

# LA SHOAH DANS L'ENSEIGNEMENT DE L'HISTOIRE EN FRANCE DEPUIS 1990

par Amélie Blaustein-Niddam<sup>1</sup>

Parler de la transmission de l'histoire des Juifs pendant la Seconde Guerre mondiale recouvre deux dimensions. La première est constituée par l'histoire du nazisme, la seconde englobe l'histoire nationale au travers du régime de Vichy. Nous nous concentrerons ici sur la première de ces dimensions. L'histoire de Vichy ne se confond certes pas avec celle de la Shoah, mais s'agissant du cas français, le régime de Vichy, à travers ses mesures antijuives et l'application qu'il fait de la politique nazie, est un prisme pour étudier la Shoah. Aussi ferons-nous des allusions à la politique antijuive française.

Si les années 1970 et 1980 ont été celles des révélations et des batailles de chiffres, la décennie 1990 est celle de la mise à plat, liée au contexte de la fin de la guerre froide et à l'ouverture de nombreuses archives permettant une recherche plus spécialisée sur le génocide. En France, un DEA et un doctorat sur l'histoire de la Shoah ont été créés en 1992 ; quelques années plus tard, en 1996, a été entrepris un état des lieux des archives de la Shoah. À l'occasion d'un colloque organisé par le CDJC, des historiens et des archivistes de vingt-cinq pays ont exposé leurs réflexions sur « Les archives de la Shoah ».

La place de la Shoah dans l'enseignement et dans les manuels scolaires depuis les années 1990 couvre deux programmes : celui de 1995 et celui de 2002. Jusqu'en 1995, c'est le programme 1988 qui reste en application.

---

1. Docteur en histoire, journaliste.

Le programme des classes de terminale entre en application à la rentrée 1998. Il parcourt l'histoire du monde « de 1939 à nos jours ». L'histoire des Juifs est citée dans le programme dès le deuxième chapitre : « L'Europe et la France dans la guerre » : « À partir d'une carte de l'Europe en 1942, on analysera les formes de l'Occupation, les collaborations, les résistances. On insistera sur l'univers concentrationnaire et l'extermination des Juifs et des Tsiganes. » Le génocide des Juifs est donc clairement au programme – notons au passage l'absence du terme « Shoah ». Cela découle de la volonté des auteurs du programme qui, dans une volonté d'historiciser l'événement, lui préfèrent le mot « extermination ». Dominique Borne, alors inspecteur général de l'Éducation nationale, explique ce choix. Alors que le terme « Shoah » était à ce moment communément employé pour désigner l'événement, le choix a été fait d'employer « extermination » au sein des textes officiels, le premier lui paraissant « un mot religieux qui renvoie à une parenthèse morale. [...] Le terme extermination permet de désacraliser l'événement et de l'historiciser<sup>2</sup> ». Le programme suivant conserve la terminologie précédente, mais fait basculer l'enseignement de la Shoah de la terminale à la première, l'excluant de tout examen.

Le programme des classes de première (« Le monde, l'Europe, la France du milieu du XIX<sup>e</sup> siècle à 1945 ») entre en application à la rentrée 2002<sup>3</sup>, le volume horaire étant plus léger pour les séries S que pour les séries L et ES. L'histoire des Juifs s'inscrit dans la dernière partie du programme. Pour les séries L et S, 25 heures sont dédiés aux « Guerres, démocraties et totalitarismes (1914-1945) », une période qui inclut l'étude de la Seconde Guerre mondiale, notamment « la politique nazie d'extermination. On centre l'étude sur l'univers concentrationnaire et l'extermination systématique des Juifs et des Tsiganes ». Pour la série S, 12 heures sont attribuées à la question des « totalitarismes et [de] la guerre ». C'est le seul moment où l'histoire des Juifs est expressément inscrite au programme : « La

---

2. Amélie BLAUSTEIN-NIDDAM, « L'image des Juifs dans les manuels scolaires d'histoire, 1957 à nos jours », thèse de doctorat, université Paul-Valéry-Montpellier III.

3. *Bulletin officiel* du 3 octobre 2002.

Seconde Guerre mondiale : l'analyse des grandes phases, fondée sur des cartes, se limite à l'essentiel, elle met en évidence l'extension géographique et le caractère global du conflit. On étudie ensuite la politique nazie d'extermination, qui s'étend à l'Europe occupée et la marque profondément. » Comment ces programmes et directives sont-ils traduits dans les manuels scolaires ?

### La Shoah dans les manuels du programme 1995

Contrairement aux directives, tous les auteurs utilisent le terme « Shoah », cherchant à coller à la réalité des élèves. Les auteurs du manuel Hachette insèrent l'étude de la Shoah dans leur chapitre sur « L'Europe dans la guerre<sup>4</sup> ». Deux pages<sup>5</sup> sont réservées à l'étude des camps de concentration, deux autres<sup>6</sup> à la Shoah. Dès les premières pages, la distinction entre les deux types de camps est faite ; de plus, elle est renforcée en fin de chapitre par une rubrique « Point bac » (intitulée « Ne pas confondre » chez Hachette). Il s'agit là de renforcer les connaissances sur des notions difficiles à appréhender, en l'occurrence les camps de concentration et d'extermination, l'antijudaïsme et l'antisémitisme », les intentionnalistes et fonctionnalistes.

