

L'ENSEIGNEMENT DE L'HISTOIRE DE LA SHOAH DANS LE SECONDAIRE : ÉTAT DES LIEUX ET PERSPECTIVES

par Barbara Lefebvre¹

Le propos engagé ici est de conduire une réflexion critique sur certaines pratiques pédagogiques liés à l'enseignement de l'histoire de la Shoah tel qu'il se pratique aujourd'hui. Pratiques que l'on qualifiera de singulières car elles sont peu mises en œuvre sur d'autres questions de l'histoire contemporaine : ainsi en est-il de la fréquence du visionnage de films ou des visites de lieux de mémoire, de la venue *dans l'école* d'un témoin direct. Singulières également par l'institutionnalisation dont elles sont l'objet depuis deux décennies : derrière l'injonction civique du « devoir de mémoire », les donneurs d'ordre du système éducatif ont ainsi décrété comme incontournables la visite d'un lieu de mémoire comme Auschwitz-Birkenau pour des lycéens et la rencontre avec un témoin rescapé (enfant caché ou ancien déporté). La régulière préconisation officielle de ces activités les rend-elle obligatoires pour que les élèves accèdent à la compréhension du fait historique ? D'autant que le temps scolaire n'étant pas extensible, ces activités sont devenues dans certains cas le cœur de l'enseignement. Quant à l'imprécision des connaissances historiques des élèves, elle se trouve vite recouverte par une pédagogie de l'émotion. Ces maladresses sont, semble-t-il, prises en compte, notamment après que des flambées de violences antijuives dans les écoles ont démontré l'efficacité toute relative de l'éducation au « devoir de mémoire ». Comment comprendre en effet qu'une part de la jeunesse française verse dans un antisémitisme primaire, souvent verbal et parfois suivi d'un acte violent contre un individu, qu'il s'agisse du personnel d'éducation ou d'un camarade, au seul motif qu'il est juif ou identifié comme tel ?

1. Professeur d'histoire-géographie, académie de Versailles.

Pour donner un sens à l'enseignement des génocides, il faut décider de passer par une historicisation des savoirs qui, dans un premier temps, évacue le levier de l'émotion. Comment répondre à la lancinante interrogation des élèves : « Pourquoi les Juifs ? ». Cela exige de mener une réflexion portant sur la question de la haine du Juif, pluriséculaire et presque universelle. Cela impose de connaître et d'enseigner les fondements politiques et culturels de l'antisémitisme, fondements qui se trouvent en amont de l'histoire des Juifs en Occident comme en Orient. Cela implique de remonter aux fondements de l'antijudaïsme chrétien et islamique, d'analyser la mutation européenne de l'antijudaïsme vers l'antisémitisme, de rappeler des éléments d'histoire culturelle et religieuse afin de permettre aux élèves de voir qu'un processus génocidaire s'ancre dans un terreau qui se perpétue de génération en génération. Or cette perspective est absente de l'enseignement actuel².

Les « lieux de mémoire » de l'enseignement : la centralité de la Shoah en question

Quitter le cadre traditionnel du cours pour rencontrer un témoin, visiter un musée ou se rendre sur un lieu de mémoire du génocide est un moment pédagogique singulier. Il met fortement en tension la difficile relation histoire-mémoire, et révèle que l'histoire scolaire est fille de son temps, incarnant un espace social où ce lien se découvre tant conflictuel que productif. Disons-le d'emblée : sans une rigoureuse préparation, ces moments auront des effets contre-productifs. Tout enseignant déclarera préparer la rencontre avec un témoin ou la visite d'une exposition ; on observe toutefois que cette préparation s'avère souvent sommaire. Pourquoi ? Peut-être parce que le professeur, passant le relais au témoin, compte sur l'effet didactique du face à face entre les élèves et celui-ci.

2. L'histoire des Juifs n'est abordée qu'au cours de trois séquences scolaires : les Hébreux au temps de la Bible (classe de sixième), l'affaire Dreyfus (en quatrième puis en première) et la Shoah (en troisième et en première). Cela limite pour le moins les connaissances que les élèves auront acquises sur ce peuple qui a survécu à l'époque antique et dont la présence en Europe (du point de vue culturel, économique et politique) est importante dès le début du Moyen Âge.

Une visite mal ou non préparée au château de Versailles pour enseigner l'absolutisme du Roi-Soleil soulève moins d'enjeux que le manque de préparation d'une visite à Auschwitz-Birkenau ou d'une rencontre avec un rescapé. L'émotion et l'identification sont vivement mobilisées par l'adolescent. Un grand nombre d'enseignants considèrent d'ailleurs l'émotion comme la voie d'entrée dans toute compréhension³ : nous n'en nions pas les vertus, mais nous voulons souligner les graves préjudices d'une excessive mobilisation. L'émotion ne saurait être un préalable à l'étude de l'histoire du génocide. Existe-t-il d'ailleurs aucun fait historique qu'un élève ne puisse comprendre qu'à travers un vécu émotionnel ? Plusieurs récits d'élèves de retour d'un voyage à Auschwitz-Birkenau⁴ illustrent le fait que la visualisation d'éléments concrets de l'extermination élude toute capacité analytique en les plongeant dans la sidération ou l'indignation devenus les moments mémorables de cette expérience dont la courte durée (24 heures aller-retour) accentue souvent le caractère irréel.

Gérer le face-à-face avec le témoin

Parmi les « initiatives pédagogiques particulières », après la projection de films sur laquelle nous reviendrons plus loin, vient la visite d'intervenants : anciens résistants et déportés (30 %)⁵. En soulignant avec insistance « l'impact pédagogique de la parole de celui qui a vécu la période », l'inspecteur académique qui a réalisé l'enquête semble reléguer la parole de l'enseignant à un rôle d'auxiliaire. Comme ses élèves, deviendrait-il le spectateur d'un récit, d'une histoire à la forme ou au statut singuliers ? S'identifier aux victimes d'un génocide est impossible. Penser que l'on touche à la réalité de l'extermination par la visite d'un musée ou d'un lieu réaménagé est

3. Cela est confirmé par l'IA-IPR de Versailles (inspecteur académique-inspecteur pédagogique régional) dans les commentaires de l'enquête de 2006. En qualifiant la place faite au « témoignage direct et au film documentaire » d'« essentielle » et de « souhaitable » en vertu de « leur force émotionnelle » et parce qu'« ils permettent de développer, une fois le premier choc passé, une véritable réflexion historique », l'institution énonce donc que, dans le cas de l'enseignement de la Shoah, le cours d'histoire seul ne peut susciter de réflexion...

