

L'ENSEIGNEMENT DE LA SHOAH EN FRANCE DANS LE SECONDAIRE.

SYNTHÈSE DES RÉPONSES AU QUESTIONNAIRE ET PISTES D'ANALYSE

par Frédéric Arber¹

Le projet et ses objectifs

Autour de Georges Bensoussan, rédacteur en chef de la *Revue d'Histoire de la Shoah*, s'est réunie pour la première fois à l'automne 2006 une dizaine de professeurs du secondaire afin d'élaborer un questionnaire sur l'enseignement de la Shoah en France. Ce document avait pour objectif de répondre à plusieurs questions :

- Dans quel cadre se fait l'enseignement de la Shoah dans le secondaire ? Quels sont les programmes concernés et les volumes horaires attribués à cette question ?
- Quels sont les moyens pédagogiques les plus fréquemment utilisés ?
- Quelles sont les réactions et les difficultés rencontrées par les professeurs dans l'enseignement de cette question ?
- Quelle finalité est donnée à l'enseignement de la Shoah par les professeurs ?

Dans le courant de l'année 2007, le questionnaire a été distribué, dans les académies de France métropolitaine, aux enseignants du secondaire qui avaient accepté de participer à cette enquête. Plus de cent cinquante réponses ont été analysées. 75 % d'entre elles émanent de professeurs d'histoire et de géographie qui, le plus souvent, ont en charge l'éducation civique au collège ou l'ECJS (éducation civique, juridique et sociale) au lycée. Les autres proviennent de professeurs de français, de philosophie et de langues, ainsi que de documentalistes. Lorsque l'on pose la question de l'enseignement de la Shoah, ce sont surtout les professeurs

1. Professeur d'histoire-géographie, académie de Nancy-Metz.

d'histoire qui se sentent concernés. Le cours d'histoire reste le moment central de l'enseignement de la Shoah.

Le cadre de l'enseignement de la Shoah dans le secondaire

Les programmes

Au collège, la Shoah est enseignée en histoire en classe de troisième dans le cadre du chapitre sur la Seconde Guerre mondiale, où l'on étudie à la fois l'Europe occupée par l'Allemagne nazie et la France de Vichy. Ce sujet est étudié dans la première partie du programme mis en place en 1999, intitulé « Guerres, démocraties et totalitarismes, 1914-1945 ». Pour certains élèves, cette étude peut être complétée, en fonction du sujet choisi par le jury, par la préparation au Concours de la Résistance et de la Déportation, ouvert aux collégiens de troisième et aux lycéens.

La Shoah peut également être évoquée en cinquième, en cours d'éducation civique, dans le chapitre sur l'égalité et le refus des discriminations, et en quatrième, dans le chapitre sur les libertés et les Droits de l'homme en Europe. Mais l'essentiel du travail de réflexion se fait en classe de troisième. En français, ce thème peut être présenté en troisième dans le cadre de la séquence sur l'autobiographie.

Au lycée, dans la filière générale, l'essentiel du sujet est traité en classe de première pour toutes les sections, en particulier dans les séries S, ES et L, lorsqu'on aborde l'histoire de la Seconde Guerre mondiale. Ce chapitre est étudié dans la troisième partie du programme mis en place en 2002 et, pour les séries ES et L, porte le même intitulé qu'au collège : « Guerres, démocraties et totalitarismes, 1914-1945 ». Pour la série S, il s'intitule « Les totalitarismes et la guerre ». Dans les séries technologiques STG et ST2S, il est prévu de traiter la question dans le chapitre « Guerres et paix, 1914-1946 » (programmes 2005 et 2007). La question peut également être abordée en terminale, dans les séries ES et L, en introduction du programme d'histoire qui prévoit la présentation du monde en 1945,

ou au cours du chapitre intitulé « La France de 1945 à nos jours », où l'on présente « l'émergence de différentes mémoires de la période de la guerre au sein de la société française » (programme 2002).

Les professeurs de philosophie, de langues et d'arts plastiques peuvent l'aborder, s'ils en font le choix, dans le cadre de leur enseignement. En terminale littéraire figure au programme une liste d'œuvres obligatoires chaque année. En 2001-2003, *Si c'est un homme* de Primo Levi en faisait partie. Le sujet peut, en outre, faire l'objet de travaux personnels encadrés (TPE) associant deux matières à présenter en classe de première.

