



L'enseignement de la Shoah en classe de CM2 : complexité, appréhensions et enjeux civiques

Chloé Galy

► To cite this version:

Chloé Galy. L'enseignement de la Shoah en classe de CM2 : complexité, appréhensions et enjeux civiques. Education. 2019. dumas-02279787

HAL Id: dumas-02279787

<https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-02279787>

Submitted on 5 Sep 2019

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.



École supérieure
du professorat
et de l'éducation
Académie de Créteil

Université Paris-Est Créteil

École supérieure du professorat et de l'éducation

Initiation à la recherche Enjeux civiques et culturels des enseignements de l'histoire,
géographie, EMC, découverte du monde (6.2)

CHLOÉ GALY

L'enseignement de la Shoah en classe de CM2 :
complexité, appréhensions et enjeux civiques

Mémoire de Master 2
Métier de l'Éducation, de l'Enseignement et de la Formation
1er degré
Sous la direction de Daniel Ourman

Juin 2019

REMERCIEMENTS

Mes plus sincères remerciements vont en premier lieu à mon directeur de recherche, Daniel Ourman, pour sa confiance, pour ses encouragements, pour ses conseils avisés et bienveillants.

Plusieurs personnes m'ont soutenues et m'ont accompagnées dans mes recherches parfois difficiles.

Je tiens à remercier les professeurs des écoles avec qui j'ai pu mener mes entretiens, leur confiance et leur collaboration m'ont été d'une grande aide. Je remercie également la directrice de l'école Pablo Picasso de Limeil-Brévannes, Alexandra Camboulive, ainsi que l'ensemble de l'équipe éducative.

Je souhaite également remercier les bibliothécaires de l'ESPE de Bonneuil-sur-Marne avec qui j'ai pu avoir un entretien et qui m'ont aidées dans mes recherches bibliographiques. J'ai une pensée toute particulière pour Christine Murat.

Et parce que durant une année de recherche il faut se soutenir entre amis, je remercie aussi tous ceux qui ont aidé et participé à la relecture de ce mémoire.

Pour finir, je tiens particulièrement à remercier mon conjoint, Jordi Sutra, pour tout ce qu'il a fait pour moi, l'aide qu'il a apporté dans mes recherches, la relecture de ce mémoire et ses conseils toujours très constructifs. Enfin, je remercie également mes parents, mes frères et mes grands-parents. Ils savent ce que ce travail leur doit.

SOMMAIRE

REMERCIEMENTS.....	1
SOMMAIRE.....	2
INTRODUCTION.....	3
I – LA SHOAH, UN CONCEPT EN CONSTANTES ÉVOLUTIONS.....	8
II – ENSEIGNER LA SHOAH EN CM2 : EXPÉRIENCES, PROBLÉMATIQUES ET RÉPONSES.....	33
III – UNE QUESTION SENSIBLE AU CENTRE D'ENJEUX TRANSDISCIPLINAIRES.....	47
CONCLUSION.....	65
SOURCES.....	68
BIBLIOGRAPHIE.....	70
ANNEXES.....	73
SOMMAIRE DES FIGURES.....	90
TABLE DES MATIÈRES.....	91
RÉSUMÉ DU MÉMOIRE.....	93

*Ils furent poussés dans des
camions et emportés vers une
destination inconnue.*

Tom Ungerer

C'est un sondage qui a fait beaucoup de bruit lors de la publication des résultats le 20 décembre 2018 : l'institut IFOP, en collaboration avec la Fondation Jean Jaurès, a réalisé une enquête les 12 et 13 décembre 2018 auprès de 1014 personnes âgées de 18 ans et plus autour du thème : « L'Europe et les génocides : le cas français »¹. 90% des personnes interrogées déclarent connaître la Shoah, 10% l'ignorent. Le chiffre est d'autant plus incroyable que, plus les personnes interrogées sont jeunes, plus ce chiffre augmente : 21% parmi les 18-24 ans, 19% parmi les 25-34 ans². La Shoah a toujours eu une place déterminée dans les programmes scolaires, nous pourrions alors expliquer l'ignorance des plus jeunes interrogés par une orientation rapide en filière technologique ou une déscolarisation dès l'âge de 16 ans, laissant pour certains à la classe de troisième la dernière mention de la Shoah. Pourtant, selon cette étude, 7% des bacheliers déclarent ne pas connaître le génocide juif. Les chiffres surprennent.

La France connaît une vague d'antisémitisme inquiétante depuis quelques années, en particulier durant l'année 2018 durant laquelle une hausse de 74% des actes antisémites a été recensée³. Alors que la mort de Simone Veil le 30 juin 2017 – ainsi que

1 IFOP pour la Fondation Jean-Jaurès en partenariat avec AJC Paris, la FEPS et la DILCRAH. « L'Europe et les génocides : le cas français », décembre 2018.

2 *Ibid.*

3 À l'occasion de la dégradation d'un arbre à la mémoire d'Ilan Halimi, jeune homme juif assassiné en 2006, le ministère de l'Intérieur a publié les données concernant les actes antisémites en France, qui sont passés de 317 en 2017 à 541 en 2018. Voir BOIRON Zoé, « Les actes antisémites en hausse de 74% en France en 2018 », *Le Figaro*, 11/02/2019.

sa panthéonisation un an plus tard – a rappelé encore une fois de plus l'horreur de cette période de la guerre, les chiffres du sondage IFOP braquent un regard insistant sur l'Éducation Nationale, et tout particulièrement sur les professeurs, à la recherche d'une explication concrète de ces résultats. Le programme d'histoire de 2015 pour la classe de CM2 est découpé en trois thèmes : « Le temps de la République » (thème 1), « L'Âge industriel en France » (thème 2) et « La France, des guerres mondiales à l'Union européenne » (thème 3)⁴. C'est dans ce dernier que la question est posée⁵. On la retrouve également au cycle 4, en 3e, dans le thème « L'Europe, un théâtre majeur des guerres totales (1914-1945) »⁶. Si nous nous basons sur les programmes du lycée antérieurs à la réforme engagée par Jean-Michel Blanquer mise en place progressivement dès la rentrée 2019, la Shoah apparaît en Première L et ES, dans les thèmes 2 et 3, « La guerre au xx^e siècle » et « Genèse et affirmation des régimes totalitaires (soviétique, fasciste et nazi) »⁷. Même chose pour la Première S, à travers le thème 2 « La guerre et les régimes totalitaires ». En Terminale, quelque soit la série générale, le professeur d'histoire-géographie a la possibilité de faire travailler sur les mémoires de la Seconde Guerre mondiale⁸. Le lycée professionnel n'est pas non plus écarté de l'étude du génocide juif, avec le thème 4 de Première, « De l'État français à la iv^e République (1940-1946) »⁹, et de Terminale, « Les États-Unis et le monde (1917-1989) »¹⁰. Même chose dans les séries technologiques avec un sujet d'étude au choix en Première STD2A, STL et STI2D « Vivre et mourir en temps de guerre »¹¹, tandis qu'on retrouve en Première STMG et ST2S, dans le thème « Guerre et paix (1914-1945) » l'entrée « L'Europe, un espace marqué par deux conflits mondiaux »¹².

4 B.O.E.N spécial n°11 du 26 novembre 2015, p. 95.

5 En particulier dans le sous-thème « Deux guerres mondiales au vingtième siècle », avec une approche marquée sur le génocide juif.

6 Les deux derniers sous-thèmes, à savoir « La Seconde Guerre mondiale, une guerre d'anéantissement » et « La France défaite et occupée. Régime de Vichy, collaboration, Résistance », offrent des entrées intéressantes pour aborder la Shoah. La fiche ressource Eduscol fait également mention de l'année de 4e, avec le thème 2 « L'Europe et le monde au XIX^e siècle », pour introduire les tensions européennes nées des conquêtes coloniales. Il est également envisageable, mais à l'appréciation du professeur, d'introduire la question de l'antisémitisme de la fin du XIX^e siècle, notamment sous le prisme de l'affaire Dreyfus, dans le dernier thème d'histoire de ce niveau, « Société, culture et politique dans la France du XIX^e siècle » et son sous-thème « La Troisième République ».

7 B.O.E.N spécial n°9 du 30 septembre 2010, p. 19. La suppression du thème 3 « Les totalitarismes face aux démocraties dans les années 1930 » le 5 novembre 2012 est à noter, mais n'influe pas sur les possibilités d'aborder la Shoah durant l'année.

8 B.O.E.N n°42 du 14 novembre 2013, p. 3. Le choix est proposé entre « L'historien et les mémoires de la Seconde Guerre mondiale en France » et « Mémoires de la guerre d'Algérie ».

9 B.O.E.N n°42 du 14 novembre 2013, p. 1.

10 B.O.E.N n°42 du 14 novembre 2013, p. 4.

11 B.O.E.N spécial n°3 du 17 mars 2011, p. 4.

12 B.O.E.N n°9 du 1er mars 2012, p. 5.

Toute cette mise au point est une manière de rappeler que, malgré tout, la Shoah est présente dans les programmes scolaires de l'Éducation Nationale, ce qui contre le possible argument du manque d'enseignement de la question à l'école. Il y a cependant plusieurs explications possibles : c'est le mot « Shoah » qui est employé dans cette enquête, nous verrons par la suite à quel point une mauvaise maîtrise du vocabulaire des événements peut entraîner des contre-sens. Aurions-nous eu le même résultat en parlant de « génocide des Juifs » ? L'existence de la Shoah dans les programmes ne peut pas non plus se considérer comme un bouclier protecteur : quelle est la place de cet enseignement dans la programmation de chaque enseignant ? Combien de temps y consacre chacun des 145 280 professeurs en élémentaire¹³ ? Dans un article de 2008, Marielle Court et Marie-Christine Tabet expliquent que « les instituteurs, pas toujours à l'aise avec cette période de l'histoire, préfèrent parfois l'ignorer »¹⁴, citant d'ailleurs Hubert Tison, secrétaire général de l'Association des professeurs d'histoire et de géographie : « l'étude des Carolingiens ou les châteaux de la Loire, c'est plus facile »¹⁵. Tison avance même un autre argument, celui des mairies qui font le choix de privilégier les manuels de mathématiques et de français au détriment de ceux d'histoire-géographie, dont certains sont « pourtant très bien faits »¹⁶. Très important aussi : que retient l'élève du cours ? Tout un ensemble de questions, comme autant d'amorces de réponses possibles qui peuvent aiguiller un raisonnement permettant de comprendre l'ampleur d'un tel chiffre. D'ailleurs, signe que nos questions peuvent s'avérer pertinentes, nous pouvons remarquer que dans aucun des intitulés des programmes cités ci-dessus n'apparaît le mot « Shoah », celui-ci se trouve intégré de fait dans un enseignement plus large autour des totalitarismes et des conflits guerriers du siècle.

Si les programmes scolaires laissent une place conséquente à la Shoah, il est possible que celle-ci soit complexe à enseigner, d'autant plus qu'elle plonge l'élève dans une histoire commune – la France ayant été actrice et hôte du génocide – et particulièrement choquante pour peu que l'enseignant utilise des supports visuels violents. Dès lors, enseigner la Shoah à un public très jeune, à une classe de CM2 par exemple, relève d'un défi réellement problématique pour l'enseignant, qui se trouve

13 DIRECTION DE L'ÉVALUATION, DE LA PROSPECTIVE ET DE PERFORMANCE, « Repères et références statistiques. Enseignements, formation, recherche », 2018. Les chiffres sont nationaux.

14 COURT Marielle et TABET Marie-Christine, « Shoah à l'école : ce qu'en disent les élèves de CM2 », *Le Figaro*, 18 février 2008.

15 *Ibid.*

16 *Ibid.*

confronté à un dilemme, interpellé sans choquer, troubler sans traumatiser, ne rien atténuer de la réalité historique tout en adaptant l'apprentissage à des enfants encore très jeunes. Il est important de doser l'émotion en refusant une neutralité froide mais sans tomber dans une débauche de sentiments difficiles à contrôler. Comme nous l'avons vu, c'est le premier contact de l'élève avec la question, la première mention qui lui en sera faite, si nous mettons de côté l'apport familial bien évidemment. Cette première étude de la Shoah en classe déterminera les suivantes, déterminera le degré de connaissances de l'élève à son arrivée en classe de 3e, quatre années plus tard, une année charnière de son enseignement marquée par un programme dense et par l'épreuve finale du DNB. C'est également une question socialement vive dans le sens où elle peut être encore ancrée dans l'histoire familiale proche des élèves, dont certains peuvent avoir des grands-parents qui ont vécu ces événements, sont rescapés des camps de la mort. Le sujet peut être l'objet d'un tabou familial, d'un mutisme générationnel qui peut être contraint d'éclater par les questions posées par l'élève au retour à la maison. L'enseignant ne peut faire l'impasse sur le passé familial éventuel de chacun de ses élèves, sans pour autant s'y plier. Enfin, il n'est pas à nier qu'enseigner l'horreur, quelque soit le type de public, reste une difficulté pour un grand nombre de professeurs : si les professeurs d'histoire-géographie du second degré reçoivent une formation en ESPE sur les questions socialement vives et plus particulièrement sur la Shoah, sans parler de leurs bagages universitaires antérieurs, les professeurs du premier degré viennent d'horizons et de formations variées, et leur année de formation en ESPE doit traiter d'un grand champ de problématiques et de matières. Tout cela ne laisse donc pas le temps d'aborder en détail cette question. Les professeurs de CM2, qu'ils soient stagiaires ou non, historiens de formation ou non, expérimentés ou non, peuvent ressentir une difficulté à enseigner la Shoah, à différents niveaux et pour de multiples raisons. C'est ici la problématique de notre mémoire, tout autant que nos hypothèses de départ concernant les entretiens réalisés.

En premier lieu, il est important de travailler sur l'historiographie et sur toute la sémantique de la Shoah, en étudiant l'évolution du vocabulaire pour désigner cet événement mais également les pièges dans lesquels l'enseignant peut tomber. Il s'agit aussi d'étudier la place de cette question dans les programmes d'histoire du cycle 3 de 2002, 2008 et 2015 afin de voir les changements depuis plus d'une quinzaine d'années. L'étude de quelques manuels scolaires nous permet de voir comment la Shoah est

abordée, quels outils sont mis à disposition des enseignants, mais également comment les ressources d'accompagnement EDUSCOL conseillent les professeurs pour le traitement de la question en classe.

L'étude de ces appréhensions et les entretiens réalisés auprès de professeurs de CM2nest une manière d'analyser l'approche des enseignants sur cette question sensible. Quelles sont leurs façons de procéder, de traiter la Shoah en classe ? Quels sont les supports utilisés, pour quelles raisons et à quels moments dans la séquence ? Nous savons que ces supports sont divers et nombreux – littérature de jeunesse, théâtre, cinéma, peinture entre autres – et qu'ils peuvent servir de base à toute une séquence sur la Shoah. Nous nous intéressons plus particulièrement au support de l'album de jeunesse : le génocide juif est-il présent dans la littérature de jeunesse ? En quoi l'album peut-il être intéressant pour aborder le thème en classe ? Quelles utilisations en font les enseignants et pourquoi ?

Enfin, nous questionnons les finalités civiques de la Shoah, mais également des finalités plus larges au sens de l'enseignement de l'histoire en tant que telle et la contribution de certaines questions dans l'élaboration du parcours citoyen, sans pour autant faire d'une question d'histoire un prétexte pour faire l'enseignement moral et civique.

I – LA SHOAH, UN CONCEPT EN CONSTANTES ÉVOLUTIONS

A – Historiographie et mémoire

La Seconde Guerre mondiale est un sujet très complexe dans l'historiographie contemporaine. Il faut en comprendre les origines, les aspects et les conséquences. Comprendre les conflits armés, dont l'interprétation a largement évolué depuis plusieurs années, mais également cette composante majeure de la guerre : la Shoah. Il est impossible de comprendre l'évolution de la production scientifique sur ce sujet sans aborder un thème central de l'évolution historiographique de ces dernières années et qui forge toute l'étude sur la Shoah, à savoir la mémoire.

1. Une histoire de la mémoire

On ne peut parler de la mémoire sans évoquer le nom de son représentant le plus connu et le plus influent dans le milieu historique : Pierre Nora. Pour lui, la mémoire est en évolution permanente car portée par des groupes vivants, des ensembles vulnérables aux modifications et aux changements, à la différence de l'histoire qui n'est qu'une reconstitution problématisée d'un passé qui n'est plus. La mémoire est pourtant une partie intégrante du renouvellement historiographique de l'histoire, au même niveau que les *cultural studies*, *post-colonial studies* et l'histoire des femmes qui dérive des *gender studies* américaines. Pour autant, ce n'est pas un champ historiographique récent, comme le montre la fondation en 1980 de l'Institut du Temps Présent par François Bedarida. Dès le début des années 1980, il est question d'interroger le rapport du passé récent au présent, sur la base de la mémoire et du témoignage. L'année 1984 voit la publication du premier tome des *Lieux de mémoires* de Pierre Nora¹⁷, qui permet de créer le concept historique de « lieu de mémoire » et sa définition exhaustive : ce lieu a plusieurs dimensions, matérielle, géographique ou abstraite. Il peut être un personnage, un monument, un lieu, un symbole, une devise, un événement, une institution, une archive, etc. De manière générale, c'est un objet qui est mis en symbole par une communauté pour lequel elle l'investit de son affect et de ses émotions, pour lequel elle s'identifie ou s'incarne, comme la République ou la Nation. Ce travail immense alimentera les publications de l'auteur jusqu'en 1992 avec le dernier tome des *Lieux de*

¹⁷ NORA Pierre, *Les lieux de mémoire*, t.1 *La République*, t.2 *La Nation*, t.3 *Les France*, Paris, Gallimard, 1984, 1986 et 1992.

mémoires, mais ne signe pas la fin pour autant de l'intérêt de l'auteur pour cette question. Une question qui n'est d'ailleurs pas exempte de critiques, puisqu'il sera soulevé les multiples impasses de l'historien devant certaines parties de l'histoire de France, notamment pour la colonisation française¹⁸.

Cette nouveauté historiographique des années 1980 reçoit un appui de la part de Jacques Le Goff, dans *Histoire et mémoire* en 1988¹⁹. Mais si l'historien reconnaît bien la mémoire comme un objet d'étude, elle doit être maniée avec précaution. En effet, il y a pour lui trois types de mémoires : la « mémoire-souvenir », basée uniquement sur l'idée de se rappeler des événements et des lieux ; « la mémoire-construite », qui se fonde sur l'entreprise consciente d'entretenir un souvenir ; enfin la « mémoire-manipulée », que ce soit volontairement ou non²⁰. Depuis, les débats sont nombreux et organisés autour d'expressions aux sens complexes. On doit à Paul Ricœur l'expression du « travail de mémoire »²¹, qui vise à la sauvegarde du patrimoine, différente de celle de François Dosse, « devoir de mémoire »²², qui se définit plutôt comme une invitation à entretenir le souvenir, toutes générations confondues. Mais le cœur des débats autour de la mémoire réside plus dans son ancrage concret et inamovible au cœur de la société du présent, dont l'Histoire doit se défaire pour produire une histoire la plus neutre possible. Comme le dénonce Pascal Ory, il y a un problème avec la place des historiens au cœur de cette mémoire. Elle ne peut exister sans eux, mais ils ne peuvent la contrôler, ni en être les garants²³. L'exemple le plus concret est un fait d'actualité : le procès Maurice Papon, qui a fait des historiens des observateurs d'un débat historiographique dont ils devaient être exclus, l'histoire devant être analysée par la justice et non par la science.

18 ROUSSEAU Henry, « Un jeu de l'identité française », *Vingtième siècle : revue d'histoire*, 15, juillet/septembre 1987, pp. 151-154.

19 LE GOFF Jacques, *Histoire et mémoire*, Paris, Gallimard, coll. Folio histoire, 1988.

20 *Ibid.*

21 RICŒUR Paul, *La mémoire, l'histoire, l'oubli*, Paris, Seuil, 2003.

22 DOSSE François, *Paul Ricœur et les sciences humaines*, Paris, La Découverte, 2007.

23 ORY Pascal, *Une nation pour mémoire, 1889, 1939, 1989, trois jubilés révolutionnaires*, Paris, Presses de la Fondation Nationale des Sciences Politiques, 1992. Si le sujet de son ouvrage n'est pas strictement basé sur la réception mémorielle de la Shoah, ses travaux universitaires permettent une réflexion plus poussée.

2. *La Shoah comme objet mémoriel*

Au final, comme le montre cet exemple, il y a des mémoires que l'on pourrait qualifier de vives, sensibles. Avec en premier lieu une mémoire intimement liée à celle de la Shoah, à savoir Vichy, qui s'inscrit totalement dans la « mémoire-construite ». Les lois d'amnistie pour collaboration et la mise en avant de la figure de Jean Moulin ont mythifié une histoire collective moulée autour d'un idéal patriotique, d'un mythe résistantialiste forgé par De Gaulle et vivement dénoncé par les travaux de Robert Paxton²⁴.

Mais il y a avant tout la mémoire de la Shoah. Une mémoire vive, complexe et ancrée dans l'historiographie. Dans l'inconscient collectif, la principale bataille historiographique sur la Shoah se fait sur le front du négationnisme. Le décès récent d'un de ses plus célèbres représentants, Robert Faurisson, n'a fait que rappeler ce débat ancien sur la négation des chambres à gaz et la manipulation complotiste des Juifs pour légitimer une politique territoriale agressive en Israël. Sans parler des multiples polémiques dont s'est fait maître l'humoriste Dieudonné, alimenté par les essais du polémiste Alain Soral, dans une confusion étrange entre antisémitisme et antisionisme sur fond d'extrême-droite. Ces théories, pour la plupart sans fondements historiques, ont pourtant pénétré les raisonnements scientifiques au point que Pierre Vidal-Naquet intitule, à l'intention de Robert Faurisson et Paul Rassinier, son ouvrage *Les assassins de la mémoire*²⁵. C'est d'ailleurs un historien, Henry Rousso, qui forgera en 1987 le néologisme de « négationnisme » pour différencier les travaux des historiens universitaires, ouvertement révisionnistes car remettant sans cesse en cause l'histoire, de ceux de Faurisson et Rassinier qui se rapprochent plus de la contre-histoire²⁶.

La mémoire de la Shoah profite de l'actualité pour alimenter les historiens, dès la fin des années 1980 et durant les années 1990. Le retentissant procès de Klaus Barbie en

24 PAXTON Robert, *La France de Vichy, 1940-1944*, Paris, Seuil, 1973. Il s'agit ici de la traduction française de l'ouvrage paru un an plus tôt dans son édition originelle anglaise. Au delà de montrer l'existence d'un mythe nationaliste, Robert Paxton démonte l'argument d'un « double-jeu » de la part de Pétain. Il s'oppose ainsi à la pensée de Robert Aron qui faisait du Maréchal le « bouclier des Français ». Voir ARON Robert et ELGEY Georgette, *Histoire de Vichy, 1940-1944*, Paris, Fayard, 1954.

25 VIDAL-NAQUET Pierre, *Les assassins de la mémoire*, Paris, Maspero, 1981. Le livre a connu deux éditions supplémentaires avec des compléments en 1987 et 2005 par la maison d'édition La Découverte.

26 ROUSSO Henry, *Le syndrome de Vichy*, Paris, Seuil, 1987, pp. 176-182.

1987, premier procès tenu en France pour « crime contre l'humanité » a bénéficié d'une couverture médiatique conséquente et d'un impact dans la conscience collective²⁷. Un « crime » définit dès 1990 par la loi Gayssot, première grande loi mémorielle sanctionnant la contestation de crime contre l'humanité. Bien évidemment, il est impossible de parler des années 1990 sans évoquer le discours de Jacques Chirac, le 16 juillet 1995, au Vélodrome d'Hiver, qui reconnaît pour la première fois la participation française dans la déportation des Juifs durant la Seconde Guerre mondiale. Ces événements qui jalonnent l'actualité amènent l'étude de la mémoire sur une pente glissante, dénoncée par l'historienne Annette Wieviorka dans ses travaux sur la réception mentale de la Shoah. Elle parle en effet d'une approche compassionnelle et victimisante de l'histoire qui a tendance à se retrouver dans les écrits scientifiques²⁸.