L'étude de la Shoah commence par une explication de l'exclusion des Juifs de la société nommée ici « la mort sociale ». Le second paragraphe raconte l'évolution des méthodes d'extermination massive : « Massacres collectifs et chambres à gaz ». Le dernier paragraphe demande de « donner un nom à l'innommable » : « Le mot génocide désigne le sort partagé avec les Juifs par les 200 000 Tsiganes hongrois, tchèques et allemands victimes des nazis [...]. Les historiens français s'accordent aujourd'hui sur le mot Shoah, qui signifie destruction en hébreu et qui marque l'unicité de l'extermination des Juifs par rapport à d'autres génocides de l'Histoire. » Les auteurs du manuel Hachette, au détour d'une phrase, exercent une hiérarchisation des génocides contraire au métier d'historien : « Le mot

4. Jean-Michel LAMBIN (dir.), *Histoire Terminale*, Paris, Hachette, 1998, p. 44-61.

5. *Ibid.*, p. 52-53.

6. *Ibid.*, p. 54-56.

Shoah [...] marque l'unicité de l'extermination des Juifs par rapport à d'autres génocides de l'Histoire. » Ici, le fait de ne pas citer les autres génocides laisse à penser que leur nombre est élevé et leur importance moindre. Si la notion de comparatisme et si les connaissances sur les génocides des Tutsi ne sont pas encore ce qu'elles seront dans les années 2000, on ne peut parler ni de méconnaissance de cette méthode<sup>7</sup>, ni de l'ignorance du cas arménien, ni d'une absence totale de connaissance du génocide des Tutsi. Ne pas écrire l'histoire d'un événement, c'est le sacrifier en enlevant toute possibilité de savoir. Par ailleurs, la notion de génocide, elle, est au contraire bien connue depuis la définition qu'en a établie le juriste Raphaël Lemkin. Depuis la convention du 9 décembre 1948, le génocide se est une infraction inscrite dans le vocabulaire juridique international et se définit par la « destruction intentionnelle d'un groupe humain, en totalité ou en partie, dont les membres sont tués en raison de leur appartenance à ce groupe ». Tous les crimes de masses ne sont donc pas des génocides. Cette définition ne donne pas de hiérarchie, mais elle met en avant l'idée de préméditation. Les auteurs du manuel Hachette, en récusant l'unicité des autres génocides, font du génocide des Juifs un objet sacré qui ne peut être soumis à réflexion. Pourtant, le contenu du cours et les documents reproduits permettent de saisir la portée historique de l'événement. Six documents sont proposés : la photographie d'une déportée enregistrée à Auschwitz, celle du petit garçon aux bras levés du ghetto de Varsovie, celle d'un tas de lunettes à Auschwitz, deux témoignages (l'un de Primo Lévi, l'autre de Mordechai Tsiroulnitski) et un document (le rapport de l'*Einsatzgruppe* n° 3 en Lituanie au commissariat du Reich d'Ostland). Ces documents, venant des victimes comme des bourreaux, permettent d'approcher le génocide des Juifs sous différents angles. Le rapport de l'*Einsatzgruppe* aide l'élève à intégrer la rigueur bureaucratique allemande, clé de la réalisation du massacre. Évidemment, ce choix reste assez manichéen : il est impossible et même peu souhaitable de réduire l'histoire du génocide des Juifs aux deux seules voix des victimes et des bourreaux – la réalité est bien plus complexe.

---

7. Henry ROUSSO, *Nazisme et communisme, stalinisme et nazisme. Histoire et mémoire comparée*, Bruxelles, Complexe, 1999, 420 pages.

Les auteurs du manuel Bordas<sup>8</sup>, pour leur part, font clairement la distinction entre les camps de concentration et les camps d'extermination dans le chapitre 2, « L'Europe et la France dans la guerre ». La partie concernant le système concentrationnaire apparaît sous forme de cours, tandis que le génocide des Juifs fait l'objet d'un dossier nommé « La Shoah, de l'exclusion à l'extermination<sup>9</sup> », ce dernier permettant d'approfondir la question. Le reste de la leçon n'aborde pas le génocide : le cours repose sur ce corpus documentaire. Ce dossier se compose de six documents : un tableau (« Le bilan de la Shoah », extrait de l'ouvrage de François Bedarida, *Le Nazisme et le Génocide*) ; l'extrait d'un article de Yeshoua Gutman paru dans *Les Temps modernes* ; un passage du témoignage de Rudolph Höss ; une photographie du charnier de Belsen ; une chronologie des différentes étapes du génocide ; et une citation tirée d'un article de G. Kantin et G. Manceron au sujet des fonctionnalistes et des intentionnalistes. À première vue, ce corpus permet de comprendre l'événement et sa portée. Cependant, ce dossier pose des problèmes. Le premier d'entre eux est celui du choix des documents : la seule photographie présentée est celle du charnier de Belsen, c'est-à-dire d'un camp de concentration et non d'extermination, et les documents choisis ne permettent pas d'appréhender l'événement de façon globale, puisque la genèse du génocide n'est abordée que par le biais d'une chronologie indicative. Le second problème réside dans les questions posées à l'élève sur les documents. Elles sont au nombre de trois : la première demande à l'élève « d'analyser les étapes, les méthodes et l'ampleur de l'extermination ». Au vu des documents proposés, il semble possible d'ébaucher une réponse, mais les deux questions suivantes sont surprenantes. La seconde question est la suivante : « Quelles explications les historiens donnent-ils à la Shoah ? » Le seul document permettant de répondre est le document 6, qui évoque un débat technique sur les intentions d'Hitler : « Un premier courant, celui des "intentionnalistes", considère que les camps d'extermination correspondent à l'exécution d'un dessein cohérent et prémédité découlant des premières mesures prises en 1933 et de la création d'Auschwitz. » Pour répondre, l'élève devrait au minimum situer

