

**Rapport de recherche  
de l'équipe de l'Académie de Versailles.**

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

**3. Etat des lieux de la recherche  
sur l'enseignement de la shoah et de la  
Guerre d'Algérie.**<sup>1</sup>

**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 »<sup>2</sup> 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 années<sup>3</sup>.

---

<sup>1</sup> La bibliographie est présente en annexe

<sup>2</sup> *Vichy, un passé qui ne passe pas*, p. 353.

<sup>3</sup> Cf. *L'enseignement de la « Choa » : 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.

- Enquête menée entre novembre 1993 et février 1994 auprès des professeurs de lycées et de collèges par Eric Conan et Henry Rousso<sup>4</sup>. Le questionnaire de cette enquête est présenté en annexe (cf. annexe n° ?).
- Enquête conduite en Belgique par Yannis Thanassekos et Anne Van Landschoot<sup>5</sup>.
- 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.

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 »<sup>6</sup> 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 Rousso 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 fond<sup>7</sup>.

#### *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 concernant 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

<sup>4</sup> *Vichy, un passé qui ne passe pas*, p. 361 sq.

<sup>5</sup> 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.

<sup>6</sup> Voir à ce sujet l'ouvrage qui porte le même titre.

<sup>7</sup> Cf. *Vichy, un passé qui ne passe pas*, p. 369.

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 ? »<sup>8</sup>. L'enquête des IPR signale, 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 »<sup>9</sup>. 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 »<sup>10</sup> 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 »<sup>11</sup>.

- 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 pertinence<sup>12</sup>.

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

---

<sup>8</sup> Cf. p. 56.

<sup>9</sup> Jean-Michel Lecomte, *Enseigner sur la Shoah*, p. 15.

<sup>10</sup> Cf. *Oublier nos crimes*, Autrement, n°144.

<sup>11</sup> Voir l'entretien avec Emma Schnur in *Consciences de la Shoah*.

<sup>12</sup> *Ibid.*, p. 32.

dans le cadre d'une réflexion philosophique. Une réflexion sur la banalité du mal, source d'un certain mal politique<sup>13</sup> ou sur l'antisémitisme comme posture universelle capable d'éclairer tous les crimes qui se dissimulent derrière les justifications politiques, sociales ou économiques<sup>14</sup> 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 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 mémoire<sup>15</sup>. 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 »<sup>16</sup> 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 »<sup>17</sup>. 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 »<sup>18</sup>. 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

---

<sup>13</sup> Cf. à ce sujet Myriam Revault d'Allonnes, *Ce que l'homme fait à l'homme, Essai sur le mal politique*, Seuil, 1999.

<sup>14</sup> Sur ce point, voir Emmanuel Levinas, *Autrement qu'être*.

<sup>15</sup> A ce sujet et relativement à cette périodisation voir *Le syndrome de Vichy et La hantise du passé* de Henry Rousso.

<sup>16</sup> Cf. « A qui appartient Auschwitz ? » in *Consciences de la Shoah* p. 149.

<sup>17</sup> Cf. Henry Rousso, *La hantise du passé*, p. 30.

<sup>18</sup> *Vichy, un passé qui ne passe pas*, p.386.

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*<sup>19</sup>

« 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*. »<sup>20</sup>. 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 »<sup>21</sup> On sait les nombreux débats que cette prise de position a suscités<sup>22</sup>. 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 Lanzmann<sup>23</sup> ou non<sup>24</sup> 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

---

<sup>19</sup> « 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*.

<sup>20</sup> *Le Monde*, 13 juin 1997.

<sup>21</sup> *Nouvelle Revue de Psychanalyse*, « Le Mal », n°38, automne 1988, repris in *Autour de Shoah*, p. 279.

<sup>22</sup> A ce sujet voir : Torner, *Shoah, une pédagogie de la mémoire*, p. 130 sq.

<sup>23</sup> 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.

<sup>24</sup> 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.



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 élèves<sup>25</sup>.

- *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 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 Mény<sup>26</sup>, 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 comparaison<sup>27</sup>.

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

---

<sup>25</sup> 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.

<sup>26</sup> *Shoah : limites de l'histoire*.

<sup>27</sup> 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).

seule technique (dernier avatar du positivisme dont on pense naïvement qu'il fera « taire les négationnistes ») »<sup>28</sup>.

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 Bédarida<sup>29</sup>. 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.

## 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 »<sup>30</sup>. 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 appropriée<sup>31</sup>.

