



HAL
open science

L'enseignement de la shoah dans le secondaire - transmission en crise et crise de la transmission.

Patricia Drahi

► **To cite this version:**

Patricia Drahi. L'enseignement de la shoah dans le secondaire - transmission en crise et crise de la transmission.. Biennale internationale de l'éducation, de la formation et des pratiques professionnelles., Jul 2012, Paris, France. halshs-00801734

HAL Id: halshs-00801734

<https://shs.hal.science/halshs-00801734>

Submitted on 18 Mar 2013

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.



Communication n° 237 – Atelier 9 : Ethique professionnelle et croyances

L'enseignement de la Shoah dans le secondaire : transmission en crise et crise de la transmission

Patricia DRAHI, Université Internationale Paris Ouest Nanterre La Défense, CREF, Equipe ' Crise, Ecole, Terrains sensibles '

RÉSUMÉ. En histoire, l'enseignement de certaines questions comme la Shoah, la décolonisation, l'esclavage peut installer des situations de crise dans la classe : la confrontation entre savoirs de sens commun et savoirs historiques, entre histoire et mémoires entraîne parfois une dérégulation des pratiques de classe. L'histoire du génocide des juifs européens apparaît aujourd'hui comme un de ces enseignements difficiles à transmettre. La recherche en cours se propose de comprendre comment les professeurs qui réussissent à gérer les tensions lorsqu'elles surgissent, perçoivent et se saisissent de cet enseignement. Trente entretiens menés auprès de professeurs d'établissements de centre-ville et des quartiers populaires permettront d'approcher une figure de l'expertise face aux questions socialement vives en général.

MOTS-CLÉS : Questions socialement vives // Histoire-mémoires // savoirs de sens communs-savoirs savants // Shoah // Stratégies éducatives //

Introduction

Evoquer l'enseignement de la Shoah comme un enseignement dont la transmission « fait crise » n'est pas vraiment surprenant dans la mesure où depuis le début des années 2000 des professeurs témoignent de difficultés liées à cet enseignement. Il a d'ailleurs été l'objet d'un atelier de réflexion lors du premier colloque consacré à « L'enseignement des questions socialement vives en histoire et géographie » (QSV)¹. En France, depuis la fin des années 90, ces « Questions Socialement Vives » auxquelles sont parfois confrontés les professeurs du secondaire sont devenues un objet de recherche notamment en didactique².

¹ Cf. Actes du colloque organisé par le SNES et le CVUH (comité de vigilance face aux usages publics de l'histoire) sur *L'enseignement des questions socialement vives en histoire et géographie* (Paris, 14-15 mars 2008). Ce colloque était un colloque organisé par les syndicats adressé à des praticiens.

² La notion apparaît dans l'espace scolaire anglo-saxon dans les années 70 et 80 à travers les termes « controversial topics » ou « controversial issues ». En France à la fin des années 1990, on s'intéresse aux 'sujets controversés', 'questions controversées'. Plus récemment les notions de 'questions vives' 'questions sensibles' et de 'questions socialement vives' apparaissent. Les QSV sont des objets d'étude en anthropologie et en didactique.

Tout un champ lexical apparaît : « questions sensibles », « questions vives », « questions socialement vives »³ « sujets délicats », « questions difficiles », « sujets controversés » voire « questions brûlantes ». Des disciplines aussi diverses que l'histoire, la géographie, les SVT, l'éducation civique, les SES, le français peuvent être concernées. Les effets du surgissement de la QSV dans la classe sont répertoriés :

- On observe une imprévisible manifestation de phénomènes désorganiseurs d'un système (remise en question des pratiques de l'enseignant, de la gestion de sa classe, de son rapport aux élèves, de son rapport à la science de référence).
- Cette dérégulation génère le questionnement parfois le désarroi ; la transmission d'une question sensible est perçue alors par l'enseignant comme une source de risques pouvant favoriser des conduites d'évitement ou de renoncement.
- En histoire notamment, l'enseignement de certains sujets (colonisation et guerre d'Algérie, esclavage, Shoah) peut installer des situations de crise dans la classe : la confrontation entre des savoirs de sens commun et le savoir historique, la tension entre histoire et mémoires, se traduit parfois par, des questionnements des attitudes ou des mises en cause déconcertant les enseignants qui se sentent plus ou moins démunis pour les traiter. Ces questions apparaissent comme des enseignements à risques pour les enseignants s'exposant au surgissement de la controverse et de la polémique au sein de la classe mais aussi pour les élèves remis en question. Elles incitent en effet à l'intrusion d'un savoir scolaire dans un « savoir social » avec une remise en question de ses représentations et de ses connaissances souvent chargées idéologiquement et affectivement. Ils doivent vivre une expérience de séparation ou d'éloignement.

Le génocide à l'encontre des juifs européens est inscrit dans les programmes officiels des collèges et lycées depuis les années 80⁴.

³ Alain Legardez cité par Cardoso A, Bride P, Thénard-Duvivier Franck, in *L'enseignement des questions socialement vives en histoire et géographie*, actes du colloque organisé par le SNES, le 14 et 15 mars 2008, ADAPT/SNES éditions.

Une question socialement vive (QSV) se caractérise par trois critères³ : il s'agit d'une question vive pour la société en tant qu'elle suscite débats et controverses dans l'espace public, elle engendre également la controverse entre spécialistes des champs disciplinaires et experts des champs professionnels ; enfin, son traitement médiatique fait que la majorité des acteurs scolaires en ont une connaissance même si elle est souvent approximative.p7.