4. Nous avons pu consulter, à partir de sources différentes (institutionnelles, privées, travaux pédagogiques présentés en ligne, enquêtes), un certain nombre de récits d'élèves de collège et de lycée ayant réalisé un voyage vers Auschwitz-Birkenau d'une durée variable (24 heures à 4 jours).

5. Paul STOUVER et Guy LANCELOT (IA-IPR), *Enquête sur l'enseignement de la déportation et de l'extermination*, 2006.

une grave illusion. Encourager l'élève à croire le contraire, c'est l'exposer à de graves anachronismes⁶. Pour former un citoyen qui sera capable de prévenir le crime avant son exécution et qui se mobilisera pour l'empêcher, il lui faut comprendre ce qui a conduit à ce crime singulier, qui a déshumanisé un groupe entier au seul motif de sa naissance. À cet égard, comme le souligne Annette Wieviorka, il est hasardeux de dire aux élèves que la Shoah est une « énorme menace, non parce qu'elle a eu lieu, mais parce qu'elle aura lieu de nouveau⁷ ». Appeler les élèves à s'intéresser à ce cours parce que « ça pourrait vous arriver » constitue bien le paroxysme de la défaite pédagogique⁸. Comme tout événement historique, la Shoah n'est arrivée qu'une fois et n'a concerné que les Juifs d'Europe. Mais un génocide présentant des caractéristiques identiques peut se reproduire : c'est ce qui s'est produit au Rwanda en 1994.

« Le silence est le véritable crime contre l'humanité », écrivait en 1965 Sarah Berkowitz, rescapée de la Shoah. Après 1945, en France, ce sont davantage les récits des résistants, déportés ou non, qui ont été mis en avant : ils ont été utiles à la construction mémorielle de l'époque où les figures du résistant gaulliste ou communiste venaient éclipser les autres « victimes de la barbarie nazie » (une expression globale alors en usage). La mémoire juive a mis du temps à atteindre le grand public et le monde scolaire. Plus tardivement, le témoin rescapé des camps d'extermination a vu sa parole publiquement reconnue⁹. Aujourd'hui, par effet de balancier, elle est devenue

6. On a pu voir, durant l'été 2006, que la mobilisation en faveur des enfants scolarisés sans papiers menacés d'expulsion a été l'occasion de nombreux rapprochements avec la situation des enfants juifs cachés pendant la guerre. Par exemple, une cérémonie de parrainage organisée par un politicien de premier plan s'est déroulée au son du *Chant des partisans*, entonné par une chorale scolaire. Ces procédés sont contestables, car ils incitent à la confusion des genres. Une telle mise en scène vise à créer auprès de l'opinion des rapprochements entre des situations qui ne sont pas apparentées. Quelle que soit la situation douloureuse des enfants de clandestins, et aussi légitime que soit la mobilisation à leur égard, à l'inverse des enfants juifs vivant en France entre 1940 et 1944, ils ne risquent ni la déportation ni l'extermination.

7. Annette WIEVIORKA, *Auschwitz, 60 ans après*, Paris, Robert Laffont, 2005.

8. Cette pédagogie de l'identification peut aboutir à des actes dont la vertu éducative est fort douteuse. Ainsi cette institutrice en visite avec sa classe qui fait entrer ses élèves de CM2 dans un wagon pour qu'ils « se rendent mieux compte de son exiguïté » et « imaginent les conditions du voyage ».

9. L'année 1961 est la date charnière de cette émergence de la mémoire de la Shoah et du témoin. En effet, le procès Eichmann, à travers la centaine de témoins entendus qui ont inscrit cette parole juive dans l'espace public international, constitue un tournant dans l'histoire de cette mémoire. On peut lire à ce propos Annette WIEVIORKA, « Comment la Shoah est entrée dans l'histoire », *L'Histoire*, n° 294, janvier 2005.

omniprésente. Il est périlleux d'établir des statistiques, mais on s'accorde à estimer que, depuis le milieu des années 1990, un élève sur trois aura l'occasion d'entendre le témoignage d'un rescapé de la Shoah au cours de sa scolarité¹⁰.

Or cette rencontre ne va pas de soi. L'enseignant est confronté à différentes problématiques : le statut du témoin dans l'acte pédagogique, les objectifs de cette visite, les modalités d'émission et de réception du témoignage, les attentes des élèves, celles de l'enseignant et du témoin. Ni source de renseignements factuels, ni moyen de mémoriser les faits historiques, le récit d'un témoin ne se substitue pas au cours. C'est le professeur qui élabore un récit, expose un processus historique à partir d'une analyse critique des sources. Le témoin, lui, expose un vécu personnel selon des modes de reconstruction mémorielle. Il est donc davantage une archive orale qui aide l'historien à établir les faits, mais sans s'y confondre : le témoignage est d'abord récit subjectif des faits. Le sens que le témoin accorde à sa démarche est essentiel. Face à lui, les élèves sont dans une situation inédite, qui tolère sinon encourage l'émotion. Beaucoup de rescapés de la Shoah inscrivent leur récit dans le cadre de la lutte contre le négationnisme et l'oubli, tandis que des résistants communistes s'attachent plutôt à la dimension idéologique de leur engagement. C'est surtout quand un témoignage est particulièrement prenant et qu'il mobilise l'émotion du public que la qualité du travail réalisé en amont est importante. Lorsqu'un adolescent est envahi par des sentiments comme la révolte, l'indignation ou la tristesse, sa capacité d'analyse historique est minorée. La solidité des connaissances factuelles s'avère alors fondamentale pour accueillir le récit du témoin afin d'éviter que l'émotion n'entraîne une identification anachronique qui n'est porteuse d'aucune conscience historique et politique pérenne. L'enseignant doit s'interroger sur le pouvoir du témoignage dans cette personnalisation. Peut-on ainsi suggérer qu'une telle séance ait lieu en fin de séquence, voire plus tardivement dans l'année ?

10. Les modalités sont variées : rencontre avec un témoin (la plupart du temps qui se déplace dans les établissements scolaires qui en font la demande), utilisation de témoignages écrits dans leur intégralité (étude d'une œuvre) ou d'extraits (corpus élaboré par l'enseignant, le manuel ou autre), visionnage d'un témoignage filmé.

