À l'école des livres sur la Shoah. Une pluridisciplinarité en question

Béatrice Finet

Édition électronique

URL : <http://journals.openedition.org/questionsvives/2314>

DOI : 10.4000/questionsvives.2314

ISSN : 1775-433X

Éditeur

Université Aix-Marseille (AMU)

Édition imprimée

Date de publication : 29 décembre 2017

ISBN : 978-2-912643-52-0

ISSN : 1635-4079

Référence électronique

Béatrice Finet, « À l'école des livres sur la Shoah. Une pluridisciplinarité en question », *Questions Vives* [En ligne], N° 28 | 2017, mis en ligne le 15 novembre 2018, consulté le 01 mai 2019. URL : <http://journals.openedition.org/questionsvives/2314> ; DOI : 10.4000/questionsvives.2314

Ce document a été généré automatiquement le 1 mai 2019.

Questions Vives est mis à disposition selon les termes de la licence Creative Commons Attribution - Pas d'Utilisation Commerciale - Pas de Modification 4.0 International.

À l'école des livres sur la Shoah. Une pluridisciplinarité en question

Béatrice Finet

- ¹ La question de la transmission qui relève à la fois de l'enseignement et de l'éducation se trouve particulièrement interrogée quand il s'agit de la question de la Shoah, notamment à l'école élémentaire. La question qui nous intéresse ici est celle des conditions dans lesquelles un enseignement de la Shoah qui prend appui sur la littérature pour la jeunesse est possible, sans pour autant confondre les disciplines scolaires qu'il convoque. Nous souhaitons montrer comment l'enseignement de la Shoah à partir des ouvrages de littérature pour la jeunesse au cycle 3 a des effets importants non seulement sur les ouvrages, mais aussi sur l'objet enseigné, la Shoah. Ces ouvrages sont en effet au cœur d'injonctions convergentes qui concernent l'instauration de la discipline littérature à l'école primaire ainsi que celle de l'enseignement de la Shoah qui font leur entrée au même moment dans les instructions officielles de l'école élémentaire. Se trouvent ainsi assignés à l'événement historique, quand il est constitué en objet scolaire, des objectifs qui relèvent à la fois de l'histoire, de l'éducation civique et de la politique mémorielle par le biais de supports littéraires. Se profile dès lors le risque d'un mélange des disciplines scolaires convoquées par cet enseignement, qui se manifeste dans le cadre d'une expérimentation menée dans une dizaine de classes de CM1-CM2³. Il s'agit alors de s'interroger sur les conditions qui permettraient d'éviter la confusion des savoirs en s'appuyant sur la différenciation des disciplines convoquées, des savoirs enseignés et en permettant aux élèves d'accéder au symbolique. Après avoir analysé les prescriptions officielles et constaté que s'opère un « brouillage disciplinaire » quand, conformément à ces prescriptions, des enseignants de CM1 et CM2 enseignent la Shoah en s'appuyant sur des ouvrages de littérature pour la jeunesse, nous proposerons quelques pistes afin que cet enseignement soit au service de la formation du lecteur et du citoyen.

1. La Shoah dans les programmes scolaires, un enseignement pluridisciplinaire qui convoque trois disciplines scolaires

- 2 L'enseignement de la Shoah apparaît pour la première fois dans les programmes de l'école élémentaire en France en 2002⁴. Ces programmes se veulent novateurs tant sur le fond que sur la forme et nous intéressent à deux titres : ils promeuvent notamment l'enseignement de la littérature en encourageant les enseignants à recourir aux livres de littérature pour la jeunesse⁵ et celui de l'extermination des Juifs d'Europe. L'« extermination des juifs par les nazis : un crime contre l'humanité⁶ » est l'un des points forts retenus pour le XX^e siècle⁷. Il est à noter que les termes « Holocauste » ou « Shoah » n'apparaissent ni dans ce bulletin officiel, ni dans le document d'application qui accompagne ces prescriptions pour aider à leur mise en œuvre, et que pour la première fois les notions « d'extermination » et de « crime contre l'humanité » sont mentionnées dans le programme de cycle 3⁸. L'événement historique et ses répercussions civiques sont donc juxtaposés dans le bulletin officiel, puisque les documents d'application mentionnent de façon explicite le lien entre l'enseignement de cet événement et l'enseignement civique. Par ailleurs, ces textes officiels qui insistent sur l'importance d'une culture commune, sa construction, sur la polyvalence de l'enseignant du premier degré ainsi que sur le rôle de l'émotion véhiculée par l'art en général et la littérature en particulier, mettent également l'accent sur la différence entre récit historique et récit fictionnel et sur le fait que le cours d'histoire s'appuie sur des documents. La mise en place du socle commun de connaissances et de compétences en 2007 a entraîné une réécriture des programmes, et l'expression qui nous intéresse ici, « L'extermination des juifs par les nazis : un crime contre l'humanité », disparaît ; désormais doivent être enseignés : « La violence du siècle, les deux conflits mondiaux⁹ ».
- 3 L'année suivante, paraissent en juin de nouveaux programmes¹⁰, quelques mois après la polémique déclenchée par le président Sarkozy. Le 13 février 2008, Nicolas Sarkozy – premier chef d'État en fonction à participer au dîner annuel du Conseil représentatif des institutions juives de France (CRIF) – prononce un discours à l'issue duquel il annonce qu'il a chargé le ministre de l'Éducation nationale « de faire en sorte que chaque année à partir de la rentrée scolaire 2008, tous les enfants de CM2 se voient confier la mémoire d'un des 11 000 enfants français victimes de la Shoah¹¹ ». Les réactions à cette proposition tant de la part de membres de la communauté juive que de la part des associations de déportés, d'historiens et d'enseignants sont vives. Le 27 février, Xavier Darcos, ministre de l'Éducation nationale, charge Hélène Waysbord-Loing, Inspectrice générale de l'Éducation nationale honoraire et présidente de l'Association de la maison d'Izieu, d'une mission en vue de réunir un groupe de travail afin de « définir les conditions de la mise en œuvre pédagogique de la proposition du Président de la République, en veillant à ce qu'elle soit pleinement adaptée aux élèves qui s'apprêtent à entrer au collège¹² ». Les enjeux de cet enseignement sont rappelés par le ministre dans cette lettre de mission : « Il s'agit de lutter contre le révisionnisme et de transmettre la mémoire de la Shoah¹³. »
- 4 Le 18 juin 2008, Hélène Waysbord-Loing remet au ministre un rapport sur la mission qui lui a été confiée en février. Les nouveaux programmes de l'école primaire sont publiés le 19 juin 2008. Le 17 juillet 2008 est publiée une note de service, intitulée *Enseignement de la Shoah à l'école primaire*, adressée à tous les cadres de l'Éducation nationale¹⁴. En novembre

