



Mémoire d'Auschwitz ASBL
Rue aux Laines, 17 boîte 50 – 1000 Bruxelles
Tél. : +32 (0)2 512 79 98
www.auschwitz.be • info@auschwitz.be

Enseigner le nazisme et la Shoah aujourd'hui : enjeux, défis et perspectives

Yannik van Praag
Mémoire d'Auschwitz ASBL

Décembre 2024

L'histoire est sans cesse invoquée, sollicitée, commémorée, récupérée..., les jours anniversaires se multiplient, tout comme les comparaisons et les parallèles, souvent abusifs, avec le passé. Son enseignement est sans cesse présenté comme un remède aux maux de nos sociétés. Au premier rang des matières sensibles figure l'histoire de l'entre-deux-guerres, de la Seconde Guerre mondiale et de la Shoah. Étudier la montée des extrêmes dans les années 1920 et 1930 serait la solution miracle pour former des citoyens éclairés et responsables ; avoir été confronté à l'histoire de la Shoah serait le vaccin contre l'antisémitisme. Pourtant, force est de constater que l'on est loin du compte.

Il n'y a jamais eu autant de publications, de films et de documentaires sur le génocide des Juifs, mais cette inflation est confrontée à une concurrence mémorielle des souffrances ; l'approche historique de la Shoah est aujourd'hui fragilisée, victime des récupérations politiques.

Un travail considérable est mené dans les écoles, où les enseignants s'attachent à transmettre cette histoire et à fournir les outils critiques nécessaires pour l'aborder. Ce texte est une tentative d'état des lieux des pratiques et des questions qui se posent aujourd'hui dans l'enseignement en Fédération Wallonie-Bruxelles. Pour ce faire, nous avons croisé et rapproché les informations et pistes ouvertes récemment à plusieurs occasions : tout d'abord grâce à une enquête auprès d'enseignants du secondaire, tous réseaux confondus, que nous avons lancée dans le courant de l'année 2023, ensuite lors de la journée d'étude *L'enseignement de la Shoah, état des lieux et perspectives*, organisée le 25 janvier 2024 par la Cellule de coordination pédagogique de la Direction Citoyenneté, Mémoire et Démocratie (CiMéDé), avec notre participation et celle du Centre communautaire laïc juif (CCLJ)¹, mais aussi grâce à des entretiens menés avec des enseignants, afin d'appréhender les pratiques et les difficultés rencontrées aujourd'hui sur le terrain.

¹ L'ensemble des interventions est disponible ici :
<https://www.youtube.com/watch?v=wVIIGBBow4U&list=PL52oanyWqIvEQxqtgj-eb1b-IkKE7eu38>

Quelques questions en guise d'introduction

Que vise-t-on quand on enseigne l'histoire du nazisme et de ses crimes ? Quels sont les objectifs pédagogiques visés ? Chacun s'accorde à dire qu'il s'agit d'un passage incontournable pour former les citoyens responsables de demain. Cela paraît évident, indiscutable, mais si l'on se demande pourquoi, force est de constater que les réponses sont multiples.

Par ailleurs, à la question du pourquoi, s'ajoutent celles du quoi et du comment. Vu le peu d'heures de cours attribuées au cours d'histoire dans le secondaire, les enseignants sont confrontés à des questions de choix et de méthodes. Quels sont les faits et processus essentiels à transmettre ? Pour la Shoah, le problème est vertigineux, tant les ressources et les biais de compréhension nécessaires sont considérables. En effet, comment faire sans questionner l'Europe de l'entre-deux-guerres, l'essence idéologique et culturelle du nazisme, les théories racistes et eugénistes qui ont pris racine en Occident dès le 19^e siècle ? Comment parler de l'antisémitisme dans les années 1930 sans questionner la place du judaïsme en Europe dans le temps long ? C'est beaucoup demander à des enseignants qui n'ont que quelques heures à disposition pour aborder des domaines si complexes.

L'enseignement du III^e Reich dans les écoles alimente périodiquement les polémiques, parfois les fantasmes. La question suscite une couverture médiatique – en général brève, mais intense – et des prises de position politique au gré de l'actualité. On manque malheureusement de vue globale sur les tenants et les aboutissants. Il n'existe pas, à notre connaissance, de véritable travail académique sur la transmission scolaire du nazisme et de la Shoah en Belgique. En France, des initiatives existent. Elles sont rares, mais précieuses, comme la monographie de Patricia Drahi, basée sur sa thèse de doctorat en Sciences de l'Éducation, qui nous a beaucoup aidés². Nous y reviendrons.

À ces questions d'ordre pédagogique viennent s'en greffer d'autres qui ont gagné en acuité au cours des dernières années. Au premier rang d'entre elles, les injonctions au devoir de mémoire, dont des historiens comme Henry Rousso ou Jean-Michel Chaumont avaient déjà anticipé les effets pervers possibles, il y a plus de 30 ans. Afin d'éviter les pièges de la concurrence mémorielle et les sentences accusatoires d'instrumentalisation, il nous semble important de retracer des lignes claires entre histoire et mémoire, et de favoriser la première au détriment des abus de la seconde.

Enfin, ces questions génèrent un cortège de représentations, sinon de fantasmes, qui clivent toujours un peu plus nos sociétés, depuis « il n'est plus possible d'aborder ces sujets dans certaines écoles » à « la Shoah sature l'espace mémoriel ». Comment dépasser le préjugé qui fait de la Shoah une question uniquement juive ? Comment montrer qu'elle est un point de bascule de l'histoire, porteur d'enseignements universels ?

² Patricia Drahi, *Enseigner la Shoah et les questions socialement vives. Risques et défis. Paroles de professeurs de collège et de lycée*, Paris, L'Harmattan, 2017.

Pour sortir de ces impasses et retisser de la confiance – car c’est aussi de cela dont il s’agit –, l’effort ne peut être que collectif. Ce texte apporte davantage de questions que de réponses ; il se base sur des résultats d’enquêtes et de témoignages relativement peu nombreux et donc d’une représentativité discutable, mais ils sont le reflet d’enseignants engagés et déterminés auxquels il manque parfois peu de choses pour faire bouger les lignes, à commencer par du soutien hiérarchique et politique.

Que disent les programmes ?

Nous ne nous attarderons pas trop sur les programmes ayant cours dans le secondaire aujourd’hui, notamment parce qu’ils sont mouvants, particulièrement en cette période où le Pacte pour un Enseignement d’excellence est peu à peu mis sur pied. Rappelons qu’il est question, depuis des années, de revoir à la baisse le nombre d’heures consacré à l’histoire dans le premier degré du secondaire en Fédération Wallonie-Bruxelles³. Notons aussi que les programmes présentent des différences selon les réseaux, le cours d’histoire en tant que tel n’apparaissant dans le réseau libre qu’à partir de la troisième secondaire.

Jusqu’à présent, l’histoire du 20^e siècle n’apparaissait dans les programmes que dans le dernier degré du secondaire. Cependant, nouveauté notable, dans le référentiel de formation historique, géographique, économique et sociale publié par la FWB en juin 2022, il est demandé spécifiquement aux enseignants d’introduire le nazisme et la Shoah en 3^e secondaire⁴, ceci dans un programme très (trop ?) ambitieux :

En 3^e secondaire, l’élève est amené à caractériser les relations entre citoyens/citoyennes et État, de la démocratie athénienne du V^e siècle av. J.-C. à nos jours. Pour comprendre ce processus dynamique et non linéaire, l’élève découvre la coexistence de situations plus ou moins démocratiques et de dérives autoritaires : l’Ancien Régime en France, l’État belge de 1830 à aujourd’hui, le régime colonial belge en Afrique centrale, le totalitarisme nazi. La question des discriminations sera systématiquement posée. Un accent essentiel sera porté aux acteurs et facteurs de changement : ils ont permis de renverser, en tout ou en partie, un ordre établi niant les libertés fondamentales et ils ont lutté pour installer, préserver ou restaurer la démocratie. Enfin, l’élève identifie les héritages actuels des processus de démocratisation⁵.

Dans ce référentiel, la Shoah est reprise comme « savoir culturel » [« héritage (personnages, lieux, événements, patrimoine littéraire, architectural et artistique, commémorations...) relatif à nos régions ou faisant partie du patrimoine commun de l’humanité »] auquel les élèves doivent avoir été confrontés. Nombre de thématiques – dont le III^e Reich – autrefois enseignées dans le secondaire supérieur sont à présent incluses dans le référentiel d’un tronc commun en pleine construction où la dimension chronologique est en partie abolie au profit

³ Des échos annonçant la possible disparition d’un cours d’histoire spécifique – et d’une fusion dans un vaste cours mêlant, à parts égales, l’histoire, la géographie, la sociologie et l’économie politique – en secondaire inférieur reviennent périodiquement depuis des années.

⁴ Point qui mériterait d’être questionné. En effet, la Shoah apparaît dans le programme comme un élément isolé de l’histoire européenne, un « savoir culturel » indispensable. Comment aborder l’antisémitisme nazi sans un minimum d’intégration dans le temps long ? Quel sens donner à cet apprentissage auprès d’élèves de 14-15 ans, sans un véritable travail de mise en perspective historique ? Qui plus est par des enseignants probablement peu formés sur le sujet.