En lycée professionnel, la question est étudiée en troisième technologique, en seconde BEP dans le cadre du chapitre intitulé « La Seconde Guerre mondiale ». Elle peut être traitée en terminale bac pro (deux ans) dans le cadre du chapitre « Démocraties et dictatures au XX^e siècle », ou en première bac pro (trois ans) dans le chapitre intitulé « De l'État français à la Quatrième République ». En français comme en ECJS, elle peut être abordée en fonction des sujets d'étude choisis par le professeur.

L'enseignement de la Shoah est donc, en théorie, présent dans la scolarité de tous les élèves, quel que soit leur parcours. Il est à noter que la spécificité de la Shoah est nuancée, dans l'énoncé des programmes aussi bien en collège qu'en lycée, par la formule d'une « politique nazie d'extermination des Juifs et des Tsiganes » qui, en associant les deux génocides, « les rattache ainsi à la définition du crime contre l'humanité ». Cet énoncé laisse de côté la « nature bien spécifique de l'antisémitisme nazi », comme le souligne Jean-François Bossy².

Par ailleurs, de nombreux professeurs de lycée déplorent que l'étude de la Shoah soit placée à la fin du programme de première. Elle « doit souvent être traitée rapidement pour terminer le programme et n'est pas toujours bien connue en terminale ». Pour les terminales S, la révision de la Shoah « n'est malheureusement pas au programme ». « Le chapitre [, lorsqu'il était] enseigné en début de

2. Jean-François Bossy, *Enseigner la Shoah à l'âge démocratique, quels enjeux ?*, Paris, Armand Colin, collection Débats d'école, 2007.

terminale, était mieux connu des élèves, même si divers milieux regrettaient le caractère tardif de cet enseignement dans la scolarité du second cycle. »

Les volumes horaires

Pour le collège, en troisième, la Seconde Guerre mondiale doit être traitée dans un volume horaire compris théoriquement entre quatre et six heures. Pour respecter ce cadre, une heure peut donc être consacrée au génocide des Juifs et des Tsiganes. On peut y ajouter la présentation de l'antisémitisme et de la politique de ségrégation comme préliminaire à la Shoah dans le chapitre portant sur l'Allemagne nazie. 42 % des enseignants se conforment donc à ce cadre horaire, compris entre une heure et deux heures de cours. 41 % des enseignants qui ont répondu, volontairement, au questionnaire (et dont on peut penser qu'ils sont sensibles au sujet) dépassent, parfois largement, le cadre horaire prévu par l'Inspection, et 16 % consacrent plus de trois heures au traitement du sujet.

Au lycée, le sujet est à traiter en fin d'année de première pour les sections S, ES et L ce qui peut poser problème à certains professeurs lorsqu'il s'agit de boucler les programmes. D'une manière générale, le temps consacré au sujet n'est pas sensiblement supérieur à celui du collège. 43 % des enseignants se situent dans un cadre horaire compris entre une heure et deux heures de cours. 19 % des enseignants consacrent plus de trois heures à ce sujet et peuvent y revenir en classe de terminale ES et L. En terminale, pour les sections ES et L, 65 % des réponses indiquent que le temps consacré au sujet est inférieur ou égal à une heure.

C'est donc essentiellement le contenu et le niveau de réflexion qui diffèrent entre le collège et le lycée, non le volume horaire. Par ailleurs, le temps consacré à la Shoah par la majorité des professeurs d'histoire qui ont répondu au questionnaire est au moins équivalent aux recommandations de l'Inspection.

La situation semble plus contrastée en lycée professionnel. Le volume horaire accordé à cette question peut être très variable suivant l'orientation choisie par le professeur :

- une heure ou moins, en raison de la difficulté à aborder une question déjà traitée l'année précédente (en troisième, au collège) et du volume horaire réduit consacré à l'histoire-géographie (une heure hebdomadaire en moyenne) ;
- un grand nombre d'heures (parfois plus d'une dizaine), qui s'inscrivent souvent dans un travail d'équipe et de mise en place d'un projet pour lutter contre le racisme, voire l'antisémitisme et le négationnisme ambiants dans certaines classes.

Les moyens pédagogiques utilisés

Trois enseignants sur quatre utilisent le manuel d'histoire choisi pour leur classe et se disent satisfaits du traitement réservé à la question, dans la mesure où ils peuvent le compléter par d'autres documents, en particulier des séquences audiovisuelles.

