

MONIQUE ECKMANN *, CHARLES HEIMBERG **

QUELQUES CONSTATS À PROPOS DE LA TRANSMISSION SCOLAIRE DE LA SHOAH EN SUISSE

La connaissance des faits sur la Destruction des Juifs d'Europe et l'engagement civique pour faire en sorte qu'une telle tragédie ne puisse pas se reproduire sont sans doute au cœur des finalités de l'enseignement de l'histoire du point de vue de ses acteurs, même si cela peut l'être parfois d'une manière ingénue. Il nous est pourtant paru intéressant d'aller voir auprès d'enseignants ce qu'il en était vraiment. Et quelles étaient les conditions dans lesquelles la Shoah s'enseignait dans les écoles secondaires.

Ce questionnement se justifie d'autant plus que la distinction d'une mémoire communicative, propre aux événements récents pour lesquels il y a encore des témoins directs, et d'une mémoire culturelle, portant sur des objets beaucoup plus anciens¹, pose justement le problème de la prochaine disparition des derniers témoins de la Shoah. Par ailleurs, ce contexte débouche sur la question de savoir comment éviter tout à la fois le double écueil de la sacralisation ou, au contraire, de la banalisation de la Destruction des Juifs d'Europe. Enfin, compte tenu notamment de la persistance du conflit israélo-palestinien, c'est sans doute aussi une question d'histoire socialement vive².

1. CONTEXTE ET OBJET DE LA RECHERCHE

Dans les 26 cantons suisses, la transmission de l'histoire et de la mémoire de la Shoah repose de manière importante sur l'école, plus particulièrement sur l'ensei-

* Professeure, Centre de recherche sociale de la Haute école de travail social de Genève, HES-SO, 28, rue Prévost-Martin, 1211 Genève 3, Suisse.

** Privat docent et chargé d'enseignement en didactique de l'histoire, Université de Genève, 40, boulevard du Pont-d'Arve, 1211 Genève 4, Suisse. Il a été adjoint scientifique à la Haute école de travail social de Genève entre 2006 et 2007 dans le cadre de cette enquête.

gnement de l'histoire aux niveaux secondaire I et II. Ceci est d'autant plus vrai qu'en l'absence de lieux de mémoire authentiques, la Suisse n'a pas connu de développement d'une pédagogie des lieux de mémoire comme c'est notamment le cas en Allemagne depuis le début des années 1990.

À cet égard, nombre de recherches de ces dernières années ont examiné ce qui se passe auprès des élèves ou comment se construisent les interactions entre élèves et enseignants, mettant en évidence un style de communication souvent empreint d'incertitudes et d'hésitations³. Ces recherches montrent que même quelque 60 ans après les événements, il ne s'agit toujours pas d'un objet d'enseignement comme un autre⁴.

Parallèlement, 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 existantes⁵.

Notre recherche⁶ sur la transmission de l'histoire et de la mémoire de la Shoah à l'école veut apporter une dimension complémentaire à ces investigations, encore peu explorée jusque-là, en s'intéressant au point de vue des enseignants, à leurs expériences et représentations, à la perception subjective des faits tels qu'ils les décrivent eux-mêmes ; et contribuer ainsi à mieux connaître ce qui se passe dans les classes en Suisse. Dans ce sens, pour comprendre la façon d'appréhender l'enseignement de la Shoah tant du point de vue des contenus privilégiés que du point de vue des stratégies pédagogiques choisies, il s'agit d'examiner les représentations sociales sur lesquelles ces choix reposent, autant dans leurs dimensions cognitives qu'émotionnelles. C'est en effet à partir de leurs propres représentations de la Shoah, de leur conception de l'histoire et de la mémoire, ainsi que de leurs perceptions de leurs propres réussites et difficultés, que les enseignants construisent leur pédagogie au quotidien.

Notre objet se fonde donc 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.

1.1 UN OBJET AU CONFLUENT DE LA DIDACTIQUE DE L'HISTOIRE ET DES REPRÉSENTATIONS SOCIALES

1.1.1 DIDACTIQUE DE L'HISTOIRE

L'histoire enseignée se distingue de l'historiographie en ce sens qu'elle en est une reconstruction, qui doit s'en inspirer avec rigueur, mais qui se réfère 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, en tenant compte de la forme scolaire constituée par les découpages, les programmes et les modes d'organisation de l'école.

