

SOPHIE ERNST*

TRANSMISSION DE MASSE ET PÉDAGOGIE DE LA SHOAH:
NOUVEAUX ENJEUX

La « pédagogie » est un concept qui varie fortement suivant le contexte ; il désigne soit la qualité d'une relation duelle entre un éducateur et un enfant (« telle personne a beaucoup de pédagogie avec les tout-petits »), soit un modèle formel d'enseignement (« la pédagogie de Célestin Freinet »), soit encore un dispositif intégré de transmission, un appareil institutionnel lesté d'une philosophie, d'une anthropologie, d'une morale (c'est le sens du livre majeur de Durkheim, *L'évolution pédagogique en France*)... Il y a toujours eu de la transmission et des réflexions sur les bonnes formes de transmission, entre un adulte et des enfants, mais il ne commence à y avoir un intérêt public pour la pédagogie qu'à partir du moment où la transmission s'affronte aux grands nombres et où, du coup, la pédagogie engage une stratégie et une organisation collective. La question des formes pédagogiques devient politique.

De même, c'est lorsque la mémoire du génocide devient centrale dans la représentation que les sociétés européennes se font d'elles-mêmes, lorsque sa transmission vise la pérennité d'une conscience et d'un refus, en se donnant pour projet la conversion généralisée de la population, que la question pédagogique s'identifie à une politique de la mémoire, devient l'objet de prescriptions législatives, de programmes subventionnés, d'emplois dédiés et de vastes mobilisations éditoriales, médiatiques, associatives.

Le saut quantitatif devrait obliger à repenser le qualitatif, pour se repérer dans la profusion baroque des propositions et pour s'affranchir de formes obligées devenues inadéquates. Sauf que le quantitatif, emporté par sa propre logique, a tendance à se figer sur quelques mots d'ordre et quelques formes consacrées, qu'il s'agirait surtout de démultiplier.

De ce passage, nous sommes les contemporains, il a eu lieu sous nos yeux, et c'est à peine si nous sommes rendus compte des cristallisations qui se sont

* Philosophe de l'éducation, chargée d'études dans le cadre du projet ECEHG (enjeux contemporains de l'enseignement de l'histoire-géographie) à l'INRP, dernière publication : Sophie Ernst (dir.), *Quand les mémoires déstabilisent l'école. Mémoire de la Shoah et enseignement*, Paris, Institut National de

opérées. Des formes ont pris naissance, de façon plus ou moins réfléchie, et certaines propositions se sont imposées comme des vérités d'évidence au fur et à mesure qu'elles étaient répétées. Mais les questions initiales demeurent et insistent. Que faut-il transmettre, à qui, en vue de quoi, selon quels parcours et dans quelles formes? Quels sont les effets réels des pratiques réellement mises en œuvre? Ces interrogations de fond, jamais vraiment posées, jamais vraiment élucidées, ont été recouvertes par des consignes diverses, qui ont donné statut de nécessité à certains dispositifs qui n'étaient au départ qu'une possibilité parmi d'autres. Le plus spectaculaire et peut-être l'un des plus contestables est le voyage de classe à Auschwitz, notamment dans sa version « packagée » d'une journée. Notre ignorance en matière d'éducation morale est grande, et le peu que nous savons ne saurait nous inciter qu'à une certaine prudence: à quoi peut aboutir le processus moral d'identification d'un enfant à un autre enfant assassiné? Tout aussi questionnable est ce lien que nous mettons entre un savoir – l'histoire de la Shoah – et une volonté de transformation éthique et politique – « plus jamais ça ». Nous attendons beaucoup de ce schème de transmission: éducation au refus du racisme, éradication de l'antisémitisme, esprit de résistance civique, refus des discriminations, tolérance... Mais par quelle alchimie un savoir concernant l'histoire ou le bouleversement produit par un voyage à Auschwitz permet-il l'une quelconque de ces « éducations à » dont nous les crédites? Cela n'est jamais précisé et relève d'un postulat. Ne devons-nous pas, à tout le moins, être capables de nous poser la question, pour mettre en balance des finalités légitimes, et des méthodes ou des moyens qui ne sont pas forcément adéquats? Or, le simple fait de mettre en doute la pertinence de tel ou tel dispositif semble difficile, blasphématoire presque.

Je ne sais pas, pour ma part, quelles sont les « bonnes formes ». J'ai quelques soupçons quant à celles qui seraient néfastes ou contre-productives dans des circonstances données. Encore est-ce avec beaucoup d'incertitudes. En revanche, je revendique en la matière de ne jamais renoncer au devoir de réfléchir, questionner, mettre en doute – là où certaines pratiques d'intimidation ont imposé des sacralisations et des verrouillages de pensée. Il faut de l'esprit critique non pour détruire, mais pour réinventer, reconstruire, élargir: « comprendre le réel pour libérer l'idéal ».

C'est pour redonner du jeu dans le questionnement possible qu'il m'a paru nécessaire de revenir en arrière sur le moment du basculement vers la transmission de masse, qu'on peut situer approximativement dans les années 90, sachant que tout ne va pas d'un bloc dans une société. C'est à ce moment-là que certaines façons de faire, souvent remarquées et remarquables à un niveau artisanal, se sont imposées, puis rigidifiées.

Le texte qui suit reprend des extraits du livre *Quand les mémoires déstabilisent l'école. Mémoire de la shoah et enseignement*¹. Dans ce livre collectif que

publie l'INRP cet automne, environ la moitié des textes de nos contributeurs a été écrite entre 1994 et 1999, et j'ai consacré une partie importante de la longue introduction pour caractériser ce moment particulier: il devenait patent qu'on quittait le temps d'une transmission artisanale et militante, pour aller vers une transmission institutionnelle et méthodique, et cela se faisait dans une certaine cacophonie bruyante, où les consignes militantes du « devoir de mémoire » devenaient des slogans répétés de façon conventionnelle, jusqu'à en perdre toute authenticité.

Les ambiguïtés du procès Papon ont alors mis en exergue le motif « pédagogique », faute de pouvoir déboucher sur un vrai questionnement des fonctionnements étatiques.

« PASSER LE RELAIS AUX JEUNES GÉNÉRATIONS »

Dans un temps où morale et politique ont perdu leurs repères anciens, sans que les nouveaux soient bien en place, la mémoire et le sentiment de scandale qu'elle nous fournit semblent seules à même de fournir une boussole à l'action.

Cette insistance sur la mémoire a donné lieu à un phénomène nouveau: toute la société s'accorde pour transférer le problème aux enseignants, en vue de toucher prioritairement la jeunesse. On peut s'en étonner, il faut s'en étonner: n'est-ce pas à la société adulte de se poser à elle-même les problèmes politiques majeurs que soulève l'histoire du nazisme? Il nous faut donc examiner ce que devient l'appel lancinant à la mémoire, lorsqu'il passe dans le cadre scolaire, pour une transmission de masse.

Rencontrant les espoirs, sans doute illusoire, de pédagogie par le judiciaire, une forte inquiétude avait contribué à déplacer l'accent vers les enjeux de transmission à la jeunesse: les rescapés des camps se raréfiaient et avaient atteint un âge où il fallait envisager dans un avenir proche leur complète disparition.

Les acteurs directs qui avaient joué un rôle dans cette histoire avaient eu à cœur de témoigner de leur expérience auprès des jeunes, et, de plus en plus, de façon structurée par les associations, dans un cadre scolaire. C'était marginal mais fortement apprécié et valorisé. Leur très forte inquiétude, en vieillissant, était de s'assurer que leur action serait reprise, complétée, transmise. Que leur témoignage ne serait pas oublié, englouti dans l'insignifiance de la culture de masse et surtout pas recouvert par les entreprises d'esprit négationniste.

En face d'eux se trouvait un petit nombre de gens de la génération d'après: tous ceux qui avaient entendu ces paroles rares, qui les avaient portées, soutenues, diffusées. Cette génération, très respectueuse et souvent désemparée, avait eu tendance à concevoir son rôle dans l'effacement devant cette parole nue, ce témoignage de première main; et à l'anxiété bien compréhensible des témoins vieillissants, elle répondait par sa propre inquiétude, son sentiment de désarroi, d'avoir à transmettre sans le recours à ces témoignages. Présenter quelqu'un qui disait « je me souviens, j'y étais, et voici ce que j'ai vécu » semblait être devenu la seule

possibilité de garantir que quelque chose était advenu, d'en décrire les formes exactes, et d'en transmettre la juste signification morale.