⁴ Les années 80 marquent en effet un tournant dans l'inscription scolaire du judéocide qui est expliqué par l'évolution sociétale en marche depuis les années 70 ; l'historien Georges Bensoussan dans l'analyse des manuels scolaires qu'il effectue pour un numéro de *La Revue d'histoire de la Shoah*, constate ce tournant : « en un laps de temps si bref le discours sur le génocide juif change davantage qu'au cours des trente années

Cet enseignement semble bénéficier dans un premier temps d'un consensus porté par une double injonction, mémorielle et civique, celle du « devoir de mémoire » et du « Plus jamais ça ! » Cet unanimité est censé prévenir les sociétés démocratiques de toute tentation de dé-civilisation et de déconstruction. Mais, dans les années 2000, « un renversement de conjoncture »⁵ s'observe ; la transmission de la Shoah ne va pas de soi : non seulement elle apparaît comme un enseignement difficile susceptible de déréguler les pratiques de classe, et sa présence de plus en plus marquée dans l'espace public et médiatique suscite la controverse. Au sein de l'INRP est créé à cette époque un groupe de travail et d'expertise⁶ s'intéressant aux « Sujets controversés de l'histoire contemporaine. »

Au début des années 2000, en France il est admis dans l'opinion publique que ces difficultés surgiraient uniquement au sein des établissements des quartiers populaires. La presse parle alors de « guerre des mémoires », « de concurrence des mémoires » et d'un « nouvel antisémitisme » pour les expliquer. On renvoie donc ce problème à une question de tensions entre communautés juives et musulmanes via le champ mémoriel. Les enseignants qui à cette époque témoignent de ces phénomènes désorganisateur, évoquent le surgissement imprévisible de résistances, de réticences, de questionnements inattendus et des remarques parfois outrancières qui génèrent incompréhension et crispations.

Pendant, les résultats d'une étude précédente⁷ montrent que certaines difficultés existent aussi, dans des établissements scolarisant des élèves issus des classes moyennes ou des classes favorisées. Cette transmission est donc susceptible de questionner les professeurs sur leurs pratiques quel que soit le terrain où ils se trouvent. La première hypothèse a donc été que l'explication sociologique était nécessaire mais insuffisante et a amené à préciser l'objet de recherche. Si donc on ne peut imputer les difficultés rencontrées dans l'enseignement de cette QSV à la seule explication sociologique alors quelles sont ses difficultés intrinsèques ? Au-delà des situations de crise que peut provoquer parfois cet enseignement en terrain sensible,

précédentes » ; il montre qu'en 1988, pour la première fois, est mentionnée explicitement une nouvelle question au programme intitulée : « système concentrationnaire et génocide »

⁵ Ernst, Sophie (Dir.) (2008). *Quand les mémoires déstabilisent l'école*. Institut National de Recherche Pédagogique.

⁶ Equipe de recherche : ECEHG (Enjeux contemporains en histoire et géographie). Sous-groupe de travail et d'expertise : ESCHE (Enseigner les sujets controversés de l'histoire européenne). <http://ecehg.inrp.fr>

⁷ Drahi P. (2007). *Les professeurs du secondaire face à la concurrence des mémoires et des victimes*. Master II recherche. Université Internationale Paris Ouest Nanterre La Défense, CREF, Equipe 'Crise, école, terrains sensibles'. Sous la direction de Marie-Anne Hugon.

n'est-il pas indispensable de s'intéresser à ce qui constitue ses difficultés spécifiques, à ses enjeux pédagogiques, didactiques et éthiques face auxquels il confronte les enseignants dans leur ensemble ?

Comment les professeurs du secondaire perçoivent cet enseignement, ses difficultés s'en saisissent et l'enseignent ? Trente entretiens semi-directifs ont été conduits auprès de professeurs de collèges et lycées dans des établissements à recrutement social différencié.

Cette communication présentant les résultats provisoires de cette enquête par entretiens propose :

- Un recensement des difficultés énoncées par les enseignants rencontrés que ces derniers exercent dans des établissements accueillant des élèves appartenant aux classes moyennes et favorisées ou dans les collèges et lycées des quartiers populaires.
- Une revue des réponses apportées par ces enseignants qui permet d'approcher les styles pédagogiques pour enseigner cette QSV ainsi que de repérer les stratégies éducatives et didactiques développées pour rendre possible un enseignement difficile.
- A partir de ces résultats, s'interrogera sur une possible identification d'une figure de l'expertise professionnelle face aux questions socialement vives en général.

1. Présentation

2.1 Démarche et méthodologie d'enquête

2.1.1 Constitution de l'échantillon

Afin de mener cette enquête, trente entretiens semi-directifs sont effectués auprès de professeurs de l'enseignement secondaire à Paris et en Région parisienne.

Au début de la recherche trois critères sont sélectionnés pour constituer l'échantillon.

a. Des professeurs d'histoire

Les professeurs d'histoire apparaissent les témoins privilégiés de la recherche. En effet, l'histoire est la seule discipline où « l'extermination systématique des Juifs et des Tsiganes » est inscrite explicitement dans les programmes⁸; c'est donc aux professeurs d'histoire que revient le travail de réfléchir aux modalités de l'enseignement de cette question d'histoire.

⁸ Terminologie utilisée dans les programmes de 2002

Cependant j'ai rencontré des professeurs d'autres disciplines de référence s'investissant dans cet enseignement notamment par le biais de « projets-mémoire » ; des entretiens ont été réalisés avec ces derniers ; ils constituent des voix complémentaires, complétant, nuancant les résultats liés aux professeurs d'histoire majoritairement interrogés. Il s'agit de professeurs de français, de philosophie, d'anglais, d'allemand qui ont choisi de s'intéresser à cet enseignement, à réfléchir sur ses enjeux didactiques civiques et éthiques.

b. Sur 3 types de terrains

- Etablissements accueillant des élèves appartenant aux classes populaires (**T1**)
- Etablissements accueillant une population socialement mixte (**T2**)
- Etablissements sélectifs de centre-ville (**T3**)

c. A plusieurs niveaux du cursus scolaire : des professeurs de collège, de lycée d'enseignement général et de lycée professionnels sont sollicités.

