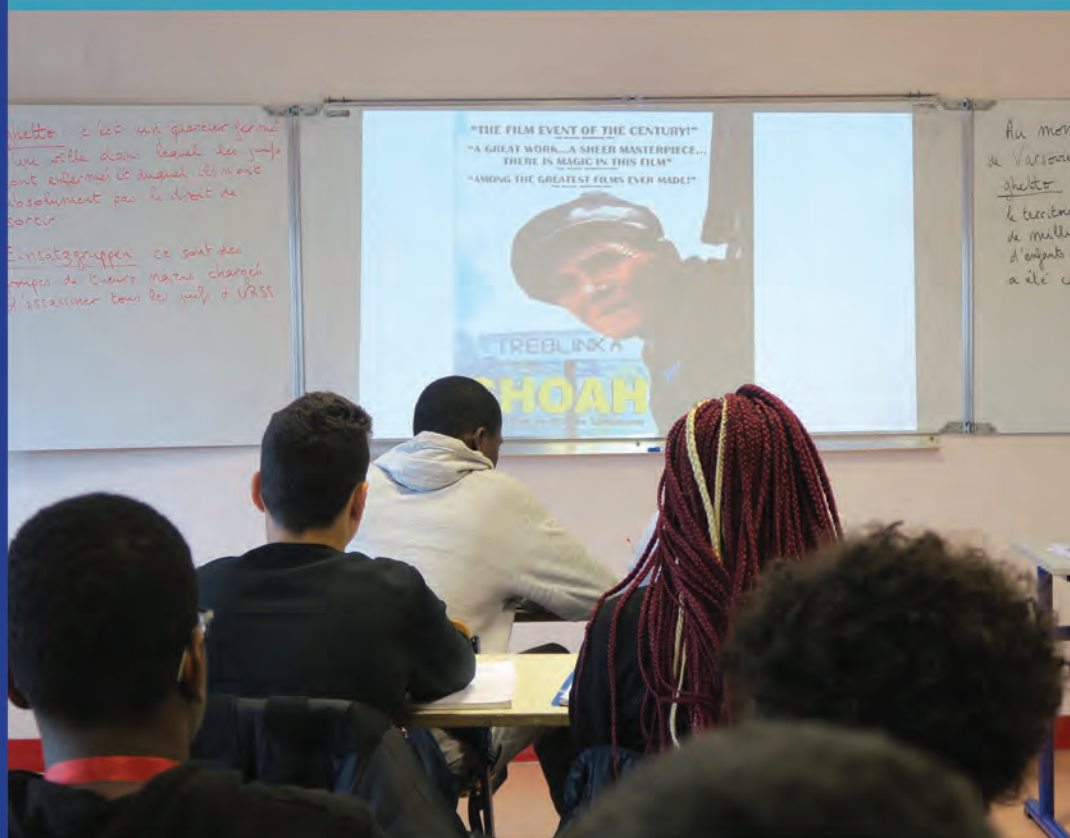


Avril 2019
N°53

COLLECTION

Les études du Crif



LA FIN D'UNE ILLUSION **POUR UNE APPROCHE RENOUVELÉE** **DE L'ENSEIGNEMENT DE L'HISTOIRE DE LA SHOAH**

Crif

**LA FIN D'UNE
ILLUSION**

Iannis RODER



Pierre-André Taguieff
Néo-pacifisme, nouvelle
judéophobie et mythe du complot
N°1 > Juillet 2003 • 36 pages

Marc Knobel
La capjo : une association
pro-palestinienne très engagée ?
**N° 2 > Septembre 2003
• 36 pages**

**Père Patrick Desbois et Levana
Frenk**
Opération 1005. Des techniques
et des hommes au service de
l'effacement des traces de la Shoah
**N° 3 > Décembre 2003
• 44 pages**

Joël Kotek
La Belgique et ses juifs : de
l'antijudaïsme comme code culturel
à l'antisionisme comme religion
civique
N° 4 > Juin 2004 • 44 pages

Jean-Yves Camus
Le Front national :
état des forces en perspective
**N° 5 > Novembre 2004
• 36 pages**

Georges Bensoussan
Sionismes : Passions d'Europe
**N° 6 > Décembre 2004
• 40 pages**

**Monseigneur Jean-Marie Lustiger
Monseigneur Jean-Pierre Ricard
Monseigneur Philippe Barbarin**
L'Église et l'antisémitisme
**N° 7 > Décembre 2004
• 24 pages**

Ilan Greilsammer
Les négociations de paix
israélo-palestiniennes : de Camp
David au retrait de Gaza
**N° 8 > Mai 2005
• 44 pages**

Didier Lapeyronnie
La demande d'antisémitisme :
antisémitisme, racisme et exclusion
sociale
**N° 9 > Septembre 2005
• 44 pages**

Gilles Bernheim
Des mots sur l'innommable...
Réflexions sur la Shoah
N°10 > Mars 2006 • 36 pages

**André Grjebine et Florence
Taubmann**
Les fondements religieux et
symboliques de l'antisémitisme
N°11 > Mars 2007 • 36 pages

Iannis Roder
L'école, témoin de toutes les
fractures
**N°12 > Novembre 2006
• 44 pages**

Laurent Duguet
La haine raciste et antisémite tisse
sa toile en toute quiétude sur le Net
**N°13 > Novembre 2007
• 32 pages**

**Dov Maimon, Franck Bonneteau
& Dina Lahlou**
Les détours du rapprochement
Judéo-Arabe et Judéo-Musulman
à travers le Monde
N°14 > Mai 2008 • 52 pages

Raphaël Draï
Les Avenirs du Peuple Juif
N°15 > Mars 2009 • 44 pages

Gaston Kelman
Juifs et Noirs dans l'histoire récente
Convergences et dissonances
N°16 > Mai 2009 • 40 pages

Jean-Philippe Moinet
Interculturalité et Citoyenneté :
ambiguïtés et devoirs d'initiatives
**N°17 > Février 2010
• 28 pages**

Françoise S. Ouzan
Manifestations et mutations du
sentiment Anti-juif aux États-Unis :
Entre mythes et représentations
**N°18 > Décembre 2010
• 60 pages**

Michaël Ghnassia
Le Boycott d'Israël :
Que dit le droit ?
**N°19 > Janvier 2011
• 32 pages**

Pierre-André Taguieff
Aux origines du slogan « Sionistes,
assassins ! » Le mythe du
« meurtre rituel »
et le stéréotype du Juif sanguinaire
**N°20 > Mars 2011
• 66 pages**

Dr Richard Rossin
Soudan, Darfour ; les scandales...
**N°21 > Novembre 2011
• 32 pages**

Gérard Fellous
ONU, la diplomatie
multilatérale : entre gesticulation
et compromis feutrés...
**N°22 > Janvier 2012
• 52 pages**

Michaël de Saint Cheron
Les écrivains français du XX^e siècle
et le destin juif...
**N°23 > Juin 2012
• 56 pages**

Eric Keslassy et Yonathan Arfi
Un regard juif sur la
discrimination positive
**N°24 > mai 2013
• 64 pages**

**Michel Goldberg
& Georges-Elia Sarfati**
Une pièce de théâtre antisémite
à la Rochelle
**N°25 > octobre 2013
• 60 pages**

Mireille Hadas-Lebel
Le Peuple Juif et l'État d'Israël
ont-ils été inventés ?
**N°26 > novembre 2013
• 16 pages**

Suite en page 36



LA FIN D'UNE ILLUSION

POUR UNE APPROCHE RENOUVELÉE DE L'ENSEIGNEMENT DE L'HISTOIRE DE LA SHOAH

UNE ÉTUDE DE

IANNIS RODER

Professeur Agrégé d'Histoire.

Responsable des formations au Mémorial de la Shoah.

Directeur de l'Observatoire de l'Éducation de la Fondation Jean Jaurès.

Crif

Les textes publiés dans la collection des *Études du Crif*
n'engagent pas la responsabilité du CRIF.

La rédaction n'est pas responsable des documents adressés.

BIOGRAPHIE



Iannis Roder

Agrégé d'histoire, professeur en REP en collège à Saint-Denis depuis 1999. Formateur pour l'académie de Créteil, Responsable des formations au Mémorial de la Shoah et Directeur de l'Observatoire de l'Education de la Fondation Jean Jaurès. Membre de la mission dirigée par l'Inspecteur général Vincent Duclert sur l'étude et l'enseignement des génocides.

A publié :

Tableau noir, la défaite de l'école, Editions Denoël, 2008.

Allons z'enfants, la République vous appelle, Odile Jacob, 2018.

Pour le CRIF : *L'école, témoin de toute les fractures*, Etudes du CRIF n°12, 2006.

En collectif :

Les Territoires perdus de la République, Mille et une nuits, 2002 (reed. 2004,2015).

SOMMAIRE

BIOGRAPHIE /	page 02
INTRODUCTION /	de 04 à 05
CHAPITRE 1 / La fin d'une illusion ?	de 06 à 13
A. L'enseignement de l'histoire de la Shoah et la lutte contre le racisme et l'antisémitisme : quelle efficacité ?	de 06 à 08
B. Trente ans d'enseignement et vingt ans de concurrence mémorielle	de 09 à 10
C. La disparition des victimes : de la déjudaïsation de la Shoah	page 11
D. Une Education nationale qui fait face ?	de 12 à 13
CHAPITRE 2 / Faire de l'enseignement de l'histoire de la Shoah un enseignement politique	de 14 à 24
A. Enseigner une histoire politique	de 14 à 16
B. Eclairer sur le sort spécifique des Juifs	de 17 à 19
C. La précision du vocabulaire contre l'amalgame et la dilution	de 20 à 21
D. Faire une histoire des victimes et une histoire des bourreaux	page 22
E. Faire de l'histoire de la Shoah une histoire universelle	de 23 à 24
CHAPITRE 3 / Réfléchir à des stratégies pédagogiques	de 25 à 32
A. Enseigner l'histoire de la Shoah, c'est inscrire cette histoire dans un temps long	de 25 à 26
B. C'est inscrire cette histoire dans une approche comparatiste	de 27 à 29
1) Les Etats « totalitaires » : comparaison n'est pas raison	de 27 à 28
2) Autres violences génocidaires : la nécessité de la comparaison	de 28 à 29
C. Se méfier des fausses évidences	de 30 à 32
1) Le voyage comme solution ?	de 30 à 31
2) Le témoignage, sa portée et ses limites	de 31 à 32
CONCLUSION /	de 33 à 34

INTRODUCTION

Il n'est pas une semaine sans que la Shoah, son histoire, ses conséquences, sa portée morale ou politique ne soient abordées par un média. Il n'est pas une semaine sans que des documentaires, des films, des livres, des émissions, ne soient consacrés à l'évènement et présentés, diffusés, commentés. Le génocide des Juifs est omniprésent dans les médias, le cinéma, la littérature. Mais au-delà, il est également omniprésent dans les esprits. Il est devenu un point central des représentations, un point incontournable de la réflexion et de la mise en perspective des événements du temps.

