

Comment aborder la Shoah à l'école ?

Charles Heimberg, table ronde de la Ligue Internationale contre le Racisme et l'Antisémitisme (LICRA), Genève, 27 janvier 2005

Les témoignages des rescapés d'Auschwitz sont toujours émouvants. Face à eux, il est difficile de prendre la parole pour faire des discours sur l'histoire et la mémoire. Je vais toutefois le faire en me rappelant qu'il n'est évidemment pas possible que ces rescapés témoignent devant les élèves chaque fois que l'on aborde avec eux le thème de la Shoah. Et qu'il nous faut donc bien réfléchir à la manière dont nous pouvons le faire aussi quand ils ne sont pas là.

Introduction : comment aborder la Shoah à l'école ?

Il me semble que le fait de penser et d'enseigner ce thème monstrueux, mais tellement essentiel pour la compréhension du monde dans lequel nous vivons, implique quatre approches, quatre dimensions différentes du travail avec les élèves, que l'on peut aborder dans un ordre ou dans un autre :

Tout d'abord, la première approche, c'est celle du contact avec la réalité de l'horreur, à partir d'un témoignage direct ou filmé, à partir d'un récit, d'une œuvre comme celle de Primo Levi, d'une série de documents, de photographies, d'images, etc.

À côté de cela, il y a lieu de faire connaître les travaux des historiens, d'établir un état de la question, de rendre compte des débats historiographiques qui portent sur les interprétations de ces faits. Je pense que les élèves doivent connaître la synthèse de ce que disent les historiens.

Par ailleurs, il y a lieu de distinguer les apports respectifs de l'histoire et de la mémoire, leurs logiques et leurs fonctions différentes. Aujourd'hui, avec 60 ans d'écart, la mémoire de la Seconde Guerre mondiale est devenue elle-même un objet d'histoire. Ses manifestations successives, comme par exemple l'intense traitement médiatique de cette semaine, nous en disent autant sur le présent que sur le passé. Ce que les élèves devraient aussi apprendre à décrypter.

Enfin, la persistance dans la longue durée du préjugé antisémite, et celle, tout aussi détestable, des falsifications négationnistes font bien sûr partie de l'histoire. Mais elles nous obligent à prendre en compte la part d'irrationnel qui marque nos sociétés humaines. Elles impliquent aussi de recourir à des concepts de psychologie sociale pour comprendre les mécanismes

collectifs de l'exclusion, de la stigmatisation, de la constitution de groupes qui en excluent d'autres, avec parfois la violence la plus extrême.

Encore ?

« Encore ! », « Encore la Shoah ! », entend-on parfois lorsqu'il s'agit d'évoquer le génocide juif avec des élèves ou dans la société. « Encore ? » C'est aussi la question qui introduit le dernier livre d'Annette Wieworka¹.

Cette formule me paraît avoir un double sens. Elle peut exprimer une sorte de saturation face à un thème dont on parlerait beaucoup dans les médias, face à une insistance commémorative un peu figée. Elle peut également découler, c'est évident, d'une certaine hostilité à l'égard des Juifs, voire d'une forme larvée d'antisémitisme. Mais on aurait tort, me semble-t-il, de négliger un tout autre aspect de sa signification possible : par son horreur monstrueuse, et si on le traite avec profondeur et sérieux, le thème de la Shoah, à la longue, reste angoissant et insupportable. Et c'est peut-être aussi cela qui fait dire parfois « Encore ! » à certains.

J'aimerais toutefois affirmer ici d'emblée que, selon moi, compte tenu de son caractère central pour la compréhension du XX^e siècle et de ses horreurs, et vu sa position au cœur même de la modernité en construction, il n'y a aucune raison sérieuse d'accepter l'idée que l'on parlerait trop de la Shoah, dans la société comme dans les classes. Je continue même à penser que malgré le déferlement médiatique auquel nous assistons cette semaine, on n'en parle pas assez. Reste alors à savoir comment on en parle, et s'il n'y a pas un problème de ce côté-là. Parce qu'il est sans doute plus exact d'affirmer que l'on n'en parle pas assez bien.