Comment éviter les écueils évoqués sans s'interdire d'inviter un rescapé du génocide ou d'utiliser les témoignages vidéos ? En le travaillant comme un document historique pour l'inscrire ensuite dans une démarche civique. Le vécu singulier du témoin demeure un élément de vérité historique, et il faut conduire les élèves à comprendre que ce vécu peut, comme toute source, être l'objet d'une réflexion critique, sans que cela remette en cause sa véracité factuelle : le récit est une forme d'écriture historique¹¹. En étudiant le contexte dans lesquels s'inscrivent le témoin et son récit, les élèves entendent que l'existence de cet individu ne se résume pas à son expérience du génocide. Apprendre à entendre un témoignage, c'est inciter les élèves à prendre en compte différents contextes du témoignage : historique, personnel (famille, milieu social, pays d'origine, âge) et présent – qu'il s'agisse du contexte historiographique, du champ mémoriel, de l'espace scolaire ou du degré de mobilisation de la demande sociale actuelle. Pour que ces éléments convergent, le professeur doit insérer le témoignage dans une problématique d'enseignement. Il lui faut donc préparer la rencontre avec le témoin. Or, dans bien des cas, les professeurs reçoivent des témoins sans entretien préparatoire¹². L'exploitation du récit, s'il existe, se fait alors en aval, en fonction de ce qui a été entendu. Est-ce un cours d'histoire ou un bricolage pédagogique pour répondre aux injonctions académiques ? *A contrario*, en préparant ce moment avec le témoin puis, séparément, avec les élèves, on établit le socle du témoignage, on oriente la réflexion collective qui s'inscrit dans l'étude historique.

Enfin, il ne faut pas négliger l'impact du contexte scolaire sur la perception des élèves. Le témoin lui-même est sensible au discours dans lequel baignent certains publics¹³. Les termes qu'il utilisera

11. L'histoire scolaire se présente d'abord comme une reproduction réaliste du passé, et en cela son projet relève davantage de la construction d'une mémoire collective que celle d'une conscience historique commune.

12. Ce que l'ensemble des rescapés témoins regrettent. Ils préfèrent toujours discuter avec l'enseignant afin de s'informer des connaissances historiques des élèves et choisir en commun l'angle de leur exposé. Souvent le témoin doit faire face à des classes n'ayant pas reçu l'enseignement nécessaire pour entendre et comprendre son récit personnel et contextualisé. Des témoins nous ont dit préparer en cas de nécessité un petit récapitulatif historique sur la guerre et l'occupation, ce qui n'est ni leur rôle ni parfois dans leur compétence.

13. L'expérience révèle que les établissements dans lesquels les publics sont les moins bien informés, ou considérés comme difficiles, sont ceux où les questions fusent. Le dialogue

peuvent être maladroitement interprétés ou volontairement détournés par des élèves, voire des enseignants, pour établir d'inopportunes analogies, notamment avec le conflit israélo-palestinien. Par ailleurs, réception et compréhension du témoignage varient d'un public à l'autre et restent tributaires du contexte médiatique du moment.

La visite scolaire d'un lieu de mémoire du génocide est-elle indispensable ?

Un formateur explique sur son site Internet comment il a préparé la visite du site d'Auschwitz-Birkenau avec des élèves de première option Arts en leur faisant « amener quelque chose d'eux-mêmes à Auschwitz¹⁴ ». L'ensemble, placé dans une boîte, est déposé sur le sol d'une « salle sombre du block des Juifs ». Par ce rituel au goût douteux, il considère « gérer avec les élèves à la fois l'émotion et la prise de distance » puisqu'au sortir du block, il voit « des sourires et un moment de détente sans excès ». Selon lui, ces élèves se sont « sans doute libérés d'un poids en laissant là poèmes et dessins ». Quelle est la pertinence de cette ritualisation ? Le but relève-t-il du soulagement émotionnel individuel et collectif ou d'un projet éducatif ?

Le voyage scolaire sur les sites d'extermination, à commencer par Auschwitz-Birkenau, est plus discutable encore que la visite d'un rescapé témoin de par le degré de son institutionnalisation. Pour juger de l'efficacité d'une démarche éducative, il faut étudier ses résultats. Doit-on poursuivre dans la voie engagée depuis quelques années qui vise à rendre ces séjours quasi incontournables¹⁵ ? Beaucoup des acteurs (enseignants et organismes institutionnels) en sont venus à se poser également cette question devant le nouvel essor de l'antisémitisme en France. Certains politiques, souhaitant réagir à cette situation, ont décrété que la solution était d'envoyer les « élèves des quartiers sensibles » visiter Auschwitz-Birkenau. La

s'engage alors souvent de façon très directe et sans inhibition avec le témoin pour l'interroger sur son opinion à propos de faits d'actualité.

14. Le site de Dominique Natanson, *Mémoire juive et éducation*, peut être consulté à l'adresse suivante : <http://pagesperso-orange.fr/d-d.natanson>.

15. Ainsi en février 2005, dans le cadre des commémorations du 60^e anniversaire de la libération des camps, le conseil général des Hauts-de-Seine enjoignait chaque principal de collège d'envoyer au moins une classe « du niveau qui semblera le mieux approprié » (*sic*) à visiter un site « notamment celui d'Auschwitz ».

naïveté se confond ici avec l'incompétence. D'abord parce que cela revient à ignorer que les nouveaux ressorts de l'antisémitisme résistent aux injonctions du « devoir de mémoire » et autres commémorations officielles. Ensuite, c'est croire ou faire croire en une vertu thaumaturgique du lieu. Or Birkenau ne « dit » et ne « montre » rien à celui qui ne veut ou ne peut voir et entendre. Une telle visite n'a rien d'un remède contre l'antisémitisme. Ce n'est un « lieu de pèlerinage » que pour les membres de familles de disparus venus s'y recueillir¹⁶. Pour les autres catégories de visiteurs¹⁷, c'est un lieu d'histoire où la seule attitude qui s'impose est l'hommage silencieux aux victimes, ce qui n'est pas toujours le cas de groupes d'élèves s'ébrouant dans les allées que des enseignants accompagnateurs feignent d'ignorer ou excusent.