---

8. Marie-Hélène BAYLAC (dir.), *Histoire Terminale*, Paris, Bordas-Larousse, 1998, p. 26-52.

9. *Ibid.*, p. 38.

l'événement dans une histoire longue de l'antisémitisme. Or cette histoire est absente des manuels. La troisième question est ainsi formulée : « Quel rôle joue la Shoah dans la création de l'État d'Israël en Palestine au lendemain de la guerre ? » Poser le fait que la Shoah joue un rôle dans ce processus, c'est d'abord la personnifier. De plus, en ne mettant pas l'étude d'Israël au programme, la question posée appelle une réponse affirmative : il n'est pas demandé si le génocide des Juifs a eu des conséquences sur la création de l'État d'Israël, car ici, la Shoah est clairement créatrice de l'État d'Israël. La question fait référence au document n° 2 : « Un refuge au lendemain de la guerre : La Palestine ». Le texte est extrait du livre de Yeshoua Gutman, *L'Hécatombe juive et l'État d'Israël* (1967). Le texte présente la Palestine comme « une bouée de sauvetage, le seul [moyen] de leur redonner goût à la vie ». À aucun moment l'auteur ne fait du génocide des Juifs le vecteur créateur de l'État d'Israël. Or ici, il n'est fait aucun rappel à l'histoire d'Israël avant sa création ; au mieux, les élèves ont entraperçu le sionisme en classe de première : c'est donc cette question qui crée le lien.

Après les leçons sur la période 1939-1945, la première partie du programme s'achève sur le bilan de la guerre. Les manuels parlent de l'ouverture des camps et des questions de mémoire liées à cet événement. Des allusions sont faites au génocide. Belin<sup>10</sup> fait ainsi allusion à « l'ébranlement moral » (p. 62). Les auteurs n'abordent pas la découverte du génocide, mais celle du système concentrationnaire dans son ensemble. D'ailleurs, le document qui illustre ce propos est une photographie de la libération du camp de Buchenwald, le 11 avril 1945. On y voit les corps entassés sur un camion devant les soldats américains. Le même document est repris dans le manuel Hachette<sup>11</sup>, avec une dimension supplémentaire, celle du « devoir de témoigner » : « Le général Eisenhower découvre, le 6 avril 1945, le camp de concentration d'Ohrdruf (Allemagne), annexe de Buchenwald. » La question posée est la suivante : « Quels sentiments se lisent sur les visages des Américains ? » ; implicitement se pose le

10. Manuel Belin, *op. cit.*, p. 58-72.

11. Manuel Hachette, *op. cit.*, p. 78-95.

problème de « qui savait ? ». En employant le verbe découvrir et en montrant la stupéfaction sur les visages des soldats, l'image d'une découverte réelle s'impose. Or, les Européens avaient eu par la presse des informations sur les premiers camps de concentration – Göring ayant commandé à la Propagandastafell trois séries de reportages sur le système « rééducatif » des camps. Seul le régime interne d'extermination et de violence était resté secret.

Le seul manuel à présenter un développement sur la mémoire du génocide est celui des éditions Hatier. Le dossier se compose de huit documents :

- une photographie « Quelques livres sur la Shoah »,
- un extrait des travaux de Michaël Marrus et Annette Wiewiorka (« Comment nommer l'innommable »),
- l'extrait d'une déclaration de Simone Veil en juin 1990 (« Des témoignages encombrants »),
- un extrait du livre d'Annette Wiewiorka, *Déportation et génocide*<sup>12</sup> (« Les Juifs : des déportés comme les autres »),
- le fragment d'un article de Michaël Marrus paru dans *Annales* en 1993<sup>13</sup> (« La fin d'un tabou »),
- l'extrait d'un article de François Bédarida paru dans *Le Monde* en 1996<sup>14</sup> (« Le génocide nazi et le négationnisme »),
- une photographie du chancelier allemand Willy Brandt se recueillant devant le mémorial du ghetto de Varsovie,
- une image tirée du film *La Liste de Schindler*, de Steven Spielberg.

Le dossier favorise l'éclairage sur l'évolution de cette mémoire, amalgamant les déportés au départ, puis mettant en relief l'unicité du génocide des Juifs. Les questions posées permettent de comprendre les raisons de ne pas différencier les victimes et comment, après le développement du négationnisme, dire la spécificité et l'unicité du génocide est devenu essentiel. Les questions proposées sont : « Comment expliquer la relative indifférence à l'égard de la déportation et de l'Holocauste ? », « Quels événements ont provoqué le réveil de la mémoire ? Comment s'est-il manifesté ? »

---

12. Annette WIEWIORKA, *Déportation et génocide, entre la mémoire et l'oubli*, Paris, Plon, 1992.

13. Michaël MARRUS, « Regard sur l'historiographie de l'Holocauste », *Annales*, 1993, vol. 48, n° 3, p. 773-798.

14. François BÉDARIDA, « Le débat est clos sur les faits », *Le Monde*, 5-6 mai 1996.

Ainsi, avec les manuels parus en 1998 et dans les années suivantes (ceux du programme 1995), voit-on apparaître des enjeux mémoriels. La forme du dossier met en relief un point non traité du cours, puisque la mémoire n'est pas au programme mais qu'elle est devenue un enjeu national. Ces manuels font le lien avec l'actualité. Les connaissances dont disposent les historiens en 1995 sont très affinées, mais les auteurs font quelques raccourcis regrettables – en témoigne l'amalgame entre la Shoah et la création d'Israël (Bordas) et l'idée d'une sacralisation de la Shoah (Hachette).