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 : par exemple, la distinction et l'analyse de l'interaction entre l'histoire et la mémoire⁷. 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, François Audigier ayant montré la prégnance de son « modèle des 4R » (réalisme, résultats, référent consensuel, refus du politique) dans l'enseignement des sciences sociales⁸.

La question se pose aussi de savoir si l'enseignant a recours à un élément déclencheur, à quel type de démarche pédagogique (plus ou moins magistrale-dialoguée, mettant plus ou moins les élèves en situation de construire leurs savoirs en résolvant des problèmes, etc.) il a recours, ou encore quels sont les documents historiques (textes, images) ou les ressources documentaires (films documentaires ou de fiction, par exemple) qu'il utilise en classe et sur lesquels il fait travailler ses élèves.

En outre, l'enseignement-apprentissage de la Shoah comprend différents aspects qui se situent respectivement au niveau des faits, de leurs interprétations, des manifestations publiques de leurs mémoires, ainsi que de la prise en compte du fait que des explications rationnelles ne suffisent pas pour caractériser et analyser la Destruction des Juifs d'Europe⁹.

1.1.2 REPRÉSENTATIONS SOCIALES

Les représentations sociales sont « une manière d'interpréter et de penser notre réalité quotidienne, une forme de connaissance sociale ¹⁰ » 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 ¹¹ ».

Les représentations sociales s'organisent autour d'un noyau dur qui se caractérise par une organisation sémantique spécifique, complété par des éléments périphériques plus diversifiés ; elles sont toutefois susceptibles de se transformer en fonction de l'évolution du contexte, autant en ce qui concerne le noyau qu'en ce qui concerne les éléments périphériques¹².

Par ailleurs, elles forment cette partie centrale de la représentation de soi qui est plus ou moins partagée, et qui renforce des liens d'appartenance catégo-

rielle, constitutif d'un sentiment qui distingue le « eux » du « nous ». Travailler sur les représentations sociales offre ainsi l'intérêt de cerner à la fois des dimensions identitaires et leur potentiel de mise en pratique. Car l'enseignement sur la Shoah ne renvoie pas seulement à la communication cognitive et intentionnelle, mais aussi à la transmission d'une diversité de mémoires. Ces dernières sont imprégnées des mouvements d'identification et de distanciation tant des enseignants que des élèves et relèvent souvent d'un difficile « dialogue des mémoires »¹³.

1.2 MÉTHODE DE RECHERCHE

L'approche choisie interroge la vision subjective et narrative des enseignants, afin de cerner des aspects cognitifs et émotionnels, des résonances identitaires, ainsi que leur perception d'incidents critiques. Réaliser des entretiens narratifs repose sur le principe de la reconstruction de faits de mémoire, et non pas sur celui de l'observation directe ; sur l'idée aussi d'un tri effectué par le narrateur selon l'attention qu'il accorde au sujet, en fonction d'aspects cognitifs, normatifs et émotionnels. Les acteurs de terrain retiennent ce qui les touche, ce qu'ils remarquent et, éventuellement, ce qui leur pose particulièrement problème. Il s'agit d'événements « survenus auprès de l'observateur » et que celui-ci analyse à travers le filtre de ses propres réactions¹⁴. Ce qui nous intéresse ici, c'est donc précisément ce que les enseignants retiennent, leurs préoccupations, pour en dégager leurs représentations sur le statut de ce sujet particulier qu'est la Shoah. 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.

Enfin, ce type d'entretiens provoque des interrogations qui peuvent susciter des mises à distance réflexives de la part des enseignants dans la mesure où ils leur donnent l'occasion d'élaborer leur pratique pédagogique.

Une vingtaine d'entretiens semi-directifs ont été menés avec des enseignants d'histoire 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 ont entre cinq et plus de trente années d'expérience et enseignent dans les degrés où la Shoah est prévue au programme (9^e année et 3^e 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.

En revanche, ces enseignants 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, pour la plupart, des enseignants a priori engagés dans la transmission de la Shoah. Nous cherchons donc par ces entretiens à mettre en évidence les objectifs, les références épistémologiques, les difficultés, en termes d'appré-

hension ou d'éventuels incidents critiques, et surtout les postures de ces enseignants lorsqu'ils abordent le thème de l'histoire de la Shoah avec leurs élèves. Ces constats pourraient notamment inspirer des propositions utiles à la formation initiale ou continue des enseignants.