Faut-il donc se méfier de l'injonction au devoir de mémoire ? C'est en tout cas le sujet d'un long article de Sébastien Ledoux en 2012²⁹, dans lequel il propose d'historiciser le devoir de mémoire pour bannir les risques de l'abus de compassion et de l'anachronisme qui existent forcément lorsqu'on tente de lier deux époques, avec deux contextes, autour d'un même objet d'histoire. Il l'explique d'ailleurs dans la conclusion de son article : le travail de l'historien ne « consiste plus alors à faire entendre les voix oubliées du passé, mais à inscrire le 'devoir de mémoire' dans un ordre du discours qu'il convient de décortiquer par son historicisation »³⁰. C'est donc, pour l'auteur, le signe d'une absence totale de consensus sur la réalité du devoir de mémoire : est-il un objet dont les historiens doivent se saisir ou qu'ils doivent fuir ? Dans ce dernier cas, quels sont les risques d'une dérive pour la discipline ? On pense ici aux paroles d'Henry Rousso que reprend d'ailleurs Sébastien Ledoux dans son article, à savoir un devoir de mémoire comme « injonction à la mode »³¹. C'est précisément cela qui bloque : une injonction, un « devoir », une obligation. D'autant plus pour les rescapés de la Shoah, pour lesquels le témoignage de l'horreur devient une thérapie qu'ils partagent avec la société, qui en devient dépendante. L'histoire a besoin du témoignage et impose à l'acteur de revivre l'événement pour s'en servir de source, sans comprendre que cela crée

27 AMOURA Lila, *Le procès Barbie*, Mémoire de Master 2 sous la direction de Denis Peschanski, Université Paris I – Panthéon-Sorbonne, 2017. Voir aussi ESCHAPASSE Baudouin, « Il y a 30 ans, le procès de Klaus Barbie », *Le Point*, 13/05/2017.

28 GEE Stéphanie, « Entretien avec Annette Wieviorka au Cambodge : on attend trop de la justice », *Rue89.fr*, janvier 2009.

29 LEDOUX Sébastien, « Écrire une histoire du 'devoir de mémoire' », *Le Débat*, 170, 2012/3.

30 *Ibid.*, p.185.

31 ROUSSO Henry et CONAN Eric, *Vichy, un passé qui ne passe pas*, Paris, Seuil, 1996.

un lien d'interdépendance d'autant plus complexe s'il est partagé par la société. C'est l'un des sujets de la thèse de doctorat de Sébastien Ledoux : le passage du « souvenir », très lié à la Première Guerre mondiale, à la « mémoire » dans les années 1980, sous l'impulsion de François Mitterrand, symbole d'un passage de l'individuel au collectif³². Cette idée que le poids de la société serait négatif pour la recherche se retrouve aussi dans des événements qui ont lié les deux entités, comme le montre l'exemple d'Olivier Pétré-Genouilleau, aujourd'hui Olivier Grenouilleau. La publication de son ouvrage *Les Traités négrières, essai d'histoire globale* en 2004 avait entraîné des réactions globalement unanimes de la part des universitaires français pour la rigueur scientifique et l'audace de son approche globalisante de l'esclavage³³. Mais sa thèse, pourtant défendue par un travail archivistique solide, tombait sous le coup de la loi Taubira de 2001³⁴. En effet, Grenouilleau expliquait que l'esclavage n'avait pas de dimension génocidaire et ne pouvait donc pas être considéré comme un crime contre l'humanité car l'origine de sa mise en place n'avait pas pour finalité la mise à mort automatique. Or, la loi de 2001, fruit d'un important devoir de mémoire réalisé sur la question des traites négrières, tend à reconnaître la traite et l'esclavage comme un crime contre l'humanité. Non-sens pour l'historien, qui réfute le parallèle automatiquement induit entre esclavage et Shoah. Cette polémique a interrogé sur les conséquences que peut avoir le devoir de mémoire, autant lorsqu'il devient une injonction presque thérapeutique que lorsqu'il crée un pont non contrôlable entre l'histoire universitaire et la société française. D'où la thèse de Sébastien Ledoux sur l'importance d'historiciser ce devoir de mémoire pour lui donner un cadre dans lequel il pourrait facilement s'épanouir.

3. *Un sujet toujours alimenté par les débats et la recherche*

Naturellement, les débats historiographiques actuels sur la Shoah ne portent pas sur l'ampleur et l'horreur de l'extermination, les historiens font consensus. Pour autant, les débats existent bien. Sur l'implication française dans la collaboration et la déportation des Juifs de France par exemple : d'abord tabou, l'appui de Vichy auprès de

32 LEDOUX Sébastien, *Le devoir de mémoire. Une formule et son histoire*, Paris, CNRS, 2016.

33 PÉTRÉ-GRENOUILLEAU Olivier, *Les Traités négrières, essai d'histoire globale*, Paris, Gallimard, 2004. Pour l'analyse, voir LACOSTE Yves, « Hérodote a lu : *Les traités négrières, essai d'histoire globale* », *Hérodote*, 117, 2005/2, pp. 196-205.

34 Loi française n°2001-434 du 23 mai 2001, « tendant à la reconnaissance de la traite et de l'esclavage en tant que crime contre l'humanité », aussi appelée « Loi Taubira » du nom de la rapporteuse de la loi, Christiane Taubira, députée de la première circonscription de Guyane.

III^e Reich est aujourd'hui reconnu de tous les historiens, qui continuent pourtant de se questionner sur l'importance des alliés de Pétain dans ses prises de positions. Le débat est d'ailleurs sensiblement le même outre-Rhin autour de la figure d'Hitler : était-il seul décisionnaire des actes de barbarie du régime ou était-il le pantin d'une structure bureaucratique qui lui soumettait des faits en se dédouanant par la suite³⁵ ? Un débat aidé – comme en France – par l'éloignement chronologique avec les faits, qui permet d'aborder plus sereinement des questions qui auraient été trop difficiles à maîtriser dans les premières décennies qui suivaient. Il ne faut d'ailleurs pas oublier la limite archivistique des cinquante premières années durant lesquelles une grande partie des archives est bloquée. L'historiographie de la Shoah continue cependant d'avancer, sous l'égide de l'œuvre immense et complète d'Hannah Arendt, dont le nom a profondément marqué l'étude historique de la question.

Un des défis de l'historiographie actuelle est de mettre en lumière des pans de cette histoire oubliés des recherches durant des années. C'est notamment tout le travail développé par Raphaël Vago dans un article publié dans la *Revue d'Histoire de la Shoah* en 2011 et qui dénonce un « trou noir » concernant l'historiographie du génocide juif en Roumanie³⁶. Son analyse tend à démontrer que, malgré un abondant corpus de documents et des travaux sérieux – en particulier ceux de Matatias Carp³⁷ – dès la sortie du conflit, l'historiographie occidentale a longtemps nié l'importance de cette partie du conflit. D'autant plus que, selon Vago, les sources étaient de première main et disponibles dans l'immédiat, ce qui n'était pas le cas en Occident sans que cela n'empêche la production scientifique de faire une histoire complète du conflit³⁸. Les raisons avancées par l'auteur sont autant de raisons de repenser l'historiographie de la Shoah de manière générale : regard européen-centré de la question, sources modifiées par les régimes communistes qui s'installent en Europe de l'Est, un regard biaisé sur une histoire dont on ne sait que peu de choses et un difficile – voir absent – travail mémoriel

35 Ce débat est d'ailleurs relancé par la publication de l'ouvrage de proches d'Hitler qui, au delà d'expliquer leur méconnaissance des agissements d'Hitler alors qu'ils étaient dans son cercle rapproché, reconnaissent que le chancelier lui-même n'avait pas connaissance de toutes les informations révélées par la suite. Voir KRAUSE Karl Wilhelm, DÖHRING Herbert et PLAIM Anna, *Living with Hitler : accounts of Hitler's household staff*, Londres, Greenhill Books, 2018.

36 VAGO Raphael, « Le trou noir de l'historiographie de la Shoah », *Revue d'Histoire de la Shoah*, 194, 2011/1.

37 CARP Matatias, *Cartea neagra. Le livre noir de la destruction des Juifs de Roumanie, 1940-1944*, Paris, Denoël, 2009. Il est intéressant de souligner que, si la traduction française date de 2009, l'édition originale remonte à 1946-1947, soit dans la suite immédiate du conflit.

38 Une grande majorité des sources allemandes et britanniques n'ont été mises à disposition qu'à partir des années 1970, après les débuts des recherches sur la Shoah.

dans ces anciens pays du bloc soviétique qui font un travail difficile sur leur propre histoire. Cette conclusion ouvre donc un champ de possible : de la même manière qu'il est nécessaire d'ouvrir d'autres axes de recherches sur des résonances plus lointaines de la Shoah, il est aussi question de réinterroger d'anciennes sources pour comprendre différemment ce qu'elles voulaient bien révéler d'un conflit qui, des décennies plus tard, continue de représenter un défi universitaire et historiographique majeur. À l'aide des nouveaux champs universitaires qui s'ouvrent et se développent de plus en plus – *gender studies*, *post-colonial studies*, *subaltern studies*, histoire globale – c'est autant de clefs de lecture possibles pour les historiens qui souhaiteraient les adapter à la Shoah : penser les rapports genrés, faire de l'histoire par le bas, analyser la place des colonies dans le conflit ou redéfinir une approche mondiale et non européenne, sont des possibilités qui continuent d'enrichir toute l'étude de la Shoah.

B – La sémantique du massacre

De la Shoah, il y a ce que la société en dit, en pense, en connaît. Il y a aussi la loi qui l'encadre, la définit, l'entoure. Il y a également le vocabulaire, la sémantique qui permet de la verbaliser. Génocide, massacre, crime contre l'humanité, extermination. Tout un ensemble de termes utilisés sans vraiment se poser la question pourtant essentielle du sens. Plus on entre dans le sujet, plus la manière d'en parler devient complexe et peut rapidement virer dans le non-sens. C'est là que réside la principale difficulté pour l'enseignant : avec quels mots parler de ce moment de l'histoire pourtant essentiel, sachant que chaque terme revêt un sens si particulier ?

1. *La référence Lemkin*

« Massacre » apparaît souvent comme un terme générique. Mais derrière « massacre », il n'y a pas d'anticipation, pas de préparation : le crime n'est pas programmé, n'est pas organisé. Il est le résultat d'une impulsion à un moment donné : dès lors, il n'est pas possible de l'utiliser pour désigner la Shoah. On arrive naturellement vers le mot « génocide ». C'est le plus « socialement accepté », il est utilisé à de nombreuses reprises dans les ouvrages, les manuels, les médias de toutes sortes. Il se base sur le grec *génos*, littéralement « genre », « espèce », et le latin *caedere*, « tuer ». C'est en réalité un néologisme créé en 1944 par Raphaël Lemkin pour désigner alors spécifiquement les crimes commis contre les Juifs durant la Seconde Guerre mondiale. Le terme de « génocide » apparaît d'ailleurs explicitement dans l'acte d'accusation du procès de Nuremberg (1945-1946), lui donnant alors une légitimité totale dans la sémantique des événements. Il est finalement défini le 9 décembre 1948 par l'ONU comme « un crime du droit des gens » et gagne donc une dimension juridique plus stricte que ce que cette définition laisserait entendre. Les historiens ne retiennent aujourd'hui que trois génocides – arménien, juif et tutsi – tout en considérant celui des Héréros et des Namas dès 1904 comme un possible premier génocide du ^{xx}e siècle. Cela étant, « génocide » apparaît comme le plus connu, le plus complet et le plus clair terme que peut utiliser un enseignant dans le cadre de son cours. Mais si le terme de « génocide » est si clair et explicite, pourquoi continuer de débattre sur le sens des mots ? Parce qu'il n'est pas si clair que cela au final. Interrogeons-nous sur un fait : si « génocide » a été créé pour désigner le massacre commis durant la Seconde Guerre

mondiale par le régime nazi, il ne doit être *de facto* employé que dans ce cas précis. Il doit donc désigner, sous sa dénomination, toutes les victimes de ce crime, qu'elles soient juives, tziganes, homosexuelles, communistes, en situation de handicap, etc. Il n'est donc pas nécessaire d'y ajouter l'épithète « juif », l'expression « génocide juif » serait à la fois un pléonasme et un non-sens, puisqu'elle écarterait des événements une partie non-négligeable de victimes qui faisaient pourtant partie de la logique génocidaire. S'il est nécessaire d'ajouter une épithète, comme pour différencier le terme d'autres utilisations possibles, c'est qu'il a une portée trop générale et s'éloigne de l'événement qu'il devait désigner à la base. C'est là le grand écart du terme de « génocide » : désigner à la fois un événement précis et être une notion juridique potentiellement applicable à d'autres événements. Si on veut ajouter un élément à génocide pour qu'il désigne la bonne chose, on risque d'éluder beaucoup trop d'aspects.

2. *La jurisprudence khmère et le crime contre l'humanité*

Un autre problème soulevé par le terme « génocide » est qu'il est aujourd'hui utilisé pour désigner l'ensemble des crimes commis contre des populations et confondu à tort avec le terme « crime contre l'humanité ». C'est la jurisprudence khmère : l'extermination de 1,7 million de personnes entre 1975 et 1979, dans une logique planifiée, organisée et structurée, relative à une idéologie et dont les victimes partageaient une identité de peuple, est difficilement considérée comme un génocide. Malgré tout ce que nous avons dit à l'instant, qui instaure des parallèles intéressants avec l'histoire juive, malgré les tentatives juridiques khmères de considérer ces actes comme un génocide et également la fondation en 1998 du *Cambodian Genocide Program* de l'Université de Yales³⁹. Malgré tout cela, le génocide khmère n'est pas considéré comme tel, car le bourreau fait partie de la même communauté que la victime⁴⁰. On préfère pour le massacre khmère le terme de « crime contre l'humanité ». Mais quel est-il ? Comment le définir ? Dans un ouvrage publié en 1997, l'essayiste André Frossard donne une définition à la fois simple et complexe : il s'agit de supprimer

39 Les informations relatives à ce programme se trouvent sur le site internet de la fondation, sur gsp.yale.edu.

40 Afin de maintenir le terme de génocide dans l'acte d'accusation et de donner un sens au combat mémoriel dans le pays, le Cambodge a fait le choix de dissocier les différentes accusations, en catégorisant les différentes victimes de ce crime. Il a donc été possible d'utiliser le terme « génocide » pour parler d'une partie des événements. Pour autant, cette utilisation est toujours soumise à débat dans la communauté scientifique. Voir : LE GAL Adrien, « Cambodge : pourquoi le terme 'génocide' a mis quarante ans à s'imposer », *Le Monde*, 16 novembre 2018.

un homme « parce qu'il est né »⁴¹. Pour essayer de mieux comprendre cette idée, il faut se tourner vers Pierre Truche, durant un entretien pour *L'Histoire* en 1993 durant lequel il apporte des précisions bienvenues⁴². En réalité, il faut prendre le « génocide », non pas comme une entité indépendante du « crime contre l'humanité », mais plutôt comme une de ses ramifications. Le « crime contre l'humanité » comprend donc le génocide, « la déportation, l'esclavage ainsi que les exécutions, les enlèvements et les tortures lorsqu'ils sont exécutés massivement et systématiquement », mais aussi « l'entente pour commettre de tels crimes »⁴³. Comme le rappelle Truche, le fil conducteur est l'organisation du crime en amont, ce qui marque la différence avec le crime de guerre, dont la particularité est qu'il est prescriptible, à la différence de celui contre l'humanité.

Le cas du Cambodge nous interroge donc autant sur la difficulté de s'approprier des notions juridiques que sur la vivacité sociale des faits qu'elles définissent. S'il est si courant que le terme de « génocide » soit utilisé pour désigner un crime de grande ampleur, c'est parce que ce crime interpelle les émotions populaires. C'est ici une difficulté sémantique pour le professeur des écoles, qui doit arriver à nommer précisément ce dont il parle, même si c'est difficile. Chaque terme a un sens, qui est d'ailleurs souvent lié aux acteurs d'un conflit : comme nous le dit le cas khmère, il est important de prendre le point de vue de l'instigateur du massacre afin de pouvoir le nommer. Or, pour revenir au cas du génocide juif – puisque, dans ce cas, l'utilisation du terme n'est pas contestée – il est possible de le définir en empruntant la terminologie nazie, *gesamtlösung*, à savoir la « Solution finale ». C'est l'autre formule historiquement acceptée, puisqu'elle se réfère directement à la source historique et non à l'étude historiographique postérieure. Naturellement, il est possible de commenter cette expression, voire la critiquer, puisqu'elle fait référence à la conférence de Wannsee (janvier 1942). Elle a toutefois l'intérêt de borner chronologiquement les événements, en leur donnant un début et une fin. À l'historien, ou l'enseignant, d'en donner le contexte détaillé.

41 FROSSARD André, *Le crime contre l'humanité*, Paris, Robert Laffont, 1997.

42 « Qu'est-ce qu'un crime contre l'humanité ? », Entretien avec Pierre Truche, *L'Histoire*, juillet-août 1993.

43 *Ibid.*

3. *Sacrifice ou catastrophe*

« Massacre » ou « catastrophe », au delà de tout un travail que nous pourrions faire sur la véracité à la fois sémantique et historique de ces termes, seraient trop génériques, trop neutres face à l'importance des faits. Il faudrait y accoler une majuscule, dire le Massacre ou la Catastrophe. Mais ce serait s'accaparer tous les massacres de l'histoire, rabaisser les autres pour ne garder que le Massacre, celui qui vaut la peine d'être raconté. D'où la nécessité de trouver un terme qui serait propre à ce massacre et qui ne cacherait pas, par son appellation, tous les autres. Un terme qui n'aurait pas besoin d'épithète pour avoir un sens clair. Au final, « Shoah » avec une majuscule représente, de la même manière que « Holocauste », la volonté de décrire les événements en les détachant du vocable habituel.

Le sondage cité en introduction de ce mémoire se base sur une autre étude, à l'échelle européenne et publiée peu avant sur CNN⁴⁴. Si nous prenons le détail des résultats, un chiffre interpelle pour la France : sur 277 jeunes Français entre 18 et 34 ans, 55 ont répondu « n'avoir jamais entendu parler de l'Holocauste ». Le chiffre est alarmant, si bien que la presse française en a fait un écho considérable, pointant alors le dysfonctionnement évident de l'école de la République. Mais considérant que les programmes d'histoire-géographie, du cycle 3 à la Terminale, quelques soient les filières lycéennes, laissent une place conséquente à cette question, il semble impossible d'attribuer ce résultat aux seuls professeurs. Il peut s'expliquer tout d'abord, voire essentiellement, par l'intitulé de la question. Dans un article publié le 30 novembre 2018 dans *L'Obs*, Timothée Vilars prend pour argument l'utilisation du terme « holocauste » plutôt que « Shoah » auprès d'un public français peu sensible à cette expression. La tournure, elle-même, semble sujette à débat, puisqu'il n'est nulle part fait appel à des connaissances sur l'extermination des Juifs durant la guerre, mais seulement une connaissance de l'holocauste⁴⁵. Si le sondage français publié indépendamment de celui-ci quelques semaines plus tard nuance fortement l'exposé de Timothée Vilars, les arguments de ce dernier pointent cependant la méconnaissance française du terme « holocauste » et l'omniprésence de celui de « Shoah ».

44 Le détail de l'étude se trouve sur le site www.comresglobal.com.

45 VILARS Timothée, « Pourquoi est-il improbable qu'un quart des jeunes Français ne connaissent pas la Shoah », *L'Obs*, 30 novembre 2018.

Littéralement, « holocauste » signifie « sacrifice d'un animal par le feu » dans l'Antiquité. Il est très utilisé dans le monde anglo-saxon pour désigner la situation subie par les Juifs. L'expression a été popularisée par *Holocaust*, une mini-série télévisuelle diffusée sur la chaîne américaine NBC en avril 1978. La série connaît un succès populaire et critique international, elle est notamment diffusée en France l'année suivante sur Antenne 2⁴⁶. Dans notre pays et malgré les succès d'audience réguliers à chaque diffusion du feuilleton, le terme n'est pas consensuel, en raison notamment de la controverse entre extermination et sacrifice : « holocauste » fait en effet référence à l'idée que les Juifs auraient été sacrifiés pour Dieu, ce qui est un contre-sens historique. Mais avant de se demander pourquoi le mot n'est pas majoritaire dans le vocabulaire français, demandons-nous pourquoi est-il si présent outre-manche ? En réalité, en anglais, le terme *holocaust* a deux sens. Avec minuscule, c'est la « destruction complète d'un grand nombre de personnes »⁴⁷, avec majuscule il désigne ce que nous appelons la Shoah. Or, comme le montre Francine Kaufmann dans un article publié en 2006 dans la *Revue d'Histoire de la Shoah*, le sens le plus général – avec minuscule – existe bien avant les années 1940⁴⁸. Il n'y a donc aucune surprise à réutiliser un terme déjà connu pour désigner des événements plus restrictifs par la suite. N'ayant pas cette existence antérieure en France, le terme est donc soumis à une analyse plus stricte avant d'être pleinement employé. Et son contre-sens évident quant à sa définition le rend caduque auprès des universitaires et invisible du grand public, qu'importe la série éponyme. Il a pourtant l'avantage, qu'il partage dans une moindre mesure avec Shoah, d'être relativement laïque à l'origine et donc neutre⁴⁹. Kaufmann explique d'ailleurs qu'il était d'usage en anglais de parler d'un « holocauste nucléaire » dans les années 1950⁵⁰.

« Shoah », de l'hébreu « catastrophe », « ruine », « destruction », est particulièrement utilisé en Israël et en France pour représenter le sort des Juifs durant la Seconde Guerre mondiale. Sa présence plus récurrente dans la sémantique des événements s'explique par une signification plus cohérente avec les événements qu'il couvre, mais aussi par son utilisation dans un documentaire sensation sorti en 1985.

46 HUSSON Edouard (dir.), *Dictionnaire de la Shoah*, Paris, Broché, 2009.

47 MULLAN John, « The word 'holocaust' », *The Guardian*, 25 janvier 2005.

48 KAUFMAN Francine, « Holocauste ou Shoah ? Génocide ou 'Hourbane' ? Quels mots pour dire Auschwitz ? », *Revue d'Histoire de la Shoah*, 184, 2006-1, pp. 337-408.

49 BRUTTMANN Tal et TARRICONE Christophe, *Les 100 mots de la Shoah*, Paris, PUF, coll. « Que-sais-je ? », 2016, p. 17.

50 KAUFMAN Francine, *op.cit.*

Malgré sa longueur de presque 10 heures, *Shoah* par Claude Lanzmann est diffusé en juin 1987 sur TF1 et rediffusé régulièrement par la suite, y compris dans un montage adapté à sa diffusion en classe à partir de 2001. Le terme commence à faire son apparition, sous la graphie *choa*, dès la fin des années 1960, à l'occasion des premières commémorations⁵¹. Il se veut plus juste qu'Holocauste, plus précis dans ce qu'il désigne, il fait partie de l'environnement lexical des Juifs puisque hérité directement de l'Hébreu. Comme l'écrit Francine Kaufmann, sur la base des travaux du philosophe et rabbin Emil Fackenheim, c'est précisément pour cela que Shoah a du mal à s'imposer dans le monde anglo-saxon : lorsque les Juifs veulent parler de l'événement, ils utilisent un terme que tout le monde peut facilement comprendre, ce qui exclue un terme hébreu⁵². Comme nous l'avons dit, « holocauste » existe déjà dans le monde anglo-saxon à la différence du français. Ne pouvant donc pas utiliser un support déjà connu et employé en France, l'utilisation de Shoah comme néologisme s'est imposée dans le pays. Mais les deux termes sont soumis à contradiction en France. C'est finalement le succès de *Shoah* de Lanzmann qui entérinera, presque de force, « Shoah » dans l'inconscient collectif. Francine Kaufmann parle même de « soulagement »⁵³. Il s'écrit à l'américaine, avec le « h » final. Signe que, malgré tout, holocauste et shoah continuent de désigner la même chose dans des pays différents, le *International Day of Commemoration in Memory of the Victims of the Holocaust* est traduit en France par la « Journée de commémoration des victimes de la Shoah », la différence notable par rapport à l'anglais étant reprise dans l'hébreu *Yom zikarone beynleoumi la-choa*⁵⁴. Mais au final, de la même manière que pour « génocide » : utiliser un terme hébreu, explicitement lié aux Juifs, ne serait pas un non-sens historique, considérant que cela exclue les autres minorités persécutées ?