### Les manuels du programme 2002

Le nouveau programme est publié le 22 octobre 2000. Il reprend celui de 1995 pour le collège, mais introduit logiquement « la mémoire » comme objet d'histoire pour les classes de lycée.

#### *La Shoah dans les manuels du programme 2002*

Pour les manuels scolaires de première L et ES<sup>15</sup>, le fait que la Seconde Guerre mondiale soit inscrite à la fin du programme signifie à la fois qu'elle ne sera pas sujet d'examen et qu'étudiée en fin d'année, ce qui signifie qu'elle risque de ne pas être traitée, faute de temps.

L'histoire des Juifs, en général, est évoquée lors de l'étude de l'Allemagne nazie et de l'antisémitisme d'avant-guerre. Les auteurs des manuels scolaires proposent les mêmes types de documents et de propos : caricatures antisémites, lois antijuives et pogroms. Le génocide des Juifs est au programme : « La politique nazie d'extermination : on centre l'étude sur l'univers concentrationnaire et l'extermination systématique des Juifs et des Tsiganes. » Pour la seconde fois est employé le terme d'extermination – le programme précédent demandait déjà d'insister « sur l'univers concentration-

---

15. Nous avons étudié, pour les séries L et ES, les manuels des éditions Belin, Nathan, Hatier et Hachette et, pour la série S, les manuels des éditions Belin, Nathan, Hatier et Hachette Éducation : Gisèle et Serge BERSTEIN, *Histoire Terminale*, Paris, Hatier, 1998, 319 pages ; Jean-Michel LAMBIN, *Histoire Terminale ES-S-L*, Paris, Hachette, 1998, 383 pages ; Valéry ZANGHELLINI, *Histoire Terminale ES-S-L*, Paris, Belin, 1998, 366 pages ; M.-H. BAYLAC, *Histoire Terminale ES-S-L*, Bordas, 2004, 382 pages.

naire et l'extermination des Juifs et des Tsiganes ». Ici la notion de génocide est appuyée par le terme « systématique » qui souligne que la volonté d'extermination est totale.

Les manuels scolaires étudiés proposent tous un chapitre ou une partie sur le génocide. Notons cependant deux différences sur la forme du cours. Les auteurs des manuels Belin et Hachette proposent un chapitre sur « L'Europe dominée et la politique nazie d'extermination » : y figurent des pages sur le génocide, par exemple celles intitulées « Le système concentrationnaire »<sup>16</sup>. Les manuels Nathan, eux, proposent un chapitre sur « la politique nazie d'extermination » et le manuel Hatier, un chapitre sur « L'ordre nazi : exploitation et extermination ». Les auteurs Hachette et Belin intègrent donc l'histoire du génocide des Juifs à celle de la Seconde Guerre mondiale, alors que les auteurs Nathan et Hatier en font un fait séparé.

La seconde différence est quantitative. Belin consacre huit pages au génocide des Juifs, Hachette onze pages, Nathan dix-sept pages et Hatier vingt et une pages. On passe donc du simple au triple. Cependant, d'un point de vue qualitatif, malgré les différences de formes, les manuels scolaires présentent des contenus proches et le récit permet de comprendre la mise en route de la « Solution finale ». On trouve systématiquement des témoignages d'anciens déportés, des photographies d'Auschwitz, une carte du système concentrationnaire et un plan d'Auschwitz-Birkenau.

Les différences viennent du choix des témoignages : s'agit-il de dessins de déportés ou d'extraits de livres ? Pour les photographies, quelles sont-elles ? À quel moment et dans quel but sont-elles présentées ? Tout d'abord, posons la question de la place du témoignage. Les auteurs du manuel Belin offrent un dossier<sup>17</sup> sur « L'univers concentrationnaire ». Les documents non iconographiques sont uniquement des extraits de témoignages. Le premier témoignage provient du livre de Robert Waltz, *Témoignage du professeur Robert Waltz* (1947), et évoque la sélection à l'arrivée au

