



L'enseignement des passés violents **Entre devoir d'Histoire et devoir de Mémoire** Etude de cas : l'enseignement de l'histoire de la Shoah en France

Rita El Khoury, étudiante en master à la Paris School of International Affairs, Sciences Po, Paris

Après les attentats de janvier 2015, la ministre française de l'Éducation nationale, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche Najat Vallaud-Belkacem lance une « grande mobilisation de l'École pour les valeurs de la République », avec pour objectifs de « mettre la laïcité et la transmission des valeurs républicaines au cœur de la mobilisation de l'école » et de « développer la citoyenneté et la culture de l'engagement ». Les événements de janvier 2015 obligent toutefois à repenser la question du rôle et de l'efficacité de l'école dans la prévention de la violence. Comme le soulignent Sarah Gensburger et Sandrine Lefranc dans leur article « Nous sommes Charlie, mais sociologues aussi »¹, la question soulevée par les actes des frères Kouachi et Amedy Coulibaly est la suivante : « Pourquoi a-t-il été finalement si facile de basculer dans la violence terroriste et dans l'acte antisémite, à des Français, éduqués par l'école de la République » ? Nés au début des années 1980, les frères Kouachi et Amedy Coulibaly ont en effet reçu la même éducation civique que les manifestants du 11 janvier, fondée sur la transmission des « passés douloureux », la citoyenneté et la tolérance. Pourtant, celle-ci ne les a pas empêché de verser dans la violence. En 2002 déjà, Paul Veyne soulignait « l'inefficacité dramatique de l'éducation civique scolaire »². L'enseignement de l'histoire et de l'éducation civique tel qu'il est proposé aujourd'hui permet-t-il de prévenir la résurgence des actes violents ?

Pour répondre à cette question, il convient de commencer par identifier les finalités, les contenus et les pratiques de l'enseignement de l'histoire et de l'éducation civique tel qu'il est proposé aujourd'hui. Comme le souligne Sophie Ernst dans son ouvrage *Quand les mémoires déstabilisent l'école, Mémoire de la Shoah et Enseignement*³, les enseignants sont aujourd'hui tiraillés entre deux exigences opposées : d'une part celle de véhiculer un message moral aux élèves par l'émotion, l'empathie voire l'identification (devoir de

¹ <http://memorywf.hypotheses.org/92>

² Veyne Paul, « Lisibilité des images, propagande et apparat monarchique dans l'Empire romain », *Revue historique* 1/2002 (n° 621), p. 3-30

³ Ernst Sophie (dir.). *Quand les mémoires déstabilisent l'école. Mémoire de la Shoah et enseignement*. Lyon : INRP, 2008. – 344 p.

Mémoire); d'autre part celle de rendre les événements plus intelligibles par l'objectivité et la distance critique (devoir d'Histoire). En d'autres termes, l'enseignement de la Shoah est aujourd'hui face à un dilemme : comment concilier devoir d'Histoire et devoir de Mémoire ? Les enseignants font-ils, aujourd'hui, de l'Histoire ou de la Mémoire ? Enfin, comment l'enseignement de l'histoire des passés violents est-il reçu et approprié (ou non) par les élèves ?

Méthodologie

Cette étude se propose de donner un bref aperçu de l'enseignement de l'histoire de la Shoah actuellement délivré en France et d'examiner, à partir d'une enquête de terrain, la réception qui en est faite par des élèves en classe de CM2. Elle est le fruit de trois enquêtes qualitatives d'observation directe:

- D'un module de trois heures proposé par le pôle pédagogique du mémorial de la Shoah à des enseignants stagiaires de l'Ecole professorale de l'enseignement et de l'éducation (ESPE) le 1^{er} avril 2015.
- D'une conférence de deux heures délivrée par Georges Bensoussan, historien et responsable éditorial du mémorial de la Shoah, aux enseignants stagiaires de l'ESPE le 8 avril 2015 dans le cadre d'un projet de classe intitulé « Transmettre les génocides »
- D'un atelier pédagogique de trois heures, intitulé « L'enfant aux deux noms », délivré par le pôle pédagogique du mémorial de la Shoah à une classe de CM2 du 18^{ème} arrondissement de Paris le 13 avril 2015.

J'ai pu assister au module et à la conférence délivrés aux enseignants stagiaires de l'ESPE par le biais d'un contact parmi les instituteurs participant au projet de classe « Transmettre les génocides ». Avant d'accepter que j'assiste à ces conférences en tant qu'externe (étudiante à Sciences po), l'enseignante animant le projet a souhaité savoir sur quoi portaient mes recherches. J'ai été bien accueillie parmi les étudiants qui n'hésitaient pas à se livrer à moi et à partager leurs pensées sur la formation qui leur était délivrée à l'ESPE ainsi qu'au mémorial de la Shoah. J'ai toutefois eu du mal à établir le contact avec l'enseignante animant le projet de classe, surtout lorsque j'ai cherché à en savoir plus sur les difficultés liées à la dimension morale et émotionnelle de l'enseignement de la Shoah. L'enseignante m'affirmait en effet que la formation délivrée aux professeurs (et celle proposée par le mémorial de la Shoah) optait résolument pour une approche historique. Ceci lui semblait être une évidence, sur laquelle elle n'a pas souhaité discuter. J'ai ainsi perçu une certaine méfiance, voire une forme d'agacement, de la part de cette enseignante lorsque je l'ai interrogée sur ce sujet.

