

*Formation continue  
Publications*

---

*Actes du séminaire européen*

**Quelles pratiques pour enseigner  
des questions sensibles  
dans une société en évolution ?**

*Actes du séminaire européen  
Paris, les 14 et 15 décembre 2005*

*Juillet 2006*

---



# Sommaire

<b>Ouverture des travaux</b> .....	5
Laurent Wirth, Jacques Huntzinger	
<b>Enseigner les questions difficiles</b> .....	9
André Kaspi	
<b>Présentation de l'enquête</b> .....	19
Hubert Tison	
<b>Enseigner la Shoah</b> .....	35
Jacques Huntzinger, Henry Rousso, Anne-Marie Revcolevschi, Marie-Claire Ruiz, Maria Van Haperen	
<b>Quelles solutions pour enseigner les questions sensibles aujourd'hui et demain ?</b> .....	47
Laurent Wirth, Benoît Falaize, Nelly Dejean, Jean-Marc Bassaget, Nelly Schmidt, Jacky Desquenes	
<b>Quelle politique académique ?</b> .....	63
Gérald Chaix	



## Ouverture des travaux

*Laurent Wirth,  
inspecteur général de l'éducation nationale, groupe Histoire et Géographie  
Jacques Huntzinger,  
ambassadeur itinérant en charge de la dimension internationale de la Shoah,  
des spoliations et du devoir de mémoire*

### **Laurent Wirth**

Ce séminaire européen est organisé par la direction de l'Enseignement scolaire du ministère de l'Éducation nationale dans le cadre de la participation française au Groupe d'action international pour la mémoire de la Shoah en collaboration avec le ministère des Affaires étrangères. Il regroupe des universitaires, comme André Kaspi, Henry Rousso, Nelly Schmidt ou encore Annette Wiewiorka, des inspecteurs généraux de l'éducation nationale dont Michel Hagnerelle, doyen du groupe histoire et géographie, des enseignants, des membres des corps d'inspection, des chefs d'établissement délégués par les différentes académies et une trentaine de participants venus de pays européens : Grande-Bretagne, Grèce, Italie, Pays-Bas, Suède. La Fondation pour la mémoire de la Shoah, le Mémorial de la Shoah, le Conseil représentatif des institutions juives de France (CRIF), le Musée d'Art et d'Histoire du Judaïsme et l'Institut du Monde Arabe sont également représentés.

L'objet du séminaire est de réfléchir aux manières de dire et, de façon pratique, d'enseigner les questions sensibles dans une société en pleine évolution. Il s'agit d'essayer de tenter une approche la plus concrète possible de l'enseignement de ces questions : celui de la Shoah qui concernera la majorité de nos travaux, de la décolonisation, de l'esclavage et de la traite négrière. Nos discussions seront celles de pédagogues et d'universitaires qui réfléchissent en dehors de toute polémique. Il s'agit d'abord de faire un état des lieux. C'est pourquoi, Hubert Tison, secrétaire général de l'Association des professeurs d'histoire et géographie (APHG), présentera les résultats d'une enquête réalisée en 2003 par cette association après une conférence d'ouverture donnée par André Kaspi, grand spécialiste de l'histoire des Américains mais également des uifs sous l'Occupation en France. Ensuite, Monsieur l'ambassadeur Huntzinger animera une table ronde qui doit permettre de confronter les points de vue d'un universitaire, Henry Rousso, d'une enseignante, Marie-Claire Ruiz, de la directrice de la Fondation pour la mémoire de la Shoah, Anne-Marie Revcolevschi, et de Maria van Haperen, qui représente le Centre d'études de la Shoah et des génocides d'Amsterdam.

Henry Rousso, directeur de recherches au Centre national de la recherche scientifique (CNRS), est un spécialiste des rapports entre histoire et mémoire, en particulier concernant le régime de Vichy, à propos duquel il a écrit un ouvrage de référence *Le Syndrôme de Vichy de 1944 à nos jours* et, avec Éric Conan, *Vichy, un passé qui ne passe pas*.

L'après-midi sera consacrée aux ateliers. Trois d'entre eux concernent l'enseignement de la Shoah : la Shoah dans les classes, les voyages sur les lieux de mémoire, pourquoi et comment ? Comment parler de la Shoah à l'école primaire ? Les deux autres ateliers ont pour thèmes la traite et l'esclavage, et la colonisation. Les travaux d'ateliers seront synthétisés au cours d'une table ronde qui réunira le lendemain matin des représentants de chacun d'entre eux pour tracer des pistes.

Enfin, Gérald Chaix, recteur de l'académie de Strasbourg, exposera ce qui peut être entrepris sur ces questions dans le cadre d'une politique académique. Demain après-midi, des visites sont prévues au Mémorial de la Shoah, à l'Institut du Monde Arabe et au Musée d'Art et d'Histoire du Judaïsme et je remercie vivement ces institutions pour leur accueil.

Le ministre tient particulièrement à remercier les universitaires qui participent à nos travaux. En effet, il est nécessaire que l'enseignement scolaire soit éclairé par les avancées de la recherche. C'est la meilleure façon de « mouiller la poudre » sur ces questions sensibles et de permettre aux professeurs de les enseigner dans les meilleures conditions possibles, avec toute la rigueur scientifique qui s'impose. Comme l'a dit Pierre Nora, plutôt que de « devoir de mémoire », il conviendrait de parler de « devoir d'histoire » et de « droit à la mémoire ». La présence des universitaires témoigne de l'importance qu'accorde l'Éducation nationale au « devoir d'histoire ».

En ce qui concerne les enseignants, je souhaiterais insister sur le rôle de la formation continue. Il s'agit d'un point essentiel dans la question de l'enseignement de ces questions sensibles. Il semble important de rappeler que la direction de l'Enseignement scolaire et l'inspection générale ont mis sur pied un certain nombre d'universités d'été et de colloques sur ces questions. En 2001, une université d'été sur l'enseignement de la guerre d'Algérie avait été organisée après la polémique suscitée par l'affaire Aussarresses, suivie en 2002, par une autre Université d'été sur le thème « Europe et Islam, Islams d'Europe ». En décembre 2002, le problème de l'enseignement a été abordé dans un colloque intitulé « Apprendre et enseigner l'histoire et la géographie à l'école ».

Je remercie particulièrement nos partenaires du ministère des Affaires étrangères, nos partenaires européens, le Mémorial de la Shoah, la Fondation pour la mémoire de la Shoah, l'Institut du Monde Arabe, le Musée d'Art et d'Histoire du Judaïsme et l'Association des professeurs d'histoire et géographie. Je souhaite pleine réussite à nos travaux.

## **Jacques Huntzinger**

Au nom du ministre des Affaires étrangères, Monsieur Philippe Douste-Blazy, je suis très satisfait de la tenue de ce séminaire qui s'inscrit dans une chaîne de réflexions qui a déjà donné lieu, au plan européen, à deux séminaires. En effet, ce thème de l'enseignement de la Shoah et des questions sensibles est central dans les travaux du Groupe d'action international sur la Shoah (GAIS). Le GAIS est un organisme international récent qui a été créé, en 1998, pour promouvoir le devoir de mémoire et l'éducation sur ces questions dans l'ensemble des pays sensibilisés, et a pris son véritable essor à partir de la Conférence de Stockholm en 2001. La France en a été l'un des fondateurs.

Aujourd'hui, cet organisme international regroupe 24 pays, notamment les États-Unis, Israël, l'Argentine et la plupart des grands pays européens. Le GAIS, conscient des problèmes posés par l'enseignement de certaines questions dans des sociétés multiculturelles, a créé un groupe d'études sur ces thèmes. Un premier séminaire a eu lieu aux Pays-Bas, il y a deux ans. Le second séminaire s'est tenu, l'an dernier, en Italie. Son organisateur, le professeur Clavarino, est présent parmi nous. Il s'agit donc de la troisième rencontre. Il est très important qu'elle ait lieu en France et soit organisée par le ministère de l'Éducation nationale, que je remercie très chaleureusement, et le ministère des Affaires Étrangères.

En effet, la France possède, dans sa société, tous les éléments qui permettent d'en faire une nation riche dans sa diversité et sa multiplicité. Par ailleurs, la France est certainement l'un des pays européens qui est amené à considérer une multiplicité de facteurs historiques, sociologiques et culturels dans l'enseignement de ces questions sensibles. C'est pourquoi il est important que, pendant ces deux journées, se croisent l'expérience et les pratiques françaises et les regards et expériences de nos partenaires européens.

Cette question est au cœur de l'actualité internationale. Cette année marque le sixantième anniversaire de la libération des camps de concentration et d'extermination. L'Assemblée générale des Nations Unies, il y a environ un mois, a adopté une résolution faisant du 25 janvier le jour commémoratif de la Shoah pour le monde entier. Cette résolution a félicité le GAIS pour l'action éducative qu'il mène dans le groupe de pays qui le composent actuellement. L'année 2005 a été riche sur le plan des commémorations, du souvenir et de la mémoire. En témoignent les grandes rencontres qui se sont tenues à Auschwitz, en début d'année, puis à Birkenau et l'inauguration par le Président de la République du Mémorial de la Shoah. Aussi, je souhaite que les thèmes qui vont être placés au centre de nos discussions prennent en compte tous les éléments du problème.

La France a connu, ces dernières années, une résurgence de l'antisémitisme. Elle a donc engagé une politique très forte et énergique dans la répression, mais aussi dans la prévention et l'enseignement, notamment par une collaboration étroite entre les

différents ministères. Cette question de la relation entre l'enseignement de la Shoah et l'antisémitisme sera certainement présente au cœur de nos débats, même si elle n'est pas centrale. Il s'agit peut-être d'évaluer dans quelle mesure cet enseignement est un facteur de réduction de l'antisémitisme et, réciproquement, dans quelle mesure ce nouvel antisémitisme est un facteur de complication de l'enseignement de la Shoah.

La France est l'un des pays qui s'est le plus engagé dans la lutte contre le racisme, l'antisémitisme et la xénophobie. Cette action a pour cadre l'Organisation pour la sécurité et la coopération en Europe (OSCE). La France a pris une part très active dans l'organisation des grandes conférences de l'OSCE sur ces sujets : conférence de Berlin sur l'antisémitisme et conférence de Paris, de juin 2004, sur la lutte contre la propagande raciste, xénophobe et antisémite sur l'Internet.

L'Union Européenne s'est également saisie de ces questions. L'an dernier s'est tenue une réunion des ministres de l'Éducation nationale sur ces questions, à l'initiative de la France. À ce propos, on peut également noter la transformation prochaine de l'Observatoire des phénomènes racistes et xénophobes de l'Union Européenne, basé à Vienne, en une véritable agence des Droits de l'Homme qui aura, en son centre, les questions de la tolérance et de l'apprentissage de la tolérance.

Nos rencontres d'aujourd'hui et de demain se déroulent au moment où la France et l'ensemble des pays européens, confrontés à la résurgence du racisme et de l'antisémitisme, s'interrogent sur les actions à mener auprès des nouvelles générations. Ces actions passent nécessairement par l'éducation et les vecteurs privilégiés que constituent les enseignants.

Je remercie le ministère de l'Éducation nationale pour l'organisation de ce séminaire en coopération avec le ministère des Affaires étrangères. En effet, il me semble que c'est la première fois qu'une telle manifestation se déroule en France.

## Enseigner les questions difficiles

*André Kaspi,  
professeur des universités, Paris I*

Je dispose de trois quarts d'heure pour évoquer l'enseignement des questions difficiles. C'est une gageure. C'est aussi pour moi un insurmontable défi, car je n'enseigne plus dans le secondaire depuis de nombreuses années. Est-ce que je vais avoir l'audace de donner des conseils à des collègues qui connaissent le terrain infiniment mieux que moi ? Je pourrais me contenter de recommandations rudimentaires. Dans ce cas, je vous dirais : ne renoncez pas à expliquer, soyez rigoureux, ne vous contentez pas d'à-peu-près, tenez-vous au courant des recherches nouvelles, etc. Bref, j'enfoncerai des portes ouvertes. Vous auriez raison de vous moquer de mes prétentions. Vous auriez raison de protester contre l'inutilité de mon exposé. Ce matin, je poursuis un autre objectif. Je voudrais vous livrer des réflexions personnelles et susciter un dialogue.

Première observation. Vous vous rappelez l'anecdote que rapporte Marc Bloch dans son *Apologie pour l'histoire*. Lorsqu'il était jeune historien, il fut nommé dans un lycée languedocien. À son arrivée, le proviseur l'avertit de sa grosse voix de capitaine d'enseignement : « *Ici, le dix-neuvième siècle, ce n'est pas bien dangereux. Mais quand vous toucherez aux guerres de religion, soyez très prudent.* » Nous sommes à la veille de la Grande Guerre. Si l'on en croit le proviseur, le professeur d'histoire peut traiter sans crainte de l'affaire Dreyfus qui a divisé profondément la société française. Il ne provoquera pas de réactions désagréables. Il peut tout aussi facilement parler de l'anticléricalisme, de la laïcité, de la loi de 1905 qui vient d'être adoptée. Ce n'est pas « dangereux ». En revanche, le XVI<sup>e</sup> siècle, peut-être aussi la croisade contre les Albigeois sont encore présents dans les mémoires. Ils font partie du quotidien. Le professeur doit les aborder avec prudence et discrétion.

De cette anecdote, nous tirons tous des conclusions évidentes. L'historien affronte en permanence le danger. Le même Marc Bloch se souvient d'un mot « étonnant » que prononça son maître, Charles Seignobos : « Il est très utile de poser des questions, mais très dangereux d'y répondre ». C'est dire que les sujets difficiles ont toujours existé, qu'ils changent d'une époque à l'autre et d'un pays à l'autre. L'histoire est une discipline subversive. Ce n'est pas pour rien que dans les régimes autoritaires, et plus encore dans les régimes totalitaires, elle fait l'objet des soins attentifs, trop attentifs des chefs politiques.

En France, les exemples de sujets difficiles viennent rapidement à l'esprit. Le rôle, les pratiques, l'influence de l'Église catholique, sujet difficile. Le régime de Vichy et l'Occupation, sujet difficile. Dans les années trente, les experts débattaient des origines de la Grande Guerre. Encore un sujet difficile. Comment rendre compte du débat dans les manuels scolaires ? Comment le faire comprendre aux élèves ? Jules Isaac invente alors la méthode des deux points de vue. Elle consiste à présenter côte à côte le point de vue des historiens français et le point de vue des historiens allemands. L'enseignant invite ses élèves à comparer, donc à exercer leur esprit critique. Il est vrai qu'à cette époque le manuel des classes terminales, philosophie et mathématiques élémentaires, comptait un millier de pages.

Aux États-Unis, l'histoire de la guerre de Sécession a provoqué et provoque encore des interprétations divergentes. Si l'on emploie l'expression : *la guerre de Sécession*, comme nous le faisons en France sans songer aux conséquences, on attribue aux Sudistes la responsabilité du conflit. Ils ont brisé l'Union. Ils ont déclenché le terrible conflit. Si l'on préfère : *la guerre entre les États*, on admet que le Sud avait élaboré une civilisation particulière, que l'esclavage en faisait partie et qu'il n'avait pas le caractère détestable qu'on lui attribue. Le Sud avait à bon droit vocation à l'indépendance. Il a été agressé par les forces unionistes. Pour éviter les interprétations contradictoires, les Américains ont choisi l'expression de *guerre civile*, plus neutre, donc plus acceptable. Je pourrais me livrer au même exercice, sémantique ou non, pour l'Irlande, pour le conflit israélo-palestinien, pour la guerre froide, pour la Turquie face au génocide des Arméniens, pour la Chine, la Russie ou le Japon, etc. Vous le voyez, les exemples ne manquent pas. L'enseignement des sujets difficiles n'est pas une spécificité française. Il n'est pas davantage propre à notre temps.

Il n'empêche que la question revêt aujourd'hui une acuité particulière. Parce que l'école n'a plus le prestige d'hier et d'avant-hier. Parce que les enseignants subissent la concurrence de la télévision et de bien d'autres moyens d'information, quand ce n'est pas de désinformation. Parce que les enfants ont le verbe haut, des certitudes qu'ils affichent et trop peu de retenue.

Deuxième observation. Toutes les enquêtes démontrent que les professeurs français d'aujourd'hui mentionnent trois sujets difficiles. Je les cite dans le désordre. D'abord, *la religion*, le fait religieux comme disent les experts. La difficulté surgit lorsqu'on évoque le judaïsme avec l'histoire des Hébreux. Elle revient, plus forte encore, lorsqu'on traite du christianisme. Jésus est-il un personnage historique ou bien la figure emblématique d'une croyance ? Peut-on croire que Jésus était juif ? L'Europe a-t-elle des racines chrétiennes ? Comment interpréter les croisades ? Les cathédrales méritent-elles de faire l'objet d'un cours ou d'une visite ? L'islam ne fait évidemment pas exception. Dans quelles circonstances est-il né ? Que doit-il au judaïsme et au christianisme ? Comment définit-il ses relations avec ceux qu'il dénomme « les infidèles » ? Peut-on analyser le Coran, surtout si l'on n'est pas musulman ? L'islam accepte-t-il la laïcité ? Est-il

compatible avec la démocratie ? Toutes ces questions, vous les connaissez. Je n'insiste pas.

Puis, deuxième sujet difficile, les Etats-Unis, c'est-à-dire la société américaine avec ses qualités et ses défauts, la mondialisation qu'on assimile à l'américanisation, la politique étrangère du président George W. Bush. Je n'irai pas plus loin, parce qu'en d'autres lieux, il en a été question. Mais si vous le souhaitez, je ne me ferai pas prier pour revenir sur le sujet.

Enfin, troisième sujet difficile, la Shoah. Ici et là, on l'accuse de dissimuler d'autres génocides. Dans la catégorie des massacres du dernier siècle, la Shoah, entend-on ici et là, n'est pas pire que le génocide des Arméniens, des Cambodgiens et des Rwandais. À quoi il faut ajouter la traite des esclaves et, peut-être maintenant, la colonisation.

Bref, c'est ce qu'on appelle la concurrence entre les victimes, comme si pour évoquer la souffrance des uns il fallait oublier celle des autres, comme si nous étions entrés dans une époque où nous serions tous des victimes ou les descendants des victimes d'hier, comme si le monde occidental tout entier et la France en particulier devaient exprimer chaque jour leur repentance. Dans cette perspective, la Shoah occuperait une place excessive. Grâce à qui ou à cause de qui ? Des Juifs qui dominent le monde. Ils imposent leur volonté aux médias. Ils accaparent le domaine de la douleur. Ils privilégient leur histoire aux dépens de celle des autres. Les Sages de Sion n'ont pas seulement élaboré des protocoles. Ils règnent. Et l'antisémitisme, avoué ou latent, entraîne la contestation sur d'autres sujets, qu'il s'agisse des relations internationales de notre temps, de l'histoire ancienne ou de l'histoire récente.

J'ajouterai deux précisions. Ne croyez pas que je fais la part belle aux seuls historiens et que j'oublie les autres. Les professeurs de lettres et de philosophie, les professeurs des sciences de la vie et de la Terre, les professeurs de langues étrangères, notamment d'arabe, connaissent eux aussi ce qu'on appelle pudiquement « des difficultés ». Mais, tout compte fait, les historiens sont en première ligne, il faut bien le reconnaître. Ce sont surtout les programmes d'histoire qui font l'objet de la contestation.

Une autre précision. Nous passons d'une commémoration à l'autre. Du coup, de bons esprits, qui ont aussi le sens des affaires, saisissent l'occasion pour publier des ouvrages polémiques. Plus l'ouvrage suscite la polémique, plus les médias lui donnent un écho excessif. Le monde politique s'émeut et redoute le pire. La télévision s'en donne à cœur joie. Voilà les historiens sommés de prendre parti, et pas n'importe quel parti. Ils sont tenus de confesser leurs erreurs passées et les erreurs passées de la nation, de faire amende honorable, d'aller à Canossa (si l'on veut recourir à une image chère aux médiévistes).

La commémoration du bicentenaire de la bataille d'Austerlitz offre un exemple convaincant. Est-il justifié de commémorer la défaite de Trafalgar, puis la victoire de 1805 ? Je n'en suis pas certain. Est-il justifié d'en profiter pour relever que Napoléon

Bonaparte a rétabli l'esclavage ? Le rétablissement de l'esclavage est, dans l'histoire de l'Empire, un minuscule paragraphe. D'ailleurs, l'esclavage n'avait pas été vraiment aboli dans les colonies françaises. Il survivait aussi aux États-Unis, dans les colonies européennes d'Amérique et d'Afrique avec la bénédiction, et pour le plus grand profit de tous les États européens et des roitelets africains. J'aimerais qu'on nous prouve qu'il a été aboli partout aujourd'hui en 2005. Est-il justifié d'oublier le reste de l'héritage, positif et négatif, de l'Empire ?

Tout comme on peut se demander s'il appartient à l'Assemblée nationale ou à la Justice de dire l'histoire, de fabriquer une histoire officielle qui perdra, à n'en pas douter, de sa crédibilité parce qu'elle est officielle et ne répondra plus aux exigences de la recherche scientifique ? Les professeurs d'histoire ne devraient pas être soumis à n'importe quelle demande sociale. Il est plus que regrettable que des sujets difficiles, en fait trop souvent mal posés, s'ajoutent à d'autres sujets difficiles.

Ce qui revient à dire que les sujets difficiles entrent dans des catégories différentes. Les uns surgissent des sensibilités régionales ; d'autres, des particularismes communautaires et des conflits identitaires; d'autres encore, des débats internationaux; d'autres enfin, de la vie politique ou de l'air du temps. Tous finissent par envahir les classes d'histoire et d'instruction civique. Nous fabriquons les sujets difficiles en fonction des circonstances et des humeurs. Ils reflètent trop souvent nos incertitudes. Ils expriment les inquiétudes et les faiblesses de la société. La conséquence ? Les historiens sont chargés de régler des problèmes qui les dépassent. Cela me conduit à poser une question. Est-il possible d'enseigner des sujets difficiles, si la société elle-même ne guérit pas de ses maux ? Notre tâche ne serait-elle pas devenue impossible ?

Troisième observation. Les manuels devraient venir à notre secours. Ils sont, en principe, rédigés par des collègues compétents, pondérés et expérimentés. Je ne mets pas en doute leurs qualités. J'ajouterai qu'ils sont souvent meilleurs aujourd'hui qu'ils n'étaient il y a une trentaine d'années. Meilleurs, car relativement dégagés de partis pris idéologiques. Mais les manuels sont trop squelettiques. Ils ne peuvent pas rendre compte de la réalité historique avec les nuances nécessaires et les informations indispensables. D'ailleurs, quel usage en fait-on vraiment dans les classes ? Les élèves les lisent-ils en dehors de la classe ? Comment sont choisis et interprétés les documents qui accompagnent les textes ? Autant de questions, essentielles, pour lesquelles les réponses restent à la fois incertaines et diverses.