L'analyse de nos données se fait selon la *Grounded Theory*, en procédant à des allers et retours entre observation empirique et théorisation¹⁵. Elle n'est pas complètement terminée. Nous ne présentons donc ici que des constats encore partiels et provisoires. Notre dépouillement porte en particulier sur l'expérience globale qui transparaît au cours de l'entretien, les représentations du statut du thème de la Shoah dans l'enseignement de l'histoire, les postures des enseignants à l'égard de la dimension émotionnelle, les références qui sont mentionnées, les stratégies pédagogiques adoptées et l'éventuel sentiment de saturation à l'égard de la Shoah. Notre questionnement cherche à mettre en évidence des incidents critiques et interroge les acteurs sur leur éventuel lien personnel avec la mémoire de la Shoah.

1.3 LA QUESTION DES REPRÉSENTATIONS, DES SAVOIRS ET DES POSTURES

À l'évidence, les enseignants de notre échantillon s'efforcent de transmettre le mieux possible l'histoire de la Shoah et s'interrogent sur les différentes manières possibles d'y parvenir, y compris en se renouvelant d'année en année. Les incidents critiques dont ils nous rendent compte sont rares, mais riches d'enseignements. De même, si la thématique de la Shoah suscite parfois des réactions au niveau des élèves, cela ne constitue pas pour autant un obstacle significatif pour cet apprentissage aux yeux de nos interlocuteurs.

En particulier, la question de l'éventuelle surcharge mémorielle de la Shoah qui susciterait un sentiment de saturation chez les élèves ou les enseignants nous est apparue parasitée par la circonstance ponctuelle du foisonnement commémoratif de 2005, lors des 60 ans de la libération des camps et de la fin de la Seconde Guerre mondiale, marqués par un déferlement médiatique qui s'est passablement calmé depuis lors.

La question que nous allons aborder dans cet article concerne d'une part la posture des enseignants interrogés par rapport aux triples points de vue des victimes, des exécuteurs et des témoins, directs ou indirects de la Shoah ; et d'autre part l'existence et, le cas échéant, la fonction et l'importance de leurs références théoriques dans le domaine de l'histoire de la Shoah et de la démarche comparatiste se rapportant à d'autres génocides. En d'autres termes, nous allons nous demander à partir de quelles représentations et de quels points de vue ils amènent la thématique de la Shoah dans leurs classes ; et aussi à partir de quelles références théoriques éventuelles, qu'elles soient explicites ou implicites, ils adoptent leurs postures pédagogiques.

2. RÉSULTATS EMPIRIQUES

2.1 LES REPRÉSENTATIONS DE LA THÉMATIQUE ET LES POSTURES QU'ELLES SUSCITENT

2.1.1 « C'EST UN SUJET INCONTOURNABLE »

Les enseignants interrogés attribuent à la Shoah un statut particulier dans le cadre de leur enseignement, ce qui rejoint les observations faites par les chercheurs français¹⁶. Il s'agit en effet, nous disent-ils, d'un sujet absolument *incontournable*, et qui revêt un caractère unique et spécifique :

« Non, ce n'est pas un sujet comme les autres, pas du tout. C'est un petit peu le point d'orgue de la neuvième année ... » (H2-CO)

« [...] Ça me paraît d'autant plus important avec la Shoah, de bien montrer que là on va aborder quelque chose d'incontournable, de difficile, de crucial et qui marque un tournant à la fois dans la réflexion sur l'homme et de l'étude qu'on peut avoir de l'histoire. » (H1-CO)

« [...] On vit encore un moment où c'est un sujet incontournable de l'histoire du XX^e siècle. [...] C'est aussi incontournable dans le sens de montrer qu'un régime peut mettre en place une machine comme ça avec des gens qui obéissent. C'est incontournable pour se positionner. » (F10-PO)

Pour certains, la Shoah constitue le point culminant du programme annuel, et jusqu'à la raison même de leur intérêt pour l'histoire : « C'est pour cela que j'ai étudié l'histoire, c'est pour ça que j'enseigne l'histoire ». (F7-CO)

Fait significatif, personne ne s'est étonné du questionnement de notre recherche. Cela peut certes paraître assez normal compte tenu de notre échantillon. Mais la force des expressions utilisées nous mène à l'hypothèse que, parmi les enseignants, cette notion de centralité de la Shoah constitue le noyau dur de la représentation de son statut, quelles que soient leurs pratiques pédagogiques dans ce domaine. Car c'est précisément ce caractère d'exceptionnalité, le fait qu'on ne peut pas « tourner autour » – même si l'on tend peut-être à le souhaiter – qui suscite des appréhensions et des craintes particulières, et qui produit des postures d'enseignement permettant de gérer l'exceptionnalité du sujet.

