

JEAN-FRANÇOIS BOSSY*

L'EXEMPLARITÉ FRAGILE DE LA TRANSMISSION SCOLAIRE DE LA MÉMOIRE
DE LA SHOAH

Mon propos se situe dans la continuité d'un travail entrepris ces dernières années à l'Institut National de la Recherche Pédagogique¹. C'était une mission d'accompagnement des enseignants sur les sujets à forte valeur traumatique de l'histoire moderne (la Shoah en premier lieu, les guerres de colonisation et de décolonisation, les génocides au XX^e siècle, la question de l'esclavage, la colonisation elle-même, etc.). J'y découvris un territoire beaucoup plus fragile et délicat à appréhender que ne le laissent parfois supposer la radicalité de ces phénomènes de criminalité de masse et l'évidence de leur horreur². C'est un peu cette fragilité que j'affrontais dans un premier livre intitulé *La philosophie à l'épreuve d'Auschwitz*³ : j'avais voulu montrer comment l'onde de choc du génocide avait durablement brouillé les catégories et les assises mêmes sur lesquelles se sont construites nos évidences théoriques de modernes, en politique, en éthique, en anthropologie, en sociologie, et comment les camps étaient cet espace de la modernité où s'était abîmée durablement une certaine idée de l'humanité, sur son versant utopique et progressiste (avec sa croyance au progrès, à la rationalité, à la valeur constructive des utopies, etc.). La transmission de la mémoire de cet événement qui se nomme Auschwitz apparaissait alors comme une tâche bien délicate et risquée : tout sauf une démarche assurée d'elle-même et solidement éclairée sur la valeur d'exemplarité de son objet, mais bien une cause d'interrogation si radicale sur les principes de notre civilisation occidentale que nos assurances de pédagogues semblaient sérieusement entamées. Plus récemment, mon deuxième travail a voulu reprendre alors ces questionnements à travers le prisme de la transmission scolaire, une transmission scolaire elle-même en crise dans le contexte de nos sociétés démocratiques et pour laquelle l'enseignement de la Shoah voulait jouer le rôle d'un repère politique et moral solide. Dans le fond, c'est un travail

* Chercheur à l'Institut National de la Recherche Pédagogique (INRP), Paris.

moins technique et conceptuel, mais je crois qu'il n'a fait que confirmer de mon côté cette impression de grande fragilité que nous percevons tous, je crois, à l'écoute des énoncés qui circulent sur la question d'Auschwitz, tout ce qui se rassemble sous le syntagme du devoir de mémoire, ce bric-à-brac hâtivement disposé dont on se demande toujours ce qu'il cherche encore à cacher, à recouvrir : sur « le souvenons-nous pour que plus jamais ça », « l'indicible », « l'irreprésentable », la visite sur les lieux de mémoire et ses vaccinations garanties contre le mal, etc. C'est un peu le sens de cette nouvelle collection dirigée par Dominique Borne ancien doyen de l'Inspection Générale d'Histoire et Benoît Falaize : l'idée que l'École est un espace d'intensification considérable de toute une série d'enjeux qui travaillent la société civile, un lieu où l'on peut voir à la loupe des questions et des difficultés qui restent partout ailleurs beaucoup mieux dissimulées et recouvertes par un certain nombre de nécessités, mais qui trouvent là toutes sortes d'expressions imprévues et mal maîtrisées, dans le face à face, en classe, d'un professeur et de son public.