⁵ <https://ifpc-fwf.be/v5/documents/tc/refFHGES.pdf>, p. 68, consulté le 20 décembre 2024.

d'unités thématiques reliées à des enjeux contemporains. Sans nous prononcer sur cette approche, on peut néanmoins se demander si les élèves des premières années du secondaire disposent de la maturité suffisante pour être confrontés à ces enjeux. Le risque n'est-il pas de finalement faire pire que mieux, en transmettant aux jeunes élèves une histoire simpliste et ouverte aux récupérations les plus diverses ? Qui plus est, devant l'ambition de ces programmes, on peut s'interroger sur les efforts consacrés à la formation des enseignants auxquels il est demandé de les mettre en œuvre.

Dans le secondaire supérieur, nazisme et Shoah sont normalement vus en cinquième dans l'officiel et en sixième dans le libre. Dans l'officiel, le national-socialisme, l'univers concentrationnaire et le génocide sont des contenus obligatoires⁶. Le programme élaboré en 2000 – dont les fondamentaux sont toujours d'actualité – pose les balises, fonctions et objectifs du cours d'histoire de façon intéressante, l'approche critique et la méthodologie de l'histoire y étant particulièrement mises en valeur, tout comme l'importance données aux compétences essentielles attendues du cours : problématiser, recherche d'informations, analyse, contextualisation, critique, synthèse et communication de l'information. Le programme offre aussi une série d'exemples de situation d'apprentissage.

Pour les matières qui nous intéressent, voici ce que propose le programme :

- Le national-socialisme, un totalitarisme de droite

À partir de documents contemporains (textes, affiches, films de propagande), les élèves analysent les thèses défendues par le national-socialisme et les confrontent au concept de démocratie tel qu'il a été élaboré jusqu'à présent.

Les élèves recherchent des informations sur les processus de prise du pouvoir dans plusieurs régimes autoritaires et les comparent. Les historiens nous apprennent que plus de 50 % des électeurs allemands n'ont jamais voté pour Hitler ; or celui-ci accède au pouvoir en 1933 et s'y maintient ; comment expliquer ce paradoxe ?

- Univers concentrationnaire et génocide

À partir de la visite du fort de Breendonk, les élèves décrivent le système de la répression policière allemande en Belgique pendant la Seconde Guerre mondiale. À l'aide d'autres supports, comme les témoignages oraux ou écrits et les sources iconographiques, les élèves se posent des questions. Ils décrivent les différentes formes de résistance et de collaboration ; ils expliquent les motivations du choix fait par les uns et les autres.

À partir de la visite du Musée juif de la déportation à Malines, les élèves analysent la mise en place des lois raciales – identification et isolement des Juifs – suivie de leur déportation et de l'extermination.

⁶ <https://www.wallonie-bruxelles-enseignement.be/progr/50-2000-240.pdf>, consulté le 20 décembre 2024.

Ces points de programme valent pour l'enseignement général et pour l'enseignement technique de transition. Pour l'enseignement professionnel, les ambitions du cours d'histoire sont moindres et vont à l'essentiel. Le nazisme et la Shoah sont bien inscrits dans le programme, avec cependant moins d'attente que dans le général⁷. L'unité d'acquis d'apprentissage⁸ n° 5 (sur 9 au total) est consacrée à « la montée des totalitarismes : l'Allemagne nazie, de la guerre aux génocides », avec pour ambition première d'inscrire ce chapitre « dans une perspective historique, selon l'axe de la comparaison, les fragilités de la démocratie face à l'extrême droite en vue d'éclairer des enjeux sociétaux liés à la citoyenneté active et à la diversité culturelle. » Une série de savoirs, d'outils conceptuels et de repères chronologiques sont censés être maîtrisés et mobilisables en fin d'année.

Il n'y a manifestement pas de différences majeures à relever dans l'enseignement libre catholique quant à la matière prévue par les programmes, si ce n'est que le III^e Reich est abordé en sixième secondaire, dans l'enseignement général et technique. Là aussi – mais de manière moins marquée – le programme insiste pour un enseignement où l'ex cathedra laisse la place à une plus grande participation des élèves.

Sur le plan des méthodes, les programmes d'histoire des quarante dernières années manifestent un déplacement : l'exposé du professeur se voit restreint pour laisser un espace d'activité aux élèves. L'usage du document évolue : simple illustration du discours du maître, il devient un objet d'observation et d'analyse [...] Ces changements essentiels attestent une modification dans la conception de l'apprentissage. Pour le professeur, apprendre ne consiste plus simplement à transmettre un ensemble de connaissances, mais suppose une mise en situation active de l'élève. Pour celui-ci, apprendre n'est plus seulement recevoir des savoirs, mais exige un travail d'appropriation dont le matériau privilégié est le document⁹.

Ces précisions sur l'évolution du cours d'histoire au cours de ces dernières années nous apparaissent incontournables pour bien appréhender les questions qui nous préoccupent.

Toujours à propos du libre catholique, notons qu'une série de supports sont mis à disposition des enseignants sur le site de la Fédération de l'Enseignement secondaire catholique (FESeC). On y trouve une série d'exemples de « situations d'apprentissage », sur des sujets divers, comprenant des suggestions, des lignes directrices de cours, des liens, des pistes et documents. Parmi ces propositions, citons-en quelques-unes en rapport avec ce qui nous intéresse ici : *Contextualiser et distinguer les notions de génocide, de crime de masse... Comparer : la Shoah et le génocide des Tutsi, Enseigner le génocide des Tutsi, Critiquer : la résistance en Belgique durant la Seconde Guerre mondiale, Exploiter « The fallen », une datavisualisation des victimes de la Seconde Guerre mondiale.*

⁷ <https://www.wallonie-bruxelles-enseignement.be/progr/466-2015-240%20.pdf>, p. 77, consulté le 17 décembre 2024.

⁸ « Un ensemble cohérent d'acquis d'apprentissage susceptible d'être évalué » selon la terminologie de la Fédération Wallonie-Bruxelles.

⁹ Programme téléchargeable via la page : <https://fesec.scienceshumaines.be/histoire-programme/>, consulté le 17 décembre 2024.

Ce rapide survol des programmes scolaires montre que l'analyse du III^e Reich et de ses crimes apparaît bien comme un passage obligé en FWB. Qui plus est, nous n'avons passé en revue que les programmes d'histoire. Or, comme nous allons le voir, ces thématiques ne sont pas abordées uniquement au cours d'histoire, mais aussi – ou peuvent l'être – aux cours de philosophie et de citoyenneté (CPC), de français, d'étude du milieu, de religion, etc.

Enquête en ligne auprès d'enseignants en Fédération Wallonie-Bruxelles

En 2023, l'ASBL Mémoire d'Auschwitz a lancé une enquête auprès des enseignants du secondaire de la Fédération Wallonie-Bruxelles (FWB) afin de connaître les méthodes et supports pédagogiques utilisés pour aborder le national-socialisme, l'univers concentrationnaire et la Shoah en classe. Ce travail fait suite à deux précédentes enquêtes menées par la Fondation Auschwitz il y a plus de vingt ans¹⁰.

La recherche a été conduite sur base d'un questionnaire en ligne relayé par courriel aux écoles et enseignants répertoriés dans notre base de données, via les réseaux sociaux et par des newsletters. 256 enseignants y ont répondu, entre le 15 mars et le 15 juin 2023, venant approximativement à proportion égale du réseau libre confessionnel et officiel, et selon la répartition géographique suivante : Hainaut (30 %), Bruxelles (23 %), Liège (17 %), Namur (12 %), Brabant wallon (10 %), Luxembourg (6 %). Les trois quarts des répondants enseignent dans le secondaire supérieur de l'enseignement général. Le plus grand nombre des réponses concerne le cours d'histoire (104/256), mais d'autres matières sont également concernées : français, néerlandais, anglais, philosophie et citoyenneté, religion, étude du milieu, sciences sociales, géographie, histoire de l'art, etc.

Avant de poursuivre, il est important de souligner que nous sommes bien conscients que notre échantillon est quelque peu biaisé. En effet, les répondants ont été contactés principalement via nos réseaux. Ils sont donc probablement plus sensibles à la question et déjà convaincus de l'importance d'aborder ces thématiques en classe. Nous reviendrons plus loin sur ce biais et sur les démarches pour le compenser.

¹⁰ Yannis Thanassekos & Anne Van Landschoot, « Enquête pédagogique : la formation des enseignants quant à la pédagogie des crimes et génocides nazis. Les résultats d'une enquête. Problèmes et enjeux d'avenir », *Bulletin trimestriel*, n° 58, janvier-mars 1998.

Yannis Thanassekos & Sarah Timperman, « Enquête pédagogique II : Enquête sur le niveau de formation des enseignants du réseau libre de l'enseignement secondaire en Communauté française relativement à l'histoire et la mémoire des crimes et génocides nazis », *Bulletin trimestriel*, n° 74, janvier-mars 2002.

