

# **La transmission scolaire de la Shoah et la question de son statut épistémologique. Références, écueils et dialogue des mémoires**

Charles Heimberg, Université de Genève, ÉRDÉSS, Observatoire Histoire-École et Formation des enseignants du secondaire, [Charles.Heimberg@unige.ch](mailto:Charles.Heimberg@unige.ch)

en collaboration avec Monique Eckmann, Haute école spécialisée de Suisse occidentale, Hets Genève, [monique.eckmann@hesge.ch](mailto:monique.eckmann@hesge.ch)<sup>1</sup>

Dans quelles conditions la transmission de l'histoire et de la mémoire de la Shoah se déroule-t-elle dans le cadre scolaire ? Par rapport à l'histoire de l'humanité, et compte tenu du double écueil qui menace la mémoire de cette tragédie humaine, mais également d'autres tragédies - entre une sacralisation et une banalisation des faits-, comment cette transmission s'effectue-t-elle en classe d'histoire ? Avec quel statut ? En fonction de quelle programmation et de quels objectifs d'apprentissage ? À partir de quelles références épistémologiques ? En établissant quels types de liens éventuels avec d'autres génocides ?

Histoire, mémoire, ces questions se posent fortement dans notre temps présent. François Hartog a notamment montré qu'il était saturé sous l'effet de la crise d'une représentation du temps et de l'histoire humaine comme un progrès continu. Cette crise a ainsi conduit à un nouveau régime d'historicité, le présentisme, où ce sont d'abord la mémoire et le patrimoine qui occupent l'essentiel du terrain. Le présent choisit ainsi, par le biais d'une sorte d'immédiateté du passé, les éléments dignes de mémoire, de patrimonialisation ou de commémoration. Mais ce phénomène exprime avant tout une autre crise profonde, celle de l'horizon d'attente, le brouillage des visions de l'avenir dans nos sociétés (Hartog, 2003).

Certes, cette hypertrophie de la mémoire n'est pas non plus sans relation avec l'évolution de la mémoire de la Shoah. Les années écoulées nous ont en effet menés à cette ère du témoin (Wieworka, 1998) qui précède de peu la disparition des derniers survivants, ces témoins directs, de la destruction des Juifs d'Europe. Depuis un certain temps, ils sont enfin audibles, contrairement aux premières années de leur survivance ; leur récit n'a plus la fonction d'une reconnaissance au seul plan du droit, mais celle aussi d'une vraie transmission aux nouvelles générations, de préférence à celle des petits-enfants. Leur visibilité s'en trouve accrue, tout comme le poids de leurs interventions dans l'espace public.

Enfin, dernière caractéristique de ce début de XXI<sup>e</sup> siècle, les progrès de l'histoire critique, même s'ils peinent à entrer dans les pratiques de la transmission scolaire de l'histoire, permettent enfin de tirer toutes les leçons des travaux et des réflexions d'historiens de référence comme l'a été un Marc Bloch. Après un temps, remontant au XIX<sup>e</sup> siècle, de l'invention de la tradition (Hobsbawm & Ranger, 2007) au cours duquel l'histoire et la mémoire étaient confondues dans le cadre scolaire au service de l'édification d'une identité nationale, elles sont désormais distinctes et peuvent être travaillées en tant que telles autour de leurs interactions.

---

<sup>1</sup> Monique Eckmann est partie prenante de la recherche mentionnée dans cette contribution, de sa présentation et de la formulation de ses premiers résultats.

## **Les manifestations de la mémoire comme objet d'enseignement d'histoire**

Dans la mesure où ils seront sans doute constamment sollicités par diverses manifestations de la mémoire au cours de leur vie de citoyen, il est important que les élèves puissent en comprendre les mécanismes et les finalités en étant capables de déconstruire les premiers. Ainsi, introduire les problématiques de la mémoire qui sont identifiables dans l'espace public parmi les thématiques de l'enseignement de l'histoire ne consiste pas à céder par conformisme à cet air du temps mémoriel et compassionnel qui marque notre présent. Un véritable travail de mémoire se distingue en effet du plus discutables devoir de mémoire en ce sens qu'il se nourrit en premier lieu des faits de l'histoire et qu'il est censé construire une capacité de mise à distance critique de la mémoire dans ses aspects les plus discutables et les plus abusifs.

L'histoire est une science humaine qui cherche à reconstruire un récit du passé des sociétés humaines qui soit aussi unifié et problématisé que possible en exerçant ses questionnements spécifiques à partir du présent. Elle vise notamment à permettre d'exercer un regard dense sur ces sociétés, de manière à en percevoir la spécificité, mais aussi toute la complexité, ainsi que la pluralité de ses caractéristiques économiques, politiques, sociales ou culturelles.

