

# L'IMAGE DU PEUPLE JUIF DANS L'ENSEIGNEMENT PRIMAIRE<sup>1</sup>

par Barbara Lefebvre<sup>2</sup>

Vouloir appréhender la représentation juive dans l'enseignement primaire français d'aujourd'hui impose de lire les programmes officiels<sup>3</sup>. Nous ne prendrons pas en compte ici les modifications apportées par la réforme du ministre Xavier Darcos en 2008, qui a indiqué que le programme d'histoire sera « recentré sur l'essentiel »<sup>4</sup> – comprendre une approche disciplinaire par la compréhension chronologique (ce qui, en effet, fait largement défaut depuis de nombreuses années aux élèves qui entrent en sixième). Ainsi, M. Darcos a annoncé que « les élèves apprendront à connaître les principaux jalons de l'histoire de France et de l'humanité. C'est dans ce cadre aussi que les nouveaux programmes font explicitement référence à la question de la traite des Noirs et de l'esclavage, ainsi qu'à l'extermination des Juifs et des Tsiganes par les nazis ». Si des doutes sont permis sur l'intérêt d'évoquer avec de si jeunes élèves ces questions historiques impliquant une réflexion éthique complexe d'une part, et sur le niveau de formation des professeurs des écoles quant à leur connaissance de l'état des lieux du débat historiographique pour enseigner correctement ces pages sombres de l'histoire humaine et éviter de tomber dans la leçon de morale d'autre part, on peut au moins apprécier que la question du génocide des Juifs d'Europe soit abordée dans une contextualisation historique, et non pas lors d'une séance d'éducation civique relative au racisme.

---

1. Cet article reprend en grande partie la contribution présentée dans l'ouvrage *L'Image des Juifs dans l'enseignement scolaire*, Barbara LEFEBVRE et Shmuel TRIGANO (dir.), Paris, éditions du Nadir, 2008.

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

3. Ces programmes datent de 2002.

4. Discours de présentation 20 février 2008 ; voir le *Bulletin officiel (BO)* hors série du 20 février 2008.

Mais lire les programmes ne peut suffire à « dire un enseignement ». S'en contenter revient à ignorer les initiatives individuelles de l'enseignant, heureuses ou pas ; or il faut rappeler l'importance du libre choix pédagogique dans la fonction publique enseignante : les programmes sont officiels donc obligatoires, mais les méthodes d'apprentissage et les problématiques induisant une lecture interprétative des programmes sont relativement libres. Il est donc toujours possible de mener des activités en marge des programmes.

Les programmes scolaires ont un intérêt historique : ils nous révèlent les préoccupations des sociétés qui les produisent, leur priorité en termes de patrimoine culturel commun fondateur des générations futures dont la mission est de poursuivre l'œuvre de leurs pères. Pour avoir une idée de la place « officielle » dévolue à l'histoire du peuple juif et des Juifs de France par l'Éducation nationale, on dispose de deux sources : les programmes et les manuels scolaires. Les ouvrages scolaires sont des indicateurs importants mais partiels, car beaucoup d'enseignants du primaire utilisent leur propre matériel pédagogique (fiches personnelles réalisées à partir d'ouvrages, fiches toutes prêtes proposées dans des forums Internet, etc.).

### **Que disent les programmes officiels concernant l'histoire juive ?**

C'est surtout au cycle 3 (CE2, CM1, CM2) que les champs disciplinaires apparaissent clairement, annonçant les disciplines du secondaire. Selon les instructions officielles, le temps dévolu à l'enseignement de l'histoire et la géographie est en général compris entre 3 h et 3 h 30 par semaine. Il équivaut à la dotation horaire du second degré. L'enseignement historique, dans le primaire, repose selon les textes sur trois piliers : la force de la mémoire collective, l'inflexion patrimoniale et une histoire à usage civique, c'est-à-dire qui « fabrique du citoyen ». Au niveau du cycle 3, les compétences à acquérir se précisent : disposer de références culturelles et se constituer une « culture scolaire partagée ». Le cadre national est abordé en priorité, même si le programme insiste sur la « dimension européenne et parfois même mondiale ». Les professeurs sont donc

invités à élargir leur enseignement aux sociétés contemporaines dans « leur diversité » afin de montrer la « lente constitution du patrimoine culturel européen » et de « ne pas négliger les autres civilisations »<sup>5</sup>. Dans ces deux cas, on est donc en droit d'imaginer que l'histoire des Juifs aura une place dans cette « culture scolaire partagée ».

