

**LA TRANSMISSION SCOLAIRE EN SUISSE DE LA DESTRUCTION DES JUIFS  
D'EUROPE ENTRE HISTOIRE, MÉMOIRE ET « LEÇONS DU PASSÉ »**

**Charles Heimberg\*, Monique Eckmann\*\***

\* Université de Genève  
Faculté de Psychologie et des Sciences de l'Éducation  
& Institut Universitaire de Formation des Enseignants  
40, Boulevard du Pont d'Arve  
CH-1205 Genève  
Charles.Heimberg@unige.ch

\*\* Haute école de travail social [hets] de Genève,  
HES-SO  
Centre de recherche sociale  
28, rue Prévost-Martin  
Ch-1211 Genève 3  
monique.eckmann@hesge.ch

---

**Mots-clés :** histoire, mémoire, enseignement, destruction des Juifs d'Europe, « leçons du passé »

**Résumé.** Cette communication rend compte d'un aspect d'une recherche sur la transmission à l'école de l'histoire et de la mémoire de la destruction des Juifs d'Europe consistant à cerner la dynamique qui se tisse entre transmission des faits historiques, aspects mémoriels et « leçons du passé ». Elle s'intéresse au point de vue des enseignants, à leurs expériences et représentations, à la perception subjective des faits tels qu'ils les décrivent eux-mêmes. Nous partons de l'idée qu'ils construisent leur pédagogie au quotidien à partir de leurs propres représentations, de leur conception de l'histoire et de la mémoire, ainsi que de leurs perceptions de leurs propres réussites et difficultés. Notre objet se fonde sur une double approche disciplinaire, la didactique de l'histoire et la psychologie sociale des représentations. Il est examiné sur la base d'une vingtaine d'entretiens avec des enseignants. Sont-ils d'abord attentifs à des contenus d'histoire ou à des « leçons » à en tirer pour le présent et l'avenir ? Quel est le poids de la dimension morale dans l'apprentissage qu'ils conçoivent ?

---

**1. Ce que nous disent des enseignants d'histoire du secondaire d'une thématique difficile à transmettre**

Cette communication rend compte d'un aspect d'une recherche portant sur la transmission à l'école, dans le contexte helvétique, de l'histoire et de la mémoire de la destruction des Juifs d'Europe et sur les manières dont des enseignants d'histoire du secondaire l'assurent dans leurs pratiques pédagogiques, en particulier la façon dont ils instaurent une dynamique entre transmission des faits historiques, aspects mémoriels et « leçons du passé ». Aussi s'intéresse-t-elle au point de vue d'enseignants, à leurs expériences et représentations, à la perception subjective des faits tels qu'ils les décrivent eux-mêmes.

Dans ce sens, pour comprendre la façon d'appréhender l'enseignement de ces crimes tant du point de vue des contenus qui sont privilégiés que du point de vue des stratégies pédagogiques qui sont choisies, nous avons examiné les représentations sociales sur lesquelles ces choix reposent, autant dans leurs dimensions cognitives qu'émotionnelles. C'est en effet à partir de leurs propres

représentations de la Shoah, de leur conception de l'histoire et de la mémoire, ainsi que de leurs perceptions de leurs propres réussites et difficultés, que les enseignants en question construisent leur pédagogie au quotidien.

Notre objet de recherche se fonde donc sur une double approche disciplinaire : d'une part une didactique de l'histoire étroitement reliée aux acquis de l'historiographie et d'autre part la psychologie sociale des représentations et des phénomènes identitaires. Il est examiné sur la base d'entretiens semi-directifs et qualitatifs avec des enseignants d'histoire du secondaire en Suisse romande avec qui nous avons dialogué sur la base d'un guide de questionnement permettant de saisir le sens que ces acteurs donnent à leurs pratiques.

Nous avons réalisé 21 entretiens auprès d'enseignants d'histoire des deux niveaux du secondaire provenant de plusieurs cantons. Ils concernent 12 femmes et 9 hommes, 11 enseignants du secondaire I (Cycle d'orientation) et 10 du secondaire II (Collège ou Gymnase, École de culture générale), 14 enseignants du canton de Genève, 4 du canton de Vaud et 3 du canton du Tessin. Ces derniers ont été rencontrés dans le contexte particulier de l'accompagnement pédagogique d'un séjour d'une semaine dans la région de Cracovie, en particulier sur les sites des camps de concentration et d'extermination d'Auschwitz et Birkenau<sup>1</sup>.

Précisons encore que notre corpus n'est pas représentatif *des* enseignants d'histoire du secondaire, mais qu'il est constitué d'enseignants volontaires et plutôt motivés par les défis engendrés par la transmission scolaire de la destruction des Juifs d'Europe.