Nous réfléchissons au présent, consciemment ou inconsciemment, à l'aune des images que nous connaissons, des idées que nous avons, de la Shoah. Celle-ci est aujourd'hui légitimement perçue comme l'alpha et l'oméga de la souffrance humaine, comme l'acmé de ce que l'homme peut faire à l'homme.

Nous avons pensé, en 1995, quand le monde entier avait le regard tourné vers Auschwitz où étaient commémorés les 50 ans de la découverte du complexe concentrationnaire par les Soviétiques, que cette place particulière prise par la Shoah dans les mémoires des sociétés

occidentales sonnait comme une victoire pour la reconnaissance du sort particulier fait aux Juifs et nous garderait *ad vitam aeternam* contre le retour de l'antisémitisme. N'était-ce pas en 1992, trois ans plus tôt, que des dizaines de milliers de personnes, auxquelles s'était joint le Président de la République François Mitterrand, avaient défilé après l'ignominie perpétrée à Carpentras ? Le monde entier serait dorénavant vigilant.

L'enseignement de l'histoire de la Shoah s'est alors développé et, depuis plus de vingt ans maintenant, les visites de classes dans les lieux de mémoire se sont multipliées, les survivants n'ont cessé de témoigner dans les classes. D'autre part, les enseignants, depuis 15 ans, sont chaque année davantage à se former et les projets menés par des classes sont aujourd'hui de plus en plus nombreux. Les démarches se sont diversifiées. Pour le dire clairement, on n'a jamais, aujourd'hui, autant et aussi bien enseigné l'histoire de la Shoah. Mais alors que nous pouvons dresser ce constat, il nous faut en regarder un autre en face. Jamais l'antisémitisme n'a été aussi virulent depuis la Seconde Guerre mondiale. En 1995, nous ne pouvions pas penser que les Juifs seraient à nouveau visés et qu'on tuerait douze Juifs sur le sol de France.

Personne n'avait envisagé qu'on parlerait de « trop plein mémoriel », qu'on ferait des comparaisons douteuses, que les réseaux sociaux et autres forums sur internet ne cesseraient de criminaliser les Juifs et Israël au nom de la mémoire de la Shoah. Et c'est pourtant ce que nous vivons aujourd'hui. Alors que s'est-il passé ?

En réalité, ce que nous n'avions pas vu venir, c'est la passion qui habite aujourd'hui une partie de nos sociétés occidentales, une passion victimaire. Une part de l'opinion publique porte ainsi un regard compassionnel sur ceux qui sont vus comme des victimes de l'histoire, notamment coloniale, mais aussi plus largement comme minoritaires et potentiellement en danger pour cela ; des populations qui auraient à souffrir de brimades, de discriminations, de rejet ou même de difficultés d'insertion. Et quand une partie de ces mêmes populations expriment un antisémitisme virulent, celui-là même qui ouvre la voie à la violence physique, il y a peu de monde pour défendre les Juifs. Pour le dire autrement, nous n'avions pas prévu les dérives qu'entraînerait le « devoir de mémoire » adossé au traumatisme colonial.

Nous pouvons légitimement penser que les gens ou militants qui réagissent et s'investissent dans la lutte contre le retour du « fascisme » ont été sensibilisés, jeunes, à la tragédie juive, à l'école évidemment mais également par les re-

présentations circulant dans la société. Nous pouvons aisément croire que, de ce point de vue-là, le « devoir de mémoire » a été efficace, que le but poursuivi a été atteint, à tel point que l'indignation face aux douleurs du monde est devenue réflexe, que la vigilance face au retour de « la bête immonde » est permanente, que l'indignation et la compassion sont les nouveaux moteurs de la politique.

L'émergence de la mémoire de la Shoah, sa centralité progressive dans les représentations ne semblent pas avoir empêché le retour de l'antisémitisme et nous obligent à interroger cette centralité en raison des effets pervers que nous pouvons observer et qui se retournent aujourd'hui contre les Juifs.

Le propos n'est pas uniquement de dire ici que nous nous sommes trompés, mais d'interroger les choix qui ont été faits, de réfléchir sur la charge confiée à l'enseignement de l'histoire de la Shoah dans la lutte contre le racisme et l'antisémitisme, tout en montrant que cet enseignement est non seulement possible mais souhaitable, à la condition d'en modifier notre approche et d'en repenser la portée civique et politique. Il faut enseigner, encore et toujours, l'histoire de la Shoah, parce qu'elle est un évènement historique sans précédent et parce qu'elle est une véritable rupture anthropologique¹ dont nous devons tirer des leçons, mais en prenant le temps nécessaire au constat et à la réflexion.

1. « L'image de l'homme est à jamais inséparable de celle d'une chambre à gaz », disait Georges Bataille. Cette citation m'a été donnée par Georges Bensoussan, qui, le premier, en 1994, tirait déjà la sonnette d'alarme dans un article du Débat, parlant de « religion civile de la Shoah ».

CHAPITRE

LA FIN D'UNE ILLUSION ?

C'est en 1989 que la Shoah, sous le vocable « génocide des juifs », a fait son apparition comme événement distinct, dans les programmes scolaires du lycée et du collège. Depuis cette époque, elle est devenue un élément incontournable de l'enseignement au point aujourd'hui d'être enseignée, de manière obligatoire, à trois moments de la scolarité des élèves : en dernière année d'école primaire, en dernière année de

collège et en classe de Première, générale ou professionnelle. Elle est donc, avec la Révolution française, un des rares événements sur lesquels les élèves reviennent trois fois durant leur cursus scolaire.

Il semble aujourd'hui nécessaire de s'arrêter sur les résultats obtenus, au regard des enjeux et des objectifs qui ont été assignés à cet enseignement.

A. L'enseignement de l'histoire de la Shoah et la lutte contre le racisme et l'antisémitisme : quelle efficacité ?

Notre temps est à l'antiracisme et les élèves se voient régulièrement rappeler la nécessaire tolérance et l'indispensable respect de l'autre dans le cadre du « vivre ensemble ». L'enseignement, notamment de l'histoire, a ici un rôle essentiel à jouer tant l'histoire regorge d'épisodes qui permettent d'illustrer combien le racisme peut mener au tragique.

A cet égard, la Shoah représente l'acmé du mal. La société, la presse, le monde politique, ne cessent de rappeler combien les leçons tirées du génocide des Juifs doivent nous prémunir d'un retour du racisme. Quoi de plus efficace, pense-

t-on, que de montrer de quoi le racisme est capable pour édifier les élèves ? Ainsi, la tentation est grande, pour un professeur, de faire du cours sur la Shoah un plaidoyer contre la haine de l'autre, contre le racisme en général, montrant à quelles extrémités celui-ci peut mener si on ne le contient pas. C'est pourquoi il n'est pas rare que l'on donne une dimension particulière à l'enseignement de l'histoire de la Shoah, voyant dans cet enseignement le vaccin nécessaire, voire absolu, contre la résurgence de l'horreur. La réalité en a, semble-t-il, voulu autrement et le problème du racisme et de la haine reste entier.

Les assassinats aux mobiles antisémites ou encore les déchaînements sur les réseaux sociaux, parfois même contre des élus de la nation sont la démonstration que rien n'est résolu. Le développement de la haine sur internet, devenu un véritable prescripteur de savoir qui vient concurrencer la parole des professeurs, est aujourd'hui un immense problème.

De fait, trente ans d'enseignement de la Shoah n'ont fait disparaître ni le racisme ni l'antisémitisme dont les poncifs les plus primaires sont véhiculés en masse sur la Toile. Si c'est là la mission qui avait été confiée à cet enseignement et aux discours publics, il faut accepter de regarder le réel : l'échec est patent.

Penser l'enseignement de l'histoire de la Shoah comme un remède à la haine relève donc de l'illusion. Force est de constater que des enseignants pensent encore cet évènement comme un enseignement nécessairement moral et compassionnel. Or, dans notre époque, hyperconnectée, hyperinformée, une émotion en chasse une autre, et l'émotion ne permet de comprendre ni la portée politique ni la portée philosophique d'un crime. Vouloir émouvoir pour mieux provoquer l'empathie présente le risque de s'éloigner d'un discours scientifique et historique et, finalement, de sombrer dans un discours moralisant inefficace. Ces discours ne permettent ni de saisir la spécificité du sort des Juifs, ni une lutte efficace contre l'antisémitisme.

De plus, l'étude moralisante du nazisme, du régime de Vichy, mais aussi le traumatisme que constitue la collaboration française à la Shoah et la Shoah elle-même, ont également participé, malgré eux, à une criminalisation de tout ce qui peut être assimilé à un repli sur soi ou à un refus de s'ouvrir à l'autre.

Le discours antiraciste déshistoricisé et décontextualisé entretient ainsi une sidérante inversion. Dans certains discours, abondant sur internet, qui se présentent comme antiracistes, les Juifs deviennent les racistes qui, pêle-mêle, chercheraient à ne « rester qu'entre eux », seraient solidaires et s'entraideraient. Or, toute conception qui ne prônerait pas l'ouverture aux autres et le mélange de tous peut parfois être considérée comme « raciste » car le mélange, le métissage, c'est le contraire du nazisme. De fait, aujourd'hui, tous les élèves condamnent unanimement le racisme car « le racisme c'est pas bien ». Ils ne cessent de le dénoncer. Cela n'empêche pas certains d'affirmer qu'ils n'aiment pas les Juifs parce que les « Juifs ne nous aiment pas », ils « tuent des enfants palestiniens » et « n'aiment pas les musulmans ». Autrement dit, être antisémite, ce n'est pas être raciste, c'est se défendre contre le racisme !

En effet, selon cette logique, Israël, dont la conception nationale relève d'une autre conception que la conception française de la nation, est vilipendé comme Etat raciste parce qu'il faudrait être juif pour en devenir citoyen mais aussi

parce que le conflit qui oppose Israël aux groupes palestiniens est analysé à l'aune du racisme. L'utilisation du vocabulaire lié à la Seconde Guerre mondiale, et plus précisément à la Shoah, nous montre que l'enseignement de cet événement historique n'a pas appris à certains à distinguer les choses. Il n'est ainsi pas rare que Gaza soit « un camp de concentration à ciel ouvert », « un immense ghetto » et que les soldats israéliens soient des nazis. Il est vrai que ceux-ci n'ont pas le monopole de la nazification. Lors des manifestations des gilets jaunes, en décembre 2018, un site internet a juxtaposé deux photographies, l'une de Waffen SS et l'autre de CRS en pleine charge, accom-

pagnées de la légende suivante : « Nous n'avons fait qu'obéir aux ordres »².