Qu'entend-on par « histoire juive » dans le cadre d'un enseignement scolaire ? On peut s'accorder pour la définir comme l'histoire vécue par des hommes et des femmes ayant développé le sentiment d'un destin commun en dépit de la condition diasporique, se définissant comme Juifs et étant considérés comme tel par les sociétés environnantes ou hôtes. Cette histoire s'apparente donc à la notion de civilisation avec ses dimensions politique, sociale, culturelle, religieuse, linguistique, littéraire, artistique et avec ses grands personnages. Il est très difficile de faire comprendre à des élèves de primaire cette double singularité du peuple juif : le fait d'être d'une part l'unique peuple de l'Antiquité occidentale encore vivant et totalement inscrit dans la modernité, et d'autre part une civilisation diasporique qui a conduit quasiment tous les peuples de la Terre à entrer en contact avec lui à un moment ou un autre de leur histoire. Cette difficulté explique que certains enseignants préfèrent recourir à des approches partielles : l'aspect religieux et culturel (on parlera ici d'enseignement du « fait religieux ») ou historique (plus ancré dans la perspective politique du destin juif). Dans ce dernier cas, la Shoah sert de référence, étant conçue comme le fait historique majeur de l'histoire juive, une destinée juive exclusivement victime donc. Ces deux approches sont limitatives dans la perception de la civilisation juive. À la lecture des instructions officielles quant au contenu à retenir par l'élève des différentes périodes historiques, on constate que la dimension civilisationnelle de l'histoire juive est largement occultée.

L'Antiquité est centrée sur l'étude du territoire français avec la romanisation de la Gaule, mais aussi avec le passage du polythéisme au monothéisme, « de plusieurs dieux à un seul Dieu, dans la civili-

---

5. On observe donc que les programmes sont assez ouverts et que les orientations générales demeurent relativement vagues.

sation occidentale : la christianisation du monde gallo-romain ». Les enseignants doivent introduire le christianisme par un rappel historique : « prêché par Jésus qui s'affirme fils de Dieu, le christianisme se caractérise par la croyance en un Dieu unique et en l'immortalité de l'âme, dans le prolongement de la religion juive, et par le commandement fait aux hommes, tous égaux entre eux, de s'aimer les uns les autres<sup>6</sup> ». Deux points méritent commentaire : d'abord, le judaïsme apparaît comme obsolète puisqu'il est remplacé par une religion qui le « prolonge », induisant que le christianisme vient le compléter sinon le parfaire, ce que confirme la seconde partie de la phrase qui laisse entendre que l'amour universel entre les hommes n'est pas une valeur juive mais chrétienne. Ensuite, aucune mention n'est faite de la présence juive en Gaule antérieure à l'établissement durable du christianisme ; pourtant des sarcophages juifs de la fin du III<sup>e</sup> siècle ont été découverts à Arles et des objets usuels et cultuels de la fin du IV<sup>e</sup> siècle dans la région d'Avignon. Le monde franc est un espace multiethnique et pluriculturel, il faudra beaucoup de temps avant que l'Église parvienne, à la fin du V<sup>e</sup> siècle, à imposer sa domination exclusive dans la sphère politique et à exclure de façon légale et radicale les Juifs du reste du corps social.

La période médiévale française et européenne ne semble pas plus propice à l'évocation de la présence juive, en dépit de sa réalité historique. De nombreux faits majeurs de l'histoire de France permettent de constater et d'évoquer l'existence de communautés juives en France : les croisades et leur cortège de persécutions, les expulsions régulières des Juifs par les rois de France afin de s'approprier leurs biens – puis leur rappel –, le dynamisme économique et culturel des communautés du sud de la France ou de Champagne (autour de la figure de Rachi au XI<sup>e</sup> siècle<sup>7</sup>). Pourtant, à lire les programmes de l'Éducation nationale, il ne se trouve face aux chrétiens tirillés par les conflits internes, que les musulmans. Les