2008, le CNDP publie *Mémoire et Histoire de la Shoah à l'école : ressources pour faire la classe*¹⁵. L'objectif est d'aider les enseignants à enseigner la Shoah. Ainsi, en quelques mois et dans un contexte difficile, l'extermination des Juifs d'Europe a disparu des programmes de cycle 3 au profit de la Shoah, et ce changement d'appellation dans les programmes de l'école élémentaire est peut-être révélateur de l'amplification du caractère inouï de l'événement et contribue à le singulariser. Ce glissement sémantique le souligne et semble s'opérer là une « pédagogisation de la Shoah¹⁶ ». En effet, à sa dimension historique vient s'ajouter celle de son unicité, ce qui a pour effet de singulariser son enseignement. Enseignement d'autant plus singularisé qu'il est renforcé par des textes qui, comme nous venons de le montrer, contribuent à le distinguer. De même, les nombreux objectifs assignés à cet enseignement contribuent également à le différencier des autres événements historiques enseignés à l'école élémentaire, pour lesquels ne sont pas explicités de façon aussi précise les enjeux civiques et moraux.

- 5 Par ailleurs, le glissement de l'éducation civique vers l'instruction civique et morale, qui s'opère en 2008, semble permettre et autoriser le lien « moral » entre cet enseignement et celui de l'événement historique. On observe là ce que Benoît Falaize (2016) a pu remarquer dans les pratiques de classe qui, selon lui, « traduisent ce tournant mémoriel des vingt dernières années, définissant massivement un enseignement moral et civique en lieu et place d'un enseignement de l'histoire¹⁷ ». Par ailleurs, ces différents textes officiels rappellent à plusieurs reprises l'importance de la mise en place d'une culture scolaire comportant des références partagées au service de la formation du citoyen. Celle-ci s'appuie sur les différentes disciplines scolaires, ainsi que sur les lectures, puisqu'il s'agit de doter les élèves de références communes qui formeront le ciment des citoyens de la Nation. Tous les textes rappellent également le rôle des différentes disciplines pour atteindre cet objectif. Dès lors, l'enseignement de la Shoah à l'école élémentaire, par le biais d'ouvrages recommandés en littérature pour la jeunesse et de lectures communes à tous les élèves, serait au service de la construction d'une culture scolaire et réunirait toutes les qualités nécessaires à la formation du citoyen telles qu'elles apparaissent dans les différents programmes. En outre, le recours à l'émotion, présent dans le rapport d'Hélène Waysbord-Loing, s'il a disparu des textes suivants, est implicitement induit par le devoir de mémoire lié à l'événement¹⁸. La note de service de juillet 2008¹⁹ insiste également à deux reprises sur la dimension mémorielle de la Shoah. La dimension historique, si elle n'a pas disparu, est du moins en concurrence avec d'autres aspects et semble s'amenuiser face aux autres dimensions portées et assignées à cet événement²⁰. Au-delà d'une transformation « des contenus de programme en "question socialement vive" », comme le note P. Legris²¹, l'enseignement de la Shoah à l'école primaire relève dès lors d'une « éducation à », tel que Maria Pagoni et Nicole Tutiaux-Guillon le définissent²².
- 6 En effet, dans le cas de la Shoah, on enseigne des connaissances, on transmet une mémoire, on donne des éléments de culture, des éléments de réflexion afin que les élèves soient un jour capables de refuser le racisme et la discrimination, de comprendre que ceux-ci sont opposés à la démocratie. La note de service qui met en avant le caractère « pluridisciplinaire » de cet enseignement et incite les enseignants à s'appuyer sur des œuvres d'art ou de littérature redit l'importance de la littérature et instaure de fait le recours aux ouvrages pour la jeunesse sur la Shoah puisque, même en CM2, il n'est bien évidemment pas possible de faire lire directement des œuvres de témoignage à de si jeunes élèves. On assiste à la scolarisation de ces livres qui participent à la construction

de la culture commune dans laquelle s'inscrit la Shoah. La question est alors celle du choix et de la place de ces ouvrages dans la transmission de la Shoah aux élèves de l'école élémentaire.