Obtenir le droit d'assister à un atelier pédagogique du mémorial de la Shoah fut un peu plus long, principalement en raison de l'emploi du temps chargé des membres de l'équipe pédagogique, que j'ai contactés par téléphone. Dans un premier temps, la conseillère en charge des élèves de primaire m'a proposé de m'envoyer des documents pouvant m'aider dans mes recherches. Il s'agissait principalement de publications parues dans la Revue d'Histoire de la Shoah, dont certaines avaient été écrites par des membres de l'équipe pédagogique eux-mêmes. Ce n'est qu'après quelques semaines que j'ai pu assister à un atelier pédagogique délivré à des élèves de CM2. J'y fus très bien reçue : la conseillère a pris le temps de me présenter aux enfants et de répondre à mes

questions, qui portaient principalement sur le déroulement de l'atelier en tant que tel et ne pouvaient donc pas la gêner. Lors de l'atelier pédagogique, la conseillère pédagogique a d'emblée indiqué aux élèves que je prendrais des notes sur les explications qu'elle donnerait et en aucun cas sur eux. Lors de la première partie de l'atelier, j'étais assise sur le côté, comme les professeurs accompagnant la classe, et les élèves ne semblaient pas prêter attention à ma présence. Lors de la visite du mémorial en tant que telle, et plus précisément lors du temps libre dont ils ont disposé, les élèves ont toutefois semblé remarquer que je les suivais et que j'étais attentive à leurs réactions : ils avaient donc tendance à quitter un espace lorsque je les y rejoignais, et ils essayaient de se regrouper seuls, entre amis, pour ne pas se sentir observés. Ceci n'a pas gêné mon travail, les élèves étant restés relativement indifférents à ma présence la majeure partie du temps.

I. L'enseignement de la Shoah en France : entre devoir d'Histoire et devoir de Mémoire

1. La place donnée à l'Histoire dans le projet pédagogique du mémorial de la Shoah

Comme le rappelle Georges Bensoussan aux enseignants de l'ESPE, le Ministère de l'Education Nationale a établi un partenariat avec le mémorial de la Shoah par une convention de 2011, déléguant à cette structure privée un rôle prépondérant dans la définition des finalités et des méthodes d'enseignement de la Shoah en France. Dans le cadre de son partenariat avec le Ministère de l'Education Nationale, le mémorial a mis en ligne, en mars 2012, un site internet intitulé « Enseigner l'histoire de la Shoah » et destiné aux enseignants de l'école élémentaire, du collège et du lycée. Dans sa rubrique « Conseils pour enseigner », le site internet du mémorial indique clairement que même si l'enseignement de la Shoah « peut et doit faire appel à l'émotion », le génocide reste « un événement historique [devant] être abordé en tant que tel », autrement dit de manière distanciée, critique et objective.

Pour faire de l'Histoire à proprement parler, George Bensoussan insiste sur la nécessité de ne pas séparer l'histoire de la Shoah de l'histoire européenne. Le génocide jalonne en effet d'autres tragédies historiques. Il s'inscrit dans le développement d'un discours scientifique sur la race, la santé, la maladie, la pureté, la pollution, et n'est « pas un accident de l'histoire européenne ». Barbara Mellul, conseillère pédagogique, explique ainsi aux étudiants de l'ESPE que les ateliers proposés par le mémorial aux élèves insistent tous sur l'aspect chronologique, l'enchaînement des événements et le processus ayant mené au basculement de la politique forcée d'émigration à celle d'extermination, en mettant en exergue la rapidité du crime et la simultanéité des événements à travers l'Europe. Par ailleurs, l'équipe pédagogique du mémorial de la Shoah propose aux enseignants, pour mieux situer la Shoah dans l'histoire, d'effectuer un rapide travail de comparaison, en abordant par exemple le génocide des Tutsi au Rwanda (1994) pour faire ressortir des points communs et des différences avec le génocide des Juifs. Chaque atelier proposé par le mémorial aux élèves contextualise les événements à l'aide d'une frise et les jeunes sont parfois invités à reconstituer l'enchaînement des événements par eux-mêmes, par la peinture notamment. Enfin, si les élèves doivent pouvoir se situer dans le temps, ils doivent aussi se repérer dans l'espace : des activités géographiques leur sont donc proposées (Annexe 1).

Pour délivrer un enseignement réellement historique, le second point sur lequel insiste Barbara Mellul est la nécessité d'utiliser d'un vocabulaire rigoureux. Des termes tels que *rafle* doivent être clairement définis et, comme le souligne le site internet du mémorial de la Shoah « l'emploi des termes concernant les différents camps (internement, concentration, centres de mises à mort) doivent permettre d'insister sur les différences de traitement entre les populations qui y sont acheminées ». L'équipe pédagogique souligne également qu'il est important de faire comprendre aux élèves que dans un contexte de propagande, les mots eux-mêmes peuvent mentir. Enfin, Barbara Mellul recommande aux enseignants stagiaires de l'ESPE de s'attacher à ne pas véhiculer une vision manichéenne aux enfants, plaçant d'un côté les Justes et d'un autre les Mauvais. Elle conseille notamment d'évoquer des cas plus complexes, et cite l'exemple d'un maire pétainiste nommé « Juste » pour avoir sauvé des juifs.