Au-delà même de ce qui était effectivement dit, se jouait un problème plus obscur. À entendre les paroles des professeurs, on aurait pu croire que seul le témoignage réédité devant les jeunes pouvait garantir l'autorité du vrai, contre les entreprises négationnistes. Comme si la seule parole du professeur ne pouvait, à elle seule, authentifier ce qui se disait dans la classe. C'est du même sentiment que relevait la conviction qu'il se passait quelque chose de l'ordre de l'adhésion au vrai, lorsqu'un voyage permettait de venir sur les lieux mêmes de la Shoah et de ressentir une certaine émotion. Il y a sans doute une raison psychologique à cela, mais c'est une idée surprenante chez des enseignants d'histoire, bien éloignée de toute épistémologie.

Certes, la philosophie et avec elle, l'esprit d'examen, commencent avec l'interrogation sur ce qui permet d'assumer une assertion comme vraie et l'examen attentif de ce qui nous amène à l'accepter comme telle. Mais on ne peut pas dire que ce souci de remonter aux sources de la validation rationnelle soit habituellement très présent dans les transmissions scolaires, qui ne peuvent pas passer leur temps à mettre en doute l'autorité des manuels, des programmes et des enseignements universitaires, en revenant aux premiers témoignages et à l'archéologie du savoir.

Il y avait là une « forme pédagogique » qui commençait à passer pour la meilleure des entrées possibles dans le sujet, au moment même où elle ne pouvait plus s'envisager pour les pratiques à venir. Si les témoins, seulement les témoins, avaient autorité d'abord pour dire le vrai, ensuite pour le transmettre dans un contact direct, la question de la résistance au négationnisme devenait insoluble. Déjà au moment du cinquantième anniversaire de l'ouverture des camps, un tel dispositif de transmission était naturellement affecté par la perspective d'une disparition de tous ces témoins directs. C'est à cette anxiété qu'on doit le thème du « passage de relais », qui tendait à s'imposer comme mot d'ordre pour la transmission.

Cette appréhension était compréhensible, légitime, quoique pas tout à fait rationnelle : ceux-là même qui craignaient de ne pouvoir transmettre sans la présence actuelle, à valeur authentifiante, des témoins transmettaient couramment toutes sortes de connaissances historiques sans témoins, sans que cela leur pose le moindre problème, et pour cause : il y a de l'histoire justement parce qu'on sort d'une problématique du témoignage direct, au profit d'une méthode historique de construction d'objet. Henry Rousso, avant même de parler d'épistémologie ou de rigueur scientifique, a une formule imagée très suggestive quant à la différence des structures discursives : la mémoire dit « je me souviens », l'histoire dit « il était une fois... ». Et il y a une transmission qui repose sur l'autorité et la confiance dans les institutions qui construisent ces objets par méthode.

Étrangement, les enseignants d'histoire qui étaient anxieux de la disparition prévisible des témoins ne semblaient pas, pour la plupart d'entre eux, conscients de cette contradiction. Il est, me semble-t-il, tout à fait significatif de cette période que presque tous les enseignants qui s'investissaient dans cette transmission et qui désiraient s'exprimer, produisaient des écrits parlant de la visite des témoins dans leur classe et expliquaient que cette démarche était irremplaçable. Afin que se dise l'indicible, pour qu'on comprenne l'incompréhensible, pour que se transmettent les leçons du passé, pour mettre en garde contre ce qu'il ne fallait pas voir revenir. C'est souvent dans les mêmes termes qu'était perçue la visite sur un lieu de mémoire. On risquait fort ainsi de passer plus de temps à exhorter à la lutte contre le mal, qu'à définir la nature et le fonctionnement de ces maux à éviter, de façon analytique.

Qu'il y ait eu du doute, une gêne extrême, quoi de plus normal ? Mais ces formules en forme d'oxymore, répétées de façon obsédante, bloquaient notre horizon. Une transmission problématique ! Ne pas transmettre était inacceptable, transmettre était vertigineux. Sur la faille ouverte par cette contradiction, il fallait néanmoins jeter un pont, construire des formes d'enseignement praticables sans trop d'égarements. Quelles étaient, face aux jeunes générations, les responsabilités de la génération intermédiaire, non pas celle des acteurs directs, mais celle d'après : celle qui avait forgé sa conscience de l'événement dans l'espace compris entre *Nuit et Brouillard* d'Alain Resnais, *Le chagrin et la pitié*, de Marcel Ophüls et *Shoah* de Claude Lanzmann ? Trois films déstabilisants, sinon désespérants, chacun à sa manière. Le sentiment d'un paradoxe éducatif, entre angoisse et responsabilité, était très souvent partagé par ceux-là même qui essayaient depuis longtemps d'inventer des formes qui ne soient ni banalisantes ni traumatisantes².

Parmi les enseignants qui avaient vraiment réfléchi, individuellement ou en groupe, et tenté de mettre en place une pédagogie ajustée en finesse, on n'en rencontrait aucun qui n'ait été en alerte sur les risques de déséquilibre, de porte-à-faux, même dans les dispositifs les mieux construits. Quant aux enseignants qui ne s'étaient pas impliqués aussi nettement dans cette transmission, ou qui, tout simplement, ne se sentaient pas à l'aise, ils se contentaient souvent de glisser rapidement, tout en donnant le minimum d'indications objectives qu'on ne pouvait désormais plus omettre.

Du coup, les enjeux, pour qui se préoccupait de transmission, étaient à la fois quantitatifs et qualitatifs. Or, toute la rumeur publique avait tendance à marteler l'impératif de la transmission, sur un mode incantatoire et dramatique, qui mettait finalement l'accent sur le quantitatif au détriment d'une réflexion qui aurait porté sur le qualitatif.

Pourtant, d'une certaine manière, la bataille pour le quantitatif était en train d'être gagnée, par un basculement qui était déjà perceptible dès la première moitié des années 1990 mais ne devait apparaître comme évident qu'en 2005 avec le

soixantième anniversaire de l'ouverture du camp d'Auschwitz. On était passé d'une transmission d'abord marginale et artisanale, inspirée par des convictions fortes, à une transmission de masse qui portait avec elle toutes les ambiguïtés et les approximations de la culture médiatique. Le mot d'ordre du devoir de mémoire, l'impératif de transmettre « pour que plus jamais ça », l'appel à passer le relais aux jeunes générations... tout cela donnait un sentiment d'urgence tétanisant, qui n'aidait pas à réfléchir à ce qu'on faisait réellement.

Comment devait-on, dans ce contexte radicalement changé, repenser la transmission proprement scolaire, dans sa spécificité, ses priorités et ses limites, sa lenteur, sa progressivité ? C'est ce à quoi nous obligeait la massification de cet enseignement ; la montée dans les médias du thème du devoir de mémoire s'accompagnait de maladresses et de dérives des plus discutables. Au milieu de tant de prescriptions sociales aussi péremptives, le corps enseignant pouvait perdre de vue ses impératifs propres, d'instruction, d'éducation, de protection des jeunes élèves. Il était forcément soumis à toutes sortes de mots d'ordre, d'images, de consignes plus ou moins légitimes, plus ou moins judicieuses.

UNE INSTITUTION MOBILISÉE SUR D'AUTRES ENJEUX

Or, aucun débat public n'alimentait ici une dynamique pour penser et affronter ces difficultés inédites. En 1997, aucun programme de recherche ne nous lançait sur cette piste, aucune consigne n'invitait à proposer un programme de formation ; les priorités pour l'enseignement se multipliaient mais aucune n'invitait à une telle interrogation. Bien sûr, les problèmes existants sollicitaient l'attention de certains professeurs, inspecteurs, associations, mais c'étaient des initiatives isolées, sans programme institutionnel ni incitation publique. Le constat lucide que Dominique Borne, pourtant inspecteur général fort respecté, présentait dès 1994 dans le cadre d'un séminaire de recherche universitaire, et que nous republions dans le livre de l'INRP, n'avait pas donné lieu au débat de fond qu'il méritait d'ouvrir.