2. Enseigner la Shoah avec la littérature pour la jeunesse, une expérimentation

7 Dans le cadre d'une expérimentation concertée, huit enseignants ont accepté d'enseigner la Shoah en s'appuyant sur un corpus de dix ouvrages de littérature pour la jeunesse qui leur était proposé, cinq romans et cinq albums²³. Cette expérimentation s'est déroulée en deux temps. En 2010-2011, un premier groupe d'enseignants, investis dans la formation initiale et continue des enseignants du premier degré, y a pris part²⁴. Ce sont ensuite des enseignants sans investissement particulier dans la formation qui ont participé à cette expérimentation en 2013-2014. L'objectif était de savoir ce qui se passe dans les classes quand on enseigne la Shoah à partir des recommandations de la note de service de juillet 2008. Après avoir observé leur travail dans les classes, des entretiens semi-directifs avec les enseignants ont eu lieu et des questionnaires ont été adressés aux élèves afin de savoir ce qu'ils ont appris et retenu à l'issue de la séquence d'apprentissage. Cette expérimentation a permis de faire apparaître plusieurs points.

1. Un processus de patrimonialisation des ouvrages semble se mettre en place puisque, face à un corpus proposé, les enseignants choisissent de recourir à d'autres ouvrages qui ne leur sont pas proposés et qui sont parmi les plus distingués²⁵.
2. Les choix et les modalités de travail de ces enseignants sont quasi similaires, si bien qu'on peut penser que, dans cette scolarisation des ouvrages guidant l'enseignement de la Shoah, les Instructions officielles occupent une place déterminante. Les choix des ouvrages ainsi que l'ordre dans lequel ils ont été lus sont quasiment identiques quels que soient l'âge, l'expertise et le public auquel s'adressent les enseignants. De même, les choix relatifs à l'inscription disciplinaire dans laquelle s'insèrent les séquences consacrées à ces ouvrages sont semblables : les enseignants choisissent de les inscrire principalement dans le cadre de l'histoire et/ou de l'instruction civique et morale. De même, les modalités de travail mises en œuvre sont également similaires. Tous les enseignants font le choix de lire et/ou de faire lire ces ouvrages à haute voix. Les élèves ne sont jamais laissés seuls face au texte et quand la lecture est suivie d'un débat collectif, ce débat ne donne pas lieu à une trace écrite. Par ailleurs, on constate que tous les ouvrages sont lus dans une perspective référentielle : il s'agit de collecter des informations pour le cours d'histoire. On assiste donc à un double effet de scolarisation.
3. Par ailleurs, avec leur scolarisation, on observe un « processus de distorsion » qui affecte ces ouvrages puisqu'ils ne sont pas lus pour ce qu'ils sont : des ouvrages de littérature, mais pour ce dont ils parlent : la Shoah. Les ouvrages de littérature, utilisés à côté des documents et des manuels dans le cadre de leçons d'histoire ou sur des créneaux d'emploi du temps dévolus à cet enseignement, se trouvent, par un « phénomène de contamination », reçus et lus non plus comme des ouvrages de littérature, mais comme des textes informatifs. Le travail de création sur la langue, sur le texte et sur les illustrations, particulièrement présent dans ces livres, se trouve alors totalement gommé.
4. L'enseignement de la Shoah, si on se réfère aux deux textes officiels qui encadrent le plus cet enseignement, la note de service de juillet 2008 et la brochure éditée par le CNDP en novembre 2008, met en jeu trois disciplines scolaires : l'histoire, l'instruction civique et morale et la littérature. Il apparaît que le travail pluridisciplinaire, induit par le recours aux ouvrages de littérature pour la jeunesse, n'est pas vraiment défini, ni modélisé dans les

instructions officielles et cette absence de précision, dont on peut supposer qu'elle repose sur la volonté de ménager la liberté pédagogique des enseignants, constitue en fait un frein à la mise en place d'un réel travail pluridisciplinaire. Les trois disciplines scolaires, au lieu d'être vraiment définies et fermement articulées, se substituent les unes aux autres sans convoquer les méthodes et les supports propres à chacune d'elles, si bien que le travail mené par les enseignants finit par s'absorber dans un unique objet fusionnant toutes les dimensions qu'il faudrait distinguer pour les relier.