Les entretiens, semi-directifs et relativement approfondis, ont tous été retranscrits et soumis à une analyse qualitative en fonction de nos questions de recherche. Ils ont toutefois été menés avec souplesse, à partir d'un questionnaire ouvert consistant à la fois à vérifier des hypothèses, par exemple sur des difficultés spécifiques à cette thématique ou l'existence d'éventuels incidents critiques, et à laisser possible l'émergence d'aspects inattendus.

Les résultats de cette recherche ont déjà été commentés partiellement (Eckmann & Heimberg, 2009a ; 2009b) et sont appelés à l'être de manière plus exhaustive (Eckmann & Heimberg, à paraître). Nous les résumons ici brièvement. Trois types de représentations et de postures sont adoptés par les enseignants concernés. Mais ils sont tout d'abord unanimes sur le fait de considérer cette thématique comme *incontournable*, ce qui traduit des attentes très élevées tant à l'égard d'eux-mêmes comme professionnels qu'à l'égard de la transmission à effectuer aux jeunes.

Nous avons ainsi mis en évidence trois manières différentes d'entrer dans ce sujet considéré comme *incontournable* :

- La centralité de la figure des victimes et l'empathie à développer à leur égard, posture qui est la plus répandue parmi les personnes interviewées.
- La dimension des génocides du XX<sup>e</sup> siècle en général, qui confère toujours une place particulière à la Shoah, mais qui pose en même temps la question de la comparaison.
- Enfin, une posture s'intéressant relativement peu aux faits historiques en tant que tels, mais se centrant davantage sur l'importance des « leçons à tirer de l'histoire », sur un terrain finalement plus proche de l'éthique ou de la psychologie sociale que des sciences de la société.

La destruction des Juifs d'Europe, son histoire et sa mémoire constituent évidemment un sujet chargé d'injonctions morales. Il est donc assez compréhensible que l'on observe cette ambivalence entre le poids de l'enseignement de l'histoire et celui des « leçons » à en tirer, ce qui forme en fin de compte un véritable dilemme que les enseignants doivent affronter.

Leurs expériences font référence au grand intérêt pour ce sujet dont semblent faire état leurs élèves en général. C'est ainsi que les incidents critiques que certains ont décrits dans d'autres contextes,

---

<sup>1</sup> Il a été rendu compte de cette expérience dans *Le cartable de Clio* (Heimberg & coll., 2007).

et dont nous avons questionné la présence auprès de notre corpus d'enseignants, sont plutôt isolés, mais marquent néanmoins fortement les personnes concernées, qui disent leur déception précisément en fonction des attentes élevées qu'elles ont par rapport à elles-mêmes et à leurs élèves. Dans ces rares cas, les postures évoquées ci-dessus peuvent fournir une explication, en particulier celle de l'identification aux victimes ou celle qui privilégie l'apprentissage des « leçons » du passé. Car en surinvestissant la dimension morale et affective de la problématique, les enseignants peuvent en effet, sans le vouloir, susciter des dynamiques de sacralisation ou provoquer des réactions émotionnelles chez leurs élèves. Ainsi, avons-nous constaté, les attentes élevées des enseignants constituent bien sûr un atout, mais qui risque de se transformer en difficulté s'ils ne sont pas conscients des problèmes sous-jacents qu'il peut poser.

Un dernier point est à mentionner brièvement. Il apparaît en effet que les enseignants sont eux-mêmes porteurs d'histoire et de mémoire, issues de contextes géographiques et socio-historiques fort divers. Nous nous sommes donc intéressés à la diversité des *milieux mémoriels* dont sont issus ces enseignants et à la façon dont la période du national-socialisme et de la Shoah avait été transmise dans leurs familles. Entre mémoires suisses de la « Mob », mémoires italiennes, espagnoles ou allemandes, ils se situent les uns et les autres à la fois par rapport au narratif historique qui a dominé leur socialisation et par rapport au récit, voire à la diversité de récits, transmis dans leurs familles. Ils se définissent pour les uns en continuité, pour les autres en rupture avec ces *milieux mémoriels* auxquels ils ne sont jamais indifférents. Cette diversité culturelle et nationale, qui concerne ainsi les enseignants aussi bien que leurs élèves, marque le sens qu'ils donnent à leur tour comme professionnels à la transmission de l'histoire.

Dans la suite de cette communication, nous allons nous concentrer pour l'essentiel sur la question des « leçons à tirer du passé » et sur ses rapports avec l'histoire et la mémoire de la destruction des Juifs d'Europe.