C'est que ces problèmes n'entraient pas dans les cadres de pensée qui délimitaient alors ce sur quoi on s'accordait, ou ce sur quoi on se disputait : rien de tel d'ailleurs qu'une polémique entretenue pour définir étroitement le champ du possible et du pensable. Si les cadres sociaux de la mémoire avaient évolué et intégraient désormais la mémoire du génocide, en revanche, les cadres de pensée du débat sur l'enseignement ne laissaient quasiment aucune prise pour poser le problème de ces enseignements. Il n'y avait pas occultation, mais difficulté d'inscription. Le problème n'était pas tellement que ces enseignements suscitaient de la polémique et des controverses (on souffrait bien plutôt d'unanimisme irréflectif), mais que les controverses qui occupaient les esprits portaient sur de tout autres enjeux.

Il y a eu toute une période, justement contemporaine de la montée du « devoir de mémoire », où les débats sur l'école ne s'intéressaient pas beaucoup à la teneur concrète des enseignements et aux problèmes pédagogiques liés à cette teneur. Par ce terme de teneur, on vise ici ce que dans d'autres langues et à d'autres époques on a appelé *Bildung* ou *paideia* : le chemin de culture par lequel un esprit prend forme de façon déterminée. À partir du moment où l'éducation devient le « quatrième pouvoir » du régime démocratique, ce chemin de culture de l'individu doit pouvoir correspondre, malgré les évidents décalages, à la forme que veut et doit pouvoir se donner la collectivité : ce qu'il vaut la peine de transmettre, parce qu'il le faut ou parce que l'idéal le commande. L'histoire de l'école nous montre donc au moins depuis la Révolution française plusieurs axes de débats, profondément dépendants les uns des autres, mais qui sont plus ou moins portés à la lumière selon les conjonctures. On a ainsi une alternance dans les configurations qui placent en pleine lumière, ou relèguent dans une semi-obscurité, tel ou tel des grands problèmes de l'éducation démocratique : les contenus d'enseignement, leur nature et leur finalité, leur adéquation aux besoins, leur modernisation par adaptation au monde historique advenu, l'évaluation des apprentissages effectifs, la démocratisation, les méthodes pédagogiques... À certains moments les débats publics ont suscité une réflexion intense sur ce qu'il vaut la peine de transmettre : par exemple vers les années 1960 et 1970, au moment de la modernisation des contenus d'enseignement : le grand remue-ménage a bouleversé l'enseignement du français, des mathématiques, de la philosophie... C'est en histoire un grand moment de contestation de l'enseignement d'histoire mis au service de la mémoire nationale hérité de Lavisser, et une aspiration à introduire les points de vue des dominés, des vaincus, des minorités.

Mais plus tard, dans ce tournant des années 1980 et 1990, au moment où l'histoire de la Shoah tendait à s'instituer comme transmission de masse, et où il était impératif de nous interroger sur cela que nous entendions transmettre, les débats sur l'école et les mobilisations publiques ne permettaient plus guère de poser les problèmes. Du coup, il y avait un débat public assez déséquilibré. Concernant les objets d'enseignement, il n'y avait pas de véritable débat, mais une prescription, unanimement acceptée, de devoir de mémoire concernant la Shoah ; concernant les manières d'enseigner et les structures, les débats intenses sur les injustices dans l'institution, les inégalités, les dispositifs pédagogiques démocratiques, la chute du niveau dans les apprentissages de base, la mise en cause des méthodes d'enseignement dans le lire-écrire-compter.

C'est tout récemment qu'à la faveur de conflits d'ordre plutôt politique que pédagogique, sont revenues sur le devant de la scène les questions de fond sur ce qu'il faut enseigner ; la vive polémique soulevée par la loi du 23 février 2005 sur l'enseignement du fait colonial marque certainement, de ce point de vue, un point d'inflexion du débat public. La nouvelle tendance contraste avec les quelques

vingt années antérieures qui auront été beaucoup plus centrées sur les questions d'inégalités et de pédagogie. Rappelons donc brièvement selon quels axes s'organisait le débat public sur l'enseignement.

CE QUI VAUT LA PEINE D'ÊTRE ENSEIGNÉ

Que vaut-il la peine de transmettre aux jeunes générations ? Du côté de la recherche en éducation, la réflexion d'un Jean-Claude Forquin, inspirée des travaux et des débats anglo-saxons qui posaient la question du *worthwhile*, de « ce qui vaut la peine » était restée bien isolée, avec quelques avancées du côté de la sociologie du curriculum. On évitera à dessein le terme de « contenu », car le mot lui-même est typique d'un moment où la réflexion sur le fond, le sens et la valeur de cela qui se transmet étaient recouverts par toutes sortes de querelles. Les uns défendaient becs et ongles les disciplines, les savoirs en tant que tels, par principe et non pas pour défendre tel savoir en particulier, telle transmission culturelle en tant que telle. D'autres s'interrogeaient sur les dispositifs didactiques. Certains attaquaient le puérocritisme et le pédagogisme, d'autres appelaient à une prise en compte de l'activité des jeunes dans des pédagogies plus soucieuses de leur individualité. Les questions de justice, d'égalité et de moyens, de méthodes et de statuts, de partage entre prérogatives académiques et impératifs de vie scolaire, occupaient tout le terrain. La question des foulards islamiques, soulevée dès 1989 et constamment réactivée, ne permettait pas non plus de poser ce type de problèmes.

Le débat s'attachait peu à questionner ce qu'il valait la peine de transmettre comme culture, car toutes les parties prenantes se disputaient dans le cadre d'une problématique de critique des inégalités. D'abord assez marginales, certaines voies singulières, par exemple celle tracée par Jean-Yves Rochex, ou celle de Jacky Beillerot et de Nicole Mosconi sur le « rapport au savoir », faisaient bifurquer la réflexion sur l'école et ses inégalités, vers la réflexion sur le sens des apprentissages culturels, permettant de sortir de dichotomies stériles et répétitives. C'est notamment du fait de ces travaux que la question du « sens » avait fait une réapparition remarquable dans l'espace de la recherche et de la formation : mais il s'agissait plus, dans cette insistance sur le « rapport » au savoir, du sens qu'un enfant donne à ce qu'il apprend à l'école, que du sens de ce qu'une société veut transmettre aux nouvelles générations.

Finalement, malgré des désaccords flagrants et des polémiques incessantes, d'un bord à l'autre, on avait tendance à prendre les savoirs à transmettre pour un donné à prendre tel quel, avec ou sans pédagogie, et non comme un objet d'interrogation et de transformation.

Il manquait de pouvoir poser les questions essentielles de la transmission, qui conditionnent les autres : qu'est-ce qui est important dans notre civilisation,

dans son histoire, et important au point qu'il soit impératif de le transmettre aux jeunes dans l'enseignement obligatoire ? C'est une question indépendante de celle de l'égalité, et peut-être préalable à celle de l'égalité. C'est parce que des enseignements sont nécessaires (pour divers ordres de raisons, tous légitimes) qu'ils doivent faire l'objet d'une transmission obligatoire qui soit égalitaire et performante. À trop réduire le questionnement sur l'école à sa contribution à l'égalité sociale, on manquait en fait aussi bien les enjeux de transmission que les enjeux de justice.

Ce qui aboutissait à une situation paradoxale : pendant que la demande sociale martelait le message d'un impératif de mémoire, le plus gros du débat sur l'école, entre la recherche en éducation et la réflexion institutionnelle sur l'organisation, se tenait dans les termes d'une lutte contre les inégalités, elle-même réduite à la question des structures et des pédagogies, loin des préoccupations de « contenus » (« contenu » est le terme convenu mais mal venu qui correspond justement à ce désintéret...). Quant à la réflexion pédagogique, elle avait du mal à trouver sa légitimité, dans un temps où toute question d'enseignement était formulée dans le débat public dans les termes visqueux d'un conflit aussi oiseux qu'interminable, entre « républicains défenseurs des savoirs et des disciplines » et « démocrates aliénés au pédagogisme et au puérocritisme ».