« C'est un des premiers dangers, c'est que pour moi, ce n'est pas un sujet comme les autres, c'est probablement en histoire, le sujet que j'ai le plus étudié, que je connais le mieux, [...] justement, là où j'essaie de faire attention, c'est de ne pas tout faire en revenant à ça. » (F6-CO)

« [...] C'est en dehors de l'histoire presque, c'est autre chose. [...] C'est difficile, me semble-t-il, de trouver une voie. Mais c'est évident que c'est un sujet que je reprendrais l'année prochaine, parce que c'est incontournable, pas uniquement pour les atrocités, mais par toutes les répercussions qu'il y a eues par la suite, au niveau historique. » (F4-CO)

La question devient cependant un peu plus complexe lorsque nous demandons à ces enseignants ce qui justifie à leurs yeux ce caractère dit incontournable.

Leurs réponses montrent que l'exceptionnalité tient peut-être moins à une analyse historique scientifique qu'aux effets d'un discours social intériorisé. Ainsi ce caractère « incontournable » procède-t-il avant tout dans leurs discours de l'affirmation d'un sentiment ou d'un principe éthiques, plutôt qu'à des arguments liés à la comparaison ou à l'analyse. Ces enseignants auraient ainsi une sensibilité pour la signification du sujet similaire à cette « méta-connaissance implicite » des élèves notée par Meseth et ses collègues¹⁷. Ces auteurs observent une sensibilité aiguë des élèves pour l'objet particulier que représentent le national-socialisme et la Shoah, sans que celle-là s'appuie nécessairement sur un savoir détaillé, cette sensibilité étant davantage le produit d'une socialisation ambiante plus large que l'effet de l'enseignement de l'histoire. Par contre, si cette « méta-connaissance implicite » s'exprime parfois chez des élèves par des phénomènes comme l'« ironisation » ou la provocation¹⁸, chez les enseignants que nous avons rencontrés, elle s'exprime par le fait qu'ils abordent le sujet avec le plus grand sérieux.

2.1.2 UNE POSTURE D'IDENTIFICATION AUX VICTIMES ET SES ÉCUEILS

Dans leur souci de transmettre leur préoccupation si prégnante, les enseignants investissent une énergie et une réflexion importantes quant à leurs manières d'entrer en matière et de susciter l'intérêt des élèves.

Raul Hilberg avait défini trois postures constitutives des crimes nazis¹⁹, celles des victimes, des exécuteurs et des témoins – en l'occurrence les *bystanders* lorsqu'ils sont passifs – postures aisément transposables dans les approches pédagogiques, notamment pour la pédagogie de l'antiracisme²⁰. Il y aurait ainsi des raisons valables d'entrer dans le thème de la Shoah par chacune de ces trois figures. Or, une partie importante de nos interlocuteurs privilégie dans leur approche pédagogique – sans toujours l'explicitier – la seule perspective des victimes.

Précisons toutefois que selon le témoignage des enseignants, leurs postures ont passablement évolué au fil de leur enseignement et en fonction du contexte social. Il y a 25 ou 30 ans, la figure de la victime juive, qui paraît dominer aujourd'hui le discours sur la Shoah, n'était pas très présente dans l'espace public ; elle n'a émergé que tardivement et n'a acquis une reconnaissance que depuis la fin des années 1980, ce qui coïncide à peu près avec l'impératif moral et social de témoigner dans l'espace public²¹. Ainsi les enseignants évoluent-ils dans ces postures au gré de leurs expériences ; ceux qui ont la plus longue expérience ont même vécu un véritable changement de paradigme. Au fil des ans, ils ont centré leur attention sur les résistants, les victimes, les rescapés ou des sauveteurs comme les « Justes ».