## **2. Une préoccupation majeure : ce qui est vraiment transmis**

Au cours de cette recherche, nous nous sommes interrogés sur la nature de ce qui est transmis aux élèves en cherchant à distinguer ce qui relève explicitement des savoirs constitués donnant accès à une pensée critique et ce qui découle des injonctions éducatives mémorielles, sur le mode desdites « éducations à... », davantage centrées sur la prescription de compétences sociales. Autour de notre thématique, il s'agit en fait d'un problème particulièrement délicat, personne ne niant la nécessité de la transmission ni d'une connaissance, ni d'une mémoire qui permettent que des faits abominables qui ont marqué le passé de l'humanité ne se reproduisent plus. L'histoire humaine elle-même nous apprend pourtant que ces démarches, bien sûr indispensables, ne suffisent pas forcément pour atteindre un tel but. En effet, c'est bien d'une société marquée par l'expérience et la culture des Lumières, et par la dimension tendant à l'universel de l'émancipation qu'elles profilent, qu'ont émergé les crimes du national-socialisme.

Faire construire une connaissance des faits et une conscience démocratique relative à leur dimension inacceptable constitue donc un objectif de première importance pour les institutions scolaires. Il concerne la Suisse comme les autres pays. Et il se présente toujours en fonction des conditions spécifiques propres à chacun d'entre eux, par rapport à son passé comme par rapport à la contemporanéité. C'est d'ailleurs là l'un des intérêts de notre enquête dont les résultats prolongent à leur manière, en interrogeant cette spécificité, ceux d'autres enquêtes analogues ou proches qui nuancent les difficultés d'aborder la destruction des Juifs d'Europe à l'école (Corbel & Falaize, 2007) ou illustrent la manière dont cette problématique se pose en fonction du chaque contexte national (Oeser, 2010).

En ce qui concerne la Suisse, elle n'a pas directement participé aux crimes dont il est question, mais elle en a été géographiquement proche non sans que se pose le problème de l'attitude de ses élites économiques et de ses dirigeants politiques à l'égard du national-socialisme (Heimberg, 2006 ; 2008). Nous pouvons ainsi souligner qu'en 2008, alors même que la présence d'une

extrême droite ultra-xénophobe se faisait de plus en plus sentir dans le pays, le conseiller national des Verts Alec von Graffenried a interpellé le gouvernement fédéral pour lui demander quelles leçons étaient tirées du rapport Bergier (Commission indépendante, 2002 ; Boschetti, 2004), du nom du président de la Commission indépendante d'experts Suisse-Deuxième Guerre mondiale, constituée il y a quelques années pour mettre à jour notre connaissance de cette attitude des autorités et élites helvétiques à l'égard du nazisme<sup>2</sup>. Le Conseil fédéral a alors répondu que « *dans le cadre général de l'éducation aux droits de l'homme, les mesures contre la discrimination raciale constituent un des éléments de l'éducation au développement durable, laquelle est intégrée dans les plans d'études, la formation des enseignants et l'amélioration de la qualité des écoles.* » C'est ainsi que l'on est passé des milliers de pages d'une enquête historique minutieuse, et des centaines de pages de synthèse qu'elles ont suscitées, à l'affirmation d'objectifs éducatifs étonnamment reliés au concept de développement durable et dont nul ne précise l'importance qu'ils attribuent à la connaissance par les élèves des faits historiques et à leur capacité d'exercer une pensée et de mobiliser des questionnements qui relèvent spécifiquement de cette science sociale.

Comme nous l'avons vu, l'analyse de nos entretiens nous a menés à mettre en évidence une série de postures adoptées par les enseignants qui se sont exprimés. La première à avoir stimulé notre réflexion, bien présente dans notre corpus, est celle qui mène l'enseignant à s'identifier aux victimes juives du national-socialisme, et par conséquent à privilégier son point de vue, ou plutôt les points de vue de nombreuses victimes, dans sa construction des apprentissages. Cette posture part évidemment des meilleurs sentiments et ne peut que se comprendre face à l'horreur des faits qu'il s'agit d'évoquer, et que ces victimes ont subis. Par contre, elle ne permet pas forcément à elle seule de donner accès à une reconstruction historique fine des mécanismes qui ont rendus ces crimes possibles.

Une autre de ces postures concerne la prise en compte de l'ensemble des génocides, c'est-à-dire la mise en comparaison d'une série de crimes contre l'humanité considérés comme présentant un caractère génocidaire. La motivation de cette posture est assez complexe, mêlant la nécessité épistémologique de la comparaison, ou du lien entre passé et présent, à la volonté de ne pas privilégier les seules victimes juives d'une histoire humaine globalement tragique. Cette posture pose ainsi la question de l'unicité de la destruction des Juifs d'Europe, c'est-à-dire de son caractère bien spécifique, qui relève également d'un certain nombre de considérations historiographiques. Elle peut aussi consister à suggérer une comparaison avec les crimes du stalinisme sous l'angle du concept de totalitarisme. Et dans tous les cas, il y a lieu de se demander dans quelle mesure cette prise en compte se fonde sur des connaissances et des concepts historiographiques.