2.1.2 Le parti pris de l'expérience

Après trente entretiens, il apparaît que la grande majorité des professeurs qui ont accepté de se prêter à l'entretien sont des enseignants expérimentés et investis ; ils considèrent qu'ils ont trouvé des stratégies éducatives pour enseigner cette question d'histoire. Benoît Falaize⁹ co-auteur d'une étude sur l'enseignement des mémoires douloureuses comme la Shoah et la guerre d'Algérie, fait le constat de la présence d'un même biais méthodologique : « *En général, accepter de répondre à une enquête suppose en tant qu'enseignant qu'on a fait des choix pédagogiques et qu'on pense pouvoir les défendre.* » (...) « *De ce fait, nous sommes parfaitement conscients que ceux qui ont accepté de répondre étaient soit des personnes qui avaient envie ou intérêt à répondre, ou qu'il s'agissait de personnes « compétentes » (des key-informants), comme le dit la méthodologie de l'enquête sociologique.* »

Le parti pris de l'entrée par l'expérience n'était pas initialement prévu ; il s'est imposé du fait des réponses obtenues aux sollicitations d'entretiens.

⁹ Benoît Falaize publie en 2003 un rapport de recherche intitulé : *Entre mémoire et savoir : l'enseignement de la Shoah et des guerres de colonisation* ; avec l'aide d'une équipe de recherche de l'académie de Versailles qui répond à un appel à coopération de l'INRP, dans le cadre du pôle 4 : « questions scolaires : enjeux philosophiques et de société » sur le sujet « *Comment enseigner les refoulés du temps présent ?* », il établit la seule enquête de type scientifique qui existe aujourd'hui sur « les rapports qu'entretiennent les élèves et les enseignants aux questions d'histoire, de mémoire et d'identité. »

Pour autant, il est apparu en même temps que ce biais se révélait, qu'il convenait au but de ma recherche : comprendre ce qui rend cette transmission possible malgré sa difficulté et dégager une figure possible de l'expertise professionnelle sur les QSV en général.

2.1.3 Constitution de grilles d'analyse des entretiens

Une analyse transversale du corpus a été effectuée. Les trente entretiens semi-directifs avec des acteurs engagés dans des pratiques pédagogiques a permis de recueillir :

-Des récits de vie de classe et notamment sur ce qui advient lorsqu'on aborde cette question d'histoire.

-Les représentations des élèves (interactions au sein de la classe rapportées)

-Les représentations des professeurs sur les élèves, les collègues, l'institution, leur vision du métier et notamment par rapport à ce cours, leur rapport intime au sujet éventuellement.

-Par ailleurs, pour affiner l'analyse de ces données il a été tenu compte de ce que disent les professeurs mais aussi de la manière dont ils le disent ; en d'autres termes, la prise en compte de l'énonciation du discours a semblé pertinente.

L'analyse des entretiens montre assurément des nuances entre les discours, relatant des expériences singulières. De plus, on sait qu'il existe nécessairement un écart entre ce que les professeurs disent de leur expérience et la réalité; Toutefois, au fur et à mesure de cette analyse un réseau de cohérences, de convergences s'est dégagé. Il met ainsi en lumière des éléments redondants qui nous amènent à penser à l'instar de Laurence Bardin que « la singularité (permet) d'approcher du social. »¹⁰ Ce réseau a donc permis de réaliser des grilles qui se sont affinées au fil de l'analyse des entretiens. Elles offrent un aperçu de la situation telle que définie par les enseignants sur chaque axe de la recherche.

1- Une grille des items des difficultés recensées auprès des enseignants.

2- La grille des items du style pédagogique tel qu'il est défini par le discours des enseignants interrogés.

3- La grille des items des stratégies éducatives que les professeurs disent utiliser.

¹⁰ Bardin L. 1977. *L'analyse de contenu*, PUF, coll. Le psychologue.

2.2 Analyse des entretiens

2.2.2 Les tensions observées par les enseignants

Une première grille constituée à partir des entretiens a permis de répertorier les difficultés que les enseignants disent rencontrer au moment du cours sur la Shoah. Si les résultats sur les difficultés provenant de la classe « *Du côté des élèves* » étaient relativement attendus au vu de l'étude menée précédemment, ce qui est nouveau et qui semble particulièrement intéressant, ce sont les difficultés liées à ce qui se passe en coulisse, « *Du côté des professeurs.* »

A. *Du côté des élèves*

✓ **La saturation** : Une difficulté commune aux trois terrains est l'expression de la saturation ; « *ça nous saoule !* » ou « *encore !* » entendent très souvent les professeurs lorsqu'ils annoncent le cours sur la Seconde guerre mondiale en début d'année. Il semble admis pour une majorité d'élèves que la Shoah a envahi leur scolarité et les médias. Ils ont cette impression d'avoir très souvent abordé la question au cours de leur cursus scolaire. L'expression de l'encombrement voire de l'envahissement, du « *trop de Shoah !* » s'exprime de manière exacerbée ou plus feutrée en fonction du terrain. Cathie rapporte des propos virulents à ce sujet : « (...) *j'ai entendue souvent "ouais mais c'est bon ça va vous n'allez pas nous la rabâcher pendant combien de temps / on l'a déjà vu ça suffit / ouais c'est bon c'est passé ouais alors c'est fini on passe à autre chose / vous nous saoulez !" ça c'est le terme souvent qu'ils emploient "vous nous saoulez !" (Cathie, LP, T1)* Anna, professeure d'histoire dans un lycée parisien sélectif rapporte également les réticences qu'elle a déjà entendues à ce sujet : « (...) *euh mais c'est vrai en discutant un petit peu avec les élèves / les élèves te disent c'est vrai un petit peu / un petit peu de surgavage avec ça (...)* » (Anna, histoire, Lycée, T3)