Si la posture de forte identification avec les victimes témoigne bien de leur reconnaissance, elle comprend toutefois une série de risques sur le plan pédagogique, comme celui de vouloir transmettre à tout prix leurs propres émotions à

leurs élèves. Cette « propension à se mettre à la place des victimes » (F1-PO), selon l'expression d'une enseignante, risque de lasser les élèves et de susciter des résistances que ces enseignants cherchent justement à éviter. La contradiction n'en devient que plus grande, comme en témoigne la déception de certains d'entre eux pour qui un objectif majeur de leur travail consiste à susciter l'empathie. Cette enseignante, par exemple, se dit déçue que les élèves se laissent si peu émouvoir par le sort des victimes, même lors d'un voyage à Izieu : « Quand on leur parle de victimes, ils ont tendance à rigoler. Alors ils peuvent rigoler, parce que c'est de la gêne, on en rigole et comme ça on n'a pas besoin de se poser de questions ». Mais « [...] l'empathie à l'égard des victimes était difficile à établir. À Izieu, [...] c'est plutôt un lieu où on va, où on doit penser, où on doit rester un peu avec soi-même, on doit lire les textes, on doit essayer de se mettre à la place des gens. Et si on ne se met pas dans cette posture, on ne voit rien et on fait un peu les idiots [...], surtout les garçons » (F9-CO). Cette remarque comme quoi les filles montreraient davantage d'empathie avec les victimes nous a été faite à plusieurs reprises. En outre, pour un autre enseignant, « quand on arrive à la Shoah, ils ont comme le sentiment d'avoir compris, mais l'émotion parfois est souvent très en deçà de ce que j'aurais attendu » (H8-PO).

Une enseignante consciente de ces écueils explique combien elle est habitée par « cette crainte d'exagérer dans la direction des victimes » et affirme qu'elle fait « attention de ne pas trop déprimer [les élèves] avec les victimes. C'est un souci que j'ai. Et je montre [des témoignages de] la résistance pour susciter un espoir » (F1-PO). Ainsi certains ont-ils fait l'expérience que plus ils insistent sur la perspective des victimes, moins ils arrivent à faire partager ce sentiment d'être concernés par une partie de leurs élèves. Ce dernier témoignage rappelle aussi que l'identification avec les victimes est dure à supporter, et pas seulement pour des jeunes. En effet, elle répond difficilement à leur besoin d'imaginer une issue d'action.

Si l'on se réfère aux exigences d'une « éducation après et contre Auschwitz »²², le travail de l'enseignant consiste également à développer des compétences d'action ; ce dernier objectif repose sur une capacité d'adopter une diversité de perspectives propres aux acteurs de l'histoire, de nommer leurs expériences et leurs conflits, ainsi que de changer de perspective²³. La tendance d'une partie des enseignants interviewés dans notre recherche à se centrer sur la seule perspective des victimes est précisément mise en défi par la nécessité d'adopter une « multiperspectivité » pour être en mesure de réfléchir sur les dilemmes, notamment ceux des témoins passifs, et d'éviter ainsi l'écueil d'une lecture identitaire de l'histoire.

L'adoption quasi systématique de l'entrée dans le sujet par le biais des victimes traduit les attentes élevées des enseignants tant à l'égard d'eux-mêmes qu'à l'égard de leurs élèves. Mais autant leurs représentations du sujet que l'am-

pleur de leurs attentes nous font nous demander si, pour un certain nombre d'entre eux, l'importance des leçons à tirer de l'histoire ne prévaudrait sur celle de la connaissance des faits historiques et des mécanismes sociaux et politiques qui ont constitué le crime.

On constate aussi un souci constant de protéger les élèves, de les amener à saisir l'importance du sujet, ainsi que de ménager leur susceptibilité en anticipant des objections telles que « encore les Juifs ! ». Ainsi la conjonction de la représentation centrale du statut d'exception du sujet avec l'appréhension que les élèves ne partagent pas cette notion d'exception devient-elle un véritable leitmotiv pédagogique traduisant à la fois la force de leur conviction et la difficulté de transposer celle-ci en stratégies pédagogiques opérantes.

2.2 LES JUSTIFICATIONS DE L'UNICITÉ DE LA SHOAH ET L'ENTRÉE PAR LES GÉNOCIDES

Si la perception du caractère unique et spécifique de la Shoah dans l'histoire humaine semble largement partagée par les enseignants de notre échantillon, il est difficile de savoir s'il s'agit d'une intuition ou si cela se base au contraire sur une connaissance des interprétations historiques et des concepts qui le fondent.

Au fil de nos entretiens, les enseignants nous disent surtout que l'unicité de la Shoah ne doit pas pour autant faire l'impasse sur d'autres génocides. Ainsi, nous dit une enseignante, « évidemment, c'est lié aussi souvent à une situation politique, par rapport à Israël, souvent il y a, peut-être pas un amalgame, mais c'est quand même un peu ..., bon et que la communauté juive ne laisse rien passer, donc on a l'impression effectivement peut-être d'une espèce de sensibilité excessive ou je ne sais pas. C'est la raison aussi pour laquelle, j'essaie ces dernières années, j'ai aussi essayé d'étendre aux génocides, pour me mettre peut-être un peu à l'abri de l'idée « oui, mais on ne parle jamais que des Juifs », ce qui permet justement de montrer la spécificité et de redonner au fond un poids peut-être, qu'elle mérite à la Shoah » (F8-C0).