Quand de l'histoire n'est retenue que l'émotion suscitée par l'évènement, c'est que l'essentiel n'a été ni vu ni compris. Tout finit par se valoir et nous voyons bien ici les dérives de discours dont il ne reste que l'émotion.

Le discours enseignant qui se contente de faire du cours un moment de catéchisme moralisateur et bien-pensant a une portée quasi nulle en ne protégeant pas la société de raccourcis grossiers, ni les Juifs d'un retour de l'antisémitisme.

2. « Des policiers demandent à Castaner de porter plainte contre une page Facebook », *Le Figaro*, 10 décembre 2018.

B. Trente ans d'enseignement et vingt ans de concurrence mémorielle

Notre époque est également celle du règne de la victime. A ainsi émergé l'idée qu'il fallait être victime pour avoir droit au regard compassionnel des institutions et du monde politique. L'importance médiatique et politique donnée aux commémorations, comme les réactions politiques face aux agressions antisémites, a aussi pu donner l'impression à certains d'une confiscation de la compassion par « les Juifs » et, pire, d'une capacité d'indignation des personnels politiques à géométrie variable parce qu'« ils n'en font pas autant » pour les autres.

L'approche moralisante de l'enseignement, mais aussi des discours publics, a pu ainsi entraîner l'émergence d'une concurrence mémorielle.

Celle-ci relève en réalité d'une concurrence victimaire. Elle n'aborde la question des mémoires des événements que du point de vue de la souffrance des victimes et non du point de vue historique et politique. Certains ont dans l'idée que pour exister, au sens d'obtenir une reconnaissance publique, il faut avoir été reconnu comme victime, individuellement, mais surtout en termes de groupes, de communautés.

Cette approche victimaire a fait suite au développement dans les années 1980, et surtout 1990, du « devoir de mémoire » lié à l'affirmation de la mémoire de la

Shoah. Celui-ci a progressivement pu être interprété comme une injonction culpabilisatrice, ce qui a fini par entraîner des réactions de deux types : la première relève d'une réaction épidermique de rejet, dans une posture adolescente face à ce qui peut apparaître comme la mémoire d'un événement sacralisé et intouchable, devenant de fait le lieu même de la révolte et de la provocation subversive ; la seconde conséquence est la fixation de la Shoah comme le sommet de la « barbarie » et les victimes juives comme la référence indépassable en termes de reconnaissance victimaire.

Il faudrait donc avoir été victime à l'égal des Juifs pour que le statut social de victime soit réellement accordé. C'est comme cela qu'il faut comprendre les interventions intempestives en classe : « Encore les Juifs ! » ou « Il n'y en a que pour eux » ou encore « Les juifs en font beaucoup alors qu'ils ne sont pas les seuls à avoir souffert ». Nous pouvons aujourd'hui observer une étonnante propension à vouloir être reconnu comme part d'un groupe ayant été victime d'un crime de masse, qui a été « génocidé », comme me le dit un jour un élève, s'appuyant sur ce qu'il avait cru comprendre du propos du candidat Emmanuel Macron qui venait de qualifier le colonialisme de « crime contre l'humanité ».

Cette concurrence victimaire a égale-

ment pour conséquence de rendre impossible le processus d'identification à la victime. Dans ce cadre concurrentiel malsain, la victime, quand elle n'est pas celle du groupe auquel on pense appartenir, exclut. Il devient alors difficile, voire

impossible, d'appréhender le génocide des Juifs, abordé sous l'angle de la souffrance, comme une souffrance recevable. C'est là l'échec de notre capacité à porter un enseignement édificateur et à ainsi universaliser la portée de l'évènement.

C. La disparition des victimes : de la déjudaïsation de la Shoah

Depuis quelques années et avec le développement d'un réflexe antiraciste, il n'est pas rare d'entendre des gens contester le fait que l'antisémitisme et le racisme soient distingués : « Pourquoi ils ont un mot particulier les Juifs ? » ou encore « En quoi c'est plus grave le racisme contre les Juifs pour qu'ils aient un mot pour eux ? », questionnent certains. Cette volonté, consciente ou inconsciente, de faire disparaître la spécificité de l'antisémitisme, mais aussi de noyer ses ressorts et ses intentions dans une grande haine raciste universelle, s'inscrit de fait dans une tendance qui vise à présenter la Shoah uniquement comme un crime contre l'humanité en faisant disparaître l'identité des victimes. Ce sont pourtant bien les populations juives, parce qu'elles étaient vues comme un danger mortel pour l'Allemagne, qui ont été victimes du déchaînement de haine nazi.

L'antisémitisme s'inscrit dans une histoire qui lui est propre et qu'il ne faut pas confondre avec celle du racisme, qui en a une autre. Les Juifs ont été victimes pour la seule raison qu'ils étaient Juifs. Le danger de faire du drame de la Shoah un plaidoyer antiraciste, c'est donc aussi de décontextualiser l'histoire de l'antisémitisme mais également celle du na-

zisme, laissant ainsi penser que tout le monde aurait pu être victime du racisme nazi à l'instar des Juifs, comme si le nazisme était un défoulement barbare et irraisonné contre tout ce qui n'était pas allemand, blanc, et finalement européen.

Cette idée nous dit également autre chose : les Juifs ont été victimes parce qu'ils étaient là, mais les « autres » auraient pu l'être, faisant des Juifs des victimes, un peu « par hasard »...

L'objectif, conscient ou inconscient, de ceux qui œuvrent à la déjudaïsation de la Shoah, serait-il de penser qu'il faille passer par cette déjudaïsation pour que des élèves se sentent concernés, qu'ils ressentent de l'émotion à la lecture d'un texte qui parle de l'assassinat d'enfants juifs ? Les exemples abondent, et ce jusque dans le monde politique. Luc Chatel, alors Ministre de l'Éducation nationale, dans une tribune au *Monde* du 5 septembre 2011, réussit l'exploit de ne jamais écrire le mot « juif » en utilisant quatorze fois celui de « Shoah »³ ! On ne sait plus qui sont les victimes... Dès lors, il devient parfois difficile, pour certains enseignants, de se détacher de ce discours public et pour les élèves de bien saisir de quoi il est question.

3. http://www.lemonde.fr/idees/article/2011/09/05/luc-chatel-que-claude-lanzmann-se-rassure_1567727_3232.html

D. Une Education nationale qui fait face ?

Les enseignants ne sont pas restés sans réagir face aux difficultés nouvelles qui sont apparues en classe. Nombre d'entre eux ont décidé de se former et de profiter des opportunités qu'offre, depuis 15 ans, en collaboration étroite avec le Ministère de l'Education nationale, le Mémorial de la Shoah. Ils viennent y chercher des moyens de mieux répondre aux divers questionnements des élèves et d'abord du contenu scientifique, le mieux à même de les outiller, mais aussi des stratégies pédagogiques afin de lutter contre les remises en cause de leur parole ou contre les dérapages antisémites.

Face à des générations d'élèves abreuvés d'informations via les réseaux sociaux ou les chaînes internet, face à des élèves qui entendent des discours antisémites, chez eux ou en bas de chez eux, les enseignants doivent être capables de déconstruire les discours que leurs élèves leur rapportent et doivent être formés à l'étude de l'image pour continuer d'apparaître comme des prescripteurs de savoir solides et crédibles. L'enseignement et les professeurs sont aujourd'hui concurrencés et seule leur solidité scientifique et pédagogique leur apporte le crédit nécessaire à un enseignement serein.

Les pouvoirs publics semblent également prendre la mesure des besoins nécessaires pour lutter contre la propaga-

tion des thèses complotistes, racistes et antisémites. Le nécessaire accès à la maîtrise de la langue s'est concrétisé dans la création de classe de CP à 12 élèves dans les écoles de REP. L'éducation aux médias est en voie de se généraliser. Des référents laïcité mais aussi racisme et antisémitisme, aptes à intervenir dans les établissements scolaires auprès des équipes pédagogiques, ont été formés. Une plateforme de signalement des actes racistes et antisémites a été annoncée le 20 décembre 2018.

Toutefois, ce rapide tableau ne nous dit pas que seuls les enseignants volontaires font le choix de se former à l'histoire de la Shoah, que la plupart ne suivent que des formations d'une à deux journées, qu'il n'existe pas de formation spécifique dans les ESPE⁴ et que très rares sont les futurs enseignants à étudier cet événement durant leur cursus universitaire.

D'autre part, si les mesures engagées par l'Education nationale vont dans le bon sens, rien, depuis 20 ans, n'a réellement bougé dans la manière d'envisager l'enseignement de l'histoire de la Shoah ni celle des « totalitarismes ». Les programmes n'ont évolué qu'à la marge sur le fond et proposent toujours un cadre contraint. Le temps consacré est limité à 1 à 2 h au collège et guère plus au lycée et si des professeurs mènent de beaux projets, ils restent très mi-

4. Ecole Supérieure du Professorat et de l'Education où sont formés les futurs enseignants.

noritaires et tous n'ont ni le temps ni l'envie.

Il y a néanmoins des moyens pour rendre cet enseignement efficace en en faisant un véritable outil de lutte, non

seulement contre le complotisme, le racisme et l'antisémitisme, mais aussi contre les discours radicaux actuels.

Il nous faut, pour cela, oser sortir des schémas connus et nous adapter aux réalités d'aujourd'hui.

CHAPITRE

2

**FAIRE DE L'ENSEIGNEMENT
DE L'HISTOIRE DE LA SHOAH UN
ENSEIGNEMENT POLITIQUE**

Le constat peut paraître sévère, mais si, habités par les meilleures intentions, nous n'avons pas été capables de contrecarrer un retour de l'antisémitisme, si nous n'avons pas su, par l'enseignement de l'histoire de la Shoah, contrer les discours de haine, c'est que nous étions convaincus de ce que nous faisions et qu'après le choc de la

Shoah, il serait impossible que le monstre ressurgisse. Il est néanmoins devenu nécessaire de repenser notre approche de l'enseignement car il est possible, même dans des milieux apparemment plus difficiles que d'autres, d'aborder cette histoire en rendant politiquement efficace son enseignement.

A. Enseigner une histoire politique

En classe, le génocide des Juifs doit être appréhendé et enseigné comme l'évènement historique qu'il est. Il ne s'agit pas de banaliser cet événement et d'en faire un chapitre parmi les autres, mais il apparaît nécessaire de l'aborder avec la rigueur historique qui sied à l'étude de tout fait historique.