4. Exterminer les nuisibles ?

Dans une dimension globale qui permettrait de trouver le terme le plus approprié pour prendre en compte toute la réalité des faits, nous pouvons utiliser « extermination », qui cette fois-ci intègre la démarche réfléchie de mise à mort méthodique en même temps que sa finalité effective sans intégrer d'éléments religieux

51 KAUFMAN Francine, *op.cit.*

52 *Ibid.*

53 *Ibid.*

54 *Ibid.*

ou traduits de langues étrangères. Mais il est plus complexe qu'il n'apparaît. La parution d'un deuxième « Que-sais-je ? » sur la question de la Shoah en 2016 a permis de poser les bases d'une réflexion plus importante sur la portée des mots en leur associant la réalité historique⁵⁵. Dans son exposé du vocable lié à la Shoah, Tal Bruttman consacre un paragraphe au terme d'extermination. Naturellement, il note l'intérêt que celui-ci peut représenter dans la dénomination des événements, mais pointe ce qui est la problématique essentielle d'un tel terme : sa « dimension prophylactique »⁵⁶. Comme il l'écrit, en reprenant les idées de Raul Hilberg, « le recours au terme extermination, qui vise des 'nuisibles', renvoie *in fine* à une perspective nazie »⁵⁷. C'est ici la limite de l'utilisation du vocabulaire du coupable et non de la victime, qui est pointé par l'auteur. Malgré son sens très clair, qu'on rapproche souvent de l'idée d'annihiler, il apparaît que l'idée d'exterminer appartient plus au langage agricole qu'au langage militaire, considérant les victimes comme des parasites à éliminer, à exterminer plus qu'à détruire. Pourquoi alors le terme d'extermination est-il si populaire ? Parce qu'il est lié à une expression très rapidement devenue incontournable : celle de « camp d'extermination ». Longtemps dans l'historiographie les débats se sont organisés autour de ses caractéristiques, dans le but d'en déterminer le nombre précis⁵⁸. Mais peu de débats ont eu pour fondement son appellation. Nous remarquerons cependant que, dans son immense ouvrage de référence *La destruction des Juifs d'Europe*, Raul Hilberg lui préfère le terme de « camp de mise à mort » afin de contourner les divergences autour du sens du terme « extermination »⁵⁹. Ce dernier pose aussi un autre problème majeur : si l'historiographie a, comme nous l'avons dit, longtemps tenté de dresser le nombre exact de ces « camps de mise à mort », c'est pour dissocier leurs études de celles consacrées aux camps de concentration⁶⁰, la démarche autant que la structure étant différente. Alors, s'il est nécessaire de différencier « concentration » et « extermination », pourquoi utiliser un des deux termes pour parler des faits en entier ? En d'autres termes, le mot « extermination » peut-il englober la démarche de concentration et de mise à mort, alors même que l'historiographie prend la différence

55 BRUTTMANN Tal, *op.cit.* Il fait suite à BENSOUSSAN Georges, *Histoire de la Shoah*, Paris, PUF, coll. « Que-sais-je ? », 1996.

56 BRUTTMANN Tal, *op.cit.*, p. 12.

57 *Ibid.*, p. 12.

58 Aujourd'hui, six camps sont considérés par l'historiographie comme relevant des « camps d'extermination » : Auschwitz-Birkenau, Treblinka, Majdanek, Sobibor, Belzec et Chelmno. Voir : HILBERG Raul, *La destruction des Juifs d'Europe*, Paris, Gallimard, 2006.

59 HILBERG Raul, *op.cit.*

60 Sauf pour Auschwitz-Birkenau et Chelmno qui avaient la particularité d'être à la fois des camps de mise à mort et des camps de concentration.

entre les deux avec précaution ? C'est faire une moitié d'histoire, donner une moitié de vérité et laisser le reste dans l'ombre.

Dans ce mémoire, le choix a été fait de privilégier les termes de « Shoah » et de « génocide ». Ce dernier pour sa solidité juridique et sa définition historique claire. Le premier pour son ancrage dans les mentalités françaises. Il n'est nullement question de remettre en cause tout ce que nous avons dit dans cette partie, mais justement de garder en tête tous les débats qui entourent la sémantique de ces événements. Des débats qui, même s'ils semblent trop complexes à aborder avec des élèves de CM2, doivent cependant rester dans la tête d'un enseignant.

C – La place de la Shoah dans les programmes

Tout comme l'historiographie et la sémantique, les programmes scolaires ont eux-aussi connu des évolutions de perception, d'approche et de définition depuis la guerre. En effet, s'il est bien une ressource essentielle à étudier, c'est celle-ci : nous analysons l'évolution des termes et tournures des intitulés. Nous analysons également les ressources EDUSCOL et les documents d'accompagnement mis à disposition des professeurs des écoles pour aborder la question de la Seconde Guerre mondiale en classe de CM2. Enfin, il semblait important de suivre l'évolution des manuels scolaires, de travailler sur les documents proposés, les textes, images, témoignages et de relever les termes employés et l'adéquation avec les programmes scolaires. Pour une question de cohérence, nous avons décidé d'étudier les trois programmes du XXI^e siècle.

1. *Les programmes de 2002, 2008 et 2015*

Le programme d'histoire de 2002 regroupe six thèmes dont le dernier s'intitule : « Le XX^e siècle et le monde actuel ». Après une petite présentation du thème, les points « forts » sont présentés : on y retrouve : « L'extermination des Juifs par les nazis : un crime contre l'humanité »⁶¹. Le Bulletin officiel n'utilise ni l'expression de Shoah, ni celle de génocide, qu'elle remplace par celle, tout aussi juste mais plus générale, de « crime contre l'humanité »⁶².

Le programme de 2008 amorce un grand changement pour ce qui est de l'histoire. Il se divise également en six thèmes, dont le dernier s'intitule « Le XX^e siècle et notre époque »⁶³, et se découpe en deux sous-parties, « Les deux conflits mondiaux » et « L'extermination des Juifs et des Tziganes par les nazis : un crime contre l'humanité »⁶⁴. On remarque en premier lieu une évolution et un changement des termes du thème, qui passe de « monde actuel » à « notre époque »⁶⁵, certainement pour ancrer l'enseignement dans l'univers des élèves et de le rendre plus concret par l'utilisation du « nous ». Dans la sous-partie, on remarque que l'intitulé intègre désormais les Tziganes, ce qui n'était pas le cas en 2002 et qui donne aux programmes de 2008 un caractère plus

61 BO HS n°1 du 14 février 2002, p. 210.

62 BO HS n°1 du 14 février 2002, p. 210.

63 BO HS n°3 du 19 juin 2008, p. 25.

64 BO HS n°3 du 19 juin 2008, p. 25.

65 BO HS n°3 du 19 juin 2008, p. 25.

exhaustif⁶⁶. La notion de « crime contre l'humanité », quant-à-elle, reste présente dans les deux cas.

Qu'en est-il du programme de 2015 ? Il se divise en trois thèmes pour la classe de CM2, sous l'intitulé suivant : « Deux guerres mondiales au vingtième siècle »⁶⁷, et uniquement dans les démarches et contenus d'enseignement on retrouve : « on aborde le génocide des Juifs ainsi que les persécutions à l'encontre d'autres populations »⁶⁸. Nous remarquons ici qu'il n'est plus question de « l'extermination » des Juifs ni de « crime contre l'humanité » mais bien « d'aborder le génocide des Juifs »⁶⁹. Le terme « Tziganes » disparaît et laisse place à : « d'autres populations ».

2. Ressources d'accompagnement

Dans ce mémoire, nous avons étudié les programmes de 2002 : il est donc intéressant de nous pencher sur le document d'accompagnement mis à disposition des professeurs avec ces programmes, afin de voir comment le thème est présenté et quelles pistes sont proposées aux professeurs pour aborder la question en classe⁷⁰. Ici, le document s'intitule « Le xx^e siècle et le monde », c'est à dire le titre du sixième thème présent dans les programmes de 2002⁷¹.

Dans un premier temps il préconise de faire débiter le xx^e siècle au début de la première guerre mondiale, rappelant que l'événement « marque une rupture majeure qui laisse place à l'émergence de la puissance américaine »⁷². Le découpage proposé qui place l'action au centre de la chronologie et non l'inverse se veut en phase avec un travail universitaire rigoureux et notamment soutenu par Jacques Le Goff et Antoine Prost⁷³. S'il est important et nécessaire de présenter le contexte dans lequel le monde

66 Les homosexuels, handicapés et opposants politiques ne sont pas mentionnés dans l'intitulé de la sous-partie.

67 B.O.E.N spécial n°11 du 26 novembre 2015.

68 B.O.E.N spécial n°11 du 26 novembre 2015.

69 B.O.E.N spécial n°11 du 26 novembre 2015.

70 BLANCHARD Jean-Marc (dir.), *Histoire et géographie. Cycle des approfondissements (cycle 3)*, CNDP, 2002, p. 16.

71 *Ibid.* p. 16.

72 *Ibid.* p. 16.

73 PROST Antoine, *Douze leçons sur l'histoire*, Paris, Seuil, 1996 et LE GOFF Jacques, *Faut-il vraiment découper l'histoire en tranches ?*, Paris, Seuil, 2014. Il est également intéressant de rappeler le travail collectif effectué dans VALÉRY Raphaël (dir.), *Périodes : la construction du temps historique*, Paris, EHESS, 1991, qui pose des bases de réflexion à une historiographie du découpage historique dans la continuité des travaux de l'école des Annales.

évolue, il faut souligner que les grands progrès scientifiques et techniques, qui permettent une amélioration du niveau de vie des Français, contrastent avec une période très violente marquée par des massacres, une forte intolérance allant jusqu'aux exclusions. Le tout étant accentué par le développement de nouveaux moyens de communication qui renforce l'idée d'un monde globalisé qui préfigure la mondialisation actuelle⁷⁴, dans laquelle chaque événement peut être connu de partout et peut se répercuter sur l'ensemble de la planète. Devant la complexité d'un système mondial qui ne peut, en tant que tel, répondre aux fortes tensions et aux diverses inégalités qui continuent de persister à la sortie des grands conflits guerriers, de nombreuses organisations internationales voient le jour, comme l'Organisation des Nations Unies (ONU) par exemple. Nous pouvons donc remarquer que le document d'accompagnement pose un contexte international solide afin de bien comprendre les différents enjeux de cette période que nous venons de voir. Dans un second temps, le document propose au professeur une liste de repères chronologiques qui écarte le génocide juif, préférant insister sur la sortie du film de Charlie Chaplin *Le Dictateur* (1940), le droit de vote des femmes (1944) ou la création de l'ONU l'année suivante.

La rubrique qui suit, intitulée « Points forts », insiste sur les éléments importants à retenir du thème. Dans une première partie, la Grande Guerre est présentée comme le point de départ d'un siècle jalonné de grandes violences, faisant donc de ce conflit l'acte de naissance du communisme, du fascisme et du nazisme. La seconde partie présente le contexte d'après-guerre avec la décolonisation, la guerre d'Indochine puis d'Algérie, les massacres en Afrique et la guerre des Balkans. L'ONU est également évoquée dans sa position centrale pour la recherche de solutions pacifiques afin de mettre un terme à ces nombreux conflits.

C'est dans la rubrique suivante, intitulée « L'extermination des Juifs par les nazis : un crime contre l'humanité »⁷⁵, que nous trouvons le plus d'éléments utiles pour l'enseignant dans sa mise en place en classe. Il rappelle en effet plusieurs éléments importants à ne pas oublier : on parle ici de femmes, d'enfants, d'hommes exclus, stigmatisés, déportés et tués pour seule et unique raison l'appartenance à un peuple. Mais, et c'est souligné dans le document, d'autres populations subissent également le

⁷⁴ BLANCHARD Jean-Marc (dir.), *op.cit.*, p. 16.

⁷⁵ *Ibid.* p. 16.

même sort, à l'instar des Tziganes par exemple, à ajouter aux cinq millions de Juifs victimes du III^e Reich. On rappelle aussi la question de la collaboration française, qui participe et facilite la déportation des populations vers les camps de la mort, sans renier cependant le mouvement de résistance qui sauve la vie de nombreux Juifs. La rubrique remarque un lien fait entre histoire et enseignement moral et civique : les actes de barbarie en Europe doivent conduire à une affirmation claire et nette des droits universels de l'homme, qui entrent donc dans une dimension civique propre à l'EMC⁷⁶.

La fin de la ressource d'accompagnement propose un vocabulaire particulier à retenir pour les élèves dans lequel nous trouvons des termes du sujet : « Guerre mondiale », « nazisme », « déportation », « camps d'extermination », « résistance » et « débarquement ». On remarque qu'il n'y a pas de sémantique propre à la Shoah, ce qui aurait pourtant été bienvenue en raison des nombreuses interrogations citées précédemment. En plus du vocabulaire, des personnages-clefs sont cités : Charles de Gaulle, Jean Moulin et Anne Franck, cette dernière étant une figure incontournable de la période et qui permet d'aborder plus facilement les crimes commis par les nazis auprès d'élèves plus jeunes. Son portrait, accompagné d'extraits de son journal, a un véritable sens pédagogique à développer pour l'enseignant. Cette question de l'entrée dans le sujet rejoint la suite de la fiche ressource avec une présentation des sources mobilisables par le professeur : il est en effet préconisé à l'enseignant d'attirer l'attention sur les formes nouvelles d'archives et de supports didactiques, à savoir les actualités cinématographiques, reportages photographiques et entretiens oraux de déportés ou résistants. Ce document met donc à disposition des connaissances, des dates-clefs, un vocabulaire particulier à retenir mais aussi des personnages historiques importants. Il propose au professeur des écoles une démarche à suivre en mettant à sa disposition des sources et des documents auxquels il peut se référer si besoin.

À la différence de 2002, les programmes de 2015 ne proposent pas de documents d'accompagnement à proprement parler, mais des fiches-thématiques pour chaque sujet afin de mieux cibler le thème du programme. On peut y retrouver des définitions, des questionnements, la place du thème dans la scolarité de l'élève, les points forts de ce thème pour l'enseignant lui-même, sa mise en œuvre dans la classe, les liens avec les

⁷⁶ Aujourd'hui les programmes scolaires préconisent l'emploi du terme « enseignement moral et civique », mais dans les programmes et ressources d'accompagnement de 2002, le terme éducation civique est utilisé.

différents parcours de l'élève et enfin les écueils à éviter en classe. Ces fiches peuvent également aider l'enseignant à cibler les principaux enjeux didactiques et pédagogiques du thème.

C'est la fiche de ressource du thème 3 qui nous intéresse ici tout particulièrement⁷⁷. Elle commence par une question simple : « pourquoi enseigner le thème [...] en classe de CM2 ? ». Il s'agit ici de mettre en relation les enjeux des deux guerres mondiales et l'apaisement du continent par la construction de l'Union Européenne. Il est en effet bien spécifié dans les programmes de cycle 3 que l'enseignant doit « présenter l'ampleur des deux conflits en les situant dans leurs contextes européen et mondial »⁷⁸. Un contexte que les élèves ont déjà travaillé en CM1 à travers les différentes phases de l'histoire vues en classe⁷⁹, mais également au début de l'année de CM2⁸⁰. Les principaux enjeux de la question sont de faire comprendre aux élèves trois éléments essentiels : une France marquée par deux conflits mondiaux, une violence extrême, ainsi qu'une démarche de construction européenne.

Si le document d'accompagnement a déjà insisté sur la place de la thématique dans le parcours pédagogique de l'élève, il rappelle également que celui-ci a déjà été sensibilisé à l'approche mémorielle dès le cycle 2, à travers les commémorations et les journées du Souvenir qui amènent les élèves à participer à des journées de commémorations citoyennes. Il faut pourtant rappeler que, dans le premier degré, les élèves sont jeunes et qu'il est difficile d'entrer en profondeur dans le thème : ce n'est qu'au cycle 4 que les savoirs construits pourront être mobilisés.

La troisième question que présente cette fiche d'accompagnement porte sur les points forts du thème pour l'enseignant, en présentant d'abord une problématique didactique : « comment les traumatismes consécutifs aux deux conflits mondiaux sont-ils à l'origine de la recherche d'une paix durable en Europe ? ». Celle-ci est accompagnée d'une présentation des faits historiques concernant la Première et la

77 « Thème 3 – La France, des guerres mondiales à l'Union Européenne », Ressource d'accompagnement Eduscol, mars 2016.

78 B.O.E.N spécial n°11 du 26 novembre 2015, p. 178.

79 En particulier le thème 1 : « Et avant la France ? », thème 2 : « Le temps des rois », thème 3 : « Le temps de la Révolution et de l'Empire ». Voir B.O.E.N spécial n°11 du 26 novembre 2015.

80 Plus précisément le thème 1 : « Le temps de la République » et le thème 2 : « L'âge industriel en France ».

Seconde Guerre mondiale, en insistant sur les liens qui unissent les deux conflits et les éléments du premier qui s'amplifient dans le second. C'est d'ailleurs à ce moment qu'apparaît la première évocation des génocides arménien, Juif et tzigane, sans toutefois les présenter en profondeur⁸¹. Il est cependant intéressant de présenter ces trois génocides, dans le sens où les programmes insistent bien sur la nécessité de présenter les persécutions à l'encontre des autres populations et non se contenter de celles à l'encontre des Juifs. Nous avons par la suite la présentation du rôle de la France durant ces deux guerres mondiales ; une distinction est faite entre son rôle durant la Première Guerre mondiale, c'est-à-dire un acteur essentiel avec une société mobilisée dans l'effort de guerre, face à celui, très contrasté, durant la Seconde Guerre mondiale, avec une France choisissant la collaboration avec l'occupant allemand, nuancé par la mise en place de la Résistance organisée autour de l'action de Charles de Gaulle. Nous avons enfin une présentation rapide du bilan des décès durant la Seconde Guerre mondiale et l'évocation d'Auschwitz sans plus de précisions. C'est la construction européenne qui est présentée ensuite : après cette période traumatisante, le monde est confronté à l'ampleur du désastre et des différents crimes commis – sans, pour le moment, donner plus de précisions sur les génocides – et développe la « conception d'une éthique universelle ». Le contexte de Guerre Froide est également évoqué et souligne l'urgence d'une réconciliation franco-allemande. Nous avons donc dans cette partie des faits historiques qui sont présentés mais de façons assez partielle, ne rentrant pas dans les détails du contexte de guerre ou de la mise en place du génocide des Juifs. Ce document d'accompagnement propose donc de relater les faits historiques importants pour que l'enseignant ait une base sur les concepts historiques mais se contente de le faire de façon très rapide en ne mettant pas forcément tous les renseignements utiles à disposition des enseignants. Nous remarquons également que dans les repères chronologiques donnés à l'enseignant, aucune date concernant le génocide juif n'est notée.

Le document d'accompagnement évoque également la façon de mettre en œuvre le thème dans la classe avec des pistes proposées. Dans un premier temps, il est conseillé à l'enseignant d'aborder la question des deux guerres mondiales par l'environnement dans lequel les élèves évoluent. En effet, la Première et la Seconde Guerre mondiale sont encore très présentes dans l'environnement quotidien des élèves :

81 La fiche ressource se contente de donner le nombre de morts.

il serait donc intéressant d'aborder les deux guerres par les traces qu'elles ont laissé autour de nous, en abordant par exemple les traces visibles dans le paysage comme les cimetières, les monuments aux morts mais aussi en s'appuyant sur le patrimoine local et familial. Le fait de solliciter une histoire locale rendra les faits plus abordables aux élèves et permettra de mieux les sensibiliser à ce thème. Il est également possible d'utiliser un recueil de témoignages oraux ou écrits qui permet de comprendre l'événement tel qu'il a été vécu par un témoin. S'il est important de faire émerger les ressemblances entre les deux conflits, il faut aussi faire émerger les spécificités et la singularité de chacune. Cela peut se faire à travers l'étude des acteurs du conflits, des types de combat, des phases de conflits, de la vie à l'arrière, du rôle des femmes mais aussi de l'étude du bilan et de l'impact de ces deux guerres à moyen et long terme sur les sociétés européennes. Nous pouvons remarquer ici que, dans les conseils donnés à l'enseignant pour mettre en œuvre ce thème en classe, l'album de jeunesse n'est nullement évoqué. Le document d'accompagnement ne le propose pas comme une entrée potentielle dans la question.

La fiche d'accompagnement développe la contribution possible du thème aux différents parcours de l'élève et en particulier le parcours citoyen : il permet d'aborder les commémorations et les journées du Souvenir durant lesquelles l'élève peut être sensibilisé à l'idée d'un héritage mémoriel partagé. Cet héritage est partagé dans la mesure où ces conflits s'étendent à l'échelle européenne mais aussi mondiale. À travers cela, la démarche citoyenne de l'élève peut être engagée afin de retenir la responsabilité de chacun en tant qu'individu. Le document met en garde l'enseignant sur les écueils à éviter lors de la mise en œuvre en classe. Il serait en effet impensable de traiter les deux guerres mondiales indépendamment l'une de l'autre, sans faire de lien entre elles. Afin de ne pas perdre les élèves dans une histoire complexe, il n'est pas nécessaire de présenter une chronologie détaillée des faits : avec un public jeune face à nous, il est donc essentiel de se centrer uniquement sur les principaux enjeux des conflits. Après avoir étudié le contexte des deux guerres mondiales, il est nécessaire de souligner l'importance de l'après 1945 qui marque un tournant majeur pour les sociétés européennes. La sortie du conflit est donc aussi importante que son entrée, dans le sens où elle donne à l'élève un sens à la construction européenne et à la paix qui s'est installée entre les pays du vieux continent.

3. *Les manuels scolaires*

En complément de ces documents d'accompagnement EDUSCOL et des ressources mises à disposition des enseignants, nous allons maintenant étudier les manuels scolaires disponibles. L'objectif est ici de vérifier si ces derniers s'adaptent aux programmes scolaires, de voir comment le thème du génocide des Juifs est abordé et présenté par les manuels. Ils ne font pas office de loi, leur construction, leur organisation tout autant que leur choix de documents s'inscrit dans une adaptation des programmes et non une mise en place stricte. Il peut donc y avoir des différences notoires qu'il est donc intéressant ici d'observer à travers les supports et les termes utilisés pour traiter ce thème. Nous avons décidé d'effectuer une analyse à l'aide de tableaux de synthèse présents en annexe. La méthode utilisée pour analyser les manuels est la suivante : nous avons relevé le titre des manuels, la maison d'édition, l'année de parution pour savoir à quel programme scolaire il se réfère. Ensuite nous avons fait un relevé d'occurrences de différents termes : « Shoah », « massacre », « camps d'extermination », « camps de concentration », « génocide », « crime contre l'humanité », « Solution finale », et « antisémitisme/antisémitisme ». Nous avons ensuite vu l'organisation du chapitre en donnant sa structure, le nombre de documents proposés ainsi que leurs natures (photographies, textes, affiches, etc.). Pour cette étude, nous sommes partis sur un ensemble de six manuels, de quatre éditeurs différents. Deux concernent les programmes de 2002, deux autres sur les programmes de 2008 et les deux derniers sur les programmes de 2015. Ils offrent donc une vision d'ensemble de l'évolution des programmes ainsi que des attendus, mais également de l'évolution du langage sur la Shoah.

Concernant les programmes scolaires de 2002 : le premier manuel est édité par SEDRAP et date de 2004. L'intitulé dans le sommaire est « La Seconde Guerre mondiale, l'occupation, la résistance, le débarquement, la libération », aux pages 161-173. Ce chapitre est composé d'une partie leçon, « ce que l'élève va apprendre », sept documents iconographiques légendés et deux documents textuels avec questions d'extraction. Le deuxième manuel est édité par Hatier dans la collection Magellan en 2006. L'intitulé dans le sommaire est « L'antisémitisme et le génocide », aux pages 198-199. Ce chapitre est composé de deux documents iconographiques, de trois documents textuels avec questions d'extraction, d'une leçon et d'un lexique.

Concernant les programmes scolaires de 2008 : le troisième manuel est édité par Magnard en 2010. L'intitulé dans le sommaire est « Guerre et après-guerre », aux pages 186-188. Ce chapitre est composé de cinq documents iconographiques légendés, de trois documents textuels, d'une carte et de la première de couverture du *Journal* d'Anne Franck. Le quatrième manuel est édité par Hachette en 2011. L'intitulé dans le sommaire est « Le xx^e siècle et le monde actuel : le génocide des Juifs et des Tziganes », aux pages 194-195. Ce chapitre est composé d'un document iconographique légendé, de trois documents textuels, d'une rubrique intitulée « Le sais-tu ? », d'un lexique et d'une leçon.

Concernant les programmes de 2015 : le cinquième manuel est édité par Magnard en 2017. L'intitulé dans le sommaire est « Les Français pendant la guerre », aux pages 149-152. Ce chapitre est composé de sept documents iconographiques légendés, de quatre documents textuels, d'une affiche de propagande, d'un lexique et d'une leçon. Le sixième et dernier manuel est édité par SEDRAP en 2018. L'intitulé dans le sommaire est « La Seconde Guerre mondiale, une guerre d'extermination », aux pages 150-153. Ce chapitre est composé de neuf documents iconographiques, de quatre documents textuels, d'une carte et d'une leçon.

	SEDRAP 2004 ⁸²	Hatier 2006 ⁸³	Magnard 2010 ⁸⁴	Hachette 2011 ⁸⁵	Magnard 2017 ⁸⁶	SEDRAP 2018 ⁸⁷
Shoah	-	-	-	1	-	-
Massacre	1	-	-	1	-	1
Camps d'extermination	-	1	2	4	2	9
Camps de concentration	6	4	2	4	-	5
Génocide	-	6	2	6	1	4
Crime contre l'humanité	-	1	3	-	1	2
Solution finale	-	1	-	2	-	3
Antisémitisme/antisémitisme	1	7	-	1	-	1

Tableau n°1 – Occurrence des termes en fonction des manuels sélectionnés.

82 *Histoire*, SEDRAP, coll. « À nous le monde », 2004.