Pour sa part, la mémoire est d'abord la manifestation d'une absence d'oubli, ou d'un engagement contre l'oubli, permettant la reconnaissance d'identités ou de traumatismes particuliers qui peuvent être mis en perspective à partir de leurs interactions avec l'histoire. Elle correspond à une quête d'identité, mais peut-être d'abord à une quête de reconnaissance.

Antoine Prost a ainsi mis en évidence quatre tensions entre les devoirs de mémoire et d'histoire : la mémoire, qui porte sur des faits bien particuliers, expressément désignés, mène à l'invocation fréquente d'un devoir de mémoire par sa lutte contre l'oubli ; la demande de mémoire se présente par conséquent comme largement affective, à forte connotation émotionnelle. De son côté, l'histoire a une vocation plus exhaustive ; elle ne craint pas l'oubli ; elle se veut objective ; elle tend aussi davantage à assumer une portée plus générale, même si ce n'est souvent qu'à une échelle nationale (Prost, 2000). L'interaction, nécessaire, entre histoire et mémoire, ne mène donc pas à toujours stigmatiser la mémoire pour mieux valoriser l'histoire. Il en va ici comme de tout usage public de l'histoire : chaque cas doit être examiné pour lui-même. C'est pourquoi il vaudrait mieux s'en tenir à l'idée d'un véritable travail de mémoire par lequel il s'agirait, lorsque c'est nécessaire, de remettre de l'histoire dans la mémoire pour favoriser la mise à distance et l'analyse critique.

En matière de manifestations de la mémoire, l'hypertrophie mémorielle et l'ère des témoins susmentionnées mènent toutefois au risque de la concurrence des victimes et des mémoires (Chaumont, 1997). Non sans un certain manque de rigueur eu égard à la désignation des faits, mais aussi sous l'effet d'injustices jamais reconnues ni réparées, et parfois prolongées par des faits d'actualité, des revendications mémorielles se développent à foison dans nos sociétés, en particulier dans les anciennes puissances coloniales. Elles provoquent des attitudes et des sentiments de haine à l'égard des puissances occidentales (Ziegler, 2008), mais trouvent leurs limites dans le fait qu'elles butent sur l'impossibilité de mesurer sérieusement l'impact effectif, sur la longue durée, des crimes coloniaux et autres traites négrières sur le développement économique et social des pays concernés (Etemad, 2008). De nombreuses situations montrent ainsi, y compris dans les pays occidentaux, que des mémoires enfouies, occultées, non-reconnues finissent souvent par se réveiller, par ressurgir au moment où on ne les attendait plus. Ce qui ne fait que renforcer encore une fois l'intérêt d'un travail de mémoire comparatiste et ouvert à la pluralité des expériences et des souffrances.

Ces querelles de mémoires prévalent aussi dans le contexte de l'affirmation dominante, et par ailleurs tout à fait justifiée, de la mémoire de la Shoah. Mais, encore une fois, les conditions du développement de cette mémoire, le caractère exclusif qu'elle peut parfois présenter, avec ses mécanismes de sacralisation (Novick, 2001), ainsi que sa centration émotionnelle sur les seules victimes de la destruction des Juifs d'Europe, peuvent être la source de malentendus et de contestations parfois légitimes.

### **La question de la dimension universelle de la mémoire de la Shoah**

La question de savoir dans quelle mesure et selon quels critères la mémoire de la Shoah est porteuse ou non d'une dimension universelle mérite de retenir notre attention. Cette question nous rappelle que l'idéologie des Lumières avait elle-même prétention à affirmer des droits universels alors que c'est dans l'espace même de sa création historique que s'est développé cette négation absolue de ses postulats qu'a été la Shoah. L'idée d'universalité remonte aussi à l'histoire des Lumières. Et elle nous oblige à y réfléchir. Les Lumières reposaient en effet sur trois piliers, l'autonomie, la finalité humaine de nos actes et l'universalité (Todorov, 2006). Cette notion d'universalité est fondamentale parce qu'elle porte d'abord, et surtout, sur les droits humains tels qu'ils ne devraient être niés à personne, en tout lieu et toute culture de la planète. À l'origine, elle a mené par exemple les précurseurs de la modernité démocratique à condamner toute forme d'esclavagisme. Cependant, au cours du XIX<sup>e</sup> siècle, renonçant à cette quête d'universalité, les sociétés modernes se sont structurées en États-nation, autour d'identités intermédiaires qu'elles ont souvent exagérées ou inventées. Ainsi se sont érigées des frontières au sein desquelles des droits et des protections n'ont plus concerné que les seuls ressortissants des États. Au cours de la même époque se sont aussi développées des théories raciales et identitaires qui ont constitué un véritable terreau idéologique pour les crimes de masse du siècle suivant. Il est ainsi possible d'observer une véritable généalogie européenne de ces préjugés, en particulier de l'antisémitisme (Traverso, 2002).