Si l'on songe à ces dichotomies qui ont trop longtemps régi la perception des débats sur l'école : République ou démocratie, contenus disciplinaires ou pédagogisme, instruction ou éducation, élitisme ou égalité, ... demandons-nous s'il était possible de pouvoir poser efficacement les questions cruciales de l'enseignement de la Shoah, sauf en déplaçant tellement leurs limites qu'elles cessaient d'être des dichotomies structurantes. Égalité, laïcité, dispositifs pédagogiques, disciplines, oui, république et démocratie, tant qu'on voudra... mais tout cela mis au service de quoi ? Qu'y a-t-il dans la culture reçue et dans l'expérience vécue par nos sociétés, qui soit vraiment important, et qui doit être transmis à la jeunesse du pays tout entier ? Prenons au sérieux ce que signifie (que) le fait de faire acquérir une culture, peut-être en nous inspirant des théorisations de Reinhart Koselleck³, pour prendre un peu autrement l'idée de « culture commune ». Les jeunes n'ont pas vécu directement ces événements que nous jugeons importants et qui, nous semble-t-il, doivent servir de base à notre réflexion, pour notre société, pour notre civilisation, pour l'humanité... ou tout simplement pour eux-mêmes : pour former un homme et un citoyen, qui soit prêt à affronter les défis, prévisibles et imprévisibles, d'un avenir forcément inconnu. C'est le rôle de la transmission scolaire que de reconstituer symboliquement ce champ d'expérience pour ceux qui ne peuvent pas avoir expérimenté les événements significatifs de façon directe. Quels choix ferons-nous, pour quels champs d'expérience, dans quel horizon d'attente ? La résultante excède (heureusement !) le pouvoir de l'école, mais il y a aussi une action, limitée, de l'école.

Les interprètes s'accordent pour diagnostiquer une « panne », une difficulté persistante et structurelle à retrouver une liaison des temporalités entre passé, présent et futur, mais faute de cette projection, c'est la profusion éclatée et l'incohérence des médias de masse qui dominent.

Le problème que nous avons à affronter ne trouvait pas place dans les dichotomies et les passages obligés du « débat sur l'école » de ces années-là. Il se posait dans le lien nécessaire entre les quatre questions suivantes, dans un ordre qui n'est pas indifférent.

1/ En premier lieu, la question de la connaissance : quel est le sens de cet enseignement sur le nazisme, la Shoah, la Seconde Guerre mondiale ? Que voulons-nous faire savoir et faire comprendre aux jeunes générations ?

2/ Distincte et pourtant indissociable, la question pratique : avons-nous une idée des effets éducatifs que nous souhaitons favoriser en transmettant ce savoir ?

3/ Ensuite seulement, la question de la mise en œuvre concrète de l'enseignement : si nous voulons transmettre ce sens et avoir cet impact éducatif, quel discours devons-nous tenir, que devons-nous enseigner et comment, selon quel dispositif didactique, selon quelle pédagogie, pour qu'effectivement nous réussissions cette transmission, sans effets pervers ?

4/ Ce qui implique, enfin, un problème organisationnel : si nous voulons que tous les enseignants d'un système de masse y parviennent, sachant que c'est difficile, comment l'institution peut-elle les y aider ? C'est à ces questions que l'institution devait répondre de façon cohérente : sur le plan de la connaissance et de son sens, sur le plan de la pédagogie, sur celui de l'organisation et de la formation.

LE DÉFI DE LA MASSIFICATION

J'ai toujours eu beaucoup d'admiration pour le génie pédagogique, et je peux attester qu'il existe... Mais la gageure de tout système éducatif de masse, c'est la généralisation des bonnes pratiques. La massification porte quantité d'effets pervers, parmi lesquels la diffusion de modèles médiocres ou aberrants, sous couvert de pédagogie ou de bons sentiments. Or, ce que l'on pouvait remarquer, c'était le fossé entre l'extrême qualité d'une minorité et le désarroi ou le dénuement des autres, pendant que se répandaient certains stéréotypes des pratiques encouragées par le battage médiatique, en particulier une certaine emphase, un appel à l'émotion et à l'exaltation, fort imprudents. Et l'on pouvait s'étonner de voir les professeurs d'histoire sortir de leur registre accoutumé, plutôt sobre, voire scientifique, et se charger d'une « affirmation de valeurs » dans un style problématique, à la fois émotionnel et prescriptif. De façon générale, on manquait un peu de prudence, quand il fallait manier les changements de registre entre science et morale.

Toutes sortes d'initiatives remarquables avaient vu le jour dans les dix à vingt dernières années, portées par une association, une fondation, un professeur

isolé, une revue... Quel que soit le sujet, il ne manque jamais dans l'école de petites équipes imaginatives, formées d'enseignants très mobilisés et très créatifs, pour mettre en place des choses admirables : des enseignements mais aussi toutes sortes de dispositifs impliquant les élèves dans des pédagogies actives qui les galvanisent.

Tout le problème, on le sait bien, est de passer de ces mobilisations exceptionnelles à des fonctionnements réguliers, qui soient donc également des fonctionnements de masse. On croit qu'il suffit d'identifier les « bonnes pratiques » et de les proposer en modèles : mais même à supposer qu'on sache identifier les « bonnes pratiques » (car cela pose de redoutables difficultés d'évaluation), en fait le transfert du qualitatif au quantitatif ne se fait pas sans distorsions très importantes. Il faut alors articuler ces initiatives singulières, souvent audacieuses, aux procédures ordinaires, normées et normatives, de l'institution – il y a des examens, des programmes, des manuels, des routines de fonctionnement. Ce qui était à la marge ne passe pas sans transformations profondes au centre. Dans le chapitre sur « mémoire et histoire » du livre *Quand les mémoires déstabilisent...*, on pourra lire la mise au point de Nicole Tutiaux sur ces différences de dispositifs didactiques, entre fonctionnement normal de la discipline scolaire et fonctionnement à la marge dans le projet pédagogique, retrouvant à partir de la didactique une réflexion qui est menée par ailleurs par le philosophe Alain Kerlan.

Il est assez dangereux de croire qu'on va pouvoir généraliser le meilleur, le plus original, et souvent le plus marginal au sens littéral, comme si c'était un modèle à imiter et à reproduire tel quel : on oublie au passage que la réussite a eu, toujours, une mobilisation en temps et en énergie exceptionnelle, qui se produit grâce à une configuration elle-même exceptionnelle ; si quelque chose prend forme, c'est toujours par la rencontre de quelques personnes, ressources, événements dans le contexte, qui créent du désir de travailler ensemble, et un entraînement ; ces cristallisations sont difficilement reproductibles, car les personnes, qui permettent les alchimies créatives entre des êtres et une situation, ne sont pas interchangeables. C'est pourquoi il a pu se faire des choses admirables lors de voyages à Auschwitz, en raison de l'investissement passionné de quelques personnes remarquables, et que, pourtant, il n'y avait rien de bon à attendre de la généralisation des voyages à Auschwitz. On croit régler la difficulté en affirmant qu'« il faut qu'un voyage soit soigneusement préparé » : c'est indéniable, mais on ne fait là qu'énoncer un truisme, on ne donne pas les clés d'une meilleure organisation. C'est méconnaître les réalités et les problèmes de fonctionnement d'une institution de masse : car à ce compte, aucune réforme n'aurait jamais échoué dans le système scolaire et toutes les innovations intelligentes y auraient été couronnées de succès. Il n'est pourtant pas impossible de tirer parti de la qualité des réussites remarquables. Il vaut la peine de créer les conditions pour que l'expérience de ces personnes mobilisées puisse aider les jeunes collègues à voir plus lucidement les

enjeux. Les pionniers aiment rarement qu'on les transforme en modèles à imiter, ils sont en revanche très désireux d'échanger avec des collègues pour les encourager à trouver leurs propres voies ; ils peuvent les aider à analyser les difficultés, à éviter les écueils, à trouver les ressources les plus commodes. L'institution n'est pas organisée de façon à tirer parti de ces interactions, elle ne prévoit pas beaucoup de temps ou d'espaces de rencontre pour de tels échanges : mais elle devra le faire si elle veut à la fois développer l'autonomie, la créativité et la solidarité des enseignants, et encourager la mise en synergie de leurs efforts.

DES COMPÉTENCES SPÉCIALISÉES

Pour que les enseignants d'un système de masse puissent être aidés dans un effort particulier qui leur est demandé, il faut que puissent s'élaborer des compétences spécialisées, qui soient mobilisables dans des formations. Or, dans ce second temps de la transmission, il faut d'autres types de compétences que celles du savoir spécialisé (d') de l'historien. Plus précisément, il faut pouvoir articuler finement une réflexion sur les pratiques de transmission sur un choix clair de cela qu'il y a à transmettre : il n'y a pas lieu de prolonger un débat indigent pour déterminer s'il faut du savoir ou de la pédagogie, il faut l'un et l'autre, en étroite correspondance.