Des pratiques pédagogiques intéressantes et diverses

L'enquête a permis de mettre en lumière les pratiques, les outils pédagogiques, les activités ou les supports auxquels les répondants ont recours. Un élément qui ressort avec évidence est l'importance des sorties scolaires. Un enseignant nous dit : « L'école doit sortir de ses murs pour la Shoah certainement, mais aussi pour tout le reste. » Près de deux répondants sur trois s'y attellent – régulièrement pour la plupart, plus sporadiquement pour d'autres – et organisent des visites *in situ*, essentiellement en Belgique. Parmi les lieux de mémoire, les plus visités, dans le cadre qui nous intéresse, on retrouve – de très loin – le fort et mémorial de Breendonk et le musée mémorial Kazerne Dossin. Les raisons sont multiples, mais pour résumer en quelques mots, Breendonk offre un aperçu concret et une expérience immersive de ce que fut la répression nazie durant l'Occupation, tandis que Dossin est un passage nécessaire, une expérience poignante et richement documentée, pour aborder non seulement l'histoire de la Shoah, mais aussi les droits humains de façon plus générale. Des enseignants organisent même les deux visites le même jour, ce qui est facilité par la proximité des deux sites, situés à moins d'une demi-heure d'autocar l'un de l'autre.

D'autres sites en Belgique (le fort de Huy, la citadelle de Liège, le bunker d'Hitler à Brûly-de-Pesche, etc.) sont visités, mais dans une moindre mesure, souvent pour des raisons de proximité géographique. Enfin, certains enseignants démarrent leur travail sur base d'histoires familiales, ou locales. L'un d'eux nous dit par exemple avoir entamé avec ses élèves des recherches sur le monument aux morts de son village. L'enquête révèle également que de nombreux enseignants ont effectué un voyage de mémoire à l'étranger, ou ont profité d'un voyage à l'étranger pour visiter un site mémoriel. Une trentaine ont séjourné en Pologne et visité Auschwitz ou d'autres sites liés à la Shoah. L'enquête met également en lumière une grande diversité de lieux visités : le Struthof, Terezin, Mauthausen, Buchenwald, la maison d'Izieu, Oradour-sur-Glane, etc., rappelant, si besoin est, combien la Seconde Guerre mondiale est une histoire collective européenne.

La projection de films documentaires (des extraits ou en totalité) en classe, est un outil particulièrement privilégié par les répondants. Plus de la moitié y a recours. Plusieurs titres ressortent rapidement des réponses : *Shoah*, *Apocalypse*, *Modus Operandi*, *De Nuremberg à Nuremberg*, *Nuit et brouillard* – qui, près de 70 ans après sa sortie garde manifestement toujours la faveur de certains enseignants –, etc. Sans oublier quelques enseignants utilisant les DVD documentaires réalisés par la Fondation Auschwitz.

Ils sont près des deux tiers à montrer des films de fiction (des extraits ou en totalité) en classe pour introduire ou soutenir leur propos. Parmi les choix privilégiés, on retiendra *La liste de Schindler*, *L'enfant au pyjama rayé*, *Au revoir les enfants*, *La vie est belle*, *La chute*, *Le pianiste*, etc. Peu de surprises donc. Ici se pose la question de savoir ce que les enseignants font de ces projections. En effet, si plusieurs offrent une toile de fond historique assez solide, d'autres relèvent nettement plus de la fable et mériteraient une critique approfondie après une projection. Au premier rang d'entre eux : *La vie est belle* et *L'enfant au pyjama rayé*.

L'usage de la littérature est intéressant à plus d'un titre, ne fût-ce que parce que les œuvres à disposition des enseignants sont désormais bien plus nombreuses que dans les années 1980-1990. Ces dernières années ont en effet vu une forte multiplication de récits, de romans inspirés d'expériences de survivants, d'œuvres de pure fiction, etc., et, parallèlement à cela, l'émergence d'une littérature jeunesse spécifiquement centrée sur ces thèmes. Un peu plus d'un tiers des enseignants ont recours à des œuvres littéraires. Les livres devenus des classiques et les plus cités – très largement – dans l'enquête sont *Le journal d'Anne Frank*, *La mort est mon métier* (Robert Merle) et *Si c'est un homme* (Primo Levi). D'autres « classiques », toujours cités, mais de façon beaucoup plus sporadique : *Mon ami Frédéric* (Hans Peter Richter), *Un sac de billes* (Joseph Joffo), *La Nuit* (Elie Wiesel), *Inconnu à cette adresse* (Kressmann Taylor). Les réponses au questionnaire révèlent la grande diversité de livres qui existe aujourd'hui sur le marché pour aborder le nazisme et ses crimes. Parmi ceux-ci : *Sophie Scholl : « Non à la lâcheté »* (Jean-Claude Mourlevat), *La vague* (Todd Strasser), *Le garçon au pyjama rayé* (John Boyne), *Une jeunesse au temps de la Shoah* (Simone Veil), *Elle s'appelait Sarah* (Tatiana de Rosnay), etc. Les réponses sont extrêmement multiples. Un élément caractéristique qui ressort aussi de l'enquête est l'apparition de romans graphiques et de bandes dessinées dans le cadre scolaire. On est encore loin d'un phénomène majoritaire, il est question de moins de dix répondants, mais cela mérite d'être relevé. Sans surprise, *Maus* (Art Spiegelman) est cité le plus souvent, mais il n'est pas seul : *Le faux Soir* (Durieux), *Irena* (Morvan) sont également mentionnés.

Vient ensuite l'inéluctable question de la disparition des témoins. Les rescapés de la déportation, les anciens résistants, les anciens combattants ont désormais presque tous disparu et nombreux sont les enseignants à nous rappeler combien leurs témoignages étaient précieux. Ils évoquent les noms des derniers rescapés qui, il y a peu de temps encore, venaient infatigablement raconter leur histoire en classe : Marie Lipstadt, Paul Sobol, Lydia Chagoll, Henri Kichka... Simon Gronowski « L'enfant du XX^e convoi » qui a échappé de justesse à la déportation continue, malgré son âge (il est né en 1931), à venir témoigner dans les écoles. Son nom est cité par quinze répondants de notre enquête.

Signe de l'importance pour les enseignants de la venue de passeurs de mémoire « en chair et en os » dans leurs classes, ils sont nombreux à faire appel aux générations suivantes : enfants cachés, enfants de déportés ou d'enfants cachés. Le contact direct apparaît manifestement comme essentiel. L'invitation d'historiens ou d'experts semble également de plus en plus privilégiée. Le travail des associations travaillant sur ces thématiques (CCLJ, Territoire de la mémoire, Hainaut mémoire, Ami, entends-tu ?, l'ASBL Mémoire d'Auschwitz, etc.) est également de nombreuses fois rappelé. Pour pallier la disparition des derniers rescapés, la projection de leur témoignage filmé est également privilégiée. Une très grande majorité des personnes sondées affirme y avoir recours, ou songe à le faire.

La disparition des témoins est un sujet en soi, relevé par de nombreux répondants. Des alternatives existent (témoignages filmés, venue de descendants de survivants, d'experts, etc.), mais il est clair que la transmission de ce que fut le nazisme ne sera, sans eux, plus jamais pareille. Nous reviendrons sur ce point plus loin.

La lecture des résultats de l'enquête montre un corps professoral averti et engagé, conscient de l'importance de sortir du cadre scolaire pour aborder ces sujets. Par ailleurs, les répondants qui estiment que leur cursus académique les a armés suffisamment sont très minoritaires – un peu moins d'un quart ; la grande majorité affirme en revanche continuer à se former et s'informer, de sa propre initiative (lectures, voyages, conférences, visites d'expositions, etc.). Un constat qui nous ramène à une évidence qui concerne bien sûr toutes les matières, mais celle-ci sans doute tout particulièrement, tant elle est malmenée, récupérée et instrumentalisée : la nécessité d'une formation continue, adaptée aux différents besoins des enseignants. Et sur cette question, les répondants sont particulièrement prolixes : curiosité intellectuelle et désir d'enrichir leurs connaissances ressortent avec évidence. Les réponses à la question : « Comment souhaiteriez-vous enrichir davantage vos connaissances ? » démontrent un engagement certain. Au premier rang des besoins exprimés vient la découverte des lieux de mémoire, qui apparaît de façon systématique. Auschwitz est bien sûr cité à de multiples reprises, mais il est loin d'être le seul. Il existe une offre énorme à travers l'Europe pour appréhender les innombrables cicatrices que le nazisme a laissées. Mais cela ne s'improvise pas. Bon nombre le font durant leur temps libre, avec leurs propres moyens, mais cela nécessite du temps, de l'organisation, et a forcément un coût.

À côté des voyages d'études, les demandes de formations sont multiples, tant sur la forme que sur le fond : « Ce qu'il me manque surtout, ce sont des liens avec l'actualité, des outils pour sensibiliser au danger du négationnisme » ; « Trouver des moyens pédagogiques pour aborder le sujet sans être redondant, et hors voyeurisme, ce que je ne supporte pas » ; « En suivant une formation sur la littérature concentrationnaire » ; « Plutôt besoin de formation didactique » ; « Avoir accès à de nouvelles ressources primaires (images, documents, témoignages) » ; « Par des journées de conférences sur des thèmes précis » ; « Formation spécifique, séjour d'étude IFPC ».