Se poser cette question de la dimension universelle d'une mémoire traumatique, c'est dire aussi que la mémoire est en principe reliée à un territoire, qu'il existe une territorialité des fondements de la mémoire et de ses manifestations. De ce point de vue, la centralité de la mémoire de la Shoah s'impose avec force dans le contexte territorial genevois. Cette ville et ses alentours n'ont pas directement connu la guerre, mais la frontière franco-suisse toute proche a été le lieu d'un drame au cours de la Seconde Guerre mondiale : des réfugiés juifs désespérés ayant cherché à la passer clandestinement, certains d'entre eux ont été accueillis, mais d'autres ne l'ont pas été (Commission d'experts, 2002). Le sort de ceux de ces réfugiés qui ont été refoulés ayant été dans bien des cas la déportation et la mort comme victimes de la barbarie nazie, il va de soi que, sur le territoire genevois, la mémoire ne peut pas négliger cette thématique de la Shoah.

Mais qu'en est-il ailleurs, à l'échelle du plus vaste monde ? Cette question d'une dimension universelle de la Shoah pose un véritable problème, et mérite réflexion. En effet, comment concilier la forte signification de ces faits avec la nécessité d'éviter de singulariser une mémoire en l'essentialisant, et de favoriser ainsi des expressions de concurrence des victimes ou des mémoires ? Comment s'en tenir à une posture d'histoire, et de travail de mémoire, autour de la destruction des Juifs d'Europe, qui évite à la fois toute sacralisation et toute banalisation ? Comment développer un travail de mémoire qui porte toujours sur des faits humains, aussi criminels et abominables fussent-ils, sans jamais céder à des catégorisations absolues qui nous feraient perdre tout contact avec le travail de l'histoire ?

Bien sûr, l'ampleur et le caractère radical du processus de destruction que le national-socialisme a enclenché à travers la Shoah justifient largement de postuler que sa mémoire ait un message universel à nous transmettre. Ils incarnent en effet, le pire de ce que l'homme peut faire à l'homme et, dans ce sens, concernent toute l'humanité. Mais ce rapport à l'universalité n'a en réalité de sens que dans la perspective des droits humains de tous. Il nécessite une posture attentive à toutes les violations de ces droits, quelles qu'en soient les victimes ; et en portant son attention sur une critique du présent par laquelle faire en sorte de ne pas laisser reproduire tout ou partie de cet engrenage qui s'est désormais révélé possible (Thanassekos, 2007). Nous y reviendrons.

C'est aussi la question de la singularité qui se pose autour de la mémoire de la Shoah. En effet, il est sans doute justifié d'en affirmer une spécificité, pour prévenir toute forme de banalisation ; mais la reconnaissance de cette singularité, si l'on veut éviter le risque d'une sacralisation qui ne mènerait qu'à des formes de moralisme, implique alors une ouverture au comparatisme et au dialogue des mémoires (Eckmann, 2004). Elle implique une même déploration de toutes les négations des droits humains, sans jamais hiérarchiser les souffrances, mais sans non plus placer tous les crimes sur le même plan, quelle que soit leur nature. Elle ne doit pas non plus occulter la pluralité des victimes du national-socialisme, celles des groupes ethniques et sociaux qui étaient visés par les bourreaux, mais aussi la présence parmi les martyrs d'un grand nombre de résistants, d'hommes et de femmes qui ont risqué et donné leur vie pour libérer l'Europe et le monde de cette barbarie.

Enfin, la Shoah a été un fait humain, perpétré par des êtres humains ; ce qui est évidemment difficile à accepter. « *Les nazis ont commis les crimes qu'on sait*, a écrit Mohammed Dib dans *Laëzza* (Dib, 2006, 109), *non parce qu'ils étaient allemands, mais parce qu'ils étaient des hommes comme les autres, qu'ils estimaient même être sans doute plus hommes que les autres* ». Face à l'horreur du crime de la Shoah, l'histoire reste en quête d'intelligibilité. Face à la dimension universelle de ce qui nous interpelle à travers la Shoah, c'est le droit de l'humanité tout entière à la vie et à la reconnaissance qui est finalement en jeu. Affirmer la nature humaine de ces crimes, c'est donc leur permettre d'être analysés au prisme de la recherche historique ; c'est les faire entrer dans l'histoire. Ce qui est absolument indispensable dans le contexte scolaire, sans rien enlever pour autant à leur nature spécifique et atroce. Mais ce qui ne va pas de soi sur le terrain et dans les classes, loin s'en faut (Ernst, 2006).