- 8 Y. Reuter et D. Lahanier-Reuter, dans le cadre de l'analyse des disciplines scolaires, proposent de parler de « configurations disciplinaires » pour désigner les composantes de la discipline et sont alors amenés à distinguer : « la discipline en tant qu'elle est *prescrite*, en tant qu'elle est *recommandée*, en tant qu'elle est *représentée* et en tant qu'elle est *actualisée* dans les pratiques ("réelles")²⁶. » Dans le cas de l'enseignement de la Shoah qui ne relève pas d'une discipline scolaire, mais qui en convoque plusieurs, les disciplines convoquées ne restent pas clairement structurées, mais se trouvent déstabilisées par cet enseignement, puisque si la note de service de juillet 2008 rappelle les trois disciplines convoquées dans l'enseignement de la Shoah au cycle 3, les enseignants, eux, inscrivent pour la plus grande partie d'entre eux cet enseignement dans une discipline, l'histoire ou l'instruction civique, et quand ils inscrivent cet enseignement dans deux disciplines, l'histoire et le français, les supports sont mélangés. Il n'y a d'inscription disciplinaire vraiment explicite que du point de vue formel, à savoir l'inscription dans un créneau de l'emploi du temps, et ce qui domine, somme toute, c'est le travail d'histoire indépendamment du support littéraire utilisé. Si, ainsi que l'énonce M.-F. Bishop, « aucun objet d'enseignement ne peut être étudié en dehors des configurations dans lesquelles il se trouve et qui lui donnent sens²⁷ », il nous semble que l'enseignement de la Shoah, qui convoque trois disciplines scolaires, contribue à interférer, voire à affecter ces trois disciplines et donc à avoir une incidence sur ces « configurations disciplinaires ». Ainsi, le recours aux ouvrages qui faciliteraient cet enseignement délicat a en fait pour conséquence que les trois disciplines ne sont pas nettement identifiées ni fermement articulées. L'enseignement de la Shoah en cycle 3 par le biais d'ouvrages de littérature pour la jeunesse met en jeu trois éléments : la question du texte littéraire, celle de l'objet historique et celle de la dimension éducative. Dans la mesure où les pratiques des enseignants montrent que ces trois dimensions ne sont pas articulées, mais qu'elles sont en fait superposées, les usages qui sont faits en classe de ces ouvrages contribuent de ce fait à les modifier. On assiste dès lors à une « distorsion » de la réception de ces ouvrages dans le cadre de leur scolarisation. En fait, comme le reconnaît une des enseignantes, « tout finit par se mélanger » et les trois disciplines scolaires convoquées dans l'enseignement de la Shoah semblent plutôt se substituer les unes aux autres et s'entremêler que s'articuler clairement dans une démarche complexe.
- 9 Si on s'arrête sur ce que disent les élèves après coup, il apparaît que les connaissances qu'ils ont construites relèvent de l'histoire et/ou de l'instruction civique et morale alors qu'ils associent l'enseignement de la Shoah à la lecture ou à la littérature et à l'histoire. Les manuels de français dans lesquels figurent des extraits de ces ouvrages semblent également témoigner de ce phénomène puisqu'ils présentent des passages écrits pour raconter et transmettre la Shoah sans en parler²⁸. La dimension historique se trouve alors occultée au profit d'une dimension mémorielle puisque ces ouvrages permettent à la fois de contenir l'événement, de le révéler et de le faire « sentir ». L'incitation à recourir aux ouvrages de littérature a un double effet : ceux-ci ne sont plus conçus comme des ouvrages de littérature pour la jeunesse, mais comme des outils au service de

l'enseignement de l'événement dont ils traitent et l'événement lui-même, par ce recours aux ouvrages, n'est plus appréhendé comme un événement historique, mais comme un événement mémoriel.

- 10 Dès lors se mettent en place des pratiques communes sur des textes communs, au service d'une lecture référentielle et univoque qui concourt à brouiller les cadres et les formes disciplinaires. S'il ne semble pas possible d'assimiler l'enseignement de la Shoah à une discipline scolaire, on peut du moins évoquer un objet, une forme « d'éducation à la Shoah » qui produit ses propres supports et ses propres modalités. On assiste alors à un étrange phénomène à propos de ces ouvrages : convoqués sur la Shoah ils ne sont plus conçus comme des œuvres littéraires, et convoqués comme des œuvres littéraires, le sujet sur lequel ils portent – la Shoah – est alors occulté, comme si la singularité de l'événement, donc de l'objet à enseigner, absorbait à la fois toutes les disciplines et tous les supports. Ainsi, les processus de distorsion que nous avons pu observer accompagnent la constitution de ce qui nous semble être une nouvelle « éducation à... » dont le revers est la constitution d'une « vulgate scolaire ».

3. Construire une pluridisciplinarité articulée au service de la formation des sujets lecteurs ?

- 11 Si, comme le préconise la note de service, l'enseignement de la Shoah au cycle 3 peut et doit s'appuyer sur la complémentarité des disciplines et particulièrement sur les ouvrages de littérature pour la jeunesse, il apparaît cependant que les ouvrages de littérature pour la jeunesse sur la Shoah ne sont pas reconnus et définis comme n'importe quel autre ouvrage de littérature pour la jeunesse, mais instrumentés et réduits à des outils au service de cet enseignement. En effet, sur le site du Mémorial et dans la brochure éditée par le CNDP, ils sont inscrits dans la rubrique « outils et ressources pour la classe ». Les institutions manifestent ainsi une forte propension à les constituer simultanément en outils, en objets et en but. Ils deviennent des objets à transmettre auxquels sont assignées des finalités pédagogiques à la fois instructives et éducatives ; des objets « polymorphes ». Ces ouvrages se trouvent à la fois objets et moyen de patrimonialisation : objets dans la mesure où un certain nombre d'entre eux figurent dans toutes les recommandations, et moyens puisqu'ils permettent de patrimonialiser ce dont ils parlent, la Shoah.
- 12 Dès lors sont en jeu, au-delà de la formation du citoyen à laquelle contribuerait cet enseignement, les questions de la formation du lecteur et du sujet. Si on accepte l'idée de mener cet enseignement avec des ouvrages de littérature pour la jeunesse, il convient alors de prendre en compte l'émotion constitutive de la littérature, présente dans ces ouvrages, et celle inhérente à l'événement lui-même. Les auteurs, comme les enseignants, sont confrontés à ces deux types d'émotions, mais doivent les appréhender de points de vue différents.
- 13 Les enseignants qui ont participé à l'expérimentation concertée ont tous dû faire face à l'émotion présente dans la classe, lors des lectures collectives à haute voix ou lorsque certains élèves ont été submergés par leur propre émotion, et tous reconnaissent qu'ils ne savent pas comment réagir face à ces manifestations.
- 14 Ces ouvrages mettent en scène un personnage d'enfant qui a l'âge des lecteurs et auquel ces derniers peuvent facilement s'identifier. Ce processus d'identification, quasi