1. L'ENSEIGNEMENT AUX PRISES AVEC LE CHAHUT ANTI-SHOAH

Or, à coup sûr, la Shoah est l'un de ces sujets qui mobilisent assez largement l'intérêt de l'opinion, pour des raisons finalement peu élucidées et dont les effets trouvent à l'École un écho inégalé. Il y a eu un ouvrage à ce sujet intitulé *Les territoires perdus de la République* qui avait voulu alerter l'opinion publique sur l'impossibilité grandissante qu'il y avait à enseigner la Shoah à l'École de la République française et singulièrement dans les zones déshéritées de la banlieue, en Seine-Saint-Denis. Dans le fond, c'était un livre assez féroce sur le retour du motif du chahut dans un système scolaire un peu anémié. En effet, je ne peux m'empêcher de redire à quel point les enseignants de ma génération sont étonnés et un peu hilares, lorsqu'ils entendent dire que l'École est le lieu même où se font sentir les derniers effets de la posture « 68 », et les conséquences délétères de la critique gauchiste des institutions chez nos publics scolaires. Chacun le sait et l'enregistre tous les jours en effet : ce qui caractérise les publics scolaires d'aujourd'hui, dans leur rapport à l'École, c'est absolument tout le contraire de la posture de sédition et d'insurrection qu'affectionnait la jeunesse 68, ses lanceurs de pavés et autres porteurs de cheveux longs. Et ceci pour une raison très simple, qui est que, pour être révolté contre quelqu'un ou quelque chose, il faut encore avoir un lien de grande proximité avec ce que l'on entend abattre. Or, pour autant que l'on puisse définir une configuration contemporaine de l'École et de son public, la conjoncture qui est la nôtre serait plutôt celle d'un désinvestissement ou d'une désaffection continue qui affecte cette fois-ci le lien lui-même à l'École, quelque chose comme ce que les Portugais appellent « désamor », et qui ne concerne pas seulement les rapports amoureux : un retrait qui se fait sentir dans le

lien lui-même, une manière d'être là, mais dans la distance, absorbés par exemple dans la contemplation d'un portable, d'un mini-écran, etc. On n'est plus du tout à l'ère des grands chahuts que rapportait un Pagnol dans *Le temps des secrets*, ou que ressuscite à point nommé un film à succès tel que *Les choristes*, avec Gérard Jugnot dans le rôle du surveillant débordé par des insurrections géantes, mais l'on est moins encore dans la continuité de cette contestation radicale qu'avait insufflée la génération anti-autoritaire de 1968. Notre ère est celle de ce que le sociologue Prairat⁴ appelle le chahut anomique, une sorte de contestation minimaliste aux contours un peu liquides, pas toujours identifiables, que l'on pourrait tout aussi bien appeler « mal être », ou « malaise », et dont les deux moments forts sont l'absentéisme chronique et une sorte d'ennui croissant des élèves en classe. Cela signifie-t-il pour l'École une atteinte plus grave, plus profonde que celle que portait le moment 68 ? La question reste posée. Ce qui me paraît mériter ici toute notre attention, ce sont les nouvelles conditions de réceptivité de nos publics à l'enseignement que l'on entend leur délivrer, à l'acte de transmission dont nous sommes les acteurs, un acte de transmission particulièrement sensible lorsqu'il s'agit de la mémoire de la Shoah. Cette sorte de désamour rampant dont se plaignent les enseignants à l'égard de l'École ne nourrit en effet aucune posture critique chez les publics scolaires, plutôt une sorte de propension à endurer sans fin une potion de plus en plus amère : celle que nous sert une institution désormais bien obsolète, dans sa dimension caserne, face à la montée d'un univers post-moderne d'optionalité ludique chaque jour plus light.

On pourrait résumer alors les problèmes de surface que pose aujourd'hui l'enseignement de la Shoah, en particulier dans le milieu scolaire français, dans une sorte de retour du motif du chahut au sein de cette École un peu anémiée : il y aurait à l'École quelque chose comme un « chahut anti-Shoah », devant les publics de banlieue et en particulier devant les publics maghrébins, que mit en évidence l'ouvrage des *Territoires de la République*. Or, ces turbulences qui accompagnent l'enseignement de la Shoah au sein de l'institution forment certes la caisse de résonance d'un certain nombre de questions de société, mais elles ont pour propriété, aussi, d'exacerber et de visibiliser un certain nombre d'enjeux intra-scolaires comme l'aura bien montré l'enquête entreprise à l'INRP sous la direction de Benoît Falaize et Laurence Corbel⁵ : des enjeux que l'on ne saurait réduire à la simple montée de l'antisémitisme dans la société française ou au ressentiment des populations laissées pour compte des banlieues déshéritées de la région parisienne. Un premier effet de perturbation est le contretemps ou le contre-pied sur lequel vient jouer la rencontre de deux générations. D'un côté la génération des enseignants, arrivant devant leur classe en déclarant solennellement qu'ils vont aujourd'hui parler d'un sujet inédit, faire une séquence de cours exceptionnelle. Une génération qui ne se souvient pas d'avoir vraiment été elle-même sensibilisée en tant qu'élève à cette question, si ce n'est, peut-être, sous la