Dans le cadre de l'objectif historique qu'elle se fixe, l'équipe pédagogique du mémorial de la Shoah insiste sur le refus de la pédagogie de l'horreur : aborder la disparition, la mort et le deuil ne doivent pas être des fins en soi. Barbara Mellul insiste sur la spécificité du mémorial de la Shoah par rapport au musée du Mémorial de l'Holocauste des Etats-Unis (USHMM), au musée juif de Berlin ou au mémorial de Yad Vashem de Jérusalem. L'architecture du musée juif de Berlin fait en effet surgir l'émotion, à laquelle les visiteurs sont directement et presque *physiquement* confrontés. Au mémorial de Yad Vashem, la guerre est mimée par le bruit, créant une émotion angoissante. La démarche adoptée consiste à utiliser le choc et l'émotion comme outils pédagogiques. En comparaison, il aurait été reproché au mémorial de la Shoah de trop peu confronter le visiteur aux réalités de la violence et à l'émotion. La démarche pédagogique adoptée est différente. Le refus affiché de la pédagogie de l'horreur s'explique, pour Barbara Mellul comme pour Catherine Erman, enseignante à l'ESPE, par le refus de paralyser la réflexion. Etre confronté à l'histoire de la Shoah serait en soi une expérience assez dure pour pouvoir mettre le *pathos* à distance. Ainsi, pour les groupes scolaires, la visite du mémorial ne peut se faire qu'avec un guide de l'équipe pédagogique et elle est adaptée à l'âge des élèves. L'extermination en tant que telle n'est par exemple pas abordée avec les enfants de CM2, avec qui les intervenants insistent plutôt sur les étapes qui précèdent la mise à mort. Un enseignant stagiaire de l'ESPE souligne pourtant que ses élèves sont, dans leur vie personnelle, confrontés aux images choquantes et à l'émotion suscitée par la Shoah. Cette réalité ne peut donc pas être ignorée à l'école. Barbara Mellul indique que pour trouver un « juste équilibre » et parler de la mort et du deuil, les œuvres d'art peuvent être très utiles. Dans le cadre des ateliers pédagogiques proposés par le mémorial, plusieurs œuvres d'art sont ainsi montrées aux enfants, notamment les œuvres de Charlotte Salomon (Annexe 2), principalement destinées à un public adolescent, ou l'œuvre « Le Réfugié » de Felix Nussbaum (Annexe 3), qui illustre le sentiment d'abandon. Comme le souligne Barbara Mellul, l'usage de l'ellipse et des métaphores laisse le soin aux enfants de se reconstituer les choses par eux-mêmes et évite donc de les choquer et de paralyser leur réflexion. L'idée sous-jacente est ici de ne confronter les élèves qu'à ce qu'ils peuvent déjà concevoir, et donc à ce qu'ils peuvent accepter. Au contraire, confronter les élèves à une situation à charge émotionnelle trop forte, ou en tout cas à un fait dont l'horreur dépasse leur entendement, ne pourrait que les laisser sans voix, susciter le rejet ou en tout cas les empêcher de réfléchir aux faits donnés.

Enfin, plusieurs des ateliers pédagogiques proposés par le mémorial de la Shoah aux élèves se donnent pour objectif de développer le sens critique des élèves. L'atelier « Désamorcer les pièges de la pensée, destiné aux élèves de la troisième à la terminale, vise ainsi à initier les élèves à la pratique du dialogue autour d'une question choisie, dans le but de leur donner les outils nécessaires pour éviter les erreurs de jugement menant aux stéréotypes et aux préjugés racistes. L'équipe pédagogique cherche ainsi à pousser les élèves à s'interroger sur les raisonnements et schémas de pensée qui mènent à la violence (ceci n'étant envisagé que dans une seule optique : les déconstruire).

La démarche du mémorial de la Shoah semble donc vouloir s'inscrire du côté de l'Histoire. Elle cherche à permettre aux élèves de situer la Shoah dans son contexte chronologique et spatial et à les inciter à la réflexion. Mais en évaluant les bienfaits et les méfaits des approches américaine, britannique, allemande ou israélienne de l'enseignement de la Shoah, Barbara Mellul évoque son expérience au Maroc et indique que face à des élèves ayant des propos antisémites et/ou négationnistes, il serait « sûrement » utile de choquer, autrement dit d'exposer les jeunes à des émotions fortes, dans une perspective mémorielle. Il s'agirait d'utiliser le levier émotionnel pour pousser les élèves à tirer des leçons du passé et faire en sorte qu'il ne se reproduise pas. Les questions qui se posent alors sont les suivantes: la vocation première de l'enseignement de la Shoah est-elle de permettre aux élèves de *comprendre* les événements ou de prévenir la violence ? Est-il véritablement possible, dans le cadre d'un mémorial, de développer le sens critique des élèves et d'opter pour une approche historique, par définition descriptive et objective? L'enseignement de l'histoire et de l'éducation civique délivré aujourd'hui peut-il véritablement prévenir la violence ?

2. Tensions morales et mémorielles

Comme le souligne Sophie Ernst⁴, l'enseignement de la Shoah est difficile en raison de « la dimension explicitement *morale* que lui donne notre société ». Les enseignants sont donc tiraillés entre un style d'enseignement objectif, qui met l'élève à distance et peut l'amener à ne se sentir finalement que peu concerné, ou un style d'enseignement fondé sur le « comme si vous y étiez » et un prétendu « passage de relai », conduisant à une identification avec la victime. Cette tension est particulièrement vive lorsque l'enseignement se déroule dans le cadre d'un mémorial.