Particulièrement éclairantes également sont les réponses données par les enseignants à la question : « Pensez-vous que les enseignants ont un rôle à jouer en tant que "passeurs de mémoire" ? » Ils répondent oui à plus de 95 % et leurs développements sont de précieux retours du terrain impossibles à résumer ici, mais dont l'essence revient à : « Si l'enseignant ne le fait pas, qui le fera ? » Retenons parmi quelques réponses caractéristiques : « Dans mon cas, les élèves à qui j'enseigne n'entendent que très peu parler d'histoire à la maison et n'ont souvent jamais été dans un lieu de mémoire ou un musée. » ; « Les familles n'ont malheureusement pas toujours les moyens de le faire », « "Passeur" ou plutôt "éveilleur" de mémoire. Souvent, les élèves sont déconnectés de ce passé, ils n'ont pas de famille qui a été directement concernée (par la guerre, l'Occupation, la déportation ou l'extermination) et ils ne se sentent pas spécialement touchés. Lorsqu'on leur fait écouter des témoignages, regarder des documentaires, comparer les sources, lorsqu'on leur explique ce qui s'est passé dans leur quartier (pavés de mémoire), j'ai l'impression que le travail de mémoire est enclenché. » Comme ce dernier retour, beaucoup insistent sur l'importance sociale et politique que recouvrent l'apprentissage et l'analyse de cette période de l'histoire. « C'est plus que jamais indispensable dans le contexte actuel. » Précisons que les quelques-uns (9) qui ont répondu non se sont presque tous arrêtés sur le terme « mémoire » (par rapport au travail d'histoire), ce qui mérite très légitimement d'être discuté. L'un d'eux nous écrit : « La mémoire n'est pas de l'histoire... si votre question est "expliquer l'histoire pour éviter le retour"... alors oui »

L'enquête montre en définitive que les enseignants utilisent une grande variété d'outils pédagogiques pour transmettre l'histoire du nazisme et de la Shoah : visites de lieux de mémoire, de musées, d'expositions, interventions de témoins ou d'experts en classe, projections de documentaires ou de films de fiction, analyses critiques de récits, de témoignages et de romans, etc. Dans un monde idéal, ces démarches conjuguées permettraient assurément aux élèves d'appréhender les événements historiques dans leur globalité et leur complexité, et leur donneraient aussi des outils pour réfléchir aux enjeux contemporains liés à ce passé. Mais cela relève évidemment de l'utopie. Les enseignants n'ont ni le temps ni les moyens d'investir le sujet avec autant de persévérance. Qui plus est – c'est d'ailleurs l'un des éléments marquants qui ressort de l'enquête –, une grande majorité des enseignants estime avoir été insuffisamment formée sur ces thèmes (certains affirment même ne pas l'avoir été du tout). 98 répondants sur 256, soit près de 40 % affirment même ne jamais les avoir abordés. Ce n'est en réalité pas si étonnant, vu le grand nombre de répondants n'enseignant pas l'histoire et n'étant pas passés par une formation historique. Mais se posent dès lors d'autres questions qui relèvent de la cohérence générale de l'enseignement prodigué¹¹. Un professeur luxembourgeois nous précise à ce propos : « C'est trop dilué, dès la première année quand les élèves ne sont pas mûrs, et quand on arrive sur le sujet en rhéto, ils sont blasés en ayant l'impression qu'ils le connaissent déjà alors qu'ils n'ont rien analysé vraiment. » Nous reviendrons sur cet élément important plus loin.

Cette enquête nous apporte donc de nombreuses informations sur les supports et outils pédagogiques utilisés aujourd'hui par les enseignants. Elle lève également le voile sur une série de difficultés et de manques auxquels ils sont confrontés. Nous sommes cependant bien conscients d'une série de biais que comporte l'enquête, le principal étant que les répondants sont, dans leur grande majorité, des personnes intéressées par la matière et convaincues de l'importance de l'école comme lieu de transmission de celle-ci.

Nous avons donc croisé ces informations avec d'autres sources, et quelques rencontres. Nous voulions non seulement avoir des retours d'ordre plus qualitatif, un questionnaire en ligne n'étant pas de nature à permettre l'expression des écueils ou des bonheurs du métier. Mais nous voulions aussi creuser la question de la difficulté d'aborder la Shoah dans certaines écoles. Ces difficultés relèvent-elles du fantasme ou sont-elles le reflet de réalités tangibles ? Et si c'est le cas, dans quelle mesure ? Quelles solutions pour y pallier ?

¹¹ Anecdote singulière, mais troublante : une répondante est professeure d'Éducation physique. À la question : « Pensez-vous que votre cursus académique initial est suffisant pour aborder le national-socialisme, le système concentrationnaire et la Shoah avec vos élèves ? » Elle répond : « comme je ne suis ni prof de morale, ni prof de philosophie et citoyenneté, je les laissais faire. Mais l'inactivité des protagonistes me fait bouger pour le droit de mémoire et donc cette année "j'y vais" puisque je veux partager mes acquis. » Nous ne savons cependant pas comment cela se déroule sur le terrain.

Enseigner la Shoah, une question socialement vive ?

L'ouvrage de Patricia Drahi, *Enseigner la Shoah et les questions socialement vives. Risques et défis*¹², issu de sa thèse en Sciences de l'Éducation, ausculte de manière approfondie les difficultés et les résistances rencontrées par les enseignants qui abordent la Shoah en classe. Quand l'histoire du génocide des Juifs d'Europe a fait, dans les années 1980, son apparition dans les programmes scolaires en France, le consensus était quasi unanime que cela contribuerait aux luttes contre l'intolérance et les discours de haine. Mais progressivement, surtout à partir des années 2000, des enseignants, essentiellement dans les quartiers populaires, ont commencé à témoigner de difficultés se manifestant spécifiquement lors de ce cours.

L'autrice s'appuie sur 29 entretiens menés avec des enseignants du secondaire exerçant dans des contextes socio-économiques variés, ainsi que sur sa propre expérience. Avec rigueur, finesse et empathie, elle cherche à appréhender les difficultés rencontrées par ces enseignants et les stratégies qu'ils mettent en place pour y faire face. Son ouvrage ne se limite pas à dresser un état des lieux ; il ouvre également des pistes de réflexion pour s'attaquer à un problème qui apparaît comme le symptôme de défis sociétaux plus vastes. Et si son enquête s'attache au cas français, une série de parallèles avec la Belgique sont évidents.

Le livre dévoile une réalité complexe, qui se décline différemment selon le type d'enseignement (urbain défavorisé, urbain mixte socialement, urbain favorisé). Les difficultés s'expriment de façon particulièrement prégnante dans les établissements scolaires des quartiers populaires, avec des réactions d'élèves souvent marquées par la lassitude et la saturation (« Ras le bol de la Shoah ! »), l'expression de la concurrence victimaire (« Y a pas qu'eux ! »), le doute et la demande de légitimation du savoir scolaire (« Comment on sait que c'est vrai ? ») ou les préjugés et représentations antisémites (« Les Juifs, ils sont très riches ! »). S'ajoutent à cela les difficultés rencontrées par les enseignants : le manque de soutien et l'absence de cohésion au sein de l'établissement (collègues, direction, etc.), une formation insuffisante, l'impact émotionnel et ses répercussions possibles, l'influence de leurs convictions personnelles sur d'éventuelles stratégies d'évitement, etc. Patricia Drahi se penche longuement, point par point, sur chacun de ces symptômes d'un malaise sociétal profond.

Parmi les interrogations fortes qui traversent l'ouvrage, retenons celle sur le rapport des adolescents au savoir, et la mise en lumière d'une défiance croissante vis-à-vis des savoirs institutionnels. Comment continuer à donner cours si une partie de la classe refuse d'emblée des connaissances et des faits validés par la recherche historique ? La question est posée ici dans le cadre du cours d'histoire, mais l'effet de loupe est évident et le problème bien plus large. Tout aussi préoccupant : la chercheuse dépeint des équipes éducatives parfois divisées, silencieuses ou dans le déni, souvent démunies, soulignant l'impérieuse nécessité d'actions collectives pour se retrouver autour de ce qu'elle désigne comme un « plus petit commun rassembleur ».

¹² Patricia Drahi, *Enseigner la Shoah et les questions socialement vives. Risques et défis*, Paris, L'Harmattan, 2017.

Malgré une série de constats décourageants, ce précieux travail de recherche offre aussi des pistes intéressantes, sur base des stratégies éducatives élaborées par les enseignants pour faire face à ces difficultés :

Aller à la rencontre de la parole effervescente des élèves et affronter systématiquement leurs représentations sociales au risque de se confronter à des expériences de rupture [...] Faire dire, mais ne pas laisser tout dire [...] dans un cadre à la fois contenant et souple : cadre du savoir scientifique précis, rigoureux, étayé ; cadre du rappel des repères éthiques et citoyens si nécessaire ; vigilance quant à la question de l'émotion dans la classe y compris de celle de l'enseignant grâce à une conscience lucide de son rapport intime à la question ; réflexion sur les finalités éducatives de cet enseignement [...] Pour toutes ces raisons, nous avons comparé l'enseignement de la Shoah à un sport de combat¹³.