Or, dès la fin des années 1990, où s'exprime le souci d'accompagner les enseignants, bien des initiatives avaient pris forme, qui avaient pour résultat de faire émerger des compétences particulières, disponibles pour l'accompagnement des enseignants. Cependant cela ne se passait pas tant dans les lieux dédiés à la formation que dans ses à-côtés. Car, du côté des organisations la même dialectique du centre et de la marge se produisait.

Ce n'est pas de façon complètement extérieure à l'institution scolaire mais pas non plus de façon officiellement assumée, que se structuraient des lieux de fortes compétences aptes à créer et offrir des ressources. Bon nombre d'enseignants, dans les établissements secondaires ou dans les IUFM, s'étaient passionnés pour ces sujets et avaient surtout besoin d'entrer en contact les uns avec les autres pour échanger leurs expériences. C'est à côté de l'école, tout en restant en lien avec elle, qu'ils allaient souvent pouvoir donner forme collective à des expériences singulières. Au niveau local, le réseau très actif des musées ou mémoriaux consacrés à la résistance et à la déportation ont développé à la fois une recherche, un art de la transmission sensible à destination du grand public, un accueil des jeunes et une offre didactique. Quiconque avait l'occasion d'en bénéficier pouvait admirer le travail en profondeur qu'ils réalisaient⁴. Ils étoffaient leurs services pédagogiques et réfléchissaient sur la fonction différente de l'exposition et de l'enseignement ; les rectorats, lorsqu'ils pouvaient dégager un peu de moyens, acceptaient de mettre à disposition des musées ces enseignants (qui avaient année

après année acquis une expérience irremplaçable mais qui n'ont jamais pu obtenir un statut autre que précaire). Les prix offerts par diverses fondations ou associations, tels le prix Corin, le prix du concours de la Résistance, assuraient une certaine visibilité de ces initiatives. Des associations, telle l'APHG (l'Association des professeurs d'histoire géographique) ou le cercle d'étude de la déportation et de la Shoah, avaient été le cadre d'une réflexion et d'une expérimentation pédagogique remarquables, et avaient renforcé la compétence de leurs membres, tout prêts à passer à une autre étape, où leur expérience pourrait soutenir l'effort des collègues plus jeunes ou moins impliqués.

Des associations comme Yad Vachem France ou Yad Layeled France favorisaient les contacts entre ce type d'associations en France, et leurs homologues en Israël ou dans différents pays d'Europe, permettant un transfert d'expériences.

Parler de ce qui se passait hors des frontières, en fait de transmission et de réflexion sur la transmission, obligerait à sortir de l'objet circonscrit de cette introduction, volontairement limitée au système scolaire français, dans ses formes spécifiques. Il est évident qu'au même moment, d'autres pays connaissaient des évolutions similaires, inventant des formes multiples. Par exemple, la Fondation Auschwitz de Bruxelles mettait au point un modèle performant de formation continue des enseignants, reposant sur des discussions approfondies avec des chercheurs. Toujours en Belgique, c'était une association laïque, Les Territoires de la mémoire, qui, sous l'impulsion d'anciens déportés politiques, organisait les rencontres entre anciens déportés et jeunes des écoles, autour d'un « parcours symbolique », à la fois rappel historique et objet de réflexion civique. En Italie, la Fondation Villa Emma et la Fondation ex-Campo Fossoli tissaient un réseau dense et intégré de sociétés littéraires et historiques à ancrage local, proche à la fois des animations du lieu de mémoire et des enseignants et formateurs. Le développement des technologies multimédias allait bientôt permettre une démultiplication des outils de vulgarisation mis au service tant des enseignants que des élèves, et un approfondissement des problématiques dans les productions, grâce à la coopération d'équipes d'enseignants plus soudées⁵. Bref, on ne pouvait que constater une dissymétrie, entre une politique institutionnelle peu marquée et une vraie richesse des ressources mobilisables par l'institution. Aucun débat public, pas de réflexion officielle dans le système scolaire, qui subissait de l'extérieur des exhortations médiatiques peu subtiles, sans pouvoir tenir ces exhortations à distance par un sens bien affirmé de sa spécificité. Mais par ailleurs, à un niveau plus individuel et associatif, une grande inventivité dans les formes et les organisations de la transmission ; un dynamisme et une réactivité forte, une conscience critique aiguisée du côté des médiateurs artistiques, du côté des musées et lieux de mémoire, du côté des associations, plus que du côté de l'appareil scolaire. Car la grande force des petites structures souples, de statut associatif, c'était leur réactivité et leur souplesse à tous points de vue. Ce qui n'était pas le fort de notre Éducation natio-

nale, malgré les ressources qu'elle possédait et qui trouvaient plus facilement à s'exprimer dans ces petites structures, que dans les dispositifs institutionnels réguliers.

C'est pourquoi les musées et mémoriaux allaient rapidement devenir moteurs dans la formation, assurant de plus en plus un service pédagogique, généralement assuré par un professeur bénéficiant d'une petite décharge horaire (souvent faible et précaire...). Ces services pédagogiques peuvent être utilisés de deux façons : a minima, les enseignants spécialisés remplissent un service que l'enseignant ne se sent pas assez solide pour assurer par lui-même et qu'il préfère déléguer ; mais ils peuvent aussi concevoir leur rôle de telle façon qu'ils se sentent aussi responsables des enseignants, les amenant à faire un itinéraire de formation approfondie en même temps que les élèves, et c'est tout à fait possible, compte tenu de la haute qualification de ces enseignants détachés, généralement passionnés par leur fonction. En ce cas, ils créent sur la durée un réseau d'enseignants qui suivent le travail du musée et s'intéressent aux nouvelles expositions et aux problématiques qui évoluent dans le temps. Les musées et mémoriaux tendent ainsi à se transformer en centres culturels ouverts à toutes sortes d'expressions artistiques et intellectuelles, et à toutes sortes de problématiques liées aux droits de l'homme et à leurs transgressions ; ils mettent en relation enseignants, enseignants spécialisés, associations, artistes, intellectuels et public. S'il y a des domaines où la collaboration entre institutions culturelles, institution scolaire, collectivités territoriales, a joué un rôle considérable pour le plus grand bénéfice du public, c'est entre autres celui-là. Tous ces groupes avaient acquis de l'expérience critique à propos de ce qui peut créer des complications dans les classes lorsque s'enseigne l'histoire de la Shoah. Si les dérives malencontreuses pouvaient inquiéter, néanmoins, de nombreuses ressources et compétences s'étaient élaborées pour repérer les écueils, et analyser les situations. Nous ne partions pas de zéro, tout au contraire : grâce au travail des pionniers, et aux analyses critiques qu'ils donnaient de leurs propres initiatives, nous pouvions faire fond sur des dizaines d'années de pratiques professionnelles variées et de réflexions actives sur ces pratiques, nous pouvions identifier des problèmes didactiques et mesurer la plus ou moins grande adéquation de documents, films, outils, stratégies pédagogiques. Le temps était mûr pour tirer quelques conclusions de toutes ces réflexions et pour envisager les nouvelles adaptations requises par les changements advenus. Les musées et mémoriaux allaient certainement continuer à jouer un rôle moteur, mais l'éducation nationale avait un rôle et une responsabilité distincte sur lesquelles il fallait réfléchir et mettre en forme. Notamment, du point de vue de la formation, et donc des IUFM.