forme de l'inusable projection de *Nuit et Brouillard*, et qui l'a découverte hors École, plutôt adulte, en même temps que la société civile française redécouvrait la responsabilité du Régime de Vichy et sa complicité avec le régime nazi dans la déportation des juifs⁶. De l'autre, la génération des élèves pour qui les enseignants en question ne sont jamais que le cinquième ou le sixième dans leur cursus scolaire à leur « faire le coup » du cours exceptionnel « sur un sujet trop oublié » et qui souvent, maintenant, entonnent en cœur à l'annonce de cette séquence un peu à part : « encore la Shoah ! ». Deuxième effet de perturbation : le retour, avec le devoir de mémoire, du motif du sacré ou de la morale, dans une culture scolaire qui avait voulu en expurger toute forme, même résiduelle, même laïque. L'École de la République suppose déjà en soi le programme d'une mise entre parenthèses de la morale et de toute forme d'inculcation de valeurs, qu'elle entend abandonner à la sphère privée. Elle proclame sa neutralité haut et fort. Mais là où la III^e République avait réussi à faire de cette neutralité un nouvel idéal, sinon une nouvelle morale, le travail de déconstruction très méthodique accompli par les sciences humaines des années 1970 avait fini de nous convaincre que, relativisme des valeurs aidant, aucune forme de morale, même résiduelle, même laïque, n'avait plus droit de cité. Or, voici que l'injonction morale fait un retour en force avec le fameux devoir de mémoire, d'aucuns diront même une sorte de religion civile, avec ses dogmes, ses obligations, ses formules sacrées et ses rituels censés nous guérir définitivement de tout mal : « souviens-toi, pour que plus jamais ça », « l'irreprésentable », « l'indicible », la visite du témoin, le voyage à Auschwitz⁷, etc. Troisième effet de perturbation atmosphérique pour l'École, dans le sillage de la précédente : le problème délicat à traiter de la singularité du génocide des Juifs, la valeur d'exception et d'exemplarité accordée à cet événement et à sa transmission, dans une culture politique où l'égalitarisme est le nom le plus commun du politiquement correct. Comment rendre compte de la singularité du génocide des Juifs, sans minimiser le sort des autres catégories de victimes, tziganes, russes, homosexuels, résistants, etc., ni sans minorer les autres crimes de masse du XX^e siècle envisagés à l'aune de ce paradigme barbare ? Quatrième effet perturbateur : la question restée obscure à sa façon, celle de l'antisémitisme en France, question à la fois méconnaissable par sa réduction permanente à un racisme comme un autre et fréquemment travestie sous un anti-sionisme souvent virulent et un peu trop sûr de lui. L'antisémitisme, semble parfois dire la société française, il n'y en a pas, on ne sait pas vraiment ce que c'est. Il s'invite alors de manière inéluctable sous des formes plus ou moins discrètes dans le cours lui-même (chez les publics maghrébins et en banlieue, il prend simplement des formes plus ouvertes, comme toujours avec un public scolaire populaire).

