

ERNST Sophie (dir.). Quand les mémoires
déstabilisent l'école. Mémoire de la Shoah et
enseignement

Lyon : INRP, 2008. – 344 p.

Bernard Rey



Édition électronique

URL : <http://rfp.revues.org/1843>
ISSN : 2105-2913

Éditeur

ENS Éditions

Édition imprimée

Date de publication : 1 juillet 2009
Pagination : 141-143
ISBN : 978-2-7342-1172-3
ISSN : 0556-7807

Référence électronique

Bernard Rey, « ERNST Sophie (dir.). Quand les mémoires déstabilisent l'école. Mémoire de la Shoah et enseignement », *Revue française de pédagogie* [En ligne], 168 | juillet-septembre 2009, mis en ligne le 07 octobre 2010, consulté le 01 octobre 2016. URL : <http://rfp.revues.org/1843>

Ce document a été généré automatiquement le 1 octobre 2016.

© tous droits réservés

ERNST Sophie (dir.). Quand les mémoires déstabilisent l'école. Mémoire de la Shoah et enseignement

Lyon : INRP, 2008. – 344 p.

Bernard Rey

RÉFÉRENCE

ERNST Sophie (dir.). Quand les mémoires déstabilisent l'école. Mémoire de la Shoah et enseignement. Lyon : INRP, 2008. – 344 p.

- 1 On connaît les débats publics souvent virulents auxquels a donné lieu la mémoire de la Shoah, mais aussi celles de la colonisation, de la décolonisation, des immigrations, de l'esclavage, etc. Mais qu'en est-il quand l'école s'empare de ces évènements douloureux pour en faire des objets d'enseignement ? Que voulons-nous alors transmettre ? Quels sont les enjeux et les problèmes de ces enseignements ? Telles sont les questions qui sont au cœur de ce livre. Formellement, il s'agit d'un ouvrage collectif qui rassemble des textes principalement issus d'une université d'été datant de 1999. En fait, il n'est que partiellement collectif, puisque Sophie Ernst n'en est pas seulement l'éditrice, mais aussi de très loin le principal auteur. Il ne s'agit pas non plus de l'édition tardive de textes qui, issus d'une rencontre vieille de neuf ans, seraient aujourd'hui obsolètes. Sophie Ernst s'en explique, d'entrée de jeu, très précisément.
- 2 Entre 2000 et aujourd'hui, différents évènements ont accrédité l'idée que la difficulté principale de l'enseignement de la Shoah tient à la résistance de différentes catégories d'élèves. Elle serait due pour les uns au « choc des civilisations » qui, après le 11 septembre 2001, opposerait le monde arabo-musulman au monde occidental ; pour d'autres aux « territoires perdus de la République » ; pour certains à la « nouvelle judéophobie » qui s'installerait dans la population ; pour d'autres encore aux

revendications liées à la mémoire de la colonisation et à celle de l'esclavage, qui provoqueraient la « concurrence des victimes ». L'auteur reprend point par point ces différents « paradigmes » et en fait apparaître les limites. Beaucoup d'incidents, à l'école comme en dehors d'elle, certes inacceptables en eux-mêmes, ont fait l'objet d'interprétations abusives en termes de radicalisation des communautarismes. En imputant ainsi les difficultés de l'enseignement de la Shoah aux élèves et à leur supposée ethnicisation, elles ont dispensé de s'interroger sur la manière d'enseigner et surtout sur ce qu'on veut transmettre. Il fallait donc, au nom d'une « urgente inactualité », revenir en amont des événements qui, de 2000 à aujourd'hui, ont ouvert la voie à ces interprétations, pour reposer le problème essentiel : que veut-on enseigner et comment ?