Les réseaux d'associations, institutions, enseignants, formateurs..., qui s'étaient déjà fortement investis dans ces sujets pouvaient-ils se fédérer, unir leurs forces, échanger leurs stratégies pour concevoir des formes d'accompagnement pour les enseignants à une échelle plus vaste ? Nous, qui appartenions à l'institu-

tion scolaire, pouvions-nous favoriser des rencontres, aider à faire connaître et reconnaître le travail pédagogique, partout où il se donnait une forme intéressante ? Pouvions-nous concevoir un projet institutionnel, fait de recherches et de formations, qui puisse soutenir l'effort qui était demandé aux enseignants ? Ce n'était pas évident, parce que les institutions ne sont jamais bien réactives, et que le besoin ne figurait pas dans les priorités d'alors. Pourtant, on pouvait s'en convaincre en écoutant les enseignants et en voyant ce qui parfois était présenté comme bonne pratique, les choses étaient telles que le besoin se ferait rapidement sentir de façon aiguë, dans les pires conditions qui soient. L'institution scolaire avait intérêt à élaborer des stratégies réfléchies et concertées avant que des réponses immédiates ne soient attendues d'elle dans l'urgence et la confusion. Le problème devait être l'objet d'une politique institutionnelle de long terme, comme tout ce qui importe en éducation. Faute de quoi elle se rendrait vulnérable aux prescriptions multiples émanant de la société ; pour l'heure, elle était un peu trop soumise aux logiques commémoratives.

Le Centre de documentation juive contemporaine (CDJC) s'efforçait aussi de son côté de mettre au point une offre de formation pour l'enseignement de la Shoah : ces séminaires allaient se mettre en place dans le cadre du Mémorial de la Shoah et connaître un succès mérité. Tout en reconnaissant la valeur, la qualité et l'efficacité de ces efforts, on pouvait néanmoins trouver gênant que de son côté, l'Éducation nationale n'ait pas aussi une politique de formations et de recherches sur ces sujets. Que le CDJC se mobilise et mette en place une formation de valeur, c'était une chose, tout à fait utile et légitime, que l'institution publique renonce à ses responsabilités et se défasse sur une structure associative de la société civile, c'en était une autre. On pouvait trouver cette « externalisation », ou cette défausse de responsabilité, fort peu souhaitable dans les principes, aussi bien d'un point de vue républicain que d'un point de vue juif. Même si dans les faits, il devait s'avérer que le travail allait être fait, excellemment, et d'une façon indéniablement laïque et professionnelle, dans un esprit de totale coopération avec les services publics, néanmoins, il y avait là un précédent qui ouvrait sur des perspectives à long terme fort discutables. On pouvait déjà se poser une question qui allait bientôt révéler sa charge explosive dans le contexte des revendications mémorielles de toutes sortes de communautés : est-ce à chaque groupe de victimes de l'histoire de prendre en charge la responsabilité de la transmission scolaire de « son » traumatisme ? S'il vaut certes la peine d'utiliser le travail associatif dans ce qu'il a de dynamique, créatif, passionné... peut-on se satisfaire d'une complète délégation, sans médiation institutionnelle indépendante ? Une telle substitution n'était en général pas souhaitée par les associations (et plus tard, la Fondation pour la Mémoire de la Shoah ne sera pas du tout conçue pour assumer un tel rôle) ; elles souhaitaient aider, faciliter, coopérer, mettre des ressources diverses à disposition, mais elles aussi attendaient néanmoins un rôle moteur et responsable de l'institution.

DE L'INFORMATION À L'ACCOMPAGNEMENT

En quoi pouvait consister ce rôle facilitateur de l'institution ?

Du fait de la conjoncture, de la difficulté particulière à ces années où les mémoires déstabilisent les schémas accoutumés de transmission, il y a sans doute un besoin de formation des professeurs, ou plutôt d'accompagnement.

Pour comprendre ce que signifie cette distinction, on peut, en schématisant, distinguer trois modèles de formation, qui ne s'excluent pas, mais qui se greffent éventuellement l'un sur l'autre. Ils correspondent néanmoins à des conjonctures différentes, et aussi à des modes de société différents.

Lorsque le problème majeur était de sortir d'une situation devenue inacceptable, celle de la méconnaissance générale, et que, par ailleurs, il était facile d'influer sur les enseignements à partir de directives et d'actions centralisées, on pouvait agir en envoyant un livre très fiable qui puisse avoir la fonction de révéler les faits à ceux qui les méconnaissent ou les ignorent. Un tel ouvrage doit être réalisé par un historien reconnu, qui puisse porter une vulgarisation inattaquable ; ce fut, par exemple, le travail remarquable de François Bédarida, sur une initiative des éditions Nathan, relayée par l'appareil scolaire⁶. De même, Dominique Borne a donné dans le texte que nous avons republié⁷ un témoignage de première main sur cette période et ses ajustements. C'est le moment où de telles politiques de facilitation accompagnent ou anticipent de peu sur ce qui avait mis trop de temps pour s'imposer, l'inscription dans les programmes, les manuels, les épreuves d'examen. Ce sont des processus qui correspondent à des structures centralisées et hiérarchisées, avec un projet de généralisation standardisée.

Dans un deuxième temps, alors qu'existent désormais programmes, manuels, etc., certes critiquables et tout un appareil nécessaire de la standardisation, à quoi s'ajoute une offre éditoriale importante en ouvrages spécialisés, il se pose un problème de formation continue en termes de « remise à niveau ». Il s'agit de passer des principes à l'effectivité, et donc de mettre les compétences au niveau des exigences, les enseignants redoutant de ne pas être suffisamment armés sur le plan du savoir. La formation est conçue selon un modèle universitaire et selon le schème de la « remise à niveau des connaissances ». Beaucoup de formations continues sont organisées sur ce modèle qui voit, dans une journée, se succéder cinq à six exposés universitaires par des spécialistes reconnus.

Mais on peut se demander si le problème de « compétence » est réellement bien posé. Certainement, il y a une demande de la part des enseignants, une demande qui met en avant leur inquiétude, leur sentiment de fragilité. En fait cette demande de « remise à niveau », assez étrange de la part de professeurs formés à l'université et ayant satisfait aux exigences de concours plutôt difficiles, ne doit peut-être pas être prise au premier degré. Cela arrive surtout sur des sujets où ils sont déstabilisés par le fait que dans le monde académique lui-même, le savoir ne

semble pas stabilisé en consensus ; de ce fait la demande adressée aux universitaires est peut-être moins d'exposer un savoir que de délivrer une version autorisée du savoir, dont on pourra admettre qu'elle résulte d'un consensus académique. L'intérêt réside alors moins dans la « remise à niveau » que dans le travail de synthèse et de clarification qui est accompli par ces spécialistes : il s'agit moins de faire un cours de base pour étudiants, que d'aider à identifier les grandes lignes de force, et d'analyser quelques points délicats, dont on sait qu'ils posent des problèmes d'interprétation, ou de désaccords. C'est un modèle indispensable dans les temps où il y a beaucoup d'informations disponibles, quantité d'études spécialisées et beaucoup de polémiques, mais où manquent les grands ouvrages de synthèse considérés comme des classiques par la profession. Pour la Shoah, on arrivait dans un temps où existaient à la fois les grands ouvrages synthétiques « classiques » et des petits livres de bonne vulgarisation, faciles à se procurer dans des éditions de poche⁸.

Si les enseignants vivent mal cette situation, qui caractérise justement les enseignements du temps présent, encore chargés des conflits politiques, c'est qu'elle fragilise le système de légitimité et d'autorité qui sous-tend l'enseignement scolaire. Un enseignant se sent légitimé de s'appuyer sur un système vaste et rationnel de production et de validation des connaissances. Mais lorsqu'il est difficile de s'appuyer sur une vulgate, perçue comme le discours autorisé, cela se traduit par des hésitations, pour identifier l'essentiel, pour déterminer ce qu'il faut, en toute sûreté, mettre en exergue pour les élèves. S'il ne s'agissait que d'acquérir les connaissances requises, les livres suffiraient. Or, souvent, même s'il y a des désaccords entre universitaires, sur des points qu'il vaut la peine d'explicitier, il y a aussi souvent un accord au moins relatif sur l'essentiel, et c'est aussi un peu pour se l'entendre confirmer qu'il y a cette demande insistante de « remise à niveau », même si l'expression est assez malheureuse. Il ne s'agit pas seulement d'acquérir du savoir auprès des universitaires, mais aussi de prendre confiance dans son propre savoir et dans sa légitimité à l'enseigner en classe.

C'est pourquoi sont intéressantes les formules de formation continue qui permettent un temps vraiment important d'échange approfondi avec les spécialistes dans des ateliers, et où l'on se donne les moyens de soulever tous les points épineux en liberté. C'est ce que permettent les séminaires de la Fondation Auschwitz de Bruxelles, ou les formations continues sous forme d'Université d'été. Luxe indispensable du temps de la réflexion, qui permet à l'information de s'intégrer à des pratiques mieux conçues sur le fond des problèmes.