constitutif de l'objet littéraire, permet au lecteur d'entrer dans la lecture. Cependant, si l'on souhaite former les élèves à la lecture littéraire, il convient de prendre le temps d'expliquer le texte, les procédés utilisés par l'auteur, pour déconstruire et identifier l'émotion qui les étreint au moment de la lecture, faute de quoi ces jeunes lecteurs sont figés dans les émotions, ce qui interdit toute forme de réflexion et de compréhension et ne leur donne pas, à terme, les moyens de réfléchir à ce qui pourrait se passer dans la réalité. À l'explication, la déconstruction et la mise à distance est substituée la répétition du trauma, ce qui ne permet pas le travail de deuil et contribue à sacraliser la mémoire de l'événement. Dans ce cas de figure, on se retrouve d'une certaine façon dans le contexte de la proposition du président Sarkozy lors du dîner du CRIF. C'est donc la question de l'accès au symbolique, celle de la déconstruction qui permet la mise à distance et ensuite la reconstruction qui est en jeu.

- 15 De même, la plupart des ouvrages de littérature pour la jeunesse mettent en scène un enfant particulier, ce qui ne permet pas de lier l'histoire singulière racontée au phénomène de masse qui s'inscrit dans un contexte historique bien précis. Il conviendrait alors d'inciter les enseignants à construire des séquences d'apprentissage qui, tout en s'appuyant sur la polyvalence spécifique aux enseignants de l'école élémentaire, distingueraient les supports et les types de lecture qu'ils induisent, à savoir les documentaires, les manuels d'histoire et les ouvrages de littérature pour la jeunesse.
- 16 On pourrait, par exemple, imaginer de proposer à des professeurs des écoles volontaires, dans le cadre de la formation continue, de construire des séquences d'enseignement qui articuleraient les objectifs assignés à cet enseignement et dans lesquelles le fait historique ne serait pas isolé du contexte dans lequel il devient intelligible. Il conviendrait dans un premier temps d'identifier les supports proposés aux élèves et de déterminer le type de lecture convoqué par chacun des supports, puis de prendre le temps d'identifier les modalités d'enseignement propres au domaine disciplinaire convoqué dans chacune des séances de la séquence. Ce travail d'explicitation en amont au service de la construction de la séquence d'apprentissage donnerait aux enseignants les moyens de rendre explicite d'une part les compétences de lecture demandées par chaque type de document et d'autre part l'articulation entre les lectures plurielles de ces différents supports et/ou des supports composites²⁹. La forme du journal est ainsi très présente dans les ouvrages de littérature pour la jeunesse sur la Shoah. On pourrait donc imaginer de faire lire un de ces ouvrages aux élèves, de les faire travailler sur cette forme particulière du journal intime en montrant comment le travail de l'écriture permet d'humaniser, voire de réhumaniser l'être auquel on a retiré toute dignité. S'articulerait ici le travail sur la forme littéraire et la construction des émotions en lien avec l'enseignement moral et civique. Parallèlement à ce travail, des extraits du *Journal* d'Anne Frank pourraient être lus. Extraits qui seraient ensuite contextualisés avec l'histoire européenne, celle de l'extermination des Juifs en Europe, mais aussi avec la politique de Vichy. La pluridisciplinarité ici construite permettrait de résoudre le problème des configurations disciplinaires que nous avons rencontré. Cette nouvelle expérimentation permettrait alors de rendre intelligible l'événement historique pour les élèves, de les doter de compétences de lecteur au service de leur autonomie et de s'appuyer sur l'émotion présente dans les ouvrages de littérature pour la jeunesse et donc de travailler ce qui est attendu dans le cadre de l'enseignement moral et civique³⁰, à savoir la formation d'un citoyen capable de reconnaître quelqu'un dans l'autre³¹.

Conclusion

- 17 Au-delà de l'enseignement de la Shoah, ce qui se joue ici relève de questions importantes pour la didactique et l'enseignement moral et civique : celle de la clarté cognitive des élèves, celle de la construction de compétences de lecteur, questions dont on sait qu'elles jouent un rôle important dans la réussite des élèves et dans la formation du citoyen.
  - 18 Si, ainsi que le rappellent un certain nombre de chercheurs, il est important de promouvoir un enseignement explicite pour assurer les chances de réussite des élèves, ce travail doit aussi être mené en amont par les enseignants et pourquoi pas pour les enseignants afin de clarifier les différentes composantes et les différents enjeux liés aux questions socialement vives présentes dans les « éducations à... » qui instaurent des objets d'enseignement pluridisciplinaires. L'approche pluridisciplinaire permise par la polyvalence propre à l'enseignement primaire doit permettre à chaque élève d'identifier nettement les supports, les disciplines, les objets enseignés et leurs symboliques afin de leur donner la possibilité de construire une pensée autonome, fine et nuancée, qui leur permettra de tenir à distance les idées toutes faites, d'exercer leur droit de citoyen et d'interroger avec clairvoyance le monde dans lequel ils grandissent et les phénomènes sociaux qu'ils sont amenés à vivre.
-