Lorsqu'on veut savoir ce qui se passe dans les classes, avec les élèves et avec les jeunes, on peut se dire là aussi que la situation est contradictoire. Il peut en effet arriver à certains d'en entendre beaucoup parler, parfois plusieurs fois, parfois de manière superficielle, mais il n'en reste pas moins que la Shoah reste un thème très difficile à aborder pour les enseignants, et ce pour toutes sortes de raisons :

- c'est un thème affectivement très lourd ;
- c'est un thème chaud, qui peut susciter la polémique ;
- c'est un thème qu'il est difficile d'expliquer et que l'on sait mal comment aborder ;

¹ Annette Wieworka, *Auschwitz, 60 ans après*, Paris, Robert Laffont, 2005.

- c'est un thème pour lequel il est à la fois difficile d'éviter la sacralisation (en le présentant comme indicible, incompréhensible, absolument unique, etc.) et la banalisation (par des comparaisons suggérant trop d'assimilation, par l'oubli de sa logique raciale, de l'identité juive du plus grand nombre de ses victimes, etc.).

Aujourd'hui, l'école en parle davantage, l'évitement est moins la règle. Mais, encore une fois, il n'y a aucune raison d'accepter l'idée qu'il y aurait saturation. En revanche, il y a sans doute beaucoup à faire sur la manière d'en parler, sur le contenu et la qualité des séquences pédagogiques proposées, sur la préparation des élèves et sur les constats personnels auxquels on leur permet d'aboutir. Sur le risque aussi d'en parler sur un ton moralisateur empêchant la réflexion des élèves. Des efforts d'incitation et de formation des enseignants devraient donc sans doute être encore accomplis.

Alors, comment parler en classe de la Shoah, comment étudier la destruction des Juifs d'Europe, mais aussi des Tsiganes et d'autres victimes du national-socialisme ?

Quelle histoire pour un travail de mémoire ?

Compte tenu de ce que nous savons du passé de l'humanité, il nous faut agir en fonction d'un devoir d'histoire qui rend nécessaire un travail de mémoire.

Cela dit, il n'est pas possible de parler de devoir d'histoire si l'on n'a pas défini clairement de quelle histoire il s'agit.

S'agit-il par exemple :

- d'une histoire des vainqueurs² ou d'une histoire qui intègre le point de vue des vaincus, des victimes ?
- d'une histoire antique³, étudiant des faits pour eux-mêmes, sans relation avec d'autres époques ni d'autres lieux, ou d'une histoire qui parcourt les temps et les époques à des fins d'intelligibilité et de critique ?
- d'une histoire qui assène de prétendues vérités plus ou moins définitives ou d'une histoire qui présente les faits et la diversité des interprétations dont ils font l'objet ?

² Walter Benjamin, « Sur le concept d'histoire » (1942, rédigé en 1940), in *Œuvres III*, Paris, Folio-essais, 2000, pages 432-433.

³ Arnaldo Momigliano, *Les fondations du savoir historique*, Paris, Les Belles Lettres, 1992 (1990), pages 61 et 65.

En amont de toute narration historique, nous dit l'historien Reinhart Koselleck⁴, il y a aussi et d'abord des questions fondamentales, de nature anthropologique, sur l'organisation des sociétés humaines. Elles s'expriment sous la forme d'oppositions. Je citerai ici les trois premières qui me paraissent fondamentales pour la réflexion autour de la Shoah. Ces trois questions portent ainsi sur ce qui oppose :

- d'une part, l'inéluctabilité de la mort et la possibilité de tuer autrui ;
- d'autre part, toutes les formes d'amitié et d'inimitié ;
- enfin, toutes les formes d'inclusion et d'exclusion.

Le même Reinhart Koselleck propose encore une autre typologie, qui regarde cette fois le rapport au temps, entre passé et avenir, qui est entretenu par chaque acteur, individuel ou collectif, d'une situation historique. Elle est constituée d'un champ d'expérience, dans le passé, et d'un horizon d'attente, tourné vers l'avenir. Mais entre les deux, dans le présent de toute situation, dans ce « présent du passé » que l'historien doit s'efforcer autant que possible de reconstruire, le philosophe Paul Ricœur désigne encore ce qu'il appelle un « espace d'initiative », soit la marge de manœuvre, plus ou moins grande, dont dispose chaque individu entre son passé et son avenir, entre sa perception du passé et sa vision de l'avenir⁵.