La très grande majorité des enseignants (77 %) utilisent des séquences audiovisuelles pour illustrer leur cours. La place accordée à *Nuit et Brouillard* d'Alain Resnais, pourtant sorti en 1956, est aujourd'hui encore prédominante. Plus d'un enseignant d'histoire sur deux l'utilise devant ses classes. Pour une minorité de professeurs, il semble même tenir lieu de cours lorsqu'il est diffusé en intégralité – avec pour commentaire « Tout est dit » (*sic !*). Il devance largement *De Nuremberg à Nuremberg* de Frédéric Rossif (1987), et surtout *Shoah* de Claude Lanzmann (1985), qui n'est cité que par 13 % des professeurs utilisateurs de séquences audiovisuelles.

La durée appropriée à une heure de cours et la « tentative d'un parcours intégral de la réalité concentrationnaire » restent donc l'un des atouts principaux du documentaire d'Alain Resnais et de Jean Cayrol auprès des enseignants. Comme le souligne Jean-François Bossy, on sait cependant à quel point « il passe à côté de l'événement Shoah dans sa spécificité³ ». Il peut se révéler plus intéressant de l'utiliser en classe de terminale pour traiter de la confusion des mémoires en exploitant les travers du montage et des commentaires qui lui sont associés (comme le « télescopage du souvenir » sans

3. *Ibid.*

explication entre le bulldozer qui pousse les cadavres et qui est américain et les victimes des nazis à Bergen-Belsen...). L'auteur attribue par ailleurs la faiblesse d'utilisation de *Shoah* dans les classes à la « méconnaissance du film, dans sa totalité, par les professeurs, en dépit de sa distribution dans les établissements scolaires, et à la difficulté d'utiliser un film dont le projet est porté par « le refus de comprendre » et l'« affirmation métaphysique de la singularité de la Shoah ».

Dans le domaine de la littérature, Primo Levi reste l'auteur le plus cité sur l'ensemble du cycle secondaire avec *Si c'est un homme*, devant, pour le collège, Anne Frank et Kressmann Taylor (pour *Inconnu à cette adresse*). Pour le lycée, d'autres auteurs sont cités, comme Etty Hillesum ou Imre Kertesz. Comme l'écrit Jean-François Forges⁴, « on ne peut qu'exprimer l'injonction de lire Primo Levi. Il écrit la scrupuleuse vérité. Il veille à ne pas aggraver inutilement la sensibilité. Il fait une œuvre d'art. Il a toutes les qualités pour être choisi comme le médiateur par excellence entre les élèves et le monde du *Lager* ».

L'utilisation de CDrom ou de DVDrom et d'Internet concurrence aujourd'hui directement les moyens pédagogiques plus classiques, comme les transparents ou les articles de journaux sur support papier. Ils devancent par ailleurs l'utilisation de la bande dessinée ou des dessins d'enfants au collège.

L'intervention d'un témoin devant la classe reste l'un des temps forts de l'enseignement de la Shoah et constitue un moyen pédagogique très apprécié des professeurs. Près d'un quart des professeurs d'histoire ont déjà fait appel à un témoin de la Seconde Guerre mondiale, (résistant, déporté, enfant caché) – mais avec une part de confusion ou d'imprécision dans les réponses entre résistant et/ou déporté et témoin de la Shoah). Par ailleurs un tiers des professeurs a déjà organisé une visite en rapport avec les événements de la Seconde Guerre mondiale en général, et de la Shoah en particulier – mais là aussi, dans les réponses, la confusion est très fréquente entre

4. Jean-François FORGES, *Éduquer contre Auschwitz, histoire et mémoire*, Paris, ESF éditeur, 1997.

lieux de mémoire de la guerre et lieux de mémoire spécifiques à la Shoah. Ceux qui sont le plus souvent cités sont le camp du Struthof en Alsace et le musée de la Résistance à Lyon, devant Auschwitz et le Mémorial de la Shoah à Paris.

Pour les professeurs les plus engagés (environ un quart des réponses), des projets transdisciplinaires sont mis en place. La collaboration avec le professeur de français, notamment au collège en classe de troisième, est privilégiée.

Les réactions des élèves et les difficultés de l'enseignement de la Shoah

Le cours sur la Shoah s'avère bien n'être pas tout à fait un cours comme les autres du fait de l'« intérêt » qu'il suscite (42 % des réponses utilisent ce terme, complété par ceux d'« attention » ou de « curiosité ») et de l'« émotion » dont il semble de toute évidence être porteur. Ce dernier terme revient ainsi dans la majorité des réponses, parfois précisé par ceux de « tristesse », « choc », « abattement », « consternation » voire « dégoût ».