BIBLIOGRAPHIE

Ouvrages de littérature pour la jeunesse

- Brami, É. & Jeunet, B. (2003). *Sauve-toi Élie*. Paris : Seuil Jeunesse.
- Cohen-Janca, I. & Quarello, M. A.-C. (2009). *Les Arbres pleurent aussi*. Arles : Le Rouergue.
- Cuvellier, V. & Dutertre, C. (2009). *L'Histoire de Clara*. Paris : Gallimard jeunesse.
- Daeninckx, D. & Pef (2003). *Un violon dans la nuit*. Voisins-le-Bretonneux : Rue du Monde.
- Erben, E. (2001). *Oubliée*. Paris : L'École des loisirs.
- Hassan, Y. & Truong, M. (1997). *Un grand-père tombé du ciel*. Paris : Casterman.
- Le Quellenec, C. & Ronzon, C. (2009). *Les Enfants d'Irena Sendlerowa*. Paris : Oskar jeunesse.
- Milena & Lemoine, G. (2000). *Un foulard dans la nuit*. Paris : Le Sorbier/Amnesty international.
- Payet, J.-M. & Debon, N. (2009). *Les Treize et une nuits*. Paris : Bayard.
- Rapaport, G. (1999). *Grand-père*. Paris : Circonflexe.
- Ungerer, T. (1999). *Otto. Autobiographie d'un ours en peluche*. Paris : L'École des loisirs.
- Vander Zee, R. & Innocenti, R. (2003) *L'Étoile d'Erika*. Toulouse : Milan.

Manuels

Annarumma, S., Raimbert, S., Vanetti, C. et al. (2010). *Français, CM2, cycle 3 : livre unique*. Paris : Hachette-Istra.

Castera, C. (dir.) (2014). *Interlignes lecture CM1*. Paris : SED.

Delaporte-El Adrham, A. (dir.) (2012). *Mots d'école français CM2*. Paris : SED.

Schöttke, M. (2010). *Facettes français CM2*. Paris : Hatier.

Vautrot, A. (dir.) (2013). *Mots en herbe français CM2*. Paris : Bordas.

Textes officiels

Bulletin officiel hors série n° 1 du 14 février 2002.

Documents d'application des programmes Histoire et géographie, cycle des approfondissements (cycle 3), collection École © CNDP, octobre 2002.

Bulletin officiel hors série n° 5 du 12 avril 2007.

« Enseignement de la Shoah à l'école élémentaire – Note de service n° 2008-085 du 3-7-2008 », *Bulletin officiel* n° 29 du 17 juillet 2008.

Mémoire et histoire de la Shoah à l'école, coll. « Ressources pour faire la classe », SCÉRÉN/CNDP, novembre 2008.

Bulletin officiel spécial n° 11 du 26 novembre 2015.

Monographies

Bautier, É., Crinon, J., Delarue-Breton, C. & Marin, B. (2012). Les textes composites : des exigences de travail peu enseignées. *Repères*, 45 (« Œuvres, textes, documents : lire pour apprendre et comprendre à l'école et au collège »), 63-79.

Bishop, M.-F. (2013). *Statut et fonction de la mise en perspective historique dans la didactique du français*, dossier en vue de l'habilitation à diriger des recherches, soutenu le 24 juin 2013, texte transmis par l'auteur, p. 142.

Ernst, S. (2008). *Quand les mémoires déstabilisent l'école*. Paris : INRP.

Falaize, B. (2016). *L'histoire à l'école élémentaire depuis 1945*. Rennes : Presses universitaires de Rennes.

Finet, B. (2013). La Shoah racontée aux enfants : un cas particulier de fiction historique. *Repères*, 48 (« Fictions historiques en classe de français »), 69-83.

Legrès, P. (2014). *Qui écrit les programmes d'histoire ?* Grenoble : Presses universitaires de Grenoble.

Nussbaum, M. (2011). *Les Émotions démocratiques. Comment former le citoyen du XXI^e siècle ?* Paris : Climats.

Pagoni, M. & Tutiaux-Guillon, N. (dir.) (2012). « Les Éducatrices à... Quelles recherches, quels questionnements ? », *Spirale*, 50.

Reuter, Y. & Lahanier-Reuter, D. (2004). *L'Analyse de la discipline : quelques problèmes pour la recherche en didactique*, 9^e colloque international de l'AIRDF : « Le français : une discipline singulière, plurielle ou transversale ? », Université Laval, Québec (Canada), 26-28 août 2004.

Schnur, E. (1997a). Pédagogiser la Shoah ? *Le Télémaque*, 9, 5-20.

Schnur, E. (1997b). La pédagogie de la Shoah. *Le Débat*, 96 (« Se souvenir, enseigner, transmettre »).

