

# Comment enseigner la Shoah et préserver sa mémoire en Suisse ?

Charles Heimberg, IFMES et Université de Genève

Berne, le 13 décembre 2005

Le titre et l'objet de mes propos appellent sans doute au moins autant de questions que de réponses. Enseigner la Shoah signifie se donner les meilleurs moyens d'en transmettre au plus grand nombre possible d'élèves à la fois l'existence et les caractéristiques essentielles. Préserver sa mémoire est tout autre chose : c'est un objectif qui nous renvoie à la nécessité de ne pas oublier pour éviter toute forme de retour à une telle barbarie humaine. Mais comment faire ? Et pourquoi le faire ? Cela ne va certes pas de soi et je voudrais souligner ici quelques difficultés, quelques écueils qui se dressent face à nous, dans les classes et les écoles, malgré les bonnes intentions des uns et des autres.

Barbarie humaine, ai-je dit. Cet oxymoron nous rappelle en effet que la Destruction des Juifs d'Europe a été un crime génocidaire d'une gravité inouïe, mais un crime perpétré par des êtres humains, au cœur du XX<sup>e</sup> siècle et de la modernité. La Shoah n'est ainsi pas seulement un problème juif, et pas davantage un événement inscrit dans la seule histoire juive. Comme l'écrit Zygmunt Bauman, elle « *a vu le jour et a été mise en œuvre dans une société moderne et rationnelle, la nôtre, parvenue à un haut degré de civilisation et au sommet de la culture humaine, et c'est pourquoi c'est un problème de cette société, de cette civilisation, de cette culture* » (*Modernité et holocauste*, Paris, La fabrique, 2002, p. 14). Le même auteur s'inquiète alors non pas d'un risque d'oubli, mais d'un risque d'auto-cicatrisation par un double processus : d'une part, en confinant les activités de recherche sur la Shoah dans des structures spécifiques, séparées de celles qui travaillent sur tous les autres aspects de l'histoire

humaine ; d'autre part, en mettant davantage l'accent sur des cérémonies commémoratives qui ne laisseraient pas assez de place à l'analyse.

Un autre auteur, Enzo Traverso, qui a étudié la généalogie européenne de la violence nazie, nous rappelle pour sa part que la Shoah n'est pas non plus seulement un problème spécifiquement allemand. La violence nazie s'inscrit en effet à ses yeux « *dans la longue durée au sein de l'histoire européenne* », même s'il ne s'agit pas d'y voir pour autant une sorte de causalité fatale. La violence et les crimes du nazisme appartiennent ainsi clairement à la culture européenne. Toutefois, l'auteur ne désigne pas par là une essence profonde de l'Occident, mais seulement ce qui a été, nous dit-il, l'un « *de ses produits possibles* » (*La violence nazie, une généalogie européenne*, Paris, La fabrique, 2002, pp. 162-163).

Ces quelques remarques préalables nous aident à mieux cerner ce qui fait problème dans l'enseignement de la Shoah et pour le travail de mémoire sur lequel il devrait pouvoir déboucher. Elles me mènent aussi à défendre l'idée de la nécessité, dans la société et dans les écoles, de s'en tenir à un devoir d'histoire plutôt qu'à un devoir de mémoire. J'y reviendrai.

### **Encore la Shoah !**

Encore la Shoah, entend-on souvent dans les classes, dans les salles des maîtres ou ailleurs dans la société. « *Encore !* », c'est aussi le titre de l'introduction du livre qu'Annette Wieviorka a consacré au 60<sup>e</sup> anniversaire de l'arrivée des Soviétiques à Auschwitz. (*Auschwitz, 60 ans après*, Paris, Robert Laffont, 2005, pp. 9-12). Elle évoque la mémoire saturée, le trop-plein. Mais elle ajoute aussitôt que les historiens ont encore du travail, que tout n'a pas encore été dit et écrit sur la Shoah. Elle cite le philosophe Vladimir Jankélévitch qui s'indignait déjà, en 1956, que ses contemporains puissent en avoir assez. Les survivants du massacre n'étaient pas de cet avis, et il entendait bien contribuer à l'éventuelle lassitude des autres. Et pourtant, aujourd'hui, dans un autre ouvrage, italien, de Claudio Vercelli

sur la déportation et les camps, la réflexion s'ouvre sur trois mots-clé, la mémoire et l'histoire, bien sûr, mais juste auparavant, suivi d'un point d'interrogation, « *stanchezza ?* », c'est-à-dire la fatigue (Paolo Vercelli, *Tanti olocausti. La deportazione e l'internamento nei campi nazisti*, Florence, La Giuntina, 2005, p. 7). Puisque la question se pose, il nous faut donc y réfléchir.