### **Comment la Shoah est abordée dans des leçons d'histoire en Suisse**

En Suisse, la transmission de l'histoire et de la mémoire de la Shoah repose d'autant plus sur l'école, plus particulièrement sur l'enseignement de l'histoire aux niveaux secondaire I et II, qu'on n'y trouve pas de lieux de mémoire donnant lieu à une pédagogie particulière. Par ailleurs, diverses publications ont fait état de difficultés grandissantes rencontrées par les enseignants soit lorsque de jeunes sympathisants de la droite, voire de l'extrême droite, s'opposent à l'éthique et aux valeurs des enseignants, soit dans le contexte de classes à forte composante d'élèves issus de la migration ; les témoignages sont cependant contradictoires et les propos alarmistes en la matière doivent être fortement nuancés sur la base des enquêtes existantes, notamment en France (Corbel & Falaize, 2003).

Une recherche encore en cours menée en Suisse avec Monique Eckmann<sup>2</sup> sur la transmission de l'histoire et de la mémoire de la Shoah à l'école nous permet d'apporter une dimension complémentaire à ces investigations en interrogeant le point de vue des enseignants, leurs expériences et leurs représentations, leur perception subjective des faits, leur conception de l'histoire et de la mémoire de la Shoah tels qu'ils les décrivent eux-mêmes, ainsi que leurs sentiments de réussite ou de difficulté en matière de transmission de la Shoah. Cette enquête s'est fondée sur une double approche disciplinaire : d'une part une didactique de l'histoire étroitement reliée aux acquis de l'historiographie et d'autre part la psychologie sociale des représentations, notamment des phénomènes identitaires.

En ce qui concerne la didactique de l'histoire, il a été tenu compte du fait que l'histoire enseignée se distinguait de l'historiographie en ce sens qu'elle en était une reconstruction, qui devait s'en inspirer avec rigueur, mais en se référant à la grammaire de l'histoire, c'est-à-dire aux questionnements spécifiques sur le monde et aux modes de pensée propres à l'histoire, compte tenu de la forme scolaire constituée par les découpages, les programmes et les modes d'organisation de l'école (Heimberg, 2002 & 2008). Ainsi, lorsqu'il construit une séquence d'apprentissage en histoire, l'enseignant associe une thématique, celle de la Shoah dans le cadre de la présente enquête, à l'un ou l'autre des aspects de cette grammaire scolaire de la discipline. Mais sa construction dépend aussi de la manière dont il aborde ou n'aborde pas des questions chaudes et controversées ; ce qui ne va pas de soi avec la prégnance du « modèle des 4 R » (réalisme, résultats, référent consensuel, refus du politique) dans l'enseignement des sciences sociales (Audigier, 1995), peu enclin à affronter des questions socialement vives.

En ce qui concerne les représentations sociales, elles sont « *une manière d'interpréter et de penser notre réalité quotidienne, une forme de connaissance sociale* » qui constitue une base de référence pour les interactions sociales et les pratiques discursives. La dimension sociale des représentations est marquée par le contexte dans lequel se trouvent les acteurs. Elles constituent ainsi une « *connaissance socialement élaborée et partagée* » ; ne se limitant pas aux aspects cognitifs, elles sont également une forme de savoir pratique « *orienté sur la nécessité de la communication, la compréhension et la maîtrise de l'environnement social, matériel et idéal* » (Jodelet, 1984, 360). Elles forment aussi cette partie centrale de la représentation de soi qui est plus ou moins partagée, et qui renforce des liens d'appartenance catégorielle, constitutif d'un sentiment qui distingue le « eux » du « nous » (Eckmann & Heimberg, à paraître).

Cette recherche a porté sur ce que les enseignants interrogés retenaient de leur enseignement de la Shoah, leurs préoccupations, leurs représentations du statut de ce thème particulier. C'est en effet à partir de ses réactions subjectives que l'acteur construit sa réponse à une situation donnée, en l'occurrence qu'il développe sa posture pédagogique. Une vingtaine d'entretiens semi-directifs ont ainsi été menés selon un guide de questionnement permettant de saisir le sens que les acteurs donnent à leurs pratiques. Les enseignants ont été recrutés par le biais des groupes de discipline dans les établissements du secondaire obligatoire et post-obligatoire. Les personnes interviewées avaient entre cinq et plus de trente années