En définitive, le plus important pour l'enseignant confronté à une expérience pédagogique sensible serait de :

[...] créer du lien plutôt que de la rupture, étant entendu que le lien est ce qui protège et ce qui retient. En ramenant l'élève aux savoirs scientifiquement validés et à la loi, le pédagogue prend le parti de l'éducabilité et considère ses élèves comme des sujets pensants, responsables de leur parole et non comme « des jeunes qui ne savent pas ce qu'ils disent. »¹⁴

Le cœur de la solution est « d'y aller », de se confronter aux paroles des adolescents et ne rien laisser passer. Il s'agit de répondre avec rigueur, en s'appuyant sur un discours argumenté et des faits, tout en veillant à préserver le lien avec eux. Un vaste programme, donc, qui exige expérience, savoir et soutien.

Témoignages bruxellois

Les éléments mis en avant par Patricia Drahi rejoignent plusieurs traits qui ressortent en filigrane de notre enquête. Nous avons souhaité croiser les informations parfois brutes issues de notre enquête en ligne, avec des entretiens individualisés, plus qualitatifs, en particulier avec des enseignants exerçant dans des écoles de quartiers réputés difficiles. L'objectif étant de mieux comprendre les obstacles auxquels ils sont confrontés ainsi que leurs besoins, et de distinguer ce qui relève de la réalité ou du fantasme, notamment en ce qui concerne l'enseignement de la Shoah dans ces écoles. Est-ce une question socialement vive chez nous aussi ? Si oui, dans quelle mesure ? Avec quelles solutions, concrètes, sur le terrain ? Pour que cette démarche soit véritablement représentative, il serait bien sûr nécessaire de réaliser un nombre bien plus important d'entretiens avec des enseignants (et des élèves) issus de milieux et de territoires diversifiés.

¹³ Patricia Drahi, *op. cit.*, p. 234-235.

¹⁴ *Ibid.*, p. 235.

Entretien avec Elias Conostas, enseignant à Bruxelles-Ville¹⁵

Agrégé en histoire, ancien collaborateur aux Musées Royaux d'Art et d'Histoire de Belgique, doctorant en archéologie, Elias Conostas est professeur d'histoire dans une école professionnelle située à Bruxelles, dans le quartier Nord.

Ses origines plurielles l'amènent à se sentir personnellement concerné par les questions de génocides et de nettoyage ethniques. En effet, du côté paternel, sa famille, grecque d'origine juive, a particulièrement souffert de l'occupation de la Grèce par les nazis, dès le printemps 1941. Du côté maternel, sa famille a, quant à elle, subi les violences et expulsions commises par les nationalistes turcs à Smyrne (Izmir) en 1922. C'est notamment pour cela qu'il tient particulièrement à transmettre l'histoire et les mécanismes des crimes de masse et génocides.

- **Pourriez-vous nous décrire en quelques mots le public de vos classes ?**

J'enseigne en 5^e, 6^e et 7^e, c'est-à-dire à des élèves allant de 18 à parfois 25 ans. L'école était à l'origine destinée à former des puéricultrices. Depuis une dizaine d'années, les options se sont élargies et les garçons sont arrivés. Ce sont des garçons plutôt difficiles. Beaucoup ont des troubles du déficit de l'attention, d'énormes problèmes de concentration, etc. Mais le public reste globalement très féminin.

- **Quand vous abordez le nazisme, en 6^e ou en 7^e année, quelles sont les connaissances, les représentations des élèves ?**

Certains élèves un peu plus cultivés que d'autres ont de vagues connaissances de ce passé, mais la plupart, même en 6^e ou en 7^e année, n'ont aucune notion de ce qui s'est passé en 1939-1945.

- **Hitler, connais pas ?**

À peu près. Hitler, c'est un nom qui traverse leur esprit. Ils savent à quoi il ressemble, mais c'est tout. Ils sont plutôt réceptifs à l'histoire de la période, mais si je compare avec les années 2015-2016, il y a un changement profond. Très clairement. Dès qu'on parle de Shoah, on retombe immédiatement sur la Palestine, « c'est le génocide en Palestine », etc., etc. Quand on aborde la question, on me dit, « Encore ça, monsieur ? Encore ça ! »... Ben oui, encore ça ! Il y a deux ans et avant, j'abordais les génocides, de façon globale. J'entamais le processus par le génocide des Arméniens, ensuite le génocide des Juifs et pour finir des Tutsi au Rwanda, chronologiquement. Mais depuis le 7 octobre, c'est devenu vraiment compliqué d'aborder la Shoah.

- **Et comment s'exprime ce rejet ? De manière claire ?**

Oui, c'est clair, et ça débouche sur des discussions parfois très animées, notamment sur l'acceptation du mot génocide. Ce qui se dit et ce qui s'écrit sur les réseaux sociaux est vraiment problématique.

Il y a 8 ou 9 ans, j'ai créé sur des iPad qui appartenaient à l'école, des modules de questions-réponses liées à des capsules vidéo sur le génocide des Arméniens, des Tutsi et des Juifs. L'idée était de montrer que l'on a presque le même schéma, les mêmes processus : propagande, mise à

¹⁵ Entretien mené à Bruxelles, le 21 novembre 2024.

l'index des personnes, interdiction d'accéder à certaines professions, symbole – quel qu'il soit – placé sur la personne, etc. Chaque chapitre proposait des vidéos ayant trait à ces trois génocides avec des questions-réponses auxquelles les élèves devaient répondre, en fonction des vidéos regardées. Mes collègues professeurs d'histoire étaient impressionnés du travail que j'avais effectué, un travail d'un an et demi, à chercher des vidéos, les couper, les monter, etc. Mais j'ai eu un grave problème de santé. Et à mon retour, je n'ai plus retrouvé les iPad. Ils ont disparu de la circulation, je ne sais pas où ils sont. Je pourrais refaire le travail avec grand plaisir, mais là j'ai besoin de temps.

- **Comment les élèves réagissaient-ils ?**

C'était génial. Là, ils comprenaient que le processus génocidaire commence par indexer une personne, l'éloigner, l'isoler... Le tout soutenu par de la propagande bien sûr. Toutes ces étapes étaient décrites dans des capsules vidéo de deux minutes, cinq minutes, maximum, pas plus. Parce que mes élèves ont du mal à regarder une vidéo. Ils n'entendent pas nécessairement ce qui se dit, ils ne voient que l'image. Et donc il y a deux processus. Regarder, puis ne pas regarder et écouter. Souvent, ils ne parviennent pas à faire les deux à la fois.

- **Comment est-il possible d'aborder toutes ces questions : le fascisme, le nazisme, les génocides, la Shoah, etc., avec si peu de temps alloué au cours d'histoire ?**

C'est déjà le problème dans l'enseignement général. Je vous laisse imaginer dans mon milieu professionnel où j'ai des élèves ayant des problèmes de concentration terribles. Sans parler, évidemment, du brouhaha incessant qu'il y a dans une classe. Des élèves qui se lèvent, des élèves à qui je dois tout répéter deux ou trois fois, etc. Donc je ne peux pas avancer.

- **Vous donnez deux heures de cours par semaine par classe ?**

Deux heures semaine d'histoire et quatre heures de sciences humaines pour les septièmes années. Et là, je donne ces matières-là aussi, même si ce n'est pas dans le programme. Cela m'est complètement égal. Il faut avancer sur ces questions-là, qui sont vraiment fondamentales. C'est vraiment essentiel.

Pour les septièmes années, qui sont des élèves un peu plus éveillés et plus investis, j'avance plus rapidement.

Mais là, il y a d'autres points problématiques, comme celui du créationnisme.

- **La théorie de l'évolution pose aussi des problèmes ?**

Énormément ! J'ai des questions comme : « Est-ce que vous croyez en la science, monsieur ? » Non, non, *je ne crois pas* en la science. La science se base sur des faits observés, constatés, testés, tout ce que vous voudrez. Ce n'est pas une question de croyance.

On est dans des croyances cristallisées, qu'il faut décristalliser. Et c'est difficile. Mais je n'hésite pas à lancer des pavés dans la mare, et je pense, sans prétention, que j'ai des épaules larges. On ne me monte pas dessus. Je sais que je peux en imposer, par mes connaissances historiques, en tant qu'orientaliste, un peu arabisant quand même, et par toute une série de choses que je peux mettre en place.

Au plus on hésite, plus on ouvre des failles, et les élèves s'y engouffrent. Et pour cela, il faut évidemment former des enseignants. Il faudrait de vrais cours d'histoire de la philosophie et des religions. Mais des cours donnés, par des gens qui ont les connaissances, et qui savent interagir avec leurs élèves. Il faut être formé pour pouvoir attaquer de front la cristallisation de ce que les

élèves ont dans leur tête. Il n'y a pas de formation là-dessus en Communauté française. Rien du tout. Et ça me désole.