Il ne s'agit pas non plus de faire fi de la violence, des souffrances ou de l'horreur absolue que représente la destruction, quasi-totale, des communautés juives d'Europe, mais bien de faire réfléchir les élèves sur ce qui a rendu possibles de tels actes. Les conséquences d'un acte n'en expliquent ni l'origine ni le cheminement et c'est bien cela qui doit être compris. Or, le crime a été possible et s'est depuis renouvelé, dans d'autres contextes, parfois sous d'autres formes, sur d'autres

continents. C'est donc au processus de violences de masse que nous devons nous intéresser en nous donnant les moyens d'éclairer les élèves sur l'intelligence de l'évènement.

Il faut ainsi explorer et enseigner les chemins qui ont mené au génocide de manière à expliquer les conditions de la mise en place du crime mais aussi d'un Etat, en l'occurrence l'Etat nazi, qui a mis en œuvre une politique d'assassinat systématique d'une population. Les élèves doivent saisir que le génocide commis contre les Juifs a été une politique publique, menée par un Etat moderne, dans un pays et une Europe modernes, et géré rationnellement par une administration efficace.

L'enseignement, s'il revêt nécessairement

une dimension civique, doit être un outil de compréhension du basculement des sociétés et des Etats dans des schémas politiques destructeurs des libertés, individuelles et collectives. Le souci des professeurs doit être la défense de notre système politique démocratique, le seul à même de garantir les libertés, mais aussi l'égalité et la sécurité de tous. Il s'agit là d'un enseignement politique. Nous éduquons de futurs citoyens qui devront être conscients des enjeux et de la nécessaire sauvegarde de la démocratie. L'étude de l'histoire du nazisme doit amener les élèves à réfléchir sur les conditions de la disparition de la démocratie mais aussi sur la fragilité de celle-ci.

Cette question sous-entend également qu'une autre issue aurait pu être possible. Cette approche laisse ouverte l'idée, importante, notamment pour la construction citoyenne des élèves, que les actes politiques ne sont que la conséquence de décisions prises par les hommes, dans des dynamiques humaines multiples. Il faut insister sur l'idée que ce sont les actes des hommes qui précipitent les événements historiques. Cela signifie qu'il aurait été possible que l'histoire se déroule autrement, à la condition, entre autres choses, que les contemporains aient pu entraver les actions des nazis. Chaque individu, à son niveau, à son échelle, porte une responsabilité. Les gens ont voté, ils ont choisi, ils se sont exprimés ou se sont tus, ont été enthousiastes ou ont été écrasés, ont participé ou ont été passifs.

Faire de l'histoire, c'est inscrire l'événement dans son contexte et montrer ici combien la démocratie de Weimar était un régime neuf, notamment dans les esprits. Le professeur se voit offrir l'occasion d'expliquer que la démocratie et les réflexes de vie et de comportement qui l'accompagnent demandent une longue éducation, accompagnée d'une volonté politique. Il faut également se garder de visions anachroniques car personne ne pouvait savoir, en 1932, ce qu'il se passerait à Treblinka durant l'été 1942. Néanmoins, il a existé des contemporains pour dire non, pour s'opposer. Certains l'ont payé de leur vie, comme le député socialiste Julius Leber. D'autres ont dû quitter l'Allemagne, comme le futur chancelier Willy Brandt. D'autres, enfin, ont fait preuve d'un regard acéré face au régime qui, peu à peu, se mettait en place. Ce fut notamment le cas de Sebastian Haffner, ce juriste ayant fui l'Allemagne nazie, qui, dans son livre écrit en 1938, livre une analyse ultra lucide du nazisme. Véritable « lanceur d'alerte » bien avant que le terme fût inventé, il est la preuve même que la lucidité restait possible, même dans l'œil du cyclone⁵.

C'est bien parce que nous connaissons ce qui est advenu que nous savons qu'il est à priori possible de s'opposer à la montée des périls tant qu'il est temps. Mais encore faut-il être capable d'identifier le danger, de ne pas se tromper de combat ni d'époque, de voir la réalité telle qu'elle est et non telle qu'on rêverait qu'elle fût. C'est en cela que l'enseignement de cette

5. Sebastian Haffner, *Histoire d'un Allemand : souvenirs (1914-1933)*, Actes Sud, 2003, rééd. Babelio, 2004.

histoire doit d'abord être une démonstration de la nécessité de la construction d'une conscience politique chez chacun de nos élèves et non un plaidoyer anti-raciste. Il faut amener les élèves à comprendre que la démocratie représentative est une garantie contre les processus de violences politiques dont l'issue est toujours le déferlement de violences.

Les nazis avaient un programme politique, ils l'ont mis en œuvre dès qu'ils ont accédé aux responsabilités. Leurs idées étaient folles et paraissent souvent folles aux élèves d'aujourd'hui, mais ils n'étaient pas fous. Ce qu'ils ont fait doit obliger nos sociétés à prendre au sérieux même les discours les plus fous car les hommes qui les tiennent ne le sont pas. Leur vision du monde n'est pas la nôtre mais elle n'en est pas moins rationnelle et parce qu'elle est rationnelle, elle doit être considérée. C'est là un des enseignements que les élèves doivent tirer de l'étude du nazisme et de la Shoah.

Il convient également d'éclairer les élèves sur les contextes particuliers qui permettent la mise en place des conditions du passage à l'acte génocidaire, notamment l'état de guerre. Les situations de crises doivent être précisées (crise économique, fragilités politiques du pouvoir en place, crise morale et/ou psychologique). Ces états de fait doivent ainsi permettre d'insister sur le moment du basculement qui répond d'abord à une analyse, par les pouvoirs génocidaires, des contextes de crise qu'ils traversent.

Etudier l'histoire du nazisme doit ainsi amener à la conviction d'une nécessaire vigilance démocratique à la condition de ne pas considérer le nazisme comme un déferlement de barbarie totalement arbitraire, un déchaînement de violence incontrôlée, une *hubris*. Considérer le nazisme comme une parenthèse folle s'accompagne alors de l'incapacité à penser que la violence politique répond à une rationalité et qu'elle est pensée, élaborée dans un but politique. La conséquence en est d'abord l'incapacité à saisir l'intelligence des phénomènes et de tout englober dans une perception lacrymale et émotionnelle. Ce qui risque alors d'être retenu, c'est l'horreur de la violence, les conditions abominables faites aux victimes, quelles qu'elles soient, toutes confondues dans une souffrance commune.

C'est bien la souffrance qui prend le pas sur la perception politique et brouille la compréhension des phénomènes. Au final, tout ce qui appelle l'indignation est susceptible d'émouvoir et de ressembler, dans les esprits, à Auschwitz. Dans cette vision tout est susceptible de devenir Auschwitz. Or, tout n'est pas Auschwitz.

Alors que faut-il enseigner afin de faire comprendre que si toutes les souffrances se valent, les crimes ne sont pas de même nature ? Le crime contre les Juifs relève en effet d'une logique qui lui était propre et qui ne concernait aucune autre catégorie de victimes du nazisme.

B. Eclairer sur le sort spécifique des Juifs

Pour faire comprendre ce qui a fait la spécificité du sort des Juifs, il faut se pencher, en classe, sur la vision du monde nazie qui, seule, est à même d'éclairer les élèves sur le déchaînement antisémite.

Les nazis étaient animés de croyances qui, pour eux, faisaient sens. Ils étaient ainsi convaincus que ce sont les lois de la nature qui gèrent les rapports entre les hommes et les communautés humaines, quoi qu'en aient voulu les hommes. Même si l'homme, par la culture, a dompté la nature et s'en protège par les lois humaines, les lois de la nature seraient immuables, incontournables et s'appliqueraient à l'homme, d'abord en tant que part de sa communauté, donc en tant que part du corps biologique car chaque individu est une partie de son espèce, de sa « race » et de son sang. Il faut ainsi faire comprendre que le peuple allemand, conçu comme ce corps biologique, la *Volksgemeinschaft* dont la traduction en français par « communauté du peuple » ne rend pas l'aspect biologique, doit, lui aussi, comme le monde animal, lutter pour sa survie et se nourrir. Comme les animaux, les hommes ont besoin d'un « espace vital », un *Lebensraum*, cet espace absolument nécessaire à la survie, qu'ils doivent conquérir si besoin, et nécessairement défendre. Par essence, le nazisme porte en lui la guerre.

Hitler et les nazis établissaient également un lien biologique entre la « race » et le

sol, entre le *Blut* et le *Boden*. Les nazis pensaient que la « race germanique » avait été forgée par la fréquentation millénaire du sol de l'Allemagne, de cette terre si belle et si riche dont découlait le sang qui irrigue les veines des Allemands. Cet ancrage territorial, ce lien physique et vital à la terre avait construit « l'Allemand », le « Germain ». C'est ce sol qu'il faut défendre mais c'est aussi ce sol qu'il faut étendre. C'est ce territoire, historiquement germain, qu'occupent illégitimement les *untermenschen* (« sous-hommes ») que sont les Slaves, Polonais, Ukrainiens, Russes et Biélorusses à l'Est de l'Allemagne et dont les nazis considèrent qu'il est allemand et doit être reconquis.

Il faut aussi faire comprendre en négatif ce que signifie le slogan nazi *Blut und Boden*. Si les « Allemands » sont biologiquement liés au sol, il en va à l'inverse des « Juifs », c'est à dire de ceux que les nazis nommaient « Juifs » mais dont les éléments qui les caractériseraient n'existaient que dans l'imaginaire nazi. Selon celui-ci, les « Juifs » étaient un conglomerat de races différentes, une sorte d'alliage sanguin de dizaines de sang agglomérés depuis la nuit des temps. Or, autant la « pureté de la race » issue du sol allemand donnerait aux Allemands leur beauté physique, leur caractère supérieur, guerrier et bâtisseur, autant le conglomerat racial que seraient « les Juifs » les rend non seulement laids, mais incapables de

construction, incapables de bâtir et bien sûr, de guerroyer. Ils seraient lâches et fourbes, déformés, rendus fous par ce mélange des sangs selon les principes de la « psychologie raciale » nazie. Le « Juif » n'est pas un « sous-homme », mais un « virus », une « contre-race » ou une « anti-race ». Les « Juifs » n'ont donc qu'un but : détruire, mener la « germanité » à l'état de ruine, notamment parce qu'ils en sont l'exact contraire.

Tous les moyens seraient alors utilisés par les « Juifs » pour détruire « la germanité ». Hitler dénonce ainsi, dans *Mein Kampf*, la volonté qu'auraient « les Juifs » de pervertir le « sang allemand » par les relations sexuelles, par le mélange des sangs qui, selon Hitler « affaiblirait la race », ajoutant que « les peuples qui se métissent ou se laissent métisser pèchent contre la volonté de l'éternelle Providence (entendre ici la nature) et leur chute n'est pas imméritée... ».