La pratique des voyages scolaires à Auschwitz-Birkenau est récente. C'est en 1988 que le premier est organisé et largement médiatisé : une centaine de lycéens visitent le site, accompagnés d'éminentes personnalités comme Serge Klarsfeld, Jean-Claude Pressac, Bertrand Poirot-Delpech – qui, à la suite de ce voyage, écrit avec la rescapée Ida Grinspan *J'ai pas pleuré*, fréquemment étudié en classe depuis. Alors enseignante au lycée, l'historienne Annette Wiewiorka était du voyage : « Avant même le départ, tout m'avait semblé plein de "dissonances" [...] ; je les ai retrouvées à chacun de mes voyages¹⁸. » En conclusion de son livre, elle soulève d'importantes questions : « Qui se préoccupe, au-delà des mots creux et consolants, de savoir ce qu'ils ont compris d'Auschwitz et s'ils ont transformé leur vision en actes ? »

L'enquête précitée de l'Inspection académique de Versailles révèle que, parmi les « initiatives pédagogiques particulières » du cours sur la Shoah au lycée, 10 % concernent la visite d'un camp

16. Conformément au droit, les amicales d'anciens déportés organisèrent dès le début des années 1950 des voyages de pèlerinage sur les sites de l'extermination ; les pèlerinages de 24 heures, par avion, furent initiés au milieu des années 1980 par l'association des Fils et filles de déportés juifs de France.

17. Depuis 1949, le musée d'Auschwitz a accueilli 25 millions de visiteurs. En 2003, sur environ 500 000 visiteurs, 17 260 venaient de France (195 000 de Pologne, 34 320 d'Allemagne, 34 400 des États-Unis, 22 890 d'Israël). On estime que huit visiteurs sur dix se rendent également sur le site de Birkenau.

18. WIEWIORKA, *Auschwitz...*, *op. cit.*

de concentration ou d'extermination. Les collégiens de cette académie francilienne, la plus vaste de France, visitent majoritairement le Mémorial de Caen. Et l'enquête de souligner que ce musée permet aux enseignants d'aborder de nombreux aspects de la Seconde Guerre mondiale et d'éviter ainsi un voyage exclusivement consacré à l'histoire du génocide. Le deuxième lieu le plus visité est le camp du Struthof ; en troisième place, avec sept voyages sur soixante-seize, arrive le camp de Drancy et son musée. On doit relever qu'en dépit de la proximité géographique du site de Drancy, les enseignants ont tendance à préférer une, voire deux journées de sortie à Caen ou au Struthof. Enfin, le site d'Auschwitz-Birkenau n'a concerné en 2003, pour l'académie de Versailles, que quatre voyages sur soixante-seize, mais ce chiffre ne prend pas en compte les lycéens franciliens qui ont bénéficié des financements conjoints de la Fondation pour la Mémoire de la Shoah et du conseil général d'Île-de-France pour effectuer ce voyage. Et cela augmente considérablement ce ratio.

En 2007, il est presque plus facile pour un enseignant d'organiser ce type de déplacement qu'un voyage culturel en Allemagne. De nombreuses structures appuient l'initiative : l'Éducation nationale (rectorats, inspections académiques), la plupart des conseils généraux ou régionaux, en partenariat avec des associations de déportés ou la FMS. Par Internet, un enseignant peut organiser son voyage scolaire en quelques heures. Ainsi, le SCÉRÉN¹⁹ et le CRDP²⁰ de Paris proposent conjointement un dossier informatif intitulé « Organiser un voyage à Auschwitz » : y sont recensés divers sites et éléments bibliographiques en vue d'un « travail pédagogique préparatoire ». L'Éducation nationale, en tant qu'institution, n'organise pas de voyages, mais elle conseille les enseignants pour qu'ils sollicitent des organismes privés proposant des voyages d'une durée variable, de 24 heures à cinq jours²¹.

19. Services Culture, Éditions, Ressources pour l'Éducation nationale.

20. Centre régional de documentation pédagogique.

21. Certains organismes, comme le Club Langue et Civilisation, proposent des séjours de cinq jours, au cours desquels la visite du camp d'Auschwitz dure une journée. Les voyages du Mémorial de la Shoah (financés par la Fondation pour la mémoire de la Shoah) durent en grande majorité moins de 24 heures (départ de Paris très tôt le matin et retour en fin de soirée).

Le « voyage d'étude à Auschwitz » du Mémorial de la Shoah est celui qui rencontre le plus de succès en raison de la qualité professionnelle de l'encadrement et de son exigence de préparation. Chaque groupe dont le dossier est retenu vient à Paris visiter le Mémorial et bénéficie d'une demi-journée ou d'une journée complète de formation. Pour que sa demande soit acceptée, l'enseignant doit proposer un projet pédagogique engageant un travail en amont et en aval du voyage et concrétisé par une réalisation matérielle (film, exposition, atelier d'écriture, etc.²²). Les voyages du Mémorial touchent un large public grâce au partenariat du conseil général d'Île-de-France, qui finance entièrement le voyage des lycées franciliens volontaires²³. Pour les collégiens, le Mémorial souhaite encourager les visites sur deux ou trois journées, car il a été constaté que les élèves supportent mal la fatigue d'un voyage de 24 heures. Les groupes sont toujours encadrés par un guide polonais francophone du site d'Auschwitz, un rescapé témoin et des accompagnateurs du Mémorial. Il faut préciser que dans l'immense majorité des cas, les élèves sont volontaires, même si cela n'évite pas toujours les incidents.

La nécessité d'une préparation en amont est une évidence : les connaissances historiques sur le génocide, son contexte, l'histoire du site, autant de pare-feu pour éviter que l'émotion ne submerge « la volonté d'intelligibilité », pour reprendre les termes de Dominique Borne – qui évoquait, il y a déjà dix ans, les risques à « trop jouer sur l'émotionnel, sur le “comme si vous y étiez”²⁴ ». Pourtant, à lire les récits d'élèves ou d'enseignants²⁵, on est en droit de s'interroger sur l'efficacité de ces pare-feu. Quant aux incidents survenus durant la visite, ils sont toujours le fait des « autres groupes » ! C'est de façon indirecte qu'élèves ou professeurs relatent les comportements inappropriés (ricanements, propos insultants, blagues de mauvais goût, joyeuses cavalcades dans les allées) et ce sont souvent les

22. Entre novembre et mars, une vingtaine de voyages d'étude sont proposés à dix régions françaises (10 classes par région) ; la participation demandée est de 50 euros par personne.