- **Aujourd'hui, « l'éléphant dans la pièce » semble être la question israélo-palestinienne. L'abordez-vous en classe ?**

Oui, évidemment. Et c'est annoncé dès la première heure de cours en septembre, où je présente tout ce qu'on va voir durant l'année.

Il n'est pas question de faire fi de cette question-là. C'est pourquoi je plaide pour des formations. Je pense qu'il faut pousser des initiatives, comme celle de mon ami et collègue Younes El Montasser, très investi sur la question, notamment avec l'association : « Actions in the Mediterranean » qui fait un travail formidable¹⁶.

J'aborde la question israélo-palestinienne, mais aussi russo-ukrainienne. Et si j'avais, un parterre d'étudiants d'origine russe, moldave, ou roumaine, j'aborderais, évidemment, davantage la question russo-ukrainienne qu'israélo-palestinienne.

- **Comment faites-vous ? Comment cela se passe-t-il en classe ?**

J'ai conçu un cours élémentaire basé sur une série de questions, comme « C'était quoi la Palestine au 19^e siècle ? », etc. Je commence en présentant par exemple des photos de Palestiniens chrétiens, de Palestiniens musulmans, et de Juifs du 19^e siècle. « Tenez, dites-moi qui sont les Juifs ? » Alors, quand on présente une dame juive du 19^e siècle, elle ressemble, évidemment, à une Palestinienne... Il y a une telle méconnaissance de cette région du monde. Elle n'est connue que par le biais des réseaux sociaux. Je leur dis : « Ne regardez pas ça, ne regardez pas ça ! »

C'est toujours anti-israélien, bien sûr, ou antijuif, et je suis obligé d'y aller, presque frontalement. Vous voulez aborder cette question-là ? Allez, OK, on y va.

- Mais monsieur, vous n'êtes pas apte à faire ça.
- Je connais ces questions-là, je suis déjà allé plusieurs fois en Palestine et en Israël.
- Vous pouvez le prouver, monsieur ?
- Je peux tout prouver, pas de problème. J'ai des photos.
- Vous êtes juif, monsieur ?
- Mon grand-père était juif.
- Et donc, vous parlez l'hébreu ?
- Un petit peu.
- Vous connaissez le judaïsme ?
- Oui.
- Vous connaissez l'islam ?
- Oui.

Il faut littéralement montrer une carte d'identité de sa personne pour prouver que l'on est valide, ou en tout cas, que l'on a ces compétences-là... Aux élèves ! On est vraiment, dans une phase de démocratisation ultime, je ne sais pas comment traduire cela...

J'aurais voulu, mais le temps me manque, créer un cours de quatre heures « Comment décrypter TikTok et Instagram ? » Leurs réseaux sociaux ne présentent que des images. Les élèves ne sont qu'« images », ils ne sont plus « textes ». Il faut travailler ces questions-là.

¹⁶ Voir le site internet : <https://www.actinmed.org/a-propos>

Entretien avec Fadoua El Goul, enseignante à Forest¹⁷

Fadoua El Goul enseigne l'histoire auprès d'élèves de l'enseignement général et technique, dans un athénée de Forest qu'elle décrit, « en exagérant un peu les stéréotypes », comme celui de la dernière chance pour les élèves qui veulent décrocher un CESS (Certificat d'Enseignement secondaire supérieur). Ces élèves, explique-t-elle sont souvent un peu plus lents : l'analyse de texte, la prise de notes, tout prend un peu plus de temps. Elle aborde l'entre-deux-guerres, la montée du fascisme, du nazisme et la Shoah, principalement en sixième année. Ces sujets devraient normalement être traités en cinquième, mais elle peine à les aborder à temps, surtout avec les élèves du technique, à qui elle ne donne qu'une heure de cours par semaine. « Cela fait deux ou trois ans que j'aborde la Seconde Guerre mondiale et les régimes autoritaires en sixième année. Ce n'est pas plus mal, car les élèves sont alors plus mûrs pour aborder ces sujets qui sont assez difficiles et assez durs », précise-t-elle.

En arrivant en rhéto, les élèves ont quelques notions de l'histoire de l'entre-deux-guerres, du nazisme et de la Seconde Guerre mondiale, mais il s'agit de connaissances très fragmentaires et confuses. Fadoua El Goul s'appuie sur ces représentations pour commencer. Elle avance ensuite chronologiquement, alternant exposés *ex cathedra*, analyses et discussions. Depuis deux ou trois ans, elle utilise le manuel *Chronos* avec les élèves de l'enseignement général, un support dont elle est plutôt satisfaite, structuré autour d'enquêtes basées sur des documents et des questionnements. Il propose également des vidéos accessibles via des codes QR : des documentaires et des images d'archive, facilement visionnables grâce à l'écran dont dispose la classe. Pour les élèves du technique, elle se base sur les cours préparés par le CAF (Centre d'autoformation et de formation continuée).

- **Combien d'heures de cours consacrez-vous à ces thématiques ?**

Une dizaine d'heures, très certainement, parfois même plus, parce qu'elles ouvrent sur d'autres questions. Avec le contexte politique actuel, ils font des liens, sautent vite du passé au présent. Je préfère y consacrer du temps. Au moins, je vois que là, ils sont intéressés, que ça les motive. Je profite de l'occasion, c'est tellement rare. Je passe beaucoup de temps sur les régimes autoritaires. C'est essentiel. Il faut expliquer le cheminement, la construction de ces régimes et leurs caractéristiques. Je les compare, dresse des parallèles entre eux, avec aujourd'hui, etc.

- **Et la Shoah représente approximativement combien d'heures de cours ?**

Deux ou trois heures. Je commence par la Shoah par balles et j'enchaîne sur les centres d'extermination. Je démarre à partir de différentes cartes d'Europe. Des cartes avec les réseaux de chemins de fer pour bien montrer comment l'ensemble a été construit, en faisant la distinction entre camp d'extermination et camp de concentration.

- **En abordant le sujet avez-vous connu des moments problématiques ?**

Non. Sincèrement. Certains élèves tentent parfois de me provoquer, mais c'est surtout pour se faire remarquer devant le groupe. Je ne laisse rien passer, j'explique, je parle de méthode historique, de preuves, de témoignages, etc. Le soufflé retombe vite. Depuis que j'enseigne, cela fait quand

¹⁷ Entretien mené les 5 décembre 2024, à Bruxelles.

même une dizaine d'années maintenant, je n'ai jamais eu de propos injurieux ou de remise en cause réelle.

- **Ces accusations parfois très sévères que l'on entend à propos de ce qui se passe dans certaines écoles seraient, selon vous, exagérées ?**

Oui, je le pense. J'ai probablement 80 % voire 90 % d'élèves qui sont musulmans, et j'ai tout abordé avec eux, dans toutes mes classes. Après, on va dire que j'ai la carte, mes origines, on ne va pas se mentir. Mais je pense que tout dépend de la manière dont vous abordez le sujet, dont vous discutez avec eux. Tout cela aura une incidence sur le fait qu'ils vont écouter et réfléchir à ce que vous dites, même s'ils ne sont pas nécessairement d'accord avec vous. Je n'ai jamais connu de moment où je me suis dit « là, ça va trop loin ». Je ne dis pas que tout est beau et tranquille, et probablement que dans certaines écoles, dans certaines classes, cela ne se passe pas bien. Mais je ne pense pas que cela concerne la majorité.

Pour vous donner un exemple, la semaine passée, nous sommes allés au fort de Breendonk durant une demi-journée avec trois classes divisées en deux groupes. La visite s'est très bien déroulée. Il n'y a eu aucun souci. Les élèves étaient très intéressés. On a eu une guide incroyable aussi.

- **À part Breendonk, avez-vous fait d'autres visites à l'extérieur ?**

Malheureusement, on se limite à Breendonk, parce qu'organiser des visites, c'est devenu un peu compliqué. Il faut par exemple que les collègues qui vous accompagnent aient cours avec les élèves le même jour. Si on se dit avec un collègue, par exemple de sciences sociales : « tiens, ton cours s'accorde bien avec ce que je vois en histoire pour le moment. Essayons de faire quelque chose en commun. » Ce qui paraît simple est devenu difficile. Je suis obligée d'avoir toujours, au minimum, un encadrant avec moi, voire deux, si on prend beaucoup d'élèves. C'est donc devenu compliqué d'organiser des sorties. On a réussi à aller voir le fort de Breendonk, et c'était une visite réussie.

- **Breendonk, vous y allez chaque année ou c'était exceptionnel ?**

C'était exceptionnel, mais je pense que ça va devenir un élément clé qui reviendra chaque année parce que c'est une bonne chose. Et puis, ça fait du bien aussi de sortir du cadre de l'école. Il faudrait d'ailleurs aussi penser à coupler des visites de Breendonk et de Dossin.

- **Pour revenir à ce que vous disiez précédemment, selon vous il n'y a pas de sujet historique tabou en classe ?**

En tout cas, avec mes élèves, je parviens à parler de tout. Je ne dis pas que certains n'ont pas d'a priori ou de préjugés, mais une fois que l'on discute avec eux et que l'on déconstruit, on peut aboutir à quelque chose, à une conscientisation. Mais il faut aussi que le prof ne soit pas en « mode armure ». Il faut aller vers les élèves, ne pas les juger dès qu'ils s'expriment, et user de l'argument d'autorité : « Non, ce n'est pas bien, j'ai raison, tu as tort. » Si un élève vient avec des propos complotistes, j'en discute.