Les nazis relisent l'histoire au prisme de leur obsession antisémite et tout évènement devient un élément explicatif du déroulement de l'histoire. C'est ainsi que les Grecs et les Romains sont « germanisés », mais surtout, les ennemis de ces peuples antiques deviennent « juifs » : les Perses ou encore les Carthaginois deviennent des « Juifs » quand les Spartiates ou Scipion l'Africain deviennent des défenseurs de la germanité.

C'est avec la même logique qu'est relue l'histoire du christianisme. L'aversion

des nazis pour cette religion tient au fait qu'ils la voient comme un véritable cheval de Troie des « Juifs ». Le discours chrétien, qui s'adresse à tous les peuples et dont l'ambition est la conversion au message de « paix et d'amour » de Jésus Christ, est à la complète opposée du discours nazi. L'ambition « juive » serait bien d'utiliser le christianisme pour détruire la germanité.

C'est également comme cela qu'il faut lire l'aversion des nazis pour le communisme, qui n'est d'ailleurs présenté que comme le « judéo-bolchevisme », un outil créé par le « judaïsme international » pour détruire l'Allemagne biologique. C'est évidemment, logiquement, au regard de ces considérations que le nazisme s'oppose également au capitalisme vu comme un ferment de division des peuples. Celui-ci opposerait les hommes entre eux dans le cadre de luttes sociales qui, selon les nazis, n'ont pas lieu d'être et ne seraient que des moyens utilisés par les « financiers, en Europe et hors d'Europe », c'est-à-dire « la juiverie financière internationale », dit Hitler, pour diviser et détourner les peuples du vrai combat, le seul qui vaille, la défense de la « race ».

Cette division en classes sociales ne serait qu'une invention juive quand, pour les nazis, seule compte la « race » et sa pureté biologique. C'est aussi comme cela qu'il faut comprendre la haine de la démocratie, qui ferait perdre de vue la nécessité de rester unis quand on est du même sang et quand nos intérêts, la survie et

le développement, sont d'une impérieuse nécessité.

Tout ceci doit être vu et étudié par les élèves qui comprennent alors que l'antisémitisme nazi relève d'une vision complotiste dans laquelle le complot juif est devenu mythe explicatif de l'histoire.

Aucune autre catégorie de victimes du nazisme n'est perçue, par les nazis, comme un danger mortel pour l'Allemagne.

C'est de cela, pensent-ils, qu'ils doivent absolument se défendre. L'angoisse paranoïaque et eschatologique nazie font de l'antisémitisme le moteur des actes politiques. C'est cela que doivent apprendre et retenir les élèves car c'est ce qui fait la spécificité du sort des Juifs, spécificité qui se vérifie dans le crime : aucun autre groupe préalablement défini ne devait être entièrement détruit et ne devait disparaître de la surface de la Terre.

C. La précision du vocabulaire contre l'amalgame et la dilution

La centralité de l'antisémitisme dans la vision nazie du monde renvoie à la nécessaire rigueur linguistique dont un enseignant doit faire preuve. La langue dit le crime et est un outil essentiel de la bonne lecture des événements historiques.

Une lecture morale et a-historique des événements entraîne l'utilisation d'un vocabulaire inadéquat, voire problématique quant aux conséquences qui en découlent. Il en va ainsi de l'expression « dans les camps » ou « dans les camps de concentration », utilisée indifféremment pour les Juifs et pour les autres catégories de victimes. Cet emploi pose en réalité un problème de fond. Les Juifs victimes de la Shoah⁶ sont une infime minorité à être passés par les camps de concentration. Ils furent en effet assassinés lors de fusillades massives ou dans les centres de mise à mort, mais furent aussi victimes de la faim, avant tout dans les ghettos de l'Est européen. La mémoire collective, en Europe de l'Ouest, a retenu le camp de concentration comme symbole de l'horreur nazie pour deux raisons essentielles. La première tient au fait que ce sont les images des camps de concentration qui ont marqué cette mémoire dès la libération des camps sur le territoire allemand, que l'on songe à Dachau ou à Buchenwald ; la seconde est liée à la destination principale des déportations à partir de l'Europe de l'Ouest : Auschwitz.

Le complexe Auschwitz occupe aujourd'hui une place particulière dans la mémoire européenne et déforme la réalité de ce que fut le crime commis contre les Juifs. Présenté et compris comme le paradigme de la Shoah, au point d'être devenu, selon le mot d'Annette Wieviorka⁷, la métonymie de la Shoah, Auschwitz en est en réalité l'exception car le seul complexe concentrationnaire d'envergure jouxtant un centre de mise à mort et dont les deux structures se rejoignaient physiquement. Aucun autre lieu d'assassinat massif des Juifs n'est adossé, physiquement et administrativement, à un complexe concentrationnaire employant une main d'œuvre servile juive, ni les centres de mise à mort de l'Aktion Reinhardt (Belzec, Sobibor, Treblinka), ni Chelmno, ni les centres de mise à mort par balles qui balayent un arc de cercle allant de la mer Baltique à la mer Noire. Ces centres de mise à mort étaient ainsi, non seulement des terminus ferroviaires, mais également des usines de fabrication de cadavres et n'avaient d'autre finalité. C'est donc à Auschwitz que les Juifs intégrèrent les camps de concentration et travaillèrent comme esclaves tout en mourant en masse.

C'est aussi pour cette raison qu'il est très important de faire un sort à l'expression « camps d'extermination » qui ne répond à aucune réalité. Ces terminus ferroviaires n'étaient pas des camps dans

6. La porte d'entrée des Juifs dans le système concentrationnaire nazi (au sens de camp) se fait principalement par Auschwitz (environ 1 060 000 arrivent à Auschwitz, 860 000 sont assassinés immédiatement et ne sont pas entrés dans le camp de concentration, 100 000 meurent dans le camp, auxquels il faut ajouter les victimes des marches de la mort). On trouve également quelques dizaines de milliers de Juifs dans les camps de travaux forcés pour Juifs (Zwangsarbeitlager für Juden, les ZAL) ou encore à Dora-Mittelbau.

le sens où seuls y vivaient les gardiens ukrainiens ou SS. Les Juifs chargés de participer, malgré eux, au crime, dans les chambres à gaz ou au tri des effets personnels y survivaient, dans de terribles conditions.

Parler de « camps » renvoie nécessairement aux camps de concentration quand utiliser l'expression « centre de mise à mort » a le mérite de distinguer les termes : camps d'un côté – centre de l'autre.

Le vocabulaire a son importance tant nous savons combien il fixe les représentations. De fait, il faut enseigner que les « centres de mise à mort » ne sont pas six, situés sur l'actuel territoire de la Pologne, mais au minimum une quinzaine, disséminés dans l'ancienne zone de résidence des Juifs mise en place par Catherine de Russie au XVIII^e siècle.

Cette idée permet également de sortir du biais technique et de se recentrer sur le projet politique nazi. En effet, parler d'une quinzaine de « centres de mise à mort », c'est inclure tous les lieux, souvent proches des centres urbains où vivaient les communautés juives. Celles-ci y étaient acheminées pour y être assassinées par balles. Il s'agit donc de bannir l'idée que les lieux d'assassinats étaient limités aux espaces enfermant des

chambres à gaz, mais bien de montrer que l'essentiel à retenir était la volonté d'assassiner les Juifs jusqu'au dernier.

De la même manière, le prisme de notre histoire occidentale fait souvent employer le terme de « déportation » pour parler du sort des Juifs quand il faudrait parler d'« assassinat ». La déportation est en effet un phénomène multiple, dans l'espace et dans le temps de la Seconde Guerre mondiale, et son emploi pour parler du sort des Juifs risque de noyer la spécificité de leur sort dans une violence généralisée et paroxystique.

D'autre part, c'est oublier que la déportation ne fut qu'un moyen technique, parmi d'autres, de la politique génocidaire. Pour ne prendre qu'un exemple, utiliser le terme « déportation » en lieu et place d'assassinat, c'est oublier la dizaine d'enfants morts dans les camps du Loiret, à Pithiviers et Beaune-la-Rolande durant l'été 1942, morts du fait de la politique de « solution finale » et qui n'ont jamais subi la « déportation » vers l'est⁷.

Employer, devant les élèves, le vocabulaire juste, permet de distinguer les politiques mais aussi les victimes ; c'est rendre lisible la mise en œuvre de la vision du monde nazie et c'est ainsi lutter contre les amalgames et la concurrence victimaire.

7. Voir Annette Wieviorka, *Auschwitz, 60 ans après*, Robert Laffont, Paris, 2005.

8. Voir le livre d'Eric Conan, *Sans oublier les enfants : les camps de Pithiviers et de Beaune-La-Rolande. 19 juillet-16 septembre 1942*, Le Livre de Poche, 2006.

D. Faire une histoire des victimes et une histoire des bourreaux

Au nom des Droits de l'homme et de leur universalité, au nom du mal que la barbarie a fait à l'humanité, on a pu aller jusqu'à ne plus nommer les victimes, jusqu'à en oublier leur particularité et leur histoire.

C'est entre autres pour cette raison qu'il faut veiller, en classe, à ne gommer ni les identités des victimes ni les constructions historiques et intellectuelles qui ont amené à les désigner comme telles. Il faut ainsi donner une place à l'histoire des populations ciblées qui sont ignorées dans les programmes scolaires. Les Juifs ont été visés par les nazis en tant que tels. Nulle autre population n'a été visée pour les mêmes raisons et avec la même rage destructrice et il apparaît de plus en plus nécessaire de présenter les communautés juives disparues tant leurs histoires et leurs cultures sont ignorées.

D'autre part, si l'objectif fixé est la compréhension des processus politiques et sociaux qui mènent au génocide, il s'agit, aussi, de se focaliser sur l'histoire des bourreaux, ceux que l'Anglais appelle

les « perpetrators » car les élèves doivent avoir une vision claire des motivations des criminels.

Faire de l'histoire consiste donc à entrer dans les événements par ceux qui en ont été les moteurs, et d'abord par leur conception politique des crimes. Les acteurs, ce sont ceux qui mettent en application la vision du monde qui les anime. Prendre le temps d'étudier la manière dont les nazis envisageaient ce monde, faire l'étude de leur idéologie, doit permettre d'offrir aux élèves une grille de lecture des discours radicaux, d'hier et d'aujourd'hui, car, bien que leurs idéologies soient distinctes, les assassins de masse d'aujourd'hui, les assassins de Charlie, de l'Hypercacher ou du Bataclan, utilisent les mêmes ressorts intellectuels. Le travail sur la force des croyances politiques et idéologiques doit rendre possible la mise en perspective des propos islamistes radicaux en permettant aux enseignants et aux élèves d'identifier les discours de type eschatologique, obsidional et antisémite.