- 3 En retraçant l'évolution de la mémoire de la Shoah avant 1999, l'auteur montre comment, contre la méconnaissance, l'occultation et, chez certains, le déni, la mémoire ne pouvait se reconstruire dans un premier temps qu'autour de la parole des témoins. Pour dépasser cette dramatisation testimoniale et construire une mémoire tournée vers l'avenir « pour que ça ne recommence pas », il ne fallait alors pas moins qu'un « travail » mettant à distance l'émotion et le sentiment « d'indicible ». Il aurait fallu aussi qu'on cesse la centration sur les victimes (comme le procès de Papon en a été l'occasion), afin que cette mémoire ne soit plus comme une concession réparatrice qui leur serait faite, mais une interrogation vigilante sur les mécanismes qui ont pu conduire à ce qu'un État européen moderne devienne l'organisateur systématique et raisonné d'un génocide. Or on est resté à la commémoration et, devant la disparition prévisible des témoins, on a délégué à l'école le soin de transmettre cette mémoire : on a « préféré émouvoir les enfants que faire réfléchir les énarques ». Mais l'institution scolaire, aux prises avec d'autres problèmes (l'échec scolaire, les inégalités, les apprentissages), n'a pas conduit la réflexion pourtant indispensable sur ces enseignements difficiles. On a laissé se mettre en place les initiatives individuelles d'enseignants, souvent heureuses, mais soumises aux pires dérives dès qu'on tentait de les généraliser, faute d'un accompagnement offert aux enseignants.
- 4 D'où l'intérêt et l'urgence de réfléchir tout à la fois aux objectifs et aux modalités de ces enseignements difficiles, tels que celui de la Shoah, mais aussi tels que celui de la guerre d'Algérie, des immigrations, des séquelles de l'esclavage, etc. Aux yeux des participants de l'université d'été à l'origine du présent ouvrage, il ne s'agissait en aucune manière, par ce rapprochement de mémoires douloureuses, de banaliser les crimes nazis ni d'établir une hiérarchie des souffrances, mais simplement, en tenant compte des irréductibles spécificités de ces moments d'histoire distincts, de prendre en compte des difficultés que l'on retrouve dans leur enseignement et que Sophie Ernst ramène à trois ordres :
 - ces histoires sont complexes en ce que leur compréhension oblige à traverser plusieurs époques et plusieurs pays, mobilisant ainsi des historiens de spécialités multiples ;
 - notre société donne à ces enseignements une dimension morale et éducative. Par suite, les enseignants sont pris entre deux exigences opposées : d'une part celle de provoquer le positionnement moral des élèves à coup d'émotion, d'empathie pour les victimes, voire d'identification ; d'autre part, celle de rendre les événements intelligibles, grâce à l'objectivité scientifique et à la distance ;
 - enfin, dès lors qu'un enseignement fait référence à des mémoires, il ne peut éviter de solliciter la mémoire subjective propre à chaque enseignant, ancrée dans son appartenance familiale, politique, nationale. En outre, il engage son identité professionnelle d'éducateur en ce qu'il l'interroge sur la manière dont il présente le monde existant à des adolescents.

- 5 Ce que nous venons de relater, sous une forme inévitablement réductrice, ne donne qu'une faible idée de ce que Sophie Ernst développe, dans un exposé de part en part lumineux en ce qu'il s'attache à éclaircir et à conceptualiser les conjonctures embrouillées que sont à la fois les événements objets de la mémoire et les circonstances contemporaines dans lesquelles elle se construit. Chacune des contributions qui suivent reprend une part de ces questions, mais sous un angle à chaque fois spécifique.
- 6 Ainsi, dès 1994, Dominique Borne, alors doyen de l'inspection générale d'histoire et géographie, formulait les principales difficultés de l'enseignement de la Shoah. Entre autres, il évoquait le fait massif que la Shoah a failli échapper à l'histoire, du fait des bourreaux qui se sont ingéniés à effacer les traces, du fait des vainqueurs plus prompts à écouter les héros que les victimes survivantes, puis de ceux qui, plus près de nous, ressentent comme une profanation le fait de saisir la Shoah avec les méthodes ordinaires du travail historique. Dans la même ligne, Georges Bensoussan insiste sur l'importance de situer la Shoah non pas comme un accident, mais comme inscrite dans l'histoire européenne en laquelle, certes, elle marque une discontinuité par rapport à la tradition des Lumières, mais aussi une continuité dans l'idéologie raciale et eugénique. Ce point est d'autant plus important que le fonctionnement de l'État dans l'Allemagne nazie ne se caractérise pas par une forte centralisation institutionnelle, mais plutôt par une « polyarchie » où des groupes divers rivalisent dans une surenchère de barbarie pour réaliser au plus près la volonté du Führer et son idéologie. Il émet également des réserves vis-à-vis de la seule commémoration qui souvent banalise la mémoire et ne vaut finalement « qu'à la condition de nous aider à porter un regard déshabitué sur les choses ».
- 7 C'est le travail historique encore qui, dans le texte de Levana Frenk, apparaît propre à dissiper les illusions rétrospectives dont les observateurs d'aujourd'hui peuvent être victimes. Ainsi en va-t-il de l'idée répandue d'une « passivité » des populations juives des ghettos de Pologne et de l'Est, voire d'une compromission des conseils juifs avec les nazis. Sur le moment, ne pouvant soupçonner l'inimaginable projet d'extermination, les juifs des ghettos fonctionnent avec des catégories anciennes : celles de la rationalité économique. Alors travailler, même dans des conditions d'exploitation terrifiantes, c'est garantir sa survie. Et cette organisation mentale empêche de concevoir le projet nazi qui voit dans le travail des juifs du ghetto à la fois une aide à l'économie de guerre et l'antichambre de l'élimination.
- 8 Geneviève Pichon, pour sa part, tout en reconnaissant le caractère subjectif et sélectif des mémoires individuelles, insiste sur l'importance de leur conservation et donc de leur écriture. En contrepoint, Françoise Carasso, relatant les attitudes successives que Primo Levi a pu prendre vis-à-vis de sa condition de témoin, souligne l'ambiguïté du témoignage : indispensable, puisque son refus est à la base du négationnisme ; mais aussi déformant et partiel, producteur de clichés par sa répétition, peu inducteur de pensée critique, faiblement éducatif parce que « le rescapé est dérangeant et ennuyeux ». Dans les classes, il faut donc « apprendre à réfléchir sur ce qu'est un témoignage ».
- 9 Conduit par Sophie Ernst, l'entretien avec Rony Brauman, coauteur du film consacré à l'acteur majeur de l'extermination qu'a été Eichmann, est l'occasion d'évoquer la « banalité du mal ». Eichmann n'est pas un monstre, mais un bureaucrate carriériste, épris du travail bien fait, attentif à ne pas suivre ses inclinaisons affectives ; « c'est ce qu'il a retenu de la lecture de Kant ! Il aurait été "pathologique" d'organiser les transports par