---

<sup>2</sup> Dans le cadre du CEDIC (*Centre d'études de la diversité culturelle et de la citoyenneté dans les domaines de la santé et du social*) de la HES-SO, Haute école spécialisée de Suisse occidentale, Hets Genève et financée par le fonds stratégique de la HES-SO. Monique Eckmann est professeure au Centre de recherche sociale de la Hets, HES-SO, 28, rue Prévost-Martin, 1211 Genève 3, Suisse. Charles Heimberg a été adjoint scientifique à la HETS entre 2006 et 2007 dans le cadre de cette enquête.

d'expérience et enseignaient dans les degrés où la Shoah est prévue au programme (9<sup>e</sup> année et 3<sup>e</sup> année du niveau secondaire post-obligatoire). Il s'agit d'enseignants des cantons de Genève, Vaud et du Tessin, selon une diversité de genre, d'âge et de provenance nationale. Mais ils n'ont pas été choisis en fonction de critères de représentativité qui auraient permis de mettre à jour l'état des pratiques dans les écoles. Ce sont en effet, pour la plupart d'entre eux, des enseignants a priori engagés dans la transmission de la Shoah.

### **Ce qui se passe dans les classes et sur le terrain**

Quels sont les premiers résultats marquants de cette enquête ? Nous laissons ici de côté la question des incidents critiques survenus dans le cadre d'un enseignement de la Shoah, thème sur lequel les enseignants ont été interrogés et qui révèle des situations intéressantes. C'est notamment le cas lorsque des élèves disent, peut-être par effet de mode, « *qu'on en a marre d'entendre toujours parler des Juifs, qu'il n'y a qu'eux* ». Ou quand un rescapé de la Shoah parle à des élèves, témoigne du drame qu'il a vécu et l'évoque avec brio en suscitant beaucoup d'émotion avant de tenir des propos sur les Palestiniens que l'enseignant interrogé qualifie de racistes en ajoutant que ça l'avait profondément choqué : « *Je me suis dit, dans le fond, on fait ça pourquoi ?* » D'une manière générale, au-delà de ces deux exemples, la question des incidents critiques pose la question du rôle des émotions lorsqu'on aborde le thème de la Shoah avec les élèves, mais elle ne conduit pas au constat que de tels incidents constitueraient des obstacles significatifs à cet enseignement (Eckmann & Heimberg, à paraître).

Ce thème a-t-il par ailleurs un statut particulier dans l'enseignement de l'histoire ? Prenons à ce propos un exemple emblématique, celui d'une jeune enseignante avec quelques années d'expérience, mais sensible au renouvellement de l'enseignement de l'histoire et à l'intérêt d'y associer des thématiques à des concepts ou à des modes de pensée de la discipline.

En effet, déclare-t-elle, « *c'est un sujet qui est en principe abordé en neuvième, si on suit plus ou moins le plan d'études, qui réserve plutôt l'époque contemporaine à la neuvième. Il peut arriver qu'on en parle avant s'il y a des questions des élèves ou si on essaie de parler de la Journée de la Mémoire ou que l'on aborde d'autres problématiques un peu hors du champ habituel. C'est un sujet qui est difficile à aborder, c'est sûr, parce qu'avec les autres sujets, avec le plan d'études genevois, on essaie à la fois de parler vraiment du contenu du sujet qu'on aborde en histoire, mais aussi d'une façon de penser en histoire, donc un objectif d'apprentissage. Et le problème, c'est que quand on aborde la Shoah, le contenu est tellement important qu'en fait, je dirais que c'est un sujet qu'on a du mal à aborder autrement que de façon un peu classique, parce qu'on a vraiment envie de mettre l'accent sur le contenu et pas tellement sur la façon de l'enseigner ; ce qui est une erreur, je pense.* »

Pour cette enseignante, il est donc difficile de traiter le thème de la Shoah en lien avec un objectif d'apprentissage, comme elle le fait par exemple sans problème avec la figure de Guillaume Tell qu'elle traite comme une manifestation de la mémoire nationale helvétique qui est à déconstruire de manière critique.

« *À la limite, précise-t-elle, l'objectif d'apprentissage est plus important que le contenu, parce que, comme il y a tellement de sujets en histoire, on ne peut pas tout aborder. Et ce qui est important, c'est que les élèves retiennent finalement les modes de pensée historiques. [...] Si par exemple un élève ne se souvient pas très bien de l'histoire de Guillaume Tell, ce n'est pas grave ; s'il ne se souvient pas de tous les dieux égyptiens, on s'en fiche. Par contre, on a quand même envie que les données de la Shoah, il les connaisse. [...] On veut quand même*

*qu'il se souviennent des circonstances, de ce qui s'est passé exactement. Donc, c'est [...] un sujet un peu différent. C'est un sujet où on veut qu'il se souviennent, justement ».*

Ce qui s'exprime ici, c'est donc bien un aspect possible d'un caractère spécifique, et singulier, de la Shoah parmi les innombrables thèmes de l'histoire humaine, et parmi les crimes de masse et contre l'humanité. Un enjeu de connaissance factuelle et de mémoire collective prend le dessus sur d'autres aspects de la grammaire de l'histoire scolaire (Heimberg, 2008).