Ces deux postures, comme la troisième que nous traiterons plus directement ci-après, nous mènent donc à nous interroger sur le recours, explicite ou non, des enseignants concernés à des références historiographiques, aux manières dont les historiens spécialistes de ces questions affrontent eux-mêmes ces difficultés. En réalité, cette question trouve peu de réponses dans nos entretiens et nécessiterait d'autres investigations. Et nous nous gardons bien d'en tirer trop d'enseignement dans la mesure où nous n'avons pas interrogé spécifiquement nos interlocuteurs sur cette question de leurs références théoriques, leur discrétion à ce propos, à une exception près, nous étant apparue après coup.

Il nous faut toutefois nous demander, en effet, ce qui est réellement transmis aux élèves en termes de connaissance des mécanismes de prise de pouvoir et des crimes nazis. Peuvent-ils en particulier comprendre la dynamique de ces faits tragiques sans avoir explicitement recours, comme le suggère l'œuvre de Raul Hilberg (Hilberg, 1994 ; 2006) au triple point de vue des victimes, mais aussi des exécuteurs, ainsi que des témoins, actifs ou passifs (*bystanders*), de ces crimes ? C'est par exemple la nature des mécanismes des crimes contre l'humanité qui les distinguent les uns des autres, et confèrent notamment sa singularité à la destruction des Juifs d'Europe, et sans doute pas les souffrances respectives de leurs victimes et des proches de leurs victimes.

---

<sup>2</sup> Interpellation 08.3566, [www.parlament.ch/e/suche/pages/geschaefte.aspx?gesch\\_id=20083566](http://www.parlament.ch/e/suche/pages/geschaefte.aspx?gesch_id=20083566).

### 3. Le poids des « leçons du passé » et la question de la singularité des crimes nazis

L'une des questions posées à ces pratiques d'enseignement-apprentissage autour de la Shoah concerne précisément l'orientation effective des finalités de leur traitement scolaire. Les enseignants qui s'expriment sont-ils d'abord et plutôt attentif à des contenus d'histoire qu'ils souhaitent transmettre ou à des « leçons » qu'ils auraient à en tirer pour le présent et pour l'avenir ? À quel moment et selon quelles modalités lesdites leçons interviennent-elles le cas échéant ? Qu'en est-il à propos de la destruction des Juifs d'Europe ?

L'horreur des faits du génocide des Juifs, et d'autres génocides, suggère bien naturellement cette idée qu'il faille connaître le passé pour ne plus jamais répéter ses erreurs. L'idée n'est pas complètement fautive, la connaissance de l'histoire pouvant en effet favoriser une prise de conscience dans ce sens ; et son ignorance n'ayant a priori aucune chance d'aller dans le même sens. Cependant, cette posture n'est pas suffisante. Sa mobilisation n'a pas non plus donné des résultats convaincants si l'on considère la persistance ou la montée de l'extrême-droite dans de nombreux pays, et les crimes contre l'humanité auxquels l'histoire récente a encore donné lieu. Aussi la question même de savoir s'il y a vraiment des « leçons » à tirer de l'histoire se pose-t-elle réellement.

Quant à y répondre, cela ne va pas de soi. Même au niveau de l'histoire dite savante, celle des chercheurs, il n'est pas sûr qu'un avis partagé sur la question puisse être dégagé parmi tous ses acteurs. Cela dit, le fait d'évacuer, ou de prétendre évacuer froidement, toute influence de ces finalités sociétales dans sa pratique professionnelle relève sans doute, pour les historiens et les chercheurs, d'une posture faussement neutre, équivalente à un enfermement dans une tour d'ivoire qui ne paraît ni souhaitable, ni possible. Les historiens ne sont bien sûr pas des juges, et il leur revient pour l'essentiel de mettre à jour les faits, leurs mécanismes et les représentations qu'ils inspirent aux acteurs d'hier et d'aujourd'hui. Mais ils ne sont pas moins eux-mêmes les acteurs, parfois malgré eux, mais pas toujours, d'un usage public, et politique, de leurs travaux et de la connaissance du passé qu'ils donnent à voir et qu'ils transmettent.