On retrouve ici, mais aussi dans quelques autres entretiens, deux motivations significatives du recours à une entrée par les génocides : d'une part, le rapport établi avec la situation contemporaine du conflit israélo-palestinien ; et d'autre part, une plainte potentielle des élèves, observable au cours de certains incidents critiques et dont le sens réel devrait être examiné de cas en cas, sur le fait que l'histoire des Juifs serait traitée et représentée en abondance, d'une manière disproportionnée, dans l'enseignement (« Encore les Juifs ! »).

C'est donc pour se mettre à l'abri de certaines critiques que des enseignants choisissent une démarche comparative par laquelle traiter différents génocides du xx^e siècle. « Ce n'est pas la Shoah pour la Shoah, nous dit une autre enseignante, mais c'est la Shoah dans une réflexion plus globale sur les génocides » (F12-PO). C'est aussi une manière de ne pas se contenter de scander la formule « Plus jamais

ça ! », mais de percevoir que le phénomène se renouvelle, qu'il est toujours présent sous des formes diverses (voir la Bosnie ou le Rwanda, ajoute-t-elle).

Les enseignants sont mal à l'aise, pris qu'ils sont entre la représentation qu'ils ont de l'unicité de la Shoah et l'appréhension que cela pourrait ne pas être partagé par leurs élèves, ce qui ne se confirme d'ailleurs pas fréquemment dans leurs témoignages. Ce que ces citations nous démontrent, c'est que l'une de leurs façons de sortir de cette ambivalence, c'est-à-dire leur stratégie de maîtrise, consiste à traiter les génocides en général. Or, en même temps, quand ces enseignants abordent les génocides de manière comparative, la Shoah, à leurs yeux, n'en revêt pas moins un statut unique.

2.3 LES RÉFÉRENCES MENTIONNÉES

Aussi bien la question de l'unicité de la Shoah que la démarche comparative en matière de génocides nécessitent une certaine rigueur sur le plan des concepts et des interprétations historiques, et pas seulement au niveau des faits eux-mêmes. Or, nos enseignants sont restés plutôt discrets sur la question des références théoriques qu'ils utilisaient en amont ou au cœur de la préparation de leurs cours d'histoire sur la Shoah. Certes, nous ne les avons interrogés à ce propos avec insistance. Mais force nous est de constater que les œuvres historiennes qu'ils ont citées plus ou moins spontanément comme références sont peu nombreuses.

Tous les enseignants interrogés citent par contre avec facilité les documents historiques, les témoignages, les films documentaires ou les films de fiction qu'ils utilisent volontiers dans leur enseignement de la Shoah. À ce propos, ils n'expriment pas tous la même sensibilité sur le choix des images, et de la violence plus ou moins accentuée de ce qu'elles représentent, des films ou des lectures qu'ils mobilisent. Qu'il s'agisse de littérature ou de témoignages, ils peuvent aller de Primo Levi à Rudolf Höss et concerner en l'occurrence des victimes ou des exécuteurs. Mais nos interlocuteurs expriment tous une nette tendance à dire les contenus de leur enseignement par le biais prioritaire de ces choix documentaires.

En revanche, au fil des entretiens, les références à des essais historiques ont été extrêmement rares. Il n'a guère été question non plus des grandes controverses historiographiques portant sur le national-socialisme, comme celles entre les intentionnalistes et les fonctionnalistes (à une exception près, dans ce cas), autour de la querelle des historiens des années 1980 ou concernant la question de l'adhésion populaire et volontaire au nazisme, puis à ses crimes.