J'ai lu *Élèves sous influence*, l'ouvrage de Barbara Lefebvre et d'Ève Bonnivard. Il traite précisément de deux ou trois des sujets sensibles et complète *Les territoires perdus de la République*. Je me demande s'il ne conviendrait pas de réunir une commission d'historiens qui relèverait les erreurs, les préjugés, les maladroites des manuels et en ferait part à leurs auteurs, en toute collégialité. Ma suggestion ne plaira pas à tous. Je confesse que ce ne serait pas l'idéal. Ce serait un moindre mal pour éviter que des manuels n'ajoutent à la confusion ambiante.

Quatrième observation. Je laisse à des collègues, beaucoup plus compétents que moi, le soin de traiter de l'esclavage et de la colonisation. Ce sera l'objet de deux des ateliers qui se réuniront cette après-midi. Je voudrais m'arrêter quelques instants sur l'enseignement de la shoah. C'est un sujet particulièrement difficile. D'après les enquêtes qui ont été menées, des élèves (combien ? dans quels établissements ? pour quelles raisons ?) contestent avec vigueur l'enseignement de leur professeur. Ils reprennent, avec maladresse et conviction, les thèses des négationnistes. Ils expriment en classe des opinions, rudimentaires, simplistes, sans aucun fondement, qu'ils ont entendues autour de la table familiale, qu'ils ont lues dans la presse ou recueillies dans les médias audio-visuels. Ils n'acceptent plus que la parole du maître soit déterminante. Ils croient savoir et le font savoir. Dans ces conditions, que pouvons-nous faire ? Je ne vais pas vous proposer des recettes infaillibles, mais des éléments de réflexion.

Le mot « Shoah » mérite qu'on s'y arrête. Les nazis dissimulaient leurs actions. Ils appliquaient, disaient-ils, « la solution finale de la question juive ». Ils procédaient à « des évacuations vers l'Est ». « Les déportations pour une destination inconnue » ne désignaient rien de précis pour la plupart des contemporains. En revanche, Himmler donnait ses recommandations aux dignitaires SS : « Je voudrais vous parler très franchement d'un sujet extrêmement important, disait-il en 1943. Entre nous, nous allons l'aborder franchement, et cependant, en public nous ne devons jamais en parler ». C'est que le langage revêt une importance capitale. Les mots désignent. Ils déforment. Ils cachent et parfois ils tuent. Dans les derniers mois de la guerre, un juriste américain, d'origine polonaise, inventa le terme de génocide. Le mot est fabriqué sur le modèle d'homicide. C'est « un plan coordonné et méthodique visant à détruire les fondements de la vie des groupes nationaux dans le dessein final d'annihiler les groupes eux-mêmes. » La déclaration universelle des Droits de l'Homme a repris la définition. De nos jours, il sert à nommer les massacres, tous les massacres. Il a donné naissance à d'autres mots qui se terminent par « cide » (ethnocide, écocide par exemple).

Les Américains, puis les sociétés qui parlent anglais, préfèrent « holocauste ». Le dictionnaire montre que le terme ne convient pas. L'holocauste, c'est « un sacrifice où on brûle la victime entière. » C'est « un sacrifice sanglant exécuté dans un but religieux », « une offrande entière et généreuse ». Le crime n'est pas un sacrifice. Les victimes ne sont pas comparables à une offrande. Les fours crématoires n'avaient pas pour but d'honorer Dieu.

Voilà pourquoi il faut préférer l'emploi du mot shoah. Le terme vient de l'hébreu. On le trouve dans les prophéties d'Isaïe, dans le livre de Job et dans les Psaumes. Il évoque « la désolation », « la ruine », « la calamité ». Ce qui fait la spécificité, l'unicité du massacre des juifs pendant la Seconde Guerre mondiale reçoit ainsi la désignation qui force à réfléchir. De tout temps, les mots naissent, se répandent et perdent de leur force. Que signifient aujourd'hui la diaspora, le ghetto, les déportations, les camps d'internement et les camps de concentration ? Leur contenu originel est oublié, au mieux déformé, parce qu'il est galvaudé.

Le mot shoah, lui, renvoie à l'Allemagne nazie, une Allemagne héritière d'une impressionnante culture, détentrice d'une forte puissance industrielle, une Allemagne qui se soumet à une idéologie totalitaire et raciste, qui recourt à tous les moyens dont elle dispose, et cela jusqu'au dernier jour de son existence, pour massacrer des hommes, des femmes, des enfants, pour tenter de faire disparaître tous les Juifs de la planète.

Un État, comme les autres ou presque, annonce son intention de supprimer tout un peuple, quels que soient les lieux qu'il habite, un peuple qui ne mène contre cet Etat aucune action offensive, qui ne fait peser aucune menace sur la sécurité nationale. Non seulement, l'État nazi annonce ses intentions, mais jusqu'au dernier jour de son existence, il réunit des moyens pour mettre ses intentions à exécution. On peut rappeler qu'au moment où Paris se soulève pour chasser les Allemands, le 15 août 1944, un dernier convoi de déportés quitte le camp de Drancy. On peut rappeler encore qu'au moment où les Alliés débarquent en Normandie, où les Soviétiques poursuivent inexorablement leur avance vers le territoire allemand, des centaines de milliers de Juifs hongrois sont déportés vers Auschwitz. Comme si la priorité des priorités pour les nazis, c'était la destruction des juifs d'Europe. Dans la liste, épouvantable et longue, des massacres du XXe siècle, la Shoah occupe une place à part. Elle est malheureusement la tragédie la plus violente que l'histoire de l'Europe contemporaine ait connue.

Pour mesurer l'ampleur de la tragédie, nous sommes contraints de recourir aux statistiques. À quoi sert, diront certains, cette arithmétique macabre ? Faut-il tout mesurer et tout quantifier ? Quelques milliers de morts en plus ou en moins changeront-ils la nature du crime, sa gravité, son importance historique ? Et d'ailleurs, dispose-t-on des instruments nécessaires pour mesurer avec précision et certitude ? Ne court-on pas le risque d'avancer des chiffres contestables, immédiatement contestés ? De cette contestation, n'est-ce pas le négationnisme qui sortira conforté ? Vous voyez bien, à travers ces questions brûlantes, que le chiffrage constitue un enjeu scientifique, un enjeu politique, un enjeu essentiel pour l'histoire de la Shoah.

Les historiens ne savent pas tout. Ils ne sont pas capables de répondre à toutes les questions. Reconnaissons sans hésiter qu'un dénombrement parfaitement exact est impossible. Les *Einsatzgruppen* entrent sur le territoire soviétique en juin 1941. Ils fusillent, dans les semaines qui suivent, des commissaires politiques, de préférence juifs, puis indistinctement des juifs, hommes, femmes, enfants et vieillards. Il est impossible de dénombrer avec une rigoureuse exactitude les victimes. Aucun chiffre n'est incontestable, à l'unité près. Combien de Juifs meurent dans les ghettos de Pologne et d'ailleurs, à la suite de la famine, des épidémies, des exécutions ? Lorsque les convois de déportés pénétraient dans le camp d'extermination de Birkenau, celles et ceux que les SS expédiaient tout de suite vers les chambres à gaz figuraient certes sur des listes de départ. Ils n'étaient pas enregistrés à l'arrivée. Combien avaient succombé dans les wagons à bestiaux ? Dans les autres centres de mise à mort, le dénombrement restait approximatif.

Au procès de Nuremberg, le chiffre de six millions de victimes a été mentionné. C'est Adolf Eichmann qui l'aurait indiqué à l'un de ses subordonnés. Il aurait précisé que 4 millions seraient morts dans les camps, 2 millions à la suite des privations, des maladies, des exécutions par balles. Une autre évaluation, plus rationnelle, a été proposée après 1945. Elle consiste à faire la différence entre la population juive d'avant la guerre et celle d'après la guerre. Suivant les auteurs, on parvient à un total qui varie entre 5 100 000 et 5 900 000. Ce n'est pas 6 millions. Mais l'ampleur de la Shoah correspond à cet ordre de grandeur.

Cela veut dire que deux juifs sur trois en Europe ont été assassinés, en l'espace de quatre ans, par les divers moyens qu'ont utilisés les nazis. Dans un pays comme la Pologne qui, à l'intérieur de ses frontières de 1939, comptaient 3 300 000 Juifs, 90% ont disparu. Proportion identique en Lituanie, en Lettonie, en Estonie, en Allemagne, et dans l'Autriche que l'Allemagne a annexée en 1938. Proportion un peu plus faible en Ukraine, en Russie, en Hongrie, beaucoup plus faible en France. À Chelmno, l'un des camps d'extermination près de Lodz, 150 000 Juifs sont massacrés de décembre 1941 à septembre 1942, puis en juin et juillet 1944. À Belzec, en Galicie, le total des victimes juives s'élève à 550 000, en huit mois de l'année 1942. À Sobibor, près de Lublin, le total est de 200 000. Il est de 700 000 entre juillet 1942 et octobre 1943, à Treblinka. Auschwitz est devenu le symbole de la Shoah. C'est là qu'un peu plus d'un million de juifs ont péri.

Ces statistiques donnent le vertige. La Shoah fut bien un meurtre de masse, une barbarie planifiée. Elle nécessita « une machine de destruction ». Ce n'est pas par des techniques artisanales qu'on parvient à tuer un si grand nombre de victimes. Il faut recourir à des techniques industrielles. Il faut une technologie moderne et performante. Elle utilise les connaissances scientifiques les plus récentes. Elle emploie les méthodes les plus perfectionnées. Elle fait appel aux compétences, aux énergies d'une nation qui a atteint un très haut niveau de développement économique. Les forces économiques, la puissance technologique, les milieux scientifiques de l'Allemagne sont au service d'une idéologie. D'ailleurs, on oublie souvent que l'Allemagne nazie aurait pu fabriquer une bombe atomique et devancer les Américains, si elle n'avait pas décidé en 1942 de renoncer à ces recherches et de se lancer dans la fabrication des V1 et des V2. C'est aussi cela la signification profonde de la Shoah. Celle-ci est au cœur de l'histoire du nazisme. Elle ne concerne pas seulement les juifs, bien que les juifs soient les premières victimes désignées. Comme le dit Saül Friedländer : « l'histoire du nazisme appartient à tous ».

Cette histoire intéresse toute l'Europe. Au-delà de l'Europe, elle montre à l'humanité tout entière à quoi peut aboutir un modèle totalitaire, ce que peut engendrer une idéologie raciale et raciste. Réfléchir sur la Shoah en ne tenant compte que des aspects technologiques, c'est mutiler la réalité. Avant même d'entraîner la responsabilité des techniciens et des bureaucrates, la Shoah fut le domaine des idéologues pervers et criminels. Ce ne sont pas les techniques qui comptent. Ce sont les idées. Tout comme les mots, les idées, elles aussi, tuent.

Pourquoi les nazis se sont-ils acharnés sur les juifs ? Comment expliquer leur antisémitisme ? Sur quoi repose cette folie meurtrière ? Je sais qu'il n'est pas facile de répondre à ces questions en termes simples et compréhensibles par tous. D'abord, qu'il soit bien clair que l'antisémitisme a pour définition l'hostilité systématique aux juifs, aux seuls juifs et qu'on doit l'écrire en un seul mot, sans trait d'union, car il n'y eut jamais de courant d'idées qu'on puisse appeler « le sémitisme ».

Bien des ingrédients entrent dans la composition de l'antisémitisme. Il y a le vieil antijudaïsme qui date des premiers temps du christianisme, au temps où les deux religions se livraient à une vigoureuse concurrence. Jules Isaac en a donné une analyse minutieuse. Accusés d'avoir dénoncé Jésus aux Romains, d'avoir fait de lui le prophète de la subversion, d'avoir réclamé son exécution, les juifs sont devenus, aux yeux des chrétiens, le peuple déicide. Leur haine du christianisme les inciterait à pratiquer le meurtre rituel.

Sur ce socle deux convictions, contradictoires, qui datent du XIX<sup>e</sup> siècle, viennent se superposer. Tous les banquiers sont juifs. Le capitalisme a été inventé et diffusé par les juifs. Ces derniers exploitent le peuple. Pour la gauche révolutionnaire, les juifs sont les ennemis de classe. Les juifs font aussi, et c'est là que la contradiction éclate, le lit des bouleversements sociaux et politiques. Par nature, ce sont des révolutionnaires qui sapent les fondements de la société traditionnelle. Ils détruisent les valeurs fondamentales des sociétés. Le judéo-capitalisme fait bon ménage avec le judéo-bolchevisme. Les juifs sont inassimilables. Partout, ils forment un corps étranger. Aucune nation n'est parvenue à les intégrer. Où qu'ils vivent, ils restent des étrangers, des étrangers dangereux pour le pays qui les accueille. Il faut les chasser de toutes les professions, qu'ils soient musiciens, peintres, écrivains, médecins, savants, enseignants.

Cet antisémitisme, qui prend forme à la fin du XIX<sup>e</sup> siècle, n'est pas limité à l'Allemagne. La France, la Russie, la Hongrie, la Roumanie, la Pologne sont contaminées. Les juifs sont alors le symbole de la modernité, et la modernité fait souvent peur. Mais l'antisémitisme de Hitler revêt une forme particulière, encore plus exacerbée. Il porte en lui les germes de l'extermination. Le 16 septembre 1919, Hitler déclare : « l'objectif final et immuable doit être l'élimination des juifs en général. » Ils sont le ver dans un corps pourrissant, une peste pire que la peste, des araignées, des rats, des parasites, des sangsues, des vampires. Ils transportent des bacilles. Ils provoquent « la tuberculose raciale des peuples ». Le judaïsme, c'est « l'empoisonneur mondial de tous les peuples ». Dans *Mein Kampf*, écrit au milieu des années 1920, dans son discours du 30 janvier 1939, Hitler laisse entrevoir que « l'anéantissement de la race juive en Europe » ne lui fait pas peur, y compris « sous les gaz asphyxiants ». En février 1945, il se vante d'avoir percé « le furoncle juif ». Dans la dernière phrase de son testament, rédigé le 30 avril 1945, il donne l'ordre à ses successeurs de poursuivre « la résistance impitoyable au judaïsme international ».

Mais qu'on ne s'y trompe pas ! L'élimination des juifs n'est qu'un premier pas. La shoah fait partie d'un plan qui vise à créer un nouvel ordre racial en Europe. La race allemande est supérieure à toutes les autres. Les noirs, les Latins, les Arabes, les jaunes appartiennent à des races inférieures qui n'ont rien à faire en Europe. Des alliances temporaires peuvent être nouées. Un jour prochain, ils seront soumis à l'hégémonie des nazis. Ils n'auront jamais les mêmes droits que les Aryens. Ils finiront par disparaître. C'est là, sans doute, qu'on peut faire comprendre ce que signifie l'antisémitisme. Le racisme ne vise pas les seuls juifs. Il repose sur des notions qui n'ont rien de scientifique ni rien de rationnel. Il ambitionne d'inventer une nouvelle biologie.

Bien entendu, je suis conscient des faiblesses et des lacunes de mon exposé. Je ne vous ai pas parlé des témoignages que les rescapés peuvent donner. Je ne vous ai rien dit des voyages à Auschwitz. Je n'ai pas évoqué le travail collectif que les enseignants mettent sur pied. Et, je n'ai choisi que le seul exemple de la Shoah.

J'aurais dû traiter aussi de la question du Proche-Orient, de l'antisémitisme qui survit après 1945, du racisme qui frappe d'autres que les Juifs. Je n'ai pas fait appel au devoir de mémoire. L'expression ne me convainc pas. Je crois, en revanche, que l'histoire, correctement enseignée, peut concourir à guérir, au moins à soulager les maux de la société.

J'ai surtout voulu insister sur la nécessaire définition d'une méthode d'enseignement. Cette méthode réclame la précision du vocabulaire, l'exacte définition des mots qu'on emploie. Elle réclame aussi une extrême rigueur dans la présentation et dans l'analyse des données chiffrées qui confortent la démonstration. Elle réclame enfin des explications claires sur les idées, sur les courants de pensée. Peut-être parviendrons-nous à faire mieux comprendre le monde qui nous entoure.

Je n'en dirai pas davantage. C'est que, malheureusement pour moi et heureusement pour vous, je ne suis pas un moraliste. Je ne suis qu'un historien qui, parfois, incline à l'optimisme.

*Quelles pratiques pour enseigner des questions sensibles dans une société en évolution ?*

## Présentation de l'enquête

*Hubert Tison,*  
*secrétaire général de l'Association des professeurs d'histoire et de géographie (APHG)*

Depuis les années 2000, nous avons été alertés par des collègues de la région parisienne de graves incidents perturbant les classes ou la vie de l'établissement notamment quand était abordée la question de la Shoah. Ils se traduisaient par des insultes dans les cours, des refus d'entendre la vérité historique, par des inscriptions antisémites, par des menaces contre certains professeurs, même par des boycottages de cours ou de films ou de visites d'édifices religieux lors de sorties, par des incidents liés au port du foulard islamique, par des contestations sur certaines lois fondamentales de la République comme la laïcité et par les souffrances des collègues et d'élèves confrontés à ces agressions. Nous nous en faisons l'écho dans les réunions de l'APHG ou dans la revue *Historiens et Géographes*.

Mais cette situation était-elle générale ? Pour mesurer le phénomène, nous avons décidé de lancer une enquête auprès de nos collègues au printemps 2003. Les derniers résultats nous sont parvenus fin juillet. Le dépouillement a été effectué pendant les vacances et les résultats publiés à la rentrée 2003. Certains questionnaires n'ont pu être pris en compte. Bernard Phan a présenté la synthèse de ces réponses dans la revue *Historiens et Géographes*<sup>1</sup>. Nous allons examiner ici cette enquête sous un angle plus précis mettant l'accent sur des témoignages et des exemples concrets, d'abord nous présenterons la nature des incidents et leur ampleur, puis les réactions et enfin les propositions des collègues pour remédier à ces situations de tension.

### Les résultats de l'enquête

Les incidents sont limités à certains établissements, mais inadmissibles. Nous avons rédigé un questionnaire ouvert par Régionale demandant le type d'établissement concerné, le nombre de classes de Troisième par collège et celui de classes de Terminale par lycée, d'indiquer les incidents liés à l'enseignement d'un ou plusieurs points du programme, de les résumer, de donner leur nombre dans l'année 2002/2003, de signaler s'ils s'étaient passés en cours d'histoire ou dans une autre discipline, de nous

---

<sup>1</sup> Bernard Phan « Enseigner l'Histoire et la Géographie aujourd'hui », *Historiens et Géographes*, n°384, p. 7/12

dire quelles furent les réactions de collègues, des parents et de l'administration de l'établissement. Puis nous demandions les points de programmes qui suscitaient des contestations et des perturbations. Enfin, nous souhaitions savoir quels remèdes étaient susceptibles de mettre un terme à ces incidents. Les questionnaires sont la plupart du temps anonymes, mais parfois signés. Les établissements ne sont pas toujours indiqués.

### L'ampleur des perturbations

Sur l'ensemble des 5 344 questionnaires envoyés, 708 réponses venant de 26 Régionales nous sont parvenues. Les réponses concernent les lycées et les collèges. Au total sont représentées plus de 1 100 classes de Troisième et plus de 2 200 classes de Terminale. Le nombre d'incidents s'élève à 112, soit 15,8% du total. Les régions de la France de l'Ouest (la Bretagne, l'Aquitaine, le Poitou-Charentes, les Pays de la Loire, la Haute-Normandie, la Picardie) et de la France du Centre (le Centre, l'Auvergne, la Bourgogne) ont très peu d'incidents, voire aucun incident signalé. Les académies suivantes : Aix-Marseille, Lyon, Grenoble, Lille, Strasbourg, Reims, Toulouse dépassent les 20 %. C'est une situation minoritaire préoccupante qui affecte non seulement les cours d'Histoire, de Géographie et d'Éducation civique, mais aussi ceux de Français, de Philosophie et d'Arts plastiques. On peut observer que des collègues d'un certain nombre d'établissements difficiles de la région parisienne ne se sont pas exprimés soit par réserve, soit parce qu'ils ne voulaient peut-être pas parler de leur situation très pénible.

Quelques-uns de nos correspondants ont été surpris par les questions puisqu'il ne se passait rien dans leur établissement ou y ont vu les prémices d'une remise en cause de pans du programme, voire de l'école laïque «pas de cours à la carte selon les religions des uns ou des autres» nous dit un collègue. Cette enquête est indicative et ne prétend pas donner une image de toute la France, mais peut servir de base de réflexion. Elle ne concernait pas l'université où pourtant de graves incidents ont eu lieu dans certains établissements, des professeurs ont été et sont encore l'objet de menaces physiques ou verbales ou parfois poursuivis en justice.

### La nature des incidents

Il ne faut pas mésestimer l'âge des élèves, l'art de la provocation. Quelles sont les questions principales provoquant des incidents sans chercher à établir ici une hiérarchie ? Trois questions provoquent des situations de tension dans certains établissements : les faits religieux, la Seconde Guerre Mondiale, en particulier la Shoah, le Proche-Orient (le problème israélo-palestinien). On peut y ajouter la guerre d'Algérie et les États-Unis dans la mesure où ces derniers sont évoqués en terme de puissance, d'hégémonie, d'intervention militaire (guerre du Golfe, guerre d'Irak) et de cible du terrorisme (attentats de septembre 2001).

### *L'enseignement du fait religieux*

C'est l'enseignement de tout ce qui touche de près ou de loin au domaine religieux qui entraîne la majorité des incidents. Les parents accusent certains collègues de faire du catéchisme. Ainsi en 6<sup>ème</sup>, dans le collège ZEP Anne Franck de la Verpillère, près de Grenoble, un père d'élève a refusé que son fils fasse un exercice de comparaison entre un extrait d'un dessin animé sur le Prince d'Égypte et la lecture des extraits de la Bible à propos du départ des Hébreux d'Égypte. Dans une lettre, le père médecin soutenait que l'école n'a pas à présenter des dogmes religieux et des croyances qui risquent de crédibiliser le discours de fanatiques, voire de sectes et se disait préoccupé par la place omniprésente des croyances juives et chrétiennes et de leurs mythes fondateurs présentés ici comme des faits historiques sans aucune analyse objective et contradictoire dans le manuel d'histoire. Quelles furent les réactions ? Le principal a demandé au parent de se référer aux programmes officiels, les professeurs ont été choqués par la démarche et le contenu de la lettre, le professeur incriminé a répondu qu'il faisait son métier de professeur d'histoire distinguant la réalité historique et les croyances.