Le parcours de la visite du mémorial de la Shoah commence avant même d'y pénétrer, lorsque le visiteur découvre le Mur des Noms (Annexe 4). Sur ce mur figurent les noms des 76000 Juifs déportés de France dans le cadre du plan nazi. Composé de plusieurs parties, et étant assez haut (surtout pour des enfants), le Mur des Noms donne d'emblée l'impression d'être dépassé : l'alignement des noms, par date et ordre alphabétique, laisse le visiteur impuissant face à l'ampleur et la systématisme de la déportation. Lorsque la visite est libre, les élèves de CM2 comme les enseignants stagiaires de l'ESPE, livrés à eux-mêmes, tentent une certaine prise de distance par le jeu, en cherchant à compter le nombre de personnes possédant le même nom de famille par exemple. Les

⁴ Ernst Sophie (dir.). Quand les mémoires déstabilisent l'école. Mémoire de la Shoah et enseignement. Lyon : INRP, 2008. – 344 p.

visiteurs se focalisent sur certains prénoms situés à leur hauteur, certainement dans une tentative de réappropriation, et pour échapper, tant qu'ils le peuvent, à l'évidence : l'énormité du mur et donc l'énormité du massacre. D'emblée, la visite du mémorial de la Shoah place le visiteur en situation de stupeur en lui rappelant que l'ampleur de la violence le dépasse et qu'il ne pourra pas la saisir.

Sur son site internet « Enseigner l'histoire de la Shoah », le mémorial de la Shoah propose une large palette d'outils aux enseignants. Parmi ces outils figure le site internet « Le grenier de Sarah », destiné aux enfants de 8 à 12 ans. Ce site internet invite les enfants à découvrir la culture juive et la vie quotidienne de familles juives avant, pendant et après la guerre. Les enfants peuvent suivre le parcours de neuf jeunes de leur âge, rescapés de la Shoah. Ils découvrent par exemple le témoignage de Rachel, qui a six ans au moment où la guerre éclate. Sur fond de vidéo illustrative de type dessin animé, Rachel parle de sa vie quotidienne à Belleville avant la guerre, de ses habitudes et de sa famille. L'arrestation du père, celle de sa famille et le parcours de Rachel de cachette en cachette est ainsi racontée à travers les yeux de l'enfant, avec un langage simple à comprendre et proche de celui des élèves, qui exprime et suscite l'émotion : « ma petite sœur et moi sommes terrorisées » ; « que va-t-on devenir ? ». Ce type d'outil crée une identification directe entre l'élève et l'enfant victime de la guerre, poussant l'élève à se mettre dans la peau de Rachel et à s'approprier son histoire. En suscitant l'empathie, le témoignage cherche clairement à faire entrer l'histoire de Rachel dans la mémoire de l'élève, dans son souvenir, comme s'il l'avait lui-même vécue. « Le grenier de Sarah » n'est donc pas un outil poussant l'élève à se poser des questions ni à analyser l'enchaînement ayant conduit à l'usage de la violence. L'élève, en se mettant dans la peau d'un enfant juif, est directement confronté à la réalité de la Shoah.

L'atelier « L'enfant aux deux noms » proposé aux élèves de CM2 adopte la même démarche pédagogique, axée sur l'identification. Les élèves sont invités à s'asseoir autour de clichés photographiques. Après avoir écouté un passage musical leur permettant de découvrir le yiddish, les élèves écoutent l'intervenante du mémorial de la Shoah leur raconter l'histoire de Charlotte, une petite fille juive vivant à Paris et qui a échappé à la déportation. Charlotte est encore vivante : c'est elle qui a témoigné et fait don de ses photos au mémorial, et l'intervenante relate donc un témoignage qui lui a été fait. Les enfants découvrent la vie quotidienne de Charlotte avant la guerre et apprennent que la judéité est avant tout une culture, bien vivante, comparable à la leur. Ils apprennent la signification de mots comme pogroms, camps d'internement ou travail forcé à travers l'histoire de cette petite fille juive, qui avait leur âge pendant la guerre. Au fur et à mesure du récit, ils sont invités à poser des questions et à répondre à des devinettes. Ils doivent par exemple deviner la langue de la chanson qu'ils ont écoutée et associer au chaque épisode de la vie de Charlotte à une des photographies déposées devant eux. La démarche participative et l'utilisation d'un langage adapté à des élèves de CM2 doit permettre aux élèves de se réapproprier l'histoire de Charlotte. Le récit reste très émouvant et l'intervenante fait à plusieurs reprises appel aux sentiments des élèves en soulignant l'inquiétude de la famille de Charlotte et en les plongeant dans des épisodes forts comme l'arrestation du père ou l'arrivée de policiers au domicile de la famille de l'enfant. La façon dont est racontée l'histoire de Charlotte pousse également les élèves à se sentir concernés, à s'identifier à la petite fille. L'intervenante précise par exemple qu'en raison des pénuries de nourriture, les enfants ne pouvaient plus manger de chocolat, suscitant de grandes exclamations de la part des élèves. Elle indique aussi

que Charlotte avait très peur, le premier jour où elle a dû porter l'étoile jaune, qu'on se moque d'elle à l'école et que ses amis ne veulent plus lui parler. Lorsqu'elle évoque la loi interdisant aux Juifs de fréquenter certains espaces publics, le premier exemple de lieu cité est « le parc », puis « les cinémas », « alors que c'était les vacances scolaires ». La façon dont l'histoire de Charlotte est racontée pousse ainsi les élèves à s'identifier à la petite fille juive et suscite l'empathie. A la fin de son récit, l'intervenante explique qu'aujourd'hui, Charlotte est très vieille et qu'elle commence à être fatiguée, mais qu'elle lui a raconté son histoire pour qu'elle puisse continuer à être transmise. En faisant découvrir aux élèves l'histoire de Charlotte, l'intervenante leur dit qu'ils vont pouvoir à leur tour la raconter, devenant des « passeurs d'histoire ».