La destruction d'une catégorie particulière d'être humains qu'un pouvoir constitué, au nom de critères raciaux, prétend pouvoir haïr, tuer, exclure de l'humanité même, c'est donc bien l'anéantissement de tout espace d'initiative, de tout horizon d'attente pour toutes ces victimes désignées. Mais qu'en est-il du point de vue des bourreaux ? Quel a été leur horizon d'attente ? L'histoire nous oblige à nous poser aussi cette question, c'est-à-dire à nous interroger sur la monstruosité des bourreaux, pour nourrir notre réflexion et essayer de comprendre non pas, bien sûr, les bourreaux, mais ce qui s'est passé et comment on a pu en arriver là.

Les quatre dimensions d'un apprentissage de la destruction des Juifs d'Europe

J'aimerais reprendre maintenant, à partir de ces grandes questions que l'histoire, en tant que science humaine, pose au passé les quatre dimensions qui me paraissent devoir constituer un

⁴ Reinhart Koselleck, *L'expérience de l'histoire*, Paris, Gallimard-Le Seuil, 1997 (1987), pages 183-192.

⁵ Reinhart Koselleck, *Le futur passé. Contribution à la sémantique des temps historiques*. Paris, Éditions de l'ÉHÉSS, 1990 (1979). Paul Ricœur, *Temps et récit*, Tome III : *Le temps raconté*, Paris, Seuil, 1985. Ainsi que *La mémoire, l'histoire, l'oubli*, Paris, Seuil, 2000, page 497.

enseignement de la Shoah : la prise de connaissance des faits, la prise de connaissance des interprétations possibles, le décryptage des manifestations de la mémoire et enfin la prise en compte de l'irrationnel et des mécanismes de la psychologie collective. Ces quatre approches peuvent être abordés dans des ordres différents. On peut par exemple partir du présent, des manifestations de la mémoire ou de ce que les élèves nous disent savoir des Juifs, du national-socialisme ou des camps d'extermination, pour aller ensuite voir dans le passé ce qu'il en était. On peut aussi partir directement d'une évocation de ce passé, d'un travail portant sur lui. Mais dans tous les cas, l'objectif de cet enseignement sera bien de permettre aux élèves de construire du sens pour le présent et l'avenir.

Pour ce qui est de la prise de connaissance des faits, je ne développerai pas cet aspect. Il existe encore des témoins ; certains ont été filmés ; nous disposons aussi d'autres récits, de films, etc. En prendre connaissance, c'est se plonger dans une réalité monstrueuse qu'il va quand même falloir remettre dans un contexte et tenter d'expliquer. Cela mobilise forcément des émotions. En même temps, il s'agit aussi d'y remettre de l'histoire, de les mettre en perspective.

En ce qui concerne l'histoire et la discussion des différentes interprétations auxquelles elle donne lieu de la part des historiens, deux aspects sont à souligner. D'une part, il me paraît très important que les élèves aient accès aux thèses, sous une forme bien sûr accessible, des principaux historiens des fascismes, de la Shoah et de ce qui l'a précédé. D'autre part, tout en distinguant bien ce qui se discute et ce qui ne se discute pas, les élèves devraient avoir accès à quelques débats et controverses qui ont existé et continuent d'exister entre les historiens, ceux qui sont légitimes dans un cadre démocratique.

Sans le développer, j'aimerais évoquer un exemple parmi bien d'autre de ce qui devrait pouvoir faire l'objet d'une présentation aux élèves.

Dans une synthèse récente⁶, Philippe Burrin décrit le génocide juif et montre en quoi la judéophobie, si exacerbée dans l'Allemagne nazie, a résulté non pas seulement de l'existence de l'antisémitisme, mais du succès de son utilisation comme une arme identitaire. Celle-ci a fonctionné autour de trois valeurs fondamentales mises en exergue auprès du peuple allemand - sa santé, sa puissance et sa culture d'essence religieuse - nourries toutes les trois par une dénonciation haineuse des Juifs comme allant justement à l'encontre de ces valeurs. Ce livre nous montre que le délire identitaire des nazis était essentiellement racial et qu'il s'était aussi

⁶ Philippe Burrin, *Ressentiment et apocalypse. Essai sur l'antisémitisme nazi*, Paris, Seuil, 2004.

retourné contre d'autres Allemands que les Juifs, dans une perspective eugéniste. Ainsi l'antisémitisme est-il l'une des formes du racisme. La guerre a augmenté par la suite la vigueur du ressentiment antijuif jusqu'à permettre, sous l'effet ravageur de nombreux discours de victimisation, le passage à l'acte vers l'apocalypse et la destruction des Juifs.