Ainsi, alors même que nous avons peu parlé jusque-là de la Shoah, nous en aurions déjà trop parlé. Mais comment peut-on dire qu'on en aurait trop parlé alors que des mouvements d'extrême-droite et identitaires perdurent au sein de la jeunesse. Une récente enquête internationale, qui a fait beaucoup moins de bruit que les enquêtes PISA, et qui pose les mêmes problèmes quant à savoir ce qui est vraiment comparable d'un pays à l'autre, nous a ainsi appris que les jeunes Suisses semblaient moins ouverts, moins tolérants que d'autres face aux étrangers et à l'altérité (Fritz Oser & Horst Biedermann, *Jeunesse sans politique ? Résumé des résultats de l'enquête 2003...*, Lausanne et Le Mont-sur-Lausanne, FED et LEP, 2004). Le devoir d'histoire et de connaissance de la Shoah semble donc d'actualité. Même si l'efficacité immédiate de l'action scolaire sur ce problème peut être interrogée. Mais d'où nous vient alors cette perception d'un trop-plein autour de la Shoah ?

Cette idée me paraît avoir un double sens. Elle peut exprimer une sorte de saturation face à un thème dont on parlerait beaucoup dans les médias, face à une insistance commémorative incantatoire et un peu figée. Elle peut également découler, dans certains cas, d'une certaine hostilité à l'égard des Juifs, voire d'une forme larvée d'antisémitisme. Mais on aurait tort, me semble-t-il, de négliger un tout autre aspect de sa signification possible : par son horreur monstrueuse, et si on le traite avec profondeur et sérieux, le thème de la Shoah, à la longue, reste angoissant et insupportable. Surtout lorsqu'il faut en parler à des enfants et à des adolescents. Lorsqu'il faut en reparler chaque année à d'autres élèves. C'est peut-être aussi cela qui fait dire parfois « *Encore !* » à certains.

J'aimerais toutefois affirmer ici qu'il n'y a aucune raison sérieuse d'accepter l'idée que l'on parlerait trop de la Shoah, dans la société comme dans les classes. Je continue même à penser que l'on n'en parle pas assez. Reste alors à savoir comment on en parle, et s'il n'y a pas un problème de ce côté-là. Parce qu'il est sans doute plus exact d'affirmer que l'on n'en parle pas assez bien. Et qu'il ne faut pas confondre le trop-plein et le mal-plein.

Quelles sont les principales difficultés que rencontrent les enseignants lorsqu'ils abordent la problématique de la Shoah avec leurs élèves ?

- c'est un thème affectivement très lourd, pénible à évoquer si l'on prend un tant soit peu au sérieux ce dont on parle ;
- c'est un thème chaud, qui peut susciter la polémique, notamment par ses prolongements, pas toujours pertinents, mais inévitables compte tenu de l'actualité et des interpellations des élèves, vers le conflit israélo-palestinien ;
- c'est un thème qu'il est difficile d'expliquer et que l'on sait mal comment aborder ;
- c'est un thème qui donne souvent lieu à des pratiques incantatoires et moralisatrices qui posent problème sur le fond et n'ont sans doute guère d'efficacité du point de vue de nos objectifs éducatifs ;
- c'est surtout un thème sans cesse balancé entre deux écueils qu'il faut absolument éviter : la sacralisation (en présentant par exemple la Shoah comme indicible, incompréhensible, figée, etc.) et la banalisation (notamment lorsque des comparaisons suggèrent trop d'analogies et d'assimilation, quand on oublie la logique raciale de la Shoah ou l'identité juive de ses victimes).

Aujourd'hui, on parle davantage de la Shoah à l'école. L'évitement de cette thématique est moins fréquent. En revanche, il reste beaucoup à faire sur la façon d'en parler en classe, sur le contenu et la qualité des séquences pédagogiques proposées, sur la préparation des élèves et les

constats personnels auxquels on leur permet d'aboutir. Mais aussi sur les manières d'éviter de tomber dans un moralisme empêchant la réflexion.

En outre, parce qu'il est peu adéquat d'aborder ce thème en 45 minutes, entre deux cours très différents, l'organisation de moments décloisonnés ou la mise à disposition de lieux particuliers comme la Maison de la mémoire qui est envisagée à Genève seraient sans doute très utiles.

Mais alors, comment parler de la Shoah à l'école ? comment étudier la Destruction des Juifs d'Europe, mais aussi des Tsiganes et d'autres victimes du national-socialisme ? Je peux juste suggérer quelques pistes.