---

6. Souligné par l'auteur.

7. Les *laazim* (transcription du vieux français en langue hébraïque) de Rachi (1040-1105) sont des sources uniques pour les linguistes d'aujourd'hui. Rachi a introduit dans ses commentaires de la Torah et du Talmud des milliers de mots champenois plus couramment utilisés par ses disciples que l'hébreu. Les *laazim* constituent un trésor linguistique inégalé formant l'un des premiers corpus de mots courants français relatifs à la vie quotidienne et au domaine des techniques.

instructions précisent que ces derniers ont transmis « aux Européens la médecine et la philosophie grecque » et fait « éclore une brillante civilisation qui s'étend même pendant tout le Moyen Âge sur une partie de l'Espagne, ce dont témoignent une belle architecture et de magnifiques jardins ». Hommage qui évite de préciser les moyens de l'expansion et de la colonisation musulmane à partir du VIII<sup>e</sup> siècle, essentiellement sur un mode militaire et de conversion forcée des peuples conquis.

L'époque moderne vue au primaire n'est guère plus diserte sur les Juifs de France. Tout juste retiendra-t-on le repère chronologique suivant : « En 1492, Juifs et musulmans sont expulsés d'Espagne. » Encore faut-il que les élèves soient informés que des Juifs habitent en Europe, où, comment et depuis quand ? Hormis cet épisode tragique, aucune mention n'est faite, dans les programmes du primaire, de la situation des Juifs entre le XVI<sup>e</sup> siècle et 1815. Concernant les « groupes significatifs de la période », on invite l'enseignant à se pencher sur « les femmes de la Révolution » et « les esclaves d'une plantation », deux orientations qui répondent aux préoccupations historiographiques et surtout sociales de notre époque.

Au XIX<sup>e</sup> siècle, « l'installation de la République et de la démocratie » est au programme ; on pourrait donc évoquer la crise de l'affaire Dreyfus, qui révèle l'existence d'un antisémitisme français tant intellectuel que populaire. L'Affaire a fait entrer dans l'espace public des intellectuels impliqués dans la défense du capitaine et qui accompagnent la reconnaissance définitive des principes humanistes démocratiques que portera la III<sup>e</sup> République. Malgré l'intérêt que l'historiographie reconnaît aujourd'hui à l'Affaire Dreyfus dans ce processus, les instructions officielles font l'impasse. « L'inégalité entre l'homme et la femme » et l'expansion coloniale sont en revanche mis en exergue, comme en témoigne l'un des « groupes significatifs » à étudier : « Français et indigènes musulmans en Algérie ». Il ne s'agit pas de suggérer qu'un tel thème ne soit pas important à étudier, mais l'histoire sociale du système colonial algérien n'est-elle pas d'une grande complexité pour des élèves de CM1 ou CM2 ? L'enseignant a-t-il les moyens d'éclairer les élèves sur les différents statuts de colonisés dans

l'Empire français ? Le risque n'est-il pas grand de voir ici généraliser une situation particulière à l'Algérie française ?

Défini dans les instructions comme le siècle de « la planète en guerre », le xx<sup>e</sup> siècle voit surgir les Juifs d'un néant historique et politique. Ils occupent alors un espace très chargé émotionnellement. Aborder avec des élèves âgés de dix ans le concept de génocide, c'est-à-dire l'extermination radicale et universelle d'un groupe humain sur la base d'une idéologie raciste violente, est fort difficile à moins de tomber dans les simplismes réducteurs et dans le pathos. Comment leur faire entendre la « culture de mort » qui caractérise l'idéologie nazie ? Comment éviter le piège d'une diabolisation désincarnante du nazisme qui permet de s'éviter de penser la barbarie à visage humain ?

Reste que d'autres documents officiels portent trace de références historiques permettant à l'enseignant d'aborder sinon l'histoire juive, du moins des éléments culturels relatif aux mondes juifs. Ainsi, s'agissant de l'enseignement des arts, une liste des « œuvres de référence pour les arts visuels » mentionne pour la période médiévale « une synagogue : Carpentras, Vaucluse, 1367 restaurée au xviii<sup>e</sup> » et sous la rubrique « Grandes Civilisations » au sujet des civilisations méditerranéennes « la mosaïque de la synagogue de Hamat, iv<sup>e</sup> siècle, Galilée, Israël ».