De nombreux professeurs relient l'« émotion » suscitée au « questionnement » qu'elle produit, l'émotion entraînant pour eux, dans la foulée, un souci de comprendre et d'approfondir, particulièrement fort chez certains élèves qui poursuivent personnellement des recherches. Une minorité de professeurs déplore au contraire que ce soit plutôt une émotion « sans réflexion » qui l'emporte, se limitant ainsi à une forme de « compassion » chez les élèves. Par ailleurs, quelques enseignants soulignent la prudence qu'il convient de garder face à un intérêt « macabre » pour ce sujet en particulier.

La réelle « indifférence » ou « passivité » n'est mentionnée que dans un faible nombre de réponses (moins de 5 %). Les explications données spontanément étant « la passivité due à leur âge » ou « la banalisation de la violence », voire la référence à des événements « lointains » pour les élèves.

En revanche, les réponses révèlent que les réactions de provocation et d'antisémitisme, si elles restent très minoritaires, voire

absentes, dans la majorité des établissements du territoire, se concentrent dans les établissements de banlieue situés en zone sensible ou classée ZEP (un enseignant sur trois les signalent) et viennent prioritairement d'élèves musulmans (ce sont eux qui se définissent ainsi, comme le précisent souvent les enseignants) issus de la communauté maghrébine. Les réactions peuvent aller jusqu'à « l'hostilité » déclarée (« Y en a marre des Juifs ! Et les Arabes ?! »), voire jusqu'au refus de suivre le cours. Quelques enseignants parlent clairement de leur grande difficulté à traiter ce sujet. L'un d'eux se dit même « très inquiet » devant l'impossibilité évidente à établir un dialogue sur la Shoah avec ses élèves « musulmans », surtout depuis les événements du 11 septembre 2001.

Jean-François Bossy note « la présence diffuse et intermittente, chez les publics maghrébins, d'une hostilité un peu désinhibée au traitement imposé de l'étude de la Shoah ces dernières années⁵ ». Cette hostilité peut-être aujourd'hui totalement désinhibée et revendiquée lorsque l'effet de groupe et la posture communautariste sont présents, comme l'avait déjà mis en valeur en 2002, avec des témoignages alarmants et bouleversants, l'ouvrage *Les Territoires perdus de la République*⁶. Il ne faut cependant pas oublier, comme le souligne avec raison l'auteur, « toutes les classes où l'on fait cours sur la Shoah sans aucun incident et tous les élèves maghrébins qui ne manifestent pas d'antisémitisme ».

Le cours sur la Shoah donne aussi lieu à l'évocation de problèmes d'actualité : c'est ce que mentionnent plus des trois-quarts des réponses. Le conflit israélo-palestinien est le sujet d'actualité qu'évoquent le plus souvent les élèves à cette occasion (plus de 30 % des réponses en font état). L'hostilité et les réactions passionnelles signalées chez certains élèves renvoient pratiquement toujours à l'amalgame fait avec ce conflit, où « les Israéliens sont comparés aux nazis » et où « les anciens persécutés sont devenus persécuteurs ». Cet amalgame, signalé comme « empoisonnant », peut donner lieu à une position ostentatoire d'indifférence affichée par des élèves lors du

5. BOSSY, *Enseigner la Shoah...*, *op. cit.*

6. Emmanuel BRENNER (dir.), *Les Territoires perdus de la République : antisémitisme, racisme et sexisme en milieu scolaire*, Paris, Mille et une nuits, 2002.

cours sur la Shoah. L'antisémitisme ou le négationnisme qu'invoquent certains élèves pour justifier leur propre suspicion ou hostilité est évoqué, écrit un enseignant, mais de manière moins récurrente (15 % des réponses).

Comme l'écrit Jean-François Bossy, « lorsqu'on annonce que l'on va parler de la Shoah, les élèves traduisent immédiatement que l'on va parler des Palestiniens, en tant que ceux qui subissent, de la part des Juifs, la même oppression qu'ils ont naguère endurée. Le rapport de réversibilité totale semble désormais bien acquis chez certains publics entre les souffrances du peuple palestinien et celui de "son actuel bourreau" ».