Ce n'est là qu'un exemple parmi d'autres d'une synthèse historique pouvant être présentée aux élèves. On pourrait tout aussi bien se référer aux réflexions d'Enzo Traverso⁷, qui portent sur la généalogie de la violence nazie et évoquent ses prémisses dans le XIX^e siècle européen. Il montre en quoi l'idéologie nazie n'a pas que des origines allemandes, en quoi elle relève d'une certaine modernité. Il constate aussi que le pogrom de Kishinev, dans l'actuelle Moldavie en 1903, suscita une légitime indignation dans l'opinion publique occidentale. Mais que ce fut moins le cas après la première Guerre mondiale, avec par exemple le génocide arménien. Nos sociétés s'étaient en quelque sorte habituées à la violence, à la guerre totale, à la mort de masse, à l'extermination⁸. Mais comment en était-on arrivé là ? C'est la question de la brutalisation des sociétés européennes, un concept introduit par l'historien George Mosse⁹, qui nous est ici posée. Elle se pose aussi dans un autre ouvrage fondamental qui devrait pouvoir être discuté avec les élèves, celui de Christopher Browning sur les hommes ordinaires qui ont constitué les « Einsatzgruppen », réservistes, pères de famille, membres d'unités mobiles qui ont assassiné en masse et déporté des Juifs de l'Est¹⁰.

En ce qui concerne le troisième aspect, la distinction entre histoire et mémoire, il s'agit de quelque chose d'essentiel. Quatre tensions entre les perspectives de l'histoire et de la mémoire sont proposées par l'historien Antoine Prost¹¹ : la mémoire porte sur des faits précis et désignés, le devoir de mémoire semble proscrire l'oubli, la demande de mémoire est largement affective, elle correspond à une vision particulière dans une perspective identitaire. Il existe pourtant aussi une interaction qui est nécessaire entre histoire et mémoire ; il ne s'agit pas de stigmatiser la mémoire pour valoriser l'histoire : d'où l'idée de l'utilité d'un véritable travail de mémoire, d'où la pertinence de toujours tendre à remettre de l'histoire dans la

⁷ Enzo Traverso, *La violence nazie. Une généalogie européenne*, Paris, La Fabrique-éditions, 2002.

⁸ Voir son texte « Memoria e conflitto » in Gadi Luzzatto Voghera et Ernesto Peillo, *Pensare e insegnare Auschwitz. Memoria, storia, apprendimento*, Milan, FrancoAngeli, 2004, pp. 21-30.

⁹ George L. Mosse, *De la Grande guerre au totalitarisme. La brutalisation des sociétés européennes*, Paris, Hachette, 1999 (1990).

¹⁰ Christopher R. Browning, *Des hommes ordinaires. Le 101^e bataillon de réserve de la police allemande et la solution finale en Pologne*, Paris, Les Belles Lettres, Collection Histoire, 1994.

¹¹ Antoine Prost, « Comment l'histoire fait-elle l'historien ? », *Vingtième Siècle*, n°65, Paris, Presses de Science Po, janvier-mars 2000, pp. 3-12.

mémoire, d'où la nécessité d'une histoire au second degré¹². Je tiens aussi à préciser combien il me paraît nécessaire que les élèves apprennent ce que c'est qu'une commémoration, ce que c'est qu'une manifestation de la mémoire dans l'espace public si l'on veut qu'ils puissent comprendre le monde dans lequel ils vivent et la manière dont on y traite du passé.