La même question se pose alors de manière encore plus frontale dans le domaine de l'histoire scolaire, cette reconstruction de l'histoire soumise à la forme scolaire et aux finalités de l'école. Il est donc normal qu'elle soit présente dans les propos et les préoccupations des enseignants d'histoire. Aussi n'est-il pas étonnant que les « leçons du passé » prennent une certaine importance dans leurs propos.

Dans une large mesure, cette approche par les leçons à tirer du passé est implicite, sous-jacente, se présente comme la conséquence du traitement particulier auquel donne lieu cette thématique. *« Cela m'amène à quelques réflexions sur la façon que j'ai de la présenter, simplement dans le sens où ça reste non seulement pour moi, donc pour l'enseignant, mais aussi pour les élèves quelque chose qui est particulier à l'intérieur de leur programme d'histoire, même s'ils ne s'en rendent pas compte tout de suite au début, très rapidement, on a une autre qualité d'attention de la part des élèves. Et quand je prépare quelque chose, je fais attention à ça, parce que je me rends bien compte qu'on va travailler dans un autre contexte, avec une autre qualité d'écoute, avec quelque chose qui fait appel davantage au vécu et aux sensations et aux sentiments des élèves. »*

On voit poindre dans ces propos d'un enseignant quelque chose qui va bien au-delà du caractère incontournable ou de la singularité du thème de la Shoah. C'est l'idée que son contenu ne peut pas être simplement transmis, qu'il appellerait d'urgence, par son caractère émotionnel, un prolongement, un échange, sous la forme par exemple de répercussions dans le cadre familial. *« Souvent, c'est un sujet dont les élèves, je ne pense pas qu'ils parlent systématiquement de ce qu'ils font en classe dans leur entourage ou dans leur famille, c'est un sujet - j'ai eu l'occasion de les interroger là autour - c'est un sujet où il y a des répercussions. Ils en parlent à leurs parents, à leur famille et même quelque fois à leurs amis, parce qu'ils ont besoin d'en parler, à partir du*

moment où ils sont confrontés avec cette approche historique et cette période-là. » Ce constat ou cette conviction mènent ensuite l'enseignant à une préparation spécifique de cet enseignement, comme s'il investissait lui-même cette dimension inédite, cette ouverture à d'autres milieux de vie de ses élèves.

Par ailleurs, il s'agit assurément d'un « *sujet beaucoup plus sensible, sensible au niveau à la fois des sentiments de ce que ça peut évoquer en termes de douleur, de réflexion, de questionnement chez l'adolescent sur, finalement, « est-ce qu'on est vraiment des hommes ? », etc. Ce genre de choses-là, je crois qu'il faut l'intégrer quand on prépare une séquence comme celle-ci.* » De ce point de vue, la dimension des « leçons de l'histoire » s'exprime surtout en termes émotionnels, au niveau des sensibilités, mais aussi du point de vue de quelques interrogations fondamentales sur la nature humaine que les faits évoqués ne peuvent que faire surgir.

Cette posture se manifeste aussi parfois par le fait de ne traiter qu'une partie de la Seconde Guerre mondiale, c'est-à-dire de la circonscrire au génocide juif. « *Souvent même, je dirais que je ne parle pas de la Seconde Guerre mondiale en tant que politique, guerre, etc., je leur en parle, mais j'ai toujours axé plus sur l'aspect montée du nazisme, déportation des juifs, parce que pour moi, effectivement, c'est un des éléments qu'il faut qu'ils aient gardé, ça s'est passé ici en Europe et on a été acteur, du moins spectateur, donc je pense que c'est important qu'ils sachent que ça a eu lieu* ». Le risque existe alors de rentrer dans une logique téléologique, c'est-à-dire d'orienter fortement tout le récit du national-socialisme sur ses crimes génocidaires conçus dès lors comme son inévitable aboutissement. Les « leçons » de ce passé se réduisent dès lors à cet issue abominable, mais aussi inéluctable, ce qui a pour conséquence de mettre au second plan, voire de négliger, le plus en amont possible (Traverso, 2002), les mécanismes successifs, sans doute pas réductibles à ce principe rétrospectif de causalité qui les font aller faussement de soi, qui ont mené à la catastrophe.

#### **4. La nature et les objectifs de l'histoire scolaire mis en question**

Il est également significatif de constater combien la référence à l'éducation à la citoyenneté conçue comme un prolongement de tout enseignement sur les crimes nazis et les génocides revient assez souvent dans les propos des enseignants. « *Donc mon regard sur ce génocide, c'est ce regard sur la citoyenneté aussi, sur leurs responsabilités par rapport à ce qui leur arrive, nous dit une enseignante. J'aimerais bien qu'en sortant, ils soient actifs dans ce qui leur arrive et qu'ils ne subissent pas...* ». Ainsi cette dimension citoyenne semble-t-elle prendre elle aussi le dessus, par nécessité ou par convenance, sur les contenus factuels et l'analyse historique des faits dont il est question.