L'autre rapprochement fait le plus volontiers par les élèves est l'évocation des autres génocides, en particulier celui du Rwanda (25 % des réponses le mentionnent). Il s'accompagne alors d'une volonté des professeurs de faire saisir aux élèves le contexte dans lequel chacun d'entre eux s'est produit et les points communs qu'ils peuvent comporter.

Les évolutions de l'enseignement et la finalité du cours sur la Shoah

En dépit de difficultés croissantes signalées dans certains établissements, l'évolution la plus fréquemment signalée est celle de la place plus importante accordée à l'enseignement de cette question. La majorité des professeurs pensent être aujourd'hui plus précis pour répondre aux attentes nombreuses de beaucoup d'élèves, voire aux provocations de certains. Ils entendent dépasser avec leur classe le stade de la simple émotion pour atteindre une réflexion élargie aux autres génocides afin de dégager notamment la spécificité de la Shoah.

La formation personnelle des enseignants contribue à augmenter le niveau de précision du cours sur cette question. Elle est assurée en premier lieu par la lecture d'ouvrages scientifiques récents qui permettent de développer certains points, jusqu'à présent souvent négligés en cours, comme celui du rôle joué par les *Einsatzgruppen*

dans la Shoah. La place accordée aux Justes est également plus importante. En second lieu, les formations mises en place par l'IUFM à destination des professeurs stagiaires, par le Mémorial de la Shoah pour tous les enseignants ou par d'autres structures comme la Fondation pour la mémoire de la Déportation permettent de répondre aux attentes et contribuent fortement à l'évolution de la formation. En dernier lieu, les déplacements sur les lieux des camps, en particulier Auschwitz, la fréquentation d'anciens déportés, mais aussi parfois l'histoire familiale occupent une place de choix dans la formation des enseignants du second degré.

En raison de l'importance de la question traitée, des réactions parfois très fortes et très contrastées en fonction du public scolaire concerné, une forte majorité de professeurs (plus de 80 %) déclare donner à cet enseignement une finalité particulière. C'est « l'éducation à la citoyenneté » et « la lutte contre les discriminations » qui s'imposent comme les finalités les plus souvent citées devant « le devoir de mémoire » et le « devoir de vigilance » face aux atteintes aux Droits de l'homme. Si, pour une minorité de professeurs, la Shoah reste une leçon d'histoire « comme les autres », pour une grande partie des enseignants, elle revêt une dimension éthique, voire morale, qui fait d'elle une leçon à part.

Ce sentiment majoritaire rejoint le propos de Philippe Joutard⁷, développé dans la revue *Le Débat* en 1997 : « La Shoah n'est pas un sujet historique comme les autres, même si, dans un premier temps, elle ne doit pas échapper aux procédures du traitement historique traditionnel. Elle transcende nos différentes disciplines. Elle est au cœur de cette éducation civique et morale dont, au-delà de nos différents clivages, nous ressentons la nécessité impérieuse. »

Des expériences marquantes, que certains enseignants ont tenu à relater en marge du questionnaire, le prouvent et relayent le propos de l'historien. Pour autant, ils sont nombreux, comme Georges Bensoussan, à mettre en valeur l'insuffisance d'une simple finalité morale donnée à l'enseignement de la Shoah : « Une leçon de morale dégradée en moralisme laisse dans l'ombre le milieu dans lequel a

7. Philippe JOUTARD, *Le Débat*, n° 96, septembre-octobre 1997.

germé la programmation de l'exclusion criminelle. Comme un enseignement qui ne questionne pas, notre présent est voué à devenir une sorte de catéchisme antifasciste pour bien-pensants. L'exposé des crimes nazis ne fait pas à lui seul une leçon d'Histoire s'il lui manque l'archéologie intellectuelle et politique sans laquelle nous pensons ce passé comme un fait révolu. Il faut montrer la marge étroite qui dans nos sociétés sépare la quotidienneté, la normalité et le crime. Et montrer également comment des sociétés désenchantées qui placent au plus haut des valeurs la production et l'efficacité, ravalent de fait l'individu au rang de moyen. [...] Au-delà du consensus sur les progrès de la "liberté" et des "droits de l'homme", ce siècle est aussi celui de la gestion des populations par le bio-pouvoir⁸. »

8. Georges BENSOUSSAN, *Auschwitz en héritage ? D'un bon usage de la mémoire*, Paris, Mille et une nuits, 2003.