Dans un collège de l'académie d'Aix-Marseille, un parent d'élève de 5<sup>ème</sup> a dit au professeur qui traitait en classe de « l'Église au Moyen-Âge », « *Monsieur, vous faites du catéchisme* ». Même réaction de la part d'élèves en classe de Seconde, dans un lycée de Pays de Loire : « *Monsieur ça sert à quoi d'étudier les religions* » ou « *Monsieur, vous nous faites du catéchisme* ». Le professeur prend soin de faire la différence entre catéchisme et culture religieuse. Certains parents ne comprennent pas.

D'autres parents et élèves veulent bien étudier la religion, mais uniquement la leur. En 2003, à Belfort au collège Léonard de Vinci, voici la réaction d'un parent d'élève lors d'une réunion de 5<sup>ème</sup> parents/professeurs « *Tant que vous parlerez des arabes et de l'islam, mon fils n'apprendra pas ses leçons* ». Dans un lycée d'Amiens, une élève de Seconde refuse de prendre des notes sur la religion chrétienne parce que « *ce n'est pas ma religion* », mais elle a finalement accepté après discussion et acceptation d'un exposé. Lors d'un exercice, des parents d'élèves de 5<sup>ème</sup> d'un collège de Toulouse interdisent à leurs enfants d'étudier le coran (exercice simple à faire à partir du manuel).

À ces protestations de parents correspondent des ricanements d'élèves lors de cours sur toutes les questions religieuses. En 2002, au lycée Pasteur de Neuilly (académie de Versailles), lors d'un cours en classe de Seconde sur la naissance du christianisme, des élèves de confession juive ont nié l'existence de la Palestine alors qu'ils avaient une carte de la Palestine biblique sous les yeux soutenant que parler du christianisme, ce n'était pas de l'histoire, tous les cours sur le christianisme ont été entachés de sourires. Une collègue parle d'« antichristianisme ».

Le refus de l'autre peut aller loin. Ainsi, dans un collège de Reims, une jeune élève de 5<sup>ème</sup> d'origine turque découvrant la présence de chrétiens orthodoxes en Asie Mineure à propos des croisades, déclare « *les chrétiens, il faudrait tous les tuer* ». Les parents soutiennent leur fille, les autorités académiques soutiennent le professeur d'histoire mis en cause. Au lycée Victor Hugo à Paris, une collègue enseignant dans une Seconde fait

observer que *«ce qui pose problème pour les juifs, les chrétiens et les musulmans, c'est que Jésus est juif. Quelle que soit leur religion, c'est quelque chose qu'ils ont du mal à admettre»*. À Dijon, des élèves de STT refusent de rendre leur devoir au professeur de philosophie parce que c'est une femme !

Ce refus d'un enseignement des religions dans l'histoire peut prendre une coloration ethnique, voire raciste. Plusieurs incidents sont liés à la visite d'édifices religieux ou de mémoriaux. L'idée que Jésus soit juif révolte certains élèves. Des élèves de 5<sup>ème</sup> de confession musulmane refusent de visiter la cathédrale de Vienne. En 2002, trois élèves d'origine maghrébine d'une classe de 6<sup>ème</sup> d'un collège de Saint-Étienne ont d'abord refusé d'entrer dans la cathédrale. *« Devant notre insistance, ils ont pénétré... mais à reculons, la main sur les yeux et ne regardant que le sol, refusant obstinément d'admirer l'architecture du bâtiment. La raison avancée par une telle attitude était que leur grand mère leur avait dit que c'était interdit par leur religion »*. De même, un petit groupe d'élèves musulmans d'une classe de Seconde du Lycée André Malraux de Rouen refuse de pénétrer dans une église parce que leur iman leur avait interdit. Dans un autre cas, un iman déclare que ce n'est pas interdit : les difficultés disparaissent. Certains élèves de confession chrétienne refusent d'entrer dans une mosquée sous prétexte de danger terroriste, comme leurs camarades issus de l'immigration refusent de visiter les cimetières de Verdun ou d'Oradour sous prétexte que le coran le leur interdit.

Lors d'un voyage à Vienne en Autriche, des élèves refusent d'entrer dans des églises, aussi le collègue prend soin lors d'une autre sortie scolaire en Espagne d'organiser des visites de plusieurs lieux de culte (synagogue, église catholique, mosquée, temple) et annonce le programme aux parents. Au lycée Jacques Prévert à Boulogne, des jeunes filles musulmanes ont des réticences à entrer dans une synagogue ou une église. Certaines veulent mettre le voile, mais pourtant ce n'est pas une exigence de la mosquée. Finalement, après des discussions et des explications, elles acceptent de visiter ces édifices. Un parent d'élève d'un collège de la région lyonnaise interdit à son enfant le déplacement à Izieu estimant que cette visite sur le thème de la Déportation et de la Résistance *« relève plus de la propagande que d'un véritable enseignement d'histoire »*. Sa fille aimerait que l'on parle dans son cours d'histoire *« en parallèle aux souffrances infligées aux juifs de celles qui ont été infligées aux millions d'allemands »*. Il évoque les crimes de guerre impunis de Dresde, d'Hiroshima, de Nagasaki et du Goulag. C'est le courant d'extrême droite qui s'exprime ici et qui perdure.

Des revendications religieuses sont formulées aussi lors du ramadan : des élèves demandent une pause en fin d'après-midi pour rompre le jeûne, qui est refusée par des collègues. L'administration de l'établissement demande aux élèves concernés d'aller à l'infirmerie. Mais, dans un collège du Nord de Paris, lors de la rupture du jeûne, des professeurs musulmans interrompent leur cours et mangent avec les élèves. L'administration ferme les yeux.

On peut recueillir des témoignages qui vont en sens opposé. Ainsi une professeure du collège Joliot-Curie, Saint Hilaire les Loges, *« petit collège rural et performant »*, écrit

qu'« elle n'a pas de problèmes pour aborder dans sa classe enrichie de la présence d'un élève musulman, les questions sur l'islam et que les problèmes de discrimination raciale ont donné lieu à un débat sans acrimonie qui a montré l'importance de la tolérance et du respect des différences ». Un professeur enseignant depuis dix ans dans un lycée de la banlieue d'une ville ouvrière de Marseille ne relève aucun incident dans ses cours, « plusieurs professeurs, surveillants, de nombreux délégués d'élèves sont d'origine nord-africaine et disent " chez nous " en parlant de la France et de la Provence ».

Le problème de la représentation des images se pose parfois. Les musées ne sont pas à l'abri de contestations. Ainsi, le Musée Condé de Chantilly organise, depuis 1995, des ateliers de dessin. Pour la première fois en 2002, quelques élèves du lycée professionnel Jean-Baptiste Corot de Beauvais, participant à un atelier de dessin d'après des portraits de Clouet ont exprimé beaucoup de réticence à se livrer à cette activité arguant du fait que l'islam prohibait la représentation de la figure humaine. D'autres se sont étonnés que certains personnages de la Renaissance figurant sur des tableaux portassent la barbe attribut qu'ils estimaient « exclusivement musulman ». Des élèves d'une école primaire privée Saint-Louis de Chantilly visitant le musée, en mai 2003, et passant devant le portrait d'Abd el Kader se sont écriés : « tiens, voilà Ben Laden » ! »

#### *L'antisémitisme et le refus de l'enseignement de la Shoah*

La deuxième catégorie d'incidents concerne l'antisémitisme. Antisémitisme délibéré souvent exprimé anonymement. Cela se traduit par des insultes : un déporté d'Auschwitz venant livrer son témoignage a été traité de « sale juif » par un élève passant devant la porte où il donnait sa conférence (lycée Condorcet à Méru, Oise) ; insulte contre un professeur passant dans une cour de collège de l'académie de Caen, graffitis antisémites sur les murs et les tables des établissements ou sur des feuilles.

Dans une salle de permanence d'un collège du Val d'Oise (Charles Le Brun, Montmorency), un document d'allemand destiné à une classe de 3<sup>ème</sup> avait été laissé sur une table accompagné d'une phrase injurieuse et antisémite : « ce n'est pas si mal ce qu'a fait Hitler », « à mort les juifs ». L'élève fut identifié par son écriture. Quelle fut la réaction ? Protestation officielle du principal, sanction, exclusion de deux jours avec travail de recherche sur la Shoah au CDI ; présentation du cas dans les autres classes pour en montrer la gravité. Dans un collège de Pays de la Loire, lors d'une épreuve de brevet blanc, une copie d'élève fait l'apologie d'Hitler et de son action contre les juifs : « il a bien fait de les tuer, ils étaient trop nombreux ». Il s'agissait d'une élève d'origine maghrébine sans problème, mais influencée à l'extérieur par le communautarisme.

D'autres incidents sont liés à l'enseignement de la Shoah. Il s'agit d'un antisémitisme de provocations, ancré dans une certaine tradition maghrébine. Des plaisanteries déplacées sur les conditions de vie dans les camps de concentration et l'état de santé des déportés ont été proférées par des élèves qui ne mesuraient pas leur propos. Dans un collège classé ZEP (académie de Strasbourg), des boulettes sont lancées lors de la lecture d'un récit sur la déportation.

En Terminale ES (lycée Edgar Quinet de Paris IX), le film « Nuit et Brouillard » d'Alain Resnais est boycotté par une partie des élèves d'origine maghrébine. Le professeur exprime son indignation devant leur attitude<sup>2</sup>. Expulsée de la classe avec une dizaine de ses camarades, une élève fait part de son refus du « *ressassement de la souffrance des juifs* ». Réaction : soutien sans faille de l'APHG et des inspecteurs. Remèdes : devoir sur les camps d'extermination, rencontres avec des témoins, des anciens déportés. Dans une terminale S du même établissement, des élèves soupirent quand on aborde la question des camps et la déportation des juifs : « *Madame, je n'ai jamais écrit autant de fois le mot juif* », « *c'est votre vérité* », a dit un élève, « *j'ai d'autres sources* », jetant le doute parmi ses camarades. Un auditeur d'origine libanaise du lycée municipal d'adultes de Paris affirme que « *si le programme de Terminale parle de la Shoah, c'est en raison du « lobby juif* ».

Au lycée de Pontchappet de Dijon, en 2002/2003, dans une classe de Terminale STT, la leçon sur la Shoah provoque des « murmures ricanants de la part de certains élèves (2 à 3) à l'égard d'autres élèves ». Par la suite, des élèves de confession juive sont venus voir le professeur et l'informer des menaces verbales personnelles dont ils étaient l'objet de la part d'élèves musulmans et lui ont demandé de ne plus aborder la Shoah dans les cours, « réellement leur position dans la classe leur était difficile ». Dans un LEP d'Amiens, après un cours sur le système concentrationnaire nazi, un élève musulman s'écrie sur un ton presque enjoué : « *Hein, Madame, qu'est-ce qu'ils ont pris les juifs !* » Réponse du professeur rappelant que « tout peuple peut se trouver un jour persécuté quand les droits de l'homme sont bafoués ». Mais, un autre phénomène existe, décrit par une collègue du collège Trith-Saint-Léger dans l'académie de Lille : l'absence de prise de conscience des élèves « éduqués dans un monde violent » devant l'atrocité de la politique nazie malgré l'utilisation des supports vidéos, de textes ou de témoignages d'anciens résistants. Les professeurs se sentent quelque peu désarmés face à ce désintérêt.

Des incidents sont liés à l'évocation des problèmes du Proche-Orient ou du Moyen-Orient. Assimilés souvent à tort à l'antisémitisme, ils interviennent à propos de l'enseignement des questions relatives au Proche-Orient. Ils expriment un désaccord partiel ou total avec la politique d'Israël pour les uns et avec celle de l'Autorité palestinienne pour les autres. C'est la transposition dans la classe ou dans l'école de l'actualité telle que les medias (télévisions) la font vivre aux adolescents. La deuxième Intifada, déclenchée en 2000, l'opposition du Hamas et du Fatah à l'occupation des territoires palestiniens par le gouvernement Sharon, les attentats-suicides ont eu des répercussions dans les cours de certains établissements qui se sont traduits par des incidents parfois entre élèves juifs et musulmans. Certains élèves confondent antisionisme et antisémitisme, d'où des dérapages. Ils s'identifient avec les victimes qu'ils assimilent aux victimes de la Shoah. Comme pour les questions religieuses, ils reflètent souvent les idées et opinions de leurs parents. Ils traduisent un manque d'identité. Certains élèves juifs récusent le mot « palestinien ». Une élève d'un lycée

---

<sup>2</sup> Le courrier des lecteurs d'« *Historiens et Géographes* » a relaté cet incident, n°382, mars 2003, Marie-Paule Hervieu « La Shoah, un sujet d'étude historique », p.579

confessionnel juif de Strasbourg lors d'un oral de rattrapage (bac ES) n'a pas réussi à prononcer le mot « palestinien ». Dans un collège de l'académie de Versailles, des menaces sont proférées par des élèves contre certains de leurs camarades et les professeurs accusés de racisme. En réaction, le professeur décide de ne pas traiter la question du Moyen-Orient.

La géographie n'est pas à l'abri de contestations. En 6<sup>ème</sup> et 3<sup>ème</sup> (internat de la région parisienne où tous les garçons sont en difficulté sociale et familiale), les photographies du *World Trade Center* suscitent des dérapages verbaux et écrits (dessins d'avion fonçant sur les tours), voire agressions contre l'image elle-même (coup de stylo rageur destructeur des tours). Le sentiment d'appartenance à une communauté musulmane méprisée par l'Occident, mais qui a été capable de « faire face » s'exprime de la sorte<sup>3</sup>. Le problème de l'eau peut être aussi une pomme de discorde. Un élève de Seconde a été choqué par son manuel de géographie<sup>4</sup>. Il conteste les termes « territoires occupés », « colons » et déplore une représentation partisane du problème. Son père accuse, dans le carnet de liaison de son fils, le professeur d'avoir donné un exercice « judéophobe » et demande un rendez-vous. L'entrevue avec le professeur est courtoise : « *il pense qu'évoquer Israël seulement sous l'angle de l'eau est trop réducteur et dangereux et reconnaît timidement que le terme de judéophobe est excessif* ». Mais, la collègue mise en cause s'appuie sur les travaux scientifiques et reste sur le terrain strictement pédagogique.

#### *Le racisme lié à l'histoire coloniale ou à l'immigration récente et antiaméricanisme*

Certains élèves ne supportent plus d'être présentés comme des enfants « issus de l'immigration ». Dans des collèges difficiles des élèves victimes de discrimination sociale, culturelle, économique répondent par des attitudes d'exclusion. « Nier ou blesser l'autre permet d'éviter une réflexion sur soi, sur une possible reconstruction qui semble inatteignable » (collège d'Île de France).

Dans un collège ZEP de Nice, le professeur fut traité de « raciste » par des élèves de 4<sup>ème</sup> de confession musulmane qui « faisaient des remarques antifrançaises, parfois très grossières, lui reprochaient de ne parler que de la France », pas convaincus par les remarques du professeur. Celui-ci rédigea un rapport « qui a cassé le groupe de jeunes focalisés sur une recherche identitaire mal digérée. J'en garde un goût amer ». Réaction : aucune des parents, la principale fait preuve de maladresse en communiquant aux parents un rapport interne, les collègues manifestent un appui inconditionnel. En 3<sup>ème</sup>, une élève voudrait que l'on enseigne l'Algérie à la place de la France ! Il faut dire aussi que certains élèves français de souche, par exemple dans un collège du Nord (Pervenchies) très calme où il y a peu d'élèves d'origine étrangère, tiennent volontiers des propos xénophobes et racistes dès que certains thèmes sont abordés : immigration,

---

<sup>3</sup> La réponse de la collègue à l'enquête a été publiée dans *Historiens et Géographes*, n°386, avril 2004, Christine Fellah, « Enseigner à des élèves difficiles et en grande difficulté », p. 73-75

<sup>4</sup> « L'eau en Palestine, un enjeu conflictuel », étude de cas dans Hatier, Seconde, *Géographie*, Paris, 1996, p. 100-101

solidarité et coopération. Les dérapages verbaux n'en sont pas moins extrêmement graves et témoignent d'une intolérance croissante.

La décolonisation est une source aussi de contestations. La Guerre d'Algérie suscite des questionnements en troisième. C'est un cours délicat à aborder en ZEP. « *certaines années, j'ai même évité le sujet, car je ne sentais pas certains élèves suffisamment ouverts à une observation objective des faits. En 2003, c'est bien passé* » (collège de la région parisienne).

Dans un lycée de Lyon, le mot « collaboration », utilisé par le professeur à propos des harkis, a fait réagir vivement un parent d'élève kabyle dont une partie de la famille a été massacrée par le FLN. À Clermont-Ferrand, un élève a parlé de « collabo » à propos des harkis. Le collègue dit qu'en 35 ans, il n'a jamais été confronté à un incident qui méritait d'être signalé, à part ce fait. En sens inverse, dans l'académie de Caen, un cours sur l'Algérie est contesté par une élève : « les Algériens n'étaient pas une nation, l'Algérie aurait dû rester française ». Le père reproche en conseil de classe « *le cours orienté de deux professeurs d'histoire* ». Dans un lycée de Reims, en 1999-2000, un élève de Terminale STT dit au professeur qui évoquait l'Algérie : « *attention à ce que vous allez dire !* ».

À la Réunion, un collègue évoque quelques réticences d'élèves quand on parle de l'histoire coloniale en 1<sup>ère</sup> (cas de La Réunion et de l'Afrique). Dans un collège de l'académie de Bordeaux, un élève d'origine africaine déclare que les Français sont racistes, « *car on a colonisé l'Afrique et on a déporté des Noirs* ».

D'autres réactions hostiles aux États-Unis liées au 11 septembre 2001 et à la guerre récente en Irak viennent d'élèves d'origine maghrébine. En septembre 2001, dans un collège de Seine-Saint-Denis des élèves refusent de participer à la minute de silence en hommage aux victimes de l'attentat du *World Trade Center*, sortent des classes et poussent des cris de joie : « *Vive Ben Laden* » dans les couloirs. À la suite d'un exposé, que je présente sur le terrorisme dans une classe de Terminale au lycée Jacques Decour (Paris 9<sup>ème</sup>), 5 ou 6 élèves se déclarent partisans de Ben Laden et comparent la situation des peuples arabes, en particulier du peuple irakien à celle des juifs pendant la Seconde Guerre Mondiale.

Le soutien américain à la politique israélienne, la guerre déclenchée par les États-Unis contre l'Irak, malgré la volonté de l'ONU et de la France, a accru l'hostilité vis-à-vis de la politique extérieure américaine. Cet anti-américanisme s'exprime de plusieurs manières. Un groupe d'élèves de STT refuse le choix d'étudier les États-Unis, la classe le suit et choisit l'Europe. Cela peut aller jusqu'à l'apologie du terrorisme, comme au collège Jean Macé de Suresnes. En cours d'éducation civique, un élève de 5<sup>ème</sup> soutient ainsi l'action de Ben Laden : « *il a le droit de tuer puisque les arabes sont tués par les Américains* ». Plus grave, dans une classe de collège de la Seine-Saint-Denis, un professeur d'anglais dont le nom était d'origine britannique, « *donc américain dans le raisonnement des élèves, donc ennemi* », fut sommé de s'expliquer sur l'intervention

américaine face à une classe déchaînée et ce, à l'instigation du professeur principal. Il fut sauvé du lynchage psychologique par la réaction vigoureuse d'un professeur et par l'action du médiateur de l'académie<sup>5</sup>. Il faut reconnaître que la position de la France opposée à l'intervention américaine en Irak et exprimée avec vigueur par le Président de la République Jacques Chirac a contribué à calmer les esprits.

## Quelle sont les attitudes professionnelles face à ces incidents?

### Ne pas céder à la pression, aux menaces

L'école n'est pas un sanctuaire : les lois de la République doivent y être appliquées. « *Le premier remède, écrit une collègue, est à mon sens la fermeté. Ces jeunes ont pris l'habitude dès la maternelle d'intimider les adultes. Il ne faut pas avoir peur de se faire entendre de certains qui par ricochet convainquent un bonne partie des élèves* », « *les enseignants sont des citoyens et des fonctionnaires respectueux de la loi et chargés de la faire respecter* » (collège L'oiseau Blanc à Criquetot L'Esneval, 76). Il faut rappeler les sanctions pénales en cas de trouble de l'enseignement «de la solution finale » (collège de l'académie de Montpellier).

Les collègues sont soutenus en général par leur administration, mais parfois la position de certains chefs d'établissements est frileuse. Cette attitude partagée aussi par certains inspecteurs et recteurs est de « *ne pas faire de vague* », de sous-estimer la gravité des incidents. Par exemple, en 5<sup>ème</sup> dans un collège de l'académie de Toulouse, une collègue qui intervient auprès de l'administration pour poser le problème d'une jeune fille voilée provoque l'irritation des responsables du collège. On lui répond : « *elle arrive de la campagne ; il lui faut un temps d'adaptation* », « *ne pas l'ennuyer* ». Que faites-vous de l'obligation de travailler en 4<sup>ème</sup> sur l'égalité des chances des filles ? « *Ne vous inquiétez pas dans deux ans, elle retourne au Maroc et sera mariée* » Oui, mais que faites-vous de la laïcité ? « *D'abord, ce n'est pas une loi* » ; réaction des collègues : « *c'est une bonne élève* ». Mais, cette élève modèle, lors d'un cours d'éducation civique à l'évocation du problème irakien, a déclaré : « *nous tuerons tous les juifs même quand ils seront tout nus cachés derrière les arbres* », réaction du collègue : un rapport aux autorités; réaction des autorités : convocation de l'élève et une réprimande. Aucun signalement au procureur.

Dans un autre collège de la même académie, une collègue critique la principale qui « *écoute le catéchisme rectoral : étouffer les affaires* ». Dans un établissement de Dijon, où certains élèves avaient refusé de rendre les devoirs à un professeur parce que c'était une femme, le proviseur recommandait, dans un premier temps, de diminuer le nombre de professeurs/femmes en classe de STT à cause d'une dominance masculine d'élèves d'origine maghrébine mais, devant les protestations, il abandonna cette idée.