2. DE L'USAGE DOMINANT DU VOCABLE DE GÉNOCIDE COMME FONDEMENT NOUVEAU DE L'ÉTUDE ET DE LA TRANSMISSION DE LA MÉMOIRE DE LA SHOAH

Je laisse de côté ce premier niveau d'observation de la transmission à l'École de la mémoire du génocide, il donne lieu chez les enseignants, à toutes sortes de relations et de récits tragiques ou comiques, dans lesquels le scandale, le ratage ont parfois la part belle et l'impréparation ou l'amateurisme de certaines sorties une lourde responsabilité. Tout cela à mon sens vient s'articuler à un problème de fond, peut-être plus philosophique, mais dont les enjeux sont moins visibles. Ce problème de fond a trait, tout d'abord, à la manière dont s'est constituée peu à peu la révélation progressive, à la conscience des contemporains, de ce qu'a été le génocide des Juifs pendant la Seconde Guerre mondiale. Ce problème de fond a trait aussi aux représentations qu'a désormais imposées l'usage dominant du terme de génocide, et à la lecture juridique et sociologique de l'événement à laquelle notre compréhension de la Shoah se trouve désormais plus ou moins associée.

Si l'on se penche sur la manière dont s'est constituée peu à peu la mémoire du génocide, dans son cours européen, on peut dire qu'elle se présente volontiers comme l'histoire d'une sortie de l'oubli. Tout se passant comme si, à des moments divers, et selon des points de départ très différents selon les pays, une même dynamique s'était enclenchée sur tout le continent : celle d'un retour progressif de l'Europe sur ces crimes, et, au cœur de ce retour, la découverte progressive de la réalité du génocide des Juifs et des enjeux de responsabilité qui lui sont liés.

On sait comment en France cette dynamique mémorielle a fonctionné, et l'on peut dire, de ce point de vue, qu'un véritable renversement a eu lieu, au tournant de la décennie 1980, en ce qui concerne le regard porté sur les événements de la Seconde Guerre mondiale et de la déportation. On est passé d'une configuration mémorielle centrée sur les héros de la résistance, et sur la déportation politique dont Buchenwald était le nom, d'une comptabilité indistincte de ce que l'on appelait les « victimes du nazisme » et où l'on mêlait toutes les catégories, à une configuration où ce sont au contraire les victimes innocentes de la déportation « de persécution » qui occupent désormais toute notre attention, les victimes du crime contre l'humanité, pourchassées, exterminées pour ce qu'elles étaient et non pour ce qu'elles avaient fait. On en connaît les péripéties : le retour de la France sur la période du régime de Vichy (Paxton, Azéma, Rousso), quelques films marquants (*Le Chagrin et la pitié* de Marcel Ophüls, *Shoah* de Claude Lanzmann), quelques procès à grand retentissement (Barbie, Touvier, Papon ...). Bref, par delà des conjonctures politico-mémorielles très hétérogènes selon les pays, une certaine conscience a progressé de cette réalité du génocide perpétré contre les Juifs, qui est à la source de son introduction officielle dans les programmes scolaires d'histoire-géographie en Europe, en France, de l'École primaire jusqu'au lycée. Mais

cette progression s'est accompagnée d'un consensus croissant sur une certaine terminologie, sur un certain mode de l'analyse, articulé à l'usage du terme de génocide, ainsi qu'à la tournure scientifique et comparatiste désormais acclimatée sur ce genre de sujet. Pour le dire rapidement : le terme de génocide s'est constitué peu à peu comme le terme susceptible de désigner au mieux la singularité de la Shoah, de le spécifier par rapport à tous les autres crimes et massacres de masse, tout en les ré-explorant (génocide des Arméniens, des Tziganes, génocide cambodgien, etc.). La démarche historiographique, qui s'est emparée de ce concept initialement juridique, y a trouvé de quoi rompre avec ce qu'elle considérait comme une approche mémorielle sacralisatrice et hypnotisée par l'événement, elle a voulu y réaliser son programme d'une historisation progressive de l'événement Shoah, de son arrachement au régime toujours incertain de la mémoire. Elle est en passe de s'imposer assez naturellement dans l'approche scolaire de l'enseignement de l'histoire hdu xx^e siècle sous la forme d'une analyse comparée des génocides au xx^e siècle⁸.

