

Enseigner l'histoire de la Shoah : quelques pistes de réflexion

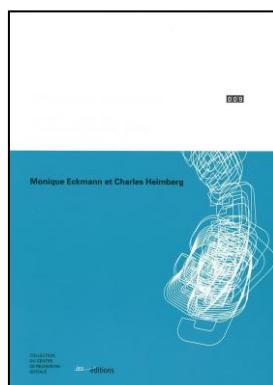
Valérie Opériol

Chargée d'enseignement en didactique de l'histoire à l'Institut Universitaire de Formation des Enseignant-e-s, Université de Genève, et enseignante d'histoire au collège de Candolle
valerie.operiol@unige.ch

Cet article a pour but de présenter quelques pistes de réflexion sur la transmission de la Shoah dans les cours d'histoire au niveau secondaire. Il suscitera davantage d'interrogations qu'il n'offrira de réponses, l'essentiel étant de livrer ces questions de façon explicite aux élèves, de les sensibiliser aux problèmes épistémologiques, historiographiques, didactiques, de mémoire et de représentation que pose cet enseignement.

Dans un premier temps, nous évoquerons deux enquêtes réalisées auprès d'enseignant-e-s et d'élèves, en Suisse et en Allemagne, qui permettent d'observer de plus près les conceptions et les pratiques liées à l'enseignement et à l'apprentissage du sujet. Dans un deuxième temps, nous montrerons quelques exemples de ressources didactiques.

Deux enquêtes sur l'enseignement de la Shoah



La première enquête a été menée à Genève par une sociologue, Monique Eckmann, et un didacticien de l'histoire, Charles Heimberg¹. Leurs questions de recherche étaient les suivantes : comment la Shoah est-elle abordée dans les leçons d'histoire ? Quelles sont les représentations, les stratégies pédagogiques, les expériences des enseignant-e-s ? Comment se situer par rapport à cette thématique ? Comment leur histoire personnelle fait-elle écho à leurs récits ? Quels sont les situations problématiques et les incidents critiques qui apparaissent en classe ? Les auteur-e-s ont effectué des entretiens auprès de 21 enseignant-e-s genevois-e-s, vaudois-e-s et tessinois-e-s et ont croisé deux approches : la première interrogeait les représentations sociales, notamment les mouvements d'identification et de distanciation à l'égard des mémoires ; la seconde questionnait les contenus effectifs d'apprentissage, en termes factuels et interprétatifs. Les chercheur-e-s sont ainsi arrivé-e-s à un certain nombre de constats.

¹Monique Eckmann & Charles Heimberg, *Mémoire et pédagogie. Autour de la transmission de la destruction des Juifs d'Europe*, Genève, éditions IES, 2011.

Tout d'abord, les enseignant-e-s jugent la thématique incontournable et s'identifient aux victimes. Ce premier résultat soulève une question à laquelle est confronté-e chaque enseignant-e, celle du choix du point de vue : doit-on se centrer exclusivement sur la perspective des victimes ? Il semble que pour favoriser la compréhension, il est nécessaire de présenter aussi les intentions des bourreaux, ainsi que la posture des *bystanders*², les trois positions étant intrinsèquement liées dans les mécanismes de violence. Ainsi, il est important de circuler à différents niveaux des échelles sociales et de ne pas se limiter à une histoire « du haut », ni à une histoire « du bas ». De manière générale, il convient de diversifier les approches, politique, idéologique, sociale, etc. Il s'agit aussi de ne pas réduire les juifs à des victimes, mais de s'intéresser à la vie et à la culture juives d'avant leur destruction, comme les décrit Laurence Leitenberg dans cet ouvrage, pour le contexte suisse.

Deuxième constat de la recherche, les enseignant-e-s pensent qu'on peut tirer des leçons du passé. Ils mêlent ainsi les finalités scientifiques ou didactiques à des finalités morales. Or les historien-ne-s ont montré que la connaissance d'un drame ne suffit pas à éviter qu'il se reproduise, les hommes ne tirant pas vraiment de leçon de l'histoire. Toutefois, l'étude des actions, de l'engagement des acteurs et actrices historiques peut faire réfléchir les classes aux notions d'espace d'initiative, de champ d'expérience et d'horizon d'attente, notions épistémologiques fondamentales pour définir les finalités didactiques de l'histoire. Enseigner la résistance juive, les insurrections dans les ghettos, dans les camps, etc. évite une fixation exclusive sur le rôle de victimes et constitue une sorte de « porte de sortie » pour les élèves, qui font avec ce sujet l'apprentissage du désespoir et du plus grand pessimisme quant à l'humanité.