L'enquête montre par ailleurs que les enseignants que nous avons interrogés utilisent volontiers des supports audiovisuels pour traiter de la destruction des Juifs d'Europe avec leurs élèves. Or, bon nombre de ces films, surtout s'il s'agit de fictions, mettent l'accent sur la dimension émotionnelle, largement privilégiée par rapport aux analyses complexes des historiens. Ces modes de faire, sans doute motivés par les meilleures intentions qui soient, et notamment l'envie d'éveiller l'intérêt des élèves, renforcent en réalité le poids prioritaire de ces « leçons du passé », de ces horreurs qu'il ne faudrait plus reproduire, mais en mettant le plus souvent en exergue une dimension émotionnelle qui ne produit pas forcément de l'intelligibilité et dont il faudrait interroger les effets réels dans la durée.

L'opposition que nous examinons ici entre une appropriation de savoirs et une construction de compétences sociales concerne une tension entre une centration sur des connaissances issues d'un regard spécifique sur le monde, celui qui est exercé par les modes de pensée de l'histoire et ses questionnements, et un accent privilégié sur une sorte de morale à tirer des faits du passé. Cette tension met d'ailleurs en jeu l'ensemble du projet intellectuel et éducatif de l'école. Elle renvoie aussi, en même temps, à deux conceptions différentes de la citoyenneté, soit à une contradiction entre une citoyenneté d'adhésion, vouée à accepter la société telle qu'elle est, et une citoyenneté

de mise à distance, sensible à la nécessité d'exercer une pensée critique à l'égard de cette société pour pouvoir choisir comment s'y insérer et, le cas échéant, comment y agir.

Ajoutons toutefois que ces lignes de force qui interrogent la transmission des crimes nazis et de leurs conséquences n'embrassent pas l'ensemble de la relation entre savoir et compétences, loin s'en faut. Et que cette relation est elle-même contradictoire. Il y a en effet des savoirs qui ne construisent guère d'intelligibilité : par exemple, parce qu'ils sont réifiés, parce qu'ils nient les processus antinomiques qui les ont rendus possibles ou parce qu'ils sont désincarnés, détachés de l'espace sociétal et des usages publics dont ils sont potentiellement l'objet. Et d'un autre côté, les compétences sociales qui sont visées par cette transmission ont sans doute leur légitimité ; et celle-ci n'est pas remise en cause en tant que telle par le fait que des pratiques pédagogiques prescriptives, ou moralisatrices, ne favorisent pas leur construction en même temps qu'elles éloignent les élèves de l'intelligibilité du passé.

De quels savoirs s'agit-il dans cette problématique ? Il y a des travaux d'historiens, récents ou plus anciens, qui proposent des éclairages, fournissent des clés d'interprétation ou offrent des synthèses utiles pour la transposition didactique de la thématique de la destruction des Juifs d'Europe (par exemple Browning, 1994 ; Burrin, 2004 ; Aly, 2005). Mais il y a aussi, au cœur de la complexe interaction entre histoire et mémoire (Prost, 2000), des études de référence qui aident à les prendre en compte, d'abord à partir du concept de mémoire collective (Halbwachs, 1968 ; 1994), mais aussi autour d'études sur les mémoires (Assmann, 2010 ; Contini, 1997) et sur les usages publics du passé (Diogène, 1994 ; Gallerano, 1995).

De quelles compétences sociales parle-t-on ici qui ne seraient pas forcément en contraste avec une intelligibilité du passé ? Elles concernent la démocratie, la vie en commun, la capacité de décentration. Et il existe des approches par lesquelles la connaissance du passé et de son intelligibilité constitue un facteur favorable à leur construction et à leur mobilisation, non pas par prescription des comportements qu'elles induisent, mais au terme d'un raisonnement qui en a démontré la pertinence<sup>3</sup>.

Or, la persistance contemporaine d'idées d'extrême-droite qui bafouent les droits humains les plus élémentaires, voire qui se tournent avec nostalgie vers le souvenir enjolivé de régimes criminels qui ont mis l'Europe à feu et à sang, interroge fortement les acteurs de l'éducation. N'ont-ils pas fait correctement leur travail pour qu'on en soit encore là ? Des enquêtes comparatives suffisamment nombreuses nous font pourtant défaut pour que nous puissions affirmer de manière scientifique que l'ignorance des faits du passé, en particulier des crimes nazis, soit effectivement une bien mauvaise conseillère en la matière, ou que des pratiques pédagogiques fondées sur la transmission des « leçons du passé » marquées par une forte connotation morale n'ont en réalité qu'une efficacité bien limitée quant à leur action sur le présent et sur l'affirmation, et le respect, des principes démocratiques.