83 *Histoire – cycle 3*, Hatier, coll. « Magellan », 2006.

84 *Odysséo histoire – cycle 3*, Magnard, 2010.

85 *Histoire – Histoire des arts*, Hachette, coll. « Éducation », 2011.

86 *Odysséo Histoire, Histoire des arts*, EMC, Magnard, 2017.

87 *Les reporters de l'histoire*, SEDRAP, 2018.

Le tableau ci-dessus résume les occurrences des termes retenus dans les différents manuels. On remarque la quasi-absence de « Shoah », à l'exception du Hachette 2011 dans lequel il apparaît une fois, de même que « massacre » qui n'apparaît que trois fois au final. À l'inverse, « camps d'extermination » progresse d'années en années, ce qui est incohérent avec les évolutions historiographiques dont nous avons parlé précédemment. « Camps de concentration » reste plus régulièrement cité que le précédent, ce qui démontre un choix manifeste d'appuyer d'avantage sur la détention que sur la mise à mort. « Génocide » est quant à lui irrégulier, mais se montre plus fréquemment utilisé que « crime contre l'humanité » et « Solution finale ». Malgré une occurrence remarquée dans le Hatier 2006, on note que « antisémite/antisémitisme » revient peu au fil des manuels et des éditions, très certainement parce qu'il doit plus avoir sa place dans des manuels d'EMC.

Les tableaux se trouvant en annexes détaillent l'emplacement de chaque terme que nous avons sélectionné à l'intérieur du manuel⁸⁸. Cette organisation permet de mieux comprendre comment est réparti le vocabulaire à l'intérieur du texte, que ce soit dans la leçon ou dans les documents. Ce qui ressort de ce travail est avant tout le relatif écart entre le vocabulaire donné dans les documents, souvent abondant, et dans la leçon où on note des différences importantes. En effet, le Hatier 2006 ne propose tout simplement aucun mot de la liste dans les leçons, ces derniers n'étant présents que dans le document⁸⁹. À l'inverse, le Magnard 2010 concentre son vocabulaire dans sa leçon au détriment d'une approche plus inductive, à savoir dans les documents⁹⁰. Certains manuels ne proposent également aucun de ces termes dans les lexiques, comme c'est le cas pour le SEDRAP 2004 et 2018 et le Magnard 2017⁹¹.

88 Voir annexe 1, pp. 73-75.

89 Voir annexe 1.b, p. 73.

90 Voir annexe 1.c, p. 74.

91 Voir annexes 1.a, p. 73, 1.e et 1.f p. 75.

II – ENSEIGNER LA SHOAH EN CM2 : EXPÉRIENCES, PROBLÉMATIQUES ET RÉPONSES

A – Questionnaire et méthodologie d'analyse

1. Les enseignants interrogés

L'objectif principal de ce mémoire étant avant tout d'observer la pratique enseignante, il était nécessaire de se baser sur des expériences. Ayant été affectée durant mon année de stage dans une classe de CM1, il m'était impossible de me baser sur mes propres problématiques et ma propre expérience. Pour mener à bien ce mémoire, il me fallait obtenir de professeurs enseignants ou ayant enseignés en CM2 la base de mes recherches. J'ai fait le choix de mener des entretiens plutôt que d'envoyer un questionnaire, et ce pour plusieurs raisons. Tout d'abord, ce dernier est une forme individuelle et détachée, dont il est difficile de vérifier l'authenticité des résultats. Mais surtout, il n'existe pas de connexion entre la personne qui pose les questions et les personnes qui y répondent. Or, le sujet abordé dans ce mémoire touche aux problématiques d'enseignement, il demande d'établir une relation de confiance forte afin qu'ils acceptent de livrer leurs sentiments et leurs difficultés. C'est aussi pour cela que j'ai souhaité garantir l'anonymat des réponses apportées. Ces entretiens avaient donc pour but d'obtenir le plus d'informations possible sur la pratique professionnelle des enseignants concernant ce sujet. J'ai mené cinq entretiens : quatre auprès d'enseignants en CM2 de deux écoles différentes⁹², et un dernier auprès d'un enseignant de CE2 ayant eu le niveau demandé pendant une quinzaine d'année et dont le recul semblait intéressant à analyser pour ce mémoire. Avant chaque entretien, je présentais l'objet de ce questionnaire, la problématique du mémoire et j'insistais sur le caractère anonyme des réponses apportées. Il était nécessaire d'avoir la confiance de l'enseignant sur un sujet délicat, à savoir mettre à nue sa pratique professionnelle et reconnaître d'éventuelles difficultés rencontrées, le tout en étant rassurante et bienveillante, sans jugement mais simplement dans l'analyse.

⁹² Les deux écoles se trouvent dans la même ville, une commune de plus de 25 000 habitants dans l'académie de Créteil. Leur profil est globalement similaire, accueillant un public mixte d'environ 400 élèves.

	Sexe	Années dans le métier	Années en classe de CM2	Niveau actuel
1	Femme	23	2	CM2
2	Femme	21	10	CM2
3	Femme	19	4	CM2
4	Femme	11	3	CM2
5	Homme	30	15	CE2

Tableau n°2 – Caractéristiques des participants au questionnaire.

Le tableau ci-dessus nous permet d'avoir une vue d'ensemble des enseignants interrogés, avec le détail des caractéristiques que nous rendons publiques.

2. Le questionnaire pour l'entretien

Les questions peuvent être rapides avec réponses rapides, mais peuvent être plus ouvertes et demander un temps de réflexion. Les entretiens ont été réalisés sous une forme directive : je posais les questions tout en notant sur l'ordinateur les réponses données. Si celles-ci manquaient de détails, je me permettais de relancer l'enseignant pour qu'il apporte des précisions sur sa réponse. Les entretiens ont été réalisés à des moments précis : je me suis assurée que les participants disposent de tout leur temps et sans pression pour être dans les meilleures conditions. Le tableau qui suit présente les questions, réparties selon plusieurs thèmes :

Thèmes	Questions
Présentation	Dans quelle commune/école enseignez-vous ? Depuis combien de temps êtes-vous enseignant.e dans cette école ?
	Depuis combien de temps enseignez-vous ?
	Depuis combien de temps enseignez-vous en classe de CM2 ?
L'enseignement de l'histoire	Dans le cadre de vos séquences d'enseignement d'histoire, quels sont les objectifs que vous visez ?
L'enseignement de la Shoah	Avez-vous des appréhensions particulières lorsque vous préparez une séquence sur le génocide des Juifs ?
	Vous est-il déjà arrivé de rencontrer des difficultés en enseignant cette question ?
	Quels sont vos objectifs concernant une séquence sur le génocide des Juifs ?
	Visez-vous des finalités civiques en enseignant cette question ?
	Quel(s) terme(s) utilisez-vous en classe pour aborder le génocide juif avec vos élèves (Holocauste, Shoah, génocide juif, extermination des Juifs, etc.) ?
	Pourquoi avoir choisi ce terme en particulier ?
Les supports pour enseigner le génocide des Juifs	Quels types de supports utilisez-vous pour enseigner ce thème ?
	Avez-vous déjà utilisé la littérature de jeunesse ou un livre de fiction pour aborder ce thème en classe ? Si oui, pourquoi ?
	Comment avez-vous utilisé ce livre en classe (lecture offerte, en début, milieu, fin de séquence, ou lecture suivie tout au long de la séquence) ?

Tableau n°3 – Questions pour l'entretien.

B – Les résultats

Pour commencer, il est nécessaire de rappeler les hypothèses de recherches à la base de ce mémoire et tout le travail d'analyse. La première est que les enseignants peuvent avoir des appréhensions pour enseigner le génocide des Juifs en classe de CM2. Ma deuxième est donc qu'ils vont utiliser pour cette séquence des supports différents de ceux qu'ils peuvent utiliser pour d'autres séquences sur d'autres thèmes en histoire. La troisième est que l'utilisation de ces supports se fait comme « entrée » dans le thème, plus qu'en illustration. Je me suis également interrogée sur un support particulier, à savoir l'album de jeunesse, qui pourrait permettre aux élèves d'entrer plus facilement

dans cette question. Ce support, à la différence d'une vidéo, est un objet familier dont ils sont proches, qu'ils peuvent lire et manipuler facilement. Son utilisation peut se révéler très intéressante dans le but d'une approche en douceur de la question.

Nous allons analyser les différents entretiens pour voir qu'elles ont été les réponses apportées par les enseignants, leurs appréhensions ou non, leurs pratiques pédagogiques, les objectifs visés dans leur séquence. Comme évoqué précédemment, les enseignants ont souhaité rester anonymes ; nous les appellerons donc « enseignant n°1 », « enseignant n°2 », « enseignant n°3 », « enseignant n°4 » et « enseignant n°5 »⁹³. Je vais ici reprendre de façon globale les différents entretiens afin d'analyser les réponses apportées et soulever les différences et similitudes entre les pratiques des enseignants interrogés.

1. Enseignant n°1 (femme, 23 ans d'ancienneté, 2 ans en CM2)⁹⁴

Lors de la conception d'une séquence d'histoire, cette enseignante a répondu viser différents objectifs : elle souhaite que ses élèves arrivent à se repérer dans le temps, elle veut leur donner des repères pour décoder leur environnement proche en étudiant des traces. À travers l'histoire, elle souhaite aider les élèves à mieux comprendre le monde d'aujourd'hui en leur fournissant les outils nécessaires pour leur permettre de devenir des citoyens. Elle veut travailler sur la défense de la démocratie, de la paix, des droits de l'homme et de l'égalité entre tous. Elle dit ne pas avoir d'appréhensions particulières lorsqu'elle prépare sa séquence sur le génocide juif : pour elle, c'est un thème présent dans les programmes de l'Éducation Nationale, elle ne se posait donc pas vraiment la question jusqu'à ce que nous ayons cet entretien. Elle avoue n'avoir jamais rencontré de difficultés particulières mais raconte cependant une anecdote dans sa réponse concernant une expérience professionnelle qu'elle a vécu. En effet, dans sa démarche de confronter les élèves aux sources de l'histoire, elle leur avait fait rencontrer un rescapé de la déportation, ce qui permettait aux élèves de poser directement leurs questions à un acteur majeur de la thématique. Pour autant, des doutes étaient apparus, comme l'accessibilité des réponses pour des élèves si jeunes, un discours trop complexe, un récit émotionnellement trop dur, qui pouvaient perturber

93 Voir tableau n°2, p. 34. Ces dénominations reprennent les caractéristiques détaillées dans le tableau.

94 Voir annexe n°2, pp. 76-77.

négalement les élèves. Il n'en était rien, la personne conviée ayant l'expérience du public visé et la capacité à formuler des réponses simples sans leur retirer leur charge émotionnelle. Cette manière d'axer la séquence sur le récit se retrouve aussi dans ce qui est, pour cette enseignante, l'objectif principal d'une séquence sur le génocide des Juifs, à savoir le devoir de mémoire. Elle vise également des finalités civiques à travers cette séquence qui sont des valeurs importantes à construire pour elle. En premier lieu, elle évoque la liberté de penser mais aussi la tolérance de la religion de chacun et enfin la liberté de culte. Pour travailler cela en classe, elle met en place des discussions en confrontant les différents points de vues des élèves. En ce qui concerne les termes du sujet, elle explique utiliser le terme de « génocide juif », tout simplement parce que c'est le terme qui est présent dans les programmes scolaires et donc préconisé par l'Éducation Nationale.

2. Enseignant n°2 (femme, 21 ans d'ancienneté, 10 ans en CM2)⁹⁵

Pour cette enseignante, un des objectifs les plus importants en histoire est de construire son avenir en connaissant au mieux son passé. Il est pour elle essentiel que les élèves soient ouverts sur autrui, sur le monde qui les entoure. Elle souhaite travailler avec des éléments proches, comme des monuments de proximité, afin d'entraîner une mobilité géographique. Son autre objectif est d'apprendre aux élèves à extraire des informations pertinentes d'un document ou d'une source afin de mieux la comprendre. En ce qui concerne les appréhensions de cette enseignante lors de la conception de la séquence, elle en reconnaît quelques-unes. Pour elle, il est très important de faire attention au passé familial des élèves, certains peuvent avoir un passé qui peut les rendre plus sensibles à ce sujet là par rapport à d'autres. Elle s'astreint également à prendre en compte la maturité des élèves, certains étant plus ou moins « prêts » à recevoir ce genre de leçon, l'exposition des faits peut être plus ou moins difficile à vivre par les élèves. Une autre appréhension qu'elle évoque est celle du fait d'expliquer un thème difficile et délicat à des enfants : elle pense qu'ils sont trop jeunes pour recevoir un enseignement sur le génocide juif, soulignant le décalage qu'il peut y avoir entre le fait de préparer une séquence, la notion abordée, la dureté du sujet et comment l'élève peut recevoir tout cela. Elle explique également que, malgré les appréhensions qu'elle a pu avoir, elle n'a jamais été réellement confrontée à des difficultés particulières en

⁹⁵ Voir annexe n°3, pp. 78-79.

abordant cette question, d'autant qu'en fonction des années, elle n'a pas à chaque fois le temps d'aborder ce thème qui se trouve en fin d'année scolaire du CM2. Concernant les objectifs spécifiques à la séquence, elle souligne l'importance de montrer aux élèves ce qui a pu se passer pour ne plus « reproduire », il faut utiliser les erreurs du passé pour ne pas les commettre dans le présent et donc tirer des leçons de l'histoire. En ce qui concerne les finalités civiques visées, l'enseignante évoque la possibilité de faire des liens qui permettent une passerelle entre les notions d'histoire et d'enseignement moral et civique (EMC). En effet, le fait de travailler sur le génocide et le « plus jamais ça » permet de ne pas s'arrêter juste aux Juifs mais aussi d'aborder les autres minorités, tout cela permettant « d'ouvrir des portes » sur des thèmes comme la tolérance et l'ouverture d'esprit. Le terme utilisé par cette enseignante est également « génocide juif », elle explique l'utiliser pour les mêmes raisons que l'enseignante n°1. Cependant elle souligne qu'il est difficile pour elle de faire un choix, le choisissant par rapport à l'âge des enfants, mais il est complexe de parler de ce thème et elle insiste sur l'importance du choix des mots utilisés car, selon elle, les élèves peuvent ne pas être prêts à recevoir certains termes concernant ce thème.

3. Enseignant n°3 (femme, 19 ans d'ancienneté, 4 ans en CM2)⁹⁶

L'enseignante souhaite travailler de nombreux objectifs en histoire. Elle évoque tout d'abord le fait qu'en histoire, il est important de savoir justifier une démarche mais aussi d'arriver à formuler des hypothèses et à se questionner. Elle souhaite amener ses élèves à vérifier, justifier et s'informer par rapport à un document, leur faire comprendre que le document étudié exprime un point de vue et permet de se questionner sur le sens implicite qu'il peut avoir. En ce qui concerne les appréhensions, l'enseignante avoue en avoir. En effet, elle trouve que c'est un thème du programme qui est assez délicat, elle fait très attention au vocabulaire et aux mots qu'elle va employer en tentant de les adapter à l'âge des élèves, rejoignant en ce sens les appréhensions que pouvait avoir l'enseignante n°2. Cependant, malgré ses appréhensions, elle n'a jamais été confrontée à des difficultés lorsqu'elle a mené cette séquence en classe. En ce qui concerne les objectifs visés pour la séquence, elle favorise une entrée dans ce thème par les valeurs civiques qui permettent, selon elle, de lutter contre les préjugés, les stéréotypes et les différences. Elle met plus d'objectifs civiques à cette séquence que d'objectifs en

⁹⁶ Voir annexe n°4, pp. 80-81.

histoire, travaillant sur les valeurs et l'ouverture d'esprit des élèves. Elle souligne cependant qu'elle ne souhaite pas utiliser ce genre de séquence comme prétexte pour faire de l'enseignement moral et civique. Concernant le choix des termes pour traiter la question, elle explique utiliser celui de « extermination des Juifs » parce que c'est un terme très explicite qui permet directement de faire comprendre aux élèves sur quoi va porter le sujet de la séquence.

4. *Enseignant n°4 (femme, 11 ans d'ancienneté, 3 ans en CM2)*⁹⁷

Cette enseignante se questionne beaucoup lorsqu'elle prépare des séquences en histoire, elle se demande pourquoi les CM2 apprennent-ils de tels événements, à quoi cela peut-il servir et pourquoi la connaissance du passé est primordiale pour comprendre le présent, ce qui est une problématique didactique classique en histoire. Lorsqu'elle prépare sa séquence, elle a quelques appréhensions : il est délicat de trouver les mots justes pour parler de ce thème sans pour autant traumatiser les élèves. Elle n'a cependant jamais rencontré de difficultés particulières lorsqu'elle a mené sa séquence en classe. Son objectif principal concernant cette séquence est de faire comprendre aux élèves ce qu'est l'antisémitisme mais aussi de travailler sur la manière dont celui-ci était appliqué par les lois nazies. À travers cet enseignement, elle vise naturellement des finalités civiques en évoquant son travail sur la Déclaration des Droits de l'Homme et du Citoyen. Elle met également en place dans sa classe des débats philosophiques sur des sujets comme : « une loi peut-elle être juste ? ». Cette pratique permet aux élèves de réfléchir et de mettre en relation ou en opposition des savoirs qu'ils ont pu acquérir lors de leurs cours d'histoire. Pour le choix des termes, elle explique qu'elle en utilise beaucoup : holocauste, Shoah, génocide Juif, extermination des Juifs, le tout avec une justification claire : confronter les élèves à cette pluralité sémantique afin d'enrichir leur vocabulaire historique sur la période, le tout en les définissant clairement. Elle veut que si les élèves rencontrent ces mots ailleurs que dans la cadre scolaire – ce qui sera forcément le cas – ils sachent que cela fait référence à la même période et à un moment de l'histoire en particulier.

97 Voir annexe n°5, pp. 82-83.

5. *Enseignant n°5 (homme, 30 ans d'ancienneté, 15 d'expérience en CM2)*⁹⁸

Seul homme parmi les participants, l'enseignant n°5 a la particularité de ne plus enseigner en CM2 aujourd'hui⁹⁹. Le choix de l'intégrer dans ce mémoire relevait d'une vraie volonté d'analyse : son ancienneté et son recul était intéressant d'autant plus qu'il a enseigné à des CM2 sur les anciens programmes. Lors de la préparation de ses séquences, cet enseignant visait à cadrer l'étude de l'événement, les causes, les conséquences, les personnages historiques importants et la chronologie des faits. Il souligne le fait qu'il n'avait aucune appréhension par rapport à la préparation de la séquence : c'est pour lui un sujet qu'il est impératif d'étudier en classe, un thème « inéluctable » dont « on devrait [...] parler tout le temps si on veut que personne n'oublie ». Pour lui, cette partie de l'histoire est indissociable de l'humanité, il souligne que c'est un sujet qu'il connaît très bien, qu'il a beaucoup travaillé, qu'il en sait les causes, les conséquences et qu'il est donc en mesure d'apporter aux élèves les réponses aux questions qu'ils peuvent avoir. Cependant, durant la préparation de cette séquence, il se questionnait sur ce qu'il était pertinent de faire et de montrer aux élèves, comme l'utilité de montrer des photos des cadavres dans les camps de la mort. Au début, il explique avoir fait le choix de montrer ce type de photographies aux élèves, tout en insistant sur le fait qu'il avait face à lui une autre génération que celle de maintenant. Il reconnaît cependant que, même avec cette génération, ce n'était pas le genre de photos à montrer en classe de CM2, le public étant selon lui trop jeune. Il explique qu'il est important de ne rien cacher de ce qui a pu se passer durant cette période, il faut que les élèves sachent de quoi on parle et ce qui a pu se passer, sans qu'il ne soit nécessaire de montrer ces photographies qui témoignent que « les adultes sont capables du pire ». Il évoque aussi la nécessité d'expliquer les différentes notions, ce qu'est un nazi, un soldat allemand, un vieil homme, un enfant, une femme allemande. Il insiste sur l'importance des différents acteurs de cette période et qu'un certain recul est nécessaire pour traiter la question. L'enseignant explique qu'il a rencontré des « difficultés » en enseignant cette question suite au fait qu'il ait montré les photographies en classe : le père d'une élève lui a demandé un rendez-vous suite au choc que cette dernière avait ressenti. Les objectifs qu'il visait lors d'une séquence sur ce thème sont d'expliquer ce qu'il s'est passé durant cette période, insister sur le fait qu'il ne doit jamais y avoir de population « bouc-

98 Voir annexe n°6, pp. 84-85.

99 L'enseignant n°5 enseigne à des CE2 depuis 15 ans.

émissaire » et que cet événement est inacceptable, ce qui rejoint l'idée de la connaissance du passé pour ne pas reproduire les faits dans le présent. Son but, comme il l'explique, est d'essayer de traiter le sujet de la façon la plus ouverte possible pour montrer l'inhumanité de l'humain et de quoi ce dernier a pu être capable dans l'histoire. Il explique également ne pas viser de finalités civiques particulières : c'est pour lui un thème d'histoire, avec des faits historiques avérés, il ne doit servir à rien d'autre qu'à expliquer ce qu'il s'est passé, sans servir de prétexte pour faire passer des valeurs civiques. Pour le choix des termes, il explique utiliser le mot Shoah et seulement celui-ci car qu'il faut utiliser un mot juif pour parler de la souffrance des Juifs.

C – Les supports proposés par les enseignants

1. Supports utilisés par les enseignants

On remarque que les enseignants utilisent des supports variés pour mener leurs séquences sur le génocide des Juifs. L'enseignante n°1 explique en effet aimer utiliser des supports différents par rapport à ceux qu'elle peut utiliser d'habitude. Elle souhaite varier les supports pour aborder ce thème, partant souvent aussi des représentations des élèves, ou alors écrivant une question au tableau – comme par exemple : « savez-vous ce que sont les Juifs ? » – pour organiser une discussion autour. Elle peut aussi partir d'un terme du sujet, comme « crime contre l'humanité », puis pose des questions aux élèves. On retrouve chez les cinq enseignants la volonté d'utiliser des témoignages parce que cela permet de mettre en lien les faits réels et des documents d'appuis qu'il est possible d'utiliser en classe. Ils trouvent important de varier les supports et d'utiliser différentes formes de documents : cette variété permet d'aider les élèves à comprendre les faits. L'enseignant n°3 propose aussi l'utilisation de vidéos, d'affiches, de publicités et d'éléments de propagande. Un autre élément qui est beaucoup cité par les enseignants est le *Journal* d'Anne Franck¹⁰⁰, certains proposent d'ailleurs de commencer leurs séquences par des extraits de ce journal.

Dans mes hypothèses de départ, j'avais émis l'idée que les enseignants pourraient utiliser l'album de jeunesse pour aborder ce thème en classe. En effet, utiliser un support tel que l'album, objet familier pour les enfants, pourrait les aider à entrer plus facilement

100 FRANCK Anne, *Journal*, Paris, Poche, 1977.

dans ce sujet sensible. J'ai donc posé la question lors de mes entretiens : « utilisent-ils la littérature de jeunesse pour aborder ce thème ? si oui pourquoi et comment ». Les enseignants n°2, n°3 et n°5 le font particulièrement, et leurs idées se rejoignent : ils expliquent que la littérature de jeunesse permet aux élèves d'exprimer leurs premières réactions face au génocide. La littérature permet également de privilégier un côté humain, les élèves s'intéressant plus facilement à l'histoire lorsqu'elle leur est racontée du point de vu d'un personnage spécifique. L'album le plus évoqué par les enseignants est celui de *Otto : autobiographie d'un ours en peluche*, écrit par Tomi Ungerer¹⁰¹. Les élèves peuvent trouver l'histoire injuste, se questionner, se demander pourquoi et comment ces événements ont pu avoir lieu, pourquoi les Juifs ne se sont pas défendus. Selon les professeurs, la littérature de jeunesse semble avoir un intérêt particulier avec de nombreux avantages pour les élèves. Il y a tout d'abord la dimension de proximité induite par les récits présentés aux élèves. Ces derniers peuvent s'identifier à un personnage et peuvent avoir de l'intérêt pour l'environnement dans lequel il évolue. De plus, passer par l'album permet de ne pas choquer les élèves avec les images, puisqu'il est plus facile d'éluder certains détails, certains passages trop violents pour être montrés à des enfants si jeunes. L'enseignant qui lit cet album permet aux élèves de comprendre plus facilement les faits en fonction de la manière dont il en narre l'histoire : les élèves vont comprendre plus ou moins certains éléments qui pouvaient paraître inaccessibles parce qu'implicites dans l'album. Mais ces choix-là sont laissés à l'appréciation du professeur dans sa façon de mener la lecture. Les ressemblances se retrouvent aussi dans le moment où l'album est utilisé, à savoir au début de la séquence pour permettre aux élèves de se questionner et de s'interroger, permettant de formuler des hypothèses qui seront vérifiées par la suite en lisant l'histoire.