NOTES

1. Jusqu'en 2016 le cycle 3 comprend les classes de CE2, CM1 et CM2, c'est-à-dire des élèves âgés de 8, 9 et 10 ans.
2. Sont analysées dans cet article les prescriptions présentes dans les Bulletins officiels de l'Éducation nationale en 2002, 2007 et 2008.
3. Cours Moyen 1^{re} année, élèves âgés de 9 ans et Cours Moyen 2^e année, élèves âgés de 10 ans.
4. *Bulletin officiel* hors série n° 1 du 14 février 2002.
5. À cet effet une liste de 180 titres leur est proposée.
6. Direction de l'enseignement scolaire, ministère de la Jeunesse, de l'Éducation nationale et de la Recherche, Documents d'application des programmes Histoire et géographie, cycle des approfondissements (cycle 3), collection École © CNDP, octobre 2002, p. 17 : « L'extermination des juifs par les nazis : un crime contre l'humanité. Pour la première fois dans l'histoire du monde, des hommes, des femmes et des enfants doivent mourir pour la seule raison qu'ils appartiennent à une culture et à une religion considérées comme une race. C'est ainsi que plus de cinq millions de juifs vont disparaître dans les camps d'extermination nazis. Les Tsiganes subissent le même sort. En France, la "collaboration" du gouvernement de Vichy facilite grandement les déportations vers les camps de la mort tandis que la résistance civile et militaire permet à de nombreux juifs d'être sauvés. Les actes de barbarie dans une Europe autrefois sûre de ses valeurs morales et humaines engendrent le doute et l'angoisse ; ils conduisent à rechercher une nouvelle définition et affirmation des droits universels de l'homme (en appui de l'éducation civique). »
7. Les documents d'application viennent préciser le contenu ainsi que le vocabulaire à connaître et les personnages clefs liés à la période. Pour cette période, ce sont les termes suivants qui sont listés : « Guerre mondiale, nationalisme, fascisme, nazisme, communisme, déportation, camps d'extermination, Résistance, débarquement, Libération. » Les personnages emblématiques sont les mêmes que ceux qui sont identifiés dans les programmes précédents, Charles de Gaulle, Jean Moulin, auxquels vient s'ajouter le nom d'Anne Frank. Les documents d'application insistent sur le génocide des juifs, présentent également la collaboration et la résistance.
8. *Bulletin officiel* hors série n° 1 du 14 février 2002, p. 80.
9. *Bulletin officiel* hors série n° 5 du 12 avril 2007, p. 76.
10. *Bulletin officiel* hors série n° 3 du 19 juin 2008.
11. Nicolas Sarkozy, Discours du 13 février 2008.
12. Lettre de mission du ministre Xavier Darcos à Hélène Waysbord-Loing du 27 février 2008.
13. *Ibid.* : « Si l'histoire de l'extermination des Juifs d'Europe est enseignée à l'école primaire depuis de nombreuses années, la disparition progressive des témoins directs de la Shoah fait courir à notre Nation, et plus particulièrement à nos enfants, le risque de voir la mémoire des événements tragiques qui se sont déroulés au cours de la Seconde guerre mondiale s'estomper progressivement, faisant ainsi le lit de tous les relativismes ou de tous les révisionnismes. Par son ampleur sans précédent, par son irruption brutale au cœur d'un siècle de science et de progrès, par la participation active ou passive de toutes les couches de la société à son exécution, la Shoah reste un crime que seule la mémoire des survivants permet aujourd'hui d'expliquer et de

protéger de l'anonymat voulu par ses concepteurs. C'est la raison pour laquelle le 13 février dernier, le Président de la République a rappelé la nécessité de transmettre la mémoire de la Shoah aux jeunes générations [...]. »

14. « Enseignement de la Shoah à l'école élémentaire – Note de service n° 2008-085 du 3-7-2008 », *Bulletin officiel* n° 29 du 17 juillet 2008.

15. Mémoire et histoire de la Shoah à l'école, coll. « Ressources pour faire la classe », Hasseneuil-du-Poitou/Paris, SCÉRÉN/CNDP, 2008.

16. Schnur, E., « Pédagogiser la Shoah ? », *Le Télémaque*, 9, février, Caen : Presses universitaires de Caen, 1997, pp. 5-20 et « La pédagogie de la Shoah », dans le dossier « Se souvenir, enseigner, transmettre », *Le Débat*, 96, septembre-octobre 1997.

17. Falaize, B., *L'histoire à l'école élémentaire depuis 1945*, Rennes : Presses universitaires de Rennes, 2016, p. 70.

18. Patricia Legris montre, au sujet de l'histoire scolaire, que cette dimension irrigue les programmes. Legris, P., *Qui écrit les programmes d'histoire ?* Grenoble : Presses universitaires de Grenoble, 2014, p. 165 : « Il n'est plus question que l'histoire scolaire mette en avant seulement des héros. Elle doit également mobiliser des sentiments tels que l'empathie ou le remords. Cette nouvelle configuration mémorielle permet d'envisager l'inscription dans les programmes des dominés, des exclus de l'histoire scolaire. »

19. *Bulletin officiel* n° 29 du 17 juillet 2008, « Enseignement de la Shoah à l'école élémentaire – Note de service n° 2008-085 du 3-7-2008 ».

20. Cet aspect de l'enseignement de la Shoah a été pointé par Sophie Ernst qui en a dénoncé les risques, cf. Ernst, S., *Quand les mémoires déstabilisent l'école*, Paris : INRP, 2008, p. 68 : « Or ces exhortations qui se suffisaient à elles-mêmes aussi longtemps qu'il fallait lutter contre un silence inacceptable sont devenues problématiques dès lors qu'elles ont servi de programme à un "devoir" d'enseignement. Du côté des savoirs, se produit également un déplacement : tant qu'un enseignement reçoit sa légitimité d'une certaine exigence de connaissance, de vérité, il peut s'élaborer calmement en cherchant la forme la plus exacte. Dès lors qu'il se donne la fonction de prévenir les catastrophes de civilisation, il se charge d'une anxiété et d'une obligation difficile à satisfaire : il doit déterminer précisément les processus dangereux et les désigner à la prudence, sinon à l'exécration. Tout cela surcharge d'affects extrêmes une recherche rationnelle fort ardue. »