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 programme<sup>32</sup> et s'interroge sur la difficulté de « raccrocher une telle entreprise si effroyablement décapante, aux contraintes effectives de l'examen »<sup>33</sup>.

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

---

<sup>28</sup> Cf. *Auschwitz en Héritage*, p.135 sq.

<sup>29</sup> « La Shoah dans l'histoire », *Esprit*, juin 1997.

<sup>30</sup> Cf. *Consciences de la Shoah* p. 122.

<sup>31</sup> 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*.

<sup>32</sup> Cf. entretien avec Emma Schnur in *Consciences de la Shoah*.

<sup>33</sup> Voir *Le Débat*, n°96.

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 Lecomte<sup>34</sup>, 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 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'éteindre 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 »<sup>35</sup>. 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 »<sup>36</sup>.

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

---

<sup>34</sup> Cf. *Enseigner sur la Shoah*.

<sup>35</sup> Yannis Thanassekos, « Auschwitz nous parle aujourd'hui » in *Cahiers pédagogiques*, n°379, p.23.

<sup>36</sup> *Ibid.*



de tomber soit dans la consolation édifiante, soit dans la désolation mélancolique »<sup>37</sup>. 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 maghrébine<sup>38</sup>.

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.<sup>39</sup>

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. »<sup>40</sup>. 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 »<sup>41</sup>. 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 »<sup>42</sup>. 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 »<sup>43</sup>. Il fait d'ailleurs remarquer que celle-ci n'échappe pas aux conduites

---

<sup>37</sup> *Le Débat*, n°96 p. 132.

<sup>38</sup> 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.

<sup>39</sup> Cf. *L'enseignement de la Choa*, p.55, CDJC ;

<sup>40</sup> *Consciences de la Shoah*, p. 131.

<sup>41</sup> *Consciences de la Shoah* p. 124.

<sup>42</sup> Dominique Borne, *Les cahiers de la Shoah*, n°1, p.156.

<sup>43</sup> *Consciences de la Shoah* p. 124.

mimétiques et se traduit par des « conduites mémorielles stéréotypées »<sup>44</sup>. 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 de mémoire et par conséquent un devoir de transmission aux jeunes générations a permis d'ouvrir un débat fort intéressant<sup>45</sup>. 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 »<sup>46</sup>.

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, étatisée<sup>47</sup>. 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.

#### - *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 »<sup>48</sup>. 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.

---

<sup>44</sup>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.

<sup>45</sup> Cf. le dossier consacré à cette question in *Le Débat*, n°96, septembre-octobre 1997.

<sup>46</sup> *Ibid.*, p. 160.

<sup>47</sup> « A l'heure du consensus » in *Oublier nos crimes*.

<sup>48</sup> *Eduquer contre Auschwitz*, p. 20-21

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 ? »<sup>49</sup>.

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 cambodgienne<sup>50</sup>.

### **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 tabous<sup>51</sup> 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'histoire<sup>52</sup>.

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 Birkenau<sup>53</sup>.
- 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,

---

<sup>49</sup> *Consciences de la Shoah*, p.131.

<sup>50</sup> A ce sujet, voir encore les analyses de Philippe Mesnard, *ibid*.

<sup>51</sup> 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.

<sup>52</sup> Voir l'enquête datant de 1993, présentée par Eric Conan et Henry Rouso in *Vichy, un passé qui ne passe pas*.

<sup>53</sup> 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).

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 »<sup>54</sup>. 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 »<sup>55</sup> et au climat de banalisation qui règne actuellement dans ce domaine<sup>56</sup>. On n'oubliera pas le voyeurisme et la fascination que certaines images peuvent éventuellement susciter chez certains élèves.

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 »<sup>57</sup> 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 »<sup>58</sup>. Son utilisation en classe engage une certaine éthique de la Shoah dont *La liste de Schindler* de Spielberg pourrait constituer un contre-modèle<sup>59</sup>.

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 ? »<sup>60</sup>. 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 »<sup>61</sup>. 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... ? »<sup>62</sup>.

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 »<sup>63</sup> ; « on ne peut qu'exprimer l'injonction de lire Primo Levi.

---

<sup>54</sup> *Un passé qui ne passe pas*, p. 377.

<sup>55</sup> *Eduquer contre Auschwitz*, p.48.

<sup>56</sup> 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 ».

<sup>57</sup> *Face à l'extrême*.

<sup>58</sup> *Eduquer contre Auschwitz*, p. 85 vérifier pagination . Forges consacre un chapitre entier à ce film. A ce sujet voir aussi Charles Torner dont tout le livre est consacré à une analyse de l'œuvre et de son aspect pédagogique.