### **Que proposent les ouvrages scolaires ?**

Rappelons que, pour des raisons économiques, les manuels sont moins systématiquement utilisés en primaire qu'au collège et au lycée. Les principaux éditeurs couvrant le marché du primaire en histoire sont Hachette (2006), Nathan (1997), Retz (2005) et Bordas (1997). Par un enchaînement logique, ils abordent quelquefois des sujets non précisés dans les programmes officiels<sup>8</sup>.

---

8. Les nouveaux programmes présentés en février 2008 ont conduit à la production de nouveaux manuels de primaire.

Sur le judaïsme comme fait religieux, nous n'entrerons pas ici dans une analyse détaillée des manuels<sup>9</sup>. On retiendra néanmoins que la religion juive n'y est jamais présentée pour elle-même, mais dans la perspective d'une présentation du christianisme. Qu'il s'agisse de faire découvrir la figure historique de Jésus ou d'exposer son message, présenté comme absolument inédit, en ignorant les références très précises à la Torah, donc à la Loi juive, qui fondent ses prédications et prophéties, le judaïsme n'apparaît de fait à l'élève que comme la toile de fond du christianisme naissant. Autre exemple, l'attente messianique juive n'est abordée que pour introduire la venue de Jésus. Ce procédé induit l'idée que le judaïsme est une religion fossile, voire obsolète, sourde en quelque sorte à l'annonce de « la fin de son histoire » incarnée par la venue du messie.

Entre l'Antiquité, où l'on constate l'imprécision historique relative au judaïsme et à l'histoire du peuple juif, et l'époque contemporaine, qui plonge l'élève dans l'horreur nazie, c'est un saut de près de dix-neuf siècles qui s'opère<sup>10</sup>. Concernant la Shoah, deux cas de figure se présentent : d'une part, des auteurs qui resituent la Shoah dans le cadre de l'antisémitisme (Retz, Bordas, Hachette), d'autre part, ceux qui se focalisent sur le nazisme ou les persécutions sous Vichy (Nathan). Une fiche des éditions Retz, intitulée « L'antisémitisme dans l'histoire du xx<sup>e</sup> siècle », propose quatre documents : l'affiche française de 1936 du Parti national socialiste, le texte antisémite d'un député contre Léon Blum, une étoile jaune de 1942 et des extraits des lois de Nuremberg. Dans la consigne pour la rédaction d'une synthèse, on indique pour l'enseignant : « *Au-delà des Juifs*, c'est le caractère discriminatoire des actes qui est souligné<sup>11</sup>. » Le lien est explicite avec l'un des thèmes d'éducation civique : « Le respect et l'acceptation des différences aujourd'hui ». L'histoire de la Shoah est utilisée ici comme tremplin pour parler du racisme en général. Ce qui est essentiel à retenir, c'est que ces universalisation et extrapolation à partir d'un fait historique ne se

9. Voir « Quelle présence historique pour le peuple juif dans les programmes du primaire », in LEFEBVRE et TRIGANO (dir.), *L'image des Juifs dans l'enseignement scolaire*, op. cit.

10. Il en va de même au collège où, entre les Hébreux en sixième et l'Affaire Dreyfus en fin d'année de quatrième, les Juifs sont absents des programmes.