Un atelier de dessin est ensuite proposé aux enfants, qui sont invités à représenter un épisode de sauvetage dans le parcours de Charlotte, autrement dit un moment où quelqu'un aurait aidé la petite fille ou un membre de sa famille. Tout pousse à l'identification, cette identification devant être positive : en dessinant un épisode de sauvetage, les élèves doivent se placer du côté du « bon », du « juste », s'approprier les « bonnes valeurs » du sauveteur et laisser de côté les « mauvaises valeurs » associées à la collaboration, l'arrestation ou l'exécution. L'approche positive axée sur les valeurs de solidarité l'emporte donc sur une approche négative qui prônerait l'anti-racisme. En définitive, l'atelier « L'enfant aux deux noms » doit permettre de prévenir la violence en poussant les enfants à s'approprier les difficultés endurées par Charlotte ainsi que les valeurs portées par les « sauveteurs » : la solidarité, la tolérance, le courage, etc. La démarche est bien mémorielle et morale. Certains outils mis à disposition des élèves (comme le Grenier de Sarah) ou certains ateliers du mémorial de la Shoah rappellent donc, dans une certaine mesure, la proposition faite par Nicolas Sarkozy en 2008 de confier à tous les enfants de CM2 la mémoire d'un des 11 000 enfants juifs de France tués pendant la Shoah. Elle pose la question du rôle aujourd'hui conféré aux enseignants (aider à *comprendre* la violence ou *prévenir* la violence ?) et la question des limites de l'approche mémorielle en termes émotionnels, psychologiques et sociaux.

Face au constat de la violence, quelle place est laissée à l'analyse critique, aux questionnements de l'enfant? C'est la question que soulève l'une des enseignantes stagiaires de l'ESPE en interrogeant Barbara Mellul : « Nous sommes vraiment dans la représentation des événements tels qu'ils se sont déroulés, mais la première question que mes élèves me poseront est la suivante : *Pourquoi ? Pourquoi la Shoah a-t-elle eu lieu ? Pourquoi l'usage de la violence ? Pourquoi les Juifs ?* Comment répondre à cette interrogation ? ». Désarmée et plutôt perplexe, la conseillère pédagogique répond : « Je n'ai pas la réponse à cette question. Nous n'avons pas la réponse à cette question ». Pourtant, la question du *Pourquoi* est effectivement la première question que posent des enfants. Au cours de l'atelier pédagogique « L'enfant aux deux noms », les élèves sont mis devant le fait accompli : ils écoutent ce qui constitue au final une simple description des événements. A plusieurs reprises, ils interrogent l'intervenante sur le *Pourquoi*, en demandant par exemple pourquoi les Juifs devaient porter l'étoile jaune ou bien pourquoi est-ce que les personnes malades étaient quand même arrêtées. Ce n'est qu'à la fin de l'atelier, en réponse à cette dernière question, que l'intervenante évoque brièvement le racisme ou le fait que, pour Hitler, les êtres humains n'étaient pas égaux. Elle demande ensuite aux élèves s'ils considèrent qu'il y a plusieurs races. La tonalité de sa voix rend sa question rhétorique, et les élèves s'empressent de répondre, d'une seule voix, que non.

L'absence de réponse au *Pourquoi* justifie-t-elle de ne plus se poser cette question, laissant l'enfant face au constat d'une violence dont le *sens* lui échappe ? De même, est-il « efficace » - même si cela est extrêmement rassurant - de véhiculer des valeurs « toutes faites » à des enfants, sans les pousser à s'interroger réellement sur des notions telles que le racisme ?

II. L'enseignement de la Shoah peut-il prévenir la résurgence de la violence ?

1. L'élève face à la violence : entre rejet et réappropriation

Dans le cadre de l'atelier « L'enfant aux deux noms », une trentaine de minutes sont consacrées à la visite du musée en tant que tel. Les enfants disposent d'un temps libre dans une salle en particulier, qui ne traite que des étapes précédant la déportation. Les mécanismes de défense observés chez les adultes face au mur des noms, qui rappellent les tics nerveux observés dans les travaux de Stanley Milgram⁵, se retrouvent en tous points, et de façon plus évidente encore, chez les enfants, qui profitent du temps libre pour courir, discuter entre eux, chahuter. L'histoire de Charlotte, qu'on leur a racontée pendant une heure trente, leur a clairement offert son lot d'émotions : le temps libre leur permet de se défouler, d'oublier. Mais les élèves choisissent aussi, pendant le temps libre, de se pencher sur certains objets, ceux qui leur « parlent le plus », qu'ils connaissent, qui leur rappelle leur vie quotidienne : un curieux objet qui leur fait penser à un téléphone portable et les amènent à conclure qu'« heureusement que maintenant il y a des téléphones LG » ou une robe dont le côté démodé les conduit à dire qu'elle est « moche ». Les élèves ont, eux aussi, et plus encore, besoin de se réapproprier les choses qu'ils découvrent en faisant le lien avec leur vie quotidienne. Plus encore que pour les adultes, ils ne peuvent comprendre le passé qu'à travers le prisme du présent, en le comparant au présent, et en lien avec leur vie personnelle. Une élève, à la fin de l'atelier, conclut par exemple en disant : « Quand même, je respecte mon oncle car il est mort ». Ce n'est – dans une large mesure - qu'en reliant le passé à *leur* présent, que les élèves appréhendent l'histoire de la Shoah.