D'une manière générale, les entretiens avec ces enseignants ont mis en évidence quatre constats forts. En premier lieu, dans la même logique que celle de l'exemple que nous venons de mentionner, la Shoah est un sujet incontournable, qu'il est indispensable de traiter dans leur cours. Ensuite, la plupart de ces enseignants décrivent leur pratique de l'enseignement de la Shoah autour d'une posture d'identification aux victimes sans toujours bien parvenir à en éviter les écueils. Troisième aspect, s'ils perçoivent bien les spécificités de la Shoah parmi tous les drames et crimes de l'histoire humaine, ils sont nombreux à l'inscrire dans une démarche de comparaison avec d'autres génocides, une entrée qui leur permet en même temps d'éviter de s'enfermer dans une dynamique d'essentialisation de la Shoah et d'anticiper un éventuel reproche de trop privilégier ce thème. Enfin, les références épistémologiques qu'ils convoquent explicitement et spontanément pour décrire la destruction des Juifs d'Europe ou effectuer des comparaisons avec d'autres génocides sont peu nombreuses.

Nous ne développerons ici que quelques brèves réflexions sur les deux derniers aspects, les deux premiers étant par ailleurs reliés dans une large mesure à la question des références épistémologiques.

### **La question des références épistémologiques**

De l'avis de l'un des enseignants qui a été interviewé, « *il y a parfois un certain déséquilibre [dans les manuels scolaires] entre la place accordée à la Shoah et la place accordée à d'autres génocides quantitativement aussi importants peut-être. Je ne parle pas du qualitatif, de la valeur des victimes. Alors je m'efforce de leur parler aussi, par exemple du génocide arménien pendant la guerre de 14-18, du génocide indien en Amérique du Nord et aussi des massacres qui ont été perpétrés par les autres États totalitaires. Il y a peut-être ce qu'Alain Besançon [...] a appelé parfois une hypermnésie, c'est-à-dire qu'il y a une hypermnésie qui s'oppose à l'amnésie d'autres génocides. Cela peut éventuellement gêner des élèves. Ils disent « mais pourquoi est-ce qu'on parle toujours de certains génocides et pas d'autres ? ». Il faut que l'historien rétablisse la balance. Par exemple, il y a une certaine amnésie des crimes communistes, alors qu'il y a peut-être une hypermnésie des crimes du nazisme, ce qui ne veut pas dire du tout que certains soient plus importants que d'autres ».*

Ce point de vue est significatif. Il montre en effet, si c'était nécessaire, que cette question de la comparaison et de la pluralité des mémoires est très chargée politiquement, en particulier par le biais du recours au concept de totalitarisme dans une acception anticommuniste. Mais aussi que la problématique génocidaire pose des questions de définition très complexes quant à savoir ce qui doit ou ne doit pas y être inclus. Cette question se pose sur le plan qualitatif, la nature du crime contre l'humanité, quantitatif, son ampleur, et chronologique, quant à savoir s'il s'agit d'un crime de masse organisé avec des méthodes relevant d'une certaine modernité technologique. L'itinéraire de Rafael Lemkin, le concepteur de la notion de génocide, crime consistant en la destruction de groupes nationaux, raciaux et religieux, dont les actions sont menées « *contre les individus non pour ce qu'ils sont, mais pour leur appartenance à ce groupe* » (Lemkin, 2008, 215-216), est lui-même révélateur de cette complexité. D'ailleurs, la

mise sur le même plan de phénomènes criminels de nature différente ne date pas d'aujourd'hui, puisque Lemkin s'y est lui-même confronté dans l'après-guerre à propos du lynchage de Noirs aux États-Unis qui servit d'argument dans ce pays pour ne pas ratifier la Convention sur le génocide afin d'éviter toute condamnation à ce propos (Rabinbach, 2008).

Si l'entrée par une comparaison de plusieurs génocides ou autres crimes contre l'humanité est volontiers mobilisée, il n'en reste pas moins que le flou épistémologique qui continue de marquer ce domaine de l'histoire, accentué par sa charge idéologique, rend sans doute assez délicat son usage scolaire. La place nous manque ici pour développer plus avant cette question et tenter de définir des critères suffisamment précis ; pour tenter de comprendre aussi pourquoi un crime comme celui de la destruction des Hereros par les Allemands entre 1904 et 1911 est si rarement cité. Soulignons toutefois qu'à la pluralité de l'éventail de ces génocides devrait correspondre un minimum de rigueur et de prudence pour ne pas mettre toutes les actions criminelles sur le même plan en en réduisant ainsi l'intelligibilité.