3. L'EXTERMINATION : ENTRE DESTRUCTION PHYSIQUE ET DYNAMIQUE DE LA DISPARITION

Or, cette approche d'inspiration juridique, à haute teneur définitionnelle, classificatoire et comparationniste, souffre, nous semble-t-il, d'un certain nombre de faiblesses qui vont produire leurs pleins effets sur l'enseignement de l'histoire de la Shoah, dans la mesure où la pédagogie et les nécessités d'une transmission à de jeunes publics constituent toujours un facteur de radicalisation et de simplification importants.

La première faiblesse de l'usage aujourd'hui dominant du concept de génocide aura été de réduire la portée phénoménologique de l'étude du crime à son dénominateur le plus commun et le plus pauvre : celui du « meurtre » entendu comme « destruction physique ». Le propre en effet de ces évolutions nouvelles de l'étude des génocides et de leur enseignement, est d'envisager la séquence génocidaire dans sa traçabilité rétrospective, en relisant tout le processus meurtrier à partir de son débouché quantitatif et intensif (la destruction physique de millions d'êtres ciblés comme groupe « essentialisé ») et en revenant sur les deux facteurs majeurs qui corroborent cette destruction massive : l'intention ou le projet de tuer (volonté d'exterminer un peuple tout entier), et le mode de la mise à mort (celui de la chambre à gaz dans le cas de la Shoah). Or, le crime de la Shoah, envisagé à partir de son point d'arrivée (« l'élimination d'un groupe ») et ainsi relu à partir de cette conséquence quantitative et intensive, passe à côté de l'essentiel. Ce qui caractérise le génocide, pour peu que l'on soit attentif à sa dimension qualitative, c'est une logique de la disparition, c'est-à-dire tout le contraire d'une simple mort conçue comme « destruction physique », mais bien l'élimination sans restes, l'ef-

acement de toutes traces⁹. L'on n'en finira pas de mesurer les conséquences incalculables de cette différence. Elles sont très clairement impliquées déjà dans ces témoignages de déportés, lorsqu'ils déclarent qu'« on leur a volé jusqu'à leur mort » comme l'analyse Arendt dans *Le système totalitaire* : le meurtrier nazi, ne fait pas que détruire une vie, il « détruit le fait de l'existence elle-même »¹⁰, au sens où il prétend que « sa victime n'a jamais existé ». De fait, la mort effective prend un autre sens lorsqu'elle advient, et l'on sait à quel point, dans le contexte des camps de concentration, les détenus peuvent l'avoir souhaitée, en lieu et place des épreuves qu'ont à subir sans fin leurs êtres torturés. Le crime des nazis, c'est d'avoir ôté à leurs victimes jusqu'à l'événement de leur décès¹¹, la possibilité d'une pierre tombale avec ses deux dates, la réalité d'une biographie qui fait toute la différence entre l'existence des hommes (*bios*) et celle des êtres ne vivant que dans l'horizon de l'espèce (*zoé*).