La démarche adoptée par le mémorial pour les élèves de CM2, qui consiste à se focaliser sur les événements précédant la déportation en ne faisant qu'évoquer l'extermination, présente aussi des limites. Comme le soulignait l'enseignante stagiaire de l'ESPE, il est clair que les élèves savent ce qui s'est passé après les arrestations. Ils sont, dans leur vie quotidienne, exposés aux images violentes de la Shoah, et ce sont ces images et la mort en tant que telle qui font l'objet de toutes leurs interrogations, bien plus que la vie quotidienne d'un enfant juive pendant la guerre ou le travail forcé. A la fin du récit du témoignage de Charlotte, lorsque l'intervenante demande aux enfants s'ils ont des questions à poser, presque toutes leurs questions portent sur ce qui est arrivé au père de Charlotte et tournent autour du thème de la mort. Les élèves cherchent également à

⁵ MILGRAM, Stanley, *La Soumission à l'autorité*, Calmann-Lévy, 1994 (2e éd.), 270 p.

savoir ce que font actuellement chacun des frères et sœurs de Charlotte, s'ils sont vivants ou morts, et de quoi exactement ils sont décédés.

La visite du mémorial de la Shoah s'achève dans la salle des Enfants, qui rassemble quelque 3000 photographies d'enfants déportés, classées par ordre alphabétique. Le mémorial de la Shoah indique sur son site internet que le but de cette salle est de « prolonger la réflexion sur la notion de crime contre l'humanité » et de montrer « que derrière chaque victime il y a un visage ». La conseillère pédagogique, Barbara Mellul, explique que le choix de faire de cette salle la dernière étape de la visite a suscité des débats au sein de l'équipe. Dans la salle des Enfants, que les élèves découvrent à la fin de leur atelier, toutes les interrogations sur le thème de la mort émergent subitement, et s'enchaînent. Il devient évident qu'elles taraudaient l'esprit des enfants tout au long de l'atelier sur l'histoire de Charlotte, qui n'évoquait que la vie quotidienne de la petite fille, ses difficultés à se cacher et le travail forcé. Les premières réactions sont plutôt de l'ordre du déni : « Ici, ce sont aussi tous les Justes qui ont aidé des Juifs ? ». L'intervenante tente, une fois encore, de présenter les choses sous un aspect relativement « positif », pour éviter de choquer et de paralyser la réflexion, qui doit être mobilisée pour conduire l'élève à s'approprier les valeurs de la tolérance, de la résistance et du sauvetage. Elle insiste donc sur la nécessité de rendre hommage aux déportés et présente la photographie Simone de Beauvoir, qui s'en est sortie et a finalement « bien réussi ». Pourtant, dès que les élèves comprennent qu'il s'agit de déportés, les questions s'enchaînent et montrent qu'ils cherchent à comprendre deux choses : Ces enfants ont-ils été tués ? Et quel âge avaient-ils lorsqu'ils ont été tués ? Les questions suivantes s'enchaînent, jusqu'à pousser l'intervenante à aborder le sujet de l'extermination : « Mais là, c'est tout ceux qui ont vécu ou qui sont morts ? » ; « A partir de quel âge on faisait du travail forcé ? », « Et ceux qui n'avaient pas l'âge ? » puis « Et c'est de quel âge à quel âge exactement qu'on pouvait être déporté ? ». Les enfants finissent par obtenir la réponse à leur question : des enfants de tout âge ont été tués, même des bébés. Il devient clair que c'est non seulement l'extermination qui intéresse les élèves mais aussi l'âge à partir duquel on peut être tué, la question les perturbant tous étant : « Est ce que, moi aussi, j'aurais pu être tué ? ». Les dernières questions posées sont d'ailleurs les suivantes : « Mais on est venu arrêter cette fille en classe ? » ou enfin « Mais est-ce que c'est déjà arrivé quand une classe allait en sortie scolaire, par exemple ? ».

Ces questions n'ont pas été posées lorsqu'il ne s'agissait « que » du port de l'étoile jaune ou de la déportation. C'est dans la salle des Enfants, face à l'évidence de l'extermination et de la mort en masse, que les élèves, qui n'ont toujours pas saisi le *sens* de cette violence, veulent - au moins - enfin comprendre si cette mort les concerne vraiment, autrement dit si eux aussi auraient pu être tués.

Les réactions des enfants soulèvent plusieurs questions : est-il tenable, face à des élèves connaissant déjà la réalité de la mort et de la violence mais qui n'en ont toujours pas saisi le *sens*, de ne pas engager de réflexion préalable sur les causes de la violence (par des discussions sur des thématiques comme le racisme) et de ne pas poser la question du *Pourquoi* ? La formation et les indications délivrées aux professeurs restent en effet très vagues sur ce sujet, et les enseignants stagiaires de l'ESPE sont nombreux à se dire désemparés face à des questions telles que « Maîtresse, pourquoi les gens sont racistes ? ». Par ailleurs, les réactions de défense des enfants et leur mode de

compréhension du passé, presque exclusivement perçu à travers le prisme de leur présent et de leur vie quotidienne, nous conduisent à nous poser les questions suivantes : La mémoire de la Shoah ne serait-elle pas trop lourde à porter pour des enfants, le choc émotionnel qu'elle suscite étant trop violent? Et peut-on vraiment s'approprier la mémoire de la Shoah si on ne l'a pas vécue ?