---

<sup>5</sup> Ce témoignage a été publié ultérieurement sous le titre « La montée du communautarisme et la dislocation du lien social dans un collège de banlieue », *Historiens et Géographes*, n°387, juillet 2004, p. 553-555

Au Lycée Edgar Quinet (Paris IXe), face à l'attitude d'une classe de Terminale S, le professeur a fait un compte-rendu du conseil de classe en présence de toute l'équipe des professeurs, de l'équipe administrative et des élèves. Elle a rappelé qu'elle porterait plainte selon la loi contre ceux qui profèreraient des propos antisémites. Elle a été soutenue par l'ensemble des collègues. Mais elle a choqué les élèves. Par la suite, elle a pu traiter la question israélo-palestinienne sans problème. L'élève le plus contestataire est allé à Auschwitz « *honoré que je l'ai choisi pour représenter le lycée* ». Mais des élèves ont séché la relation du voyage. Dans des classes empreintes d'une atmosphère tendue, certains professeurs sont même tentés par l'autocensure, de passer vite sur les questions sensibles, voire de renoncer à les traiter.

## Deux remèdes : le temps et le savoir

Le temps est fondamental pour analyser et expliquer les faits, montrer les nuances, la complexité des choses. S'il s'agit d'un cours sur la guerre d'Algérie, il faut répondre aux interrogations des élèves mais « *ne jamais laisser une affirmation fausse s'exprimer sans réagir en historien respectueux des faits* ». Toutefois, ce temps est aujourd'hui chichement mesuré, les horaires plancher en collège et les horaires allégés dans les sections scientifiques des lycées diminuent la part fondamentale de la formation d'autant que les élèves ont des problèmes avec le vocabulaire et la langue.

Le savoir est primordial aux yeux des collègues. Ainsi, dans une classe de 1<sup>ère</sup> STI/GE (académie de Strasbourg), une élève d'origine marocaine a mis en cause l'existence des chambres à gaz. Le professeur lui a opposé des arguments scientifiques simples. L'élève est devenu muette. « *Il ne faut pas monter en épingle ce genre d'incident, ne pas le dramatiser, mais dans le cadre de la classe argumenter, convaincre et bien sûr prendre le temps d'en parler* ».

Ne pas prêter le flanc à la critique, combler ses propres lacunes (un jeune collègue enseignant le monothéisme chrétien parle « de la Trinité remplacée par trois dieux »). Expliquer aux élèves la différence entre enseigner la ou les religions et enseigner l'histoire des religions. Une équipe de cinq professeurs d'histoire géographie (collège Max Dormoy, Paris XVIIIe) résume bien cet impératif du savoir : « *plus le sujet est maîtrisé, moins les risques de contestation ou de refus existent. Pour les cours supposés à risque, nous nous appuyons sur des connaissances renouvelées, solides et nous les intégrons dans la démarche historique sans laisser de place aux réactions non argumentées. Il nous semble fondamental de faire valoir notre connaissance approfondie des sujets et ceux-ci sont traités sans inquiétude* ».

## Le rôle de l'équipe pédagogique, des témoins, de la déontologie

Les collègues soulignent l'importance des équipes pédagogiques utiles lors de confrontation entre les idées véhiculées par les élèves qui sont celles de leurs parents et les opinions exprimées à l'école. Voilà pourquoi le professeur a besoin du soutien et de la solidarité de cette équipe. Les élèves sont aussi influencés par la télévision qui ne

montre que certains aspects d'une question. Les collègues soulignent que les élèves sont habitués à des images de violence et de dérision absolue de la part de certains médias, qu'ils sont parfois désarmés, mais que des solutions existent dans notre enseignement.

Comment lutter contre cette emprise de l'image qui l'emporte sur le discours rationnel ? Aux professeurs de plusieurs disciplines d'aider les élèves à prendre de la distance et à éveiller leur esprit critique par l'éducation critique au média, par la projection de documentaires et de films de fiction, par des analyses de presse dans le cadre de l'éducation civique ou de l'éducation civique, juridique et sociale, par des ateliers cinéma ou des clubs théâtre. Le travail sur les réactions des élèves face à des mots comme « nomade » en cours d'histoire et de géographie de 6<sup>ème</sup> peut être l'objet d'un travail interdisciplinaire fructueux pour lutter contre les représentations discriminatoires à l'égard des gens du voyage. Les professeurs doivent aussi s'interroger sur leur propre vocabulaire quand il parle de leurs élèves « immigrés », « maghrébins », « élèves arabes », « élèves d'origine musulmane », « d'origine maghrébine »<sup>6</sup>.

Les collègues estiment que la venue de témoins pour l'enseignement de la Seconde Guerre Mondiale, de la Résistance, de la déportation ou de l'extermination des juifs apporte un enrichissement et une émotion indiscutable. Le génocide des tziganes ne doit pas être oublié. Le Concours National de la Résistance et de la Déportation est aussi une occasion unique d'approfondir ses connaissances. D'autres témoins sont sollicités sur la guerre d'Algérie, les génocides rwandais ou cambodgien.

Pour mieux enseigner la Shoah en Terminale, il convient d'étudier d'expliquer en classe de Seconde ce qu'est le judaïsme, les origines de l'antisémitisme en classe de 1<sup>ère</sup> (affaire Dreyfus), écrit une collègue du lycée de Laon (Aisne). Le rôle du professeur n'est pas d'exprimer ses opinions, mais de donner des clefs pour comprendre. On doit fournir des réponses précises et nuancées fondées sur le travail des historiens. « *Avoir la capacité de dialogue tout en tenant ferme sur les valeurs auxquelles il croit et sur les faits qu'il tient pour avérés* ».

Il est nécessaire de ne pas se donner des verges pour se faire fouetter. Quelques collègues confondent parfois militantisme anticatholique et laïcité. Ainsi sont critiquables les pratiques de collègues d'histoire géographie refusant d'enseigner certains chapitres ou accusant certains professeurs qui traitent le programme de prosélytisme catholique, refusant le niveau de 6<sup>ème</sup> pour ne pas enseigner la naissance du christianisme, n'utilisant pas comme documents en 6<sup>ème</sup> des extraits de la Bible ou du Nouveau Testament (collège ZEP de Grenoble) ou ceux qui en Seconde réduisent l'Église à tous les aspects négatifs (croisades, inquisition, guerres de religion). Une collègue dans un lycée d'Île de France a été amenée lors d'un cours sur les Hébreux à manifester brièvement son athéisme sans provocation et sans insister. Une mère d'élève catholique pratiquante a été scandalisée et lui a rappelé la laïcité de l'école. Mais l'incident s'est tassé après un échange de lettre entre la mère de l'élève de 6<sup>ème</sup> et le

---

<sup>6</sup> Benoît Falaize, « Les pratiques historiennes aux prises avec le devoir de transmission : un défi pour la mémoire nationale », *Historiens et Géographes*, n°388, octobre 1988, p 71-78

professeur. Un collègue estime bon de signaler aux élèves que *«l'on n'est pas moralement obligé d'avoir une religion et que l'athéisme existe : beaucoup d'élèves sont surpris par le mot, la notion et un bon nombre soulagé de savoir qu'on peut n'avoir aucune religion courante»* (collège de l'académie de Montpellier).

## **Quelles solutions et perspectives d'avenir ?**

### **Restaurer l'autorité des professeurs**

Une des conditions révélée par l'enquête c'est la demande de restauration de l'autorité des professeurs auprès des parents comme des élèves afin de leur apporter le savoir en toute sérénité, les méthodes, des clefs pour comprendre le monde d'aujourd'hui, pour mieux préparer les adolescents à vivre ensemble dès l'école pour qu'ils puissent s'insérer dans la société de demain et y exercer en toute connaissance leur devoir de citoyen, à aimer vivre dans notre République.

### **Programmes, méthodes, outils**

À la lumière de ces exemples, il ne saurait être question d'éliminer les points sensibles des programmes, car on ne peut pas occulter les réalités de l'histoire. Les programmes nationaux doivent être présentés et expliqués aux élèves et aux parents. Ils doivent avoir un libellé le plus neutre possible pour que le professeur puisse exercer sa liberté pédagogique. Ces programmes sont appliqués par les professeurs dans le cadre laïc de l'école. Des collègues demandent aux concepteurs de programmes de veiller à l'équilibre des questions abordées. Ainsi des professeurs estiment que l'on a chargé la barque dans le traitement de la Shoah (collège de l'académie de Bordeaux, lycée de Lannion). Il est donc nécessaire de réfléchir à la répétition des questions traitées à plusieurs moments de la scolarité, elles doivent être abordées sous des angles et des problématiques différentes.

Les méthodes sont variées et à la discrétion du professeur. Sur des sujets délicats, un professeur d'un lycée de Lorraine préconise le cours magistral, *«il y a le temps du débat et du dialogue, mais rien ne doit être systématique»*. Une professeure d'un lycée, situé dans le Marais à Paris, qui compte des élèves d'origine turque, maghrébine et juive, explique longuement en Seconde les origines juives du christianisme, fait un retour sur l'islam à propos de *« la Méditerranée au XIIe siècle »* et présente les différentes fêtes des calendriers juifs, chrétiens et musulmans à cette occasion<sup>7</sup>. Elle traite en profondeur en Terminale le conflit du Proche-Orient (6h à 8h). Il faut aborder cette question, inscrite au programme, en historien dans toute sa complexité face à des publics partagés et parfois passionnés et éviter le conflit des mémoires. Des exposés, des dossiers sur les thèmes : les violences de guerre et les efforts de paix, les différents génocides du XXe siècle permettent de *«faire réfléchir les élèves sur le drame que*

---

<sup>7</sup> Véronique Sot, *« Un sapin est-il un signe ostentatoire ? Les calendriers, outils pédagogiques pour l'enseignement du fait religieux »*, *Historiens et Géographes*, n°391, juillet 2005, p.91-99

*représente la guerre* » (collège de Martinique). Une collègue enseignant à Vénissieux aux Minguettes souligne qu'il ne faut pas stigmatiser les jeunes des banlieues, prône les vertus du dialogue à deux conditions que le professeur respecte les élèves en prenant au sérieux leurs questions et en répondant « *véritablement sans esquiver et avec rigueur* » et qu'il accepte que « *l'élève ait une opinion personnelle différente de la sienne* ». Le projet d'établissement d'un collège de l'académie de Grenoble mobilise l'ensemble de la communauté scolaire sur le thème « *un homme égale un homme* », associe les collègues à différentes actions pédagogiques et à des partenariats (avec le Mémorial d'Izieu).

Autre démarche pédagogique délicate dans un internat de garçons en difficulté sociale et familiale (collège de la région parisienne) où les incidents sont quotidiens et souvent violents, où « la logique d'appartenance à des clans prédomine : « ethnique », de quartier de neuf-trois, de neuf-cinq... », le professeur explique qu'« *enseigner l'histoire et géographie est très périlleux, car cela oblige l'élève à se situer dans le temps et l'espace de façon nouvelle* », à « imaginer l'altérité de manière positive ou neutre ». C'est un exercice qui peut être violent car il remet en cause la construction identitaire « naturelle » de l'élève, exercice salutaire pédagogique. La collègue préconise « le dialogue, le développement de l'attention, l'écoute et la tolérance, oeuvre pour « restaurer une image positive des familles : situer les événements en faisant référence à l'histoire possible de leurs familles, insister sur les brassages de population, éduquer à la citoyenneté et préparer à l'orientation professionnelle »<sup>8</sup>.

La plupart des collègues estiment que les outils pédagogiques existent pour traiter des questions, qu'il faut bien les adapter aux âges des élèves et mobiliser ceux concernant l'éducation civique. Les livres pour les adolescents et les films sont utiles. Un collègue d'un collège ZEP de l'académie de Nancy-Metz propose des échanges d'informations sous forme de publications ou d'Internet. Il parle d'un itinéraire de découverte (classe de 5ème : « découverte, connaissance et acceptation des particularités culturelles » et des fiches de travail disponibles sur le site de l'académie de Nancy-Metz<sup>9</sup>).

Les enseignants préconisent la visite d'édifices religieux ou de lieux de mémoire. Il s'agit de bien expliquer aux parents et aux élèves qu'il ne s'agit pas de prier, mais de découvrir le patrimoine artistique et spirituel. Un professeur d'un collège de Poitou-Charentes part avec ses élèves de 5<sup>ème</sup> visiter trois édifices religieux (église, temple, synagogue) dans un esprit laïc. Ces sorties doivent être préparées soigneusement et bien encadrées pour éviter les incidents comme ceux signalés dans une classe de STT lors d'une visite du Struthof. Les collègues demandent la visite de camps comme Drancy, le Struthof, Oradour-sur-Glane ou de lieux comme la Mosquée de Paris, de musées par exemple le Mémorial de Caen, l'Institut du Monde Arabe, l'Historial de Péronne, la Maison d'Izieu<sup>10</sup>. Ils suggèrent de monter des expositions avec des élèves d'après leurs archives.

---

<sup>8</sup> *Historiens et Géographes*, n°386, op.cit.

<sup>9</sup> <http://www.ac.nancy-metz.fr>, cliquer sur projets innovants, mission innovation, actualités, collègue R.Schuman, Hombourg-Haut

<sup>10</sup> Depuis l'enquête, il faut ajouter *Le Mémorial de la Shoah* à Paris

Certains souhaitent des échanges avec des témoignages conjoints de palestiniens et d'israéliens sur le conflit israélo-arabe, des échanges entre établissements israéliens, palestiniens et français. D'autres ont fait appel pour parler du Proche-Orient à des organisations (Ligue des Droits de l'Homme, Ligue de l'Enseignement) et des personnes extérieures comme Madeleine Réberieux, ancienne présidente de la Ligue des Droits de l'Homme, invitée au lycée Paul Valéry (Paris XX). Plusieurs associations oeuvrent pour le dialogue israélo-palestinien comme « La Paix maintenant<sup>11</sup> » qui réunit des professeurs israéliens et palestiniens, établit des jumelages entre établissements scolaires français, israéliens et palestiniens. Une nouvelle association «Partenariat éducatif pour la paix» regroupe des professeurs de plusieurs lycées français qui ont établi des partenariats conjoints avec des lycées israéliens et palestiniens. Dans le cadre de ce partenariat, des projets communs ont été entrepris par des élèves des trois pays. Son but est d'aider les uns et les autres à une reconnaissance mutuelle et à faire connaître les efforts pour construire la paix. Les associations « SOS Racisme » et « Ni putes, ni soumises » participent aussi à des actions et des débats dans les établissements scolaires pour lutter contre les discriminations. Bien sûr, il faut prendre des précautions dans l'appel à des concours extérieurs, se garder des groupes qui ont des objectifs communautaristes et sectaires et n'inviter que des associations qui respectent les valeurs de la République.

## La formation

Les collègues souhaitent une formation initiale et continuée disciplinaire et non transversale associant universitaires, corps d'inspection. J'ajoute que les régionales de l'APHG organisent en liaison parfois avec l'inspection pédagogique des modules de formation continue de haute tenue. Les actions communes de l'université, de l'inspection et de l'APHG avaient eu des résultats fructueux dans les années 1980 et pourraient peut-être constituer une voie à explorer. Certains enseignants demandent en urgence des formations solides en éducation civique sur plusieurs sujets et pratiques : un enseignement du fait religieux et de la laïcité, importance de la mixité, égalité garçons/filles, dérives sectaires, l'organisation des débats en éducation civique, réagir face à la violence (collège académie de Toulouse), en histoire par exemple l'histoire du Moyen et du Proche-Orient de 1880 à nos jours, sur le conflit israélo-palestinien, le terrorisme. Les rencontres entre enseignants et les visites réciproques (suivies d'une discussion) dans la classe d'un collègue en tant qu'observateur sont aussi très fructueuses.

---

<sup>11</sup> David Shemla *Bâtisseurs de paix*, Paris, éditions Liana Levi, 2005 ; lire aussi *Histoire de l'autre*, préface de Pierre Vidal-Naquet, éditions Liana Lévi, Paris, 2004. Ce livre est l'œuvre d'une ONG fondée par des professeurs-chercheurs israéliens et palestiniens et soutenue par l'Institut de Recherche sur la Paix de Francfort. Deux équipes de six professeurs d'histoire, l'une israélienne, l'autre palestinienne, ont présenté trois événements marquants : la déclaration Balfour, les guerres de 1948 et l'Intifada palestinienne de 1987. Les textes des deux versions sont présentés en regard l'un de l'autre. 800 élèves utilisent ce manuel en Israël et en Palestine

## En conclusion

Il faut redire d'abord que les incidents perturbant les cours sont en nombre limité, qu'il ne faut donc pas les surestimer et braquer les projecteurs comme le font les médias uniquement sur ce qui ne va pas bien, mais essayer d'y remédier. Les collègues parlent de débats un peu vifs plutôt que d'incidents. Ces derniers sont plus souvent le fait d'une grande ignorance que d'une hostilité foncière. Mais les 15,8 % d'incidents ne doivent pas être considérés comme quantité négligeable et être ignorés en raison de la perturbation grave qu'ils apportent au bon déroulement de l'enseignement et de l'atteinte aux valeurs de liberté, d'égalité et de fraternité que l'école doit porter. La loi doit être appliquée contre tout acte délibéré de racisme et d'antisémitisme.

Les professeurs d'histoire et géographie doivent pouvoir parler à tous de toute l'histoire enseignée, mais à condition que soit respecté un certain nombre de conditions d'exercice, de sécurité, de tranquillité. Il n'est pas possible d'aborder de graves sujets comme la Shoah dans le bruit et la fureur. Qu'il est contre productif de parler de ces événements tragiques à tout bout de champ au risque de les banaliser et de saturer les élèves qui peuvent ensuite rejeter le cours. Il serait utile de mieux coordonner les stratégies éducatives avec d'autres professeurs qui abordent les questions sensibles dans les domaines du français, de la philosophie, des langues, des arts plastiques et des sciences de la vie et de la Terre.

Que l'État assure aux professeurs une meilleure formation initiale et continuée. C'est la demande de maints collègues dans l'enquête, que les professeurs confrontés à des situations difficiles bénéficient de tout le soutien des autorités de tutelle et soient assurés de la cohésion des équipes pédagogiques, une des clefs de la réussite. L'action de la cellule contre les dérives communautariste de la direction de l'Enseignement scolaire apporte une aide précieuse aux établissements scolaires et aux enseignants<sup>12</sup>.

Je terminerai par le témoignage d'un collègue du Lycée Nobel de Clichy-sous-Bois qui enseigne la Shoah depuis des années à des élèves originaires d'Afrique du Nord. La projection du film « *De Nuremberg à Nuremberg* », le voyage à Auschwitz réalisé cette année, la venue d'un témoin de la déportation en Pologne, l'organisation d'une exposition au CDI sur le voyage à Auschwitz et la distribution à grande échelle des publications du Conseil régional de l'Île de France sur le sujet n'ont rencontré aucune marque d'hostilité. Il conclut ainsi son témoignage à propos de ses élèves : « *ils sont restés dignes des valeurs et des « vérités » que nous leur enseignons. J'en ressens une immense fierté et je réalise à quel point l'histoire se suffit à elle même* ».

---

<sup>12</sup> Ministère de l'Éducation nationale, direction de l'Enseignement scolaire (Desco), brochure « *Agir contre le racisme et l'antisémitisme* », rubrique « Valeurs républicaines », site eduscol <http://eduscol.education.fr/D0157/accueil.htm>

## **Laurent Wirth**

Vous avez, à la fin de votre exposé, relativisé l'importance de ces incidents. En effet, il ne faut pas que nos collègues européens repartent avec l'impression que les classes françaises ont été transformées en lieu d'affrontement comme les banlieues ces dernières semaines.

Parmi les questions sensibles, Monsieur Tison a signalé l'importance du fait religieux. Il s'agit d'une façon de rappeler que, malgré les problèmes ou les difficultés, tous ces thèmes sont enseignés. Le fait religieux n'a pas été inscrit au programme de ce séminaire, car l'inspection générale et la direction de l'Enseignement scolaire (DESCO) ont organisé, en 2002, un grand colloque sur l'enseignement du fait religieux auquel participait notamment Régis Debray.

Par ailleurs, Monsieur Tison a souligné que l'aspect sensible des questions dépendait fortement de l'actualité. Il est clair que le nombre d'incidents a considérablement augmenté en 2000 avec le début de la seconde Intifada. Depuis, le problème du voile et l'affaire Aussaresses ont été générateurs de tensions sur les enseignements du fait religieux et de la guerre d'Algérie. À chaque fois, l'Éducation nationale a su réagir et mettre en place des universités d'été ou des colloques pour essayer d'y faire face. Les ateliers de cet après-midi donneront des exemples pratiques de ce qui est fait dans les classes pour enseigner ces questions sensibles et les pistes pour obtenir un enseignement serein sur ces questions dans toutes les disciplines. En effet, l'histoire et la géographie ne sont pas les seules concernées. Néanmoins, il ne faut pas que les incidents soient considérés comme l'arbre qui cacherait la forêt de l'immense majorité des cours qui se déroulent dans une ambiance normale.

# Enseigner la Shoah

*Table ronde animée par*

*Jacques Huntzinger,*

*ambassadeur itinérant en charge de la dimension internationale de la Shoah, des spoliations et du devoir de mémoire,*

*avec la participation de Henry Rousso,*

*directeur de recherche, Centre National de la Recherche Scientifique*

*Anne-Marie Revcolevschi,*

*directrice de la Fondation pour la mémoire de la Shoah*

*Marie-Claire Ruiz,*

*professeur d'histoire et géographie*

*Maria Van Haperen,*

*Centre d'études de la Shoah et des génocides d'Amsterdam*

## Jacques Huntzinger

J'ouvre cette première table ronde « Enseigner la Shoah » à laquelle participent quatre personnalités qui ont une grande pratique et une grande expérience de ces questions et qui sont en charge, dans leurs institutions, de la réflexion sur l'enseignement de la Shoah. En prenant pour cadre nos sociétés européennes qui se sont complexifiées, nous tenterons de répondre à la question suivante : est-il possible d'enseigner la Shoah de la même manière qu'il y a vingt ans ?

## Henry Rousso

Ma première remarque, après les exposés que nous venons d'entendre, portera sur le statut de l'histoire dans nos sociétés contemporaines. J'enfonce peut-être là une porte ouverte, mais les cours d'histoire sont devenus ou redevenus des champs de bataille. Cette expérience commune de l'humanité, immense et diverse, que constitue l'histoire, et que nous essayons de comprendre, de décrire et de transmettre, se décline aujourd'hui presque exclusivement en termes de crimes et de souffrances, de victimes et de bourreaux. L'apprentissage de l'histoire risque ainsi de devenir un puissant vecteur par lequel s'expriment des ressentiments réels ou imaginaires. On peut alors comprendre qu'enseignants et chercheurs aient le sentiment de se retrouver sur une ligne de front.