Un « effet boomerang » ? Toutefois l'analyse fine des entretiens a permis de se rendre compte qu'aux réactions spontanées s'ajoutent des réactions liées à un projet pédagogique long autour du thème de la Shoah. Fanny, professeure de philosophie dans un lycée sélectif parisien se souvient d'élèves s'étant vraiment impliqués dans un « projet-mémoire » en classe de première, et exprimant une réaction de rejet en terminale lorsque, dans le cadre du cours de philosophie, la professeure a voulu reparler de la Shoah : « *c'est exactement l'inverse de ce que je croyais qui s'est passé / c'est-à-dire / ils m'ont dit / "Madame / on a tout donné l'an dernier / on s'est beaucoup investi / ça a été une chose difficile et douloureuse pour nous / on veut plus" (...)* ils me l'ont dit avec ces mots-là / il y en a même une qui m'a dit : / "ras le bol / on n'en peut plus / on

en a assez madame ! " et en terminale dès que j' ai voulu en reparler ils m' ont dit " non vous ne vous rendez pas compte à quel point l' an dernier vous nous avez fait souffrir !" » (Fanny, Lycée, philosophie, T3). Max, Professeur d' histoire dans un collège classé ZEP évoque également ce sentiment de saturation des élèves en janvier 2005, au moment du soixantième anniversaire de la libération des camps : "Ouais enfin moi le collège où j' étais en Seine-Saint-Denis il y a eu un phénomène de saturation / (...) mais le problème c' est que toute l' année / ils ont étudié le témoignage et à un moment bon il y a eu un phénomène de saturation chez les élèves et de rejet euh bon / il y a eu un effet boomerang. » (Max, Histoire, Collège, T1)

✓ **La concurrence mémorielle :** dans les établissements situés en ZEP accueillant majoritairement des élèves pouvant se sentir affiliés à l'histoire de la colonisation ou de l'esclavage, surgissent régulièrement des remarques concernant ces autres « mémoires blessées », notamment celles de l'esclavage et de la guerre d'Algérie ; ces réactions sont souvent perçues par les enseignants comme étant revendicatrices. « *eh m' sieur c'est quand qu'on fait la guerre d'Algérie ?* » demandent régulièrement deux jeunes filles « *d'origine algérienne* » à leur professeur d'histoire. Ce dernier constate également que ce type de questions surgit prioritairement au moment du cours sur la Shoah, en s'ancrant notamment sur le terme « génocide » : « *Ce n'est pas lorsque je traite du génocide arménien qu'ils me demandent si l'esclavage ne serait pas un génocide.* » (Max, Histoire, Collège, T1)

Au terme d'un précédent travail de recherche, une des hypothèses était que cette difficulté liée à la concurrence entre traumatismes historiques dont les élèves se sentiraient « héritiers » existerait majoritairement dans des établissements accueillant des jeunes issus des classes populaires. Cette hypothèse est vérifiée. Pour autant une difficulté du même ordre existe dans les autres établissements sous la forme d'une concurrence mémorielle « de l'extérieur ». Les professeurs constatent que, pour les élèves, les victimes de la Shoah seraient omniprésentes durant leur scolarité et occulteraient injustement d'autres victimes. La liste de ces dernières est longue si l'on se concentre sur les différents entretiens : elle concerne presque toujours les autres victimes des persécutions perpétrées par les nazis (tziganes, homosexuels, handicapés) mais aussi des victimes tous azimuts de l'histoire ou même de l'actualité (Indiens d'Amérique, Tutsis, Tchétchènes, Birmanie). Au « Pourquoi pas nous ? » des uns répondraient le « Pourquoi toujours les juifs ? » des autres, exprimant plus ou moins directement l'impression que les victimes juives de la Shoah seraient en quelque sorte « privilégiées » dans l'espace mémoriel et institutionnel. Lisa et Anna, professeures d'histoire

en fin de carrière évoquent ce type de réactions n' entraînant aucune difficulté majeure mais qui représentent une forme de résistance au cours annoncé : « ... *quelquefois en classe de seconde quand on préparait la journée du 27 janvier il y en a qui acceptaient qu' on travaille / mais qui disaient "ouais mais ... pourquoi on fait que sur les juifs / et il y a le Rwanda / il y a le Soudan / le Darfour" il y en a même qui me parlaient du Cambodge / alors il fallait leur montrer qu' il y avait une spécificité / mais c' était pas dans l' hostilité du tout* » (Lisa,, histoire, Lycée, T2)

✓ **Les réactions outrancières fortement hostiles de type idéologique** sont les crispations les plus fortes auxquelles peuvent être confrontés les enseignants. Certains enseignants disent donc avoir été stupéfaits la première fois où ils ont été confrontés à une forme d'apologie du judéocide : « *C' était un roumain / et un petit élève serbe // Ils estimaient que c' était normal / tu sais je leur passais un extrait du film sur les ghettos de Lodz / et là on voit les SS qui forçaient les vieillards à danser / ils leur tire la barbe / ils les font tomber / c' est horrible / cette scène est horrible / et j' avais arrêté là parce que je voulais leur montrer un peu les humiliations / de quel ordre elles pouvaient être / et quand j' ai arrêté / c' est là qu' il a dit "de toute façon c' est bien fait pour eux !"* » (Inès, LP, T1) Laure se souvient d'une expérience similaire lors de la projection de *Nuit et Brouillard* devant une classe de 3^{ème} : « ... *j' ai dû arrêter plusieurs fois le film parce que je me suis heurtée à des " sheh" (...)* Alors en arabe, "*Sheh / sheh*" / ça veut dire "*C' est bien fait ! (...)* de toute façon les feujis il faut tous les tuer !" » (Laure, collègue, T1) Ces réactions au vu du corpus s'observent très majoritairement dans des établissements accueillant les classes populaires mais il semble important d'apporter deux nuances : d'une part, les enseignants qui font part de ces réactions ajoutent en général que même si elles s'observent régulièrement, elles ne sont pas majoritaires dans les classes. D'autre part, un entretien montre qu'aucun enseignant n'est à l'abri dire de ce type d'expérience. Ainsi, Denis professeur de philosophie dans un lycée parisien sélectif évoque : « *C' est la première fois explicitement il y a deux ans que dans une classe de S / j' entends après la projection de Nuit et Brouillard / "tout ça c' est des histoires de juifs qui ont trouvé le filon pour se faire du fric !"* » (Denis, philosophie, lycée, T3)