E. Faire de l'histoire de la Shoah une histoire universelle

L'une des difficultés auxquelles se heurte aujourd'hui le corps enseignant est de faire comprendre la portée universelle du crime commis contre les Juifs. En effet, dans un monde où la compassion est érigée en valeur morale, où la victime est devenue une référence mais aussi dans lequel on se pense de plus en plus en termes communautaires, il devient compliqué de distinguer les choses et de faire apparaître, tout à la fois, les spécificités des événements et leur dimension universelle.

Insister sur la souffrance, sur l'horreur du crime, ne peut avoir qu'une portée limitée pour une partie de la jeunesse qui peut rencontrer des difficultés à percevoir la différence de nature des crimes et qui n'en retient que la souffrance. Or, toutes les souffrances se valent et il n'y pas de raison, pour ces jeunes, qu'on s'émeuve plus pour les Juifs en 1942 que pour un enfant à Gaza en 2018. De fait, la Shoah vient rejoindre la litanie des souffrances dont ils ont pu entendre parler, à droite à gauche, sans en saisir ni les contextes, ni le sens profond. La mission de l'enseignant revient à faire appréhender aux élèves à la fois la dimension particulière du génocide commis contre les Juifs mais également sa dimension universelle, sans tomber dans une approche victimaire et doloriste qui aurait le résultat inverse de celui escompté.

Si, en effet, les élèves ne voient dans le

nazisme qu'une question ne concernant que les Juifs, ils ne comprennent pas pourquoi nous semblons y porter autant d'importance quand beaucoup de crimes ont été commis à travers l'histoire. C'est pour cela qu'il faut expliquer, longuement, non seulement ce qu'était la vision nazie du monde, mais également ce qu'est une idéologie, c'est-à-dire ce qu'elle porte de sens et de réponse à l'angoisse. Il faut donc insister sur la vision nazie de l'humanité.

Or, le nazisme envisage la gestion de l'humanité comme un éleveur envisage son cheptel à améliorer et à gérer au mieux au regard des exigences de rentabilité. Pour le nazisme, il ne s'agit pas de rentabilité économique, mais d'ingénierie raciale : la « race » doit être préservée (il faut éviter les « mélanges de sang », le « métissage ») mais aussi être améliorée en éliminant « les vies indignes d'être vécues ». Il est impératif d'aborder et d'expliquer la portée du programme T4, le programme nazi d'élimination systématique des handicapés mentaux et des asociaux ou considérés comme tels. Cette politique avait donné lieu à la création de 6 centres d'euthanasie, équipés de chambres à gaz homicides. Entre août 1940 et août 1941, ce sont plus de 70 000 personnes qui y furent assassinées.

Aborder le programme T4 avec les élèves est essentiel. Il permet de comprendre combien les politiques nazies ont une

dimension universelle et ne relèvent pas d'une histoire « de juifs ». De fait, étudier le T4 revient à œuvrer à la disqualification du nazisme. Parler de l'élimination physique d'enfants trisomiques ou handicapés mentaux touche tout le monde. On pourra toujours se dire que c'est in-

quiétant de devoir en passer par là, mais il faut aussi prendre en compte la réalité de ce qu'il se passe et se joue aujourd'hui dans les classes. Si le résultat final, et en général il est celui-là, le nazisme et Hitler sont définitivement disqualifiés, il est positif et c'est ce qui importe.

CHAPITRE

3 RÉFLÉCHIR À DES
STRATÉGIES PÉDAGOGIQUES

Chercher à répondre aux questions du temps c'est également réfléchir aux stratégies pédagogiques qui

peuvent permettre de mieux enseigner la Shoah en offrant aux élèves une véritable éducation historique et politique.

A. Enseigner l'histoire de la Shoah, c'est inscrire cette histoire dans un temps long

Il a été maintes fois répété que les Juifs étaient absents des programmes scolaires, si ce n'est au moment où ils sont victimes. Il conviendrait que les programmes permettent d'apprendre que les Juifs existaient avant l'Affaire Dreyfus et la Shoah, que des communautés très diverses vivaient en Europe et ailleurs ; il faut se méfier de l'essentialisation des Juifs comme victimes.

L'immensité de l'acharnement et du crime fait nécessairement émerger, chez les élèves, une question à laquelle le professeur se doit d'apporter une réponse. Ainsi, à la question, « mais Monsieur, pourquoi les Juifs ? », le professeur ne peut se dérober ; la réponse doit être historique et ne pas se contenter de la réponse paresseuse du « bouc émissaire ». Ne pas répondre serait laisser la porte ouverte à toutes les interprétations et à tous les fantasmes. Apporter une réponse historique, c'est nécessairement faire l'histoire longue de l'antisémitisme.

Il est absolument nécessaire de travailler, avec les élèves, sur le temps long de l'histoire et de la construction négative de l'image des Juifs à travers elle. Les préjugés les plus éculés et les plus primaires sont souvent repris sur les réseaux sociaux et circulent sans que ceux qui les tiennent n'en connaissent l'historicité et l'origine. Nos élèves doivent connaître les mécanismes de la haine antijuive et ses différentes manifestations. Ils doivent pouvoir identifier et reconnaître les ressorts et les expressions de la haine.

Il faudrait ainsi enseigner l'histoire de l'antisémitisme tout comme l'histoire des faits religieux. Nombre d'élèves ne savent pas que Jésus était juif, que le terme grec « Christos » signifie le messie, c'est-à-dire celui que les Juifs attendent. Combien sont-ils à savoir que le christianisme s'est vécu comme le « Nouvel Israël » mais aussi que les Pères de l'Eglise comme Saint-Augustin ou Saint-Jean Chrysostome ont, très tôt, œuvré à la construc-

tion d'une image négative des Juifs ?

Les élèves devraient également réfléchir, avec leurs professeurs, aux constructions des mythes antisémites au Moyen-Âge, mythes qui sont toujours vivaces aujourd'hui et qui sont régulièrement repris. Il en est de même avec les poncifs antisémites, notamment autour de l'idée de complot. C'est ainsi que les élèves, quand ils travaillent sur ces théories, peuvent prendre connaissance, en classe, de l'histoire des Protocoles des Sages de Sion. Ils s'avèrent tout à fait capables de comprendre ensuite des Unes de journaux des années 30 qui font du Front populaire « un instrument aux mains des Juifs », d'en identifier la dimension paranoïaque et complotiste. Ces élèves sont alors à même de faire le lien avec le présent, et notamment avec les débordements antisémites actuels. Non seulement les élèves identifient les invariants antisémites, mais ils en comprennent l'inanité et la malhonnêteté.

L'histoire nous offre en effet un temps long qui devrait permettre aux professeurs de disqualifier les discours antisémites car les prévisions des antisémites ne se sont jamais réalisées... Léon Blum voulait détruire la France ? Ce ne fut pas le cas. Hitler pensait qu'une victoire des Alliés, c'est-à-dire des « Juifs », aboutirait à une destruction et à une disparition de l'Allemagne. Il n'en fut rien et l'Allemagne devint une grande puissance économique mondiale.

Il faut néanmoins affirmer haut et fort que l'immense majorité des élèves qui tient des propos qui relèvent de l'antisémitisme n'est pas dans l'idéologie et que le dialogue peut et doit se faire. Confronter leurs propos aux discours tenus dans l'histoire leur permet de constater qu'ils se font, le plus souvent en l'ignorant, les relais de vieilles idées qui sont autant de visions du monde haineuses ou paranoïaques. Ils ne peuvent le saisir que parce qu'ils ont travaillé et réfléchi avec leurs professeurs.

B. C'est inscrire cette histoire dans une approche comparatiste

1) Les Etats « totalitaires » : comparaison n'est pas raison

La centralité de l'antisémitisme, dont l'historiographie récente a montré l'importance dans la mise en place des politiques nazies⁹ ne semble pas encore bien assimilée par les différents acteurs de l'enseignement, comme par exemple les éditeurs et auteurs de manuels scolaires, mais aussi dans la manière dont sont envisagées, par les programmes, les études des Etats dits « totalitaires ». En effet, il est intellectuellement aisé et, disons-le, reposant, de mener les études du stalinisme et du nazisme en montrant les points communs (organisations politiques et policières, violence politique, structures coercitives ou d'encadrement, construction d'un homme nouveau, etc.) mais aussi les différences (une volonté universaliste pour le communisme, un racisme pour le nazisme).

Penser la question en ces termes, c'est évidemment prendre le risque de construire un tableau comparatiste délié de toute historicisation, c'est-à-dire de toute approche problématisée. La question que tout enseignant devrait ainsi se poser quand il aborde l'un ou l'autre de ces phénomènes historiques (on pourrait y ajouter le fascisme italien étudié au Lycée mais plus au collège) est celle de la finalité de chacun de ces régimes : quels sont les

objectifs politiques de Staline, d'Hitler et de Mussolini ? Cette question oblige à se pencher sur le projet idéologique de chacun car c'est bien le projet initial qui guide les politiques mises en œuvre. Si ce questionnement initial est fait, la comparaison s'arrête alors à la violence coercitive, et notamment aux structures de « rééducation » (goulag soviétique et camps de concentration nazis), les objectifs de cette violence ne répondant pas aux mêmes exigences.

Dans le régime stalinien, la violence politique dans laquelle s'inscrit « l'archipel du goulag » est entretenue par le régime : le danger imaginaire que représentent les populations visées permet de légitimer la violence du régime devenu le défenseur face aux agressions.

Dans le régime nazi, la violence qui s'exerce vise des populations ciblées pour leurs actes ou pour leur appartenance « raciale ». Chaque politique répressive répond à une logique propre. Ces politiques doivent être distinguées pour comprendre qu'elles sont mises en œuvre dans le but, soit de préparer les conditions de la réalisation du projet idéologique (« rééduquer les opposants pour unir la *Volksgemeinschaft* allemande par exemple), soit de rendre plus forte cette *Volksgemeinschaft* (« rééducation » des homosexuels allemands ou des Témoins

9. Je renvoie ici aux travaux de Johann Chapoutot, notamment *La loi du sang. Penser et agir en nazi*, Gallimard, 2014 ou Christian Ingrao, *Croire et détruire, Les intellectuels de la SS*, Perrin, 2010 par exemple. Voir également, publiées par le CRIF les études de Johann Chapoutot, *Le sang et la science - l'organisation Ahnenerbe «Héritage des ancêtres», les «Germains» et les Juifs (1935-1945)*, Les Etudes du Crif n°50, décembre 2018 et *Le « Droit » nazi, une arme contre les Juifs*. Les Etudes du Crif n°38, octobre 2015.

de Jéhovah), par exemple.