Précisons par ailleurs que l'enseignant que nous avons cité est l'un des seuls de notre corpus à avoir explicitement mentionné un auteur de référence, si l'on excepte le cas de l'historien Yves Ternon, cité plusieurs fois, sans doute en lien avec son intervention il y a quelques années dans un cours de formation continue à Genève. Or, pour ne prendre qu'un exemple, à propos de ces enseignants qui décrivent, avec parfois une certaine gêne ou en reconnaissant que cela pourrait poser un problème, un enseignement de la Shoah mettant l'accent sur le seul point de vue des victimes, une prise en compte de l'architecture de l'œuvre de Raul Hilberg sur la destruction des Juifs d'Europe (Hilberg, 2006), qui met en interaction les points de vue des victimes, des exécuteurs et des témoins, serait sans doute très utile. D'autres ouvrages de référence, qui proposent une vision synthétique et originale du régime national-socialiste et des mécanismes de ses crimes, pourraient tout autant être mobilisés avec grand profit (Browning, 1994 ; Burrin, 2004).

### **La nature des savoirs enseignés**

*« J'ai été amusé d'entendre [...] que les élèves avaient été troublés par... votre évocation de querelles entre historiens : ils ont découvert qu'une vérité scientifique était fragile et relative. J'ai eu beau leur dire que la force et la beauté du savoir scientifique étaient justement dans ces débats perpétuels qui remettaient en question les connaissances acquises, ils sont restés perplexes devant un savoir pas si solide que présenté dans les manuels. Bref, là aussi, le déplacement n'a pas été inutile ! »*

Cette citation est extraite d'une lettre de remerciement d'un enseignant à un intervenant venu commenter à plusieurs classes le film de Stanley Kubrick *Les sentiers de la gloire*<sup>3</sup>. Il s'agit ici de la Première Guerre mondiale, mais l'intérêt de donner à voir aux élèves quelques-unes des controverses qui traversent le monde des historiens, celles au moins dont les enjeux de compréhension critique du passé des sociétés humaines sont les plus significatifs pour notre présent, concerne tout autant la Shoah et le phénomène génocidaire.

Qui plus est, avec Auschwitz et les génocides du XX<sup>e</sup> siècle, davantage encore qu'avec la Première Guerre mondiale et la question de savoir comment tant d'hommes ont pu la faire au prix de leur vie ou de si longues souffrances, les querelles portent autant sur l'interprétation du passé que sur sa signification pour le présent ; elles sont autant des querelles d'histoire que

---

<sup>3</sup> Il s'agit d'André Bach, ancien chef du Service historique de l'armée de terre, qui a coordonné un récent volume des *Matériaux pour l'histoire de notre temps* : « Les Français dans la Grande Guerre, nouvelles approches, nouvelles questions », Nanterre, BDIC, n° 91, 2008. Nous le remercions de nous l'avoir signalée.

de mémoire, toutes aussi intéressantes les unes que les autres dans le contexte scolaire. Dès lors la question se pose-t-elle de savoir comment « l'événement-Auschwitz » pourrait cesser « d'être cette négativité absolue qui paralyse la conscience pour devenir le moment possible d'une critique radicale et positive du présent » ? Ainsi, « le procès d'Auschwitz cesse de ne faire signe qu'au seul passé, il nous renvoie ipso facto à la critique sociale du présent. [...] Aussi, je dirais que s'il y a un problème dans le comment enseigner « la leçon d'Auschwitz », c'est parce qu'il y a un problème, problème majeur me semble-t-il, dans le comment enseigner aujourd'hui la pensée critique comme méthode d'accès à l'intelligibilité de l'histoire et du présent » (Thanassekos, 2007, 50 et 51). C'est peut-être aussi dans cette interrogation que réside en effet une partie de la dimension universelle du travail d'histoire et de mémoire relatif à la Shoah.