23. Les formulaires d'inscription sont disponibles en ligne, ce qui facilite les démarches.

24. *Les Cahiers de la Shoah*, n° 1, 1994.

25. Les citations que nous reproduisons sont extraites d'enquêtes et de travaux réalisés par des classes ayant fait le voyage (ils sont disponibles sur les sites Internet des établissements concernés).

professeurs d'autres établissements qui interviennent pour faire la discipline. De plus, la gestion de l'inconfort d'une visite qui exige de marcher dans le froid, d'écouter un guide et de gérer sa propre fatigue, se révèle difficile, surtout avec des collégiens. Certains enseignants concèdent donc aux élèves des moments récréatifs, sous prétexte qu'il faut « accepter que les mômes soient des mômes » ! Ainsi ces élèves, épuisés par un guide « qui avait un fort accent polonais », se mettent à faire des batailles de boules de neige afin de « décompresser ». Certes, une telle journée est éprouvante physiquement, mais cela aussi se prépare : avertir les élèves de la fatigue et des longues marches ne permettrait-il pas de palier la saturation des élèves et de prévenir les lancinants « quand est-ce qu'on retourne au bus... » ? Les voyages sur plusieurs jours semblent permettre une meilleure mobilisation de l'attention des jeunes, dont on peut espérer que, plus reposés, ils seront plus attentifs pendant la visite, d'autant qu'on leur accordera des moments de détente pour aller « faire du shopping à Cracovie »...

Pour envisager une réflexion critique et évacuer l'ambiguïté de ces voyages, une question mérite d'être posée : qu'apportent-ils de plus à la connaissance de l'histoire de la Shoah et à la compréhension des phénomènes génocidaires ? L'importance accordée par les enseignants à la dimension civique de ces visites permet de croire que les élèves ayant fait le voyage sont plus tolérants, plus vigilants à l'égard du racisme. Mais sont-ils forcément plus instruits des processus génocidaires dans le cadre d'une éducation préventive ? On reste dubitatif devant ce qu'en dit cette jeune lycéenne : « Un petit acte par-ci, par-là, une fois regroupés, donnent des choses comme Auschwitz. » Certains enseignants n'hésitent pas à formuler le vœu que leurs élèves « auront des votes citoyens ». Mais cette vertu civique et citoyenne, investie par les adultes promoteurs de ces visites, quelle place donne-t-elle à l'histoire singulière de l'extermination des Juifs d'Europe ?

Étudier un génocide, c'est s'attacher à mieux connaître le groupe cible. Or, de façon générale, l'identité juive de la victime marque peu les élèves qui parlent de « gens », d'« humains », de « personnes ». L'entreprise citoyenne universalisante qui motive beaucoup d'ensei-

gnants paraît effacer la spécificité juive de la Shoah, ou du moins faire des Juifs des victimes parmi d'autres. Ainsi, des élèves ayant fait le voyage déclarent que « la Shoah, ça aurait pu tomber sur quelqu'un d'autre », ou encore que « ça n'a pas concerné que les Juifs, la Shoah, il y a eu aussi les homosexuels et les communistes ». À la confusion se mêle l'ignorance. Mais comment le leur reprocher, quand une enseignante confirme que c'était l'objectif : « On a essayé de ne pas focaliser sur les Juifs [...], on ne voulait pas réduire ça au seul côté juif ; c'est le côté humain qui nous intéresse, qui prévaut. » Doit-on comprendre que se focaliser sur le caractère juif des victimes du génocide équivaut à s'éloigner de toute perception humaine du phénomène ? À quoi s'ajoute l'insondable méconnaissance des élèves sur l'histoire des Juifs d'Europe : leur vie économique, politique et culturelle, l'histoire de l'antijudaïsme et de l'antisémitisme, ferments de la tragédie. De retour, des élèves continuent de s'interroger : « Pourquoi les Juifs en particulier ? Qu'est-ce qu'ils ont de spécial pour qu'on leur en veuille toujours ? » Et cette jeune fille de proposer une sidérante explication : « C'est la jalousie. Les Allemands n'avaient pas de travail et les Juifs étaient entre eux dans le business. » De telles analyses encouragent-elles vraiment à croire que le voyage à Auschwitz est un « vaccin » contre l'antisémitisme ?

Quelques discours officiels perpétuent pourtant la lancinante litanie du « devoir de mémoire ». Ainsi Jean-Paul Huchon, président de la région Île-de-France, déclarait-il le 27 avril 2003 à des lycéens : « Ce voyage a fait de vous, à votre tour, des dépositaires. Vous portez aujourd'hui le fardeau de ceux qui savent, toujours plus lourd que celui des ignorants. Ce voyage est une exigence : il vous *impose*²⁶, à votre tour, de dire, de raconter à vos amis, à vos familles, au monde entier, et demain à vos enfants [...]. Vous êtes devenus à votre tour des passeurs de mémoire. » Au-delà de leur grandiloquence, ces propos éclairent l'injonction faite aux élèves d'être les « témoins des témoins », ce dont ils s'avouent eux-mêmes incapables. Comment trouver les mots pour expliquer ce qu'ils ont vu ou ressenti lors du voyage ? Mais aux yeux des politiques, faire

26. Souligné par nous.

le voyage, c'est acquérir davantage de connaissances. Un professionnel de l'éducation ne peut que réfuter ce point de vue. D'abord parce que beaucoup de récits d'élèves que nous avons consultés indiquent que l'approfondissement de connaissances historiques est écarté au profit de la valorisation du ressenti émotionnel. Ensuite parce que des écoliers ayant bénéficié d'un enseignement rigoureux et complet sont autant, sinon plus, instruits de l'histoire de la Shoah.

N'en déplaise aux décideurs politiques qui ne sont ni historiens ni professeurs dans le secondaire, la visite du camp n'est pas un passage obligé pour comprendre la spécificité de la Shoah, et le sous-entendre valide l'idée qu'« il faut le voir pour le croire ». À l'instar de tout fait historique, l'histoire d'un génocide n'a pas à être soumise à une adhésion subjective de l'ordre de la croyance. Saisir la spécificité d'un crime radical comme le génocide des Juifs d'Europe, c'est s'efforcer de le penser dans sa complexité historique. L'urgente lutte contre le négationnisme et l'antisémitisme ne se fera pas par des imprécations moralisantes, mais par une démarche historique rigoureuse qui seule déconstruit les stéréotypes antijuifs ancrés dans l'inconscient collectif.