Quels auteurs aurions-nous pu retrouver parmi les références des enseignants ? Nous pensons en particulier à Raul Hilberg et à sa distinction des victimes, des exécuteurs et des témoins. Mais aussi à d'autres auteurs qui, au moins dans le canton de Genève, sont bien présents et cités explicitement comme références dans la formation initiale et continue des enseignants d'histoire : notam-

ment Christopher Browning, Philippe Burrin, Enzo Traverso, etc. Leurs synthèses, leurs concepts et leurs typologies ne sont apparemment pas investis explicitement par les enseignants dans la fabrication de leurs cours et dans la justification de leurs postures enseignantes. Certes, cela n'empêche pas qu'ils soient probablement présents dans l'implicite, au moins partiellement. Mais cela ne doit pas aider non plus les enseignants à se situer de manière apaisée face à toute une série de dilemmes propres à l'enseignement de la Shoah : concurrence des victimes, poids de l'émotionnel, risques de moralisation, etc.

Seules font exception des références à des auteurs dont les développements historiques légitiment l'entrée par les génocides. Une certaine nuance doit donc être apportée à notre premier constat. En effet, lorsqu'ils choisissent, pour les raisons susmentionnées, de développer leur enseignement par le biais du concept génocidaire, alors un certain nombre des enseignants se réfère à des auteurs comme Yves Ternon – « voilà, on essaie de réfléchir là-dessus, à partir des écrits d'Yves Ternon » (F11-PO) –, Tzvetan Todorov ou Alain Besançon, qui sont tous des auteurs adeptes du comparatisme, sans l'être tous avec le même point de vue. Mais peu importe. La référence dépend parfois, comme pour Yves Ternon, d'une rencontre directe avec l'auteur. Et il apparaît surtout que, dans quelques cas, les enseignants ont en quelque sorte besoin de ces références pour oser faire le pas du comparatisme avec leurs élèves.

D'une manière générale, cela pose la question de savoir comment l'enseignant gère la tension entre connaissance scientifique et discours public ; en d'autres termes, quel rapport il entretient avec l'objet qu'il enseigne ; et si ce rapport se développe davantage en fonction de l'espace public ou au sein de la discipline scientifique qu'il transmet. Ce qui n'est sans rappeler le concept de questions socialement vives récemment développé dans le champ des sciences de l'éducation²⁴.

3. CONCLUSION TOUTE PROVISoire

Parmi quelques autres, deux incidents critiques intéressants nous ont été rapportés. Le premier concerne des enseignants heurtés par des élèves qui 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 » (F3-PO). Le second concerne une expérience avec un témoin, un rescapé de la Shoah parlant à des élèves. « Son témoignage, la précision de ses souvenirs, les images, la progression du drame, bref, tout ça était vraiment magnifique, les élèves, pas un bruit, pas un mot, une captation, tu sens ça, en tant que prof [...]. Donc, c'était phénoménal. Et à la fin, je ne sais plus pourquoi, je ne sais plus comment, je ne sais plus si c'est à la suite d'une question d'élève, de prof, si c'était spontané, ce monsieur s'est permis des propos que je qualifie de racistes à

l'égard des Palestiniens [...]. Ça m'a profondément choqué. Je me suis dit, dans le fond, on fait ça pourquoi ? » (H5-CO).

Sans faire une analyse détaillée de ces incidents dans le cadre de cet article, remarquons qu'ils soulignent la complexité du problème posé par l'enseignement de la Shoah, entre passé et présent, au cœur d'une actualité chaude.

Ces témoignages nous incitent en outre à affirmer l'intérêt d'adopter plusieurs postures et plusieurs perspectives pour aborder cette question, sans s'enfermer dans l'une ou l'autre. Ils nous rappellent l'intérêt de développer une perception de la mémoire de la Shoah du point de vue de son évolution historique. Mais aussi d'établir des liens entre les représentations dont elle est l'objet, son histoire proprement dite et ce qui devrait en découler dans le projet éducatif d'une école démocratique.

L'entrée par les génocides, souvent évoquée au cours de nos entretiens, pose le problème des limites possibles et souhaitables de la comparaison autant par le choix des événements traumatiques à inclure dans ce catalogue génocidaire qu'à travers les critères de la comparaison et de la distinction de ces événements.

Notre constat sera donc aussi réconfortant que préoccupant. Lorsqu'ils traitent de la Shoah, les attentes des enseignants interrogés paraissent particulièrement élevées vis-à-vis d'eux-mêmes comme vis-à-vis de leurs élèves, et ce quelle que soit la posture pédagogique qu'ils adoptent. Cela constitue bien sûr un atout ; mais cet atout risque en même temps de se transformer en piège si ces enseignants ne le relie pas assez aux enquêtes, aux réflexions et aux débats que les chercheurs de sciences sociales, historiens et spécialistes de la transmission mémorielle, développent dans ce domaine.