Une deuxième remarque porte sur l'évolution depuis vingt ans, de la manière d'enseigner la Shoah et la place que cet événement doit prendre dans les programmes, les manuels, l'enseignement réel. Il y a vingt-cinq ans, ces questions étaient très peu enseignées. Aujourd'hui, non seulement l'histoire de l'extermination des juifs, l'histoire

générale de la Seconde Guerre mondiale ou encore celle du régime de Vichy ont pris une place conséquente dans l'enseignement secondaire, mais les nouveaux programmes comprennent désormais une obligation à enseigner la mémoire de ces événements. On incite donc le futur citoyen à connaître non seulement l'histoire de cette période noire mais aussi les difficultés rencontrées après 1945 avant que n'émerge une conscience collective de ce passé, dans les années 1970. Il s'agit là d'un réel changement de perspective, dont il faut souligner l'aspect novateur puisque désormais la connaissance de l'évolution des représentations du passé – l'histoire de la mémoire – a remplacé dans les pratiques scolaires le slogan moral et quelque peu vide de sens du «devoir de mémoire ».

En outre, et sur un autre plan, il y a une singulière évolution entre la situation il y a une dizaine d'années, où les débats portaient encore sur le fait que l'on n'enseignait pas toujours assez la Shoah dans les classes en France, et celle d'aujourd'hui, où certains professeurs expliquent que l'on ne peut plus, dans certains cas, aborder ces sujets, notamment à cause de la montée de l'antisémitisme et d'une forme de négationnisme irréfléchi.

Ma troisième remarque se situe dans le fait que les questions que soulève l'enseignement de la Shoah ne peuvent être analysées dans le seul contexte national, même si le problème peut être de nature différente suivant les pays, suivant leur histoire au regard de l'occupation nazie, suivant la nature des communautés juives qui y vivaient avant la guerre. C'est le sens même de la « Task force » dont ce séminaire est une composante. Cela reflète d'ailleurs l'évolution même de la mémoire de la Shoah qui est devenue, depuis la fin des années 80, une question politique internationale. Si la France a connu, dans les années 1970-1980, un débat interne sur la question de Vichy, sur celle de la collaboration d'une partie non négligeable de la société et des élites françaises avec le nazisme, depuis vingt ans, le débat s'est focalisé presque exclusivement sur la question de l'antisémitisme et du rôle que Vichy a joué dans la Solution finale. En ce sens, ce que j'ai pu appeler naguère le « syndrome de Vichy » constitue, aujourd'hui, le volet français d'une discussion mondiale.

Cette évolution est le résultat pour partie du succès d'une action collective, qui n'était en rien fatal. Il y a encore peu, il n'allait pas de soi que la reconnaissance du plus grand crime collectif de l'histoire, pour lequel on avait officiellement tourné la page après 1945, finisse par constituer un élément essentiel d'une conscience internationale humaniste et démocratique. C'est pourtant ce qu'a permis l'action de militants, de magistrats et d'hommes politiques. Et le processus de prise de conscience, de reconnaissance du crime, a conduit finalement à de véritables politiques de réparation des torts subis par les victimes dans les pays les plus concernés à des titres divers : l'Allemagne, la France, la Suisse, etc.

Or, aujourd'hui, ce modèle et ce succès sont à la fois jaloués et copiés par d'autres groupes victimes de crimes collectifs, dans un passé plus ou moins proche et plus ou moins comparable. D'où la tendance actuelle des politiques, et notamment du parlement

qui se montre sensible à diverses pressions communautaires, à « qualifier » juridiquement les crimes du passé, y compris les plus lointains, comme la loi de 2001, dite « loi Taubira » qui définit l'esclavage et la traite négrière « transatlantique » – et seulement celle-là – pratiquée du XVe au XIXe siècles, comme des crimes contre l'humanité. On voit là l'usage anachronique et à mon sens dangereux de notions récentes qui ont servi à juger les responsables nazis et les collaborateurs, une judiciarisation de l'histoire qui suscite de vifs débats actuellement.

## **Anne-Marie Revcolevschi**

J'aborderai la problématique de l'enseignement de la Shoah de manière différente. Puisqu'il s'agit d'enseigner les questions sensibles, je me suis interrogée sur la nature de cette sensibilité. C'est pourquoi je voudrais vous présenter mon histoire personnelle. Je suis directrice de la Fondation de la mémoire de la Shoah. Je suis un ancien professeur de lettres. Je suis née, en 1943, à Paris. Ma mère et le nourrisson que j'étais alors ont été cachés en Bretagne. Je suis donc revenue après la fin de la guerre à Paris sans avoir subi les traumatismes dus à la Shoah bien que ma famille paternelle et ma famille maternelle aient été exterminées.

J'ai été élevée comme une petite fille française, puis ai suivi mes études dans un lycée français. Par la suite, je suis devenue professeur de français. Mon identité juive ne s'est pas construite sur la Shoah puisque l'on n'en parlait pas, mais sur ma connaissance de la tradition, de la culture et de la langue du judaïsme. Dans les années 1950, lorsque je suis entrée en classe de sixième au lycée Hélène Boucher, je suis rentrée à la maison au terme de la première journée. Ma mère m'a alors demandé comment s'est déroulé ce premier jour de lycée. Je lui ai répondu qu'une dame avait demandé qui voulait suivre les cours d'instruction religieuse. Plein de petites filles ont levé la main pour suivre les cours de catéchisme. J'ai levé la main pour demander à suivre des cours d'instruction religieuse du judaïsme. Ma mère a éclaté en sanglots. Elle ne m'a expliqué pourquoi que bien plus tard. Elle avait eu l'impression qu'un monde nouveau naissait : un monde dans lequel sa petite fille pouvait innocemment lever la main pour dire qu'elle était juive.

Lors de l'examen d'entrée en sixième, dans une dictée d'un texte d'Alphonse Daudet, extrait de Tartarin de Tarascon, Tartarin racontait qu'il était accompagné d'un boy qui portait son fusil et qu'il avait tué un grand nombre de lions. Une question demandait en quoi ce texte est invraisemblable. Vaillamment, je répondis que le texte était invraisemblable parce que l'esclavage avait été aboli. Par conséquent, Tartarin ne pouvait pas avoir de *boy*. J'étais rentrée très fière de moi à la maison. Ma mère était catastrophée. Mon livre de chevet était, comme beaucoup d'enfants à l'époque, la Case de l'Oncle Tom. J'estime que la souffrance des uns ne rend pas étranger à la souffrance des autres, mais, au contraire, qu'elle rend très attentive à celle des autres.

Concernant l'enseignement de la Shoah, je ne peux pas répondre à la place des enseignants. Je ne sais pas comment on parle de la Shoah à des enfants ou à des

adolescents. Cependant, de la position d'observateur que j'occupe en étant à la Fondation pour la mémoire de la Shoah, il me semble que cette question continue de rencontrer un intérêt extraordinaire dans les classes malgré les difficultés. Au baccalauréat 2004, le sujet d'histoire qui portait sur un commentaire d'un texte de Primo Lévi a été l'un des sujets les plus retenus par les candidats. Les observations menées par l'inspection générale ne relevaient pas de lacunes criantes bien que l'on puisse imaginer que les élèves avaient choisi ce sujet parce qu'ils possédaient les connaissances nécessaires pour y répondre correctement. En se basant sur l'examen de journaux comme *Les Clés de l'actualité*, une enquête a été réalisée auprès d'élèves de troisième sur leur connaissance de la Shoah. Le résultat de cette étude a montré que les élèves ne commettaient pas beaucoup d'erreurs, ce qui souligne qu'indépendamment du cours d'histoire, ils en avaient retenu ce qui les intéressait.

Par ailleurs, les chiffres du concours de la Déportation ont explosé. Les années précédentes, environ 50 000 dossiers étaient réalisés dans des classes. En 2005, 63 000 dossiers ont été déposés. Le nombre de projets d'enseignants sur les documentaires, les travaux d'élèves, des témoignages et les visites de lieux de mémoire que la Fondation pour la mémoire de la Shoah reçoit est extrêmement important. Chaque année, des milliers d'élèves vont sur ces lieux de mémoire. Ces visites sont exploitées pédagogiquement par les enseignants.

Si les difficultés d'enseigner la Shoah étaient si grandes, nous ne recevions pas autant d'enseignants de façon répétitive en mesurant l'impact de cet enseignement non seulement par l'histoire, mais les lettres, la philosophie par l'utilisation de documentaires, de films et des visites sur des lieux de mémoire. Il me semble qu'il existe un intérêt réel des enseignants pour une question essentielle qui dépasse l'histoire d'un événement. Elle pose moins une problématique de devoir de mémoire que celle d'un devoir de la réflexion.

### **Marie-Claire Ruiz**

Je suis professeur d'histoire et de géographie et d'histoire des arts dans un lycée d'enseignement général à Reims. Au lycée, le programme demande de traiter la question de la Shoah en première et en terminale dans le bilan de la fin de la Seconde Guerre mondiale et dans le chapitre sur la France depuis 1945. Cependant, je dois me souvenir que mes élèves ont déjà abordé ce sujet au collège. Je rappelle que, depuis 2002, cet enseignement est obligatoire en cycle III à l'école primaire.

Je dispose, pour l'enseignement en première et en terminale, de documents d'accompagnement qui portent en particulier sur les mémoires de la guerre. Pour les enseignants de ma génération, ces questions ne sont pas faciles. En effet, lorsque j'ai commencé à enseigner, il y a trente ans, on n'enseignait pas la Shoah comme on l'enseigne aujourd'hui. Par ailleurs, je dispose aussi de ma formation d'historienne. Il est nécessaire de mettre en avant la démarche historique en faisant veillant à ne pas laisser l'émotion nous emporter. Cette démarche passe par la rigueur du vocabulaire. En

effet, parfois, les enseignants parlent une langue différente de celles des élèves : les mots ont quelquefois une autre signification pour eux. Ensuite, ma formation d'historienne me permet d'effectuer un tri. On ne peut pas faire apprendre aux élèves toutes les dates. Cependant, le mot « apprendre » n'a pas bonne presse. Cela constitue une seconde difficulté.

Beaucoup d'outils peuvent aider l'enseignant dans l'élaboration de ses cours. De nombreux travaux de qualité sont disponibles sur Internet, la documentation du Mémorial de la Shoah, les publications des Centres régionaux de documentation pédagogique (CRDP), celles du Service culture éditions ressources de l'éducation nationale (SCEREN), le site animé par Jean-Pierre Husson sur la mémoire des deux Guerres mondiales et aussi les dossiers des sites des Clionautes et du café pédagogique, constituent des ressources dont la liste n'est évidemment pas exhaustive.

Par ailleurs, la visite d'un lieu de mémoire, un outil pédagogique de première importance, doit être préparée avec soin. En effet, l'émotion peut être source de dérapages. Cependant, à mon sens, la visite d'un lieu de mémoire ne se suffit pas à elle-même. Elle doit être « contextualisée ». On ne présente pas les Juifs uniquement comme des victimes. En effet, avant d'emmener mes élèves au Mémorial de la Shoah, je commence par une visite au Musée d'Art et d'Histoire du Judaïsme pour faire appréhender la richesse et la diversité des judaïsmes : il n'existe pas de judaïsme mondial. Il s'agit de replacer la Shoah dans l'histoire. Ensuite, nous nous rendons à pied au Mémorial de la Shoah en traversant le vieux quartier juif de Paris pour inscrire cette histoire dans l'espace. En effet, je suis géographe de formation. Pour les élèves, la question prend un autre sens.

Je représente l'APHG, au sein de la Fondation pour la mémoire de la Shoah, dans la commission Pédagogie et Transmission. J'insiste beaucoup, lorsque l'on présente des projets de voyages sur les lieux de mémoire, sur la présentation du judaïsme. Je mène, depuis trois ans, un échange avec un établissement américain de Staten Island, à New York. Dans ce cadre, j'emmenais mes élèves au Musée de l'Holocauste. Mes collègues américains en étaient étonnés. Je leur répondais que la présentation des événements était différente de celle effectuée en France : cette différence d'approche fait partie de la formation de mes élèves. La première année, seul un élève américain nous avait accompagnés. L'an dernier, une dizaine d'élèves américains sont venus avec nous. Lorsqu'ils viennent en France, nous leur faisons visiter l'Alsace. Ils demandent à visiter Strasbourg et le Parlement européen. Cependant, nous allons aussi au Struhof, l'ancien camp de concentration nazi situé en Alsace. Il y a quatre ans, lorsque j'ai décidé d'effectuer cette visite, certains élèves américains n'ont pas voulu entrer. L'année suivante, je n'ai pas mis cette visite au Struhof au programme, car j'avais eu peur d'avoir choqué. Les enseignants américains m'ont demandé de l'inclure au programme.

## **Maria Van Haperen**

### **L'expérience néerlandaise du Centre d'études de la Shoah et des génocides d'Amsterdam**

Avant de commencer mon exposé sur l'enseignement de la Seconde Guerre mondiale, de l'holocauste et des génocides aux Pays-Bas, je vais me présenter.

À côté de mon métier de professeur d'histoire, au niveau du primaire, je travaille sur les méthodes éducatives de l'enseignement de l'histoire. Au niveau du secondaire, je travaille comme spécialiste de l'éducation auprès du Centre néerlandais d'études sur la Shoah et les génocides d'Amsterdam. Ce centre a été créé, en 2002, sous l'égide de l'université d'Amsterdam, de l'Institut néerlandais de documentation sur la guerre et de l'Académie Royale des Arts et des Sciences. Son objectif est de promouvoir la recherche et l'enseignement sur ces questions. Récemment, le centre a décidé d'essayer de mettre à disposition des enseignants et aux formateurs d'enseignants et aux développeurs de méthodes d'apprentissage les résultats des recherches scientifiques sur ces questions.

### **La politique du ministère néerlandais de l'Éducation sur les thèmes de la Seconde Guerre mondiale, de l'holocauste et des génocides**

Le système éducatif néerlandais ne fixe pas de programme national avec des thèmes à aborder selon les niveaux. Cependant, le ministère de l'Éducation donne les objectifs à atteindre pour les établissements. Au niveau de l'école primaire, ces objectifs ont été redéfinis en 2002. Ce que doivent savoir les élèves à la fin du cycle élémentaire est divisé en domaines.

Aussi notre action peut-elle être centrée sur plusieurs de ces domaines :

- a) personnages, événements et processus historiques. Les objectifs en termes de connaissance portent sur les principaux événements, processus et personnages historiques contemporains, en particulier la Seconde Guerre mondiale ;
- b) Société et développement de l'État-providence ;
- c) Développement contemporain des relations européennes et internationales Dans ce domaine de connaissance est abordé le développement des sociétés multiculturelles.

Concernant l'enseignement secondaire, les deux domaines d'objectifs sont visés par nos actions :

- a) individus et société. Les élèves étudient dix périodes historiques. Ils doivent être capables, à la fin du secondaire, de replacer les personnages et les événements dans des processus historiques, parmi lesquels les deux guerres mondiales et l'holocauste ;

b) Tensions et conflits contemporains. Les élèves doivent être capables de comprendre les tensions, conflits et guerres contemporaines et savoir de quelle manière la paix influence les individus et la société au niveau national, européen et international.

L'enseignement de la Seconde Guerre Mondiale et de l'holocauste est généralisé dans le système éducatif néerlandais. Il n'existe pas d'étude formelle sur le sujet. Cependant, probablement 90 % des enseignants du primaire et du secondaire l'enseignent d'une façon ou d'une autre. Au niveau du primaire, la plupart des livres d'histoire ne contiennent que quelques paragraphes sur l'holocauste, inclus dans les chapitres sur l'occupation allemande pendant la Seconde Guerre mondiale. Cependant, plusieurs institutions fournissent du matériel éducatif. Par exemple, le Comité néerlandais pour le renforcement de la paix fournit des livres scolaires avec des livrets pour des enfants de 10 à 11 ans sur la signification de la guerre et de la liberté dans la vie des enfants. Ce livret leur présente aussi la tradition hollandaise de commémoration de la Seconde Guerre mondiale. Par ailleurs, dans deux tiers des établissements primaires, les enseignants commandent un livret qui permet chaque année, à des enfants de 12 ans d'étudier l'histoire d'Anne Frank en l'élargissant au contexte de l'histoire de l'holocauste. De plus, la plupart des établissements de l'enseignement primaire organisent des visites de lieux en relation avec l'histoire de la Seconde Guerre mondiale ou de l'holocauste. Quelques-uns des musées ou institutions comme *Anne Frank Huis*, la Maison d'Anne Frank, à Amsterdam, mettent à disposition des professeurs des outils pédagogiques, notamment sur leur site Internet. Pour exemple, j'ai amené avec moi une bande dessinée, *The Discovery*, parue aux éditions La Découverte et publiée par cette institution.

Dans le secondaire, la plupart des livres d'histoire traitent avec attention de la Seconde Guerre mondiale et de l'holocauste. En plus des cours, beaucoup de professeurs utilisent des livres, des documentaires ou des films pour renforcer leur enseignement. Des spécialistes ou des témoins sont aussi invités en classe, de même que des visites sont organisées.

En 2000, la plupart des établissements d'enseignement primaire et secondaire avaient adopté un module dédié à la Seconde Guerre Mondiale et aux persécutions de juifs néerlandais. À l'occasion de la Journée de commémoration nationale, le 4 juillet, beaucoup d'établissements portent une attention particulière à la relation entre les monuments et l'école. Par ailleurs, les élèves du secondaire abordent le sujet de l'holocauste au travers de la littérature moderne néerlandaise après 1945 et des cours sur les religions.

### Quelques réflexions sur la situation actuelle aux Pays-Bas

La majorité des élèves, aujourd'hui, possèdent un niveau satisfaisant de connaissances sur la Seconde Guerre Mondiale et l'holocauste. Cependant, dans les grandes villes du pays, pour les élèves issus de l'immigration, la Seconde Guerre Mondiale et l'holocauste n'appartiennent pas à la mémoire collective de la famille et de leur pays d'origine. Dans le système éducatif néerlandais, l'enseignement de l'histoire a subi de

plus en plus de pressions durant la dernière décennie. Aujourd'hui, une autonomie plus large a été accordée aux établissements et aux enseignants avec le risque que les thèmes de la Seconde Guerre mondiale et de l'holocauste voient leur place diminuer dans l'enseignement.

Il s'agit d'un nouveau défi dans notre manière d'enseigner l'histoire, peut-être en changeant la logique du dispositif national et en l'orientant vers une direction plus cosmopolite et internationale dans une échelle européenne ou plus globale. Une autre solution pourrait être de travailler de manière plus coopérative en connectant la Seconde Guerre Mondiale et l'holocauste aux catastrophes contemporaines. Dans le but de préserver l'attachement fort des générations futures à l'état de droit constitutionnel et aux principes de démocratie, l'enseignement d'une période pendant laquelle des droits humains élémentaires ont été bafoués est nécessaire.

Au cours des huit derniers mois, le Centre néerlandais d'études de l'holocauste et des génocides a publié trois brochures dont l'une a pour sujet les événements de Srebrenica en ex-Yougoslavie. J'ai amené ces brochures avec moi. Malheureusement, elles sont publiées uniquement en néerlandais. Parallèlement, nous organisons de réunions avec de nombreux groupes d'enseignants pour discuter de leurs cours sur ce sujet et des outils supplémentaires dont ils auraient besoin. De ces discussions, il est ressorti que le Centre néerlandais d'études sur l'holocauste et des génocides était sur la bonne voie dans sa mission.

## **Jacques Huntzinger**

Pour ma part, je tenterai d'exprimer les interrogations sous-jacentes aux interventions que nous venons d'écouter et les questions qui me sont venues à leur écoute. L'enseignement de la Shoah en France est-il un modèle ? Trois éléments viennent nourrir cette réflexion : l'élaboration des outils pédagogiques peut être considérée comme très satisfaisante, la relation entre l'Éducation nationale et les institutions qui se chargent de la mémoire de la Shoah qui s'est construite au cours des vingt dernières années et la question des voyages sur les lieux de mémoire qui donnent lieu aujourd'hui à un travail de préparation et à un suivi. Existe-t-il une façon différente d'aborder le sujet pour le primaire et le secondaire ? L'expérience néerlandaise ouvre à une réflexion sur cette question de la différenciation de l'enseignement de la Shoah dans le parcours scolaire. Comment mettre en relation l'enseignement de la Shoah effectué à l'école et les informations acquises à l'extérieur ? L'enseignement de la Shoah est effectué à l'école, mais aussi par l'intermédiaire de la télévision, de l'Internet et du milieu familial. N'y a-t-il pas aujourd'hui un enseignement trop important de la Shoah à l'école ?

## Henry Rousso

Je ne suis pas sûr d'être compétent pour répondre à toutes ces questions. Je ne sais par exemple si la France peut constituer un modèle. Cependant, des efforts importants ont été entrepris. En dépit des idées reçues et de clichés ressassés à l'envi, la France est à mon sens le pays européen, après l'Allemagne, qui a le plus fait dans le domaine de la réparation concernant la Shoah, que ce soit sur le plan symbolique et mémoriel, le plan financier ou le plan judiciaire.

L'enseigne-t-on « trop », et surtout à quelles fins ? Ce sont là des questions que l'on aborde toujours avec réticence, car elle sont, en tout cas elles étaient il y a encore peu de temps, à contre-courant. Il y a dix ans, dans *Vichy, un passé qui ne passe pas*, que j'ai écrit avec le journaliste Éric Conan, nous nous posons déjà ces questions. Nous avons effectué une enquête qualitative parmi les enseignants du secondaire pour savoir comment ils traitaient ces sujets. L'une des réponses qui m'avait frappé était le risque que cette histoire ne devienne « un isolat ». Il est assez clair que cet événement historique, et la seconde guerre mondiale de manière générale, sont enseignés de manière différente d'autres phénomènes historiques. Il n'existe pas d'équivalent, par exemple, au Concours National de la Résistance et de la Déportation.