11. Souligné par nous.

retrouvent pas sur d'autres thèmes majeurs tels que la colonisation, les traites esclavagistes, les croisades ou les guerres de religion. Seule l'extermination des Juifs semble devoir revêtir une portée universelle permettant d'aller « au-delà des Juifs », comme le note l'auteur de la fiche. Le groupe que ciblaient des nazis fut les Juifs et eux seuls, hommes femmes et enfants, mais cela n'a apparemment qu'un intérêt secondaire quant à ce que la tragédie doit signifier pour les générations futures. La fiche Bordas à photocopier<sup>12</sup>, en revanche, est plus judicieusement élaborée. À partir d'extraits choisis du *Journal* d'Anne Frank, l'antisémitisme est contextualisé et l'on s'attache à un travail précis sur le vocabulaire, par exemple en distinguant camps de concentration et d'extermination. On peut regretter que, dans ce manuel, les informations soient floues : « Hitler persécute les Juifs » est une formule un peu courte ! D'une part parce que la personnalisation visant à faire d'Hitler l'unique et diabolique responsable de la Shoah est une erreur masquant la responsabilité collective de l'État criminel nazi et de son administration civile qui n'était pas seulement composée de nazis. D'autre part, cette formule n'éclaire pas l'élève sur l'idéologie raciste et hygiéniste au cœur des persécutions anti-juives. Dans ce même livre destiné aux élèves de CM2, l'extermination des Juifs n'est évoquée que par le renvoi à un document iconographique lié à la collaboration française. Le titre de la photo est « Une famille juive au camp de Poitiers en 1941 ». On y voit un groupe de personnes correctement vêtues, certains souriant, assis sur leurs valises. En quoi cette image est-elle évocatrice de l'extermination ? Chez Hachette, les auteurs ont centré le propos sur Vichy avec un extrait du « Statut des Juifs » d'octobre 1940. Une double page est également consacrée au génocide : elle se compose de documents, de questions et d'une chronologie assez précise. Une part importante est accordée au camp d'Auschwitz-Birkenau et l'auteur insiste sur l'effacement des traces par les nazis, ouvrant par là sur une intéressante réflexion sur les « traces historiques du génocide ». On peut trouver cette approche difficile pour des élèves de dix ans : du moins a-t-elle le mérite de susciter l'intérêt du professeur ou des parents d'élèves.

---

12. Dans l'édition de 1996.

Le contenu des ouvrages scolaires n'est pas une fin en soi. Il est en revanche un indicateur des priorités, des contenus à transmettre et des problématiques pédagogiques. Il illustre aussi la vision de notre époque et nos ambitions en terme de culture historique collective commune.

### Les autres supports d'enseignement

D'autres supports que les manuels scolaires sont à disposition des professeurs des écoles souhaitant aborder l'histoire des Juifs. Puisque l'institution, par l'intermédiaire de l'IUFM, ne propose aucune formation sur la civilisation juive, l'enseignant se tourne souvent vers Internet, où il espère trouver davantage de ressources pédagogiques. Celles-ci demeurent focalisées sur l'histoire de la Shoah. Par exemple sur le site du CNDP<sup>13</sup>, en tapant « histoire juive » dans la rubrique recherche, on obtient des entrées sur la Shoah ou l'antisémitisme. Une seule évoque la dimension religieuse, mais on aboutit à une fiche sur la philosophie chrétienne et à deux films utilisables en classe coproduits par Arte : « L'Origine du christianisme » et « Mahomet ». Quel est le lien avec « l'histoire juive » ? Quant aux ressources documentaires conseillées par le CNDP pour l'enseignement primaire, une liste d'ouvrages est proposée, dans laquelle on trouve un seul livre évoquant le monde juif : *Des religions dans l'histoire. Bouddhisme, judaïsme, christianisme, islam, vaudou*, paru en 2003 aux éditions Autrement. En 2006, sur l'excellent site éducatif de France 5 ([www.curiosphere.tv](http://www.curiosphere.tv)), une rubrique intitulée « Judaïsme et cultures juives » a été créée en coproduction avec la Fondation pour la mémoire de la Shoah. Ce site est, hélas, encore largement méconnu des enseignants qui, en majorité, se tiennent d'abord informés par les sources institutionnelles, en particulier l'Inspection générale.

L'institution encourage les enseignants à « sortir de l'école » et de nombreuses ressources et activités pour les classes sont proposées par les institutions muséographiques. Concernant l'histoire de la Shoah à