<sup>59</sup> Cf. Rober Redeker, « *Shoah* en classe de philosophie » in *Cahiers pédagogiques*, n°379, p. 34 sq.

<sup>60</sup> Cf. *Consciences de la Shoah* p. 125.

<sup>61</sup> *Ibid.* p. 126.

<sup>62</sup> *Ibid.*

<sup>63</sup> *Eduquer contre Auschwitz*, p.85.

Il écrit la scrupuleuse vérité. Il veille à ne pas agresser 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* »<sup>64</sup>. 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 ... »<sup>65</sup> ; 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

### *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.<sup>66</sup>

### *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 rituel<sup>67</sup>. 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 compassion<sup>68</sup>.

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 ( ... ) »<sup>69</sup>. 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.

---

<sup>64</sup> *Ibid.* p. 118.

<sup>65</sup> *Enseigner sur la Shoah* p. 17.

<sup>66</sup> A ce sujet, voir Annette Wiewiorka, *L'ère du témoin*, Plon, 1999.

<sup>67</sup> Par exemple, voir le travail conduit autour d'une visite au camp de Mathausen avec des élèves de 3<sup>e</sup> de 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.

<sup>68</sup> Cf. Dominique Borne, *Cahiers de la Shoah*, n°1, 1994 ou *L'histoire*, n°3, automne 1998.

<sup>69</sup> Cf. *Consciences de la Shoah*, p. 128.



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.

## 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 (...) »<sup>70</sup>. 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 »<sup>71</sup>. 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 question<sup>72</sup>.

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 nombre<sup>73</sup>. Dans le tableau qu'il dresse de l'historiographie lors du colloque de 2001, Benjamin Stora remarque

---

<sup>70</sup> Cf. « Le retour de la guerre d'Algérie » in *Hommes et migrations*, n°1158, octobre 1992.

<sup>71</sup> *Ibid.*

<sup>72</sup> 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.

<sup>73</sup> « Peut-on enseigner la guerre d'Algérie ? », *Historiens et géographes*, n°308, 1986 p.893-896.

que, entre 1962 et 1988, les travaux sont quasiment absents mais que l'on observe, depuis 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 »<sup>74</sup>. 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 1992<sup>75</sup>, elle a été à nouveau soulevée lors du récent colloque de 2001<sup>76</sup>. 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<sup>ème</sup> en collège, de terminale au lycée et au lycée professionnel et la colonisation est enseignée en 4<sup>ème</sup> 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 Pervillé<sup>77</sup> 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

---

<sup>74</sup> Voir par exemple, les 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 la guerre d'Algérie*.

<sup>75</sup> *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.

<sup>76</sup> *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.

<sup>77</sup> « La guerre d'Algérie dans les manuels », *Historiens et géographes*, n°308, 1986.

« européocentrisme » qui conduit à sous-estimer le problème culturel -des langues et des religions- ou à escamoter l'histoire du FLN.

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 »<sup>78</sup>.

### **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.

*1/ Les deux périodes qui renvoient toutes deux « au tableau noir de notre histoire »<sup>79</sup>.*

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. »<sup>80</sup>

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 toujours<sup>81</sup>.

---

<sup>78</sup> *Ibid.*

<sup>79</sup> C'est le titre d'un article de Suzanne Citron. Cf. *Oublier nos crimes*, Autrement, n°84, 2002

<sup>80</sup> Mémoire de DEA, « Effet établissement et transmission des savoirs : exemple de l'enseignement de l'histoire de la guerre d'Algérie », non publié.

<sup>81</sup> Jean-Michel Lecomte et Nicolas Giacometti, *enseigner sur la Shoah*, p.12.

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.

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'Algérie<sup>82</sup> 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<sup>e</sup> 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 2001<sup>83</sup>, 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 »<sup>84</sup>.

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

---

<sup>82</sup> *La torture en Algérie*, Edition de Minit, 1972.

<sup>83</sup> Voir le colloque « Apprendre et enseigner la guerre d'Algérie et le Maghreb contemporain » de la même année.

<sup>84</sup> Cf. p. 186 du colloque « Apprendre et enseigner la guerre d'Algérie et le Maghreb contemporain », 2001.



société française. Ainsi, après un temps de latence relativement long, un réveil de la mémoire s'opère ».<sup>85</sup>

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.

---

<sup>85</sup> Cf. *Le transfert d'une mémoire, de l' « Algérie française » au racisme anti-arabe*, La Découverte, 1999, p.77 sq.