Cette question en renvoie à une autre, plus profonde : celui de l'unicité de la Shoah. S'il me paraît acquis que la Shoah n'a pas de précédent, par contre, je ne suis pas sûr que le rappel systématique et quasi-religieux de ce constat – qui ne vaut que pour le passé et non pour le futur – ait une quelconque valeur pédagogique ou politique. L'enquête que j'ai menée en 1994 soulevait par exemple la question du rapport entre l'enseignement de la Shoah et l'antisémitisme, dans un contexte où celui-ci restait assez limité comparé à la situation actuelle. Il en ressortait que, souvent, les enseignants avaient le sentiment que les élèves n'avaient pas les moyens de faire le rapprochement entre les deux choses, du fait même de leur incommensurabilité. En effet, d'une part, on ne cesse de répéter que la Shoah constitue un événement unique dans l'histoire de l'humanité, de l'autre, on essaie de tenter une forme de lien ou d'identification avec des formes d'antisémitisme et de racisme contemporains, sans commune mesure avec la situation de la Shoah.

Cette question de l'unicité débouche d'ailleurs sur une autre problématique qui n'est plus celle du rapport de l'histoire à la mémoire, mais du rapport de la connaissance à l'identité. Il existe souvent une confusion entre procès de connaissance et mémoire identitaire dans les débats contemporains dans lesquels des intervenants s'identifient à ceux qui ont souffert, il y a cinquante, cent, deux cents ou trois cents ans. La première leçon de l'histoire est l'apprentissage de l'altérité, de quelque chose qui a été autre envers lequel nous avons une « dette », comme le disait Paul Ricœur. Si le jeune Juif d'aujourd'hui dans un lycée se sent tributaire de cette histoire, il faut lui expliquer qu'il n'est pas une victime de la Shoah même s'il a un rapport personnel, familial ou indirect avec cette histoire. J'entendais naguère une jeune enseignante dire qu'elle allait enseigner la mémoire de la Shoah à ses élèves. Non, elle doit enseigner des

connaissances sur cet événement, certainement pas une mémoire. Nous devons éviter cette confusion entre connaissance du passé et relation identitaire avec le passé.

### **Anne-Marie Revcolevschi**

L'enseignement de la Shoah consiste à donner des connaissances et donner les moyens d'une réflexion. Dans le même temps, il est impossible d'évacuer l'émotion parce qu'il s'agit d'un sujet sur lequel l'enseignant est vulnérable. L'enseignant ne peut pas traiter le sujet de façon clinique en exposant les événements de manière chronologique en décomposant les causes, les circonstances et les conséquences, parce qu'il n'est pas possible d'apporter une réponse à la question : comment cela a-t-il été possible ? Cependant, l'histoire ne suffit pas, car l'explication de l'historien est fragilisée, puisqu'il existe une incompréhension fondamentale sur un événement historique pendant lequel plus de 1,5 million d'enfants a été assassiné.

Cependant, cet enseignement doit déboucher sur une réflexion. À partir de ce moment, le questionnement de la Shoah ne concerne plus seulement les juifs, mais le succès de l'élaboration de la conscience collective. Ce caractère universel permet de déjouer le piège de la question des identités spécifiques. Nous avons demandé à une organisation indépendante une enquête sur les voyages effectués à Auschwitz. Il y avait, parmi les lycées qui ont organisé ces voyages, des lycées d'enseignement général publics, catholiques, juifs, de Zone d'Éducation Spécialisée ou encore professionnels. Une classe de lycée professionnel de banlieue, composée d'élèves d'origines multiples a été interrogée. Le choc affectif est venu de la vision de la masse de chaussures d'enfants. Cependant, le mot « juif » ne figurait pas dans leur récit de voyage. Notre première réflexion a été de penser que ce voyage constituait un échec puisque ces élèves ne s'étaient pas rendu compte que les victimes étaient juives. Dans un second temps, nous nous sommes réjouis du fait que, pour ces élèves, des hommes avaient été massacrés, dégageant ainsi l'universalité du message. C'est pourquoi les professeurs d'histoire et géographie, de lettres et de philosophie peuvent se dire qu'il s'est passé là-bas un crime contre l'humanité.

Dans un film, *La Petite Patrie aux bouleaux* de Marceline Loidan, Anouk Aimée revient, pour la première fois, à Birkenau. Dans l'enceinte d'Auschwitz, elle croise un vieil homme et lui demande : « vous aussi, vous avez été déporté à Auschwitz ? ». Le vieil homme ne lui répond pas. Elle insiste. Il finit par lui répondre en grommelant : « non, moi, je viens à Auschwitz quand j'ai besoin de réfléchir ». Il me semble qu'il s'agit du message véritable de la Shoah et non les réparations, la question de la spoliation ou la victimisation. C'est une occasion de réflexion sur le fait que des hommes ordinaires ont exterminé six millions de personnes qui étaient juives.

### **Marie-Claude Ruiz**

Il existe une reconnaissance institutionnelle sur ce sujet et un surinvestissement des professeurs qui est ressenti par certains élèves comme une injustice par rapport à d'autres mémoires. Il est vrai qu'il peut y avoir saturation si l'on utilise les mêmes documents du primaire au lycée sans une réflexion sur la spécificité de chaque cycle. Pour réussir le glissement vers l'universel, il me semble nécessaire de passer par la formation des enseignants. C'est pourquoi il faut saluer le choix d'un sujet de CAPES ces deux dernières années visant à faire réfléchir les étudiants sur les sociétés, la guerre et la paix de 1911 à 1946. Par ailleurs, un travail important de l'APHG et du Mémorial de la Shoah est effectué dans le domaine de la formation continue et aussi par le Cercle d'études de la déportation et de la Shoah et l'Amicale d'Auschwitz qui organise des formations d'enseignants.

### **Anne-Marie Revcolevschi**

Nous recevons un nombre important de retours d'enseignants qui évoquent la difficulté de la question de la mort. En effet, les images sont très souvent insupportables. Cependant, il me semble que les enseignants sont les médiateurs entre ces images violentes et leurs élèves au travers de la connaissance historique à un moment où les adolescents sont fragiles et dans la construction de leur personnalité. Il me semble que ces questions sont centrales puisqu'elles émanent des enseignants. La Fondation reste à l'écoute de leurs préoccupations. Par ailleurs, la plupart des projets que nous menons proviennent très souvent des enseignants.

### **Henry Rousso**

Il me semble que 1954 ne constitue pas un jalon dans la reconnaissance d'Auschwitz comme lieu de mémoire de la conscience universelle. En effet, dans les textes qui créent la Journée de la Déportation, le mot « juif » n'apparaît pas. Il s'agit d'une étape qui va dans le sens inverse d'une reconnaissance de la Shoah comme élément de la conscience universelle. Ce modèle de processus de reconnaissance veut à présent être copié pour le meilleur ou pour le pire : je ne prononce pas sur cette question. L'histoire est-elle capable d'intégrer cette nouvelle donne ? Le Président de la République est aujourd'hui obligé d'intervenir pour rappeler qu'il revient aux historiens d'écrire l'histoire. En effet, le Parlement s'est saisi de ces problématiques, car certains groupes exerçaient des pressions. Il s'agit d'un modèle d'écriture de l'histoire qui doit nous conduire à la réflexion même si cela a été effectué pour une bonne cause.

### **Anne-Marie Revcolevschi**

Ce n'est pas couper les cheveux en quatre que d'expliquer qu'un conflit est une guerre de conquête, une guerre coloniale, une guerre civile ou un conflit religieux. En effet, il y a, dans tous les cas, de la souffrance et des morts, des veuves et des orphelins. Si on les nomme distinctement, c'est qu'il existe la possibilité de négocier ces conflits différemment. Lorsqu'il s'agit d'un conflit ethnique, on ne peut pas être quelqu'un d'autre que soi-même. Il n'y a alors rien à négocier. Il s'agit alors du crime le plus absolu. Dans un conflit religieux, il existe la possibilité de changer de religion. Dans un conflit politique, il y a, à un moment donné, des forts et des faibles, mais vous pouvez changer d'opinion politique. Il ne s'agit pas d'étalonner les souffrances. Si l'on confond tout, politiquement, il devient impossible de trouver des sorties négociées aux conflits.

### **Marie-Claude Ruiz**

Il a été question de la contextualisation de l'enseignement de la Shoah. Il me semble que, dans la première partie du programme de première, les enseignants peuvent introduire la définition du sionisme et les transformations du judaïsme dans la question de l'évolution des idéologies dans le début de l'âge industriel.

Par rapport à l'éducation au sensible, il existe sans doute dans les arts plastiques des opportunités qui peuvent aider dans l'enseignement de ces questions. Par ailleurs, un collègue philosophe demandait que les enseignants réfléchissent à l'enseignement de certains massacres. Se contenter de dire «*plus jamais ça*» n'est pas tenable. C'est pourquoi j'affirme que lorsque l'on enseigne la Shoah, nous devons faire de l'histoire et non de la morale.

### **Jacques Huntzinger**

Pour ma part, il me semble que ces réflexions sont à la fois consensuelles et ouvrent un vaste champ d'interrogations pour nos débats à venir.

## **Quelles solutions pour enseigner les questions sensibles aujourd'hui et demain ?**

*Table ronde animée par*

*Laurent Wirth,*

*inspecteur général de l'éducation nationale, groupe histoire et géographie,*

*avec la participation de Benoît Falaize,*

*professeur d'histoire à l'IUFM de Versailles,*

*Nelly Dejean,*

*professeur au Collège Claude Chappe à Paris dans le 19<sup>ème</sup>,*

*Jean-Marc Bassaget,*

*inspecteur général de l'éducation nationale,*

*Nelly Schmidt,*

*directrice de recherche au CNRS, spécialiste de l'histoire des traites et de l'esclavage,*

*membre du Comité pour la mémoire de l'esclavage*

*Jacky Desquenes,*

*inspecteur pédagogique régional d'histoire et de géographie académie de Caen*

### **Laurent Wirth**

Bienvenue à tous pour cette deuxième journée du séminaire : « Comment dire ? Comment faire ? Quelles pratiques pour enseigner des questions sensibles dans une société en évolution ? ». Nous tiendrons durant cette matinée une table ronde réunissant les rapporteurs des cinq ateliers qui se sont déroulés hier après-midi. Une mise en commun sous cette forme semble en effet plus intéressante, plus interactive et plus pertinente qu'une restitution par atelier par atelier. Dans un second temps, Gerald Chaix, recteur de l'académie de Strasbourg, présentera une réflexion sur le thème de la politique académique dans ce domaine.

Comme le titre de la table ronde l'indique, il s'agit d'établir un état des problèmes, de mesurer leur ampleur réelle, puis de réfléchir aux solutions en proposant une vision prospective. Je remarque pour ma part que les débats se sont jusqu'à présent beaucoup axés sur l'histoire, au détriment sans doute des autres disciplines. Par ailleurs, il ne faut pas rester dans un débat « franco-français ». La présence d'amis européens doit nous amener à prendre en compte des témoignages sur d'autres expériences en Europe.

Les rapporteurs vont répondre à mes questions en s'appuyant sur les travaux respectifs de leurs ateliers. Ma première question portera sur les problèmes abordés au cours des ateliers.

## **Benoît Falaize**

Je tiens à souligner que je prends la parole en tant que chargé d'études et de recherches à l'INRP. Depuis 1998, différents travaux y sont menés autour des questions sensibles et des pratiques d'enseignement. Un des points d'achoppement des réflexions autour de ce thème est bien la méconnaissance des pratiques réelles. Ainsi, un des problèmes rencontrés tient à la difficulté de mesurer l'ampleur de la gêne des enseignants en la matière.

Au cours de l'atelier, nous avons dressé un certain nombre de constats. La sacralisation du sujet, examiné sans esprit critique, réifie l'objet de la destruction des Juifs d'Europe. Georges Bensoussan renvoie cette attitude à un rituel de compassion mémorielle qui peut devenir difficilement tenable en classe.

La victimisation des juifs s'explique par la place qu'ils occupent dans les programmes, phénomène qui se retrouve dans d'autres questions mémorielles. La tension principale résulte de la présentation d'un monde juif sans cesse relégué à une place de victime. La Shoah obère la réflexion sur l'après et sur l'avant. Mise à part l'affaire Dreyfus (une victime de la justice) et le programme de la classe de sixième, l'ignorance est quasi-totale quant à cette culture.

L'effet de saturation des élèves a déjà été souligné par Annette Wiewiorka depuis les années 1980. Ce thème fonctionne comme un *topos* utilisé par exemple dans une dissertation de philosophie pour parler du bien et du mal. Une enquête menée dans l'académie de Versailles a montré l'effet d'écrasement de la référence qui s'ensuivait.

Une tendance à la relativisation est à déplorer : élèves comme enseignants en viennent à relativiser l'horreur de la Shoah en considérant que d'autres peuples souffrent. La difficulté pour les élèves de comprendre le conflit israélo-palestinien entraîne des raisonnements totalement erronés du type : « comment les victimes d'hier peuvent-elles être les bourreaux d'aujourd'hui ? ». Beaucoup d'enseignants se sentent démunis devant ce type de réflexion.

Par ailleurs, un surinvestissement professoral peut s'expliquer par la volonté de bien traiter ce sujet alors que « manquer » le cours sur un autre sujet historique serait désormais anodin. Un effet générationnel joue : n'ayant pas acquis de connaissances sur le sujet durant leur scolarité, beaucoup d'enseignants ressentent comme un devoir moral la nécessité de le traiter. La distinction entre le « terreau » de la naissance de l'antisémitisme et des causes directes de l'extermination des juifs doit être faite. Le couple émotion et raison doit être articulé. Il faut distinguer la compassion et l'émotion.

La dimension d'unicité en référence aux autres génocides (Tutsis, Arméniens, Tziganes) doit être transmise grâce à une rigueur en termes de vocabulaire. Il a été suggéré de proposer une leçon de vocabulaire ; pour ma part, j'estime que des cours de droit et de sociologie à destination des enseignants seraient également nécessaires.

En effet, le regard porté par les professeurs sur leurs élèves peut enfermer certains d'entre eux dans une identité plus ou moins réelle, dite « arabo-musulmane ». Il s'agit d'une reconnaissance implicite et préalable d'un risque de difficulté en raison de la présence dans la classe d'élèves qui pourraient formuler des réflexions désagréables. Or la réalité montre la complexité et la variété des situations et des réactions.

Enfin, nous avons bénéficié d'un éclairage intéressant concernant l'espace européen. Les problèmes se posent en effet à l'échelle européenne. Un des sens de la recherche menée à l'INRP actuellement est de désenclaver le débat français autour de la guerre d'Algérie, de la colonisation et de Vichy. En effet, la question de l'identité des élèves, du corps enseignant, des rapports entre histoire et mémoire constituent une question qui se pose à l'échelle européenne, pour d'autres pays, et parfois dans des termes très controversés également.

### **Nelly Dejean**

L'affaire de Montreuil, largement médiatisée, a montré que des tensions pouvaient exister lors de visites à Auschwitz. Nous avons réfléchi au cours de notre atelier à la façon dont les élèves peuvent vivre le voyage. Le choc émotionnel qu'un des participants a caractérisé comme celui d'un voyage initiatique est souvent interprété comme un poids sur leurs épaules. Les élèves gardent souvent le silence, ce qui peut être compris comme une maturation ou comme une identification à la souffrance des déportés.

La préparation du voyage a été évoquée par les représentants de la Fondation pour la mémoire de la Shoah et du Mémorial de la Shoah de Paris. La demande de voyage augmente mais est toujours accompagnée d'un projet pédagogique. Les voyages sont sélectionnés en fonction de leur qualité. Ils sont encadrés et préparés. Ils peuvent poser un problème en termes de nombre de visites.

### **Jean-Marc Bassaget**

La Shoah est enseignée en primaire dans le cadre des programmes de 2002. Leur originalité tient à la définition d'un cadre horaire et des contenus précis en histoire. Dans le sixième et dernier thème, « le XXe siècle et le monde actuel », deux temps forts sont distingués :

- a) « la Planète en guerre, l'extrême violence du siècle » permet d'évoquer les deux grandes guerres ainsi que la montée des idéologies destructrices ;
- b) « l'extermination des Juifs par les Nazis : un crime contre l'humanité ».

Ces programmes s'imposent désormais à tous et sont à mettre en œuvre. Nous enseignons donc l'extermination des juifs à l'école primaire. Toutefois la mise en œuvre progressive de programme aussi récent se heurte à une programmation au sein du cycle 3. Il arrive que la question soit renvoyée au CM2 et que, pris par le déroulement de l'année scolaire, le XXe siècle soit laissé pour compte. Si tel est le cas alors les élèves n'abordent pas ce sujet avant la classe de troisième au collège. Conscient de ce risque nous travaillons sur des programmations spirales qui permettent d'aborder cette question à tous les niveaux du cycle 3.

Une des difficultés a trait bien entendu à la spécificité du public. Je ne parlerai pas de questions sensibles, mais de questions délicates car les capacités d'abstraction et le regard distancié sur les événements sont encore en cours de construction chez les enfants scolarisés dans l'enseignement primaire.

Jusqu'où pouvons-nous aller dans la présentation des documents ? Que faut-il montrer ? La personne qui représentait le Mémorial de la Shoah dans l'atelier a exposé comment organiser des parcours pédagogiques pour ne pas montrer les images les plus difficiles à de jeunes enfants. Un vrai débat s'est tenu sur cette question. Je pense pour ma part qu'il est possible de montrer un certain nombre de documents à condition qu'un travail en amont de préparation et d'explication ait été effectué en amont. Plus que de spécificité de l'enseignement à l'école primaire, je parlerai donc de complémentarité. L'âge des élèves doit nous amener à travailler de façon différente avec des documents et des approches singulières.

### **Laurent Wirth**

Je fais d'ores et déjà appel aux participants d'autres pays d'Europe sur cette question de l'enseignement de la Shoah à l'école primaire pour qu'ils interviennent au cours du débat qui va suivre cette table ronde. Le professeur des écoles demeure, par nature, polyvalent : développe-t-il une approche pluridisciplinaire de ces questions ?

### **Jean-Marc Bassaget**

La transversalité des apprentissages représente une des spécificités de l'école primaire. La polyvalence implique une non-spécialisation. Les programmes du primaire insistent sur cette transversalité notamment en termes de maîtrise de la langue et d'éducation civique.

## Laurent Wirth

Certains émettent des réserves en raison de la jeunesse du public. Par ailleurs, il faudrait débattre de la question de la redondance de certains sujets dans les programmes du primaire au lycée en passant par le collège, en prenant en compte le fait que la répétition est primordiale dans la pédagogie.

## Nelly Schmidt<sup>13</sup>

Notre atelier consacré à la traite négrière, à l'esclavage et à leurs abolitions fut animé par Alain Bergounioux, inspecteur général de l'éducation nationale, par Oruno D. Lara, historien, directeur du Centre de Recherches Caraïbes-Amériques et par moi-même.

Contrairement au « trop plein » ressenti par rapport à la Shoah, la question de la traite négrière et de l'esclavage fut signalée par tous comme étant insuffisamment enseignée. Ces insuffisances – malgré le matériel existant, que nous ne sous-estimons pas – concernent tant les programmes que les possibilités de traitement. L'atelier a souligné le fait que l'université française a laissé un grand vide concernant l'esclavage au Moyen-Âge, à l'époque moderne et à l'époque contemporaine. Les historiens français ont été peu nombreux à consacrer leurs recherches à cette question. Il n'existe d'ailleurs au sein de l'université française aucune chaire d'enseignement sur le sujet de la traite négrière et de l'esclavage. L'enseignement en primaire, au collège et au lycée souffre de ce vide et du manque de relais entre recherche et cycles d'enseignement.

Ce silence lié aux lacunes universitaires s'ancre dans l'histoire. Dès la seconde abolition de l'esclavage dans les colonies françaises en 1848, une politique d'oubli du passé a été mise en oeuvre et a duré jusqu'à une période récente. Il a fallu le souligner pour inscrire ces lacunes dans une longue trame historique. Je renvoie sur ce point aux travaux de mon collègue historien Oruno D. Lara et à ses derniers ouvrages intitulés *La liberté assassinée. Guadeloupe, Martinique, Guyane et La Réunion, 1848-1856*, et *La colonisation aussi est un crime*, parus aux éditions L'Harmattan en 2005<sup>14</sup>.

Nous avons réalisé un état des lieux des programmes<sup>15</sup> dans différentes académies, ce qui nous a permis d'une part de mesurer l'ampleur de la tâche à accomplir, et d'autre part de considérer l'importance des initiatives qui ont déjà été prises, notamment depuis 1998 avec la célébration du 150<sup>ème</sup> anniversaire de l'abolition de l'esclavage. Des instruments de travail ont été produits par des CRDP et par le CNDP, par des

---

<sup>13</sup> Historienne, directrice de recherche au CNRS, université Paris IV – Sorbonne, auteur de *Victor Schoelcher*, Fayard, 1994, *Abolitionnistes de l'esclavage et réformateurs des colonies*, Karthala, 2000, *Histoire du métissage*, La Martinière, 2003, et *L'abolition de l'esclavage. Cinq siècles de combats, XVIe-XXe siècles* (Fayard, 2005)

<sup>14</sup> Oruno D. Lara a également publié *Les Caraïbes*, PUF, 1986, rééd. 1997, et *Caraïbes en construction : espace, colonisation, résistance*, éditions du CERCAM, 1992

<sup>15</sup> Reprenant en cela les constats publiés dans le *Rapport du Comité pour la Mémoire de l'Esclavage*, éditions La Découverte, 2005, et disponible sur Internet sur le site [www.comite-memoire-esclavage.com](http://www.comite-memoire-esclavage.com)

académies, par des professeurs avec leurs classes. La consultation d'internet est fort probante quant à la multiplicité des initiatives. Toutefois, les processus coloniaux et les deux piliers sur lesquels ils reposèrent pendant plusieurs siècles, la traite négrière et le système esclavagiste, sont évoqués, pour les périodes moderne et contemporaine, dans le cadre des notions d'expansion européenne dans le monde et de prospérité commerciale. Le bateau négrier et l'esclave sont présents en tant que moyens, instruments d'une expansion réussie et de plantations sucrières prospères. L'esclavage, par ailleurs, est présent par son abolition, occasion supplémentaire de rappeler des valeurs républicaines, puisque c'est effectivement dans le cadre de régimes politiques républicains que furent proclamées les deux abolitions françaises, en 1794 et en 1848. Mais en procédant ainsi, on occulte l'histoire que construisent les historiens, les résultats de la recherche, les débats en cours.

Notre atelier s'inscrivait également dans le cadre d'une démarche menée par le Comité pour la mémoire de l'esclavage en collaboration avec l'inspection générale. Ces travaux ont permis la mise au point de la circulaire du 10 novembre 2005 relative à l'enseignement de la traite négrière, de l'esclavage et de leurs abolitions. Nous avons également évoqué le problème de la mémoire et du témoignage. La mémoire, par définition, est oubliée, parcellaire, sélective. C'est plus précisément d'un devoir d'histoire qu'il s'agit dans le cas de la traite négrière, de l'esclavage et de leurs conditions et processus de suppression.