Les deux autres enseignants expliquent ne pas utiliser les albums de jeunesse. L'enseignant n°1 n'utilise que le *Journal* d'Anne Franck¹⁰², préférant dans ce support l'idée d'un témoignage réel plutôt que fictif. Elle souhaite montrer aux élèves un support qu'ils n'ont pas forcément l'habitude de rencontrer, à savoir un livre non-imagé à la forme épistolaire surprenante. L'enseignant n°4 explique qu'elle n'utilise pas d'album parce qu'elle ne sait pas vraiment comment l'exploiter en classe. Elle leur conseille cependant *Le professeur de musique* de Yaël Hassan¹⁰³, mais sans le travailler en classe,

101 UNGERER Tomi, *Otto. Autobiographie d'un ours en peluche*, Paris, L'école des loisirs, 2006.

102 FRANCK Anne, *Journal*, op.cit.

103 HASSAN Yaël, *Le professeur de musique*, Paris, Casterman, 2006.

car c'est une histoire qui la touche beaucoup trop, qu'elle y est très sensible et que cette histoire la fait pleurer.

2. Un support particulièrement important : l'album de jeunesse

Nous avons donc vu que trois des enseignants interrogés utilisaient l'album de jeunesse *Otto : autobiographie d'un ours en peluche*¹⁰⁴. Les enseignants n°2 et n°3 l'utilisent de façon similaire, c'est-à-dire qu'elles en font une lecture uniquement offerte tout au long de la séquence. L'enseignant n°5, quant à lui, part de la lecture de l'album pour entrer dans la séquence et n'en poursuit pas la lecture par la suite. Au début, un moment est pris pour analyser la couverture de l'album et faire des hypothèses sur l'histoire : les trois enseignants se rejoignent pour expliquer qu'il est important de prendre le temps de discuter et d'analyser ensemble les pages lues. La discussion s'amorce sur ce que les élèves ont compris, quelles sont les difficultés de compréhension qu'ils peuvent rencontrer. L'objectif de ce travail est de comprendre le sens de l'histoire, de permettre aux élèves de poser des mots sur ce qu'ils voient. Il est également important de demander aux élèves leurs ressentis : même si l'objectif est de faire comprendre aux élèves l'histoire, il ne faut pas oublier que tout cela peut aussi passer par l'émotion, cette histoire d'Otto, bien quelle soit fictive, fait écho à la réalité et les élèves peuvent être touchés dans leur sensibilité. Au cycle 3, l'étude des livres et album peut surtout porter sur l'analyse iconographique, les élèves peuvent décrire ce qu'ils voient et ce qu'ils imaginent. Il est donc intéressant de travailler avec eux sur l'implicite, ce qui va permettre de faire du lien avec les notions que l'on souhaite aborder en histoire puisque c'est celui-ci l'objectif avant tout.

Un autre travail intéressant serait de mettre en parallèle l'album de jeunesse avec des documents historiques afin de s'interroger et de vérifier si cette fiction s'appuie véritablement sur les faits historiques. C'est à ce moment là que l'on soulève un problème important : le fait d'aborder l'histoire par l'album peut donner l'impression aux élèves que ce n'est pas réellement ce qui a pu se passer dans l'histoire. Or, le fait de faire cette confrontation entre l'album et les documents historiques permettrait de travailler sur une autre dimension, à savoir la confrontation de ce que je vois avec la réalité des faits vérifiés à travers des sources historiques. Ainsi, on pourrait placer les élèves dans

104 UNGERER Tomi, *op.cit.*

une démarche de recherche qui serait de confronter l'album avec différents documents mis à leur disposition, des documents sources mais aussi des manuels scolaires. De ce fait, trouver des éléments communs dans les différents documents permettrait aux élèves de vérifier leurs hypothèses et de mettre en évidence la réalité historique.

La lecture de l'album permet donc aux enseignants de vérifier les différentes hypothèses qui ont pu être énoncées par les élèves. Mais l'utilisation de l'album ne se limite pas à cela, elle permet aussi aux enseignants de placer les élèves dans la démarche de l'historien. On ne se limite pas à écouter l'histoire et à la comprendre, on vérifie également si l'histoire « fictive » s'appuie sur la réalité historique.

3. *L'album Otto : autobiographie d'un ours en peluche*

Cet album a été cité par trois enseignants sur les cinq interrogés, signe de l'importance que représente cet ouvrage dans l'enseignement de la question. Agathe Rondeau, qui a écrit un mémoire de recherche sur la question de la littérature jeunesse en lien avec la Shoah, parle même de « dominance d'*Otto* »¹⁰⁵. Nous allons donc le présenter et voir quelle exploitation il est possible d'en faire. *Otto : autobiographie d'un ours en peluche* est un album de la littérature de jeunesse écrit par Tomi Ungerer et traduit en français en 1999¹⁰⁶. Ce livre présente l'histoire d'un ours en peluche qui se décide à raconter sa vie lorsqu'il se découvre vieux. Il fait un retour en arrière pour amener le lecteur au début de sa vie. Otto se situe dans une époque proche, juste au début de la Seconde Guerre mondiale. Il est témoin de différents événements, la déportation, les bombardements, il traverse beaucoup de péripéties qui l'amènent à passer d'une famille allemande à une famille américaine. L'œuvre se structure en différentes étapes, puisqu'il s'agit d'un récit rétrospectif dont Otto est le narrateur. Dans l'histoire, nous avons une progression linéaire et temporelle : au début de l'histoire, deux petits garçons jouent ensemble avec lui et progressivement le contexte de guerre s'installe. Les différentes parties de l'album correspondent aux différents événements que la peluche vit. Tout commence lorsqu'un petit garçon juif est amené à donner sa peluche à son ami allemand. Otto vit ensuite dans le contexte d'une vie de famille en

105 RONDEAU Agathe, *Enfance et Shoah dans la littérature de jeunesse à l'école*, Mémoire de Master 2 MEEF sous la direction de Vincent Polblanc et Pascale Quincy-Lefebvre, Université d'Angers, ESPE de Nantes, 2014, p. 54.

106 UNGERER Tomi, *op.cit.*

Allemagne dans les années 1940, vit le quotidien de la guerre qui s'installe et enfin se retrouve dans une famille américaine vivant dans un petit quartier populaire aux États-Unis. La couverture de l'album représente Otto abîmé, une tâche d'encre sur l'œil, recousu, présenté sur un fond sombre avec son ombre bien distincte derrière lui¹⁰⁷. C'est une image qui permet de s'interroger et qui donne des indices sur l'intrigue, les élèves peuvent facilement se questionner sur l'histoire de cet ours : que s'est-il passé ? que lui est-il arrivé ? pourquoi est-il dans cet état ? On peut donc faire beaucoup de suppositions avec les élèves sur la base des aventures qu'il a du vivre pour se retrouver comme cela. C'est une bonne image car elle soulève de nombreux questionnements. Les différentes illustrations de cet album sont plutôt explicites, on peut voir les différentes émotions des personnages mais aussi ressentir l'ambiance, parfois pesante, de l'histoire.

Pourtant, la Shoah n'a pas dans ce support une place très importante : dans l'album, celle-ci n'est évoquée que sur seulement trois pages, dont une seule racontant la déportation et l'extermination. Bien sûr, le contexte de guerre de la Seconde Guerre mondiale est omniprésent mais ce n'est pas exclusivement un album sur la Shoah. Les faits qui y sont évoqués ne sont pas présentés de façon violente, il y a beaucoup d'implicite, à l'image de la phrase : « ils furent poussés dans des camions et emportés vers une destination inconnue »¹⁰⁸, qui fait référence à la déportation des Juifs sans donner de détails ni sur la façon dont cela a été fait ni la destination. C'est donc à l'enseignant de faire un travail pour révéler le sens de certains passages de l'album. Pour autant, d'autres moments sont beaucoup plus clairs, comme à la page 17 et aux pages 18 et 19 qui montrent des corps dans un paysage dévasté avec la phrase : « au milieu des ruines et des incendies gisaient d'innocentes victimes »¹⁰⁹. Au même moment qu'un soldat américain, Otto est blessé par une balle, le dessin de l'album est très explicite et ne masque pas les détails.

Comme nous venons de le voir, la place du génocide juif dans ce récit est particulière et joue beaucoup sur l'implicite, ce qui nous interroge ici. L'auteur a en effet utilisé plusieurs techniques pour construire sa narration, à commencer par l'utilisation d'un ours en peluche pour rappeler une sorte de naïveté propre à l'enfant. Lors de l'arrestation de la famille juive, Otto ne montre pas les conditions de déportation ou

107 Voir annexe n°7.a, p. 86.

108 UNGERER Tomi, *op.cit.*

109 *Ibid.* Voir annexes n°7.b, p. 87 ; n°7.c, p. 88 et n°7.d, p. 89.

même d'extermination. Celle-ci n'est évoquée qu'à la fin de l'album, de manière très brute, lorsque Otto explique que « David et ses parents avaient été déportés dans un camp de concentration » et que « ses parents étaient morts là-bas, dans une chambre à gaz »¹¹⁰. L'idée de n'évoquer l'horreur de la Shoah qu'en fin d'album s'inscrit certainement dans une volonté d'amener l'élève à prendre conscience, après avoir plusieurs fois évoqué l'antisémitisme et les persécutions juives, de la réalité de la guerre. C'est aussi une possibilité – sans qu'on puisse affirmer qu'elle était volontaire – pour l'enseignant de se réserver la responsabilité d'annoncer lui-même aux élèves le dénouement de l'histoire, parler avec ses propres mots de la Shoah, sans gêner le déroulé du récit. L'utilisation de l'ours en peluche est également une manière de raconter l'histoire plus facilement et pour l'élève une meilleure manière de rentrer dans le thème. Effectivement, il ne faut pas oublier que les élèves sont des enfants et que l'ourson a un côté sympathique et attendrissant, c'est une dimension très humanisée, il vit et ressent des émotions. Cet album a été écrit dans l'objectif de pouvoir raconter des événements graves à des enfants, le faire par l'intermédiaire d'un ours en peluche permet aux élèves de vivre l'histoire différemment. Ils comprennent ce qu'il se passe, s'intéressent et posent des questions tout en gardant une certaine distance.

110 UNGERER Tomi, *op.cit.*, p. 32.

III – UNE QUESTION SENSIBLE AU CENTRE D'ENJEUX TRANSDISCIPLINAIRES

A – Les difficultés de la Shoah pour les élèves et les enseignants

1. L'omniprésence de la Shoah et ses conséquences pour l'enseignant

Dès les premières lignes de son ouvrage, Tal Bruttman pose le cadre de la première difficulté du sujet : « la Shoah, comme le nazisme et plus largement la Seconde Guerre mondiale, occupe une place importante dans notre société »¹¹¹. Elle est due, selon lui, à un ensemble de supports médiatiques, notamment télévisuels. Les élèves, autant que leurs parents, sont confrontés à une abondance de documentation sur le sujet, encore plus à l'approche ou à la suite d'événements commémoratifs importants (8 mai notamment). Cela s'explique facilement : une abondance d'archives visuelles, un nombre important de spécialistes, historiens, mais aussi des témoins directs des événements, sans parler du sujet qui s'avère vite passionnant. Nous remarquons donc qu'il y a une représentation importante de la Seconde Guerre mondiale, notamment de la Shoah, dans l'univers télévisuel des Français. Tout cela a une conséquence pourtant étonnante pour Tal Bruttman : « le paradoxe de cette omniprésence est une impression de connaissance »¹¹².

À la différence d'un chapitre d'histoire de CM1 sur Louis IX¹¹³, pour lequel les élèves n'ont que peu de savoirs, le chapitre sur la Shoah en classe de CM2 se fait devant un public qui peut déjà avoir des connaissances relatives, tout particulièrement par le biais de la télévision. Un fait que les enseignants ne peuvent ignorer : ils ne sont plus dans la seule posture de celui qui transmet, il doit être prêt à composer son cours, non plus avec d'éventuelles questions, mais avec des éléments apportés par les élèves, ce qui peut représenter un défi. En effet, et c'est d'ailleurs l'avantage des ressources d'accompagnement EDUSCOL, le professeur construit son chapitre en considérant l'évolution des connaissances des élèves. Ainsi, un professeur d'histoire en 3e prend compte de ce que l'élève a pu garder de ses cours du CM2 pour construire son chapitre : il doit à la fois transmettre, préciser mais surtout réactiver. La démarche est sensiblement différente pour un professeur de CM2, qui part du principe que tout est à

¹¹¹ BRUTTMANN Tal, *op.cit.*, p. 3.

¹¹² *Ibid.*, p. 3.

¹¹³ B.O.E.N spécial n°11 du 26 novembre 2015, p. 174. Louis IX est abordé dans le thème 2 « Le temps des rois », dans l'entrée : « Louis IX, le 'roi chrétien' au XIII^e siècle ».

faire sur des sujets encore jamais abordés dans la scolarité de l'élève. Comment gérer une progression commune lorsqu'une partie de la classe a des informations parfois précises, alors que le reste n'a encore jamais entendu parler du même sujet ? Ces questions sont d'autant plus légitimes concernant la Shoah, pour les raisons que nous avons abordées précédemment. À l'occasion d'une annonce faite en 2008 par le président de la République Nicolas Sarkozy, sur laquelle nous reviendrons par la suite, le journal *Le Figaro* est allé interroger des élèves de CM2 sur leurs connaissances de la Shoah. Voici ce que répond l'une des petites filles interrogées : « 'c'est la guerre de 39-45', corrige Violette, élève de CM2 qui n'a pourtant pas eu de cours sur cette période »¹¹⁴. Il est d'ailleurs clairement expliqué dans l'article que les élèves n'en sont encore qu'à « Napoléon et les conquêtes d'Égypte »¹¹⁵. Avant même de commencer le chapitre, les élèves ont des connaissances chronologiques relativement précises. Barbara Mellul, conseillère pédagogique du Mémorial de la Shoah à Paris, raconte dans un article son expérience de visites guidées avec des élèves de CM2 : « nous constatons qu'ils ont déjà accès à de nombreuses informations véhiculées par la télévision ou par internet »¹¹⁶. Elle va même plus loin : « ils se trouvent souvent seuls face à l'horreur »¹¹⁷.

Ce qui s'apparente ici à un obstacle peut se révéler un véritable tremplin pour un enseignant. Plutôt que de renier les connaissances apportées par les élèves, il est question ici de les mettre au centre de la leçon. En d'autres termes, commencer le chapitre par les représentations que les élèves ont du thème. Un levier d'accroche d'autant plus facile qu'il touche ici un sujet, nous l'avons vu, très présent. Peu de chances donc que l'enseignant se retrouve confronté au silence s'il venait à poser la question suivante : « est-ce que quelqu'un parmi vous a déjà entendu parler de la Shoah ? ». Signe que cette amorce de cours est intéressante, un des professeurs interrogés durant notre enquête l'utilise régulièrement : l'enseignant n°1 propose des phrases au tableau pour débiter : « savez-vous ce que sont les Juifs ? », ou « crime contre l'humanité ». Dans le cas présent, les accroches n'intègrent pas le mot « Shoah », mais touchent à la sensibilité du sujet pour mieux faire émerger à la fois des connaissances et des réactions, en particulier dans la seconde expression utilisée par l'enseignant n°1. Cette

114 COURT Marielle et TABET Marie-Christine, « Shoah à l'école : ce qu'en disent les élèves de CM2 », *Le Figaro*, 18 février 2008.

115 *Ibid.*

116 MELLUL Barbara, « Parler de la Shoah aux enfants : une pédagogie ouverte », *Revue d'Histoire de la Shoah*, 193, 2010/2, pp. 65-76.

117 *Ibid.*

« omniprésence »¹¹⁸, dénoncée par Bruttman, peut donc être un outil pour un professeur afin de construire sa séance.

2. *La place du passif familial dans l'enseignement de la question*

Nous venons de le voir, il est nécessaire de considérer que les élèves ont pu, par un biais médiatique, avoir accès à des informations non traitées, brutes, sur la Shoah. Mais qu'en est-il de ceux qui ont déjà eu ces informations par un biais familial et personnel ? Autrement dit, quand est-il de ceux dont la famille a été victime de la Shoah ? Dans un article publié en 2017 dans la *Revue d'études juives du Nord*, Monique Heddebaut évoque la Shoah à l'école primaire à travers sa propre expérience d'enseignante dans une école élémentaire du département du Nord¹¹⁹. Elle parle d'aborder « précisément la Shoah et l'antisémitisme grâce aux témoignages de [...] deux anciennes élèves dont les familles avaient échappé aux persécutions raciales extrêmes »¹²⁰. On est là dans une forme de devoir de mémoire qui appelle aux témoignages d'intervenants extérieurs. Pour autant, en mentionnant le fait qu'il s'agit ici de deux anciennes élèves, cela interroge sur l'expérience qu'elle a pu avoir de leur faire cours à elles. Il faut savoir composer avec le passé familial des élèves, pour un sujet comme nul autre dans tous les programmes scolaires. Cet événement n'a aucun égal dans l'histoire et il reste encore fortement imprégné dans la société française : on ne peut nier que des élèves, en 2019, fassent partie de familles qui ont connu de près la Shoah, en particulier avec les grands-parents. Marielle Court et de Marie-Christine Tabet interrogent dans leur article le petit Augustin, 10 ans, qui confit que « comme ma famille est juive, ma mère m'en a beaucoup parlé »¹²¹. Au delà de simples connaissances transmises à l'oral, Augustin fait face à des supports variés pour aiguïser sa curiosité : « j'ai vu des tas de films, des émissions, j'ai lu des livres »¹²². Son enseignant est donc face à un élève qui connaît tout particulièrement le sujet, qui de plus est lié très fortement à sa famille. Le positionnement du professeur est donc complexe : il doit amener un élève à adopter une posture neutre – un attendu de la discipline historique – face à quelque chose qui le touche personnellement. Ce n'est pas sa propre sensibilité qui est en jeu, même si celle-ci compte tout naturellement, c'est son histoire familiale,

118 BRUTTMANN Tal, *op.cit.*, p. 3.

119 HEDDEBAUT Monique, « Enseigner la Shoah à l'école primaire », *Tsafon*, 73, 2017, pp. 47-58.

120 *Ibid.*

121 COURT Marielle et TABET Marie-Christine, *op.cit.*

122 *Ibid.*

celle qui lui a été transmise depuis longtemps et dont il est indissociable. Comment demander à un élève de se reculer et de regarder cela de loin ? Ce défi est loin d'être anecdotique et doit faire partie de la réflexion du professeur durant la construction de sa séquence. Pour faire une analogie avec un rituel presque obligatoire de tout professeur du premier degré, comment faire créer un cadeau pour la fête des mères si l'un des élèves a perdu récemment la sienne, ou ne l'a jamais connue, ou a été abandonné, placé en foyer ? La pluralité des situations familiales des élèves demande une attention toute particulière de la part de l'enseignant, de la même manière que pour la Shoah. Celui-ci ne peut ignorer un élève qui serait trop lié au sujet, mais ne doit pas faire l'impasse sur la séquence en général. Plus que de « marcher sur des œufs », l'enseignant doit prêter une attention bienveillante à ses élèves et interagir avec prudence, douceur et délicatesse auprès de tous ses élèves. Dans notre enquête, l'enseignant n°2 l'évoque très explicitement lorsqu'elle dit « faire attention au passé familial des élèves », considérant que « certains peuvent avoir un passé qui peut les rendre sensibles à ce sujet-là par rapport aux autres »¹²³.

Il n'y a pas que les élèves qui peuvent vivre cette séquence avec une sensibilité accrue. À l'occasion d'une tribune publiée dans *Le Monde* en janvier 2019, Laurent Klein, directeur d'école élémentaire d'un quartier populaire du 19^e arrondissement de Paris, revient sur ses difficultés à enseigner la Shoah à des élèves de CM2¹²⁴. Celles-ci n'étant pas de l'ordre de la complexité scientifique ou didactique, mais bien personnelles, puisque la Shoah le touche d'une manière intime :

Longtemps, je me suis senti submergé par l'émotion, je ne savais pas quels mots utiliser, quels documents montrer aux élèves. L'étoile jaune de mon grand-père ? Je ne pouvais et ne souhaitais pas enfreindre l'exigence de neutralité d'enseignant d'école laïque. De plus, je n'étais pas en classe pour transmettre ma mémoire familiale et par la même occasion les douleurs qui l'accompagnent !¹²⁵

Les élèves ne sont donc pas les seuls à être touchés par la difficulté de la Shoah. Et pas uniquement pour des raisons familiales. Nous pouvons citer l'exemple de l'enseignante n°4, qui confie ne pas pouvoir aborder *Le professeur de musique* de Yaël

123 Voir annexe.

124 KLEIN Laurent, « La Shoah peut être enseignée à des élèves de CM2 », *Le Monde*, 28 janvier 2019.

125 *Ibid.*

Hassan¹²⁶, car celui-ci la fait pleurer. Le professeur doit donc autant composer avec la sensibilité de ses élèves qu'avec la sienne : si la Shoah est toujours présente dans les familles d'élèves de 10 ans, elle l'est donc autant dans celles d'enseignants plus âgés. Barbara Mellul a cependant un point de vue très cadré sur cette question, sur la base de son expérience du Mémorial de la Shoah : elle considère en effet que, si la réaction émotionnée des adultes est « légitime [...] les élèves ne doivent pas être pris en otages de leurs souffrances »¹²⁷. Une forme d'injonction à la neutralité que l'on retrouve dans les mots de Laurent Klein, cité précédemment.

3. *Un sujet difficile auprès d'un public jeune*

Jusqu'à présent, nous avons donc parlé de ces élèves qui, avant de commencer le chapitre, disposaient de connaissances parfois brutes sur le sujet. Nous avons aussi parlé de ces élèves et professeurs qui, à travers leur histoire familiale, avaient un contact très étroit avec la déportation ou les persécutions antisémites. Qu'en est-il maintenant des autres enfants ? Parce que le sujet n'est pas uniquement difficile à aborder dans les cas précédemment cités, il l'est bien pour tous les élèves. Prenons l'exemple de l'annonce faite par le président de la République Nicolas Sarkozy en 2008 de confier « chaque année la mémoire d'un des 11 000 enfants juifs déportés depuis la France à chacun des 700 000 élèves scolarisés en CM2 »¹²⁸, plusieurs élèves partageant le parrainage du même enfant déporté. Cette volonté peut apparaître comme intéressante, « louable »¹²⁹ pour reprendre les mots de Faride Hamana, président de la FCPE, mais a cependant suscité une grande polémique en France. Simone Veil, notamment, justifiera sa colère par l'âge des enfants : « on ne peut pas infliger ça à des petits de dix ans [...] on ne peut pas demander à un enfant de s'identifier à un enfant mort »¹³⁰. Finalement abandonnée après les conclusions d'une commission réunie dans le but d'organiser sa mise en place¹³¹, cette mesure a cependant soulevé des questions intéressantes, parmi lesquelles celle de l'âge des élèves et du poids des connaissances. Naturellement, la polémique s'est tournée sur l'aspect mémoriel de la demande du président, les réactions se basaient

126 HASSAN Yaël, *op.cit.*

127 MELLUL Barbara, *op.cit.*

128 GABIZON Cécilia et LOUIS Cyrille, « Le parrainage d'enfants juifs déportés crée la polémique », *Le Figaro*, 15 février 2008.

129 *Ibid.*

130 « Parrainage d'enfants juifs : Simone Veil s'insurge », entretien avec Simone Veil, *Le Figaro*, 15 février 2008.

131 ROLLOT Catherine, « Le parrainage d'enfants victimes de la Shoah est abandonné », *Le Monde*, 19 juin 2008.

sur l'intérêt de créer un lien si proche entre un vivant et un mort. Mais ce qui nous intéresse ici est finalement la manière avec laquelle cette polémique a soulevé les difficultés pour enseigner la question en classe. Des difficultés que rappelle d'ailleurs Simone Veil dans son entretien à l'Agence France Presse et relayé par *Le Figaro* : devant la difficulté à raconter l'horreur de la Shoah, il faut laisser cette tâche aux enseignants¹³².

Le sujet est donc très complexe, par un mélange entre des faits historiques lourds et un public très jeune qui risque d'être perturbé. Comment aborder la mort avec des enfants de 10 ans, c'est le défi auquel doit répondre tout enseignant de CM2. Dans un article publié en 2010 dans la *Revue d'Histoire de la Shoah*, Agnès Gerhards, professeur agrégée d'histoire de l'académie de Créteil, évoque son travail mémoriel réalisé dans le secondaire pour confronter les élèves à des témoins vivants de la Shoah, une expérience extrêmement riche pour elle¹³³. Elle évoque cependant certaines réticences manifestées par certains déportés, en particulier concernant un certain public : elle explique que « la peur de perturber les élèves est très présente dans l'esprit des témoins »¹³⁴, et surtout pour des élèves jeunes : « certains estiment ne pas pouvoir parler à des élèves de sixième, encore moins de CM2 »¹³⁵, pour lesquels il serait préférable de « n'aborder le sujet qu'à travers l'action des Justes, de montrer comment un être peut en sauver un autre et, ainsi, fuir une idéologie mortifère »¹³⁶. C'est en tout cas la pensée de Sam Braun, ancien déporté à Buna-Monowitz décédé en 2011 et qui dit, en réaction à la proposition de Nicolas Sarkozy, que « les enfants c'est la vie. Je ne veux pas leur donner la mort, ce serait passer à côté des vrais problèmes »¹³⁷. La difficulté pour les enseignants à aborder la Shoah réside donc principalement dans le fait qu'ils font face à un jeune public et qu'il faut aborder le sujet de façon très réfléchie et organisée pour ne pas créer de difficultés supplémentaires à cet enseignement.