### **Quelle histoire pour un travail de mémoire ?**

Compte tenu de ce que nous savons du passé de l'humanité, et comme je l'ai déjà souligné, il nous faut agir en fonction d'un devoir d'histoire qui rend nécessaire un travail de mémoire.

Cela dit, il n'est pas possible de parler de devoir d'histoire si l'on n'a pas défini clairement de quelle histoire on est en train de parler.

S'agit-il par exemple :

- d'une histoire des vainqueurs ou d'une histoire qui intègre le point de vue des vaincus, des victimes, comme le philosophe Walter Benjamin l'a appelé de ses vœux dans son essai *Sur le concept d'histoire* (*Œuvres III*, Paris, Folio-essais, 2000, pp. 432-433) ?
- d'une histoire antiquaire, étudiant des faits pour eux-mêmes, sans relation avec d'autres époques ni d'autres lieux, comme l'a montré l'historien Arnaldo Momigliano (*Les fondations du savoir historique*, Paris, Les Belles Lettres, 1992, pp. 61 et 65), ou d'une histoire investigatrice qui parcourt les temps et les époques à des fins d'intelligibilité et de critique ?

- d'une histoire qui assène de prétendues vérités plus ou moins définitives ou d'une histoire qui présente les faits et la diversité des interprétations dont ils font l'objet ?

En amont de toute narration historique, nous dit l'historien Reinhart Koselleck (dans *L'expérience de l'histoire*, Paris, Gallimard-Le Seuil, 1997, pp. 183-192), on trouve d'abord des questions fondamentales, de nature anthropologique, sur l'organisation des sociétés humaines. Ces questions s'expriment sous la forme d'oppositions. Je citerai ici les trois premières qui me paraissent fondamentales pour la réflexion autour de la Shoah. Elles portent sur ce qui oppose :

- d'une part, l'inéluctabilité de la mort et la possibilité de tuer autrui ;
- d'autre part, toutes les formes d'amitié et d'inimitié ;
- enfin, toutes les formes d'inclusion et d'exclusion.

Le même Reinhart Koselleck (dans *Le futur passé. Contribution à la sémantique des temps historiques*. Paris, Éditions de l'ÉHÉSS, 1990) propose une autre typologie, qui regarde cette fois le rapport au temps, entre passé et avenir, de chaque acteur, individuel ou collectif, d'une situation historique. Elle est constituée d'un champ d'expérience, dans le passé, et d'un horizon d'attente, tourné vers l'avenir. Mais entre les deux, dans le présent de toute situation, dans ce « présent du passé » que l'historien doit s'efforcer autant que possible de reconstruire, le philosophe Paul Ricœur désigne aussi ce qu'il appelle un « espace d'initiative », soit la marge de manœuvre, plus ou moins grande, dont dispose chaque individu entre son passé et son avenir, entre sa perception du passé et sa vision de l'avenir (voir *La mémoire, l'histoire, l'oubli*, Paris, Seuil, 2000, p. 497).

La destruction d'une catégorie particulière d'être humains qu'un pouvoir constitué, au nom de critères raciaux, prétend pouvoir haïr, tuer, exclure de l'humanité même, c'est donc bien l'anéantissement de tout espace d'initiative, de tout horizon d'attente pour toutes ces victimes désignées. Mais qu'en est-il du point de vue des bourreaux ? Quel a été leur horizon

d'attente ? L'histoire nous oblige à nous poser aussi cette question, c'est-à-dire à nous interroger sur la monstruosité des bourreaux, pour nourrir notre réflexion et essayer de comprendre non pas, bien sûr, les bourreaux, mais ce qui s'est passé et comment on a pu en arriver là.

L'histoire de la Shoah, comme celle de tous les génocides, de tous les crimes contre l'humanité, est ainsi constituée d'une triade fondamentale autour des victimes, des bourreaux, mais aussi des témoins, des plus directs aux plus éloignés, des plus immédiats à la grande masse de ceux qui sont apparemment passés à travers les événements sans être trop impliqués. Une réflexion historienne sur la Shoah ne peut pas s'enfermer dans l'une ou l'autre de ces catégories, elle doit les prendre chacune en considération. Il en va de même de la pédagogie de la Shoah. Notons toutefois qu'après avoir travaillé sur les crimes et les bourreaux, les sciences sociales ont mieux pris en compte le point de vue des victimes au cours des dernières années. Une étude récente de Götz Aly (*Comment Hitler a acheté les Allemands*, Paris, Flammarion, 2005) nous confronte pour sa part à la problématique des témoins passifs, au conformisme et au consensus observables au sein de la population allemande, et à leur cause. Pour sa part, Christopher Browning (dans *Des hommes ordinaires*, Paris, les Belles Lettres, 1994) nous a montré comment les membres d'un bataillon de réserve, des gens ordinaires, sont devenus collectivement des tueurs, par obéissance et souci de carrière. D'une manière troublante, alors qu'ils étaient d'abord des témoins, et qu'ils auraient peut-être pu résister, ils sont devenus des bourreaux.

