de l'autre	E-C. Schmidt	I	
<i>La liste de Schindler</i>	Spielberg	II	III
<i>Au revoir les enfants</i>	L. Malle	IV	I
Mon ami Frédéric	H.-P. Richter	III	
<i>De Nuremberg à Nuremberg</i>	F. Rossif	V	
<i>Le spécialiste</i>	E. Sivan	I	
<i>Le chagrin et la pitié</i>	M. Ophüls	III	
<i>Le pianiste</i>	R. Polanski	II	I
Le vieil homme et l'enfant	C. Berri	I	
<i>Holocauste</i>			I

Mon enfance en Allemagne nazie	I. Koehn	I	
<i>Le premier convoi</i>		I	
Le jour de notre mort	D. Rousset	II	
<i>Vichy et les Juifs</i>		I	
Un grand père tombé du ciel	Y. Hassan	I	
Le professeur de musique	Y. Hassan	I	
La promesse	Y. Hassan	I	
J'ai 15 ans, je ne veux pas mourir	Ch. Arnothy	I	
L'enfant étoile	R. Fater-Douïeb	I	
La mort est mon métier	R. Merle		I
Bulle ou la voix de l'Océan	R. Fallet		I
Auschwitz raconté à ma fille	A. Wieviorka	III	
Le choix de Sophie	W. Styron	I	
L'armée des ombres	J. Kessel	II	
Les 50 ans de la Libération des camps	R.H. Coty	II	