Enfin, dans un temps comme le nôtre, plus incertain encore dans ses visées et ses repères, plus décentralisé, il y a aussi un besoin de formation qui complète le précédent, qui soit plus près des pratiques, moins centralisé, et qu'on peut appeler « accompagnement ».

UNE FORMATION QUI SOIT UN ACCOMPAGNEMENT

« Accompagnement » est un mot galvaudé et comme « projet », « autonomie », « gouvernance » il fait partie d'une certaine langue de bois. Néanmoins il répond à une nécessité de l'époque, et suivant l'adage *abusus non tollit usum*, nous le prendrons au sérieux. Il désigne le soutien qu'une institution responsable peut donner quand elle s'adresse à des professionnels dotés de liberté, dont on attend des initiatives et qu'il ne s'agit pas de programmer, à qui il ne suffit pas de prescrire ce qu'ils doivent faire, en leur donnant à imiter des « leçons-modèles ». On ne prescrit plus de leçons-modèles... certes. Mais son avatar moderne n'est-il pas la « mallette pédagogique », le voyage, le DVD et ses supports pédagogiques, toute cette instrumentation véhiculant l'outillage et les passages obligés d'une transmission standardisée ? Toutes ces nouvelles formes sont supposées faciliter le travail de l'enseignant et offrent mille déclinaisons d'un outillage pas toujours bien exigeant du point de vue de la réflexion critique. Et pourtant comment se passer de ces aides, de ces supports pédagogiques ? Comment les évaluer ?

La liberté pédagogique est un principe important et précieux de la professionnalité enseignante mais il s'agit d'éviter deux écueils : d'un côté le simple laisser-faire, qui signifie un abandon des personnels à leurs difficultés et à leurs seules ressources individuelles et, de l'autre, la simple dévolution de prescriptions, sous forme de cahier des charges, qui signifie également un abandon des personnels à leur seule ingéniosité. Il y a donc à trouver des formes d'aides, qui ne soient pas dans une relation de prescription hiérarchique, car ces aides doivent mobiliser l'initiative autonome des professionnels, sans les abandonner à l'isolement et à l'improvisation. C'est une tendance très lourde de l'institution dans un temps de démocratisation et donc d'autonomisation, pour le meilleur et pour le pire, car s'il y a accord sur l'idée, les formes sont malaisées à mettre en œuvre. Il est plus simple et plus rassurant de concevoir la formation comme une journée d'exposés de connaissance par des universitaires. Bien sûr, ce qui est ainsi conçu comme une « remise à niveau » universitaire est une dimension importante, mais à elle seule elle ne résout pas tous les problèmes.

Une interprétation consisterait à mettre au service des enseignants des lieux spécialisés et des temps à part, où l'on pourrait discuter librement, découvrir l'ensemble d'une documentation, visionner des films. Faire appel à un collègue spécialisé maîtrisant bien l'ensemble des aspects de la question. Rencontrer d'autres professeurs qui s'interrogent, confronter des pratiques, dire ses appréhensions, échanger des réflexions. Exprimer ses doutes, analyser ses difficultés, faire la part de ce qui est irréductible, de ce qui peut être amélioré facilement, de ce qui peut être surmonté par une stratégie plus efficace. Ce n'est guère entré dans les mœurs de l'institution, même si des organisations comme le CDJC, la Maison d'Izieu, la Fondation Auschwitz de Bruxelles, laissent entrevoir ce que permettrait une telle ressource indissociablement documentaire et humaine.

Il s'agit aussi quand on s'engage dans un projet pédagogique, si simple soit-il, comme une sortie scolaire, de ne pas devoir réinventer tout un cheminement déjà fait par d'autres et sur lequel a été accumulé un savoir-faire critique. Des formateurs expérimentés et spécialisés peuvent aider à l'analyse des pratiques, mettre en garde contre des dangers inaperçus, donner des indications pour construire des réponses aux problèmes rencontrés. Il s'agit là d'un échange professionnel entre des enseignants « novices » et d'autres qui ont acquis une certaine expertise.

FORMATION DE FORMATEURS : UN ACCOMPAGNEMENT SUR SITE

Néanmoins, de façon très diversifiée selon les lieux et selon les cas de figure, il y a eu une mise en place progressive de telles petites structures, qui cristallisaient autour d'un lieu de mémoire, un musée, un IUFM, une association... Il est important que la formation continue des enseignants puisse articuler ses offres régulières et le partenariat avec ces structures. Selon les contextes régionaux, il y a une plus ou moins grande efficacité, qui tient à une plus ou moins longue expérience, et au hasard des configurations locales – on n'a pas les mêmes ressources à Paris, Lyon, Verdun, Rennes,... mais l'expérience prouve qu'il y a toujours plus de ressources locales qu'on ne croit, et qu'il est toujours fécond dans une formation de s'appuyer sur un réseau ancré dans un territoire. C'est pourquoi il vaut aussi la peine qu'à une autre échelle, il y ait une formation de formateurs qui soit elle aussi conçue comme un accompagnement, sur site et sur projet localement défini.

Si les IUFM ont vocation à mettre en place des formations continues, ils n'ont pas toujours tous les types de spécialisation requis par les difficultés du moment, qui sont nombreuses. Car chaque IUFM doit d'abord assurer toute une formation généraliste et sur tous les sujets. Même si, ici ou là, se sont structurées de petites équipes de recherches dynamiques et performantes, il n'est structurellement pas possible que tous les IUFM développent des spécialisations en tout (c'était déjà la contradiction des universités entre labos de recherche et préparation à des concours généralistes). Il vaut donc la peine de rationaliser les ressources, ce qui dans une époque de réseaux et de développement des e-technologies n'est pas impossible.

Les formateurs ont pris l'habitude de faire intervenir des partenaires locaux et de s'appuyer sur toutes sortes de ressources locales ; ils conçoivent volontiers leur rôle comme celui de facilitateurs, qui mettent en relation les enseignants et ces structures. Mais dans les périodes où émergent des besoins mal définis, où il faut commencer par s'orienter dans un paysage tourmenté, les formateurs qui veulent mettre au point dans leur région une offre de formation adaptée peuvent avoir besoin eux-mêmes de recourir à une expertise quelque peu spécialisée lors-

qu'ils n'en disposent pas à l'interne. Dans l'entreprise, une telle fonction est bien connue, c'est celle du consultant spécialisé, qui met au service d'un projet une expertise, pour conseiller et opérer un transfert de compétences. Il s'agit d'accompagner des équipes locales, sur le lieu même où elles travaillent. Cela consiste à élaborer le problème dans sa profondeur et ses dimensions méconnues, alerter sur les difficultés, expliciter ce qui est possible et souhaitable. Il y a aussi à faire connaître ce qui existe comme données de cadrage et comme ressources à un niveau national ou international, et permettre d'accéder à des réseaux utiles. Le travail consiste dans une certaine mesure à offrir une prestation spécialisée, mais aussi vise à faire émerger des compétences autonomes. Pour cela, il s'agit tout autant d'écouter ce que les équipes locales ont à dire et à proposer. L'enjeu est de leur permettre de définir leurs objectifs contextualisés en fonction de leurs priorités, les pousser à repérer les ressources locales qu'ils peuvent mobiliser et les nouvelles compétences qu'ils souhaitent se donner. Tout cela pour les aider à mettre en place un projet qui soit le leur, en phase avec les exigences globales et étroitement coordonné au contexte local, à ses contraintes et à ses ressources.

La notion de « professeur référent », dont l'idée mûrissait depuis longtemps sans aboutissement concret, a pu laisser envisager pendant un temps la création d'un statut d'enseignant spécialisé, dont la fonction d'expertise et de conseil viendrait en appui des projets de collègues moins expérimentés dans un domaine. Certains initiateurs de projets pédagogiques remarquables ont pu ainsi caresser l'espoir de voir leurs efforts reconnus, et envisager de développer leur action en se rendant utiles à leurs collègues. Mais très vite le statut de professeur référent a été lié à l'affectation en établissement prioritaire (« ambition réussite »), et non pas à une quelconque expertise. Quelle que soit la raison de cette décision par ailleurs compréhensible, subsiste néanmoins une grande frustration chez ces professeurs mobilisés et très compétents, et qui auraient souhaité pouvoir évoluer dans une carrière d'expertise pédagogique (étant entendu, pour couper court aux débats oiseux, que l'expertise pédagogique suppose la maîtrise autant de la discipline que de sa transmission).