Enfin, dernier élément, l'histoire de la Shoah et de sa spécificité a tout à gagner à être comparative. Comparer, ce n'est pas mettre sur le même plan, ce n'est pas gommer les distinctions ; c'est faire l'inventaire des similitudes et des différences. La comparaison avec d'autres génocides, avec d'autres crimes contre l'humanité et d'autres crimes de guerre, permet d'affiner le regard et l'analyse. Ce n'est pas un hasard, par exemple, si des études pionnières sur le Génocide arménien ont été

publiées récemment dans la *Revue d'histoire de la Shoah. Le monde juif* (par exemple les volumes 177-178/2003 : *Ailleurs, hier, autrement : connaissance et reconnaissance du génocide des Arméniens* et 181/2004 : *Génocides. Lieux (et non-lieux) de mémoire*). Cette perspective vaut tout autant dans le domaine pédagogique, mais à condition que la comparaison serve bien sûr à enrichir les connaissances et la réflexion sur la Shoah, et non pas à éviter d'en parler.

### **Les quatre dimensions d'un apprentissage de la Destruction des Juifs d'Europe**

J'aimerais évoquer maintenant, à partir de ces grandes questions que l'histoire, en tant que science humaine, pose au passé les quatre dimensions qui me paraissent devoir constituer un enseignement de la Shoah : la prise de connaissance des faits, la prise de connaissance des interprétations possibles, le décryptage des manifestations de la mémoire et enfin la prise en compte de l'irrationnel et des mécanismes de la psychologie collective. Ces quatre approches peuvent être abordées dans des ordres différents. On peut par exemple partir du présent, des manifestations de la mémoire ou de ce que les élèves nous disent savoir des Juifs, du national-socialisme ou des camps d'extermination, pour aller ensuite voir dans le passé ce qu'il en était. On peut tout aussi bien partir directement d'une évocation de ce passé, d'un travail portant sur lui. Mais dans tous les cas, l'objectif de cet enseignement sera bien de permettre aux élèves de construire du sens pour le présent et l'avenir.

Pour ce qui est de la prise de connaissance des faits, les élèves peuvent avoir accès à des documents d'époque, à des témoignages et à des récits d'historiens. Les sources peuvent être écrites ou iconographiques. Dans ce dernier cas, on tiendra compte de la grammaire sous-jacente de la représentation des camps et de la Shoah, ainsi que des clichés et des stéréotypes qui la déterminent (et que montre l'exposition *Prisonniers de l'image* sur la représentation des victimes présentée fin 2005 au Centre

d'histoire de la Résistance et de la Déportation de Lyon). Il existe par ailleurs encore des témoins ; certains ont été filmés ; nous disposons aussi d'autres récits, comme celui de Primo Levi, de films, comme *Shoah*, etc. Le contact direct avec le témoin est une expérience singulière, forte. Il permet d'enrichir la connaissance des faits, de l'éclairer autrement. Il correspond à un plongeon dans une réalité monstrueuse qu'il va quand même falloir remettre dans un contexte pour tenter de l'expliquer. Cela mobilise forcément des émotions, parce qu'il s'agit de souffrances et d'horreurs. En même temps, il y a aussi lieu d'y remettre de l'histoire, de mettre tout cela en perspective en distinguant les différents niveaux de crimes, comme l'ont fait les historiens dont les récits synthétiques et rétrospectifs peuvent aussi être proposés aux élèves.

En ce qui concerne l'histoire et la discussion des différentes interprétations auxquelles elle donne lieu de la part des historiens, deux aspects sont à souligner. D'une part, il me paraît très important que les élèves aient accès aux thèses, sous une forme bien sûr accessible, des principaux historiens des fascismes, de la Shoah et de ce qui l'a précédé. D'autre part, les élèves devraient avoir accès à quelques débats et controverses qui ont existé et continuent d'exister entre les historiens, ceux qui sont légitimes dans un cadre démocratique. En sachant bien, eu égard au négationnisme et à ses manipulations, ce qui se discute et ce qui ne se discute pas. C'est ce qu'a fait par exemple, en Italie, Ernesto Perillo, dans un ouvrage didactique qui pourrait être adapté avec lui pour d'autres publics scolaires (*Shoah e nazismo*, Faenza, Polaris, 2002). Il part du présent, plonge dans le passé et se termine par un retour dans le présent. Mais surtout, il propose aux élèves de larges extraits de textes d'auteurs importants comme Browning, Traverso, Bauman, etc., tous déjà cités.