Nos résultats nous ont amenés à constater à la fois l'engagement considérable des enseignants que nous avons interrogés dans cette transmission de l'histoire et de la mémoire de la destruction des Juifs d'Europe, et l'incertitude qui marque leurs projets et leurs actions. Par ailleurs, cette thématique apparaît décidément comme une question d'histoire socialement vive et comme une question de société potentiellement difficile à aborder dans un présent marqué par une certaine réaffirmation d'idéologies discriminatoires. Du point de vue des enseignants, nous en tirons surtout la conclusion de l'intérêt primordial d'un renforcement de leur formation initiale et continue dans ce domaine, aussi bien au niveau de la connaissance des mécanismes historiques de ces crimes dans toute leur complexité qu'à celui de leurs représentations entre passé et présent ; aussi bien en ce qui concerne la dimension universelle des questions que la destruction des Juifs

---

<sup>3</sup> Dans une approche particulière de l'éducation morale et de sa didactique, les travaux de Claudine Leleux se réfèrent par exemple aux différents stades moraux conceptualisés par Lawrence Kohlberg en montrant comment la référence à des savoirs permet d'en atteindre de plus complexes (Leleux & Rocourt, 2010).

d'Europe pose à l'humanité qu'en ce qui concerne la prise en compte par chacun des acteurs de cette transmission scolaire de son propre *milieu mémoriel* et de sa propre sensibilité quant aux manières d'aborder cette thématique avec ses élèves.

## 5. Références et bibliographie

- Assmann, J. (1992). *Das kulturelle Gedächtnis. Schrift, Erinnerung und politische Identität in frühen Hochkulturen*. Munich : Beck'sche Reihe. (Nouvelle version française : Assmann, Jan (2010). *La mémoire culturelle : Ecriture, souvenir et imaginaire politique dans les civilisations antiques*. Paris : Aubier).
- Boschetti, P. (2004). *Les Suisses et les nazis. Le rapport Bergier pour tous*. Genève : Éd. Zoé.
- Browning, C. (1994). *Des hommes ordinaires. Le 101<sup>e</sup> bataillon de réserve de la police allemande et la solution finale en Pologne*. Paris : Les belles lettres (édition originale : 1992).
- Burrin, P. (2004). *Ressentiment et apocalypse. Essai sur l'antisémitisme nazi*. Paris : Seuil.
- Chaumont, J.-M. (1997). *La concurrence des victimes. Génocide, identité, reconnaissance*. Paris : La Découverte & Syros.
- Commission Indépendante d'Experts Suisse - Seconde Guerre Mondiale (2002). *La Suisse, le national-socialisme et la Seconde Guerre mondiale. Rapport final*, Zurich : Pendo.
- Contini, G. (1997). *La memoria divisa*. Milan : Rizzoli.
- Corbel, L. & Falaize, B. (2003). *Entre mémoire et savoir : l'enseignement de la Shoah et des guerres de décolonisation*. IUFM de l'Académie de Versailles et Lyon/INRP, et sur le site [www.inrp.fr/philo/mem\\_hist/rapport/accueil.htm](http://www.inrp.fr/philo/mem_hist/rapport/accueil.htm).
- Diogène n° 168 (1994), « La responsabilité sociale de l'historien ». Paris : Gallimard.
- Eckmann, M. (2004). *Identités en conflit, dialogues des mémoires. Enjeux identitaires des rencontres intergroupes*, préface de Charles Rojzman. Genève : Éditions ies.
- Eckmann, M. (2005). « Antisemitismus im Namen der Menschenrechte? Migration, europäische Identitäten und die französische Diskussion ». In: Loewy, H (Hg.) *Gerichte über die Juden. Antisemitismus, Philosemitismus und aktuelle Verschwörungstheorien*. Essen : Klartext Verlag. pp. 101-122.
- Eckmann, M. & Eser, Davolio M. (2002). *Pédagogie de l'antiracisme : approches théoriques et supports pratiques*. Genève : Éditions ies & Le Mont-sur-Lausanne : LEP.
- Eckmann, M. & Fleury, M. (dir.) (2005). *Racisme(s) et citoyenneté. Un outil pour la réflexion et l'action*. Genève : Éditions ies, pp. 359-364.
- Eckmann M. & Heimberg, C. (2009a). « Quelques constats à propos de la transmission scolaire de la Shoah en Suisse », *Témoigner. Entre histoire et mémoire. Revue interdisciplinaire de la Fondation Auschwitz*, Paris, Kimé & Bruxelles : Fondation Auschwitz, pp. 39-52.
- Eckmann M. & Heimberg C. (2009b). « Die Vermittlung der Shoah im Unterricht aus den Erfahrungen und der Sicht der Lehrpersonen », in Hodel, Jan/ Ziegler, Béatrice (Hg): *Forschungswerkstatt Geschichtsdidaktik 07. Beiträge zur Tagung "geschichtsdidaktik empirisch 07"* (Geschichtsdidaktik heute, Band 2). Bern : hep, pp. 54-64.
- Eckmann, M. & Heimberg, C. (à paraître). *Défis mémoriels et expériences pédagogiques. Autour de la transmission scolaire de la destruction des Juifs d'Europe*.
- Fijalkow, J. (dir.) (2009). *Transmettre la Shoah dans la famille, à l'école, dans la cité*. Paris : Les Éditions de Paris Max Chaleil.
- Gallerano, N. (dir.) (1995). *L'uso pubblico della storia*. Milan : Franco Angeli.
- Halbwachs, M. (1994). *Les cadres sociaux de la mémoire*. Paris : Albin Michel, 1925
- Halbwachs, M. (1968). *La mémoire collective*. Paris : PUF, 1949.
- Heimberg C. (2002). *L'histoire à l'école. Modes de pensée et regard sur le monde*. Issy-les-Moulineaux : ESF Éditeur.