Enfin, les horreurs de la Seconde Guerre mondiale, l'antisémitisme et toutes les formes de haine raciale comprennent une part d'irrationnel. Nous savons bien qu'il n'a pas suffi qu'il soit démontré par a + b, à plusieurs reprises, que le *Protocole des sages de Sion* était un faux pour que cessent sa diffusion et son utilisation. Dans ce domaine, il est clair que l'éducation et la connaissance ont un immense rôle à jouer pour combattre de tels phénomènes, mais il n'est pas sûr qu'elles puissent suffire. En outre, ces croyances et ces comportements relèvent aussi de mécanismes collectifs, de phénomènes de groupes qui ont été décrits par la psychologie sociale¹³. Il vaut donc la peine de les connaître et de les faire connaître. J'insiste là-dessus parce qu'il me semble qu'avec les meilleures intentions du monde, tout comme on peut être amené à enfermer un élève dans son identité au nom d'une approche multiculturelle, on risque aussi, si l'on n'y prend pas garde, si l'on est trop moralisateur et si on ne laisse pas la place à une discussion nourrie de la connaissance des faits du passé, de renforcer de jeunes élèves dans leurs représentations identitaires et leur fermeture d'esprit éventuelle.

Ne pas laisser soumettre l'enseignement de l'histoire à la pression populiste

Compte tenu de toutes ces difficultés et de toute cette complexité que draine le thème de la destruction des Juifs d'Europe et de la lutte contre tous les racismes, j'aimerais vous appeler à soutenir les enseignants qui s'engagent dans cette promotion des valeurs humanistes et démocratiques.

Tout d'abord, parce qu'en Suisse, le national-populisme a le vent en poupe et qu'il s'affirme ouvertement comme groupe de pression pour empêcher les enseignants de faire leur travail. C'est ainsi qu'un Groupe Histoire vécue, souvent représenté par le conseiller national de l'Union Démocratique du Centre (UDC) Luzi Stamm, a officiellement demandé l'interdiction d'une brochure qui présente aux élèves une synthèse des travaux de la Commission Bergier¹⁴.

¹² Selon le terme de Pierre Nora : « Pour une histoire au second degré », *Le Débat*, n°122, Paris, Gallimard, novembre-décembre 2002, pp. 24-31.

¹³ Margarita Sanchez-Mazas, *Racisme et xénophobie*, Paris, PUF, 2004.

¹⁴ *Le rapport Bergier à l'usage des élèves. La Suisse le national-socialisme et la Seconde Guerre mondiale ; la question des réfugiés*, présenté par Charles Heimberg, Genève, Cycle d'orientation, 2002. Le rapport de synthèse de la Commission indépendante d'experts Suisse-Seconde Guerre mondiale, mandatée par le Parlement fédéral

Cette publication a ainsi fait l'objet d'une dénonciation adressée à la Conférence suisse des directeurs de l'instruction publique (CDIP) pour la faire retirer en attendant la mise à disposition d'une autre analyse scientifique, commandée à des « *historiens suisses témoins de la Seconde guerre mondiale* ». Pour ces protestataires, il était notamment inadmissible de parler aux élèves de « *période sombre de l'histoire de la Suisse* » alors que le pays avait « *pu rester à l'écart de la guerre et sauvegarder l'intégrité de son territoire* ». De plus, la brochure ne devait pas s'adresser « *à des élèves qui n'ont pas nécessairement une connaissance quelque peu approfondie des circonstances qui ont prévalu pendant la Deuxième Guerre mondiale* »¹⁵. Ces gens-là n'ont fort heureusement pas obtenu gain de cause¹⁶, mais l'existence de ce genre de pressions, de ces tentatives de censure ciblées sur l'école ne peut qu'avoir des effets négatifs sur un champ scolaire qui hésite à développer la dimension citoyenne de l'histoire, l'enseignement de cette période et des controverses qu'elle suscite.

Ensuite parce que ces enseignants manquent de moyens et qu'un projet est actuellement en discussion à Genève qui mérite d'être concrétisé. Il s'agit de mettre sur pied une Maison de la mémoire, à mi-chemin entre l'école et un musée, à destination des élèves des écoles genevoises, où seraient présentés par exemple des thèmes comme la Shoah et la question des réfugiés autour de la frontière genevoise, le regard sur l'autre à l'époque des colonies et des expositions ethnographiques comme le « Village Nègre » de l'Exposition nationale de 1896, les migrations et leur histoire, la conquête des droits de la personne, etc. Aujourd'hui, les autorités cantonales et de la Ville de Genève sont entrées en matière favorablement, mais il est à souhaiter que ce projet puisse se réaliser et faire l'objet des financements nécessaires.