132 « Parrainage d'enfants juifs : Simone Veil s'insurge », *op.cit.*

133 GERHARDS Agnès, « Voilà ce qui vous serait arrivé... Les témoins dans l'enseignement de la Shoah », *Revue d'Histoire de la Shoah*, 193, 2010/2, pp. 307-315.

134 *Ibid.*

135 *Ibid.*

136 *Ibid.*

137 Cité dans GERHARDS Agnès, *op.cit.*

B – Un sujet à la fois choc et « socialement vif »

1. La Shoah, un sujet socialement vif ?

Tous les sujets d'histoire sont propices à des réflexions, souvent en lien avec différents sujets sociétaux, tels que la politique, le rapport hommes/femmes, la solidarité ou les conflits. Pourtant, certains de ces sujets peuvent être plus « sensibles » que d'autres parce qu'ils ont un rapport particulier à la société : on les appelle les sujets sensibles ou « socialement vifs », parce qu'ils font écho à l'actualité mémorielle française voire se noient dans des anachronismes non maîtrisés. Nous avons parmi ces sujets la colonisation – ainsi que la décolonisation, tout particulièrement algérienne – l'esclavage mais aussi, et surtout la religion. Alors, il est complexe de donner une définition claire et nette d'un sujet socialement vif, pour l'évidente raison qu'on ne peut cadrer tout ce qui est de l'ordre du sensible. André Kaspi, professeur des universités à Paris et ancien professeur du secondaire, en veut pour preuve une anecdote qu'il reprend de Marc Bloch : lorsque celui-ci prenait son premier poste d'enseignant en histoire dans le Tarn, à l'aube de la Grande Guerre, on le prévenait alors qu'il lui serait tout à fait possible de parler de la toute récente affaire Dreyfus, sans aucune forme d'opposition, mais que la moindre évocation de la très ancienne croisade des Albigeois serait vite problématique pour les élèves¹³⁸. Ce qui est de l'ordre du sensible dépend donc à la fois du lieu géographique, de l'année, de l'actualité mais aussi de tout un ensemble de facteurs qui continuent d'échapper à beaucoup de professeurs.

Malgré les difficultés pour définir les contours des « questions socialement vives », il semble que la place de Shoah n'y soit pas remise en question. Pour reprendre André Kaspi, « on l'accuse de dissimuler d'autres génocides [...] [La Shoah] n'est pas pire que le génocide des Arméniens, des Cambodgiens et des Rwandais, à quoi il faut ajouter la traite des esclaves et, peut-être maintenant, la colonisation »¹³⁹. Il y a donc plusieurs facteurs qui opèrent : la « concurrence entre les victimes, comme si pour évoquer la souffrance des uns il fallait oublier celle des autres »¹⁴⁰, mais aussi une

138 KASPI André, « Enseigner les questions difficiles », actes du séminaire européen « Quelles pratiques pour enseigner des questions sensibles dans une société en évolution » organisé à Paris les 14 et 15 décembre 2005, Paris, Eduscol, 2006.

139 *Ibid.*

140 *Ibid.*

distorsion de chronologie qui dissout la Shoah dans le conflit israélo-palestinien actuel¹⁴¹. Un lien qui est d'ailleurs pointé par l'enseignant n°5, qui explique « faire attention aux amalgames entre génocide des Juifs et conflit israélo-palestinien ».

Il ne faut pas non plus oublier la question mémorielle : comme l'écrit Benoît Falaize, la Shoah est une partie de l'histoire qui a marqué de façon indélébile notre société. Elle ouvre une période durant laquelle l'école française va être sans arrêt confrontée à des résurgences de mémoires¹⁴², alors même que l'histoire de la déportation des Juifs inaugure « la rupture du modèle traditionnel d'enseignement de l'histoire »¹⁴³. Il définit cette problématique comme celle de « l'ethnisation des rapports scolaires »¹⁴⁴. Dans les années 1990, la problématique des milieux sociaux et des inégalités sociales laisse place à d'autres problèmes portant sur des questions identitaires, raciales, ethniques voire religieuses. L'enseignant n'est plus confronté aux mêmes difficultés, il s'agit désormais d'enseigner des thèmes d'histoire qui peuvent toucher directement le passé des élèves et celui de leur famille, comme nous l'avons vu précédemment. Cette histoire récente s'accompagne donc d'un mouvement général « d'ethnisation » des questions sociales, ce qui revient à transformer les problèmes sociaux en questions ethniques¹⁴⁵. Enseigner les questions « sensibles » n'est pas une nouveauté pour les professeurs des écoles qui y sont déjà confrontés depuis quelques années. Non, le nouveau problème prend racine dans la transformation de ces questions vives en enjeux identitaires qui touchent désormais de façon plus large la société. Les enseignants sont confrontés à des problématiques différentes en fonction des élèves et du passé qui leur est propre. Ce sont des élèves qui peuvent, eux ou leurs familles, avoir été touchés par cette histoire contemporaine finalement très proche. Leur ressenti et leur rapport à un thème du programme d'histoire peut donc influencer leur comportement et leur entrée dans l'apprentissage de tel ou tel sujet en particulier. Benoît Falaize évoque deux conséquences à l'enseignement de sujets « sensibles » concernant directement l'école. D'après lui, la première conséquence touche à la « victimisation »¹⁴⁶. En effet,

141 GERHARDS Agnès, *op.cit.* Dans son article, l'auteure rapporte une anecdote vécue par une déportée intervenue dans un lycée : « une lycéenne [...] a demandé pourquoi les Juifs qui avaient tant souffert se comportaient en Palestine comme ils le faisaient. Et elle a quitté la salle sans attendre la réponse ».

142 FALAIZE Benoît, *Enseigner l'histoire à l'école, donner goût et interroger le passé pour faire sens aujourd'hui*, Paris, RETZ, 2015.

143 *Ibid.*

144 *Ibid.*

145 *Ibid.*

146 *Ibid.*

dans l'enseignement comme dans la société, certains sujets d'histoire comme la Shoah touchent l'ensemble des groupes qui se sentent « victimes de l'histoire »¹⁴⁷. De ce fait, il y a une grande importance accordée à la façon dont ces thèmes sont abordés à l'école et la place qui leur est attribuée dans les programmes et les manuels scolaires. La seconde conséquence serait celle des « revendications identitaires » qui touchent l'espace scolaire, notamment celles des élèves à l'occasion des cours d'histoire. D'après Benoît Falaize, les élèves interviendraient en classe au nom de leur « identité supposée », faisant en fait référence à leur passé ou celui de leur famille¹⁴⁸. Selon cet auteur, « dans la majorité des situations de classe, c'est toujours au nom de l'altérité, de la différence, que les élèves sont désignés »¹⁴⁹. Il faut donc rompre avec cette différence supposée et rétablir l'égalité des élèves face à l'apprentissage. Pour reprendre André Kaspi, « c'est comme si nous étions entrés dans une époque où nous serions tous des victimes ou les descendants des victimes d'hier »¹⁵⁰.

2. Pourquoi la Shoah peut-elle représenter un choc ?

Plus qu'un sujet sensible, pour lequel nous reviendrons dans un prochain temps, la Shoah est avant tout un sujet choc, c'est-à-dire qu'il peut perturber psychologiquement des élèves qui y seraient amenés de manière trop brutale. L'enseignant n°2 confie « prendre en compte la maturité, certains élèves vont être plus ou moins 'prêts' à recevoir ce genre de leçon ». Elle va même plus loin, « l'exposition des faits peut être plus ou moins difficile à vivre par les élèves »¹⁵¹. Il est donc nécessaire pour l'enseignant d'avancer prudemment dans un tel sujet. Pour Monique Heddebaut, il faut « penser à l'impact des documents visuels ou écrits présentés »¹⁵², au delà même de ce que nous pourrions considérer comme violent et donc écarter de la vision d'un enfant si jeune, comme un cliché de « rescapés des camps de concentration derrière des fils barbelés ou encore [...] des cadavres ambulants en pyjamas rayés »¹⁵³, qui vont assurément choquer. Mais il en est de même avec des photographies plus simples mais pourtant perturbantes, comme « le cliché emblématique du petit garçon du ghetto de Varsovie qui tient ses

147 FALAIZE Benoît, *op.cit.*

148 *Ibid.*

149 *Ibid.*

150 KASPI André, *op.cit.*

151 Voir annexe.

152 HEDDEBAUT Monique, *op.cit.*

153 *Ibid.* 47-58.

main en l'air face aux soldats armés »¹⁵⁴, qui crée chez l'enfant un lien avec ce garçon qui représente son égal pour lui, et donc un peu de lui-même.

Pour Barbara Mellul, c'est même un mantra : le Mémorial de la Shoah de Paris fait « le refus de la pédagogie de l'horreur »¹⁵⁵, dans le sens où « les quelques photographies relatives à la Shoah peuvent provoquer une sidération qui paralyse la réflexion »¹⁵⁶. Il y a donc un double problème : celui de choquer l'élève, mais également de bloquer en lui le mécanisme d'apprentissage, ce qui rend caduque tous les efforts du professeur. L'élève est doublement perdant, comme l'explique l'enseignant n°5 durant l'entretien. Il explique avoir jugé « pertinent, utile de montrer les cadavres dans les camps »¹⁵⁷, mais avoir stoppé, à la fois de lui-même, mais également à la suite d'une rencontre avec le père d'une petite fille très perturbée par ces images¹⁵⁸. Il y a donc une vraie problématique pédagogique dont les enseignants doivent se saisir. Mais pas que, comme l'écrit Barbara Mellul : « les accompagnateurs des groupes scolaires ont parfois du mal, eux aussi, à contenir leur émotion »¹⁵⁹. Le choc a donc plusieurs échelles et de multiples représentations.

3. *La sensibilité comme moyen de transmission*

La « pédagogie de l'horreur »¹⁶⁰, décrite par Barbara Mellul, se heurte en effet à l'inutilité pédagogique. À travers son expérience au Mémorial, elle connaît donc les mécanismes de transmission sur ce sujet si complexe. D'autant plus que, comme l'écrit Irène Saya, « un enseignement superficiel et purement émotionnel de la Shoah ne peut qu'exacerber les préjugés anciens et nouveaux »¹⁶¹. Mais il ne faut pas oublier que l'intégralité du sujet peut être choquant, puisqu'il n'y a pas que le choc visuel, la vision d'une photographie de cadavres ou des images de libérations de camps. L'ensemble du contexte peut provoquer un choc. Monique Heddebaut, alors qu'elle refuse l'utilisation de supports violents, préfère conseiller aux professeurs des « journaux qui sont destinés

154 HEDDEBAUT Monique, *op.cit.*

155 MELLUL Barbara, *op.cit.*

156 *Ibid.*

157 Voir annexe.

158 Voir annexe.

159 *Ibid.*

160 *Ibid.*

161 SAYA Irène, « Des mots pour le dire », *Revue d'Histoire de la Shoah*, 193, 2010/2, pp. 441-458.

à un jeune public et auxquels sont abonnés beaucoup d'écoles »¹⁶². Plutôt que des photographies, ces journaux « utilisent plus volontiers des dessins pour illustrer la Shoah »¹⁶³. Pouvons-nous cependant considérer le choc amoindri ? Pas totalement. Car il appartient au ressort de ce chapitre qu'il est nécessaire d'appréhender totalement. Si l'enseignant n°5 considère que « c'est bien que les enfants sachent, mais pas besoin de montrer que les adultes sont capables du pire »¹⁶⁴, il faut donc considérer que les enfants ressortiront dans tous les cas, et à des degrés divers, frappés de ce chapitre. À l'enseignant de définir le champ de la violence, l'ampleur du choc et les moyens d'y parvenir.

Dans notre analyse de l'œuvre de Tomi Ungerer, *Otto*¹⁶⁵, nous avons en effet remarqué que la violence était sous-entendue, qu'elle évoluait dans l'implicite et qu'elle pouvait être renforcée par l'enseignant avec la vision des dessins ou la lecture de certains passages. La littérature de jeunesse n'est donc pas un gage de non-violence : son intérêt réside avant tout dans son aspect moins brutal et non moins traumatisant. Il apparaît cependant que, quelque soit la manière dont le cours est construit, il se charge d'un poids moral indubitable. Le cours doit-il être totalement repensé ? Dans son article, Agnès Gerhards, reprenant les idées de Sam Braun, considère qu'il « serait souhaitable de n'aborder le sujet qu'à travers l'action des Justes », c'est-à-dire de « montrer comment un être peut en sauver un autre et, ainsi, fuir une idéologie mortifère »¹⁶⁶. Ne prendre la Shoah que dans un seul de ses aspects, ne garder que le prisme des sauveurs de Juifs plutôt que leurs bourreaux, reviendraient alors à faire également une moitié d'histoire.

162 HEDDEBAUT Monique, *op.cit.*

163 *Ibid.*

164 Voir annexe.

165 UNGERER Tomi, *op.cit.*

166 GERHARDS Agnès, *op.cit.*

C – L'EMC, un enjeu évident de la question historique

La Shoah n'est pas qu'un sujet d'histoire, encore moins qu'un sujet socialement vif. Il est chargé d'une dimension morale et civique très forte. « Chacun admet que cet enseignement a une portée morale »¹⁶⁷, comme l'écrit Georges Bensoussan dans l'introduction d'un numéro de la *Revue d'Histoire de la Shoah* consacré à l'apprentissage de la Shoah. « Un enseignement pas comme les autres [...] 24% des professeurs qui visitent le Mémorial de la Shoah se disent guidés par une 'démarche morale', 16% par une démarche 'mémorielle', 10% par une démarche 'civique' »¹⁶⁸. Il y a donc une véritable volonté à la fois historique, morale et civique dans ce chapitre, comme nous allons le voir ici.

1. La nécessité du devoir civique

L'objectif d'une séquence sur le génocide en CM2 est d'ordre humaniste. Il s'agit de favoriser la compréhension du fait que tout humain a droit de vivre, penser, croire comme il veut de façon libre tout en respectant la liberté des autres et les lois. L'intérêt d'enseigner cette question à des élèves de CM2 est d'aborder la tolérance, la différence et le vivre ensemble. Cette leçon permet de transmettre des valeurs civiques aux élèves au delà de l'histoire, mais ce n'est pas pour autant une instrumentalisation de l'histoire pour en venir à enseigner ces valeurs. Cette séquence peut être une occasion de lutter contre les préjugés et les stéréotypes, définir que l'apparence n'est pas une fin en soi et qu'il y a d'autres éléments à découvrir derrière des idées reçues que peut véhiculer la société. Monique Heddebaut raconte une anecdote toute particulière :

À mon très grand étonnement, à la question : « Qu'est-ce qu'un Juif ? » un élève de neuf ans avait écrit : « On le reconnaît à son nez ». Cela me conforta dans mon projet de traiter la Shoah, et à partir de la France. Cela devint une nécessité et même une urgence.¹⁶⁹

Cet épisode n'a rien de profondément grave, mais il est cependant inquiétant dans le sens où la barrière entre le cliché et l'injure antisémite devient parfois fine. D'autant plus qu'un enfant de 10 ans ne maîtrise pas toujours son propre vocabulaire,

167 BENSOUSSAN Georges, « Éditorial », *Revue d'Histoire de la Shoah* », 193, 2010/2, pp. 5-18.

168 BENSOUSSAN Georges, « Éditorial », *op.cit.*

169 HEDDEBAUT Monique, *op.cit.*

qu'il emprunte autant à ses parents qu'à ses frères et sœurs. C'est en tout cas pour Monique Heddebaut une motivation suffisante pour considérer le travail historique sur la Shoah d'un point de vue moral et civique. Les enseignants interrogés reconnaissent cette importance, l'enseignant n°2 parle même de « passerelle entre les notions d'histoire et d'éducation civique », qui s'organise autour du « plus jamais ça », mais aussi « la tolérance et l'ouverture d'esprit », qu'elle partage avec l'enseignant n°3. L'enseignant n°1 rappelle les principes fondateurs, les « valeurs, liberté de pensée, tolérance de religion de chacun [...] liberté de culte », qui donnent toute la légitimité d'un pont entre les deux disciplines. Pour autant, l'enseignant n°4 alerte sur le fait que « ça ne doit pas être un prétexte », à savoir qu'il ne faut pas enseigner la Shoah pour faire de l'EMC, et inversement. D'ailleurs, l'enseignant n°5 ne veut pas faire ces liens : pour lui, ce sont des faits historiques « qui ne doivent pas être un prétexte pour faire passer des valeurs civiques ». Le sujet ne fait donc pas consensus. Georges Bensoussan se montre même très critique sur ce qui pourrait s'apparenter à des dérives de ce lien entre la Shoah et des finalités civiques, qu'il décrit comme « une 'vigilance' antiraciste »¹⁷⁰. Pour lui, ce qu'il nomme « l'illusion civique [...] entend faire de cette histoire le tremplin de la condamnation du racisme »¹⁷¹, ce qui revient au prétexte dont nous parlions à l'instant. Son regard est globalement sombre sur ces parallèles, en particulier lorsqu'il parle du « voyage-pèlerinage sur les lieux du massacre ou la fréquentation des mémoriaux »¹⁷². Ces derniers étant, comme il le rappelle, fréquentés à 79% de scolaires en 2009¹⁷³.

Il y a donc à la fois une nécessité morale et civique à combattre des préjugés, des clichés qui peuvent entraîner une violence générale envers des minorités. Mais cette nécessité s'oppose à certaines personnes qui considèrent que la Shoah est un trop grand boulevard dans lequel il ne semble pas nécessaire de s'engouffrer pour traiter de ces éléments en EMC. Quoiqu'il en soit, les programmes de l'Éducation Nationale offrent plusieurs entrées précises sur le sujet qui laissent aux enseignants le choix d'organiser leurs séquences avec des finalités civiques claires.

170 BENSOUSSAN Georges, « Éditorial », *op.cit.*

171 *Ibid.*

172 *Ibid.*

173 *Ibid.*. La statistique est fondée sur les 200 000 visiteurs du Mémorial en 2009.

2. *La place de la Shoah dans les programmes d'EMC*

La loi du 8 juillet 2013 d'orientation et de programmation pour la refondation de l'École de la République propose une nouvelle organisation du programme d'éducation civique, rebaptisé désormais EMC pour Enseignement Moral et Civique. Il est ainsi détaché de l'enseignement de l'histoire pour devenir une matière à part entière. Les principes et valeurs de la République sont mis au centre de l'enseignement, qui se veut en collaboration avec l'éducation apportée par les familles des élèves. Comme expliqué dans le Bulletin officiel, cet enseignement doit disposer d'un horaire « spécialement dédié », ¹⁷⁴, et donc inscrit dans l'emploi du temps et « ne saurait se réduire à être un contenu enseigné 'à côté' des autres » ¹⁷⁵. Il n'est donc pas une annexe de l'enseignement de l'histoire, même si des liens peuvent être maintenus entre ces deux disciplines, mais également avec d'autres comme le français par exemple. C'est d'ailleurs notifié dans les programmes, avec « le recours à des travaux interdisciplinaires » ¹⁷⁶. Enfin, et c'est le plus important, les programmes d'EMC ne sont pas définis par années, mais par cycle, avec une progression à maîtriser de la maternelle jusqu'au cycle 4 autour de thématiques communes : « La sensibilité : soi et les autres », « Le droit et la règle : des principes pour vivre avec les autres », « Le jugement : penser par soi-même et avec les autres » et « L'engagement : agir individuellement et collectivement ». Ces catégories offrent donc des entrées privilégiées pour y aborder les thématiques civiques liées à la Shoah.

L'entrée « La sensibilité : soi et les autres » propose de faire travailler les élèves sur « Respecter autrui et accepter les différences » ¹⁷⁷. Il est demandé d'étudier le « respect des autres dans leur diversité », et en particulier l'antisémitisme qui est clairement spécifié. On parle également du « respect des différences, tolérance », mais aussi le « respect de la diversité des croyances et des convictions », ce qui offre une ouverture intéressante pour l'enseignant. Si la Shoah n'est mentionnée nulle part dans le programme, on note cependant que, dans les exemples de pratiques, il est indiqué que la tolérance est abordée « en lien avec le programme d'histoire ». Étant donné que les programmes ne sont pas liés à une année, il est impossible d'affirmer que cette phrase fait référence à la Shoah, même si de forts signaux l'indiquent. Plus intéressant encore,

¹⁷⁴ BO spécial n°11 du 26 novembre 2015, p. 163.

¹⁷⁵ BO spécial n°11 du 26 novembre 2015, p. 163.

¹⁷⁶ BO spécial n°11 du 26 novembre 2015, p. 163.

¹⁷⁷ BO spécial n°11 du 26 novembre 2015, p. 166.

le thème « Le jugement : penser par soi-même et avec les autres » propose l'entrée suivante : « nuancer son point de vue en tenant compte du point de vue des autres »¹⁷⁸. Il est question de traiter « les préjugés et les stéréotypes »¹⁷⁹, visant clairement l'antisémitisme. Et dans les exemples de mise en pratique, même si le terme n'est pas repris, on propose de partir de situations vécues en France, ou de « situations imaginaires tirées de récits, de contes ou d'albums de littérature de jeunesse ». Pour les enseignants qui partent de ce type de supports – à l'image de *Otto* que nous avons vu, mais également de bien d'autres – c'est un parallèle intéressant à faire en complétant l'analyse de l'ouvrage par un biais civique. Il est également proposé une « réflexion sur l'intérêt général et l'intérêt particulier à partir de récits mettant en scène des héros de la littérature, de l'histoire »¹⁸⁰. Anne Franck, à la fois à travers son histoire personnelle et son *Journal* devient donc une ouverture intéressante pour la séquence d'EMC, qui peut permettre aux élèves de mobiliser des connaissances déjà apprises pour en tirer une réflexion civique. Considérant que l'EMC doit bénéficier d'un créneau horaire bien défini, les deux thématiques peuvent aussi être avancées ensemble, permettant ainsi à l'enseignant d'accompagner le travail sur la Shoah d'une réflexion plus générale et ainsi ouvrir la parole sur un sujet potentiellement perturbant pour les élèves. Comme nous l'avons vu, il peut s'avérer complexe de traiter ce sujet avec des enfants si jeunes : en proposant de se pencher plus longuement sur l'antisémitisme à travers le débat et des supports plus ludique, c'est aussi une manière d'accompagner la séquence d'histoire sans tomber dans le travers de « l'EMC comme prétexte » dénoncé dans le programme.

Les programmes d'EMC offrent donc des entrées intéressantes pour traiter des thématiques civiques en lien avec la séquence sur la Shoah : l'antisémitisme, les préjugés, les différences, sont autant de sujets que de problématiques qui touchent déjà un public pourtant jeune. En faisant de l'EMC une matière à part, les programmes leur offrent un réel intérêt pédagogique sans renier les ponts qui peuvent être faits entre les disciplines, faisant de cette matière une composante essentielle de l'interdisciplinarité dans l'école élémentaire.

178 BO spécial n°11 du 26 novembre 2015, p. 168.

179 BO spécial n°11 du 26 novembre 2015, p. 168.

180 BO spécial n°11 du 26 novembre 2015, p. 168.

3. Des exemples d'adaptations

Il y a plusieurs manières de mettre en place l'EMC dans le cadre de la séquence sur la Shoah. L'enseignant n°1 se base sur des « discussions pour confronter les points de vue des élèves »¹⁸¹, elle aborde donc la question autour du débat. L'idée du point de vue est intéressante dans le sens où elle permet de stopper les clichés et les représentations déjà présentes chez l'élève. Le professeur n'a donc pas le rôle de celui qui apporte la bonne réponse, mais l'élève la construit lui-même en confrontant son regard avec celui des autres. L'enseignant n°4 propose même des débats philosophiques sur des sujets annexes, comme « une loi peut-elle être injuste ? ». L'intérêt de cette entrée est qu'elle ne suit pas immédiatement le chapitre sur la Shoah, mais trouve un lien logique avec les événements abordés, à savoir les lois antisémites. Cette idée a donc l'intérêt d'amener l'élève à s'interroger sur des sujets complexes, mais aussi d'évacuer des interrogations qu'il aurait pu avoir gardé du cours sur la Shoah, voire même des angoisses. Elle se sert d'ailleurs de la Déclaration des Droits de l'Homme et du Citoyen comme accroche, pour ensuite dériver sur la Shoah.