## Références

- Audigier, F. (1995). « Histoire et géographie : des savoirs scolaires en question entre les définitions officielles et les constructions des élèves ». *Spirale. Revue de recherche en éducation*. Villeneuve d'Ascq ; Université de Lille 3 - UFR des Sciences de l'Education, n° 15, pp. 61-89.
- Browning, C (1994). *Des hommes ordinaires. Le 101<sup>e</sup> bataillon de réserve de la police allemande et la solution finale en Pologne*. Paris : Les Belles Lettres (édition originale 1992).
- Burrin, P. (2004). *Ressentiment et apocalypse. Essai sur l'antisémitisme nazi*. Paris : Le Seuil.
- Chaumont, J.-M. (1997). *La concurrence des victimes. Génocides, identité, reconnaissance*. Paris : La Découverte.
- Commission indépendante d'experts Suisse-Deuxième Guerre mondiale (2002). *La Suisse, le national-socialisme et la Seconde Guerre mondiale. Rapport final*. Zurich : Pendo.
- Corbel, L. & Falaize. B. (2003). *Entre mémoire et savoir : l'enseignement de la Shoah et des guerres de décolonisation*. Versailles & Lyon : IUFM de l'Académie de Versailles & INRP.
- Dib, M. (2006). *Laëzza*, Paris : Albin Michel.
- Eckmann M. (2004). *Identités en conflit, dialogues des mémoires. Enjeux identitaires des rencontres intergroupes*, Genève : Éditions IES.
- Eckmann, M. & Heimberg, C. (à paraître). « Quelques constats à propos de la transmission scolaire de la Shoah en Suisse ». *Témoigner. Entre histoire et mémoire. Revue interdisciplinaire de la Fondation Auschwitz*. Paris : Kimé & Bruxelles : Fondation Auschwitz.
- Ernst, S. (2006). « Mémoire de la Shoah, un enseignement sous pression ». *Le cartable de Clio*, Le Mont-sur-Lausanne : LEP, n° 6, pp. 122-133.
- Etemad, B. (2008). *Crimes et réparations. L'Occident face à son passé colonial*. Paris : André Versaille.
- Fink, N. & Heimberg, C. (2008). « Transmettre la critique de la mémoire ». In Hähnel-Mesnard, C. & al. (dir.). *Culture et mémoire. Représentations contemporaines de la mémoire dans les espaces mémoriels, les arts du visuel, la littérature et le théâtre*. Palaiseau : Éditions de l'École Polytechnique, pp. 63-71.

- Hartog, F. (2003). *Régimes d'historicité. Présentisme et expériences du temps*. Paris : Seuil.
- Heimberg, C. (2002), *L'histoire à l'école. Modes de pensée et regard sur le monde*. Issy-les-Moulineaux : ESF Éditeur.
- Heimberg, C. (2007). « Entendre des témoins et apprendre l'histoire de la Shoah ». In *Survivre et témoigner : rescapés de la Shoah en Suisse*, DVD et Livret pédagogique. Genève : Éditions IES/Haute École de Travail Social & Zurich : Verlag Pestalozzianum an den Pädagogischen Hochschule.
- Heimberg, C. (2008). « Grammaire de l'histoire et contenus épistémologiques de son enseignement-apprentissage ». In Brossard, M. & Fijalkow J. (dir.). *Vygotski et les recherches en éducation et en didactique*. Bordeaux : Presses universitaires de Bordeaux, pp. 199-216.
- Hilberg, R. (2006). *La destruction des Juifs d'Europe*. Paris : Gallimard/Folio-histoire, 3 volumes.
- Hobsbawm, E.J. & Ranger, T. (dir.) (2005). *L'invention de la tradition*. Paris : Éditions Amsterdam (édition originale 1983).
- Jodelet, D. (1984). « Représentation sociale : phénomènes, concept et théorie ». In Moscovici, S. (dir.). *Psychologie sociale*. Paris : PUF, pp. 357-378.
- Lemkin, R. (2008). *Qu'est-ce qu'un génocide ?* Paris : Éditions du Rocher.
- Novick, P. (2001). *L'Holocauste dans la vie américaine*. Paris : Gallimard (édition originale 1999).
- Prost, A. (2000). « Comment l'histoire fait-elle l'historien ? ». *Vingtième Siècle*, n°65, Paris : Presses de Science Po, pp. 3-12.
- Rabinbach, A. (2008). « Raphael Lemkin et le concept de génocide ». *Revue d'histoire de la Shoah. Violences avant la Shoah*. Paris : Centre de documentation juive contemporaine, n° 198, 2008, pp. 511-554.
- Ternon, Y. (2007). *Guerres et génocides au XX<sup>e</sup> siècle*. Paris : Odile Jacob.
- Thanassekos, Y. (2007). « Auschwitz. Connaissance du passé et critique du présent ». *Bulletin trimestriel de la Fondation Auschwitz*. Bruxelles : Fondation Auschwitz, n°94, pp. 41-53.
- Todorov, T. (2006). *L'esprit des Lumières*. Paris : Robert Laffont.
- Traverso, E. (2002). *La violence nazie. Une généalogie européenne*. Paris : La Fabrique.
- Wieworka, A. (1998). *L'ère du témoin*. Paris : Plon.
- Ziegler, J. (2008). *La haine de l'Occident*. Paris : Seuil.