Autre conséquence non négligeable de cette logique de la disparition à l'œuvre dans le génocide : celle qui fait de la dynamique génocidaire un paradigme inverse de l'activité guerrière, point par point. L'activité du guerrier est de combattre, l'activité des criminels génocidaires est d'éliminer des victimes, de faire disparaître, de supprimer. La guerre suppose un ennemi et, en ce sens, une certaine forme de considération pour celui que l'on combat et contre lequel la victoire doit nous honorer. Le génocide, au contraire, prétexte une part d'humanité déclarée nocive, superfétatoire ou inutile, « à éliminer » et dont l'élimination ne saurait faire honneur à personne. Elle relève des basses œuvres d'une criminalité travaillant à grande échelle. D'un côté, l'action menée est une bataille, de l'autre elle est une simple opération. La guerre suppose toujours en quelque façon des vertus héroïques, un esprit de sacrifice. Le génocide mobilise des compétences : méthode, organisation, sang-froid, conscience professionnelle, efficacité. La fin de la guerre est le moment du cri de la victoire, du triomphe revendiqué, de l'exhibition du trophée, l'après génocide est celui du désastre silencieux où l'humanité tout entière vient à s'abîmer. C'est donc par essence que l'opération meurtrière tend à s'invisibiliser. On peut certes dénombrer toute une série d'actions menées en vue d'une occultation volontaire et maîtrisée : le codage et le brouillage des directives et du langage administratif (« évacuation », « réinstallation », « transport vers l'est », « commandos spéciaux », « traitement spécial », « solution finale »), le camouflage des sites, l'escamotage ou le traitement des cadavres, l'élimination des témoins, le suicide des responsables, etc., mais cette technique d'occultation est seconde par rapport à l'essentiel. Cette logique de l'invisibilisation du crime n'est pas qu'une sorte de ruse destinée à garantir un surcroît d'efficacité à un crime de grande ampleur. Elle acquiert la valeur d'une véritable signature de ce crime dans sa dimension nihiliste et désenchantée, elle veut annuler par avance la vie de ceux qui, ensuite, seront liquidés comme s'ils n'avaient jamais existé, organise les conditions de cette mort contingente de masses préala-

blement réduites à l'insignifiance, pour pouvoir établir que leur mort, ce n'est rien.

Dernières conséquences prévisibles de cette dynamique de la disparition : d'un côté, cette manière qu'ont les disparus de hanter à jamais notre territoire mental, leur interminable présence spectrale, l'impossible deuil des familles et d'un peuple face à toutes ces victimes qui sont là, en quelque façon, puisque « pas morts ». De l'autre côté, l'assassinat de la mémoire du crime, pour reprendre l'expression de Vidal-Naquet, et qui fait que tout se passe, dans le moment de l'après-Auschwitz, lors des procès des criminels nazis notamment, comme si les conditions avaient été réunies pour que les bourreaux soient à même de dire « il ne s'est rien passé, ou pas grand-chose, ou presque rien : pas de morts ». Quelle forte leçon alors ne pourrions-nous pas tirer avec les élèves de cette séquence du film de Lanzmann, *Shoah*, où, interrogeant les rescapés juifs chargés de déterrer et de brûler les cadavres de la forêt de Vilna en 1943, ceux-ci expliquent alors : « Les Allemands avaient même ajouté qu'il était interdit d'employer le mot "mort" ou le mot "victime", parce que ... ça n'avait absolument aucune importance, c'était rien. Celui qui disait le mot "mort" ou victime recevait des coups. Les Allemands nous imposaient de dire, concernant les corps, qu'il s'agissait de *Figuren*, c'est-à-dire de ... marionnettes, de poupées, ou de *Schmattes*, c'est-à-dire de chiffons.¹² »

4. RACISME ET ANTISÉMITISME

Deuxième effet regrettable d'une approche strictement définitionnelle et comparationniste : une tendance à identifier ou à homogénéiser bon an mal an, et malgré la recherche constante de telle ou telle petite différence, tous les génocides, en tant que processus de simple destruction d'une population (les Juifs, les Tziganes, les Tutsis, les Arméniens), sans prendre en compte la spécificité qualitative que revêt la visée du Juif pour le nazi, qui ne saurait s'identifier, par exemple, et malgré tous les rapprochements classificatoires, à la visée du voisin tutsi par les hutus dans un pays tel que le Rwanda ou à celle des Arméniens par les Turcs. L'approche tend à réduire le mot de Juif, chez les nazis, à un vocable sociologique désignant une population parmi d'autres, un peuple pris dans sa signification sociale de groupe humain doté d'une identité équivalente à toutes les autres, simplement davantage haï. Il nous fait passer à côté de ce qui fait la spécificité de l'antisémitisme et de sa différence d'avec le racisme : non pas la haine d'une différence visible que l'on se contente alors de maintenir à l'écart par une politique d'apartheid, mais une différence invisible, qu'il faut préalablement tenter de visibiliser (l'étoile jaune) sans jamais pouvoir y parvenir tout à fait, et qui conduit invinciblement à une politique paranoïaque et exterminatrice. En bref, le nazisme ne vise pas les Juifs, mais le Juif, et dans ce vocable peut s'engouffrer, à terme, toute l'humanité. Victor Klemperer avait noté, en des mots très lucides, le potentiel d'emblée liquidateur,