Conclusion

J'aimerais maintenant conclure cette brève présentation. Tout d'abord en reproduisant les propos d'un autre rescapé des camps : « *La vérité, a-t-il dit à une journaliste, c'est que le régime nazi pourrait se reproduire n'importe où, à tout moment, quoi qu'on fasse. La connaissance d'Auschwitz n'y changerait rien* »¹⁷. Ces paroles très pessimistes et désabusées sont celles de Roger Perelman. Inutile de vous dire qu'elles m'interpellent. Et que j'aimerais

pour faire la lumière sur un certain nombre d'accusations et de problèmes suscités par l'attitude des autorités et des élites économiques helvétiques face au national-socialisme a été déposé en mars 2002.

¹⁵ Lettre du Groupe de travail Histoire vécue adressée le 27 juin 2003 à la CDIP avec une annexe qui « analyse » la brochure incriminée.

¹⁶ M. Charles Beer, président du Département de l'instruction publique de Genève a répondu le 8 juillet 2003 à cette missive en soulignant la nécessité de disposer de sources diversifiées pour l'enseignement de l'histoire.

¹⁷ Cité par Annick Cojean in « Roger Perelman. Une enfance française », *Le Monde*, 25 janvier 2005.

bien pouvoir les démentir. Mon métier d'historien et de didacticien porte fondamentalement sur les deux questions de la transmission et du rapport à l'autre. Et il va sans dire que la destruction des Juifs d'Europe représente justement la négation la plus exemplairement monstrueuse, pour reprendre les termes de Ruth Fivaz-Silbermann¹⁸, de ce rapport à autrui. J'aimerais donc bien pouvoir vous affirmer avec certitude que l'éducation et la connaissance devraient nous permettre d'éviter le retour de la barbarie. Je serai cependant un peu plus prudent. Parce que je suis historien et que je sais bien que l'histoire n'est pas un progrès linéaire. Parce que je suis citoyen et que j'observe avec inquiétude la montée des populismes et la complaisance avec laquelle leurs discours de haine sont parfois reçus. Parce que je sais qu'il y a des manières d'aborder ces questions qui peuvent se révéler contre-productives si elles sont trop moralisatrices et si elles ne permettent ni le débat, ni un rôle actif des élèves dans leurs apprentissages et leurs réflexions

Cela dit, nous manquons de connaissances et de recherches pour mesurer sérieusement l'impact réel de nos actions pédagogiques dans un tel domaine. Certes, une récente enquête internationale qui a fait beaucoup moins de bruit que les enquêtes PISA, et qui pose les mêmes problèmes quant à savoir ce qui est vraiment comparable d'un pays à l'autre, nous a appris que les jeunes Suisses, surtout en Suisse alémanique, semblaient moins ouverts que d'autres face aux étrangers et à l'altérité¹⁹. Nous avons donc d'autant plus de défis à relever que les milieux populistes sont au coin du bois et ne cesseront de chercher à entraver ce travail éducatif. Mais j'ai quand même la conviction que si nous parvenons à ne pas être moralisateurs, un enseignement de cette tragédie basé sur les faits, sur leurs interprétations, sur la nécessité et la critique de leurs mémoires, ainsi que sur leur dimension irrationnelle, ne pourra que contribuer à poursuivre, et espérons-le à réaliser, les objectifs humanistes et démocratiques de l'enseignement public. C'est en tout cas ce que nous devons à Mme Ruth Fayon, à une rescapée d'Auschwitz qui témoigne régulièrement dans les écoles genevoises, comme nous le devons à tous ceux qui ne sont pas revenus des camps ou qui ont péri avant d'y arriver, dans d'autres circonstances, face à l'horreur du national-socialisme.

¹⁸ Ruth Fivaz-Silbermann, « L'histoire, la mémoire », intervention à la table ronde de la LICRA, Genève, le 27 janvier 2005.

¹⁹ Fritz Oser et Horst Biedermann, *Jeunesse sans politique ? Résumé des résultats de l'enquête 2003...*, Lausanne et Le Mont-sur-Lausanne, FED et LEP, 2004.