---

13. Centre national de documentation pédagogique.

Paris, le Mémorial a mis en place de nombreux ateliers pédagogiques pour le primaire ainsi que des parcours inter-musées avec le MAHJ (musée d'Art et d'Histoire du judaïsme) et la Maison d'Izieu<sup>14</sup>. Concernant l'histoire et la culture juives, les enseignants de région parisienne bénéficient également des activités proposées par le MAHJ. En 2005, la visite d'élèves de l'enseignement du public (71 %) est restée supérieure à celle des écoles juives (29 %). Les établissements classés en ZEP (zone d'éducation prioritaire) représentent 8 % des élèves du public, un chiffre en augmentation par rapport aux années précédentes. Sur l'année 2005, le MAHJ a reçu 551 groupes, soit 12 113 participants<sup>15</sup>. Les responsables ont néanmoins observé une diminution des groupes de primaire (42 %) au profit des élèves du secondaire, en majorité des collégiens (58 %). Par ailleurs, un tiers des groupes dits du primaire est en fait issu de centres de loisirs de la ville de Paris ou de centres communautaires juifs, ce qui relativise encore le nombre de visites scolaires. Certaines directions scolaires invoquent deux raisons pour ne pas amener leurs élèves au MAHJ : le plan Vigipirate et, de façon surprenante, le principe de laïcité. Le musée offre pourtant un grand nombre d'ateliers sur des thématiques variées : dix-huit thèmes abordent des sujets aussi divers que la calligraphie hébraïque, les récits bibliques, les cultures juives à travers l'histoire, les fêtes juives<sup>16</sup>. Des thèmes plus historiques sont proposés comme le Temple de Jérusalem, l'histoire des Juifs de France, l'affaire Dreyfus ou la présence juive dans le quartier du Marais. Concernant les activités du musée, il est intéressant de relever que la fréquentation s'est envolée en 2005 suite à la création, en septembre 2003, d'un atelier inter-musées par le MAHJ et l'Institut du Monde arabe (IMA) qui aurait accueilli plus de 1 500 élèves. Les responsables des activités pédagogiques nous ont expliqué que ce parcours répondait à « une forte attente des enseignants », en particulier dans des collèges classés ZEP ou implantés dans des quartiers où vivent d'importantes populations issues de l'immigration récente. Selon le service éducatif du MAHJ, le bilan de ce parcours inter-musées est positif : on indique que « les réticences exprimées par certains de ces élèves » ont pu être débloquées, même si

---

14. Les programmes sont consultables sur le site [www.memorialdelashoah.org](http://www.memorialdelashoah.org).

15. Une hausse de plus de 30 % par rapport à 2004.

16. Disponible sur le site du musée : [www.mahj.org](http://www.mahj.org).

les enseignants ont confié être sceptiques sur l'efficacité à long terme de ces acquis antiracistes. Cet atelier, intitulé « Cultures en partage : Juifs et musulmans », se compose de deux séances : une visite d'1 h 30 au MAHJ, au cours de laquelle sont évoqués les liens culturels, religieux et géographiques entre les deux cultures, et une visite à l'IMA. Soutenue et encouragée par l'institution scolaire, cette initiative illustre la volonté de l'Éducation nationale de promouvoir l'enseignement du fait religieux. Mais il faut souligner aussi que des organismes liés au ministère et au corps d'Inspection sont réticents à l'idée de promouvoir des projets scolaires ou des stages de formation continue centrés sur une culture religieuse spécifique, tandis que les projets trans-religieux qui proposent une vision œcuménique et historiquement consensuelle sont encouragés<sup>17</sup>. On privilégie ainsi l'apprentissage civique à court terme autour de la notion en vogue du « vivre ensemble » face à un solide contenu de connaissances historiques et culturelles.

À côté de ces initiatives, le sujet d'histoire juive le plus traité reste donc la Shoah. « Comment enseigner cette douloureuse page d'histoire à des élèves de CM1 et CM2 ? » est une question récurrente. Des sites Internet proposent ainsi aux professeurs des écoles des ressources documentaires ou des fiches toutes prêtes pour une utilisation pédagogique. Outre les publications du CNDP ou CRDP<sup>18</sup>, l'institution propose également du matériel pédagogique, en particulier des romans (fictions ou récits biographiques littéraires) et des films de fiction<sup>19</sup>. L'association *Yad Layeled France*, liée au musée du kibboutz *Lohamei Haghetaot* fondé en 1949 en Galilée, a créé en 2000 une mallette pédagogique au contenu très complet pour les élèves de CM2<sup>20</sup>. En 2004, elle a été complétée grâce à un financement de la FMS<sup>21</sup>. Il existe également un site Internet, *Le grenier de Sarah*, où l'élève peut accéder seul à des documents sonores ou écrits.