➤ **Les provocations indirectes** sont également évoquées comme des difficultés. Les enseignants évoquent des situations où cette forme de violence faite au cours surgit : « *parce que ce n' est jamais un doigt levé qui va dire " oui mais Hitler aurait fait un bon musulman !" / c' est une remarque comme ça en l' air / tac / alors soit on la saisit*

au vol on dit "qu'est-ce que tu veux dire ?" soit on fait celui qui n'a pas entendu » (Dan, histoire, collègue, T1).

Inès témoigne également de ce type de difficultés liées à des provocations indirectes : *« et puis il a récidivé cet élève-là / c'est-à-dire je faisais cours le mercredi / le mercredi d'après je terminais cette leçon / et il a recommencé à me faire un commentaire un peu plus bas / sur un ton un peu plus bas / mais je l'ai entendu quand même. » (Inès, LP, T1)* De même le décalage entre les rires lors de la projection d'un documentaire et l'émotion attendue par le professeur est source d'embarras et de déception pour Catie : *« Tiens j'ai un souvenir à Nice / j' avais des BEP/ et donc à cette époque j' avais passé euh les extraits euh du procès Barbie (...) et les élèves avaient ricané de manière inadmissible / et cela m' avait profondément choquée / et je leur avais dit / j' avais hurlé quoi " mais c' est intolérable de se conduire de cette manière-là quoi" / (...) il y avait une femme qui racontait une scène terrible / elle racontait comment elle avait rencontré son père /et puis un allemand lui avait demandé "C' est ton père ? Va l'embrasser" et en avait profité pour tirer dans le dos de son père / enfin elle racontait ça avec une émotion terrible et les gamins ricanaient." (Catie, LP, T2)*

Des propos provocateurs lancés au travers de la classe, des rires en réponse à l'émotion attendue, des croix gammées dessinées ostensiblement pendant le cours, des élèves qui se maquillent lors d'une projection de *Shoah*, le refus exceptionnel de répondre à une évaluation sont autant de signes qui peuvent exprimer une réticence, une résistance de la part de l'élève.

- Si ces dérives fortement hostiles sont marginales dans l' ensemble du corpus en revanche **les représentations concernant les juifs** dont la plupart correspondent aux clichés antisémites classiques sont régulièrement formulées quel que soit le terrain mais explicités plus souvent et plus ouvertement en quartier populaire. Après avoir évoqué l'adhésion de ses collégiens aux stéréotypes physiques, Dan poursuit : *« Et la même chose pour par exemple les juifs et les médias / les juifs sont dans les médias / ils tiennent les médias / ça revient régulièrement » (...)* *« ça ce sont des sentiments qui sont partagés par beaucoup / pas seulement par quatre ou cinq / ce que je veux dire c' est que quatre ou cinq vont exprimer parfois un antisémitisme très violent / "sale juif" "les juifs les synagogues ils faut les brûler"/ bon des choses comme ça très violentes / j' en ai eu un comme ça qui m' a dit un jour "Hitler aurait fait un bon musulman !" des choses vraiment très dures / ça il n' y a pas de relais dans la classe / en général il n' y a pas de réaction / en revanche quand on parle des juifs et de la finance / des juifs et des médias / les juifs contrôlent enfin bref des trucs classiques / là on a une majorité*

des classes / une majorité qui dit " oui on le sait mais c'est pas grave ça veut pas dire qu'on est raciste ! " (Dan, histoire, collègue, T1)

De même un professeur de lycée en quartier populaire dit ne pas rencontrer de difficultés pendant le cours sur la Shoah mais entendre s'exprimer ces représentations lorsqu'il aborde certains sujets de géopolitique comme les attentats du 11 septembre ou le conflit israélo-palestinien. Il rapporte des propos entendus au lendemain des attentats du 11 septembre qui l'ont dans un premier temps déconcerté. Selon ses élèves il n'y avait pas eu de victimes juives dans les tours jumelles : « *Les graves problèmes que j'ai connus ont commencé le 12 septembre 2001 / lorsque dans mon cours des élèves m'ont précisé que parmi tous les morts du World Trade Center / aucun n'était juif / puisque c'était un attentat qui avait été évidemment fomenté par les juifs / ce à quoi j'ai évidemment répondu que l'élève en question était très fort / puisque lui savait déjà qu'il n'y avait pas de juifs alors qu'on ne connaissait pas encore le nombre exact de victimes* » il poursuit : « *donc on est dans un monde où dans les relations politiques internationales actuelles où / si vous voulez / les lieux de pouvoir sont investis par les juifs / et là il y aurait une solidarité des pays occidentaux et des juifs entre eux / c'est plutôt là-dessus que se greffent si vous voulez les gros problèmes*" (Alex, histoire, lycée, T1) Fanny, révèlent comment les mêmes idées peuvent circuler de manière très feutrée dans une classe de terminale d'un lycée sélectif parisien : « *Manon me rapportait / euh (...) sans y croire tout en y croyant / elle n'était pas claire / avec ça / les propos d'Internet / alors c'est "Les américains n'ont jamais marché sur la lune" / je ne sais pas si tu en as entendu parlé / et euh /" les juifs ne sont pas allés travailler le jour du 11 septembre /" (...) / donc tu vois les juifs ne sont pas allés travailler le 11 septembre / il n'y a pas de victimes juives / c'est Internet / tu vois Manon qui me dit ça en classe / sans le croire tout en le croyant / et les autres qui euh / qui sont un peu dans la même position / tu vois* » (Fanny, philosophie, lycée, T3)