infiniment liquidateur de cette haine du Juif, et la plasticité du concept : « Que gagne-t-on à entretenir une telle haine du Juif, indéracinable et replacée dans le flou instinctuel ? [...] le Juif est l'homme le plus important dans l'État d'Hitler [...] Si le Führer avait réussi à détruire tous les Juifs, selon ses aspirations, il aurait été obligé d'en inventer de nouveaux [...] d'ailleurs, le Führer n'aurait pas eu de mal à inventer d'autres Juifs, puisque les Anglais étaient désignés par des auteurs Nazis comme les descendants de la tribu disparue des Juifs de la Bible.¹³ » L'enseignement de la Shoah devrait davantage se prémunir contre cette réduction sociologique du vocable Juif s'agissant du processus exterminateur. Ramener l'antisémitisme à un racisme anti-juif, une haine des Juifs comme population seulement, c'est se condamner à manquer la dynamique exterminatrice, qui n'est pas seulement une mise à l'écart un peu plus rigoureuse d'un peuple, mais une sorte d'emballement liquidateur travaillé par un principe d'illimitation. La psychanalyse dira que le racisme et l'antisémitisme relèvent de régimes pulsionnels tout à fait différents.

Dernier effet prévisible de l'approche marquée par l'usage dominant du vocable génocide : la propension forte de l'enseignement de la Shoah et de ses pratiques à se développer dans le sens un peu trop exclusif de ce que j'ai appelé une « pédagogie de la sentinelle »¹⁴, c'est-à-dire une pédagogie qui, en visant toujours d'abord les crimes de masse dans leur signalétique singulière, travaille avant tout à les désolidariser des autres crimes, voire à les désolidariser de toutes sortes de phénomènes approchants, dans la réalité contemporaine. Les travaux les plus récents ne semblent pas nous démentir. En guise d'approche comparée¹⁵, on commence par convoquer des historiens qui, chacun, exposent séparément l'histoire du génocide dont ils sont les spécialistes. Les ponts et différentes jonctions qui peuvent a posteriori être établis entre ces différents génocides sont condamnés à rester le fait d'une signalétique artificielle, largement obérée par la singularité des différents tracés criminels préalablement établis. À chacun son génocide risque bien d'être le mot d'ordre de ces analyses pleines de bonne volonté. En réalité, l'approche compréhensive de ces crimes diminue à mesure que l'approche scientifique, catégorielle et classificatoire gagne du terrain. C'est un des lieux communs du débat entre explication et compréhension en sciences humaines. Quant à l'efficacité d'une telle approche dans le combat mené contre le retour du mal génocidaire, les réactions timorées des contemporains face au génocide en cours au Rwanda, en 1994, en disent assez sur les capacités de ce maillage conceptuel à saisir le nouveau qui vient sous un visage inconnu. La « pédagogie de la sentinelle » est ce travail nécessaire sur la Shoah qui consiste à protéger cette mémoire de tous les rapprochements et réductions qui peuvent en minorer ou en méconnaître la réalité : l'indistinction, en premier lieu, entre le génocide des Juifs et d'autres génocides ou massacres, la confusion entre le sort des Juifs et celui des autres catégories de victimes dans la politique nazie, ou celle qui se fait entre les