2. Les limites de l'approche mémorielle

L'approche mémorielle, ou du moins l'exposition aux réalités de la violence, pose donc la question de la réappropriation qu'en font les élèves. Elle peut en effet susciter le rejet, ou simplement ne pas opérer, les jeunes ne se sentant finalement que peu concernés à titre personnel. Elle peut également présenter des dangers d'ordre psychologique pour les enfants. En 2008, la demande de Nicolas Sarkozy que chaque élève de CM2 perpétue la mémoire d'un des 11 000 enfants déportés de France avait ainsi suscité de vives critiques dans le monde éducatif et de la part de pédopsychiatres, qui soulignaient que ceci pouvait conduire au développement d'une certaine morbidité ou d'un sentiment de culpabilité chez les jeunes. Les conséquences de l'exposition à une violence « fictionnelle » chez les enfants n'ont cependant pas été prouvées et restent hypothétiques. Pour Luc Bastide, psychosociologue clinicien, il n'y a « pas de spectateur totalement innocent »⁶. Cette idée s'inscrit dans l'approche dispositionnaliste proposée par le sociologue Bernard Lahire⁷, qui montre que l'individu intériorise une pluralité de dispositions pouvant être activées ou inhibées en fonction du contexte social dans lequel il se trouve.

L'approche mémorielle, qui véhicule nécessairement un message moral, comporte d'autres limites. Comme le souligne Sophie Ernst⁸, « beaucoup d'enseignants sont persuadés qu'ils ont le droit, au nom d'un absolu de la morale, de faire violence aux jeunes pour leur transmettre les *bonnes valeurs* ». Une seule vérité est ainsi délivrée aux enfants, « telle quelle », sans susciter de débats et faire appel à l'esprit critique des élèves. En posant par exemple comme une évidence le fait qu'« il n'y a pas de races », le professeur ou l'intervenant ne pousse pas les enfants à réfléchir, à débattre, à se poser les véritables questions qui sous-tendent le recours à la violence. Les professeurs ou intervenants dans les lieux de mémoire ont ainsi tendance à oublier que, comme le montre Christopher Browning dans son ouvrage *Des hommes ordinaires*⁹ les fanatismes sont eux aussi persuadés de détenir les bonnes valeurs.

Par ailleurs, l'approche mémorielle pose aujourd'hui des questions liées au communautarisme. Georges Bensoussan souligne, lors de son intervention à l'ESPE, que nous sommes actuellement dans des sociétés compassionnelles où, comme l'a montré le

⁶ BASTIDE, Luc, « L'image, une école de la violence ? », in G. Langouët (dir.), *Les Jeunes et les médias en France*, Hachette, 2000.

⁷ LAHIRE, Bernard, *Portraits sociologiques. Dispositions et variations individuelles*, Paris, Nathan.

⁸ Ernst Sophie (dir.). *Quand les mémoires déstabilisent l'école. Mémoire de la Shoah et enseignement*. Lyon : INRP, 2008. – 344 p.

⁹ BROWNER, Christopher, *Des hommes ordinaires. Le 101^e bataillon de réserve de la police allemande et la « Solution finale » en Pologne*, Paris, Les Belles Lettres, 1994 (1^{re} éd. américaine, 1992).

sociologue Guillaume Erner¹⁰, la reconnaissance du statut du victime est devenue un enjeu donnant naissance à une nouvelle catégorie sociale et à une forme de consensus compassionnel. Une sorte de « concurrence des victimes » - pour reprendre la formule de Jean-Michel Chaumont¹¹ - et donc de « concurrence des mémoires » s'est alors développée, poussant chacun à vouloir montrer qu'il a d'avantage souffert que son voisin. Les rivalités autour du statut de victime seraient renforcées, selon Georges Bensoussan, par le fait que nous soyons dans une « société multiethnique », donnant lieu à une « jalousie mémorielle très malsaine » liée au « communautarisme » et au « repli sur soi ». Ces formes de jalousie mémorielle se retrouvent dans les réactions des enfants, qui font souvent le lien entre la Shoah et les discriminations actuelles. Les enseignants stagiaires sont ainsi beaucoup à devoir répondre à des questions du type « Et pourquoi est-ce qu'il n'y en a que pour les Juifs ? » ou encore « Et l'esclavage, tout le monde s'en fout ? ». Un enseignant stagiaire demande donc à Georges Bensoussan comment, selon lui, les professeurs peuvent veiller à éviter le piège de la jalousie mémorielle. Selon Georges Bensoussan, l'école n'est en réalité que le dernier maillon de la chaîne et c'est bien en amont que se prépare le combat contre la jalousie mémorielle : « quand les enfants arrivent au collège c'est en réalité déjà trop tard ». Le problème ne serait donc pas tant un problème scolaire qu'un problème social et économique.

Un enseignant stagiaire de l'ESPE, qui cherche à comprendre comment prévenir la violence, interroge enfin Georges Bensoussan sur la proposition de François Hollande de rendre la visite d'un lieu de mémoire obligatoire. Selon Georges Bensoussan, le devoir de mémoire, qui émane de l'ordre établi, présente de forts risques de rejet, en incitant à la rébellion. Une mémoire ritualisée et pieuse, qui se transforme en catéchisme, inciterait les élèves « ayant mille raisons de se rebeller à se rebeller contre cet ordre établi ». La mémoire, pour ne pas susciter le rejet, ne doit donc surtout pas devenir un rituel. A ce sujet, beaucoup d'enseignants stagiaires de l'ESPE racontent s'être heurtés à des formes de rébellion de la part des élèves au moment de la minute de silence en mémoire des victimes de l'attentat contre Charlie Hebdo, certains élèves allant jusqu'à dire que « de toutes façons, ils l'ont bien mérité » ou encore que « le policier Ahmed Merabet est un traître qui n'avait qu'à pas défendre les valeurs de la République ». Il est clair, dans ce contexte, que l'école n'est que le reflet du malaise de la société. Mais la question de son rôle dans la prévention de la violence subsiste, et n'en est que plus brûlante.