Plus qu'à travers un travail d'EMC, Monique Heddebaut propose de faire vivre le cours d'histoire en dehors de la classe, « d'approfondir les aspects de l'histoire de la mémoire [...] et inviter [les élèves] à participer et à réfléchir aux cérémonies de commémoration »¹⁸². Il y a plusieurs moments commémoratifs dans l'année, dont deux peuvent retenir notre attention : le 27 janvier avec la Journée internationale dédiée à la mémoire des victimes de la Shoah, et le 8 mai commémorant l'armistice de 1945. À la différence du dernier, le premier n'est pas férié : s'il ne tombe pas en fin de semaine, il peut être envisagé d'organiser un travail de commémoration, à la condition que le chapitre ait déjà été fait. Monique Heddebaut parle d'une de ses expériences, lorsque « un de [ses] élèves avait lu devant le monument aux morts de Flines [...] un extrait du *Journal* d'Anne Franck où celle-ci attendait avec impatience la rentrée de septembre pour repartir enfin en classe »¹⁸³. L'idée de la sortie scolaire est aussi envisagée dans la dimension civique : George Bensoussan rappelle que sur les 79% de scolaires qui ont fréquenté le Mémorial de la Shoah en 2009, seulement 6% venaient du primaire¹⁸⁴. Ce

181 Voir annexe.

182 HEDDEBAUT Monique, *op.cit.*

183 *Ibid.*

184 BENSOUSSAN Georges, « Éditorial », *op.cit.* Dans le détail, 36% viennent du collège, 37% viennent du

n'est donc pas une proposition envisagée par un nombre important de professeurs du premier degré, alors même que le Mémorial est adapté à tous les âges.

Monique Heddebraut propose d'utiliser l'approche interdisciplinaire – qui comprend l'éducation morale et civique – pour mieux comprendre la Shoah et le fait d'être Juif¹⁸⁵. C'est ici une entrée originale qu'elle avance, et que nous retrouvons dans d'autres publications.

Si être juif est souvent – trop souvent – défini uniquement en référence à la Shoah et non par rapport au judaïsme, mettre l'accent sur la culture yiddish permettrait d'entrevoir la culture quasi effacée par la Seconde Guerre mondiale et le nazisme.¹⁸⁶

Elle part du principe que la base de l'antisémitisme moderne ne vient pas d'un rejet *stricto sensu* des Juifs, mais plutôt d'une absence de connaissances, pour l'unique raison qu'ils sont aujourd'hui limités à l'héritage de la Shoah. Barbara Mellul parle d'un enfant qui avait eu une réaction très violente alors qu'il découvrait son patronyme parmi ceux des victimes françaises de la Shoah : « je ne veux pas être juif ! »¹⁸⁷. Cela relève-t-il de l'antisémitisme ? Pas totalement. L'enfant se met peut-être en position de rejet parce que les Juifs sont alors présentés comme des victimes – ce qu'elles sont – et uniquement comme cela. Dans sa tête, il est possible qu'être rattaché à un juif le met dans un statut de victime. D'où le postulat de Monique Heddebaut de s'intéresser à la culture juive, par le prisme du fait religieux ou de la littérature – afin de mieux appréhender le judaïsme et casser les séries de clichés. Comme l'écrit Imène Saya, « nombre d'élèves [...] n'entendent parler des Juifs à l'école que lorsqu'il s'agit de déplorer les malheurs qui les ont frappés »¹⁸⁸. Elle dit même qu'ils « ignorent tout de ce que sont les Juifs et leur culture »¹⁸⁹. C'est finalement George Bensoussan qui livre le meilleur résumé de toute cette problématique :

lycée et 6% de l'élémentaire.

185 HEDDEBAUT Monique, *op.cit.*

186 *Ibid.*

187 MELLUL Barbara, *op.cit.*

188 SAYA Irène, *op.cit.*

189 *Ibid.*

Dans les manuels scolaires, l'image du Juif, longtemps stéréotypée et négative, était celle d'un objet souffrant, victime de la violence du monde. Réduit à la haine qu'on lui voue, « le Juif » avait disparu derrière le discours tenu sur son compte. Les Juifs étaient confinés à l'antisémitisme comme l'État d'Israël était cantonné au conflit israélo-arabe.¹⁹⁰

Au final, l'enjeu civique de la Shoah est fort : à travers une leçon en histoire, l'enseignant peut aborder différents points d'EMC demandés dans les programmes officiels. Ces points ont souvent pour but la lutte contre l'antisémitisme, contre le racisme et les discriminations. Que ce soit par un travail mémoriel qui interroge les élèves sur leur rapport civique au souvenir, sur la nécessité d'empêcher que cela recommence, ou bien par l'arrêt du mystère qui semble entourer la culture juive et dans lequel semble nager l'antisémitisme français, l'enseignant peut facilement faire des liens interdisciplinaires forts et pertinents.

190 BENSOUSSAN Georges, « Éditorial », *op.cit.*

Pour conclure ce mémoire, le génocide des Juifs est un sujet très présent dans notre société mais aussi à l'école. Il est difficile car il regroupe tout un ensemble de problématiques face auxquelles le professeur des écoles se doit de réfléchir et prendre du recul. C'est un thème violent, difficilement imaginable pour un public si jeune qui y est confronté dès la fin de l'année scolaire de CM2.

Si nous reprenons nos hypothèses de départ, nous pouvons remarquer qu'elles se vérifient plus ou moins. Effectivement, certains enseignants peuvent avoir des appréhensions pour aborder ce thème en classe, mais nous avons vu qu'au delà de ces de celles-ci, il y a aussi un grand nombre d'éléments à prendre en compte. L'utilisation de supports différents et spécifiquement de l'album de jeunesse est également une des hypothèses qui se vérifie. Cette utilisation de l'album ne fait pas l'unanimité mais reste un bon moyen qui permet de faire entrer les élèves plus facilement dans ce sujet complexe. Les enseignants disposent de nombreux supports et de différents moyens pour aborder ce thème mais leur travail relève aussi d'une organisation et d'une préparation précise, l'anticipation des supports, des réactions des élèves et des notions abordées sont la base de la préparation d'une séquence sur le génocide. Tout ce travail permet de mettre en évidence la complexité de ce thème à travers différentes dimensions, historiques, sociales, émotionnelles ou mémorielles. Nous avons vérifié nos hypothèses uniquement sur la base de cinq entretiens avec des professeurs des écoles de l'académie de Créteil, il aurait bien sûr été intéressant de mener d'autres

entretiens avec d'autres professeurs dans des lieux géographiques différents afin de voir si les appréhensions sont les mêmes en fonctions des lieux. Comme nous l'avons évoqué dans ce mémoire, en fonction des zones géographiques, les sujets sensibles n'ont pas une portée identique bien que la question de la Shoah semble faire l'unanimité. En ce qui concerne l'utilisation de l'album de jeunesse, il aurait été intéressant de mener dans deux classes différentes une séquence sur le génocide des Juifs. L'une en utilisant l'album comme support de départ et de fil conducteur le long de la séquence et dans l'autre classe mener la même séquence sans utiliser l'album. Cela aurait permis de voir si celui-ci a réellement un rôle important et si sa présence facilite l'entrée des élèves dans ce thème.

Plus encore qu'un simple sujet historique, le génocide juif est aussi un thème chargé d'une dimension morale et civique forte. Sa présence dans les programmes d'histoire de CM2 peut faciliter l'entrée des élèves dans le programme d'EMC et commencer à les faire réfléchir sur des notions comme la tolérance, le respect d'autrui et le refus des discriminations. Même s'il peut être dit – et nous l'avons plusieurs fois rappelé dans ce mémoire – que les élèves de CM2 sont très jeunes, parfois trop jeunes pour les détails du génocide, ils sont dans un âge où ils commencent à construire leurs propres réflexions, où ils établissent leurs jugements et apprennent à les affirmer. L'aspect civique, s'il ne doit pas être trop lié à l'enseignement de la Shoah, n'est pas à sous-estimer dans la construction de la séquence. Dans une société en constante mutation, l'enseignant se doit de former les citoyens de demain.

Il est parfois nécessaire de dépasser le cadre historique pour tenter de porter une réflexion à une échelle supérieure. Historienne de formation, la Shoah a été un sujet fréquemment abordé durant mes études universitaires. Cela a été l'objet d'un intérêt particulier depuis de longues années, si bien que son enseignement ne me posait pas d'appréhensions particulières. En travaillant sur ce mémoire, je me suis rendue compte que la connaissance d'un sujet n'était pas liée à sa transmission, que plus on pensait maîtriser un sujet scientifiquement, plus on risquait de rater la dimension didactique. Qu'il ne fallait jamais oublier qu'on avait face à nous des élèves : le risque d'un choc trop violent, sans parler d'un traumatisme, représente un véritable défi pour un enseignant. Ce choc peut perdurer, au delà de la salle de classe, au delà de l'école, au delà de l'année. C'est une leçon que j'ai retenu de cette histoire : nous préparons des

cours pour des élèves, c'est d'eux que doit partir de notre réflexion.

Au final, rien n'est acquis dans l'enseignement. La pédagogie, à l'instar de l'historiographie, évolue toujours. Elle progresse sans cesse tant que l'enseignant, au centre, continue de s'y intéresser. Quelque soit le sujet, quelque soit la séquence, il ne faut jamais rompre le lien entre les connaissances scientifiques et les méthodes didactiques. Mais plus important encore, il ne faut jamais cesser d'apprendre. De ses erreurs, de ce que les historiens écrivent, de ce que la pédagogie recommande. Mais surtout, et c'est essentiel, de ce que les élèves comprennent.

SOURCES

1. Programmes officiels et ressources

« Thème 3 – La France, des guerres mondiales à l'Union Européenne », Ressource d'accompagnement Eduscol, mars 2016.

BLANCHARD Jean-Marc (dir.), *Histoire et géographie. Cycle des approfondissements (cycle 3)*, CNDP, 2002.

B.O.E.N spécial n°9 du 30 septembre 2010.

B.O.E.N spécial n°3 du 17 mars 2011.

B.O.E.N n°9 du 1er mars 2012.

B.O.E.N n°42 du 14 novembre 2013.

B.O.E.N spécial n°11 du 26 novembre 2015.

2. Manuels scolaires

Histoire, SEDRAP, coll. « À nous le monde », 2004.

Histoire – cycle 3, Hatier, coll. « Magellan », 2006.

Odysséo histoire – cycle 3, Magnard, 2010.

Histoire – Histoire des arts, Hachette, coll. « Éducation », 2011.

Odysséo Histoire, Histoire des arts, EMC, Magnard, 2017.

Les reporters de l'histoire, SEDRAP, 2018.

3. Ouvrages à valeur de sources

FRANCK Anne, *Journal*, Paris, Poche, 1977.

HASSAN Yaël, *Le professeur de musique*, Paris, Casterman, 2006.

UNGERER Tomi, *Otto. Autobiographie d'un ours en peluche*, Paris, L'école des loisirs, 2006.

4. Études statistiques

DIRECTION DE L'ÉVALUATION, DE LA PROSPECTIVE ET DE PERFORMANCE, « Repères et références statistiques. Enseignements, formation, recherche », 2018.

IFOP pour la Fondation Jean-Jaurès en partenariat avec AJC Paris, la FEPS et la Dilcrah.
« L'Europe et les génocides : le cas français », décembre 2018.

5. Entretiens

Entretien n°1

Entretien n°2

Entretien n°3

Entretien n°4

Entretien n°5

BIBLIOGRAPHIE

Toutes les indications mentionnés ci-dessous sont relatives, non pas aux éditions originales de ces ouvrages, mais aux éditions consultées.

1. Dictionnaires et ouvrages généraux

- ARON Robert et ELGEY Georgette, *Histoire de Vichy, 1940-1944*, Paris, Fayard, 1954.
- BENSOUSSAN Georges, *Histoire de la Shoah*, Paris, PUF, coll. « Que-sais-je ? », 1996.
- BRUTTMANN Tal et TARRICONE Christophe, *Les 100 mots de la Shoah*, Paris, PUF, coll. « Que-sais-je ? », 2016.
- HILBERG Raul, *La destruction des Juifs d'Europe*, Paris, Gallimard, 2006.
- HUSSON Edouard (dir.), *Dictionnaire de la Shoah*, Paris, Broché, 2009.
- LE GOFF Jacques, *Histoire et mémoire*, Paris, Gallimard, coll. Folio histoire, 1988.
- LE GOFF Jacques, *Faut-il vraiment découper l'histoire en tranches ?*, Paris, Seuil, 2014.
- NORA Pierre, *Les lieux de mémoire*, t.1 *La République*, t.2 *La Nation*, t.3 *Les France*, Paris, Gallimard, 1984, 1986 et 1992.
- PAXTON Robert, *La France de Vichy, 1940-1944*, Paris, Seuil, 1973.
- PROST Antoine, *Douze leçons sur l'histoire*, Paris, Seuil, 1996.
- RICŒUR Paul, *La mémoire, l'histoire, l'oubli*, Paris, Seuil, 2003.
- VALÉRY Raphaël (dir.), *Périodes : la construction du temps historique*, Paris, EHESS, 1991.

2. Ouvrages spécialisés

- AMOURA Lila, *Le procès Barbie*, Mémoire de Master 2 sous la direction de Denis Peschanski, Université Paris I – Panthéon-Sorbonne, 2017.
- CARP Matatias, *Cartea neagra. Le livre noir de la destruction des Juifs de Roumanie, 1940-1944*, Paris, Denoël, 2009.

- DOSSE François, *Paul Ricœur et les sciences humaines*, Paris, La Découverte, 2007.
- FALAIZE Benoît, *Enseigner l'histoire à l'école, donner goût et interroger le passé pour faire sens aujourd'hui*, Paris, RETZ, 2015.
- FROSSARD André, *Le crime contre l'humanité*, Paris, Robert Laffont, 1997.
- KRAUSE Karl Wilhelm, DÖHRING Herbert et PLAIM Anna, *Living with Hitler : accounts of Hitler's household staff*, Londres, Greenhill Books, 2018.
- LEDoux Sébastien, *Le devoir de mémoire. Une formule et son histoire*, Paris, CNRS, 2016.
- ORY Pascal, *Une nation pour mémoire, 1889, 1939, 1989, trois jubilés révolutionnaires*, Paris, Presses de la Fondation Nationale des Sciences Politiques, 1992.
- PÉTRÉ-GRENOUILLEAU Olivier, *Les Traités négrières, essai d'histoire globale*, Paris, Gallimard, 2004.
- RONDEAU Agathe, *Enfance et Shoah dans la littérature de jeunesse à l'école*, Mémoire de Master 2 MEEF sous la direction de Vincent Polblanc et Pascale Quincy-Lefebvre, Université d'Angers, ESPE de Nantes, 2014.
- ROUSSO Henry, *Le syndrome de Vichy*, Paris, Seuil, 1987.
- ROUSSO Henry et CONAN Eric, *Vichy, un passé qui ne passe pas*, Paris, Seuil, 1996.
- VIDAL-NAQUET Pierre, *Les assassins de la mémoire*, Paris, Maspero, 1981.

3. Articles

- « Qu'est-ce qu'un crime contre l'humanité ? », Entretien avec Pierre Truche, *L'Histoire*, juillet-août 1993.
- « Parrainage d'enfants juifs : Simone Veil s'insurge », entretien avec Simone Veil, *Le Figaro*, 15 février 2008.
- BENSOUSSAN Georges, « Éditorial », *Revue d'Histoire de la Shoah*, 193, 2010/2, pp. 5-18.
- BOIRON Zoé, « Les actes antisémites en hausse de 74% en France en 2018 », *Le Figaro*, 11/02/2019.
- COURT Marielle et TABEL Marie-Christine, « Shoah à l'école : ce qu'en disent les élèves de CM2 », *Le Figaro*, 18 février 2008.
- ESCHAPASSE Baudouin, « Il y a 30 ans, le procès de Klaus Barbie », *Le Point*, 13/05/2017.

- GABIZON Cécilia et LOUIS Cyrille, « Le parrainage d'enfants juifs déportés crée la polémique », *Le Figaro*, 15 février 2008.
- GERHARDS Agnès, « Voilà ce qui vous serait arrivée... Les témoins dans l'enseignement de la Shoah », *Revue d'Histoire de la Shoah*, 193, 2010/2, pp. 307-315.
- GEE Stéphanie, « Entretien avec Annette Wievorka au Cambodge : on attend trop de la justice », *rue89.fr*, janvier 2009.
- HEDDEBAUT Monique, « Enseigner la Shoah à l'école primaire », *Tsafon*, 73, 2017, pp. 47-58.
- KASPI André, « Enseigner les questions difficiles », actes du séminaire européen « Quelles pratiques pour enseigner des questions sensibles dans une société en évolution » organisé à Paris les 14 et 15 décembre 2005, Paris, Eduscol, 2006.
- KAUFMAN Francine, « Holocauste ou Shoah ? Génocide ou 'Hourbane' ? Quels mots pour dire Auschwitz ? », *Revue d'Histoire de la Shoah*, 184, 2006-1, pp. 337-408.
- KLEIN Laurent, « La Shoah peut être enseignée à des élèves de CM2 », *Le Monde*, 28 janvier 2019.
- LACOSTE Yves, « Hérodote a lu : Les traites négrières, essai d'histoire globale », *Hérodote*, 117, 2005/2, pp. 196-205.
- LE GAL Adrien, « Cambodge : pourquoi le terme 'génocide' a mis quarante ans à s'imposer », *Le Monde*, 16 novembre 2018.
- LEDoux Sébastien, « Écrire une histoire du 'devoir de mémoire' », *Le Débat*, 170, 2012/3.
- MELLUL Barbara, « Parler de la Shoah aux enfants : une pédagogie ouverte », *Revue d'Histoire de la Shoah*, 193, 2010/2, pp. 65-76.
- MULLAN John, « The word 'holocaust' », *The Guardian*, 25 janvier 2005.
- ROLLOT Catherine, « Le parrainage d'enfants victimes de la Shoah est abandonné », *Le Monde*, 19 juin 2008.
- ROUSSO Henry, « Un jeu de l'oie de l'identité française », *Vingtième siècle : revue d'histoire*, 15, juillet/septembre 1987, pp. 151-154.
- SAYA Irène, « Des mots pour le dire », *Revue d'Histoire de la Shoah*, 193, 2010/2, pp. 441-458.
- VAGO Raphael, « Le trou noir de l'historiographie de la Shoah », *Revue d'Histoire de la Shoah*, 194, 2011/1.
- VILARS Timothée, « Pourquoi est-il improbable qu'un quart des jeunes Français ne connaissent pas la Shoah », *L'Obs*, 30 novembre 2018.

ANNEXES

Annexe n°1 : Relevé d'occurrence dans les manuels scolaires

	Leçon	Document iconographique / Légende	Question se référant à un document	Titre (de document ou de paragraphe)	Texte	Lexique
Shoah	-	-	-	-	-	-
Massacre	-	-	-	-	1	-
Camps d'extermination	2	-	1	-	3	-
Camps de concentration	-	-	-	-	-	-
Génocide	-	-	-	-	-	-
Crime contre l'humanité	-	-	-	-	-	-
Solution finale	-	-	-	-	-	-
Antisémitisme / Antisémisme	-	-	-	-	1	-

Annexe n°1.a – Contenu du manuel SEDRAP 2004

	Leçon	Document iconographique / Légende	Question se référant à un document	Titre (de document ou de paragraphe)	Texte	Lexique
Shoah	-	-	-	-	-	-
Massacre	-	-	-	-	-	-
Camps d'extermination	-	-	1	-	-	-
Camps de concentration	-	-	1	-	2	1
Génocide	-	-	1	2	2	1
Crime contre l'humanité	-	-	-	-	1	-
Solution finale	-	-	-	-	1	-
Antisémitisme / Antisémisme	-	1	2	3	-	1

Annexe n°1.b – Contenu du manuel Hatier 2006

	Leçon	Document iconographique / Légende	Question se référant à un document	Titre (de document ou de paragraphe)	Texte	Lexique
Shoah	-	-	-	-	-	-
Massacre	-	-	-	-	-	-
Camps d'extermination	1	1	-	-	-	-
Camps de concentration	1	-	-	-	-	1
Génocide	1	-	-	-	-	1
Crime contre l'humanité	1	1	-	-	-	1
Solution finale	-	-	-	-	-	-
Antisémitisme / Antisémisme	-	-	-	-	-	-

Annexe n°1.c – Contenu du manuel Magnard 2010

	Leçon	Document iconographique / Légende	Question se référant à un document	Titre (de document ou de paragraphe)	Texte	Lexique
Shoah	1	-	-	-	-	-
Massacre	1	-	-	-	-	-
Camps d'extermination	2	1	1	-	-	-
Camps de concentration	2	1	-	-	1	-
Génocide	2	1	-	3	-	1
Crime contre l'humanité	-	-	-	-	-	-
Solution finale	1	1	-	-	-	-
Antisémitisme / Antisémisme	-	-	-	-	1	-

Annexe n°1.d – Contenu du manuel Hachette 2011

	Leçon	Document iconographique / Légende	Question se référant à un document	Titre (de document ou de paragraphe)	Texte	Lexique
Shoah	-	-	-	-	-	-
Massacre	-	-	-	-	-	-
Camps d'extermination	1	-	-	1	-	-
Camps de concentration	-	-	-	-	-	-
Génocide	1	-	-	-	-	-
Crime contre l'humanité	1	-	-	-	-	-
Solution finale	-	-	-	-	-	-
Antisémitisme / Antisémisme	-	-	-	-	-	-

Annexe n°1.e – Contenu du manuel Magnard 2017

	Leçon	Document iconographique / Légende	Question se référant à un document	Titre (de document ou de paragraphe)	Texte	Lexique
Shoah	-	-	-	-	-	-
Massacre	1	-	-	-	-	-
Camps d'extermination	2	2	-	-	5	-
Camps de concentration	2	2	-	-	1	-
Génocide	1	-	-	-	3	-
Crime contre l'humanité	-	-	-	-	2	-
Solution finale	2	-	-	-	1	-
Antisémitisme / Antisémisme	1	-	-	-	-	-

Annexe n°1.f – Contenu du manuel SEDRAP 2018

Annexe n°2 : Entretien avec l'enseignant n°1

Présentation

→ **Dans quelle commune/école enseignez-vous ? Depuis combien de temps êtes-vous enseignant.e dans cette école ?**

Je suis ici depuis ... 10 ans je pense.

→ **Depuis combien de temps enseignez-vous ?**

J'ai commencé à enseigner il y a 23 ans.

→ **Depuis combien de temps enseignez-vous en classe de CM2 ?**

J'enseigne en classe de CM2 depuis 2 ans.

L'enseignement de l'histoire

→ **Dans le cadre de vos séquences d'enseignement d'histoire, quels sont les objectifs que vous visez ?**

Les objectifs que je vise sont : se repérer dans le temps. Puis je souhaite donner aux élèves des repères pour décoder leur environnement en y trouvant des traces. Permettre de mieux comprendre le monde d'aujourd'hui, qui les entoure. Le but est aussi de fournir aux élèves des outils qui leurs permettent d'être des citoyens éclairés à la vie comme par exemple : défense de la démocratie, la paix, les droits de l'homme et l'égalité entre tous.

L'enseignement de la Shoah

→ **Avez-vous des appréhensions particulières lorsque vous préparez une séquence sur le génocide des Juifs ?**

Non... je n'ai pas d'appréhensions particulières, c'est un thème qui est dans les programmes scolaires donc non.

→ **Vous est-il déjà arrivé de rencontrer des difficultés en enseignant cette question ?**

Non pas vraiment de difficultés, je me souviens d'une année où j'étais en remplacement sur le CM2 et une association de grands pères qui ont été déportés sont venus dans l'école pour faire un témoignage de leur vécu. Cela a beaucoup aidé les élèves... Ils ont pu poser leurs questions et cela leur a permis de mieux rentrer dans la thématique... elle est assez difficile pour eux.

→ **Quels sont vos objectifs concernant une séquence sur le génocide des Juifs ?**

Alors pour moi le plus important c'est le devoir de mémoire. C'est vraiment cet objectif que je veux viser avec mes élèves en abordant ce thème.

→ **Visez-vous des finalités civiques en enseignant cette question ?**

Oui forcément ! Les finalités civiques que je souhaite viser sont surtout les valeurs. Notamment la liberté de penser mais aussi la tolérance de religion de chacun.

Je souhaite aussi aborder la liberté de culte.

→ **C'est-à-dire ? Comment allez-vous faire ?**

Je mets en place des discussions dans la classe, en confrontant les différents points de vues des élèves.

→ **Quel(s) terme(s) utilisez-vous en classe pour aborder le génocide juif avec vos élèves ? (Holocauste, Shoah, génocide Juif, extermination des Juifs...)**

J'utilise le terme de « Génocide juif ».