---

16. Manuel Hachette, *op. cit.*, p. 348-349.

17. Manuel Belin, *op. cit.*, p. 304-305.

camp ; le second témoignage est de Primo Levi (un extrait de *Si c'est un homme*) sur « la démolition d'un homme » ; le dernier témoignage est celui d'une femme, S. Brinbaum, tiré d'*Une Française est revenue* : il renseigne sur le travail féminin dans les camps – le génocide juif est mentionné dans ce dossier, mais il n'en est pas l'objet. L'extermination des Juifs est insérée dans le cours, à la leçon 7 intitulée « La politique nazie d'extermination ». Les témoins choisis sont des SS et les deux témoignages portent sur le gazage – le premier est un extrait de la déposition de Rudolf Höss au procès de Nuremberg, le second de *Auschwitz vu par les SS* de K. Smolen. Belin choisit donc de faire parler les bourreaux à travers les textes afin de montrer la politique industrielle d'extermination. Les auteurs du manuel Hatier, dans leur cours sur « La barbarie nazie<sup>18</sup> », présentent un seul témoignage, celui de Primo Levi – cet extrait de *Si c'est un homme* porte sur la sélection. Le manuel Nathan propose un dossier sur « Auschwitz : la "Solution finale" en action », qui comporte trois témoignages. Le premier est d'Henri Bulawko, un ancien déporté, en 1975 au sujet de l'existence des chambres à gaz : « Vous avez vu tout à l'heure la fumée s'élever vers la droite, on est en train d'y brûler vos femmes et vos enfants ». Le deuxième témoignage est celui de Rudolf Vrba et concerne les fonctions de chacun dans le camp. La légende ne dit pas que Rudolf Vrba s'est échappé d'Auschwitz et que son rapport a été le premier à parvenir en Europe occidentale. Le dernier document est un extrait de la déposition de Rudolf Höss. Ainsi, on note que ce sont les récits d'anciens déportés qui prédominent, ainsi que celui de Rudolf Höss.

Les manuels présentent aussi de nombreuses images, il s'agit donc de voir lesquelles et quels camps elles permettent d'évoquer. Sans grande surprise, le camp d'Auschwitz est omniprésent. Avec *L'Album d'Auschwitz*, nombre de documents tournent autour du complexe concentrationnaire (récits, recherches). Trois types de photographies prédominent, destinées à montrer le fonctionnement de l'usine de mort, les découvertes des camps et des vues des camps. Pour illustrer le fonctionnement du complexe d'Auschwitz, les auteurs Hachette et Nathan proposent une image de la sélection, tandis que

---

18. Manuel Hatier, *op. cit.*, p. 308-309.

ceux de Hatier choisissent les photographies prises clandestinement par les *Sonderkommandos* et une vue du « Canada », montrant un tas de chaussures. Le second temps, celui de la découverte des camps est illustré chez Hatier par des cadavres entassés dans le bloc 11 à Auschwitz. Enfin, les auteurs du manuel Nathan montrent un mirador à Auschwitz et une vue du camp, pendant que les auteurs Belin exposent la porte d'Auschwitz. Ils montrent aussi des déportés à l'intérieur de Buchenwald, et ceux d'Hachette et Belin la libération de Bergen-Belsen.

Si tous les manuels scolaires présentent un cours similaire, tous ne donnent pas au génocide des Juifs la même place. Les auteurs des manuels Nathan et Hatier consacrent respectivement 17 et 21 pages au génocide des Juifs. Les premiers décrivent l'Europe des camps et des ghettos, le plan du ghetto de Varsovie et celui du camp d'Auschwitz-Birkenau en un dossier « Cartes ». Les dossiers suivants sont des documents : le premier porte sur l'insurrection du ghetto de Varsovie, le second sur la « Solution finale », le troisième sur « Auschwitz, la "Solution finale" en action », et le quatrième sur « Un traumatisme majeur au xx<sup>e</sup> siècle ». Ces dossiers sont l'occasion de reprendre le déroulé chronologique du cours et d'insister sur certains éléments. Le plan des dossiers reprend d'ailleurs le plan du cours : « Ghettos et exécutions<sup>19</sup> », « La "Solution finale"<sup>20</sup> », « Un crime contre l'humanité<sup>21</sup> ».

Les auteurs du manuel Hatier proposent les mêmes types de dossiers. Le premier d'entre eux traite des « images pour dire le génocide<sup>22</sup> » : sur la page est inscrit « Objectif : comprendre la force symbolique d'une image ». L'introduction pose la problématique : « Les photographies [...] présentées au procès de Nuremberg ont été prises en fait dans des camps de concentration. Se pose donc la question de la représentation de l'extermination. » Nous sommes là face à des images d'archives : deux photographies clandestines prises de l'intérieur de la chambre à gaz nord du crématoire V d'Auschwitz-Birkenau, en août 1944, et deux photographies prises par la commis-

---

19. Manuel Nathan, *op. cit.*, p. 284.

20. *Ibid.*, p. 285.

21. *Ibid.*, p. 286.

22. Manuel Nathan, *op. cit.*, p. 312-313.

sion d'enquête polonaise en mars 1945. Les élèves sont confrontés aux rares photographies prises pendant l'événement – et permettant une réflexion sur la disparition des traces. Les autres dossiers se placent dans un objectif différent : il s'agit de sujets de préparation au bac, « Vers le bac ». On y retrouve des dossiers thématiques sur des thèmes présentés pendant le cours, qui prennent la forme d'études de document à titre d'exercice entraînement au baccalauréat : le premier porte sur « Auschwitz, la mort industrielle », le second sur « Les visages de la collaboration ». Ces études de document sont l'occasion d'aborder des pays qui n'apparaissent pas dans le cours, ici « L'extermination des Juifs de Lituanie » et là « L'engagement des Norvégiens dans la Waffen SS ».