- Ah, OK, tu me dis ça, mais quelle est ta source ?
- C'est machin.
- Te rends-tu compte que cette source n'est pas valable ? As-tu trouvé cette information ailleurs ? Discutons-en, mais argumente, construis ton raisonnement, sinon la discussion n'est pas possible.

Quand ça arrive, l'élève vient avec des éléments en vrac, piochés sur les réseaux sociaux. Une vraie soupe.

- **Selon certains retours, il est difficile d'éviter la question du conflit israélo-palestinien lorsque l'on aborde la Shoah dans de nombreuses écoles. Est-ce le cas chez vous ?**

C'est vrai, ils font des liens assez vite, on ne va pas se le cacher... Quand la question arrive, ça fuse... Je tente alors de réexpliquer la situation, de remettre les choses dans leur contexte historique, dans la chronologie, etc. Ils ont souvent des représentations assez binaires, et dès que l'on amène de la complexité, cela aide à prendre de la distance. J'y prends du temps. Pas que là-dessus d'ailleurs... Pour différents sujets, je me dis : « Ils veulent en parler ? OK. J'arrête mon cours et on passe sur ce sujet-là. » Ici, les questionnements qui reviennent le plus tournent autour des victimes d'hier devenues les bourreaux d'aujourd'hui. Leur monde est souvent en noir et blanc, j'essaie de déconstruire cela... de montrer qu'il y a beaucoup de gris. C'est vrai que la Shoah va cristalliser ce problème-là parce qu'ils ne trouvent pas d'endroit où ils peuvent en parler. Parce que chaque fois, on leur dit, non, « on ne sait pas », ou « c'est trop difficile ».

Donc, ils vont chercher des informations sur les réseaux sociaux, avec tous les problèmes que cela peut poser, et la Seconde Guerre mondiale devient un catalyseur. Je ne pense pas que le problème soit la Shoah. Je pense que le problème, c'est le problème israélo-arabe actuel. Mais on le met sous le tapis. Il faudrait trouver des moments pour en parler, par exemple lors de conférences où l'on inviterait des experts qui aborderaient différents aspects du conflit : historique, géographique, politique, etc., où plusieurs points de vue pourraient être confrontés.

En guise de conclusion : quelques questions transversales

Que retenir de cet ensemble de données, d'analyses et de témoignages ? Beaucoup d'éléments assurément : l'importance du rôle des enseignants dans la formation des citoyens de demain, la motivation montrée par celles et ceux qui nous ont répondu, leur lucidité, mais aussi les innombrables difficultés auxquelles ils sont confrontés : manque de formation, de moyens, de relais, de soutien, etc.

Tentons une brève synthèse des éléments saillants qui se dégagent de l'ensemble.

Des programmes trop ambitieux ?

Comment appréhender le nazisme, la marche inéluctable de l'Europe vers la guerre et son déferlement de violence, sans développer une série de points incontournables : l'Europe au sortir de la Grande Guerre, les conséquences du Traité de Versailles, la montée des idéologies extrêmes, ce que sont ces idéologies, les crises économiques, politiques et diplomatiques, etc. Quant à la Shoah, l'aborder abruptement sans la replacer dans le temps long de l'histoire de l'antisémitisme et du racisme biologique a peu de sens. La « logique » génocidaire est incompréhensible sans avoir pris le temps d'un questionnement en amont.

Parler de l'antisémitisme dans l'Allemagne nazie sous des angles trop émotionnels ou simplistes (les nazis étaient des monstres, des psychopathes, une aberration historique, etc.) empêche toute réflexion et analyse critique utile et transposable à notre époque. Il faut au minimum une approche historique et politique, montrer que l'idéologie raciale nazie est le fruit d'un processus historique européen et rendre intelligible les conditions politiques qui ont permis l'arrivée au pouvoir d'Hitler. Si l'on se cantonne à énoncer des faits et des événements, à verser dans le manichéisme et dans le sensationnalisme, on passe à côté de l'essentiel.

Il faut par ailleurs pouvoir montrer comment un État moderne a mis en place le génocide : lois antisémites, exclusions progressives, ghettos, puis extermination industrielle. L'étude des mécanismes – bureaucratie, propagande, complicités effectives et tacites – permet d'éveiller l'esprit critique et de comprendre que ces processus ne sont pas propres à une époque révolue. Comment faire lorsque l'on sait qu'un professeur d'histoire ne dispose, au mieux, que de deux heures par semaine, pour un programme qui s'étend, dans le dernier degré, de la Révolution industrielle à aujourd'hui ? Une période relativement longue où les traumatismes sont nombreux et les bouleversements économiques, politiques, militaires, sociologiques, etc., sont déterminants pour comprendre le monde actuel. S'il est évident qu'une série de faits, notions et conjonctures sont incontournables, l'acquisition de méthodes historiques et critiques l'est également.

Multiplier les sorties scolaires et les visites *in situ*

Parmi les éléments qui ressortent avec le plus d'évidence, tant de notre enquête que de notre expérience du terrain : les visites des lieux de mémoire sont des moments particulièrement privilégiés par les enseignants lorsqu'ils abordent la Seconde Guerre mondiale. En Belgique, plusieurs sites offrent des opportunités pédagogiques précieuses. Le fort de Breendonk et Kazerne Dossin sont les plus cités, mais bien d'autres existent, du nord au sud du pays. Un mémorial, même modeste, ou un lieu symbolique peut parfois soutenir efficacement un propos ou éveiller la curiosité. Des visites guidées urbaines permettent également d'ancrer l'histoire dans le quotidien des élèves.

Par ailleurs, des sites mémoriels existent à travers toute l'Europe. Les visites y sont bien sûr plus complexes à organiser dans un cadre scolaire, mais des solutions existent, notamment via des relais associatifs¹⁸.

Un élément soulevé de manière récurrente est la difficulté croissante rencontrée pour organiser des sorties scolaires. Un point qui, nous semble-t-il, ne demande qu'un peu de volonté politique pour faciliter la vie aux enseignants.

¹⁸ Quelques pistes : https://auschwitz.be/images/bulletin_pedagogique/traces_40.pdf, consulté le 2 décembre 2024.

Renforcer les formations continues

Un autre élément qui ressort est la demande en matière de formation. Beaucoup d’enseignants estiment que leur bagage concernant ces matières était insuffisant au sortir des études. Un manque que les participants à notre enquête affirment pallier au gré des lectures, des expositions, conférences, etc. Mais comme nous le disions dans l’introduction, il s’agit là d’un échantillon d’enseignants particulièrement intéressé par ce passé.

Afin de répondre à cette demande avec efficacité, sans doute serait-il nécessaire de rassembler et de centraliser ce qui existe aujourd’hui comme ressources : formations existantes, personnes ressources, associations, lieux de mémoires, etc.

Au sein de la Fédération Wallonie-Bruxelles, la Cellule de coordination pédagogique Histoire et Mémoire de CiMéDé (Direction Citoyenneté, Mémoire, Démocratie) – qui a succédé récemment à la Cellule de coordination pédagogique Démocratie ou barbarie – assure un important travail d’information et de relais¹⁹.

Des intermédiaires existent pour soutenir les enseignants, notamment via les mémoriaux, les musées, les centres de ressources relatifs à la transmission de la mémoire (le CCLJ, l’ASBL Mémoire d’Auschwitz et les Territoires de la Mémoire), ou les centres labellisés (Ami, entends-tu ?, RCN Justice et Démocratie, etc.)²⁰. Sans compter des relais académiques.

Par ailleurs, le soutien d’associations spécialisées peut également s’avérer précieux dans l’accompagnement scolaire. À titre d’exemple, le programme « La haine je dis non » du CCLJ propose des matinées, ou des journées autour de plusieurs thèmes²¹. Idéalement, ces journées sont précédées d’une rencontre de deux heures en classe, afin d’apporter les bases historiques des questions envisagées et de déconstruire les éventuelles idées préconçues. La suite se passe hors de l’école, que ce soit dans des lieux de mémoire (fort de Breendonk, Kazerne Dossin) ou dans les locaux du CCLJ.

Enfin, à travers ses séminaires de formation, sa collection de témoignages, ses publications, ses journées d’étude, ses interventions dans les écoles, ses expositions itinérantes et ses voyages d’études en Pologne, l’ASBL Mémoire d’Auschwitz entend offrir un soutien aux enseignants, que ce soit en termes de formation ou d’accompagnement²².

¹⁹ <http://www.democratieoubarbarie.cfwb.be/>, consulté le 2 décembre 2024.

²⁰ L’ensemble des centres de ressources et labellisés à la transmission de la mémoire par la Fédération Wallonie-Bruxelles : <https://www.mnema-cptm.be/les-centres-de-ressources-et-labellises>, consulté le 2 décembre 2024.