Si l'on prend par exemple le cas des déportations de la Deuxième Guerre mondiale et des camps d'extermination de l'Allemagne nazie, on peut encore parler de mémoire, on interroge encore les témoins. Mais il fut clairement dit, lors des dernières commémorations de l'ouverture des camps, au début de l'année 2005, qu'à la mémoire des témoins succéderait, seul, un devoir d'histoire.

Les témoignages d'esclaves, fondés sur leur mémoire, sont rares. Il n'en existe aucun pour les colonies françaises. Le rôle de l'Unesco fut ensuite souligné. L'Unesco fut en effet, jusqu'à présent, un inestimable lieu de débats, de soutien de la recherche dans le cadre de la division des Politiques culturelles et de celle de l'Éducation (Programme de la *Route de l'Esclave*, Programme du réseau des écoles associées *Briser le Silence*, et travaux de la Commission française pour l'Unesco).

La nécessité de revoir les programmes scolaires a été évoquée. Une reconstruction des programmes d'histoire s'impose, et il va s'agir d'intégrer pleinement traite négrière, esclavage et abolitions qui s'invitent, qui plus est, à la table des commémorations nationales. Mais lorsque l'on parle de commémoration, l'historien devient particulièrement vigilant, il se méfie des réductions, des simplismes, des mythes qui apparaissent inévitablement à ces occasions. Des séances spécifiques devront leur être consacrées, en plus d'une modification des programmes. Il va donc falloir utiliser de nouveaux repères, une nouvelle terminologie, un nouveau glossaire. Il conviendrait dans cette perspective, pour éviter les erreurs ou simplismes actuellement très fréquents, de se faire l'écho des questions et débats de la recherche.

Trois exemples ont illustré cette remarque, liés à la perception du régime de l'esclavage, du *Code noir* et de l'interprétation des processus d'abolition :

- au sujet du régime de l'esclavage tout d'abord : un mythe a la vie dure, celui des soins apportés par les maîtres à leur propriété humaine qui constituerait aussi un capital : en fait, l'esclavage génère la mort, à brève échéance, le travail de l'esclave le tue. Pour information, les historiens démographes du monde anglo-saxon ont par exemple démontré que l'espérance de vie d'un esclave à son arrivée sur les plantations des Caraïbes-Amériques était de quatre à six ans ;

- le *Code noir*, qui date de 1685, dont tous les media se font l'écho facile mais erroné, doit également fait l'objet d'une mise au point : il s'agit là d'un long texte réglementant de manière théorique les droits et les devoirs des propriétaires d'esclaves dans les colonies, et ceux des esclaves eux-mêmes. Texte qu'étudient à loisir juristes et philosophes, mais qui, historiquement, n'a correspondu à aucune réalité puisqu'il ne fut pas appliqué. Et pourtant que de fois est-il évoqué, par les médiateurs les plus divers : enseignants, manuels scolaires, media de toutes sortes. Les réglementations progressivement mises au point par les assemblées locales de planteurs constituèrent par contre un véritable code de fonctionnement juridique et social des colonies, laissant notamment aux propriétaires de plantations droit de vie et de mort sur leurs esclaves. Une autre mise au point s'impose encore concernant l'évocation du *Code noir*. Il sert en effet souvent de justification en tant que garant théorique contre les abus des maîtres, fixant leurs devoirs à l'égard de leurs esclaves, entretenant ainsi l'illusion d'une réglementation de l'esclavage, donc d'une protection des esclaves, démarche qui peut aboutir – il convient de le souligner – à une forme de négationnisme du régime de terreur qui régnait sur les plantations ;

- enfin, l'histoire des abolitions de l'esclavage, qui est sans doute la moins mal traitée dans l'enseignement secondaire, soulève de nombreuses questions, dont j'indiquerai ici les principales.

Il est en effet utile d'indiquer quelles sont les questions que se posent les historiens préalablement à toute étude des engagements anti-esclavagistes :

- les causes des deux abolitions françaises de l'esclavage, celle de 1794 et celle de 1848 : elles ne furent jamais l'effet d'un décret généreux pris par les puissances coloniales, que ce soit en France, en Angleterre, en Espagne, au Danemark, ou en Suède. Elles furent par contre partout le résultat de deux effets : celui des révoltes d'esclaves ou de leur menace, d'une tension sociale toujours extrême dans les colonies, et de changements politiques au sein des gouvernements centraux (exemples de l'Angleterre/Jamaïque en 1831-1832 menant au vote de l'émancipation en 1833, de la France/Martinique-Guadeloupe, en 1848, des colonies danoises en 1848 également) ;

- les problèmes relatifs à l'histoire des courants abolitionnistes occidentaux : qui les abolitionnistes de l'esclavage – qui bénéficièrent de moyens de diffusion de leurs opinions nombreux et relativement exceptionnels pour l'époque – ont-ils écouté ? les doléances des planteurs et de leurs puissants comités ? les assemblées européennes figées face aux impératifs économiques et sociaux de toute émancipation ? Ont-ils posé le problème du silence auquel étaient condamnés les esclaves, silence des archives, quasi-silence dans les comptes rendus de procès par exemple, qui constitue aujourd'hui une lacune cruelle pour les historiens ? La compréhension des processus abolitionnistes dans les colonies des Caraïbes et des Amériques en général implique, vous l'aurez senti, de les situer dans leur contexte européen, voire mondial ; je vous renvoie à ce sujet à la brochure éditée par l'UNESCO pour 2004, Année internationale de commémoration de la lutte contre l'esclavage et de son abolition, qui présente une synthèse de ces luttes ainsi que les grandes lignes du programme d'activités de l'année, à un niveau international. Il convient enfin de procéder à une analyse au plus près possible des conditions de promulgation des abolitions de l'esclavage. Comment les « nouveaux libres », hommes, femmes et enfants vécurent-ils cette période de transformation profonde de leur statut social ?

Il s'agissait également de signaler que la qualification de crime contre l'humanité concernant la traite négrière et l'esclavage ne date pas du XXe siècle. Condorcet, Mirabeau, l'abbé Grégoire, les abolitionnistes britanniques avaient dès la fin du XVIIIe siècle dénoncé ces pratiques en tant que crimes. En 1848, la Commission d'abolition de l'esclavage, que présida Victor Schoelcher, précisa dans son rapport préalable qu'il s'agissait de réparer un « crime de lèse-humanité ».

Dans la perspective de conférer une signification actuelle, contemporaine – mais non anachronique ! – aux sujets évoqués ici, quelques biais ont été signalés :

a) La construction de l'Europe, qui suppose une dimension européenne, voire mondiale des programmes. Lorsqu'on aborde en effet la traite négrière, sont concernés : le Portugal, l'Espagne, la France, la Grande-Bretagne, les Pays-Bas, le Danemark de manière très directe, ainsi que la Suède, la Prusse, l'Allemagne en général Malte et l'Italie. De même, le processus colonial aux Caraïbes-Amériques, là où le système esclavagiste fut le plus massif, impliqua toutes ces nations ;

b) La notion de crime contre l'humanité. Pour reprendre les termes de l'Unesco et de son programme « Briser le silence », l'évocation dans les programmes scolaires de la traite négrière, du « commerce transatlantique d'esclaves comme crime contre l'humanité, a ouvert une brèche dans le mur du silence, qui a longtemps entouré la plus grande déportation de l'histoire, (...) le plus important déplacement forcé de population de tous les temps » (« Briser le silence autour de la traite négrière », Unescopresse, Paris).

## **Oruno D. Lara**

Je souhaiterais revenir sur certains aspects essentiels des apports de l'atelier consacré à la traite négrière, à l'esclavage et à leurs abolitions en indiquant que nous avons évoqué avec précision les modalités de la politique de l'oubli mise en oeuvre dès 1848 ainsi que des questions liées à la terminologie, à la rigueur des concepts qui concernent les systèmes coloniaux, la traite négrière et l'esclavage.

Les apports de l'Unesco furent signalés, notamment les enquêtes et travaux récemment publiés, qui fournissent des éclairages nouveaux sur ce que fut la traite négrière transatlantique, avec la publication de la transcription de recueils de la tradition orale africaine concernant la traite négrière. Je souligne également la nécessité de l'organisation régulière de réunions de travail entre chercheurs et enseignants, permettant une collaboration pour la transmission des résultats de la recherche et leur utilisation dans l'enseignement. Dans cette perspective, le Comité «De l'Oubli à l'Histoire», constitué en octobre 2005 au sein du Centre de recherches Caraïbes-Amériques (CERCAM), propose l'organisation de tels ateliers qui permettraient d'approfondir, avec les enseignants qui le souhaitent, les aspects de cette histoire si mal connue.

## **Laurent Wirth**

La traite a longtemps été cachée par l'abolition. Les programmes de 1902, par exemple, prévoyaient l'étude de la lutte contre la traite et de l'abolition de l'esclavage. Il faut préciser enfin qu'il existe des programmes adaptés pour l'Outre-Mer qui accordent une plus grande place à ces questions. Ces départements ne doivent pas néanmoins être enfermés dans une mémoire exclusive.

## **Jacky Desquesnes**

L'atelier sur l'enseignement de l'histoire de la colonisation ne comptait pas d'historiens spécialistes de la question. Nous avons donc travaillé sur l'aspect pédagogique du sujet. Le paradoxe auquel nous avons abouti est qu'il n'existe pas de difficultés importantes dans les classes, comme le confirme l'enquête de l'APHG. L'intitulé de l'atelier est donc devenu : « enseigner une question dite sensible ». Ce sont essentiellement les médias et les débats politiques qui ont qualifié ce sujet de « sensible ». D'ailleurs, les participants à l'atelier, dans lequel les enseignants en ZEP étaient fortement représentés, ont travaillé sur un plan général, et non sur la spécificité de cette question dans le contexte social où ils exercent.

À partir du moment où les participants à l'atelier ont estimé que l'enseignement de la colonisation ne posait pas de graves difficultés, la question « comment faire mieux avec les élèves ? » devenait en partie caduque. J'ai assumé un rôle relativement castrateur en

refusant de soulever les raisons du débat politique, de la demande de mémoire relayée par les médias ou des fractures sociales souvent évoquées pour expliquer ces troubles.

Le décalage constaté entre le débat politique et les réalités dans les classes fait que les enseignants ne pourront vraiment répondre au problème posé sans un positionnement clair de l'institution sur la parole de l'enseignant comme parole juste et vraie, sur le statut de la vérité par rapport à l'opinion. La sensibilité sur la question de la colonisation se manifeste en effet par l'identification à un camp, le refus de la complexité et la difficulté à accepter l'altérité.

### **Laurent Wirth**

Il est assez frappant de constater le décalage entre la réalité des classes et la perception extérieure. Dans un premier temps, la polémique autour de l'article de la loi de février 2005 avait été peu relayée. Après les événements dans les banlieues, cette loi a été considérée comme une des raisons de la colère des jeunes.

Les journalistes ne sont parfois pas très au fait des réalités de l'enseignement. Ainsi, je me souviens qu'une journaliste m'avait demandé en 2000 si nous avions choisi un sujet sur la guerre d'Algérie pour le baccalauréat en raison de la visite du Président Bouteflika en France. Il est important de réduire ce décalage par une véritable communication sur ce qui se passe dans les classes. Le séminaire d'aujourd'hui est important pour dire ce que sont nos pratiques et ce qu'est la réalité des problèmes dans les classes.

L'enquête de la APHG a montré qu'il pouvait y avoir des difficultés. Les enseignants doivent garder la tête froide face au discours médiatique. Le problème du fait religieux s'est cristallisé au moment de l'affaire du voile. Le retour de mémoire actuel a été avivé par les événements dans les banlieues. Le devoir des enseignants est de mettre à distance ces crises. Il faut donner aux enseignants de toutes les disciplines les armes qui leur permettront de faire face à ces problèmes.

Il est temps de souligner les aspects positifs mis en évidence par les ateliers et de montrer comment les enseignants trouvent des ressources en eux-mêmes dans le cadre de leur liberté pédagogique.

### **Benoît Falaize**

L'enquête, menée dans l'académie de Versailles, a montré les difficultés rencontrées au cours de l'enseignement de la colonisation. Nous avons constaté la faible part accordée à l'analyse de la colonisation dans les pratiques scolaires, due à la fois à la fragmentation des programmes et à l'absence de cohérence qui en résulte, aux questions qui se posent aux enseignants, *a priori*, pour enseigner devant des élèves en ZEP, et

enfin en raison d'une interrogation éminemment politique qui renvoie à l'identité républicaine : comment dire à la fois la colonisation et le cadre républicain qui l'accompagne ? Comment expliquer une colonisation qui s'est effectuée au nom des valeurs républicaines ? Il faut être armé pour pouvoir replacer cette question dans l'histoire.

La souplesse, la polyvalence et la part affective qui règnent à l'école primaire permettent de gérer les émotions des élèves, ce qui n'est pas toujours le cas dans le secondaire. L'atelier a mis en évidence le rôle de la littérature dans l'enseignement de la Shoah. Il s'insère dans le cadre du métier d'enseignant de lettres, qui implique la mise à distance du texte. L'émotion est gérée de la même manière que d'habitude. Les professeurs de lettres qui ont participé à l'enquête sont les seuls à dire n'avoir rencontré aucune difficulté pour aborder ces questions. Ils étaient même parfois étonnés d'être interrogés sur ce thème. Au contraire, pour les professeurs de philosophie et d'histoire qui développent très volontiers cette question. Les professeurs de lettres se sentent donc parfaitement à l'aise pour aborder la colonisation comme l'esclavage. Ils renvoient les élèves à leur professeur d'histoire pour les aspects historiques.

Il faut s'interroger sur les moyens pédagogiques consacrés à ces questions. Le recours aux témoins est une possibilité, même si les historiens sont parfois réticents et débattent de « l'utilisation » des témoins. Les témoignages peuvent bien sûr être écrits. Oraux, ils ont l'avantage de présenter aux élèves des survivants, souvent en pleine forme. Les témoins qui se rendent dans les classes disent qu'ils sont interrogés sur la question du Proche Orient et qu'ils n'hésitent pas à répondre, en tant que citoyens. Ils reçoivent de nombreuses lettres exprimant l'émotion de leurs auditeurs, préparés par le travail souvent excellent, en amont et en aval, de leurs professeurs qui resituent le témoin dans le contexte historique puisque celui-ci n'est pas là pour faire de l'histoire mais pour incarner une réalité humaine, vécue.

La situation dans les classes est meilleure quand les enseignants n'esquivent pas les problèmes d'attitude ou les réactions négatives des élèves, c'est-à-dire quand ils n'esquivent pas ce qui est dit par eux. Ils doivent être en état de les éduquer et de leur montrer qu'ils peuvent se tromper. Une bienveillance dénuée de laxisme est indispensable vis-à-vis des élèves. Adopter une telle posture permet d'atténuer les difficultés. L'explication sans relâche du vocabulaire et des anachronismes semble également indispensable.

## **Nelly Dejean**

Nous constatons que se rendre à Auschwitz est une « leçon de civisme grandeur nature », selon un participant à l'atelier. Voir les vitrines de cheveux et de vêtements donne à penser et suscite un travail après le voyage.

Les lieux de la première guerre ont été englobés dans notre réflexion. Les lieux de mémoire représentent des lieux de parole formateurs non par ce que l'on y voit, puisque ces lieux peuvent être défigurés par le temps ou par la reconstruction, mais par ce qu'on y fait dire.

Avec les représentants de la Fondation pour la mémoire de la Shoah et du Mémorial de la Shoah de Paris, j'insisterai sur le sondage CSA qui montre le rôle positif de ces voyages. Même limités à deux ou trois jours, ils peuvent s'étendre à la visite d'un ou deux autres lieux.

Nous avons élargi le débat autour des nouveaux objectifs susceptibles de suppléer à la visite d'Auschwitz. Nous avons constaté que la disparition progressive des témoins prépare un changement. Les établissements scolaires pourront se tourner vers une offre locale de mémoriaux plus riche. Annette Wiewiorka a toutefois remarqué que devant l'augmentation de l'offre, il fallait être attentif au fait que les mémoriaux, à l'exception de Péronne, créé par des historiens, relèvent de l'initiative de collectivités territoriales pour lesquelles prévalent aussi la rentabilité et les stratégies locales et communautaires. Les lieux de mémoire ouverts à la rencontre des Européens appellent à susciter davantage d'échanges. Ils sont apparus fédérateurs d'un travail de mémoire de civisme et de fraternité.

## **Laurent Wirth**

Pierre Nora a réalisé un ouvrage célèbre sur les lieux de mémoire français. Un travail analogue a été fait en Allemagne. Quels lieux de mémoire européens pourrions-nous retenir ? Il s'agit souvent de lieux d'affrontement. Par exemple, quand on parle de Verdun, on pense à la bataille de 1916 c'est aussi le lieu où a été signé le traité de 843 qui a consacré le partage de l'Empire entre les fils de Louis le Pieux. De Verdun nous vient aussi la célèbre image de François Mitterrand et Helmut Kohl se tenant la main. Auschwitz pourrait être un lieu de mémoire européen puisque l'Europe a été fondée sur l'idée de paix, après la seconde guerre mondiale et le traumatisme de l'extermination des juifs.

## **Jean-Marc Bassaget**

L'atelier a mis en lumière l'existence de nombreux documents et outils dont on a souligné la richesse et la qualité. Ainsi, le site du Mémorial de la Shoah (« le Grenier de Sarah ») fournit des outils adaptés à l'approche à l'école élémentaire. La mallette réalisée par l'association Yad Layeled « l'enfant et la Shoah » procure également des éléments très intéressants pour aborder ces questions.

Nous constatons que, malgré le caractère récent des programmes, de nombreux enseignants se sont déjà engagés dans la réflexion. Un des angles d'attaque privilégié

est la littérature de jeunesse. La lecture en CM2 de *Matin brun* de Franck Pavloff montre le parallèle que nous pouvons faire avec la montée du totalitarisme en croisant cet ouvrage avec, par exemple, le poème célèbre de Martin Niemöller. Ces entrées sont privilégiées à l'école primaire car elles permettent d'aborder les questions dans la perspective d'une réelle transversalité des apprentissages : la découverte historique s'ajoute alors au lire, dire et écrire.

Monsieur Rolain, conseiller pédagogique à Épinay-sur-Seine, a relaté l'expérience d'écriture collective de l'itinéraire d'un enfant juif de 1936 à 1945. Les enfants sont ainsi amenés à s'interroger sur leurs représentations mises en perspective avec la réalité historique.

Un véritable défi s'ouvre à nous puisqu'un cahier unique d'histoire et géographie doit être utilisé, selon les nouveaux programmes, du CE2 au CM2 et transmis au collègue. Cet objectif pose donc le problème de la trace écrite, de ce qu'il est important de savoir dans cet apprentissage. Chaque séance doit donc privilégier un temps de synthèse qui permet de restituer l'événement dans un cadre historique précis.

## **Nelly Schmidt**

Les éléments positifs dégagés par l'atelier ont été, successivement :

- le rôle de l'UNESCO qui, depuis deux décennies, a permis l'avancée de la recherche, notamment en termes de sources dans les recueils et la transcription de sources orales. Le travail de la Commission française pour l'UNESCO qui a organisé il y a un an le séminaire « Comment enseigner l'esclavage », en collaboration avec le réseau UNESCO « Briser le silence » (les actes de ce colloque seront prochainement publiés) ;

- l'élaboration et la publication de la circulaire du 10 novembre 2005 qui est importante comme premier pas officiel vers la reconnaissance de la place que ce thème devrait avoir dans l'enseignement français.

Nous avons également reçu le témoignage de plusieurs enseignants qui ont initié des animations diverses dans leurs établissements sur les thèmes que nous évoquons ici. Ainsi en est-il d'un professeur de Toulouse qui participait au séminaire de la Commission française pour l'UNESCO, et qui a souligné le besoin d'interdisciplinarité, d'un formateur exerçant en Guyane, qui a défendu l'idée et de la connaissance et du respect des cultures des peuples de Guyane, de Mme l'inspectrice régionale de La Réunion qui a fait part des travaux de diffusion pédagogique entrepris sur l'histoire de l'île et ses grandes personnalités, peu connues des habitants de l'île eux-mêmes.

Nous avons signalé de nombreux sites Internet créés par les organismes mentionnés et par certains CRDP, académies ou enseignants avec leurs classes. Leur liste est disponible en recherchant « enseigner l'esclavage ».

Les enseignants qui sont intervenus au cours de l'atelier abordent en fait ces questions de manière interdisciplinaire : cette démarche nous a paru indispensable. L'interaction entre les disciplines doit être systématique. La nécessité de la collaboration entre l'histoire, la littérature, les arts plastiques et en général la connaissance culturelle a été soulignée : les ateliers ultérieurs devraient travailler sur ce thème en associant différents intervenants.

Marie-Paule Belmas, conseiller auprès de la Commission française pour l'Unesco, a rendu compte des initiatives prises par cet organisme en collaboration avec le Programme de la Route de l'Esclave et le Réseau des écoles associées de l'Unesco consacré au programme « Briser le silence » sur la traite transatlantique. Elle a notamment rendu compte du séminaire spécifique tenu à Marly le Roi en décembre 2004, consacré à l'enseignement de la traite négrière, de l'esclavage et des abolitions.

## **Jacky Desquenés**

Je voudrais faire état de certains écueils à éviter qui ont été mis en évidence.

D'une part, les confusions entre mémoire et histoire ou entre histoire et éducation civique paraissent très dommageables. D'autre part, en tant que rapporteur, je suis intervenu pour rapprocher le problème posé avec un des éléments de blocage qui freinent souvent l'éducation civique. Ainsi, certains enseignants se demandent quel est le sens de la transmission des valeurs de la République puisque des discriminations existent toujours dans notre pays. Tant que la société n'est pas idéale, il serait donc impossible d'enseigner l'éducation civique. En fait, si elle l'était, nous n'aurions peut-être même pas besoin de cet enseignement ! Il s'agit d'un problème d'inhibition devant l'éducation civique lié au constat du non-respect de ces valeurs. Dès lors, le fait que ces valeurs n'étaient pas en application dans les colonies (voir, par exemple, le code de l'indigénat) remet-il en cause le principe même de ces valeurs ? Il faudrait selon moi faire intervenir des notions de droit pour permettre aux enseignants de mieux répondre à cette interrogation. Par exemple, la Déclaration des Droits de l'Homme et du Citoyen n'est citée qu'en 1946 dans un préambule constitutionnel. Il faut attendre la décision du Conseil constitutionnel du 16 juillet 1971 pour que, de fait, cette déclaration fasse partie de notre bloc de constitutionnalité. En ignorant l'histoire du droit, il est difficile de comprendre et de faire comprendre ces contradictions.