Peut-on vraiment enseigner le génocide par l'image ?

Transmettre un savoir historique par l'image filmée n'est pas une pratique aussi fréquente que le souhaitent certains chercheurs en pédagogie qui n'exercent pas ! Les enseignants, eux, connaissent ses enjeux : éviter les dérives et pérenniser les acquis. Depuis deux décennies, différents plans incitent à l'usage du support audiovisuel dans les classes au moyen de formations²⁷, d'équipement et d'instructions officielles²⁸. Pourtant, l'enseignement en France n'accorde encore qu'une place réduite au travail par l'image audiovisuelle. En 1994, avec La Cinquième, la chaîne publique du savoir et de la connaissance (devenue France 5), la proposition documentaire vers

27. En 1982, la MAFPEN proposait les premiers stages de formation sur l'usage en classe de l'audiovisuel.

28. Sous le ministère de Jean-Pierre Chevènement, « Instructions officielles », 1985.

les enseignants²⁹ a progressé avec des programmes « librement utilisables en classe³⁰ ».

Une enquête réalisée en 2004 par le ministère de l'Éducation nationale a montré que les enseignants qui utilisent des images³¹ sont d'abord les professeurs de Science de la Vie et de la Terre (SVT), puis ceux d'histoire-géographie. Dans les classes traitant d'histoire contemporaine (troisième, première et terminale), la masse des productions filmées incite le professeur à recourir à cet outil. Mais l'enquête révèle surtout le rôle prioritairement illustratif de l'image utilisée en classe. Davantage qu'un support de travail et d'analyse historique, le film valide d'abord des savoirs transmis de façon traditionnelle. Parallèlement au discours enseignant, le film apparaît à l'élève comme une vérité scientifique. Les langages de l'image, ses conditions de production, de sélection comme de réception font rarement l'objet d'une approche pédagogique spécifique. Les élèves associent le film au réel ; or l'image filmée du génocide exige une analyse du discours. Hormis le travail sur l'image de propagande, beaucoup d'enseignants d'histoire considèrent le document filmé comme une concrétisation du discours professoral. Et ce en dépit des instructions officielles, selon lesquelles ces documents « n'ont plus le statut d'illustration mais sont au centre des apprentissages comme support de réflexion » ; elles précisent qu'au lycée « doivent être privilégiées l'expression et la lecture de l'image ».

La production médiatique post-génocidaire s'inscrit dans un double objectif : accomplir un devoir moral de divulgation d'une vérité dissimulée ou minorée et contribuer à la construction mémorielle de l'événement. Les différentes phases du processus de médiation de l'extermination des Juifs d'Europe ont servi de paradigme montrant que la production d'images résulte des objectifs mémoriels de leur époque. Il a ainsi fallu plus de trente ans avant que l'univers concentrationnaire spécifique à l'extermination du peuple juif soit

29. Un site est réservé aux enseignants : <http://www.curiosphere.tv/>.

30. Depuis mai 2006, la mise en ligne d'un grand nombre d'archives de l'INA constitue également un nouveau fonds documentaire, tant pour les enseignants que pour les élèves intéressés.

31. Essentiellement des documents du marché (71 %) et des enregistrements privés d'émissions (52 %).

compris par les médias et que l'identité juive des victimes soit soulignée³². Les photographies des camps ont longtemps été utilisées, dans les manuels scolaires comme dans les médias, pour universaliser et non singulariser le sort des différentes catégories de victimes du nazisme. Des images du site désert d'Auschwitz-Birkenau sont quelquefois encore utilisées dans une perspective universaliste visant à sensibiliser le grand public, et éludant la spécificité de Birkenau.

Depuis peu, répondant à la demande sociale, l'image-spectacle se renforce. Ainsi, en est-il de documentaires, appelés « docu-dramas », qui utilisent des images privées colorisées accompagnées de commentaires entre témoignage personnel et récit historique. Le monde éducatif ne peut ignorer un tel phénomène : les élèves sont susceptibles de les voir en famille, et les enseignants sont aussi des téléspectateurs. Reconstituer l'éruption du Vésuve engloutissant Pompéi en août 79 expose à des contresens historiques du scénario ou des dialogues invraisemblables, mais cela choquera moins que sur un sujet contemporain où les enjeux mémoriels sont forts.

Le rôle des médias est devenu essentiel dans la connaissance des génocides par le grand public : « Pas de conscience universelle des génocides sans médias », alors même que « les médias sont passés à côté de tous les génocides »³³. Enseigner le génocide par l'image est donc plus problématique que tout autre sujet : c'est le crime sans trace, sans image, voulu comme tel par le génocidaire. Or, une fois le forfait accompli et les assassins vaincus, il faut dans l'urgence produire des images pour montrer l'invraisemblable à l'humanité incrédule. Paradoxalement, l'importance quantitative de la production d'images sur la Shoah met en tension l'enseignement³⁴. Le professeur, porteur de la mémoire de sa génération, est habité par ces images. Quant aux élèves, la popularisation et la médiatisation de ces représentations du réel expliquent leur fréquent sentiment de déjà-vu, alors même qu'ils s'avouent incapables d'en saisir le sens historique et politique.

32. Au point d'ailleurs d'effacer toutes les autres par un effet de balancier médiatique dont on doit rappeler qu'il ne fut ni souhaité, ni encouragé par les Juifs eux-mêmes.

33. *Le temps des médias*, n° 5, automne 2005, présentation du dossier « Shoah et génocides ».

34. Le 60^e anniversaire de la libération d'Auschwitz-Birkenau (janvier 2005) et le 10^e anniversaire du déclenchement du génocide au Rwanda (avril 2004) ont été l'occasion d'une nouvelle série de production d'images et ont donné lieu à une ample « mise en spectacle médiatique » de ces mémoires.