→ **Pourquoi avoir choisi ce terme en particulier ?**

Par rapport aux programmes scolaires.

Les supports pour enseigner le génocide des Juifs

→ **Quels types de supports utilisez-vous pour enseigner ce thème ?**

J'aime bien utiliser des supports différents par rapport à ce que je peux utiliser d'habitude.

Je varie les supports mais j'ai déjà utilisé des passages du journal d'Anne Frank. Je peux aussi partir d'un recueil de représentations des élèves. J'ai proposé aussi une fois de partir d'une question écrite au tableau : « savez-vous ce que sont les juifs ». Et une autre fois je suis partie de l'expression de « crime contre l'humanité ».

→ **Avez-vous déjà utilisé la littérature de jeunesse ou un livre de fiction pour aborder ce thème en classe ? Si oui, pourquoi ?**

Oui j'ai utilisé le Journal d'Anne Franck, je trouve intéressant de partir de ce témoignage et de le faire découvrir aux élèves parce que c'est le genre de support qu'ils ne connaissent pas forcément.

→ **Comment avez-vous utilisé ce livre en classe (lecture offerte, en début, milieu, fin de séquence, ou lecture suivie tout au long de la séquence) ?**

C'est un document que j'ai utilisé en lecture offerte. Généralement je l'utilise au milieu de la séquence pour argumenter et illustrer des propos, des faits que l'on a pu voir dans d'autres documents, il peut être intéressant de croiser les différentes sources.

Annexe n°3 : Entretien avec l'enseignant n°2

Présentation

→ **Dans quelle commune/école enseignez-vous ? Depuis combien de temps êtes-vous enseignant.e dans cette école ?**

Je travaille dans cette école depuis 5 ans.

→ **Depuis combien de temps enseignez-vous ?**

Je suis enseignante depuis 21 ans.

→ **Depuis combien de temps enseignez-vous en classe de CM2 ?**

Depuis 10 ans.

L'enseignement de l'histoire

→ **Dans le cadre de vos séquences d'enseignement d'histoire, quels sont les objectifs que vous visez ?**

Pour moi, un des objectifs les plus importants en histoire c'est de construire au mieux son avenir en connaissant au mieux son passé. Il est important que les élèves soient ouverts sur autrui. Je trouve qu'il est important de faire un lien avec les monuments proches de nous et des élèves pour entraîner une mobilité géographique. Un autre objectif que j'ai c'est d'extraire des informations pertinentes d'un document ou d'une source que l'on étudie.

L'enseignement de la Shoah

→ **Avez-vous des appréhensions particulières lorsque vous préparez une séquence sur le génocide des Juifs ?**

Pour moi il est important de faire attention au passé familial des élèves. Certains peuvent avoir un passé qui peut les rendre plus sensibles à ce sujet là par rapport à d'autres.

Je dois aussi prendre en compte la maturité, certains élèves vont être plus ou moins « prêts » à recevoir ce genre de leçon, l'exposition des faits peut être plus ou moins difficile à vivre par les élèves.

Une autre appréhension que j'ai c'est le fait d'expliquer un thème difficile et délicat avec des enfants, je pense qu'ils sont trop jeunes pour recevoir un enseignement sur ce thème.

Il y a aussi parfois une forme de décalage entre la notion abordée, la dureté du sujet et comment l'élève va le recevoir.

→ **Vous est-il déjà arrivé de rencontrer des difficultés en enseignant cette question ?**

Malgré les appréhensions que je peux avoir je n'ai pas été confronté à des difficultés particulières en abordant cette question. En fonction des années je n'ai pas forcément le temps de traiter cette question.

→ **Quels sont vos objectifs concernant une séquence sur le génocide des Juifs ?**

L'important est de ne plus reproduire. C'est ça qu'il est important de faire comprendre aux élèves. Il faut utiliser les erreurs du passé pour ne pas les commettre dans le présent. Tirer des leçons du passé.

→ **Visez-vous des finalités civiques en enseignant cette question ?**

Il est possible de faire des liens qui permettent de faire une passerelle entre les notions d'histoire et d'éducation civique. Le fait de travailler sur le génocide et le « plus jamais ça » permet de ne pas s'arrêter juste aux juifs mais aussi aux autres minorités. Cela permet d'ouvrir sur des thèmes comme la tolérance, l'ouverture d'esprit.

→ **Quel(s) terme(s) utilisez-vous en classe pour aborder le génocide juif avec vos élèves ? (Holocauste, Shoah, génocide Juif, extermination des Juifs...)**

« Génocide juif ». J'utilise ce terme parce que c'est celui des programmes scolaires, c'est difficile de choisir un terme, j'essaie de le choisir par rapport à l'âge de l'enfant, c'est difficile de parler de ce thème, il faut bien choisir les mots. Les élèves ne sont pas forcément prêts à recevoir certains termes.

→ **Pourquoi avoir choisi ce terme en particulier ?**

Par rapport aux programmes scolaires.

Les supports pour enseigner le génocide des Juifs

→ **Quels types de supports utilisez-vous pour enseigner ce thème ?**

J'utilise surtout des témoignages parce que ça permet de mettre en lien les faits réels et des documents d'appuis que l'on peut utiliser en classe.

→ **Avez-vous déjà utilisé la littérature de jeunesse ou un livre de fiction pour aborder ce thème en classe ? Si oui, pourquoi ?**

Oui parce que je trouve important d'utiliser une forme de variété des supports. L'album de jeunesse est un outil proche de l'enfant, qui lui est familier.

→ **C'est-à-dire ?**

Le fait d'utiliser différents supports permet de proposer différentes approches aux élèves, et parmi ces supports il y en aura un ou plusieurs qui va permettre aux élèves de bien rentrer dans le thème. Comme c'est un thème difficile, les différents supports peuvent aider les élèves à la compréhension.

→ **Quel est l'album ou les albums de jeunesse que vous avez utilisé en particulier ?**

J'utilise surtout Otto. C'est un album facile à utiliser en classe, on peut l'utiliser de pleins de manières différentes et puis j'aime bien cet album.

→ **Comment avez-vous utilisé ce livre en classe (lecture offerte, en début, milieu, fin de séquence, ou lecture suivie tout au long de la séquence) ?**

Je l'utilise au cours de la séquence surtout en lecture offerte. Bien sûr nous en discutons ensuite avec les élèves.

Annexe n°4 : Entretien avec l'enseignant n°3

Présentation

→ **Dans quelle commune/école enseignez-vous ? Depuis combien de temps êtes-vous enseignant.e dans cette école ?**

Cela fait 4 ans que je suis enseignante dans cette école.

→ **Depuis combien de temps enseignez-vous ?**

Je suis enseignante depuis 19 ans.

→ **Depuis combien de temps enseignez-vous en classe de CM2 ?**

J'enseigne en classe de cm2 depuis 4 ans.

L'enseignement de l'histoire

→ **Dans le cadre de vos séquences d'enseignement d'histoire, quels sont les objectifs que vous visez ?**

Les objectifs que je souhaite travailler sont nombreux. Tout d'abord en histoire il est important de savoir justifier une démarche, mais aussi formuler des hypothèses et enfin se poser des questions. Par la suite il est important d'amener les élèves à vérifier, justifier et s'informer.

Un autre objectif que je vise est de faire comprendre aux élèves que le document étudié exprime un point de vu et qu'il permet de se questionner sur le sens implicite qu'il peut avoir.

L'enseignement de la Shoah

→ **Avez-vous des appréhensions particulières lorsque vous préparez une séquence sur le génocide des Juifs ?**

C'est une thème du programme assez délicat, j'ai des appréhensions parce qu'il faut utiliser un vocabulaire approprié et adapté à l'âge des élèves. Ils sont jeunes pour étudier cette question qui est assez sensible.

→ **Vous est-il déjà arrivé de rencontrer des difficultés en enseignant cette question ?**

Non.

→ **Quels sont vos objectifs concernant une séquence sur le génocide des Juifs ?**

Je favorise une entrée dans ce thème par les valeurs civiques, c'est un thème qui permet de lutter contre les préjugés, les stéréotypes et les différences. Je mets plus des objectifs civiques à une séquence sur le génocide juifs que d'objectifs en histoire.

→ **Visez-vous des finalités civiques en enseignant cette question ?**

Bien sûr, il est important de transmettre les valeurs civiques : la différences, la tolérance, l'ouverture d'esprit. Ce sont ces finalités que je donne à cette séquence,

même si elle ne doit pas être un prétexte pour les aborder.

→ **Quel(s) terme(s) utilisez-vous en classe pour aborder le génocide juif avec vos élèves ? (Holocauste, Shoah, génocide Juif, extermination des Juifs...)**

J'utilise le terme « Extermination des juifs ».

→ **Pourquoi avoir choisi ce terme en particulier ?**

C'est un terme très explicite qui permet directement de faire comprendre aux élèves sur quoi va porter la séquence.

Les supports pour enseigner le génocide des Juifs

→ **Quels types de supports utilisez-vous pour enseigner ce thème ?**

J'utilise des vidéos, écrits, lettres, affiches, publicités, propagandes. Je trouve intéressant de confronter les élèves à différents supports. Cela peut permettre de faciliter leur entrée dans ce thème difficile.

→ **Avez-vous déjà utilisé la littérature de jeunesse ou un livre de fiction pour aborder ce thème en classe ? Si oui, pourquoi ?**

J'utilise surtout Otto, et parfois Grand père de G. Rapaport.

→ **Comment avez-vous utilisé ce livre en classe (lecture offerte, en début, milieu, fin de séquence, ou lecture suivie tout au long de la séquence) ?**

Au cours de la séquence, mais en lecture offerte uniquement. Ce qui ne m'empêche pas de discuter avec les élèves des passages que nous lisons ensemble. Il est important d'entendre et d'écouter leur ressenti. L'émotion peut être très présente avec la lecture de l'album Otto.

Annexe n°5 : Entretien avec l'enseignant n°4

Présentation

→ **Dans quelle commune/école enseignez-vous ? Depuis combien de temps êtes-vous enseignant.e dans cette école ?**

Je suis enseignante dans cette école depuis 3 ans.

→ **Depuis combien de temps enseignez-vous ?**

Cela fait 11 ans.

→ **Depuis combien de temps enseignez-vous en classe de CM2 ?**

Je suis enseignante en classe de Cm2 depuis 3 ans.

L'enseignement de l'histoire

→ **Dans le cadre de vos séquences d'enseignement d'histoire, quels sont les objectifs que vous visez ?**

Pourquoi les Cm2 apprennent-ils de tels événements, pourquoi et à quoi cela sert-il ? Mon objectif principal est donc d'amener les élèves à connaître l'histoire du passé parce qu'elle est importante pour comprendre le présent.

L'enseignement de la Shoah

→ **Avez-vous des appréhensions particulières lorsque vous préparez une séquence sur le génocide des Juifs ?**

Oui parce que je pense qu'il est délicat de trouver les mots justes à utiliser sans pour autant traumatiser les élèves.

→ **Vous est-il déjà arrivé de rencontrer des difficultés en enseignant cette question ?**

Non, je n'ai jamais rencontré de difficultés particulières.

→ **Quels sont vos objectifs concernant une séquence sur le génocide des Juifs ?**

Mes objectifs principaux vont être de faire comprendre aux élèves ce qu'est l'antisémitisme mais aussi de travailler sur la manière dont celui-ci était appliqué par les lois nazies.

→ **Visez-vous des finalités civiques en enseignant cette question ?**

Avec cet enseignement je vise effectivement des finalités civiques, je travaille sur la déclaration des droits de l'homme et du citoyen. Et j'essaie également de travailler avec des débats philosophiques sur des sujets comme par exemple : « Une loi peut-elle être injuste ? »

→ **Quel(s) terme(s) utilisez-vous en classe pour aborder le génocide juif avec vos élèves ? (Holocauste, Shoah, génocide Juif, extermination des Juifs...)**

J'utilise tous ces termes là et j'essaie d'expliquer les différentes définitions à mes élèves.

→ **Pourquoi avoir choisi ces termes en particulier ?**

J'utilise différents termes et je prends le temps de les définir pour que les élèves sachent à quel événement ils se rapportent. Si les élèves entendent ces termes plus tard ils sauront qu'ils se rapportent à cet événement de l'histoire.

Les supports pour enseigner le génocide des Juifs

→ **Quels types de supports utilisez-vous pour enseigner ce thème ?**

J'utilise des manuels scolaires (Histoire Magellan de chez Hachette), mais aussi des extraits du journal d'Anne Franck, des photos de Paris à cette époque et des texte de SS.

→ **Avez-vous déjà utilisé la littérature de jeunesse ou un livre de fiction pour aborder ce thème en classe ?**

Je ne l'utilise pas mais je conseille à mes élèves de lire « Le professeur de musique » de Y. Hassan mais nous ne le travaillons pas en classe parce que c'est un ouvrage qui me fait pleurer.

Annexe n°6 : Entretien avec l'enseignant n°5

Présentation

→ **Dans quelle commune/école enseignez-vous ? Depuis combien de temps êtes-vous enseignant.e dans cette école ?**

25 ans.

→ **Depuis combien de temps enseignez-vous ?**

30 ans.

→ **Combien de temps avez-vous enseigné en classe de CM2 ?**

15 ans.

L'enseignement de l'histoire

→ **Dans le cadre de vos séquences d'enseignement d'histoire, quels sont les objectifs que vous visez ?**

Étude de l'événement, les personnages, la chronologie des faits, les causes et les conséquences.

L'enseignement de la Shoah

→ **Avez-vous des appréhensions particulières lorsque vous préparez une séquence sur le génocide des Juifs ?**

Aucune appréhension. Pour moi c'est impératif et inéluctable. Si on veut que personne n'oublie cela doit être étudié tout le temps. C'est indissociable de l'humanité. Je connais les causes, les conséquences, j'ai des réponses à donner aux élèves.

→ **Vous est-il déjà arrivé de rencontrer des difficultés en enseignant cette question ?**

Une des difficultés était de dire est-ce que c'est pertinent, utile de montrer les cadavres dans les camps. Au début je montrais des photos, c'était une autre génération, il y avait moins de « gens contre les gens » que aujourd'hui. Quand je les ai montrés je me suis aperçu que ce n'est pas au CM2 qu'il faut montrer ce genre de photo. C'est bien que les enfants sachent mais pas besoin de montrer que les adultes sont capables du pire. Il faut bien expliquer ce qu'est un nazi, un soldat allemand, un vieil homme, une femme allemande...

Il est important de faire attention aux amalgames entre génocide des juifs et le conflit israélo-palestinien.

Difficulté avec les parents, un père qui est venu pour dire que sa fille avait été blessée.

→ **Quels sont vos objectifs concernant une séquence sur le génocide des Juifs ?**

Expliquer ce qu'il s'est passé. Il ne doit jamais y avoir de population « bouc-émissaire ». C'est un événement inacceptable. Comprendre le passé pour ne pas reproduire. Traiter le sujet de façon la plus ouverte possible pour montrer l'inhumanité

de l'humain.

→ **Visez-vous des finalités civiques en enseignant cette question ?**

Non pas vraiment, ce sont des faits historiques. Ça ne doit servir à rien à part expliquer ce qu'il s'est passé. C'est inacceptable ces faits. Ça ne doit pas être un prétexte pour faire passer des valeurs civiques.

→ **Quel(s) terme(s) utilisez-vous en classe pour aborder le génocide juif avec vos élèves ? (Holocauste, Shoah, génocide Juif, extermination des Juifs...)**

J'utilise le terme Shoah.

→ **Pourquoi avoir choisi ces termes en particulier ?**

Il faut donner un nom juif à la souffrance des juifs.

Les supports pour enseigner le génocide des Juifs

→ **Quels types de supports utilisez-vous pour enseigner ce thème ?**

Des lettres écrites par les gens dans les camps. Puis poser des questions (pourquoi cette personne est dans un camp, qu'est-ce qu'elle fait là?). Poème de Bertold Brecht. En littérature je lisais « Si c'était un homme » de Primo Levi. J'ai fait venir aussi des déportés en classe. Et j'utilisais aussi le journal d'Anne Franck.

→ **Avez-vous déjà utilisé la littérature de jeunesse ou un livre de fiction pour aborder ce thème en classe ? Si oui, pourquoi ?**

Oui Otto, c'est un album extraordinaire. Utiliser un album parce que c'est des enfants et il faut les ramener à leur enfance, qu'est-ce qu'il arrive à cet ourson ? Pourquoi il est dans cet état sur la première de couverture, que lui est-il arrivé ? On peut s'interroger avec les élèves.

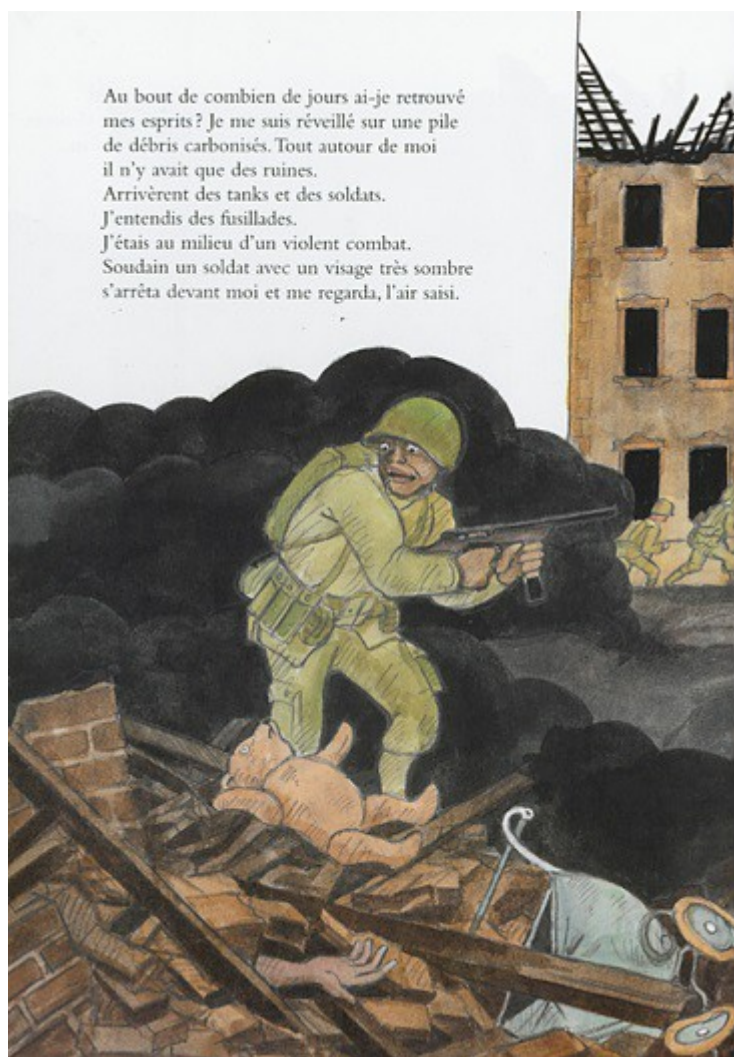
→ **Comment avez-vous utilisé ce livre en classe (lecture offerte, en début, milieu, fin de séquence, ou lecture suivie tout au long de la séquence) ?**

Il faut partir de la lecture de l'album, pour bien rentrer dans le thème et continuer tout au long de la séquence.

Annexe n°7 : Extraits de l'album *Otto : autobiographie d'un ours en peluche* par Tomi Ungerer



Annexe 7.a : image de couverture



Annexe 7.b : extrait de la page 18.



Annexe 7.c : extrait de la page 19

Il me souleva.
À cet instant précis, je sentis une douleur
fulgurante me traverser le corps.
Le soldat, qui me tenait contre sa poitrine,
s'effondra en gémissant.
Nous avions été touchés par la même balle.



Annexe 7.d : extrait de la page 20

SOMMAIRE DES FIGURES

Tableau n°1 – Occurrence des termes en fonction des manuels sélectionnés.....	31
Tableau n°2 – Caractéristiques des participants au questionnaire.....	34
Tableau n°3 – Questions pour l'entretien.....	35

TABLE DES MATIÈRES

REMERCIEMENTS.....	1
SOMMAIRE.....	2
INTRODUCTION.....	3
I – LA SHOAH, UN CONCEPT EN CONSTANTES ÉVOLUTIONS.....	8
A – Historiographie et mémoire.....	8
1. <i>Une histoire de la mémoire.....</i>	8
2. <i>La Shoah comme objet mémoriel.....</i>	10
3. <i>Un sujet toujours alimenté par les débats et la recherche.....</i>	12
B – La sémantique du massacre.....	15
1. <i>La référence Lemkin.....</i>	15
2. <i>La jurisprudence khmère et le crime contre l'humanité.....</i>	16
3. <i>Sacrifice ou catastrophe.....</i>	18
4. <i>Exterminer les nuisibles ?.....</i>	20
C – La place de la Shoah dans les programmes.....	23
1. <i>Les programmes de 2002, 2008 et 2015.....</i>	23
2. <i>Ressources d'accompagnement.....</i>	24
3. <i>Les manuels scolaires.....</i>	30
II – ENSEIGNER LA SHOAH EN CM2 : EXPÉRIENCES, PROBLÉMATIQUES ET RÉPONSES.....	33
A – Questionnaire et méthodologie d'analyse.....	33
1. <i>Les enseignants interrogés.....</i>	33
2. <i>Le questionnaire pour l'entretien.....</i>	34
B – Les résultats.....	35
1. <i>Enseignant n°1 (femme, 23 ans d'ancienneté, 2 ans en CM2).....</i>	36
2. <i>Enseignant n°2 (femme, 21 ans d'ancienneté, 10 ans en CM2).....</i>	37
3. <i>Enseignant n°3 (femme, 19 ans d'ancienneté, 4 ans en CM2).....</i>	38
4. <i>Enseignant n°4 (femme, 11 ans d'ancienneté, 3 ans en CM2).....</i>	39
5. <i>Enseignant n°5 (homme, 30 ans d'ancienneté, 15 d'expérience en CM2).....</i>	40
C – Les supports proposés par les enseignants.....	41
1. <i>Supports utilisés par les enseignants.....</i>	41
2. <i>Un support particulièrement important : l'album de jeunesse.....</i>	43
3. <i>L'album Otto : autobiographie d'un ours en peluche.....</i>	44

III – UNE QUESTION SENSIBLE AU CENTRE D'ENJEUX	
TRANSDISCIPLINAIRES.....	47
A – Les difficultés de la Shoah pour les élèves et les enseignants.....	47
1. <i>L'omniprésence de la Shoah et ses conséquences pour l'enseignant.....</i>	<i>47</i>
2. <i>La place du passif familial dans l'enseignement de la question.....</i>	<i>49</i>
3. <i>Un sujet difficile auprès d'un public jeune.....</i>	<i>51</i>
B – Un sujet à la fois choc et « socialement vif ».....	53
1. <i>La Shoah, un sujet socialement vif ?.....</i>	<i>53</i>
2. <i>Pourquoi la Shoah peut-elle représenter un choc ?.....</i>	<i>55</i>
3. <i>La sensibilité comme moyen de transmission.....</i>	<i>56</i>
C – L'EMC, un enjeu évident de la question historique.....	58
1. <i>La nécessité du devoir civique.....</i>	<i>58</i>
2. <i>La place de la Shoah dans les programmes d'EMC.....</i>	<i>60</i>
3. <i>Des exemples d'adaptations.....</i>	<i>62</i>
CONCLUSION.....	65
SOURCES.....	68
1. <i>Programmes officiels et ressources.....</i>	<i>68</i>
2. <i>Manuels scolaires.....</i>	<i>68</i>
3. <i>Ouvrages à valeur de sources.....</i>	<i>68</i>
4. <i>Études statistiques.....</i>	<i>69</i>
5. <i>Entretiens.....</i>	<i>69</i>
BIBLIOGRAPHIE.....	70
1. <i>Dictionnaires et ouvrages généraux.....</i>	<i>70</i>
2. <i>Ouvrages spécialisés.....</i>	<i>70</i>
3. <i>Articles.....</i>	<i>70</i>
ANNEXES.....	73
SOMMAIRE DES FIGURES.....	90
TABLE DES MATIÈRES.....	91
RÉSUMÉ DU MÉMOIRE.....	93

RÉSUMÉ DU MÉMOIRE

Ce mémoire porte sur l'enseignement de la Shoah en classe de CM2. Il vise à appréhender les éventuelles difficultés rencontrées par des enseignants, mais également à saisir toute la complexité du sujet pour des élèves si jeunes, autant que ses portées morales et civiques. Dans le cadre de cette étude, cinq enseignants de CM2 de l'académie de Créteil ont accepté d'être interrogés sur leurs pratiques pédagogiques, sur le vocabulaire qu'ils employaient, mais également sur les appréhensions qu'ils pouvaient ressentir au moment de la construction de leurs cours. Sur la base de leurs réponses, nous avons étudié les supports qui étaient utilisés dans le cadre du cours, en particulier un album de jeunesse particulièrement plébiscité pour sa qualité pédagogique.