- Heimberg, C. (2006). « Commission d'experts et "Histoire vécue" : une forme helvétique d'instrumentalisation des témoins ». *Bulletin trimestriel de la Fondation Auschwitz / Driemaandelijks van de Stichting Auschwitz*, Bruxelles : Fondation Auschwitz. N° 90, pp. 55-62.
- Heimberg, C. (2007). « Entendre des témoins et apprendre l'histoire de la Shoah », in *Cahier pédagogique. Survivre et témoigner : rescapés de la Shoah en Suisse*, Fédération des communautés israélites de Suisse, Genève : Éditions ies & Zurich : Verlag Pestalozzianum.
- Heimberg, C. (2008). « Les allers et retours de la mémoire en Suisse », *Revue française de pédagogie*, dossier « L'éducation et les politiques de la mémoire », Lyon : INRP, n°165, octobre-décembre 2008, pp. 55-64.
- Heimberg, C., coll. Eckmann, M. (2008). « La transmission scolaire de la Shoah et la question de son statut épistémologique. Références, écueils et dialogue des mémoires », in *Enjeux du monde, enjeux d'apprentissage en histoire, géographie, éducation à la citoyenneté. Quels apports des didactiques ?*, Nantes : Université de Nantes, sur CD-Rom.
- Heimberg, C., coll. Eckmann, M. & Rodriguez, M.-C. (2007). « Récit d'une visite d'Auschwitz-Birkenau, juillet 2007 », *Le cartable de Clio*, Le Mont-sur-Lausanne : LEP. N° 7, pp. 160-178.
- Hilberg, R. (1994). *Exécuteurs, victimes, témoins: la catastrophe juive: 1933-1945*, trad. de l'anglais, Paris : Folio.
- Hilberg, R. (2006). *La destruction des Juifs d'Europe*. Paris : Folio, 3 volumes (édition originale 1961).
- Jodelet, D. (1984). « Représentation sociale : phénomènes, concept et théorie ». In : Moscovici, Serge (dir.), *Psychologie sociale*. Paris : PUF, pp. 357-378
- Legardez, A. & Simonneaux, L. (dir.) (2006). *L'école à l'épreuve de l'actualité. Enseigner les questions vives*. Issy-les-Moulineaux : ESF, 2006.
- Leleux, C. & Rocourt, C. (2010). *Pour une didactique de l'éthique et de la citoyenneté. Développer le sens moral et l'esprit critique des adolescents*. Bruxelles : De Boeck.
- Mesnard, P. (2000). *Consciencs de la Shoah. Critique des discours et des représentations*. Paris : Kimé.
- Moscovici, S. (1979). *Psychologie des minorités actives*, Paris : PUF.
- Oeser, A. (2010). *Enseigner Hitler. Les adolescents face au passé nazi en Allemagne. Interprétations, appropriations et usages de l'histoire*. Paris : Éditions de la Maison des sciences de l'homme.
- Prost, A. (2000). « Comment l'histoire fait-elle l'historien ? » *Vingtième Siècle*. Paris : Presses de Science Po, n°65, pp. 3-12.
- Traverso, E. (2002). *La violence nazie. Une généalogie européenne*. Paris : La fabrique.
- Wieviorka, A. (1998). *L'ère du témoin*. Paris : Plon.