Les programmes scolaires sont ainsi faits qu'ils peuvent gêner les élèves dans leur accès à la juste compréhension du nazisme et de la Shoah ; l'idée de ne retenir que la violence politique et d'en faire un point commun des deux régimes ne permet absolument pas de distinguer l'intelligence de chaque phénomène. De fait, s'arrêter à la comparaison des passages à l'acte présente des risques évidents. Le premier relève de l'équivalence vite tracée entre ces deux régimes finalement meurtriers : tous les deux punissent et éliminent et il devient aisé de ne plus distinguer les crimes. C'est là le second risque : la banalisation.

Les famines soviétiques, notamment en Ukraine, sont un moyen utilisé pour écraser les oppositions et asseoir le régime en 1932-1933. Le génocide nazi commis contre les Juifs est une fin en soi, ce n'est pas un moyen, si ce n'est dans l'imaginaire nazi pour lequel la « guerre est juive » et les Juifs doivent être impérativement tués pour la gagner. Il convient donc de se méfier des mises en équivalence des pratiques.

2) Les autres violences génocidaires : la nécessité de la comparaison

L'étude d'autres violences génocidaires est également nécessaire pour trois rai-

sons essentielles et intimement liées entre elles. La première est de montrer que ces événements historiques répondent à des logiques et des processus identiques qui doivent être identifiés par les élèves ; la seconde tient au fait qu'ils doivent comprendre que ces violences sont advenues et peuvent de nouveau advenir ; la troisième, enfin, permet d'universaliser la question du génocide.

La construction de l'image de l'Autre comme ennemi absolu n'a rien de neuf, que l'on songe aux guerres de religion ou aux génocides du XX^e siècle. Les discours des génocidaires reposent sur un triptyque relativement simple : vision eschatologique de l'histoire (eux ou nous)/ vision obsidionale (l'autre veut me menacer et veut ma destruction, je ne fais que me défendre)/ l'Autre comme clef explicative de mes malheurs.

Les deux premiers éléments se retrouvent durant les guerres de religion en France et poussent au passage à l'acte dans une violence paroxystique bien décrite par les historiens¹⁰. On retrouve les trois éléments dans les processus génocidaires mis en place par les Turcs Ottomans à l'encontre des Arméniens ou par le Hutu à l'encontre des Tutsi du Rwanda (catholiques ou protestants, Arméniens et Tutsi remplaçant les Juifs dans une construction intellectuelle proche).

Le nazisme concentre également les trois éléments : la vision nazie du monde explique l'histoire par l'idée que les « Juifs »

¹⁰. Voir notamment Denis Crouzet, *Les guerriers de Dieu : La violence au temps des troubles de religion (vers 1525 - vers 1610)*, Champ Vallon, 2005.

viseraient à détruire la « race germanique ». La réaction nazie, par angoisse de disparition (donc eschatologique), devient alors génocidaire dans un contexte de guerre. La politique de « Solution finale de la question juive » est imaginée et mise en œuvre comme geste défensif car « la guerre est juive ». Les élèves doivent d'abord avoir intégré que, pour les nazis, les massacres qui visent les populations juives sont autant d'actes de guerre compris comme défensifs et tout à fait nécessaires à la survie de l'Allemagne. Cet élément est absolument essentiel pour les élèves car il est aujourd'hui au cœur des visions complotistes islamistes.

L'étude des génocides autres que la Shoah offre ainsi la possibilité aux professeurs d'ouvrir la question des violences de masse aux problématiques contemporaines et aux événements que nous traversons. Montrer que les événements génocidaires sont parcourus d'invariants ouvre la possibilité d'analyser, selon ce prisme, les violences du salafisme et de l'islamisme radical. Le travail sur la force des croyances politiques et idéologiques rend possible la mise en perspective des propos islamistes radicaux en permettant aux enseignants et aux élèves d'identifier un discours idéologique de type eschatologique, obsidional et antisémite. Nulle assimilation (l'islamisme n'est pas le nazisme) mais des analogies exploitables en classe. Des études de texte de Sayyid Qutb (idéologue des Frères musul-

mans mort en 1966) ou d'Oussama Ben Laden permettent ainsi aux élèves d'identifier ces éléments et de disqualifier les propos en les resituant dans des conceptions et lectures du monde déjà rencontrées. La disqualification devient en effet possible car les élèves ont étudié les conséquences concrètes de tels discours, à savoir les ravages de la Seconde Guerre mondiale, des génocides des Arméniens ou des Tutsi.

L'enseignement de l'histoire (mais aussi du français ou de la philosophie) nous permet également, par l'étude du cinéma de propagande, par l'étude des sons, des images, de leur montage, de leur manipulation, de leur utilisation, de comprendre comment les régimes totalitaires ont joué sur les émotions, sur les messages explicites et implicites, sur les travestissements. Le travail de déconstruction des discours, qu'ils soient oraux, picturaux ou cinématographiques, est un outil essentiel de la prévention.

Enfin, et c'est le troisième point, travailler sur les différentes violences génocidaires a pour vertu d'expliquer aux élèves que le XX^e siècle fut le théâtre de ces événements, devenus des éléments de notre modernité. En insistant sur le fait que les génocides furent des politiques qui visèrent différentes populations, sur différents espaces à différents moments, nous nous permettons de poser l'universalité de la question et montrons qu'il s'agit d'une question qui doit concerner tout le monde.

C. Se méfier des fausses évidences

1) Le voyage comme solution ?

L'idée qui consiste à faire de la Shoah une sorte de remède miracle contre la haine de l'Autre se concrétise parfois dans un voyage, dit « de mémoire », principalement à Auschwitz.

Les voyages scolaires sur les lieux de mémoire se sont multipliés depuis une vingtaine d'années et notamment sur le site d'Auschwitz-Birkenau, principal espace de mise à mort des Juifs déportés de France. Si la visite d'un tel lieu peut être intéressante, il convient préalablement de dire qu'il est possible de faire un très bon cours sur l'histoire de la Shoah sans aller à Auschwitz. Ce n'est pas un passage obligé.

La première question que doit se poser un enseignant qui désire faire visiter Auschwitz à ses élèves devrait être : pour quoi faire ? Il convient, en effet, de se méfier des fausses évidences et, contrairement à l'idée souvent partagée, cela ne va pas de soi. Auschwitz n'est pas le médicament miracle contre le racisme et l'antisémitisme, c'est un lieu d'histoire, des plus complexes à saisir.

Les visites encadrées proposées par le Musée d'Etat d'Auschwitz sont le plus souvent des visites courtes, formatées et, malgré une nette amélioration depuis une dizaine d'années, elles ne per-

mettent pas nécessairement une lecture fine du lieu, des espaces et donc des politiques qui y menèrent 1,3 million de prisonniers. Ainsi, tous les groupes vont passer par le Musée situé au camp I, l'ancienne caserne de l'armée polonaise, dont l'entrée est surmontée du tristement célèbre « Arbeit macht frei ». La muséographie n'y fait pas appel à la réflexion mais bien à l'émotion, nécessairement provoquée par la vue des tas de valises ou des amas de cheveux... Les larmes submergent alors souvent les jeunes élèves. Nous pourrions penser que le but est atteint mais rien n'est moins sûr. Tout événement provoquant une émotion liée à une violence risque d'être assimilée à Auschwitz. Nous prenons le risque de fabriquer ainsi des générations de vigilants qui s'indigneront indifféremment pour tout ce qui leur paraîtra assimilable à Auschwitz, en tout ou en partie, et à ses prodromes.

En réalité, il n'y a rien à voir à Birkenau, le site principal de l'assassinat des juifs : ni cadavres, ni fosses communes, ni prisonniers, ni SS. En revanche, il y a là tout ce que la connaissance peut nous aider à saisir, à percevoir et à imaginer. Il faut connaître l'histoire du camp et de la « Solution finale » pour comprendre ce qui s'y est déroulé et la signification profonde de cet espace. Le voyage « de mémoire » ne peut être une fin en soi. Faire de l'histoire,

c'est réfléchir sur les événements dans leur contexte et leur spécificité. Un tel voyage demande donc une préparation conséquente en amont, notamment en termes d'apport de connaissances historiques sur l'histoire de la Shoah mais aussi sur la spécificité de l'espace Auschwitz¹¹.

L'école doit donner à lire et penser les événements historiques dans leur singularité et leur complexité. Contextualiser est le travail de base de l'historien, il doit être aussi celui de l'école. Tout n'est pas Auschwitz et le risque ultime de cette situation, c'est que tout devienne Auschwitz et qu'on ne soit plus capable, comme c'est peut-être déjà le cas, de voir venir le vrai danger pour notre démocratie.

2) Le témoignage, sa portée et ses limites

Aujourd'hui se pose avec acuité la question de la disparition des témoins qui ont porté la parole de la déportation des Juifs. Le vide que laissent les anciens déportés qui s'éteignent est immense et pointe maintenant l'angoisse de leur absence future.

Face à cette réalité inéluctable, la société s'interroge : serons-nous capables de faire comprendre, de faire ressentir à la fois l'importance de la Shoah mais aussi les souffrances de ceux qui endurèrent la po-

litique antisémite et génocidaire nazie ?

La question est légitime tant nous avons, depuis le début des années 1990, donné de l'importance à cette parole des témoins qui s'est peu à peu imposée dans l'espace public, mais également dans les pratiques pédagogiques des enseignants.

L'émotion qui se dégage de chaque témoignage, le silence religieux qui accompagne les prises de parole des anciens déportés témoignent de l'importance donnée à leur discours, devenu indispensable à beaucoup d'enseignants.

Le témoignage a pour vertu de contracter le temps et de donner aux élèves la possibilité de comprendre que l'événement dont nous parlons n'est pas si lointain puisque des témoins sont encore parmi nous. L'empathie est souvent générale lors de ces rencontres et les sentiments éprouvés par les élèves sont presque toujours marqués par l'émotion.

Mais il est nécessaire de faire comprendre aux élèves qu'un témoignage est une source et doit être appréhendé comme tel. Le témoin est là pour apporter une dimension humaine particulière, à travers son vécu et sa perception des événements ou comment un itinéraire individuel vient s'insérer dans l'histoire.

D'ailleurs, les enseignants qui font appel aux témoins ne le font pas réellement pour l'aspect historique du discours, mais bien pour l'aspect humain et émo-

11. Je me permets de renvoyer à Iannis Roder, *Le prisme d'Auschwitz*, in Revue d'histoire de la Shoah n°193, p.317-331, 2010.

tionnel. La question de l'émotion provoquée par le récit du témoin doit être anticipée par les professeurs, il doit également donner lieu à une réflexion.