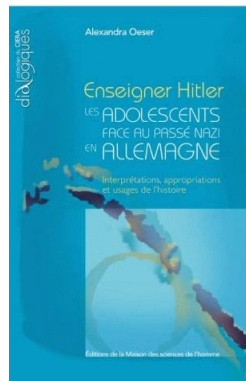
Le troisième constat porte sur l'adoption fréquente par les enseignant-e-s d'une démarche comparative. En effet, ils inscrivent la destruction des juifs d'Europe dans une histoire plus large des génocides. Apparaît ici le risque de banalisation de la Shoah, qui peut néanmoins être évité par une contextualisation précise et un usage rigoureux du vocabulaire ; les euphémismes de la langue nazie, comme « solution finale » par exemple, ne peuvent être employés sans guillemets. L'effet de banalisation peut se produire également par l'utilisation de photos très connues, devenues des icônes et dont les élèves risquent de ne plus mesurer la signification réelle ; cette menace est d'autant plus à craindre lorsqu'elles sont employées en tant qu'illustrations, sans analyse ni mise en perspective.



² Ce terme signifie littéralement « celui qui se tient debout à côté », le spectateur-témoin. Nous reviendrons sur cette notion dans la deuxième partie de cet article.

On peut recourir, pour construire un cours, à l'exemple de la photo du jeune garçon prise lors de l'écrasement de l'insurrection du ghetto de Varsovie en 1943. L'historien Frédéric Rousseau en a retracé l'histoire et a montré comment elle est devenue emblématique ; son ouvrage³ se prête bien à une transposition didactique. Nous touchons là une question centrale, celle de la représentation de la Shoah en classe: comment transmettre une iconographie tout en restituant l'invisibilité de l'extermination ?

Les enseignant-e-s interviewé-e-s entendent certains élèves dire qu'ils en ont « marre d'entendre toujours parler des juifs, qu'il n'y a qu'eux ». Quand ils sont exprimés, de tels propos invitent l'enseignant-e à rebondir, car c'est l'occasion d'explicitier la notion de *concurrence des mémoires*, qu'on peut confronter à celles de *pluralité des mémoires*, de *croisement des mémoires*, etc. Le contexte genevois, multiculturel et composé de porteurs de mémoires diverses, se prête de façon spécifique à cette réflexion. Cela dit, il faut prendre ce genre de remarques avec circonspection, car il peut s'agir d'une phrase d'un seul élève et non d'un sentiment général. Il faut faire attention aux généralisations abusives.



La deuxième enquête porte sur les usages du passé nazi par les adolescent-e-s⁴. Elle a été menée par Alexandra Oeser dans le cadre de sa thèse, entre 2002 et 2004, à Leipzig et à Hambourg, ce qui a permis une comparaison entre les deux Allemagne d'avant la réunification. L'auteure a mené des entretiens avec des enseignant-e-s et des élèves, au sein de quatre établissements du post-obligatoire dans des quartiers très contrastés du point de vue social. Sa recherche a été réalisée dans un contexte chargé en commémorations, où le passé nazi était très présent dans les médias. Elle a constaté que dans le débat public sur la transmission de la Shoah aux jeunes générations apparaît souvent l'idée de l'ignorance de la jeunesse. Or ce lieu commun, qui n'est jamais vérifié par des enquêtes sérieuses, révèle davantage une angoisse d'amnésie qu'une réalité, puisque les élèves connaissent beaucoup mieux le nazisme que d'autres périodes historiques.

L'auteure a adopté un certain nombre d'angles d'analyse intéressants, qui nous incitent à prendre en considération la composition de nos classes, à appréhender leurs représentations, à tenir compte de leur profil sociologique ; en effet, elle montre qu'il y a de grandes différences dans la manière dont les élèves reçoivent l'enseignement du nazisme, en fonction de l'origine sociale, de la trajectoire ou des configurations familiales, du genre, de l'âge, de l'appartenance

³ Frédéric Rousseau, *L'enfant juif de Varsovie. Histoire d'une photographie*, Paris, Le Seuil, 2009.

⁴ Alexandra Oeser, *Enseigner Hitler. Les adolescents face au passé nazi en Allemagne*, Paris, Maison des sciences de l'homme, 2010.