En dépit de ces difficultés, poussés par le pouvoir de leur dimension émotionnelle, de nombreux enseignants utilisent le support filmé au cours des séquences relatives à l'histoire de la Shoah. La récente enquête de l'Inspection académique de Versailles³⁵ révèle que l'usage du film est répandu. Au lycée, 65 % des enseignants déclarent l'utiliser : 24 % projettent *Nuit et brouillard* (30 % au collège), 16 % des extraits du documentaire de Frédéric Rossif *De Nuremberg à Nuremberg* (10 % en collège), et moins de 7 % *Ils ont filmé la guerre en couleur*, film documentaire en quatre parties de René-Jean Bouyer de 2004. *La Liste de Schindler* de Steven Spielberg et *Shoah* de Claude Lanzmann³⁶ sont également recensés. Les enseignants qui ont répondu à l'enquête ont-ils conscience des risques induits par le puissant décalage chez leurs élèves entre réel et imaginaire ? Que penser ainsi de l'usage en classe du documentaire *Noirs dans les camps nazis*, réalisé en 1995 par le journaliste Serge Bilé ? En le diffusant, la chaîne Histoire l'a mis à la portée du public enseignant, faisant écho au succès de l'ouvrage éponyme paru en janvier 2005 pendant les commémorations de la libération des camps nazis. Dans le livre comme dans le film, la confusion est entretenue entre le sort des Juifs et celui d'hommes noirs déportés pour faits de résistance ou en tant que prisonniers de guerre. Autre exemple, une fiction diffusée pendant les commémorations de 2005 sur une chaîne publique a rencontré un grand succès³⁷, elle laissait croire que des homosexuels français avaient été déportés au même motif idéologique que les Juifs. Or, en France libre et occupée, les homosexuels déportés le furent comme résistants et non comme homosexuels. La politique anti-homosexuelle nazie n'a pas eu le caractère universel de sa politique antijuive : seuls les homosexuels allemands furent persécutés au nom de la pureté de la « race aryenne » ; dans l'Europe nazie, ce sont les non-Allemands ayant des relations avec un partenaire « de race allemande » qui furent l'objet de persécution³⁸. Le climat de surenchère mémorielle que certains appellent « concurrence des victimes » est un contexte à ne pas ignorer.

35. STOUVER et LANCELOT, *Enquête sur l'enseignement...*, op. cit.

36. Version courte à usage scolaire avec un livret pédagogique rédigé par Jean-François Forges. Ce DVD a fait l'objet d'envois gratuits dans les lycées sous les ministères Lang et Fillon.

37. *Un amour à taira* de Christian Faure, diffusé en février 2005.

38. Voir Florence TAMAGNE, « La construction d'une mémoire historique homosexuelle », *Controverses*, n° 2, juin 2006, dossier « La politique des mémoires en France ».

Le débat sur la représentation cinématographique de l'extermination des Juifs n'est pas tranché. En classe, faut-il choisir la fiction ou le documentaire ? En effet, l'image relève toujours de la reproduction scénarisée³⁹. La pression est forte en faveur de l'usage audiovisuel : « Le film reste un des moyens majeurs de sensibiliser les élèves à l'horreur du système concentrationnaire nazi », écrivent Stouder et Lancelot dans leur enquête. Il est logique que des pédagogues aient conscience de la distance critique à prendre à l'égard de ces images ; mais dans la pratique, les professeurs constatent que les élèves, enfants de la télé-réalité et du virtuel, prennent ces images au premier degré.

Trouver des ressources filmées pour appuyer sa séquence n'est pas difficile, mais il faut opérer des choix : entre deux objets (la fiction ou le documentaire), entre des œuvres⁴⁰. L'une d'entre elles bénéficie d'un statut particulier, car elle est un objet en soi : le film *Shoah* de Claude Lanzmann. Il est plus qu'improbable que, sans de solides connaissances historiques, des élèves puissent comprendre quelque chose aux voix et aux silences, aux prises de vue et aux travellings de *Shoah*. La version courte destinée à l'usage scolaire règle-t-elle ces questions⁴¹ ? Claude Lanzmann ayant déclaré qu'à ses yeux, tout projet de « comprendre la Shoah » était « une obscénité absolue », il est essentiel pour l'enseignant d'entrer dans la logique du film et de n'en attendre aucune structuration factuelle. Lanzmann a choisi d'inscrire son film hors de l'histoire, ce qu'il appelle un « aveuglement » nécessaire pour voir un fait « hors de la durée humaine ». Dès lors, comment l'utiliser avec des élèves ? Probablement en respectant le statut d'œuvre artistique de *Shoah*, ainsi que l'a écrit Gérard Wormser : « *Shoah* est une œuvre originale, comme *Guernica* n'est pas un document historique sur les bombardements franquistes mais d'abord une peinture de Picasso. » Quoiqu'on pense des propos lapi-

39. On lira avec intérêt l'article de Marie-Anne MATARD-BONUCCI, « Usages de la photographie par les médias dans la construction de la mémoire de la Shoah », *Le temps des médias, op. cit.*, ainsi que l'ouvrage de Sylvie LINDEPERG, *Écrans de l'ombre. 1945-1969, la Seconde Guerre mondiale dans le cinéma français*, Paris, Éditions du CNRS, 1997.

40. Un enseignant, Michel Antony, a mis en ligne une longue filmographie internationale commentée sur le sujet (établie en 1995 et mise à jour en avril 2010), téléchargeable à l'adresse http://artic.ac-besancon.fr/histoire_geographie/new_look/Ressthematq/thematq/hist_cine.htm

41. Le DVD de 170 minutes produit par le CNDP (non commercialisé) rassemble six extraits et s'accompagne d'un livret d'une centaine de pages.

dares de Lanzmann, on comprend pourquoi il considère que son film « est de l'ordre de l'immémorial et de l'atemporel ». Or l'institution scolaire traite *Shoah* comme un film documentaire. À *Nuit et brouillard* d'Alain Resnais, réalisé en 1955 et devenu un objet plus historiographique qu'historique⁴², s'est substitué comme référence incontournable le film de Lanzmann⁴³, par une promotion active et une distribution gratuite. C'est l'institutionnalisation qui pose problème, non l'objet en soi : ne peut-on pas imaginer que, dans vingt ans, l'institution sera revenue de l'idée qu'il est inévitable de projeter *Shoah* aux élèves, comme ce fut le cas pour d'autres œuvres ? Pour l'heure, émettre des réserves paraît relever de l'hérésie.