D'autre part, et c'est là un questionnement posé par les témoignages, les survivants racontent leur déportation à Auschwitz. Or, cette parole demande une contextualisation et le professeur doit mettre en perspective la spécificité d'Auschwitz qui a permis la survie de milliers de Juifs, ce qui était impossible ailleurs, ou presque. En réalité, Shoah et univers concentrationnaire sont liés à la marge et faire de l'univers concentrationnaire un passage obligé de la Shoah, c'est méconnaître l'évènement. Le discours du témoin survivant d'Auschwitz pris comme paradigme de la Shoah, aussi intéressant et fondamental qu'il soit, entretient la confusion. Quand un ancien déporté raconte les étapes de sa déshumanisation, la vie quotidienne au camp, il décrit ce que connurent les internés des camps de concentration où les

Juifs furent minoritaires. La spécificité de la condition du prisonnier juif est à rechercher dans la raison pour laquelle il se trouvait là, et non dans son vécu quotidien au camp car nombreux sont les non-juifs à avoir partagé cette effroyable expérience.

Néanmoins, quand les témoins, avant de narrer leur survie au camp, ont décrit les politiques discriminatoires, leurs arrestations, l'internement, la déportation, l'arrivée et la sélection sur la « rampe » d'Auschwitz, ils nous plongent au cœur des étapes qui menèrent, en France et ailleurs en Europe, du fichier à la cendre. De plus, ils virent les convois arriver, ils virent défiler les victimes sur les chemins menant aux chambres à gaz, ils ont senti l'odeur de la crémation, ils se sont vu mourir. Cette parole-là est essentielle pour entrevoir l'histoire de la Shoah. Ils étaient condamnés à mourir et ont survécu. C'est donc au professeur de faire distinguer, à ses élèves, les spécificités du discours du survivant d'Auschwitz.

CONCLUSION

La compassion ne fait pas une politique, et dans une société où l'émotion guide les prises de position, il convient de revenir à la pensée, et d'abord à la pensée politique. Si aujourd'hui tout se vaut, c'est bien parce que nous n'avons retenu que l'émotion et l'indignation que nous a inspirées la Shoah. Nous n'avons pas donné à penser, mais nous avons donné à pleurer, pensant que les larmes qui coulaient sur les joues seraient autant de garanties pour un avenir meilleur. Nous avons pensé que dire : « plus jamais ça », que dénoncer les crimes et les atrocités, nous protégerait d'un retour du refoulé. Celui-ci a pris des chemins de traverse et nous est revenu par là où nous ne l'attendions pas.

Nous ne parviendrons jamais, semble-t-il, à éradiquer l'antisémitisme mais nous pouvons le contenir. Pour cela, l'étude de l'histoire de la Shoah peut être un réel outil mais il est urgent de mettre en place un enseignement politique, de former les enseignants, de prendre le temps nécessaire à déconstruire les discours, de se saisir des réalités contemporaines pour mieux répondre aux exigences. Lutter contre le retour de la haine est possible, il existe des pistes et même des solutions. Il ne suffit plus de

le dire, il faut agir.

Un sondage du 20 décembre 2018 montrait que 21% des 18-24 ans disaient ne jamais avoir entendu parler du génocide des Juifs¹². Comment cela peut-il être possible quand ces enfants de France ont eu la possibilité d'en entendre parler trois fois du CM2 à la classe de Première, en passant par la 3^{ème} ? Ce sondage montrait également que plus on descendait dans les classes sociales et dans le niveau de diplôme, plus le taux d'ignorance était élevé (avec un maximum à 18 % pour les moins ou non diplômés et de 21 % pour les inactifs). Cela revient à dire que l'école ne parvient pas à faire en sorte qu'une partie des enfants issus des milieux sociaux les plus fragiles puisse profiter pleinement des enseignements. D'autre part, seuls 8 % des jeunes de 18 à 24 ans disent en avoir entendu parler dans leurs familles, contre 28 % des plus de 65 ans. Ces constats, qui viennent s'ajouter à ce dont il a été ici question, devraient interroger l'école quant aux contenus et méthodes d'enseignement. La disparition de la parole familiale comme relais de la parole scolaire devrait nous obliger à sortir des enseignements verticaux qui ne conviennent pas à tous, à favoriser la pédagogie de projet et l'interdiscipli-

¹² Les Français et les génocides. IFOP pour la Fondation Jean Jaurès en partenariat avec AJC Paris, la FEPS et al Dilcrah.

¹³ Je renvoie aux nombreux projets présentés lors des différentes sessions des Assises pédagogiques du Mémorial de la Shoah et visionnables à l'adresse : www.memorialdelashoah.org/assises-pedagogiques.html

narité dont on voit les résultats positifs, dans tous les milieux, dès qu'elle est mise en œuvre¹³.

Enseigner l'histoire de la Shoah comme un évènement historique et politique

devient indispensable et urgent. Réfléchir aux méthodes pédagogiques qui permettent à tous d'accéder à la connaissance et à la réflexion s'avère une nécessité.

NOTES DU LECTEUR

Georges-Elia Sarfati

Lorsque l'Union Européenne nous éclaire sur sa « face sombre » : quelques enjeux du projet de Loi-cadre contre la circoncision assimilée à une mutilation sexuelle.

N°27 > décembre 2013
• 40 pages

70 ans du Crif

1944-2014 : Recueil de textes

Hors-série > janvier 2014
• 116 pages

Gérard Fellous

La Laïcité française : l'attachement du judaïsme

N°28 > mars 2014
• 40 pages

Nathalie Szerman

Le Printemps arabe à l'épreuve de l'antisémitisme : y a-t-il un avant et un après ?

N°29 > mai 2014
• 36 pages

Jacques Tarnéro

Antisémitisme / Antisionisme
Mots, masques, sens, stratégie, acteurs, histoire

N°30 > juin 2014
• 48 pages

Sandrine Szwarc

Intellectuels juifs et chrétiens en dialogue

N°31 > octobre 2014
• 32 pages

Gérard Fellous

L'État Islamique (DAECH), cancer d'un monde arabo-musulman en recomposition

N°32 > novembre 2014
• 52 pages

Michaël de Saint-Cheron

Le Messianisme comme réponse à l'antisémitisme

N°33 > décembre 2014
• 40 pages

Valérie Igounet

Le négationnisme : histoire d'une idéologie antisémite (1945 - 2014)

N° 34 > février 2015
• 32 pages

Maxime Perez

L'opération « Bordure protectrice » à Gaza : Journal d'une guerre de 100 jours

N° 35 > mai 2015
• 44 pages

Anne Quinchon-Caudal

Vers une Internationale blonde
Le racisme supra-national en Europe et aux États-Unis dans la première moitié du XX^e siècle

N° 36 > juillet 2015
• 40 pages

Pierre-André Taguieff

La vague complotiste contemporaine : un défi majeur

N° 37 > septembre 2015
• 40 pages

Johann Chapoutot

Le « Droit » nazi, une arme contre les Juifs

N° 38 > octobre 2015
• 52 pages

Valérie Igounet & Stéphane Wahnich

FN : une duperie politique

N° 39 > novembre 2015
• 56 pages

Jacques Tarnéro

Migrations contemporaines du récit sur le « signe juif »
Entre fascination, admiration, condamnation. Une question irrecevable

N° 40 > mars 2016
• 56 pages

Sandrine Szwarc

La culture (juive)
a-t-elle un avenir en France ?

N° 41 > juin 2016
• 64 pages

Eric Keslassy

Comprendre la guerre des mémoires

N° 42 > octobre 2016
• 46 pages

Jean-Philippe Moinet

L'identité nationale, c'est la république !
Les cinq piliers républicains qui font le socle, à consolider, de l'identité française.

N° 43 > janvier 2017
• 48 pages

Nathalie Szerman

Retour sur les principes guerriers fondamentaux du Hamas et leur transmission par le biais de la chaîne télévisée Al-Aqsa

N° 44 > mars 2017
• 44 pages

Michaël de Saint-Cheron

Le dialogue de malraux avec le peuple juif, « parrain de l'Europe »

N° 45 > juillet 2017
• 44 pages

Salomon Malka et Victor Malka

« L'exception marocaine ? »

N° 46 > octobre 2017
• 52 pages

Anne Le Diberder

À la conquête de la modernité les peintres juifs à Paris

N° 47 > janvier 2018
• 40 pages

Annick Duraffour et Pierre-André Taguieff

Céline contre les juifs ou l'école de la haine

N° 48 > mars 2018
• 60 pages

Georges-Elia Sarfati

Les nouveaux défis de la République Française : Sur quelques enjeux du discours du Président Emmanuel Macron lors de la Commémoration de la Rafle du Vel' d'Hiv (17 juillet 2017).

N°49 > juillet 2018
• 36 pages

Johann Chapoutot

Le sang et la science
L'organisation ahnenherbe (« héritage des ancêtres »), les « germains » et les juifs (1935-1945)

N°50 > Novembre 2018
• 40 pages

Anastasio Karababas

Sur les traces des juifs de grèce

N°51 > décembre 2018
• 52 pages

Laurent Joly

Vichy, les nazis et La persécution des juifs

N°52 > février 2019
• 58 pages

LES ÉTUDES DU CRIF

Imprimé en Avril 2019 / ISSN 1762-360 X

DIRECTEUR DE LA PUBLICATION

Marc Knobel

CONCEPTION & ICÔNOGRAPHIE

Yelloweb

COMITÉ ÉDITORIAL

Jean-Pierre Allali

Yonathan Arfi

Georges Bensoussan

Yves Chevalier

Roger Cukierman

Patrick Desbois

Robert Ejnes

Antoine Guggenheim

Mireille Hadas-Lebel

Francis Kalifat

Serge Klarsfeld

Joël Kotek

Éric Marty

Jean-Philippe Moinet

Richard Prasquier

Dominique Reynié

Michaël de Saint-Chéron

Georges-Elia Sarfati

Pierre-André Taguieff

Jacques Tarnéro

Yves TERNON

CONSEILLER JURIDIQUE

Maître Pascal Markowicz

COORDINATION

Yoar Level

CORRECTRICE

Myriam Ruszniewski

IMPRESSION

FG Print

CREDIT PHOTO

Photographie de couverture réalisée par
Mme Maud Oudart que nous remercions.

EN PARTENARIAT AVEC

Le Collège des Bernardins

Fondation pour l'Innovation Politique - Fondapol

Le Cercle de la Licra - Réfléchir les droits de l'Homme

La Revue Civique

«Vidal Sassoon International Center for the Study of
Antisemitism» de l'Université hébraïque de Jérusalem

ET AVEC LE SOUTIEN DE

• *La Fondation pour la Mémoire de la Shoah*

Crif

Conseil représentatif
des institutions juives de France

POUR TOUTE CORRESPONDANCE

39 rue Broca 75005 Paris

tél : 01 42 17 11 11

site web : www.crif.org

email : infocrif@crif.org

Avril 2019
Prix : 10 €