Il semble très difficile pour l'institution de tirer parti des compétences spécifiquement enseignantes, acquises sur le terrain, pour les transformer en ressources démultiplicatrices. C'est pourtant là que se situe le problème de la transmission de masse, si nous voulons qu'elle soit à la hauteur des enjeux complexes que nous lui assignons.

LE SUJET ET LE SYSTÈME, LA TRANSMISSION ET L'INSTITUTION

Il y a une illusion propre aux discussions publiques sur la pédagogie, qui consiste à poser les problèmes en termes de face-à-face entre un adulte et des jeunes, indépendamment de tout système institutionnel – tout se passerait, selon le titre du

film, « entre les murs », comme si la pédagogie relevait avant tout du talent d'improvisateur de l'un et de la réceptivité des autres. Si l'on se rappelle que l'activité est encadrée, on pense « programmes » et « manuels », perçus au contraire, et bien à tort, comme des déterminants rigides des pratiques de classe, directement opératoires, et façonnables au gré du volontarisme politique, par des lois, décrets et circulaires. Imagine-t-on le besoin de facilitations ? Ce sera le recours à des « outils », l'envoi d'un DVD, d'un livret, d'une « mallette ».

Certes, au départ comme à l'arrivée, il y a ce face-à-face, essentiel, des consciences singulières dans une relation intersubjective, il est très important de ne jamais l'oublier, mais il n'y a pas que cela. Certes, il y a des programmes, des manuels et des outils, mais ce ne sont là que les éléments visibles d'un système autrement plus sophistiqué de formation, d'encadrement, d'instrumentation, qui doit en définitive augmenter les capacités, l'intelligence et l'autonomie des sujets, non les gérer en automates. Les structures de médiation et leur organisation, à l'intérieur et à l'extérieur des institutions, jouent un rôle important, méconnu du grand public, à qui l'on adresse beaucoup plus de dénonciations faciles du « mammouth », des « IUFM », du « pédagogisme », que d'analyses véritablement documentées et critiques, qui seraient, il est vrai, compliquées et probablement fastidieuses. Pourtant, ignorer cette complication, c'est faire bon marché de la grande sophistication des systèmes de transmission éducatifs dans une civilisation moderne qui articulent plus ou moins efficacement, avec plus ou moins de synergie, d'inadéquations ou de contradictions, quantité de sous-systèmes institutionnels hautement différenciés.

Réfléchir sur la pédagogie de la Shoah, c'est aussi prendre la mesure de toute cette dimension des médiations institutionnelles, de leurs possibles défaillances, de leurs rigidités et de leurs éventuelles interférences chaotiques – faute de quoi un certain angélisme s'expose à produire avant tout des effets pervers. Or, c'est le destin de toute transmission lorsqu'elle cesse de relever de l'initiative singulière des pionniers : elle doit affronter le défi des grands nombres, ce qui signifie très concrètement l'obligation d'une organisation compliquée – donc, forcément, les risques d'une gestion bureaucratique, la prolifération incontrôlable des initiatives de toutes sortes et les approximations de la culture de masse, où le respect de la personne humaine a vite fait de se perdre.

Concernant la pédagogie de la Shoah et les problèmes qu'elle pose, certaines difficultés sont assurément spécifiques, mais d'autres ne le sont pas, relevant d'un ensemble de problèmes assez largement communs à bien des transmissions contemporaines, à leur difficile compromis avec la culture de masse et à leur difficile négociation avec les dynamiques démocratiques. Les finalités sont à penser en rapport étroit avec les dispositifs qui les mettent en œuvre de façon plus ou moins adéquate – et inversement. Ce qui se passe de façon invisible entre deux sujets, un adulte et un jeune, selon des processus psychologiques infiniment complexes et

indéterminables, est à penser en relation avec des organisations institutionnelles de vaste ampleur. Il faut tenir les deux bouts de la chaîne, l'humain en formation d'un côté, la machine de l'autre. Ce travail d'évaluation critique et pragmatique de l'action, des moyens et des fins, ne pourra jamais s'arrêter : c'est bien pour cette raison que Cornélius Castoriadis, dans ses remarques sur les catastrophes du siècle passé, disait de nos sociétés contemporaines qu'elles ne nous permettent pas de nous reposer.

NOTES

¹ Sophie Ernst (dir.), *Quand les mémoires déstabilisent l'école. Mémoire de la shoah et enseignement*, Lyon, INRP, 2008, p. 89-109 (avec l'aimable autorisation du service des publications de l'INRP).

² J'ai publié une « chronique morale » dans une revue de philosophie de l'éducation (*Le Télémaque*), sous le nom d'Emma Shnur. Repris dans *Le Débat*, dossier « Se souvenir, enseigner, transmettre », *Le Débat*, n° 96, septembre-octobre 1997, avec les contributions de Emma Shnur, « La pédagogie de la Shoah », Rony Brauman, « Mémoire, savoir, pensée » Jean-François Forges, « Pédagogie et morale » ; Philippe Joutard, « Une tâche impossible ? », Emma Shnur, « La morale et l'histoire », Paul Thibaud, « Un temps de mémoire ? ». Il me semblait nécessaire de poser la question du rapport subjectif à cette transmission, et je le faisais en termes subjectifs. Comme bien des gens, et notamment comme beaucoup de descendants de déportés, je ressentais cette transmission comme problématique au moins autant qu'impérative. En republiant ce texte alors que tous les projecteurs étaient braqués sur le procès de Maurice Papon, Marcel Gauchet et Pierre Nora souhaitèrent ouvrir un débat sur le sens de la transmission. J'avais ainsi l'occasion d'exposer la perplexité qui était la mienne devant une certaine pédagogie faite de violence émotionnelle et d'affirmations morales incantatoires.

³ Reinhart Koselleck, *Le futur passé. Contribution à la sémantique des temps historiques*, Paris, Éd. de l'EHESS, 1990.

⁴ Il suffit de commencer la liste non exhaustive de ces musées, qui ont tous acquis une réputation très favorable auprès des enseignants, pour réaliser qu'il s'agit d'un mouvement dont l'origine est parfois nationale, parfois locale, mais qui a été fortement encouragé par la décentralisation qui s'est accomplie en France, et dont le rôle est essentiel comme réorganisation des ressources régionales et nationales de formation. On peut brièvement signaler à l'attention du lecteur, en s'excusant de ne pas citer ceux que nous n'avons pas eu l'occasion d'approcher directement, le travail accompli par le musée-mémorial de la Maison d'Izieu, le Centre d'histoire de la résistance et de la déportation de Lyon, le musée de la Résistance nationale de Champigny, le Centre Edmond Michelet à Brive, le Centre de la mémoire d'Oradour-sur-Glane, le musée de la Résistance et de la Déportation de Grenoble, etc.

⁵ Exemplaire et impressionnant de ce point de vue, le travail réalisé par l'équipe du collègue Gustave Monod de Vitry-sur-Seine accessible en ligne sur : <http://memoire1418.free.fr/index.html> (consulté le 6 mars 2008).

⁶ François Bédarida, *Le nazisme et le génocide. Histoire et enjeux*, Paris, Nathan, 1989 (nouvelle édition revue et augmentée : Paris : Pocket (Agora), 1992. F. Bédarida était alors directeur de l'IHTP et spécialiste reconnu de la Seconde Guerre mondiale, notamment pour ses travaux sur la Résistance.

⁷ Dominique Borne, « Faire connaître la Shoah à l'école », in Sophie Ernst (dir.), *Quand les mémoires déstabilisent l'école. Mémoire de la shoah et enseignement*, op. cit., p. 143-155.

⁸ En plus du livre de F. Bédarida, deux petits livres de synthèse, notamment, permettaient une première approche : Georges Bensoussan, *Histoire de la Shoah*, Paris, PUF, coll. Que sais-je ? 1996 (2^e éd. 1997) et Anne Grynberg, *La Shoah. L'impossible oubli*, Paris, Gallimard, coll. Découvertes, 1995.