Puis l'ensemble des auteurs en arrive à la résistance au nazisme. La résistance juive, grande absente des programmes et des manuels précédents, fait son entrée de façon ponctuelle dans les manuels scolaires du programme de 2002. Nathan propose un dossier sur l'insurrection du ghetto de Varsovie. Belin intitule « Résistances » la dernière partie du cours sur « La politique nazie d'extermination<sup>23</sup> ». Dans ce cadre, seules les résistances juives sont mentionnées : « De nombreux Juifs choisissent de résister, soit en organisant des opérations d'entraide et de sauvetage, soit en participant aux mouvements de Résistance européens. Ainsi, en France, les communistes juifs de la main-d'œuvre immigrée (MOI) organisent de nombreux sabotages. » Seuls ces deux manuels développent des éléments permettant de comprendre que la résistance juive a existé, un thème jusqu'alors totalement absent des manuels scolaires.

### *La mémoire du génocide dans les manuels du programme 2002 (terminales)*

Le programme d'histoire des classes de terminale est défini par le *Bulletin officiel de l'Éducation nationale* (n° 7, 3 octobre 2002). Il porte sur « Le monde, l'Europe, la France de 1945 à nos jours ». Sa première partie est consacrée au « monde de 1945 à nos jours » et inclut le bilan de la Seconde Guerre mondiale ; sa troisième partie, « La France de 1945 à nos jours », met à l'étude le « bilan et mémoire

23. Manuel Belin, *op. cit.*, p. 302-303.

de la Seconde Guerre mondiale » : « On présentera l'émergence de différentes mémoires de la période de la guerre au sein de la société française. » Nous ne traitons pas ici le cas français ; mais cette partie vaut d'être examinée car au sein des accompagnements, il est question de la mémoire du génocide<sup>24</sup>. À l'occasion du chapitre « Bilan et mémoires de la Seconde Guerre mondiale », « la mémoire du génocide et celle de la Résistance, par la gravité et l'importance des faits sur lesquels elles portent comme par leur prégnance dans le débat politique et philosophique, font partie des thèmes à privilégier... »

Les auteurs rappellent ensuite l'histoire de la mémoire de Vichy et du génocide : « *Nuit et Brouillard* [...] présente une vision univoque du camp et du déporté [...]. La décennie 1960 marque un tournant et une redécouverte du fait du procès Eichmann, qui ouvre l'ère du témoin porteur d'histoire, puis de la guerre des Six Jours, celle-ci constitue une étape majeure pour l'angoisse qu'elle suscite, pour le jeune État d'Israël ; elle est d'autant plus vécue comme une seconde menace décisive contre le judaïsme, que l'évaluation faite par de Gaulle de la situation choque. La mémoire du génocide devient constitutive de l'identité juive. » Suit la mémoire de Vichy. Pour la première fois, le thème de la mémoire nationale apparaît explicitement dans un programme d'enseignement secondaire. Le programme de la classe de terminale (séries ES et L) propose une description encore plus nette : « Après avoir étudié les conséquences du conflit dans l'immédiat après-guerre, sans se limiter aux pertes humaines et aux destructions matérielles, on présente l'émergence de différentes mémoires de la période de la guerre au sein de la société française. »

Comment les auteurs des manuels scolaires (nous avons étudié ceux des collections Hachette, Nathan et Bertrand Lacoste) traduisent-ils ce programme et ses accompagnements<sup>25</sup> ? La première partie du programme est l'occasion de revenir sur l'histoire du génocide des

---

24. Gérard GRANIER (dir.), *Histoire et géographie, classes terminale des séries générales*, CNDP, 2002, p. 16-18.

25. Jean-Michel LAMBIN (dir.), *Histoire Terminale ES-S-L*, Paris, Hachette Éducation, 2004, 400 pages ; Jacques MARSEILLE (dir.), *Histoire Terminale ES-S-L*, Paris, Fernand Nathan, 2004, 384 pages ; Jacqueline LE PELLEC (dir.), *Histoire Terminale ES-S-L*, Paris, Bertrand-Lacoste, 2004, 351 pages.

Juifs, étudiée en première, avec la difficulté de la place de ce sujet en fin d'année dans une classe non soumise à examen. La question de la mémoire est un thème rencontré de façon significative depuis le programme de 1995.

Les auteurs du manuel Hachette<sup>26</sup> proposent un dossier intitulé « La mémoire de la Shoah ». Il se compose de cinq documents, d'une introduction et de questions. L'introduction au dossier rappelle l'événement : « Sur les 76 000 Juifs déportés vers les camps nazis, seuls 2 500 ont échappé à l'extermination. En France, 3 000 sont morts dans les camps français. Un quart de la population juive a péri. » Ensuite, les auteurs évoquent la mémoire de l'événement : « Ce n'est que progressivement que s'affirme une mémoire spécifique du génocide. Après 1945, on ne différencie pas nécessairement les Juifs des autres catégories de déportés, et les Juifs sont avant tout désireux de se réintégrer dans la société française. La guerre des Six Jours en 1967 constitue un tournant. L'antisionisme virulent favorise le sentiment d'appartenance à une communauté. Le réveil de l'antisémitisme, l'apparition de thèses négationnistes et le travail des associations de victimes contribuent à l'émergence d'une mémoire de la Shoah. À la fin du xx<sup>e</sup> siècle, Auschwitz est devenu le symbole de l'univers concentrationnaire. » Dans cette introduction très dense, les auteurs font référence à des événements et à des enjeux complexes.