²¹ <https://www.lahainejedison.be/programme>, consulté le 2 décembre 2024.

²² <https://auschwitz.be/fr/>

La disparition des témoins

Diverses questions découlent de la disparition des témoins. La liste est longue de celles et ceux qui nous ont quittés ces dernières années (Henri Kichka, Paul Sobol, Paul Alter, Lydia Chagoll, Jacques Rotenbach, Marie Pinhas-Lipstadt, Maurice Goldstein et tant d'autres.) et qui ont inlassablement tenu à raconter leur expérience de la guerre et de la déportation aux plus jeunes générations. Se pose alors la question, de manière répétée, comment enseigner la Shoah sans eux ?

Mais sans doute faut-il se demander pourquoi il était si important de les faire venir en classe, ou de visiter en leur compagnie des lieux mémoriels, en Belgique, en Pologne ou ailleurs ? Quel était l'objectif pédagogique de ces témoignages ? Qu'apportaient-ils de plus ?

La réponse la plus évidente est que le témoin était comme un pont entre le passé et le présent. Entendre quelqu'un qui avait connu l'horreur des camps, qui avait perdu ses proches, qui avait connu les bombardements, les privations, etc., ouvrait directement un accès à l'époque en question. La venue d'un témoin était l'occasion de partager une expérience commune.

Nul doute que ces rencontres ont laissé des traces, parce qu'être en présence d'une personne qui porte dans sa chair les souvenirs de la guerre est forcément un moment rempli d'émotion. Mais que faisait-on de ces rencontres ? Quel objectif pédagogique leur donnait-on ? Des questionnements aux réponses plus complexes qu'elles n'y paraissent²³.

Avec la disparition progressive de ces témoins, l'enseignement devra s'appuyer désormais sur des moyens indirects : témoignages filmés, documentaires, fictions, reconstitutions, etc. L'enseignement de la Seconde Guerre mondiale se transforme inévitablement en un exercice plus distant, mais peut-être plus universel. Les défis sont multiples : maintenir la mémoire vivante, rendre l'histoire pertinente pour les jeunes générations et en tirer des leçons adaptées au présent.

Le piège des concurrences mémorielles

Les connaissances sur l'histoire de la Shoah n'ont jamais été aussi approfondies et la formation des enseignants sur ce sujet s'est considérablement améliorée, mais le racisme, l'antisémitisme et les discours de haine connaissent pourtant une recrudescence irrépressible. La mémoire du génocide, que certains considéraient comme un rempart moral contre l'exclusion et la haine, n'a manifestement pas l'efficacité voulue.

Les raisons de cet apparent paradoxe sont multiples, et parmi elles les concurrences mémorielles jouent un rôle sournois. La perception qu'une mémoire collective semble privilégiée au détriment d'autres peut entraîner un sentiment d'injustice et, par incidence, la relativisation ou le rejet. On le voit dans l'enseignement, où des élèves expriment que la Shoah occulterait les traumatismes vécus par leurs propres communautés (communautés

²³ Un éclairage intéressant sur la question par Iannis Roder (directeur de l'Observatoire de l'éducation de la Fondation Jean-Jaurès, professeur d'histoire-géographie à Saint-Denis [93], responsable des formations au Mémorial de la Shoah) : <https://www.jean-jaures.org/videos-podcasts/comment-enseigner-la-shoah-sans-grands-temoins/>, consulté le 18 décembre 2024.

véritables ou ressenties). L'attention accordée à la Shoah serait le reflet d'un oubli, d'une minimisation – ou pire, d'une manipulation – des souffrances et des traumatismes collectifs, vécus durant la période coloniale ou aujourd'hui dans les conflits au Proche et au Moyen-Orient. En travaillant sur les mémoires partagées, en renforçant la compréhension historique, en abordant de manière transversale les mécanismes des crimes de masse, il est manifestement possible d'avancer de manière constructive.

Pour surmonter ces résistances, il paraît important de ne pas laisser les questions sous le tapis et de les aborder de front. Plusieurs enseignants nous ont exprimé le fait que le problème essentiel rencontré dans les classes aujourd'hui ne concerne pas tant la Shoah que le conflit israélo-palestinien. Sans doute faudra-t-il élaborer des stratégies pour aborder celui-ci.

Des approches contestées : « devoir de mémoire », pédagogie de l'horreur, etc.

Les injonctions au devoir de mémoire, la primauté donnée à l'émotion, la pédagogie de l'horreur – présenter des images insoutenables pour désigner le mal absolu – sont autant de procédés pédagogiques remis en question par de nombreux acteurs de terrain (enseignants, associations, etc.). « Comment voulez-vous qu'un adolescent fasse le lien entre des images de corps ramassés au bulldozer à Bergen-Belsen et l'antisémitisme contemporain ? », s'interroge l'historienne Annette Wieviorka²⁴. Les leçons et postures de supériorité morale se révèlent inefficaces. Il paraît essentiel de s'attacher aux mécanismes des processus génocidaires, notamment en montrant qu'ils ont pris forme à plusieurs moments, avec différentes victimes (Arméniens, Tutsi). Une approche qui encourage la pensée critique tout en élargissant le champ d'analyse, tant dans le temps que dans l'espace. Elle évite également le piège de la concurrence mémorielle. Plutôt que les postures moralisatrices, il est plus pertinent de travailler sur les outils d'analyse et de réflexion.

Enjeux du vocabulaire et des concepts utilisés

À ces missions s'ajoute un travail sur les mots et les concepts ; travail exigeant, mais indispensable à toute démarche non seulement historique, mais aussi de déconstruction des discours complotistes et des stratégies de désinformation. Il est par exemple important d'explicitier la nature des crimes perpétrés par le régime nazi et leur qualification juridique : génocide, crime contre l'humanité, crime de guerre. Chacune de ces catégories revêt une définition précise qu'il convient de clarifier pour éviter les approximations ou les simplifications abusives. Il est également nécessaire de souligner la complexité du système concentrationnaire nazi et d'y distinguer les différentes fonctions : les camps de concentration, destinés à la répression et à l'exploitation, et les centres d'extermination, conçus pour une mise à mort industrielle. Une distinction qui permet de mieux appréhender l'ampleur et la spécificité du projet génocidaire.

²⁴ Voir notamment l'enquête de la journaliste Violaine Morin dans *Le Monde* du 24 novembre 2023 : https://www.lemonde.fr/societe/article/2023/11/24/contre-l-antisemitisme-l-enseignement-de-la-shoah-un-rempart-devenu-insuffisant_6202043_3224.html, consulté le 5 décembre 2024.

Une attention particulière doit également être portée au vocabulaire nazi. Des expressions telles que « Nuit de cristal », « Solution finale », « Führer », etc. nécessitent d'être interrogées de manière critique. Il en va de même pour l'imagerie de propagande, trop souvent utilisée sans mise en perspective.

Il est également important de déconstruire l'assertion selon laquelle Hitler serait arrivé légalement au pouvoir, une affirmation qui occulte les manipulations, les compromissions, les violences politiques... et une prise de pouvoir par la force.

Enfin, une initiation à la sociologie politique permet d'éclairer le contexte de l'époque, tout en offrant des grilles d'analyses généralisables. Qui votait pour les nazis ? Quels groupes sociaux constituaient leur base ? Quelles formes de complicité ou de collaboration ont permis l'enracinement du régime ? Ces questions, en plus d'approfondir la compréhension historique, donnent des clés de lecture précieuses pour analyser les dérives et enjeux contemporains.

En définitive...

Ces constats, analyses et réflexions font porter beaucoup de poids sur les épaules d'enseignants qui n'ont que quelques heures à disposition pour aborder ces sujets. Il y a quelques décennies, chaque enfant, ou presque, scolarisé en Belgique était relié à la guerre d'une manière ou d'une autre via des témoins directs (grands-parents, parents, voisins, enseignants, etc.). Chaque jour qui passe rend ces événements plus lointains et plus abstraits, en particulier pour celles et ceux dont les aïeux ne vivaient pas en Europe en 1940. Construire une mémoire collective constitue certainement l'un des grands défis à venir. Il faut sans doute élargir les perspectives afin de montrer que les leçons de la Seconde Guerre mondiale transcendent les frontières culturelles et identitaires. Ces enjeux universels nous confrontent directement à des problématiques très contemporaines. Une tâche d'une telle ampleur qu'elle passe nécessairement par une multiplication des pratiques, des initiatives, des acteurs... et d'une volonté politique.



FÉDÉRATION
WALLONIE-BRUXELLES

Depuis 2003, l'action de l'ASBL Mémoire d'Auschwitz s'inscrit dans le champ de l'Éducation permanente.

À travers des analyses et des études, l'objectif est de favoriser et de développer une prise de conscience et une connaissance critique de la Shoah, de la transmission de la mémoire et de l'ensemble des crimes de masse et génocides commis par des régimes autoritaires. Par ce biais, nous visons, entre autres, à contrer les discours antisémites, racistes et négationnistes.

Persuadés que la multiplicité des points de vue favorise l'esprit critique et renforce le débat d'idées indispensable à toute démocratie, nous publions également des analyses d'auteurs extérieurs à l'ASBL.