---

17. Pour illustration, on citera le thème incontournable à succès de l'« Espagne andalouse musulmane de l'âge d'or » où les trois monoïdéismes auraient vécu dans une parfaite harmonie.

18. Centre régional de documentation pédagogique.

19. Les films *Monsieur Batignole*, réalisé par Gérard Jugnot, ou *La vie est belle*, de Roberto Benigni, sont référencés sur de nombreux sites.

20. Un livret de présentation + 3 livres avec leur livret pédagogique + une vidéo présentant 6 témoins + un CD de récits d'enfants + un recueil de textes choisis + 21 photos, 24 signets de mots-clés, 90 fiches de témoignages classés chronologiquement. Pour plus de détails, voir le site [www.yadlayeled.org](http://www.yadlayeled.org).

21. Fondation pour la mémoire de la Shoah.

Enfin, la question de la sortie en groupe vers les lieux de mémoire se pose de façon moins fréquente que pour les classes du secondaire. Cependant, des classes de CM1 ou CM2 visitent régulièrement le site de Drancy (pour les Parisiens), la Maison d'Izieu (pour la région lyonnaise) ou le Mémorial de Caen. Il faut aussi rappeler l'active campagne de pose de plaques commémoratives dans les écoles primaires parisiennes ayant abrité des enfants juifs victimes de la Shoah. Depuis le début des années 1990, ces actions mobilisent ponctuellement élèves et enseignants dans les groupes scolaires concernés sans que l'on puisse évaluer la profondeur des apprentissages historiques des élèves, ni vérifier le dépassement de la dimension lacrymale de telles cérémonies. De plus, on a observé récemment des dérives lors de l'apposition de ces plaques : en dépit de la volonté des associations juives engagées, l'histoire de la Shoah et le destin de ses victimes y ont parfois été instrumentalisés au profit de campagnes politiques sur des débats contemporains<sup>22</sup>.

\*\*\*

L'intégration dans les programmes du primaire de 2002, confirmée en 2008, de l'enseignement de l'histoire de la Shoah doit-elle être considérée comme un progrès ? La question reste pertinente dans la mesure où la figure juive apparaîtra aux élèves sous les traits exclusifs de la victime d'une violence mal explicitée. Les racines historiques de l'antisémitisme moderne demeurent largement occultées et on ne trouve aucune évocation des persécutions de l'Occident chrétien ou du monde islamique, ni dans les instructions officielles, ni dans les manuels scolaires qui accompagnent les programmes. Ce débat a été relancé par l'initiative présidentielle (février 2008) du parrainage par chaque élève de CM2 du souvenir d'un enfant juif assassiné dans la Shoah. Proposition si incongrue et lugubre que la mission d'étude nommée par le ministre de l'Édu-

---

22. Comme les enfants d'immigrés « sans papiers » ou la cause des enfants victimes de conflits dans le monde.

cation nationale, lui-même peu convaincu de la pertinence du projet, participa avec discrétion mais fermeté à son abandon officialisé à la veille des vacances d'été 2008.

Par ailleurs, en étudiant les programmes, on constate l'absence de référence à une histoire juive « positive », c'est-à-dire vue sous un angle non victimaire. Les Juifs ne semblent porteurs d'aucune singularité civilisationnelle et n'ont apparemment rien apporté de significatif à la culture universelle, si ce n'est le monothéisme, encore cet apport n'est-il considéré que comme un simple marchepied vers le christianisme. Pourtant, dans une société marquée par la diversité et à qui l'on demande d'intégrer des enfants d'origines culturelles variées, ne serait-il pas fécond pour tous les élèves d'en savoir davantage sur les cultures juives après l'exil ? Ainsi pourraient-ils mieux comprendre ce qu'est une culture diasporique, phénomène dont le peuple juif n'a pas l'exclusivité.

Beaucoup reste à faire pour sortir le peuple juif de la représentation victimaire à laquelle le réduit aujourd'hui l'enseignement scolaire, souvent préoccupé par des valeurs moralistes autour de la question des « droits de l'homme ». Cet enfermement de la figure historique juive dans le statut de victime est d'autant plus pernicieux qu'il est confronté dans l'espace médiatique et public français à la figure israélienne, honnie parce qu'opposée à la représentation erronée d'un destin juif victimaire.