à des groupes de pairs, du niveau de réussite scolaire et des engagements politiques. Ainsi, l'intelligibilité des formes d'appropriation du passé tient à une analyse contextualisée. L'intérêt de sa démarche réside aussi en ce qu'elle n'est pas partie d'un modèle prescriptif de ce que devrait être la connaissance du passé nazi, mais a fait le mouvement contraire, prenant au sérieux des formes illégitimes ou impures du savoir des jeunes, souvent ludiques, la parodie, l'insulte, la blague, le jeu de rôle, convaincue que ces manifestations pouvaient donner quelque chose à comprendre d'un rapport au passé.

Alexandra Oeser constate que l'enseignement du nazisme est fortement marqué par la *Betroffenheitspädagogik* ou pédagogie du bouleversement affectif. Cette démarche consiste à susciter les émotions des élèves par l'emploi de supports audiovisuels, de films, de visites de camp, de rencontres directes avec des témoins. L'idée est évidemment de prémunir les jeunes contre le néonazisme, de lutter contre les attitudes racistes, ce qui revient à mettre la priorité non pas sur la connaissance du passé, mais sur les valeurs civiques et morales, dans le but de provoquer chez les élèves un comportement de tolérance et de sauvegarder ainsi la démocratie, dans une vision utopique de l'enseignement. L'auteure met alors en évidence un problème : tendus vers cet objectif, les enseignant-e-s ont de la peine à préciser les faits, à décrire les événements, à proposer un contenu solide ; ils n'arrivent parfois même pas à nommer le génocide, n'évoquent ni les atrocités, ni le rôle des bourreaux, ce qui produit chez les élèves une impression d'horreur, dont ils ne comprennent pas le sens. Aucun-e enseignant-e interrogé-e ne fait référence à l'historiographie, constat qu'on retrouve d'ailleurs dans l'enquête de Monique Eckmann et Charles Heimberg. Il s'agit là d'une question majeure pour l'enseignement : comment éviter cette corrélation entre l'usage pédagogique des émotions et l'affaiblissement du savoir scientifique ? Car l'émotion n'empêche pas la rigueur scientifique et peut même être *stupeur de l'intelligence*, pour reprendre les mots d'Arlette Farge⁵. Mais à condition de la distinguer du pathos.

L'auteure relate aussi des attitudes réfractaires chez certains garçons de milieux défavorisés, qui s'expliquent par un processus de défense vis-à-vis de l'émotion qui les envahit. Elle explique que ces élèves vont émettre des plaisanteries antisémites, ou vont critiquer le régime actuel, en invoquant les réussites d'Hitler, les autoroutes, la baisse du chômage, ... Ces provocations ne signifient pas forcément une adhésion à l'extrême droite, mais visent à s'opposer à l'autorité scolaire et aux formes convenables de penser le nazisme, à la moralisation du sujet. Ces transgressions sont particulièrement efficaces en raison de l'accord unanime sur le caractère condamnable du nazisme. Contrairement aux affirmations sur leur manque de compréhension du génocide, c'est bien parce que ces élèves en ont saisi toute l'horreur qu'ils peuvent construire leur déviance.

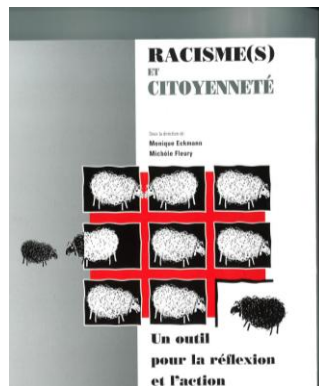
Il s'agit aussi d'un mécanisme d'expression de leur virilité. Alexandra Oeser montre que ces garçons, en échec scolaire depuis plusieurs années, affirment leur côté rebelle, leur capacité à critiquer l'école. C'est donc tout un passé scolaire qui explique ce genre de réactions ; en répondant maladroitement par de l'indignation, l'enseignant-e risque alors de renforcer la sacralisation du sujet, que ces élèves rejettent.

Par ailleurs, chez des élèves des quartiers aisés, certains expriment le même sentiment de lassitude que mentionnait la première enquête. Alexandra Oeser le circonscrit dans un milieu très précis, ce qui permet aussi de relativiser ces manifestations : il s'agit d'élèves issus de

⁵ Arlette Farge, *Des lieux pour l'histoire*, Paris, Seuil, 1997, p. 26.