21. Legris, P. (2014), p. 165.

22. Pagoni, M. et Tutiaux-Guillon, N. (dir.), « Les Éducatifs à... Quelles recherches, quels questionnements ? », *Spirale*, 50, 2012, p. 3 : « À la différence [des enseignements de], qui renvoient à des contenus disciplinaires et culturels spécifiques, les éducatifs sont plutôt caractérisées par une visée éducative, en particulier le développement de valeurs et d'attitudes, et par la construction de compétences sociales ou éthiques à caractère transdisciplinaire ou adisciplinaire. »

23. Le corpus proposé comportait les dix ouvrages suivants : Bami, É. et Jeunet, B., *Sauve-toi Élie*, Paris : Seuil Jeunesse, 2003. Cohen-Janca, I. et Quarello, M. A.-C., *Les Arbres pleurent aussi*, Arles : Le Rouergue, 2009. Cuvelier, V. et Dutertre, C., *L'Histoire de Clara*, Paris : Gallimard jeunesse, 2009. Erben, E., *Oubliée*, Paris : L'École des loisirs, 2001. Hassan, Y. et Truong, M., *Un grand-père tombé du ciel*, Paris : Casterman, 1997. Le Quellenec, C. et Ronzon, C., *Les Enfants d'Irena Sendlerowa*, Paris : Oskar jeunesse, 2009. Milena et Lemoine, G., *Un foulard dans la nuit*, Paris : Le Sorbier/Amnesty international, 2000. Payet, J.-M. et Debon, N., *Les Treize et une nuits*, Paris : Bayard, 2009. Rapaport, G., *Grand-père*, Paris : Circonflexe, 1999. Vander Zee, R. et Innocenti, R., *L'Étoile d'Érika*, Toulouse : Milan, 2003.

24. Finet, B., « La Shoah racontée aux enfants : un cas particulier de fiction historique », dans *Fictions historiques en classe de français*, *Repères*, 48, 2013, 69-83.

25. Tels Ungerer, T., *Otto. Autobiographie d'un ours en peluche*, Paris : L'École des loisirs, 1999 et Daeninckx, D. et Pef, *Un Violon dans la nuit*, Voisins-le-Bretonneux : Rue du Monde, 2003.
26. Reuter, Y. et Lahanier-Reuter, D., *L'Analyse de la discipline : quelques problèmes pour la recherche en didactique*, 9^e colloque international de l'AIRDF : « Le français : une discipline singulière, plurielle ou transversale ? », Université Laval, Québec (Canada), 26-28 août 2004.
27. Bishop, M.-F., Statut et fonction de la mise en perspective historique dans la didactique du français, dossier en vue de l'habilitation à diriger des recherches, soutenu le 24 juin 2013, texte transmis par l'auteur, p. 142.
28. Annarumma, S., Raimbert, S., Vanetti C. et al., *Français, CM2, cycle 3 : livre unique*, Paris : Hachette-Istra, 2010, pp. 184-189. Castera, C. (dir.), *Interlignes lecture CM1*, Paris : SED, 2014, p.138. Delaporte-El Adrham, A. (dir.), *Mots d'école français CM2*, Paris : SED, 2012. Schöttke, M., *Facettes français CM2*, Paris : Hatier, 2010, pp.190-191. Vautrot, A. (dir.), *Mots en herbe français CM2*, Paris : Bordas, 2013, pp. 44-45.
29. Bautier, É., Crinon, J., Delarue-Breton, C. et Marin, B., « Les textes composites : des exigences de travail peu enseignées », *Œuvres, textes, documents : lire pour apprendre et comprendre à l'école et au collège. Repères*, 45, 2012, pp. 63-79.
30. Cf. *Bulletin officiel spécial* n° 11 du 26 novembre 2015.
31. Nussbaum, M., *Les Émotions démocratiques. Comment former le citoyen du XXI^e siècle ?* Paris : Climats, 2011, p. 121-122 : « La logique ou la connaissance factuelle seules ne suffisent pas à mettre les citoyens en rapport avec le monde complexe qui les entoure. Une troisième capacité du citoyen étroitement liée aux deux premières est ce que l'on peut appeler l'imagination narrative. J'entends par là la capacité à imaginer l'effet que cela fait d'être à la place d'un autre, à interpréter intelligemment l'histoire de cette personne, à comprendre les émotions, les souhaits et les désirs qu'elle peut avoir. »

RÉSUMÉS

À partir de l'analyse du contexte d'inscription de l'étude de la Shoah au cycle 3¹ dans les différents Bulletins officiels de l'Éducation nationale², des textes officiels et de pratiques de classes, la question qui nous intéresse ici est celle des conditions dans lesquelles l'enseignement de la Shoah à partir d'ouvrages de littérature pour la jeunesse peut permettre une transmission des savoirs disciplinaires et transversaux sans pour autant donner lieu à un mélange des disciplines convoquées, des supports et des valeurs inhérentes aux supports et à l'objet enseigné. Il s'agira enfin d'essayer d'esquisser les conditions dans lesquelles cet enseignement particulier permettrait à la fois éducation, transmission et formation des élèves.

INDEX

Mots-clés : enseignement, transmission, différenciation, formation du lecteur et du citoyen, Shoah

AUTEUR

BÉATRICE FINET

CIRNEF EA 7454 Université Normandie Caen, ESPE Académie de Caen