mécanismes d'exploitation et d'humiliation actuels de nos sociétés contemporaines, et la réalité d'Auschwitz, entre les mécanismes bureaucratiques de nos États-nation et ceux de l'État SS, etc. Mais soutenue par le nouveau dispositif savant de l'étude comparée des génocides, cette pédagogie risque de rendre bien précaires les droits de ce que j'ai appelé la « pédagogie du militant » (deuxième volet complétant la pédagogie de la Shoah): celle qui entend au contraire tisser des ponts entre le passé et le présent des persécutions, celle qui veut dénoncer des événements actuels au nom de la Shoah, quand bien même seraient-ils dissemblables sur certains points importants, bref, celle qui privilégie finalement l'action et la solidarité sur la précision et l'érudition théorique et qui, par décision politique, propose des rapprochements que le point de vue savant désapprouve. C'est à tenir ensemble ces deux dimensions de la pédagogie de la Shoah (sentinelle et militante) que nous devons travailler, et cela suppose de favoriser une approche transdisciplinaire, voire dédisciplinarisée, selon le mot de Foucault, et de ne pas fermer sur un dispositif scientiste l'analyse sur laquelle nous appuyons la transmission scolaire de la mémoire du génocide.

NOTES

¹ Cf. l'ancienne adresse de notre site : http://www.inrp.fr/archives/mem_hist/intro_ressources.htm, et l'adresse actuelle du projet ECEGH, désormais davantage centré sur la mémoire de l'esclavage et de la colonisation : <http://ecehg.inrp.fr>

² Sophie Ernst, coordinatrice du projet Mémoire-Histoire à l'INRP, avait ouvert cette voie avec un article paru dans le n° 96 du *Débat*, sept-oct. 1997, intitulé « Faut-il pédagogiser la Shoah ? ».

³ Jean-François Bossy, *La philosophie à l'épreuve d'Auschwitz*, Paris, Ellipses, 2004.

⁴ Eric Prairat, « La lente désacralisation de l'ordre scolaire », *Espit*, décembre 2002, n° 12, p. 138-151.

⁵ Enquête menée dans l'Académie de Versailles en 2003 auprès d'enseignants de toutes disciplines et de tous types d'établissements, et intitulée : Entre mémoire et histoire. Cf. adresse du site ECGH- indiquée plus haut.

⁶ Cf. notre entretien, disponible sur le site internet INRP-ECGH (indiqué plus haut), avec Pierre-Jérôme Biscarat, aujourd'hui responsable pédagogique de la Maison d'Izieu, mémorial des enfants juifs exterminés d'Izieu, racontant sa découverte de la question de la Shoah à l'occasion du procès Klaus Barbie, à Lyon, en 1983.

⁷ Cf. l'article anticipatoire de Georges Bensoussan : « Histoire, mémoire et commémoration, vers une religion civile », *Le Débat*, novembre-décembre 1994.

⁸ Le projet d'un tel enseignement est exposé et analysé dans un ouvrage récent : B. Lefebvre, S. Ferhadjian (dir.), *Comprendre les génocides du xx^e siècle, Comparer-enseigner*, Rosny, Bréal, 2007.

⁹ Cf. Jean-Louis Déotte, Alain Brossat (dir.), *L'époque de la disparition*, Paris, L'Harmattan, 2000.

¹⁰ Hannah Arendt, *Le système totalitaire*, Paris, Le Seuil, Points, 1974, p. 179.

¹¹ Ce sera aussi le sens de la formule de Heidegger dans sa Conférence de 1949 intitulée *Le dispositif* : « Meurent-ils ? Ils sont liquidés sans bruit dans les camps d'extermination. [...] Au milieu des morts innombrables l'essence de la mort demeure méconnaissable », Martin Heidegger, *Bremer und Freiburger Vorträge*, GA 79, 56.

¹² Claude Lanzmann, *Shoah*, Paris, Gallimard, Folio, 2001, p. 33 (dans le DVD 1, séquence 11).

¹³ Victor Klemperer, *L.T.I.*, Paris, Pocket-Agora, 1998, p. 231.

¹⁴ Nous nous permettons de renvoyer au chapitre 6 de notre ouvrage *Enseigner la Shoah à l'âge démocratique*, *op. cit.*, p. 162 sq.

¹⁵ Cf. B. Lefebvre, S. Ferhadjian (dir.), *Comprendre les génocides du xx^e siècle*, *op. cit.*