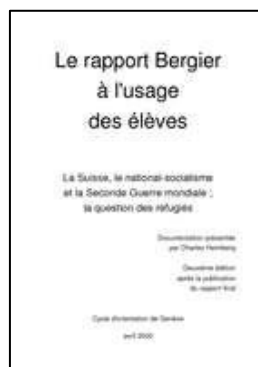
familles culturellement très favorisées, qui emmènent leurs enfants dans des musées, discutent à table, transmettent les mêmes connaissances sur la Shoah que l'école, ce qui explique cette impression de saturation. On parvient à redonner goût au sujet à ces élèves par une approche très scientifique, historique et non pas moralisatrice.

Quelques exemples de ressources didactiques



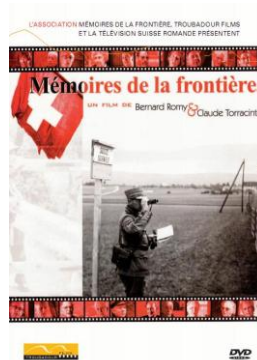
Mentionnons tout d'abord un classeur, édité à Genève en 2005⁶, dont l'objectif est de prévenir les attitudes racistes. Cet ensemble d'articles comporte aussi une dimension historique, puisqu'on trouve un chapitre sur l'histoire suisse, avec entre autres des contributions de Marc Perrenoud et de Michèle Fleury. Une partie est consacrée à des projets pédagogiques sortant de l'ordinaire, notamment une visite de la maison d'Izieu présentée par Charles Heimberg, où plusieurs classes genevoises se rendent chaque année. Dans ce classeur, Monique Eckmann explique clairement la notion de *bystander*, qui désigne ceux qui, malgré leur sympathie pour les victimes, ne sont pas ou peu intervenus, par peur ou sentiment d'impuissance. On montrera aux élèves qu'il s'agit d'expériences et non d'identités, que les enjeux n'étaient pas clairs, les choix pas évidents.

Le contexte suisse se prête bien à cette réflexion. On peut pour cela travailler sur des témoignages, que l'on trouve sur divers supports.

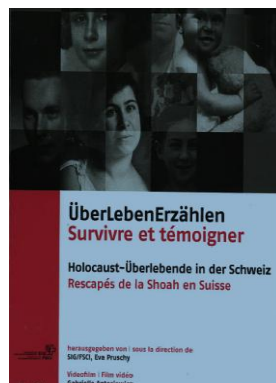


⁶ Monique Eckmann & Michèle Fleury, (dir.), *Racisme(s) et citoyenneté*, Genève, éditions IES, 2005.

Citons la brochure de Charles Heimberg sur le rapport Bergier⁷, où sont proposés notamment des extraits du rapport, ainsi que des déclarations du Conseil Fédéral au moment du débat médiatique qui a suivi la crise des fonds en déshérence ; parmi les témoignages présentés, le récit de Joseph Spring illustre bien la question de la marge de manœuvre des acteurs et actrices de l'époque.



Dans le film *Mémoires de la frontière* de Claude Torracinta⁸, des récits de Suisses à la frontière relatent toute une série de gestes très variés, du douanier qui va remettre les réfugiés aux autorités jusqu'à celui qui ferme les yeux, en passant par l'agriculteur qui organise des passages, de nombreux cas de figures qui permettent aux élèves de réfléchir à la notion d'espace d'initiative.



Pour des témoignages filmés, on peut également se référer au DVD *Survivre et témoigner*⁹, qui comporte un texte d'accompagnement assez développé sur des aspects plus théoriques (notamment sur la distinction histoire – mémoire). Les récits de cinq témoins arrivés en Suisse permettent d'établir un certain nombre de généralisations, parce que leurs témoignages sont significatifs. La force évocatrice de leur singularité permet d'incarner des chiffres, qui restent sinon difficilement compréhensibles. Ils montrent bien les différentes étapes traversées, la discrimination, les camps de concentration et d'extermination, les traques, arrestations, faits de résistance, fuites, passages de la frontière, etc. et sont ainsi l'occasion de traiter de cette opération fondamentale en histoire qu'est la périodisation. Les élèves s'apercevront ainsi, à rebours d'une vision téléologique, que ces témoins ont eu des choix à faire à plusieurs

⁷ Charles Heimberg, *Le rapport Bergier à l'usage des élèves. La Suisse le national-socialisme et la Seconde Guerre mondiale : la question des réfugiés*, Genève, Cycle d'orientation, 2002.

⁸ Bernard Romy & Claude Torracinta, *Mémoires de la Frontière*, Troubadour films, Genève, 2002.