En premier lieu, il n'est pas indiqué pourquoi la guerre des Six Jours provoque ce sentiment. Les propos du général de Gaulle ne sont pas retranscrits<sup>27</sup>. En second lieu, les auteurs proposent une partie intitulée « Vocabulaire », où sont expliqués les termes difficiles de l'introduction. On y trouve : « Négationnisme : ceux qui, contre toute évidence, nient l'existence des chambres à gaz dans les camps nazis et vont parfois jusqu'à nier l'existence même du génocide des Juifs et des Tsiganes » ; puis « Shoah : mot hébreu signifiant désastre ». Un autre

26. Manuel Hachette, *op. cit.*, p. 260.

27. Conférence de presse du 27 novembre 1967 : « La guerre a éclaté au Moyen-Orient il y a six mois. Elle s'est terminée comme on sait. Que pensez vous de l'évolution de la situation dans ce secteur ? [...] Certains même redoutaient que les Juifs, jusqu'alors dispersés, mais qui étaient restés ce qu'ils avaient été de tous temps, c'est-à-dire un peuple d'élite, sûr de lui-même et dominateur, n'en viennent, une fois rassemblés dans le site de leur ancienne grandeur, à changer en ambition ardente et conquérante les souhaits très émouvants qu'ils formaient depuis dix-neuf siècles. »

terme problématique de l'introduction n'est pas défini dans ce lexique : « antisionisme ». La première édition de ce manuel date de 2004, c'est-à-dire un moment où le mot « sionisme » revêt une coloration particulièrement négative du fait de son utilisation dans le contexte de la seconde Intifada. Ici, l'expression d'« antisionisme virulent » ne s'accompagne d'aucune définition. Les auteurs Hachette offrent une rubrique de mots « à ne pas confondre », dans laquelle ils auraient pu intégrer les termes « sionisme » et « antisionisme », d'autant plus que la définition de « sioniste » est donnée ailleurs dans le manuel<sup>28</sup> ; mais ce n'est pas le cas pour « sionisme » et « antisionisme ». Le sionisme n'apparaît donc pas comme un mouvement politique.

Les documents du dossier sont les suivants : l'extrait d'un article de Raymond Aron paru dans *Le Figaro* du 4 juin 1967 ; l'extrait d'un texte de Serge Klarsfeld, « Le calendrier de la persécution des Juifs en France 1940-1944 », paru en 1993 ; une photographie légendée d'une manifestation des Fils et Filles de déportés juifs de France dans l'immeuble de René Bousquet en juin 1990 ; le dernier document en comprend trois qui portent sur le film *Shoah* (une image du film, celle des rails de Birkenau, et deux extraits de témoignages, l'un de S. Felman et l'autre de Simon Srebnik). Ces documents reflètent les évolutions de la mémoire du génocide des Juifs. Le texte de Raymond Aron indique le réveil de l'appartenance au monde juif : « Et les Juifs français qui ont donné leur âme à tous les révolutionnaires noirs, bruns ou jaunes, hurlent maintenant de douleur pendant que leurs amis hurlent à la mort. [...] Monte en nous un sentiment irrésistible de solidarité. » Les textes et les autres photographies soulignent le travail des associations d'anciens déportés devenus témoins, comme Henri Borlan : « Parler, c'est donc accomplir un devoir. » Cependant, ces images reflètent surtout la question de la mémoire de la responsabilité française dans la déportation des Juifs de France, puisque la photographie montre le domicile de René Bousquet et non d'un SS, et qu'il aurait été possible d'illustrer ce propos avec un témoignage d'Aloïs Brunner, commandant de Drancy.

---

28. Manuel Hachette, *op. cit.*, « Dossier : Aux origines du problème au Moyen-Orient », p. 110. « Sioniste : De Sion, colline qui domine Jérusalem. Partisan du sionisme, mouvement fondé à Vienne à la fin du XIX<sup>e</sup> siècle par Theodor Herzl pour la création d'un État juif en Palestine. »

Dans les questions, les auteurs demandent aux élèves de faire le lien entre les documents afin d'expliquer « quelles sont les étapes et les supports de l'affirmation d'une mémoire du génocide (doc. 1 à 5) ? ». Ainsi, dans le choix des documents, les auteurs permettent de découvrir certains épisodes importants de l'évolution de la mémoire du génocide. En revanche, le manque de la mémoire immédiate du génocide subsiste, celle-ci pouvant être présentée à travers des images de commémoration du 1<sup>er</sup> mai 1945 que Marie-Anne Matard-Bonnuci reproduit dans le dossier sur « Le retour des prisonniers, déportés, et "personnes déplacées"<sup>29</sup> ». Cela révèle l'amalgame qui existe entre tous les déportés dans l'immédiat après-guerre. D'autre part, ce dossier manipule des notions demandant une connaissance préalable du sujet. Pour comprendre la mémoire du génocide, il faut en effet connaître son histoire, mais aussi l'histoire des pays concernés après la fin de la guerre. Il est impossible, par exemple, de comprendre le réveil de 1967 sans dire la transformation de la communauté juive avec l'arrivée des Juifs d'Afrique du Nord entre 1956 et 1962. Impossible aussi de comprendre pourquoi la mémoire se fait si tardivement sans faire le lien entre ce dossier et le cours sur la mémoire de Vichy<sup>30</sup>. La connaissance des événements passe aussi par la connaissance des mots, comme nous l'a rappelé la non-définition du mot « antisionisme ».