Dans le cadre de l'enquête de l'académie de Versailles, on note que certaines œuvres filmées sont régulièrement utilisées. Des fictions dont les références les plus fréquentes sont *La vie est belle* de Roberto Benigni, *La Liste de Schindler* de Steven Spielberg, *Au revoir les enfants* de Louis Malle et *Le Pianiste* de Roman Polanski. Des documentaires, avec *Nuit et brouillard* d'Alain Resnais, *Shoah* de Claude Lanzmann, *Voyage* d'Emmanuel Finkiel, *De Nuremberg à Nuremberg* de Frédéric Rossif, *Le Chagrin et la Pitié* de Marcel Ophüls. Dans cette recension, certaines œuvres sont parallèlement citées par d'autres enseignants comme étant à éviter : le plus souvent, il s'agit des films de Resnais et de Spielberg. Dans le débat sur l'esthétisation de l'extermination et la réécriture de l'histoire à des fins purement scénaristiques, le film de Spielberg, sorti en France en 1994, a occupé une place importante. Héroïsant les personnages pour favoriser l'identification du spectateur, la fiction est d'un usage extrêmement délicat en classe⁴⁴.

42. Son intérêt en 2009 est d'illustrer la vision que la France des années 1950-1960 avait de la période : le phénomène concentrationnaire était perçu dans sa globalité, sans cadre chronologique précis, et la spécificité du génocide commis à Auschwitz-Birkenau absente.

43. Une nouvelle campagne de distribution par le ministère a eu lieu en 2006 pour répondre à la montée de l'antisémitisme dont on observe qu'il touche un public de plus en plus jeune. Il semble pourtant que c'est d'abord sur l'enseignement de l'histoire des Juifs d'Europe et celle de l'idéologie antisémite moderne que devraient se porter les efforts de l'institution. Au lieu de cela, elle prend le problème par la fin, focalisant l'attention sur l'extermination, alors que ce sont les processus longs de l'antijudaïsme et de l'antisémitisme européens qui doivent être éclairés pour défaire les préjugés hérités par une longue histoire.

44. On déconseillera par exemple un usage pédagogique du film allemand d'Oliver Hirschbiegel, *La Chute*, qui, à travers l'évocation de ses derniers jours, tend à humaniser de façon excessive le Führer.

Sur le site du CNDP, la rubrique « Pour mémoire » propose des mises en œuvre pédagogiques. Ainsi, dans une catégorie intitulée « Le génocide juif vu par le cinéma », les enseignants sont invités à travailler à partir de trois extraits de films : ceux de Spielberg (la scène des douches), Begnini (« la tendresse d'une famille dans les camps ») et Polanski (la scène de la déportation de la famille de Szpilman). Ne doit-on pas s'étonner de voir encourager l'étude de telles scènes, qui relèvent de la pure imagination scénaristique ? D'une part, la mise en scène à suspense de l'extermination par les gaz mérite des précautions auprès de jeunes coutumiers de jeux vidéo ; d'autre part, le récit de Begnini est une fable. Le film italien semble pourtant bénéficier d'une popularité sans borne. Ainsi des enseignants de collège participant au concours de la Résistance et de la Déportation⁴⁵ ou à l'opération Collège au cinéma ont-ils mis en œuvre des activités autour de *La vie est belle*, « préparée par une projection de *Nuit et brouillard* » ! Ils se proposaient de faire « réfléchir les élèves durant la projection à la critique "historique" du film⁴⁶ ». Dernièrement, la sortie du film de Richard Dembo, *La maison de Nina*, librement adapté de l'étude de l'historienne Katy Hazan⁴⁷, a été l'occasion pour le CRDP de Paris de proposer une fiche pédagogique, en dépit des critiques qui lui reprochaient un excès de sentimentalisme nuisant au propos. Le film de fiction doit de préférence être un outil laissé au professeur de lettres, qui travaille avec les élèves sur la mise à distance entre fiction et réel.

Le film documentaire anglais *Auschwitz, la solution finale* réalisé par Laurence Rees et supervisé par l'historien Ian Kershaw, diffusé en janvier 2005, pose également problème dans un contexte scolaire⁴⁸. Si la rigueur historique de la série ne fait pas de doute, sa scénographie ultrarapide, emportant le spectateur dans un tourbillon d'images, peut avoir un effet de saturation. Surtout, comment ne pas

45. Créé en 1961, ce concours définit chaque année par une publication au *Bulletin officiel de l'Éducation nationale* (BOEN) un thème sur lequel collégiens et lycéens volontaires réalisent des travaux collectifs ou individuels.

46. Cette démarche est présentée sur le site www.memoire-net.org, rubrique « Autour de *La vie est belle* » (fiche 3).

47. *Les orphelins de la Shoah. Les maisons de l'espoir, 1944-1960*, Paris, Belles Lettres, 2000.

48. La version courte de deux fois 90 minutes a été diffusée sur TF1 en deuxième partie de soirée au moment des commémorations du 60^e anniversaire de la libération du camp ; la version longue a été diffusée sur la chaîne Histoire.

être mal à l'aise devant le spectacle de la reconstitution de la chambre à gaz au moyen de la technologie numérique ? À l'instar d'un jeu vidéo, le spectateur entre dans le lieu, puis la porte se referme derrière lui avec un zoom arrière sur l'œilleton. Si ces images ne sont heureusement pas suivies d'une reconstitution de la mise à mort collective de victimes, jamais représentées, on peut douter de l'intérêt d'un usage scolaire de ce documentaire.

Il est difficile de trancher la question de l'utilisation pédagogique de films sur la Shoah et le processus d'extermination⁴⁹. Si des enseignants s'estiment capables de les rendre intelligibles aux élèves, d'autres s'y refusent. Tous déclareraient qu'un visionnage doit être précédé d'un cours, mais est-ce vraiment toujours le cas ? Tout film n'est exploitable que replacé dans son contexte historiographique et objet d'une analyse spécifique. Au regard des instructions horaires dévolues à cet enseignement, on voit mal comment un professeur d'histoire consciencieux pourra déployer tant d'efforts pour exploiter au mieux la ressource filmée.

Concernant l'usage de l'image, on peut enfin évoquer l'apport récent de la bande dessinée. Le genre a été initié par *Maus*, la série culte d'Art Spiegelman, parue aux États-Unis en 1986 et 1991 et traduite en dix-huit langues⁵⁰, et des albums souvent de grande qualité ont été récemment publiés en France. On retiendra *Auschwitz* de Croci, et *Yossel, 19 avril 1943* de l'Américain Joe Kubert, tous deux parus en 2005.

49. On remarquera d'ailleurs que les films s'inscrivent exclusivement dans le cadre concentrationnaire et délaissent les nombreuses opérations d'assassinats de masse perpétrées par des unités mobiles.

50. *Maus* a fait l'objet d'une exposition au musée d'Art moderne de New York. En 1992, un prix Pulitzer spécial a été remis au dessinateur.