Conclusion

Tirillés entre devoir d'Histoire et devoir de Mémoire¹², impuissants face aux phénomènes de jalousie mémorielle et incapables de prévenir la violence par l'empathie et la morale, les professeurs se retrouvent rapidement démunis. Soumis à une forte pression sociale, ils sont pourtant de plus en plus nombreux à faire le choix de « la mémoire ». Ils prennent alors le risque de situer chaque événement dans une sacralité et une exceptionnalité qui empêchent les élèves de saisir le *sens* de l'usage de la violence et ouvrent le champ à la rivalité des mémoires. Pour lutter contre le piège de l'approche

¹⁰ Guillaume Erner, La société des victimes, La Découverte, 2006, 223 p.

¹¹ Jean-Michel Chaumont, La concurrence des victimes, La Découverte, 1997, 2002

¹² Ernst Sophie (dir.). Quand les mémoires déstabilisent l'école. Mémoire de la Shoah et enseignement. Lyon : INRP, 2008. – 344 p.

mémorielle, Georges Bensoussan engage les professeurs de l'ESPE à suivre l'exemple de Iannis Roder, professeur d'histoire-géographie en Seine-Saint-Denis, qui consacre plus de la moitié de son cours sur la Shoah à ne pas parler des Juifs mais à analyser longuement le discours racial, en mettant notamment en parallèle des caricatures de Juifs de l'époque et des caricatures contemporaines ciblant d'autres communautés. L'analyse des discours et des contextes dans lequel la violence s'est inscrite semble être la démarche la plus adaptée pour permettre aux élèves de comprendre le génocide et, si cela est possible, tenter de prévenir la résurgence de cette violence. Georges Bensoussan rappelle ainsi que tout l'objet de l'historien, et donc du cours d'histoire, est d' « entrer dans l'univers mental de celui qui a agi, en faisant attention à ne pas refouler ce que nous ne comprenons pas ou à ne pas estimer que cela n'existe pas ».

Limites méthodologiques de l'étude

Les limites méthodologiques de l'étude proposée tiennent principalement au choix des formations et ateliers observés, qui fut largement restreint par les disponibilités des professeurs et leur programme scolaire. La plupart des professeurs rencontrés avaient en effet déjà abordé le thème de la Shoah en classe : il me fut donc impossible d'assister à un cours sur ce thème. J'ai ainsi découvert la formation reçue par les professeurs sans en observer la mise en application. Cependant, en interrogeant les professeurs stagiaires que j'ai rencontrés, j'ai constaté que la grande majorité d'entre eux appliquait les indications données par l'équipe pédagogique du mémorial de la Shoah. Les professeurs sont également de plus en plus nombreux à visiter des lieux de mémoire, déléguant l'enseignement à des intervenants externes du mémorial de la Shoah ou de la ligue de l'enseignement, par exemple. Il convient par ailleurs de souligner que mon observation des réactions des élèves fut certainement biaisée. En effet, les élèves que j'ai observés se trouvaient au mémorial de la Shoah et participaient à un atelier animé par une intervenante externe, qu'ils ne connaissaient pas et qui les intimidait certainement. Ils se seraient probablement exprimés de manière plus libre dans une salle de classe. Les nombreux témoignages d'enseignants stagiaires que j'ai pu recueillir m'ont toutefois permis d'avoir un bon aperçu des phénomènes de rejet et de réappropriation observés chez leurs élèves.

Bibliographie

VEYNE, Paul, « Lisibilité des images, propagande et apparat monarchique dans l'Empire romain », *Revue historique* 1/2002 (n° 621), p. 3-30

ERNER, Guillaume, *La société des victimes*, La Découverte, 2006, 223 p.

ERNST, Sophie, (dir.). *Quand les mémoires déstabilisent l'école. Mémoire de la Shoah et enseignement*. Lyon : INRP, 2008. – 344 p.

BROWNER, Christopher, *Des hommes ordinaires. Le 101^e bataillon de réserve de la police allemande et la « Solution finale » en Pologne*, Paris, Les Belles Lettres, 1994 (1^{re} éd. américaine, 1992).

JACQUET-FRANCILLON, François, « Le discours de la mémoire », *Revue française de pédagogie*, 165, octobre-décembre 2008

TUTIAUX-GUILLON, Nicole, « Mémoires et histoire scolaire en France : quelques interrogations didactiques », *Revue française de pédagogie*, 165, décembre-janvier 2013

MELLUL, Barbara, « Parler de la Shoah aux enfants : une pédagogie ouverte », *Revue d'histoire de la Shoah*

MILGRAM, Stanley, *La Soumission à l'autorité*, Calmann-Lévy, 1994 (2^e éd.), 270 p.

LEFEBVRE, Barbara, « L'image du peuple juif dans l'enseignement primaire », *Revue d'histoire de la Shoah*

Interview de Sophie Ernst et Georges Bensoussan, « Les voyages à Auschwitz ne peuvent remplacer un cours d'histoire », *Libération*, mars 2011 : <http://www.liberation.fr/societe/2011/03/24/les-voyages-a-auschwitz-ne-peuvent-remplacer-un-cours-d-histoire-723936>

Interview de Iannis Roder sur France Inter, « Oui, pour quelques élèves, la laïcité pose problème », janvier 2015 : <http://www.franceinter.fr/emission-le-79-iannis-roder-oui-pour-quelques-eleves-la-laicite-pose-question-voire-probleme>

<http://memorywf.hypotheses.org/92>