Les auteurs du manuel Nathan abordent la mémoire du génocide des Juifs de façon brève au chapitre 9, « Bilan et mémoires de la Seconde Guerre mondiale<sup>31</sup> ». Une partie de ce chapitre porte sur « Les mémoires défensives » : « Incarnant la preuve vivante de la plus grande défaite que la France ait connue dans son histoire, ils sont condamnés à l'oubli. [...] Dans une large mesure, l'opinion n'est pas prête à comprendre ce qui paraît inimaginable, c'est-à-dire le génocide et la barbarie. » Cet extrait est le seul point à souligner le silence des déportés. Les auteurs mettent surtout l'accent sur la mémoire du régime de Vichy, montrant bien « la mémoire gaulliste ». Une sous-partie porte sur la « mémoire juive<sup>32</sup> », mais uniquement à propos de Vichy, comme si la mémoire du génocide était supplantée par celle

---

29. Manuel Hachette, *op. cit.*, p. 257.

30. Manuel Hachette, *op. cit.*, « Cours 2. Mémoire et mémoires de la guerre. b. La fin du mythe de la Résistance et le "syndrome de Vichy" », p. 258.

31. Manuel Nathan, *op. cit.*, p. 267.

32. Manuel Nathan, *op. cit.*, p. 269.

de Vichy. Cela pose la question de la disparition de la culpabilité allemande. Notons que la Résistance et la déportation se trouvent associées dans un même dossier – par la suite, l'emploi du singulier laisse à croire que seul un type de résistance et de déportation existe. Le choix des documents le confirme-t-il ?

Les auteurs du manuel Bertrand-Lacoste, eux, proposent six documents : une photographie légendée du mémorial de Nexon ; « Personne n'avait envie de nous entendre », passage de l'entretien accordé par Simone Veil à Annette Wieviorka, le 10 juin 1990 ; « La construction d'une mémoire de la Shoah en France », extrait d'un article de Nicolas Weill et d'Annette Wieviorka<sup>33</sup> ; la « Déclaration de repentance des Évêques de France » à Drancy, le 30 septembre 1997 ; le réquisitoire du procureur général lors du procès Papon ; un « Mémo bac », la chronologie des procès pour crimes contre l'humanité en France. Dans ce dossier, la spécificité du génocide des Juifs est clairement dite – ce malgré la problématique du dossier, « Comment la mémoire de la Résistance et de la déportation a-t-elle évolué ? » – dans le document 3, « La construction d'une mémoire de la Shoah en France ». Il y est question de l'absence d'une mémoire du génocide des Juifs au lendemain de la guerre : « La mémoire de la déportation est largement dominée par celle des déportés de la Résistance. Les Juifs de France, quant à eux, ne souhaitent pas faire état d'un sort spécifique. Ils préfèrent inscrire leurs morts dans une double litanie. » Le témoignage de Simone Veil, en contredisant l'analyse de Nicolas Weill et d'Annette Wieviorka, permet de montrer la différence entre le témoignage et le récit historique, puisque dans le cas du second document, Simone Veil raconte son expérience : « Si je prends mon cas, j'ai toujours été disposée à en parler, à témoigner. Mais personne n'avait envie de nous entendre. »

Finalement, la responsabilité allemande passe au second plan dans tous les manuels scolaires du programme 2002, comme si la culpabilité du régime de Vichy évinçait l'origine et le déclenchement du génocide par les nazis. Pourtant, à l'occasion du cours de première sur le génocide, les places de l'Allemagne et de la France sont clairement

---

33. Nicolas WEILL et Annette WIEVIORKA, « La construction de la mémoire de la Shoah : le cas français et israélien », *Les Cahiers de la Shoah*, n° 1, Paris, Éditions Liana Levi, 1994.

définies. Cela reflète une tendance forte depuis les années 1990. En 1997, lors du discours commémoratif au Vél' d'Hiv, Lionel Jospin en vient à rendre la France l'unique responsable du génocide des Juifs, oubliant que le premier décisionnaire fut l'Allemagne : « [Une] rafle décidée, planifiée et réalisée par des Français ». Comme le rappellent les auteurs du manuel Bertrand-Lacoste, qui citent Henry Rouso : « Cette inversion dans la hiérarchie des responsabilités, qui fait passer le criminel principal – le III<sup>e</sup> Reich planificateur de la “Solution finale” – derrière son complice, a d'ailleurs été, d'une certaine manière, l'un des problèmes majeurs du procès Papon où l'occupant nazi a été l'un des grands absents<sup>34</sup>. »

En conclusion, la mise en place de la mémoire comme objet d'histoire dans les classes de terminale pose de nouvelles questions. Les auteurs choisissent de montrer l'histoire des évolutions des différentes mémoires. Le génocide des Juifs est, dans les derniers programmes, un sujet très documenté, se concentrant uniquement sur Auschwitz et très récemment sur la mémoire de l'événement. Cependant, malgré une connaissance pleine et entière de la Shoah, la non-contextualisation de l'événement dans la richesse de la vie juive en Europe avant le massacre ne permet pas une entière compréhension de l'événement.

---

34. Voir Henry Rouso, « l'historien lieu de mémoire », in *Vichy, l'Événement...*, *op. cit.*, cité par Bertrand Lacoste, p. 251.