B. Du côté des enseignants

Les difficultés provenant des élèves, étaient relativement attendues dans leurs grandes lignes au vu des entretiens exploratoires réalisés dans le cadre d'une précédente étude et ont pu être sensiblement affinées. Mais il est apparu aussi que ces difficultés peuvent être plus ou moins accentuées par ce qu'il se passe du côté des enseignants du fait de leurs émotions, de leur formation, de l'anticipation des crispations qui les rendent plus ou moins prévisibles, de la relation avec leurs collègues. D'une part, l'équipe

pédagogique est rarement soudée notamment autour des « projets-mémoire » et l'expression agacée de la saturation ou de la concurrence des victimes est également présente en salle des professeurs provoquant des tensions sourdes entre eux. D'autre part, le surgissement de l'imprévisible, de questionnements, de comportements, d'attitudes, inattendus ou incongrus, créent des crispations, des émotions chez l'enseignant, susceptibles de déstabiliser le cours. Certains professeurs ont d'ailleurs conscience que leur rapport intime au sujet peut influencer fortement sur leurs réactions face aux questionnements ou aux comportements des élèves. Il est d'ailleurs intéressant de remarquer la perception différente d'une situation similaire entre deux enseignants. Max, à plusieurs reprises durant son entretien, évoque les élèves qui dessinent des croix gammées devant lui, comme un phénomène qu'il parvient à réguler : « *Euh / il y a toujours deux ou trois élèves qui vont se mettre à dessiner une croix gammée / le jour où on va leur expliquer ce que c'est qu'une croix gammée on va leur dessiner au tableau / on va leur dire ce que ça représente / d'où ça vient pourquoi les nazis etc. Dans les deux secondes il y en a deux ou trois qui vont en refaire une hein sur leur cahier mais ça s'arrête là / quand je leur explique que dessiner une croix gammée c'est un délit / euh voilà / ils comprennent.* » (Max, histoire, collègue, T1). Flo au contraire exprime sa contrariété extrême qui semble la paralyser : « *Donc / j'ai essayé de leur transmettre / de faire un passage de témoin en fait / et là / c'était complètement raté parce qu'à ça / ils m'ont opposé des ricanements .../ ensuite un élève a dessiné une croix gammée sur sa table ce qui a dégénéré car j'ai dû en faire part à l'administration / donc bref / convocation avec les parents // I : **La croix gammée / c'était quand vous parliez ?** / P : *A la fin du cours // A la fin de mon cours / il a fait des croix gammées partout sur sa table // Donc / là je me suis dit "échec total / là / j'étais effondrée* » (Flo, histoire, collègue, T2)*

2.2.3 Une figure de l'expertise : comment les professeurs font avec ?

A. Les styles pédagogiques

Le style pédagogique tel qu'il est défini par les enseignants interrogés se fait tout d'abord en se référant à l'analyse par Jean Houssaye de la mise en œuvre des trois éléments du triangle pédagogique: l'apprenant, l'enseignant, le savoir. Selon lui, dans toute situation pédagogique, deux de ces éléments entretiennent une situation privilégiée tandis que le troisième est dans une position de relative passivité, comparable dit-il à la position « du mort du jeu de bridge ». Houssaye repère ainsi trois « figures processus »

qui l'amènent à définir différentes situations pédagogiques. Enseigner, Former, Apprendre.

A partir de cette théorie et de l'analyse des premiers entretiens, une grille d'items a été constituée pour approcher le style pédagogique des enseignants tel qu'il est révélé par ces derniers. Il s'agit bien sûr de chercher à savoir s'il existe un style pédagogique qui favorise la réussite et le confort de l'enseignant. Que révèlent les entretiens sur la vie de classe ? Quelle est la place accordée au savoir ? L'enseignant sort-il des pratiques de classes traditionnelles ? Comment ? Qu'en est-il des interactions entre professeurs et élèves, leur fréquence, leur contenu ?

Par ailleurs, que révèlent ces entretiens sur les représentations qu'ont les professeurs ? Quelle finalité le professeur entend-t-il donner à cet enseignement ? Transmettre un savoir historique, faire réfléchir sur le rapport à l'autre, faire « changer les esprits » ? Voici quelques-uns des axes de questionnements des entretiens qui sont apparus au fil de l'analyse du corpus.

B. Une figure de l'expertise

Il a aussi été possible de repérer certaines actions pédagogiques et didactiques que les enseignants disent développer pour faire face aux difficultés rencontrées.

➤ **Une connaissance précise d'une question d'histoire complexe** : tout d'abord, il apparaît que dans l'ensemble, les enseignants sont aptes à répondre aux questionnements disciplinaires les plus fréquents susceptibles de déstabiliser le cours. D'ailleurs, au cours de l'entretien l'enseignant aborde souvent l'importance de la formation sur cette question d'histoire qu'il juge indispensable à son confort et dont l'élaboration a dépendu très souvent d'une volonté personnelle. Les professeurs interrogés affirment aussi que le fait de pouvoir anticiper grâce à l'expérience les questions disciplinaires susceptibles de déstabiliser le cours, aide à ne pas être surpris et donc décontenancés. Ils peuvent ainsi se confronter sans crispation aux questions et aux remarques de leurs élèves.