haine des Juifs, mais tout autant “pathologique” d’aider un Juif ». Cette banalité heurte la sacralisation de la Shoah, mais la replace dans l’espace politique et incite à réfléchir sur les routines bureaucratiques de nos sociétés qui prennent insidieusement la place du jugement. Elle conduit aussi à s’interroger sur un devoir de désobéissance, problème ardu pour l’éducation. Il s’agit de faire tenir ensemble l’impératif d’obéir aux lois et l’exigence d’évaluer quand il convient de désobéir. Au regard de ces questions essentielles pour l’école, paraissent dérisoires et inconvenants les voyages scolaires à Auschwitz qui prétendent tirer parti du choc émotionnel et en faire un « vaccin » ou un pèlerinage expiatoire. « Il faut réaliser tous les sentiments mal pensants qu’on peut développer quand on est l’objet d’une inculcation autoritaire, dit Rony Brauman [...] Je suis convaincu que si on m’avait emmené à Auschwitz à 15 ans dans les circonstances d’aujourd’hui, j’aurais joué au con, fait des batailles de boules de neige ».

- 10 Philippe Joutard revient sur la question des mémoires orales et s’interroge sur leur place dans le travail historien. Certes elles sont sélectives et faites d’oubli, mais leur fausseté même est intéressante pour l’historien, à condition qu’il exerce sur elles son regard critique et refrène la tentation du respect inconditionnel pour la parole des victimes et des dominés. Dans la même veine, mais plus radicalement, avec une écriture dense jusqu’à en être elliptique, Jean-Pierre Rioux explore les dérives auxquelles peut donner lieu la centration sur les mémoires. Elle ouvre, entre autres, à l’instrumentalisation judiciaire de l’histoire, comme on l’a vu à l’occasion de procès et de débats publics. La mémoire n’est pas l’histoire. À l’école, il s’agit de comprendre et faire comprendre. Au devoir de mémoire, l’auteur préfère le « devoir d’intelligence ».
- 11 Henry Rousso examine les différentes modalités par lesquels le chercheur en histoire peut répondre à la demande sociale. Elles font apparaître qu’il n’y a guère en histoire, pas plus qu’en tout autre domaine scientifique, de recherche éthérée qui se conduirait à l’abri des contraintes sociales. Par le biais de contrats de recherche ou d’expertise, par les négociations qui les accompagnent sur les objectifs et les financements, le travail du chercheur s’entrelace avec les sollicitations extérieures. À lui de s’interroger sur les bénéfices matériels et symboliques qu’il en retire au regard des valeurs qui sont les siennes. À lui d’affronter aussi le problème épistémologique qui tient au fait que les tâches d’expertise le contraignent à arrêter, à propos des moments d’histoire sur lesquels on l’interroge, une « vérité » définitive.
- 12 Ce qu’aborde Nicole Tutiaux-Guillon, c’est non plus le rapport entre les mémoires et la science historique, mais leur rapport à l’histoire enseignée à l’école. Celle-ci ne présente pas de preuves ni d’argumentation et ne s’offre pas à la critique des élèves. Présentant des faits réputés indubitables, elle dit « la vérité ». En outre, elle présente les événements dans un ordre univoque induit par l’issue à laquelle on sait qu’ils ont conduit, c’est-à-dire dans une perspective qui ne rend pas compte de l’incertitude de l’avenir dans laquelle se trouvaient les acteurs. Ces formes inévitables du texte scolaire ne permettent guère la présentation d’une pluralité de mémoires. Et lorsque celle-ci apparaît, elle n’est que rarement l’occasion de réfléchir à la pluralité des interprétations. Comment dès lors articuler à l’école la mission de développer l’esprit critique et celle de favoriser une identité collective par la construction d’une mémoire commune ? Comment aussi concilier l’impératif d’une mémoire commune et la prise en charge des mémoires privées éventuellement divergentes et ouvrant sur des controverses ?
- 13 Les trois dernières contributions du livre sont consacrées à la mémoire de la guerre d’Algérie mais, pour les deux premières, à travers la manière dont la mémoire de la Shoah