⁹ *Survivre et témoigner. Rescapés de la Shoah en Suisse*, ss dir. Eva Pruschy, Genève, éditions IES, 2005. La version française du dossier pédagogique a été rédigée par Charles Heimberg. Le dvd comprend également un entretien en français avec l'historien Marc Perrenoud, ancien conseiller scientifique de la Commission Bergier.

moments et que rien n'était déterminé d'avance. Il n'est pas inutile de préciser que les acteurs et actrices historiques ne connaissaient pas la suite des événements, ce qui donne une idée plus juste des conditions réelles dans lesquelles ils ont décidé de leur comportement. C'est en repérant les étapes du processus qui a conduit à la catastrophe qu'on se rendra compte de la manière dont elle aurait pu être évitée ; c'est en montrant les mécanismes de rationalité qui ont rendu possible la souffrance qu'on déterminera les moyens qui auraient pu l'épargner.



On peut mentionner encore le DVD *L'Histoire c'est moi. 555 versions de l'histoire suisse*, qui comporte 555 témoignages filmés de ceux qui ont vécu en Suisse pendant la Seconde Guerre mondiale. Il a été réalisé suite à l'exposition mise sur pied par Archimob, une association pour la collecte et l'archivage des témoignages sur la période de la Deuxième Guerre mondiale en Suisse, fondée en 1998 par le cinéaste Frédéric Gonseth. L'exposition avait circulé dans toute la Suisse entre 2004 et 2008.

FAISONS PARLER LA FRONTIÈRE

1939 - 1945

Guide pour itinéraires scolaires – Cahier n° 7



Itinéraires « Les chemins de passage empruntés par les réfugiés civils, notamment les convois d'enfants, à travers la frontière genevoise – Sur la frontière franco-genevoise d'Annemasse Chancy »

Autre ressource intéressante, une petite mallette peut être empruntée au Service Ecole-Médias (SEM)¹⁰, intitulée *Faisons parler la frontière!* et produite par Claire Luchetta-Rentchnik. Elle contient un certain nombre de cahiers retraçant des itinéraires à travers la frontière genevoise, des lieux d'histoire ayant été le théâtre de persécutions, d'internements, de passages, de déportations, de refuges ou d'actes de résistance. Ce matériel invite les enseignant-e-s à se rendre sur le terrain avec leurs élèves et à leur montrer certaines traces que l'on peut trouver ; l'idée est d'opérer, par la proximité géographique, un rapprochement temporel, afin de concrétiser les événements.

Pour finir, il faut encore signaler qu'à Genève est organisée chaque année par le Département de l'Instruction publique une Journée de la Mémoire, à laquelle des classes sont invitées à participer. Par exemple pour la dernière édition, le 28 janvier 2013, a été diffusé, au Théâtre Saint-Gervais, un film intitulé « Laci Bàcsi », qui livre le témoignage de Lászlo Somogyi-

¹⁰ La médiathèque du SEM (DIP), ouverte à tous les enseignant-e-s, se trouve au 5, rue des Gazomètres, 1205 Genève.

Singer, un juif hongrois né en 1929 ayant survécu à la Shoah et au stalinisme. Pour sa réalisation, l'historien et enseignant d'histoire Claudio Recupero a associé six élèves du collège Sismondi et une cinéaste, Elena Hazanov, qui tous ont accompagné le témoin sur les traces de son passé en Hongrie.

A l'occasion de ces Journées de la Mémoire sont confectionnés et diffusés des documents pédagogiques destinés aux enseignant-e-s, qui contiennent la présentation des manifestations prévues, films, expositions, conférences et autres, et élargissent au contexte et à une problématique générale. Des réflexions et apports théoriques sur la distinction entre histoire et mémoire, sur les témoignages, sur l'émotion sont également proposés. On trouve ces dossiers sur le site de l'équipe de la didactique de l'histoire et de la citoyenneté de l'Université de Genève (EDHICE)¹¹, où sont proposés également divers articles sur l'enseignement de la Shoah.

Il est évident que nous n'avons présenté ici que quelques exemples parmi toutes les ressources qui peuvent être utilisées en classe. Les choix se feront en fonction des objectifs visés, de l'âge des élèves, du temps à disposition, de la spécificité des activités envisagées, des dynamiques d'établissement, etc. Si des enquêtes sur l'enseignement de la Shoah commencent à révéler les représentations et les pratiques, il reste encore de nombreuses recherches empiriques à mener.

¹¹ <http://www.unige.ch/fapse/edhice/index.html>