

L'atelier que nous proposons sur l'enseignement de l'extermination des juifs d'Europe et des guerres de décolonisation s'inscrit dans la poursuite d'une réflexion engagée à l'occasion d'un appel à projets, réalisé par le département de philosophie de l'éducation en 2000, invitant plusieurs équipes nationales à travailler sur la question de la transmission des sujets délicats de l'histoire du XX^{ème} siècle, et principalement la question de la mémoire de la déportation et de la guerre d'Algérie.

L'enquête que nous avons menée sur l'académie de versailles, auprès de 74 enseignants de l'école primaire, du collège, et du lycée, dans trois disciplines (lettres, histoire et philkosophie) concernait les représentations que les professeurs ont de l'enseignement de l'extermination des juifs et des guerres de décolonisation. L'enquête a duré trois années pleines, de 2000 à 2003

- 1) Nous avons pu observer une tension bien réelle entre mémoire et histoire, entre transmission d'une mémoire de souffrance et un devoir d'histoire. Régulièrement dans les entretiens, les enseignants expliquaient implicitement ou explicitement leur démarche à l'aune de cette 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 lettres, 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, surtout la destruction des juifs d'Europe, ne relèvent pas du même traitement comparé à d'autres sujets. Non que le souci de vérité historique et scientifique soit négligé, loin de là, mais sans doute parcequ'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 l'évocation de ces sujets sont abordés par les enseignants, tous cycles d'enseignement concernés. L'extermination, 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 fait par un homme envers un autre homme. Les enseignants disent unanimement prévenir l'avenir, prémunir contre une barbarie à venir et éduquer les élèves à un regard et un esprit critique, citoyen. Enseigner l'extermination des juifs amène à développer des pratiques de classe spécifiques. D'abord par le fait de la compréhension de la singularité du crime, pas remise en cause par les enseignants interrogés. Ensuite parce que scolairement, comme les enseignants peinent à 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, professionnelles, mémorielles et historiques 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 ils inventent des pratiques, testent de nouveaux dispositifs didactiques, les élèves ressentent aisément (sans compter l'émotion propre et l'émotion particulière qui peut transparaître dans l'attitude du professeur) que ce cours est chargé d'une dimension particulière.

3) Du même coup, 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.

- 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'appitoyer.
- 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 cette saturation apparente, 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, l'extermination des juifs est présentée comme le modèle absolu de la barbarie. 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. Les 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 médiatique et historiographique. Toute une génération intellectuelle 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 ce qui constitue un enjeu de mémoire pour eux, pour celles et ceux que nous avons rencontrés, il a été important, dans leurs cours, de l'intégrer, à une place singulière, avec un engagement professionnel d'autant plus fort qu'ils avaient été exclus de cet apprentissage fondamental à leur 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 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 que deux sur l'ensemble des pratiques enregistrées) concernant un sujet qui, à leur yeux, donnent une part trop belle à un peuple juif accusé d'être aujourd'hui assassins 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).

- 4) 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 Lettres 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 XXème siècle. Par la littérature, par les formes littéraires au programme (autobiographies, épistolarité, 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. 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 Lettres 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 fasse de ce moment scolaire une consécration de la discipline toute entière.
- 5) Si tous les enseignants interrogés lors de l'enquête affirment aborder, même uniquement par allusion à la question des juifs pendant la seconde guerre mondiale, aucun, y compris parmi les historiens, ne dit consacrer autant de temps à la décolonisation et à la guerre d'Algérie. C'est un des apports, à notre sens de la recherche 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 du même registre) mais que ce dernier thème ne peut être traité correctement en raison d'un sentiment qu'ont les professeurs d'être démunis, du point de vue des connaissances et des ressources pédagogiques. Nous avons été frappé, le plus souvent, par l'absence ou la rareté des références historiographiques concernant la colonisation et la décolonisation. Plus, nous avons senti souvent que cet aspect du programme ne constituait pas un enjeu particulier.

Dans les entretiens, l'extermination des juifs 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 tryptique : 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 Daeninckx étudié en classe 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 mémoires aux victimes de la déportation, ce sont les élèves qui font le lien entre les deux thèmes. Ils le font politiquement et sociologiquement. Lorsque les élèves interviennent négativement, et non de façon négationniste (ce qui a son importance) c'est presque toujours en rappelant l'oppression israélienne contre les palestiniens. Enfin, ils font un lien direct, explicite entre l'antisémitisme et le racisme anti-arabe qu'ils ressentent et dont ils considèrent qu'on parle trop peu.

Les enseignants interrogés disent tous (à quelque 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. Le manque de support pédagogique manque également : pas de musée de la colonisation, de

l'immigration, pas de lieux de mémoire installé pédagogiquement pour recevoir des classes, fermeture du site de Renault Boulogne-Billancourt... Tous ces exemples ont été discutés au cours des entretiens. Rien de spécifiquement pédagogique (comme la déportation en dispose) pour enraciner par les visites, les témoignages, la mémoire de cette histoire de France dont sont porteurs les élèves.

- 6) 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 », « maghrebins », « élèves arabes », « 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. »*

Dans l'enseignement de l'extermination des juifs tel que nous l'avons observé ou entendue décrire, 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 plus légitime, plus digne que d'autres d'être connue. Les élèves ressentent implicitement une hiérarchie dans les priorités de prises 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.

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. 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 ». Sans pour autant être dans l'exigence permanente d'un devoir de mémoire qui basculerait de façon préjudiciable dans une concurrence des mémoires, c'est bien une nécessité de « devoir d'histoire » dont les entretiens font état ; soit pour les élèves, soit pour des enseignants démunis ou en proie à des interrogations pratiques. C'est à cette condition (assumer la colonisation), dans des conditions de prise en charge globale de la mémoire, 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 radical de la barbarie, de la violence des hommes faites à d'autres hommes.

Laurence Corbel (IUFM de Versailles, philosophie)
Benoit Falaize (IUFM de Versailles, Histoire)