➤ **Une parole libre mais pas libérée** : l'évocation des interactions entre professeur et élèves est récurrente dans les entretiens ; pour autant, certains professeurs expriment la nécessité de poser une limite à cette parole dans un cadre dont ils sont, en général, conscients et qu'ils explicitent. Il n'est pas question par exemple, pour ces enseignants, de laisser sans réponse des propos subversifs même si ces derniers sont murmurés ou

lancés au travers de la classe. Ainsi la parole est libre mais pas libérée. Les limites imposées à la parole des élèves peuvent être différentes d'un enseignant à l'autre mais existent : « *Le premier cours de l'année / je leur dis / " vous avez le droit de tout dire en histoire si vous argumentez / je ne censure aucune parole même si certaines sont interdites par la loi / mais par contre il faut argumenter" / mais je dis "je censurerai très durement la parole qui ne sont pas argumentées.* » (Alex, histoire, lycée, T1)

➤ **Un questionnement sur les enjeux psychopédagogiques de la transmission scolaire de l'événement.**

Enfin, les enseignants qui semblent le plus à l'aise cet enseignement se sont confrontés à certains de ces questionnements : Comment transmettre à des jeunes adolescents en construction une expérience de déconstruction de l'humanité ? Quelle est la bonne distance à adopter pour un enseignant face à un passé collectif traumatique ? Quelles sont les représentations des élèves ? Quelles sont les autres paroles que la parole institutionnelle auxquelles sont confrontés les adolescents aujourd'hui ? Quel rapport intime a l'enseignant avec cette question située entre histoire et mémoire ?

2. Conclusion

3.1 Quelques éléments d'interprétation des résultats : comment expliquer la difficulté de cet enseignement ?

L'analyse des entretiens concernant la transmission scolaire de la Shoah laisse apparaître la complexité d'un contexte où s'entremêlent plusieurs raisons susceptibles d'expliquer la difficulté de cet enseignement.

➤ **Un sujet d'histoire qui confronte les enseignants aux tensions mémorielles de la société :** le professeur enseigne une question d'histoire sur un terrain « miné » par les mémoires familiales véhiculées plus ou moins consciemment par les élèves et les professeurs (mémoires blessées de l'esclavage, de la colonisation, mémoire taboue ou embarrassante de Vichy, de la collaboration ou de la simple survie et indifférence pendant la guerre). La question du rapport intime et affectif au sujet des professeurs et des élèves est donc importante. Les savoirs sociaux portés par enseignants et les élèves sont chargés idéologiquement et affectivement et sont susceptibles de déréguler les pratiques de classe.

➤ **Un sujet d'histoire qui confronte les enseignants aux tensions sociales:** Les élèves des établissements des quartiers populaires expriment des résistances sous la forme d'une concurrence des mémoires. Selon Pascal Blanchard¹¹ cette concurrence des mémoires serait un des symptômes de la « postcolonialité », c'est-à-dire des signes visibles, de la colonisation, dans notre contemporanéité. En effet, les descendants des populations colonisées sont touchés plus que d'autres par la crise économique et la précarité qu'elle entraîne. L'espace mémoriel serait de ce fait perçu comme une métonymie de l'espace social, répétant une injustice, une relégation sociale que subiraient particulièrement les jeunes descendants de l'ex-empire colonial français habitant dans les quartiers défavorisés. Pour autant, l'explication sociologique s'il est elle nécessaire n'est pas suffisante ; en effet, le sentiment d'une injustice concernant le statut de « victimes privilégiées » qu'auraient acquis les juifs disparus pendant la Shoah s'exprime également dans les autres établissements du corpus.

➤ **Un sujet d'histoire qui confronte les enseignants au passage de l'occultation et du déni à l'hypermnésie :** en quelques décennies en effet , la destruction des juifs d'Europe tenue au silence ou pour le moins perçue par une majorité de la population comme « l'histoire des juifs », d'un groupe minoritaire, « l'histoire de l'autre » , tend à devenir l'histoire du groupe majoritaire, une histoire européenne, institutionnalisée (programmes scolaires, commémorations officielles, mémoriaux, cinéma et médias). On est donc passé d'une mémoire privée, silencieuse ou tenue au silence, refoulée, impensée, à une mémoire institutionnelle et hypervisible, à une mémoire « saturée ». . Les enseignants se retrouvent face à des élèves exprimant une résistance ancrée sur cette réalité mais dont ils n'ont pas d'explication. Un solide arrimage historiographique est donc nécessaire face aux élèves. Le schéma élaboré par Henri Rouso et Eric Conan concernant le rythme de la perception par la conscience collective du régime de Vichy constitue désormais une grille d'analyse pour rendre compte des étapes nécessaires à la mémoire collective face à une page « sombre » de son histoire: Une première phase est celle de d'occultation et de l'oubli. Elle est suivie par une phase « d'anamnèse » : une sorte de levée du refoulé,

¹¹ Depuis une époque récente, certains historiens de la colonisation mettent l'accent sur la dimension sociologique de l'absence de travail de mémoire concernant l'histoire de la colonisation et de l'esclavage. La censure sur ces périodes de l'histoire n'existe pas en France, il s'agirait donc plutôt de l'absence de reconnaissance institutionnelle des zones sombres de la colonisation, et de l'esclavage comme crime contre l'humanité, qui est en question. De plus, selon leurs analyses, la réflexion sur la relation entre ces processus historiques et la situation sociale des français issus de l'immigration coloniale est insuffisante et favorise les crispations mémorielles.

de prise de conscience qui va lutter contre le déni et l'occultation. Elle s'achève dans une phase d'hypermnésie, envahissant l'espace mémoriel. Ce schéma ternaire (amnésie, anamnèse, hypermnésie) constitue aujourd'hui la grille d'analyse pour rendre compte de l'ordre des épisodes dramatiques de la mémoire collective.