NOTES

¹ Jan Assmann, *Das kulturelle Gedächtnis*, Francfort, Beck, 1999.

² Cf. Alain Legardez, Laurence Simonneaux (dir.), *L'école à l'épreuve de l'actualité. Enseigner les questions vives*, Issy-les-Moulineaux, ESF, 2006.

³ Cf. Wolfgang Meseth & al., « Nationalsozialismus und Holocaust im Schulunterricht. Erste empirische Befunde und theoretische Schlussfolgerungen », in Wolfgang Meseth & al. (dir.), *Schule und Nationalsozialismus. Anspruch und Grenzen des Geschichtsunterrichts*, Francfort, Campus, 2004, p. 95-146.

⁴ Laurence Corbel, Benoît Falaize, *Entre mémoire et savoir : l'enseignement de la Shoah et des guerres de décolonisation*, Versailles & Lyon, IUFM de l'Académie de Versailles & INRP, 2003.

⁵ *Ibid.*

⁶ Recherche menée 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.

⁷ Cf. Charles Heimberg, *L'histoire à l'école. Modes de pensée et regard sur le monde*, Issy-les-Moulineaux, ESF Éditeur, 2002.

⁸ Cf. François Audigier, « Histoire et géographie : des savoirs scolaires en question entre les définitions officielles et les constructions des élèves », *Spirale. Revue de recherche en éducation*, n° 15, Villeneuve d'Ascq, Université de Lille 3 - UFR des Sciences de l'Éducation, 1995, p. 61-89.

⁹ Cf. Charles Heimberg, « Entendre des témoins et apprendre l'histoire de la Shoah », in *Cahier pédagogique. Survivre et témoigner : rescapés de la Shoah en Suisse*, Fédération des communautés israélites de Suisse, Genève, Éditions ies & Zurich, Verlag Pestalozzianum, 2007.

¹⁰ Cf. Denise Jodelet, « Représentation sociale : phénomènes, concept et théorie », in Serge Moscovici (dir.), *Psychologie sociale*, Paris, PUF, 1984, p. 357-378, p. 360 pour cette citation et la suivante.

¹¹ *Ibid.*, p. 361.

¹² Cf. Jean-Claude Abric, *L'approche structurale des représentations sociales : développements récents. Psychologie et société*, 4. Paris, L'Harmattan, 2001, p. 81-104.

¹³ Cf. Monique Eckmann, *Identités en conflit, dialogues des mémoires. Enjeux identitaires des rencontres intergroupes*, préface de Charles Rojzman. Genève, Éditions ies, 2004.

¹⁴ Cf. Georges Devereux, *De l'angoisse à la méthode dans les sciences du comportement*, Paris, Flammarion & Aubier, 1980.

¹⁵ Barney Glaser & Anselm Strauss, *The Discovery of Grounded Theory: Strategies for Qualitative Research*, Chicago, Aldine De Gruyter, 1967.

¹⁶ Laurence Corbel et Benoît Falaize, *Entre mémoire et savoir : l'enseignement de la Shoah et des guerres de décolonisation*, *op. cit.*

¹⁷ Wolfgang Meseth & al., « Nationalsozialismus und Holocaust... », *op. cit.*, p. 139.

¹⁸ *Ibid.*, p. 139.

¹⁹ Se référer à Raul Hilberg, *Exécuteurs, victimes, témoins. La catastrophe juive, 1933-1945*, Paris, Gallimard, 1994 (édition originale 1992).

²⁰ Cf. Monique Eckmann, Myriam Eser Davolio, *Pédagogie de l'antiracisme : approches théoriques et supports pratiques*, Genève, Éditions ies & Le Mont-sur-Lausanne, LEP, 2002.

²¹ Annette Wiewiorka, *L'ère du témoin*, Paris, Hachette, 1998.

²² Monique Eckmann, *Identités en conflit, dialogues des mémoires. Enjeux identitaires des rencontres intergroupes*, *op. cit.*

²³ Gottfried Koessler, « Perspektivenwechsel. Vorschläge für die Unterrichtspraxis zur Geschichte und Wirkung des Holocaust », in Bernd Fechner & al. (dir.), *Erziehung nach Auschwitz in der multikulturellen Gesellschaft*, Weinheim & Munich, Juventa Verlag, 2000, p. 193-205.

²⁴ Alain Legardez, Laurence Simonneaux (dir.), *L'école à l'épreuve de l'actualité. Enseigner les questions vives*, *op. cit.*