interfère avec elle. C'est ainsi que certains ont voulu voir la colonisation comme relevant du même ordre que l'Occupation. Guy Pervillé montre ce que ce rapprochement peut avoir d'historiquement inexact et invite à enseigner la guerre d'Algérie d'une manière impartiale, mais en ménageant les sensibilités. Citant Pascal, il rappelle qu'on ne convainc autrui de la fausseté de son opinion qu'en saisissant d'abord ce par quoi elle est vraie. Marc-Olivier Gavois rappelle que les militaires qui se sont opposés au pouvoir, notamment lors du putsch d'avril 1961, se revendiquaient d'une légitime dissidence, à l'instar du général de Gaulle en 1940. Et un peu plus tard, l'OAS considérera les troupes françaises comme armée d'occupation. Ce qui légitime aux yeux des uns et des autres la désobéissance au gouvernement, c'est qu'il trahit l'intérêt national et collabore avec l'ennemi. L'auteur fait remarquer que de telles interprétations demeurent possibles dès lors que l'enseignement sur le régime de Vichy se limite à le présenter comme régime de trahison nationale et de collaboration, sans évoquer sa politique antisémite. L'ouvrage se termine par l'entretien, mené par Didier Folléas, de Benjamin Stora. Celui-ci, coauteur du documentaire « Les années algériennes », a voulu, à cette occasion, réfléchir à la manière dont un historien peut restituer des mémoires. « L'image restitue une émotion extraordinaire et nous permet de la vivre », mais « la force de l'émotion tue le raisonnement ». On ne peut donc se passer du travail historique rigoureux et distancié, préalable nécessaire à l'exploration des mémoires subjectives.

- 14 Au total, si ces enseignements qui réfèrent à ce que Sophie Ernst appelle « commémorations négatives » ont droit de cité dans l'école, c'est pour construire une morale et une citoyenneté. Comment le faire sans restituer mémoires et témoignages qui, par leur charge émotionnelle, incitent à se positionner ? Mais, à l'inverse, ouvrir l'école aux mémoires, c'est prendre le risque de situer chaque événement dans l'exceptionnalité extra-historique, dans une sacralité qui détourne d'expliquer, c'est gommer son enjeu universel, c'est ouvrir le champ à la rivalité des mémoires, à la culpabilité, à la cérémonie expiatoire. Le grand mérite de l'ouvrage est de nous entraîner dans les ramifications multiples de ce problème, parfois aporétiques, mais appelant toujours à la vigilance et à l'intelligence. L'acuité des analyses, qui sur un objet passionnel invitent sans cesse à la réflexion, conduit le lecteur à interroger la solidarité entre émotion et morale : un enseignement qui se veut porteur d'une dimension morale a-t-il nécessairement besoin de faire appel aux affects, ne peut-il se passer de ce moteur encombrant et pernicieux ? Et finalement l'école doit-elle et peut-elle être le lieu d'une éducation morale et politique ? Spécialiste reconnue au plan international, Sophie Ernst trouve, avec cet ouvrage, l'occasion d'ouvrir les chercheurs français à un questionnement qui, dépassant le rapport entre mémoire et histoire, concerne celui de la mémoire avec la morale.

AUTEURS

BERNARD REY

Université libre de Bruxelles