➤ **Un sujet d'histoire qui confronte les enseignants aux représentations des élèves et notamment celles concernant les juifs.** Plusieurs entretiens montrent que les tensions mémorielles apparaissent souvent au moment du cours sur la Shoah qui en devient incontestablement un point d'ancrage. En ZEP cet appel de reconnaissance peut s'exprimer sous la forme d'une concurrence des mémoires, du « *Pourquoi pas nous ?* » mais se dévoient parfois vers des propos explicitement antisémites. En centre-ville, les élèves expriment régulièrement une résistance (« *il n'y a pas qu'eux !* ») révélant l'impression que les victimes de la Shoah occuperaient une place privilégiée. Par ailleurs l'idée que les juifs sont majoritairement riches et puissants est largement répandue dans les entretiens indépendamment de l'appartenance socioculturelle des élèves. Il y aurait donc, une instrumentalisation en vue de dominer, de capter l'espace mémoriel. On peut constater que si l'intention est souvent inconsciente, le paradigme correspond à un stéréotype classique provenant du XIX^{ème} siècle qui représente le juif complotiste en vue de dominer le monde. La représentation selon laquelle, la mémoire de la Shoah serait une mémoire privilégiée, qui se développerait au détriment des autres mémoires victimes par là-même d'amnésie injustifiée présente un schéma similaire au stéréotype antisémite classique. L'enseignant conscient de ce stéréotype est en mesure de le repérer, de le questionner et d'y répondre avec des arguments d'ordre historique et historiographique.

➤ **Un sujet d'histoire qui confronte des adolescents à une expérience de dé-civilisation, de déconstruction de l'humanité;** certains enseignants s'interrogent au fil des entretiens sur une difficulté d'ordre psychique: l'enseignement du génocide des juifs européens contraint le professeur à confronter de jeunes adolescents européens à l'assassinat systématique et planifié d'un peuple, à la fabrication industrielle de cadavres dans des « centres de mise à mort » au milieu du XX^{ème} siècle sur le continent héritier des Lumières. Les problèmes et les questionnements que peuvent poser ce rapport à la mort de masse sont divers : la transmission d'un événement abyssal à de jeunes adolescents, le risque de la fascination pour le morbide ou de la réactivation de traumatismes personnels, le rapport à la mémoire entre deux écueils principaux : le refoulement et l'envahissement.

3.2 Un enseignement paradigmatique, « une épreuve du feu »¹²

Cette enquête apparaît également être un prisme suscitant une réflexion sur les processus mis en œuvre dans une relation pédagogique efficace. En effet, l'analyse des entretiens montre des styles pédagogiques dont certains critères peuvent varier, mais les professeurs se sentant « à l'aise » avec cet enseignement témoignent tous d'une réflexion anticipatrice sur un certain nombre d'éléments qui caractérisent la situation d'apprentissage aujourd'hui : les entretiens révèlent tout d'abord que dans le cadre de leur cours les enseignants autorisent les élèves à exprimer leur savoir, leur questionnements ; à ce sujet les enseignants sont conscients d'être face à une difficulté liée au nivellement des sources d'informations. Ils sont face à des élèves qui ont nécessairement entendu d'autres discours que le discours institutionnel sur un sujet, détenant un savoir de sens commun véhiculé par l'environnement familial, médiatique, sociétal qu'ils n'hésitent pas à partager en cours avec une tendance à mettre toutes les paroles au même niveau. Ainsi la connaissance des représentations, du savoir des élèves et la maîtrise rigoureuse, exigeante du contenu disciplinaire apparaissent utiles au confort du professeur, a fortiori sur un sujet complexe et sur une question vive. Elle permet d'établir un lien plutôt qu'une rupture entre les savoirs de référence et les savoirs des élèves. De ce fait, les professeurs disent avoir pris conscience au fil de leur expérience de la nécessité de gérer le surgissement dans la classe de l'inattendu, de l'incongruité et donc de rendre davantage, prévisible l'imprévisible, grâce notamment à la connaissance de ces représentations. Enfin l'influence sur les pratiques de classe du rapport intime à un sujet, des élèves et de l'enseignant apparaît nettement ainsi que la nécessité d'en prendre conscience.

En fait, la transmission de la Shoah s'il est un enseignement spécifique, « pas comme les autres » semble révéler les difficultés des autres enseignements. Il représente un cas d'école, une « épreuve du feu » qui permet de prendre conscience des difficultés des situations d'apprentissage et de transmission. Enseigner la Shoah amène donc les professeurs à se questionner sur le métier d'enseignant aujourd'hui.

Patricia.drachi@orange.fr

¹² Bossy, Jean-François (2007). *Enseigner la Shoah à l'âge démocratique quels enjeux ?* Paris : Armand Colin

3. Bibliographie

- Ouvrages

Bossy, Jean-François. (2007). *Enseigner la Shoah à l' âge démocratique quels enjeux ?*. Paris : Armand Colin.

Ernst, Sophie (Dir.) (2008). *Quand les mémoires déstabilisent l'école*. Institut National de Recherche Pédagogique.

Bensoussan Georges (Dir.) (2010). *Enseigner l' histoire de la Shoah, France 1950-2010. Revue d' histoire de la Shoah*, (N°193).

Dubar, Claude., Demazière, Didier. (1997). *Analyser les entretiens biographiques*. Paris : Nathan.

L' enseignement des questions socialement vives en histoire et géographie, actes du colloque organisé par le SNES, le 14 et 15 mars 2008, Paris : ADAPT/SNES éditions.

- Articles de revue

Corbel, Laurence., Falaize, Benoît. (2004). « L'enseignement de l'histoire et les mémoires douloureuses du XXème siècle », *Revue Française de Pédagogie*, n° 147, 43-55.

Tutiaux-Guillon, Nicole. (2008). « Mémoire et histoire scolaire en France » : quelques interrogations didactiques. *Revue Française de Pédagogie*, N°165, 31-42.

- Rapport de recherche

Corbel, Laurence., Falaize, Benoît. (2003). *Entre mémoire et savoir : L' enseignement de la Shoah et des guerres de décolonisation*.

Ressource électronique : <http://ecehg.inrp.fr/ECEHG/enjeux-de-memoire>