Une part importante de l'atelier a été consacrée au travail de Renaud Farella, professeur d'histoire-géographie et d'Alain Degenne, professeur de français, à Villiers-le-Bel. Leur ouvrage a été publié aux éditions L'Harmattan. Il ne s'agissait pas évidemment de verser dans la pédagogie spectacle et de montrer de l'exceptionnel qui prendrait le risque d'inhiber tous les autres enseignants, mais d'analyser un projet qui apporte des réponses très éclairantes à la question posée. Ayant l'expérience d'un travail d'histoire fondé sur des lettres croisées datant de la Première Guerre Mondiale, ces deux professeurs se sont centrés cette fois-ci sur la guerre d'Algérie, entre 1961 et 1962. Ils

ont imaginé deux camarades de classe de Villiers-le-Bel. L'un est d'origine algérienne et l'autre est le fils d'un postier venant d'être muté à Oran. Ils échangent des lettres. Ce projet interdisciplinaire a fait appel à une documentation importante et à des témoignages. Il posait très bien la question des rapports entre mémoire et histoire ; comme les enfants devaient imaginer une mémoire, cela leur imposait de faire au préalable de l'histoire. Ce croisement permettait aussi de poser la question de l'altérité de manière riche. En plus de ce projet, un autre exemple de lettres croisées a été commenté ainsi que l'expérience d'un atelier de théâtre.

Il a semblé intéressant de souligner que tous ces travaux donnaient leur place aux colonisés et reconnaissaient l'existence de leur mémoire afin de permettre aux élèves de construire du savoir historique, en acceptant la complexité et en révélant les contradictions internes, chez les colonisateurs comme chez les colonisés.

### **Laurent Wirth**

Nous avons relativisé l'idée d'une absence de problèmes. Nous avons aussi insisté sur le devoir de rigueur et de vérité de l'enseignant, qui doit aider les élèves à faire le travail critique indispensable.

Les ateliers ont mis en évidence l'existence de nombreuses expériences intéressantes celles qui fonctionnent bien doivent être encouragées. Le besoin d'interdisciplinarité a également été souligné.

Il faut véritablement aider les enseignants de toutes les disciplines dans ce travail difficile. Vous trouverez dans le hall les actes des colloques « Enseigner le fait religieux », « Enseigner la guerre d'Algérie » et « Apprendre l'histoire et la géographie à l'école ». Toutes les actions accomplies dans le cadre du programme national de pilotage de la DESCO montrent qu'il faut poursuivre dans la voie de l'interdisciplinarité.

*Quelles pratiques pour enseigner des questions sensibles dans une société en évolution ?*

# Quelle politique académique ?

*Gérald Chaix,  
recteur de l'académie de Strasbourg*

## **Introduction**

Je prends la parole avec quelque appréhension. J'interromps d'une part un débat que beaucoup d'entre vous auraient souhaité poursuivre. J'interviens d'autre part à l'issue d'une rencontre d'experts alors que le recteur ne se fonde sur aucune légitimité en termes de disciplinarité. Il représente l'étranger parmi vous. Enfin, mon propos prend la forme d'une conclusion alors que je n'ai pas participé aux travaux d'hier.

Je souhaiterais du coup plutôt reprendre la perspective qui a ordonné vos travaux : identifier et reconnaître les questions sensibles qui ne se réduisent pas à l'histoire, s'interroger sur la manière de les enseigner et de contribuer à faire évoluer la société. Il ne s'agit pas seulement en effet de constater un décalage entre une République idéale et la réalité, mais aussi de faire de ce constat un véritable levier d'action. Autrement dit, il s'agit de montrer aux élèves que les connaissances constituent un moyen d'exercer leur citoyenneté.

Je relèverai trois intersections dans les chemins que vous avez tracés.

## **Intersection entre projet national-européen et projet local-territorial et régional**

Le projet éducatif de la nation se traduit :

- à travers les lois de programme (celle de 2005 représentant pour partie la déclinaison nationale d'un projet européen) ;
- à travers les programmes nationaux ;
- à travers les programmes annuels de performance, à partir de 2006.

Ce projet éducatif est mis en œuvre dans des académies qui correspondent peu ou prou aux régions. À la tête de chaque académie, comme beaucoup le savent, se trouve le recteur qui est, pour le système éducatif, à la fois le représentant du ministre dans ce

territoire où il doit mettre en œuvre le projet national et le mettre en scène d'une politique adaptée à son académie.

### **Intersection entre la diversité des champs disciplinaires et la construction de la citoyenneté**

Vous avez insisté sur la nécessité de mettre en place des approches pluridisciplinaires qui permettent d'aboutir à la construction d'une véritable citoyenneté.

### **Intersection entre l'histoire et la mémoire**

J'ai constaté que nous nous situons à la croisée des chemins entre l'histoire, récit des choses passées, et la mémoire, représentation grâce à laquelle nous pouvons « connaître » ces faits. La mémoire rend présent le passé, comme l'illustre très bien le discours religieux : « vous ferez cela en mémoire de moi ».

Il s'agit donc au total :

- de mettre en œuvre cette politique nationale dans un cadre territorial ;
- de construire une politique éducative cohérente pour les élèves et fondée sur l'interdisciplinarité ;
- de répondre aux exigences - pas toujours complémentaires - de l'enseignement de l'histoire et des pratiques mémorielles.

### **Une politique nationale dans un cadre territorial**

Faut-il rappeler que le ministre n'est pas seulement le ministre du recteur mais aussi celui de tous les acteurs de l'Éducation nationale, de l'enseignement supérieur et de la recherche ? Pour nous tous, il s'agit donc de mettre en œuvre les lois, comme la loi d'orientation et de programme pour l'avenir de l'école, dont le premier objectif est la maîtrise des valeurs. Toutes les lois ! On sait à cet égard que le récent appel de 19 historiens, lancé le 12 décembre, il y a trois jours, vise non seulement l'article 4 de la loi du 23 février 2005 mais aussi la loi sur le racisme et l'antisémitisme du 13 juillet 1990, la loi du 29 janvier 2001 relative à la reconnaissance du génocide arménien de 1915 et la loi du 21 août 2001 relative à la traite et à l'esclavage en tant que crime contre l'humanité.

Nous pouvons adhérer au principe de ce texte : dans un État libre, il n'appartient ni au Parlement ni aux autorités judiciaires de définir l'histoire. Les représentants de l'État se sont exprimés successivement et clairement à ce propos. Le Président de la République a déclaré, le 9 décembre 2005 : « ce n'est pas à la loi d'écrire l'histoire, ce n'est pas son rôle ». Le Premier Ministre s'est exprimé, le 8 décembre : « ce n'est pas au Parlement d'écrire l'histoire. Il n'existe pas d'histoire officielle en France. C'est à l'inspection générale de l'éducation nationale de faire les programmes. Les enseignants sont libres

dans le cadre de ces programmes. » Le 7 décembre, le ministre de l'Éducation nationale invoquait pour sa part à la fois la liberté pédagogique et le devoir quasiment positiviste des enseignants d'histoire qui doivent « objectiver les choses », donner une dimension historique et certainement pas se lancer dans les idéologies. Il attend ainsi d'eux « qu'ils apprennent ce qui s'est passé purement et simplement ».

L'important n'est cependant pas seulement d'enseigner les programmes mais aussi de les faire vivre. Au-delà de la simple connaissance des richesses et des lacunes des programmes, les cadres de l'Éducation nationale doivent savoir les mettre en œuvre, y compris, le cas échéant, en surmontant les lacunes de ces programmes. Ils doivent savoir les compléter si besoin est. On peut citer, à la suite des orateurs qui m'ont précédé, différents exemples de cette façon de rendre vivants les programmes :

- l'article de Dominique Borne dans le premier numéro des *Cahiers de la Shoah*, en 1994 ;
- l'étude des tableaux de Goya : le *Dos de Mayo* et le *Tres de Mayo* ;
- la demande d'étude de la littérature africaine dans les classes de lettres ;
- le travail effectué par le Comité pour la mémoire de l'esclavage, qui a remis un rapport au ministre le 12 mai 2005.

Cette mise en œuvre de la loi et des programmes se fait dans le cadre d'une académie. Le recteur, les collèges d'inspecteurs et les enseignants doivent prendre la mesure de leur académie. Elle est liée à une identité géographique, historique et culturelle. Il est évident que la question de l'esclavage est vécue comme une blessure personnelle et identitaire en Guadeloupe et en Martinique, comme le montrent les actions du Collectif des Antillais, Guyanais et Réunionnais, tandis que son impact dans l'académie de Reims sera très différent. Or, en l'absence d'un discours formulé par l'institution, le risque est grand de voir émerger une histoire de substitution, comme l'a récemment rappelé Sandrine Lemaire, dans sa contribution à l'étude de *La fracture coloniale* : « l'école, face aux frustrations des élèves issus des ex-colonies, se doit d'apporter des repères, car c'est effectivement ce sentiment d'un traitement précis de la colonisation qui entraîne parfois, chez ceux qui le ressentent, une radicalisation de leurs discours. Ils se trouvent alors vers une histoire reconstruite à partir des carences de l'enseignement nourrissant la fracture ressentie et l'exclusion réciproque ». Il faut que chaque académie sache répondre en fonction des sensibilités qui lui sont propres.

C'est ainsi que les programmes des DOM TOM ont été singularisés par une circulaire de 2000, « afin de permettre d'adapter l'enseignement de l'histoire et la géographie dans les départements d'outre-mer à la situation régionale et à l'héritage culturel local » ; ce qui a même conduit à une réécriture des manuels. Nous sommes néanmoins tous d'accord avec Nelly Schmidt pour considérer que l'histoire de la traite n'est pas seulement l'affaire des académies d'outre-mer ou du littoral atlantique.

Dans les académies continentales, il faut s'appuyer sur la réalité concrète que les élèves rencontrent. Il est impensable de traiter la question de l'extermination des Juifs dans

l'académie de Créteil sans parler du camp de Drancy ou dans celle de Strasbourg sans conduire les élèves au camp du Struthof. L'histoire de la seconde guerre mondiale sera traitée différemment dans l'académie de Strasbourg ou à Clermont-Ferrand. Il faut prendre en compte la présence de différentes communautés, sans pour autant « territorialiser » l'histoire et créer des problèmes là où il n'y en avait pas.

La pratique pédagogique doit donc s'enraciner dans l'académie. Il ne s'agit pas de doctrine officielle mais d'une histoire scientifiquement fondée, visant à la constitution d'une culture nationale commune qui ne soit pas pour autant désincarnée.

### **Une politique éducative cohérente pour le cursus des élèves, fondée sur l'interdisciplinarité**

La construction d'une politique académique doit porter sur la formation des enseignants, la mise en cohérence du cursus des élèves et l'ouverture internationale de l'académie.

### **La formation des enseignants**

Elle passe d'abord par l'information. Le recteur préside les CRDP qui tiennent une place fondamentale dans la diffusion de l'information scientifique et pédagogique. Les radios, les télévisions et la presse régionales peuvent jouer également un rôle intéressant. Par ailleurs, le site académique ne doit pas être clos mais favoriser les liens avec les sites professionnels, les ressources du ministère et les partenaires - notamment internationaux - de l'académie. Il est possible de croiser autour d'un problème les différentes approches des disciplines.

En tant que président du Conseil d'administration de l'IUFM, le recteur est également au premier rang pour veiller à assurer la formation des enseignants sur les questions sensibles. Responsable du plan académique de formation, il peut faire en sorte que la formation continue assure une information neuve sur des sujets récemment retravaillés, comme la traite négrière et l'esclavage, ou renouvelés par la recherche. La précision factuelle est en effet le premier élément de préservation de la mémoire, comme l'a montré Pierre Vidal-Naquet dénonçant « les assassins de la mémoire ».

Il faut également saisir les opportunités que propose par exemple le Groupe d'action international pour la mémoire de la Shoah, ou les commémorations qui relancent l'intérêt du public ou des médias. Il faut conserver le caractère inédit des événements, en sachant reconnaître la nouveauté de la question posée, et simultanément prendre de la distance, en réinsérant l'événement dans la durée.

## **La mise en cohérence du cursus des élèves**

Il faut offrir aux élèves un cursus cohérent tant sur le plan diachronique que sur le plan synchronique. Il s'agit de dégager une ligne conductrice tout au long du cursus scolaire en veillant à éviter l'effet de saturation par une répétition incohérente d'un thème. L'approfondissement des connaissances doit permettre l'évolution cognitive des élèves. Le recteur a un rôle d'animation à jouer à travers les corps d'inspection – notamment du premier et du second degré – qui doivent travailler ensemble.

Son action est moindre sur les universités, en raison de leur autonomie. Mais, il peut néanmoins contribuer à faire émerger des centres universitaires, en attirant l'attention du ministre de l'Enseignement supérieur sur tel ou tel manque. Néanmoins, l'absence de chaire consacrée à l'histoire de la traite, déplorée ici même, reste de la responsabilité des universitaires qui n'ont pas su créer - par exemple à Bordeaux, à La Rochelle ou à Nantes - le centre de recherches interdisciplinaires qu'ils avaient sans doute vocation à mettre en place. Il leur faut assumer cette responsabilité. Il semble toutefois fondamental que les recteurs appuient les universités notamment à travers les contrats de recherche pluri-annuels.

Le recteur peut contribuer à faire travailler ensemble les disciplines, débloquer et dégager les moyens nécessaires. Nous pouvons notamment nous appuyer sur la notion de « socle commun », il comporte un élément intitulé « culture humaniste et citoyenneté » qui regroupe l'histoire, les arts plastiques et l'éducation musicale. On peut ainsi en faire un véritable levier d'éducation à la citoyenneté et de construction d'un cursus cohérent depuis le premier degré jusqu'au collège. Les années à venir constituent à cet égard un défi : celui de construire une véritable culture humaniste pour nos élèves. Nous pouvons également nous appuyer sur les instances que sont ou que seront les conseils pédagogiques, lieux où doivent se discuter les approches interdisciplinaires, et les conseils d'enseignement, lieux de mise en cohérence des différentes approches disciplinaires.

## **L'ouverture de l'académie sur le monde**

Il est nécessaire de faire sortir les élèves de l'établissement afin qu'ils visitent des musées ou assistent à des conférences. Les enseignants des disciplines scientifiques peuvent également accompagner leurs élèves visiter les musées d'histoire scientifique, qui soulèvent également des questions de citoyenneté comme dans le cas de la génétique ou de l'astrophysique.

L'utilité des voyages scolaires a été évoquée, en parallèle avec le thème des lieux de mémoire ; Internet permet également d'ouvrir l'école sur l'extérieur.

L'école n'a pas le monopole de la connaissance mais elle est reconnue pour son expertise et la façon dont elle ordonne les savoirs dans une démarche critique. Il

appartient bien aux enseignants d'enseigner. L'école doit, portes et fenêtres ouvertes, ordonner et maîtriser l'afflux de connaissances et d'expériences, telle celle que représente un voyage à Auschwitz, à condition justement qu'il ait été préparé et qu'il fasse l'objet d'une réflexion *a posteriori*.

Pour découvrir d'autres histoires et d'autres mémoires, la notion d'histoire partagée, quoique inscrite dans des traditions mémorielles différentes, peut se révéler utile. Par exemple, le manuel d'histoire franco-allemande de classe de terminale, en cours d'élaboration, présente un chapitre consacré à la mémoire de la seconde guerre mondiale. Il montre comment une histoire commune a donné naissance à des mémoires plurielles. L'expérience de la Shoah n'est pas interprétée de la même manière en France, en Allemagne, aux États-Unis ou en Israël. Ce partage et ce respect de la pluralité des mémoires permettent à l'élève de s'inscrire dans une tradition tout en s'ouvrant à d'autres traditions. Cette prise de distance par rapport au cadre franco-français permet de revenir avec un regard neuf sur notre propre histoire. Ainsi l'histoire de la colonisation ne peut pas être abordée de la même façon une fois que l'on s'est interrogé sur la manière dont les Allemands traitent cette question. Il est important de réaliser cette mise en perspective historique, géographique et problématique. N'est-ce pas d'ailleurs ce qu'a réalisé précisément Olivier Pétré-Grenouilleau dans son ouvrage sur *Les traites négrières* qui porte comme sous-titre : « essai d'histoire globale ».

Comme le fait remarquer Paul Ricœur, l'histoire partagée n'est pas construite d'avance. Au-delà des échanges que nous pouvons réaliser avec nos partenaires d'autres pays, nous devons nouer un véritable partenariat sur la pédagogie et l'action mémorielle. La rencontre d'autres équipes et d'autres pratiques permet de réfléchir à nos habitudes. Un tiers des académies françaises, hors DOM TOM, sont frontalières. Elles peuvent réaliser sans difficultés matérielles un partage pédagogique qui va bien au-delà d'un simple échange de recettes.

## **Histoire et mémoire**

À la différence des historiens qui distinguent soigneusement l'histoire et la mémoire, les recteurs sont sollicités par le devoir de mémoire tout en participant, on vient de le voir, au devoir d'histoire et à la formation citoyenne.

## **La mémoire**

J'ai pointé une quinzaine de journées mémorielles pour lesquelles le recteur est sollicité. Il faut savoir donner cohérence à cet ensemble de demandes tout à fait légitimes. Par exemple, en 2004/2005, il a été décidé, dans l'académie de Strasbourg, de répondre à l'appel lancé au Chambon-sur-Lignon par le Président de la République face à la vague de profanations de cimetières qui avait entaché l'année scolaire 2003/2004. On a ainsi

voulu donner sens aux commémorations de l'année 2005 et proposer quatre temps forts sur l'année :

- la libération de l'Alsace, avec, comme date-repère, le 23 novembre (la libération de Strasbourg), pour travailler sur la mémoire nationale et régionale ;
- la libération du camp d'Auschwitz le 27 janvier, dans le cadre de la mémoire de la Shoah et de la lutte contre l'antisémitisme ;
- le 21 mars, la journée internationale contre le racisme, intégrée au «mois de l'autre» célébré dans l'académie et la région ;
- le 8 mai, la victoire de la démocratie et la construction de la paix.

En outre, nous devons avoir comme souci de conserver une mémoire plurielle. La démocratie se décline au singulier car elle est force d'intégration. Mais, la mémoire de cette démocratie est nécessairement plurielle, comme celle de l'Europe qui entend précisément assumer cette diversité. La réduction à l'unité est mutilation de la diversité des mémoires. Il nous faut accepter aussi que la mémoire reste souvent conflictuelle car le conflit fait partie de l'histoire.

La mémoire est également évolutive. Il ne faut pas la figer. Un « lieu de mémoire » emblématique me servira d'exemple : Wittenberg a ainsi changé de sens historique. Du temps de la formation de l'unité allemande, avec l'exaltation de Martin Luther et l'érection des statues des héros nationaux dans les années 1830/1860, la ville se dote d'une gare en 1841 pour acheminer les « pèlerins » sur ce lieu de mémoire. Wittenberg devient ainsi au XIXe siècle le lieu de mémoire par excellence de la nation allemande. Cette fonction s'effondre cependant au lendemain de 1945, y compris en RDA, car malgré l'utilisation touristique, la ville a du mal à attirer au-delà du mur à partir de 1961. L'effondrement du nationalisme allemand, la chute du mur mais aussi l'affaiblissement de la signification religieuse du lieu donnent aujourd'hui à Wittenberg une dimension fondamentalement historique (la ville de Luther) et potentiellement européenne (le lieu de cristallisation d'une Réforme embrasant l'Europe moderne toute entière). Les lieux de mémoire peuvent ainsi être appropriés par d'autres que ceux qui en ont été à l'origine. Berlin peut ici aussi servir d'exemple, pour reprendre un exemple allemand.

### **Une fonction critique**

Si la sollicitation de la mémoire collective doit être contrôlée, le recteur doit également organiser le « devoir d'histoire » avec tous les acteurs concernés :

- en soutenant les acteurs de terrain : élèves et enseignants, chefs d'établissement et cadres de la vie scolaire, corps d'inspection ;
- en faisant siennes les exigences des historiens : ne pas être prisonnier de l'actualité et bannir l'anachronisme, remonter aux documents et les analyser de manière critique, savoir que toute vérité est en construction ;

- en assumant la formation des citoyens, dans l'esprit de la circulaire du 2 novembre 2005 sur la mémoire de la traite négrière, de l'esclavage et de leurs abolitions : « Cette mémoire participe en effet à la formation d'esprit éclairé et de citoyens responsables, tolérants et ouverts à autrui. » Cette dernière exigence est présente dans la cité même où s'exerce la citoyenneté. Nous formons des citoyens dans une cité qui existe déjà.

La politique académique représente un des leviers, grâce auquel s'élabore une mémoire régionale, nationale et européenne, se construisent un apprentissage de l'histoire critique et une démarche commune menée par l'ensemble des disciplines qui refusent tout fondamentalisme et toute vision fixiste de la société.

## **L'action citoyenne**

L'action citoyenne se place à différents niveaux : local, national, européen, mondial. Dans une approche interdisciplinaire, le recteur rejoint ainsi l'historien, tel que l'a récemment défini Jean Tulard : « L'historien est au service de la vérité et non de la morale. Il établit l'exactitude des faits, éclaire les causes d'un événement. (...) Mais il ne porte pas d'appréciation sur cet événement. Il peint les hommes, il ne les juge pas. C'est à cette condition que l'Histoire ne sera pas la mémoire des vainqueurs. »

Permettez-moi de conclure en reprenant l'exemple de Strasbourg. Chaque année, le 25 novembre, le recteur de cette académie évoque la rafle de Clermont-Ferrand qui frappa en 1943 les universitaires et les étudiants alsaciens repliés à Clermont-Ferrand. Sur la plaque apposée sur un des murs du Palais universitaire de Strasbourg, où a lieu la cérémonie, le nom de l'historien Marc Bloch apparaît très légitimement même s'il n'a pas été victime de cette rafle mais, on le sait, de son engagement dans la Résistance. La plaque rappelle ce qu'écrivit Marc Bloch dans son testament, définissant la tâche de l'historien, qui est aussi la nôtre, et pas seulement pour l'enseignement des questions sensibles, simple et exigeante : « dilexit veritatem » : « il a aimé la vérité ».