Dans une remarquable synthèse (*Ressentiment et apocalypse. Essai sur l'antisémitisme nazi*, Paris, Seuil, 2004), Philippe Burrin décrit le génocide juif et montre en quoi la judéophobie, si exacerbée dans l'Allemagne nazie, a résulté non pas seulement de l'existence de l'antisémitisme, mais

du succès de son utilisation comme une arme identitaire. Celle-ci a fonctionné autour de trois valeurs fondamentales mises en exergue auprès du peuple allemand - sa santé, sa puissance et sa culture d'essence religieuse - nourries toutes les trois par une dénonciation haineuse des Juifs comme allant justement à l'encontre de ces valeurs. Ce livre nous montre que le délire identitaire des nazis était essentiellement racial et qu'il s'était aussi retourné contre d'autres Allemands que les Juifs, dans une perspective eugéniste. Ainsi l'antisémitisme est-il l'une des formes du racisme. La guerre a augmenté par la suite la vigueur du ressentiment antijuif jusqu'à permettre, sous l'effet ravageur de nombreux discours de victimisation, le passage à l'acte vers l'apocalypse et la Destruction des Juifs. Ce n'est là qu'un exemple parmi d'autres d'une synthèse historique sur la Shoah pouvant être présentée aux élèves.

En ce qui concerne le troisième aspect, la distinction entre histoire et mémoire, il s'agit de quelque chose d'essentiel. Quatre tensions entre les perspectives de l'histoire et de la mémoire ont été décrites par l'historien Antoine Prost dans la revue *Vingtième siècle* (« Comment l'histoire fait-elle l'historien ? », n°65, Paris, Presses de Science Po, janvier-mars 2000, pp. 3-12): la mémoire porte sur des faits précis et désignés, le devoir de mémoire semble proscrire l'oubli, la demande de mémoire est largement affective, elle correspond à une vision particulière dans une perspective identitaire. L'histoire, de son côté est en quête de vérité, mais aussi d'une connaissance générale, d'unité et de synthèse. Il existe pourtant une interaction qui est nécessaire entre l'histoire et la mémoire ; il ne s'agit donc pas de stigmatiser la mémoire pour valoriser l'histoire : d'où l'idée de l'utilité d'un véritable travail de mémoire, d'où la pertinence de toujours tendre à remettre de l'histoire dans la mémoire. De ce point de vue, les élèves devraient aussi apprendre ce que c'est qu'une commémoration, ce que c'est qu'une manifestation de la mémoire dans l'espace public, et exercer sur elles un regard critique, si l'on veut qu'ils puissent comprendre le monde dans lequel ils vivent et la manière dont on y traite du passé. Et éviter une concurrence malsaine des mémoires et des souffrances.

Enfin, et c'est là le quatrième aspect d'une pédagogie possible de la Shoah, les horreurs de la Seconde Guerre mondiale, l'antisémitisme et toutes les formes de haine raciale comprennent une part d'irrationnel. Nous savons bien qu'il n'a pas suffi qu'il soit démontré par a + b, à plusieurs reprises, que le *Protocole des sages de Sion* était un faux pour que cessent sa diffusion et son utilisation. Dans ce domaine, il est clair que la connaissance et l'éducation ont un immense rôle à jouer pour combattre de tels phénomènes, mais il n'est pas sûr qu'elles puissent suffire. En outre, ces croyances et ces comportements relèvent aussi de mécanismes collectifs, de phénomènes de groupes, d'inclusion et d'exclusion, de reconnaissance et de méconnaissance, qui ont été décrits par la psychologie sociale (voir Margarita Sanchez-Mazas dans *Racisme et xénophobie*, Paris, PUF, 2004). Il vaut donc la peine de les connaître et de les faire connaître. J'insiste là-dessus parce qu'avec les meilleures intentions du monde, on risque, si l'on n'y prend pas garde, si l'on s'enferme dans le moralisme et l'incantatoire, et si on ne laisse pas la place à une discussion nourrie de la connaissance des faits du passé, de renforcer ces mécanismes et d'enfermer involontairement de jeunes élèves dans leurs représentations identitaires et leurs préjugés.

## **Conclusions**

Compte tenu de toutes ces difficultés et de cette complexité que draine le thème de la Destruction des Juifs d'Europe et de la lutte contre tous les racismes, il me semble nécessaire que les enseignants qui s'engagent dans cette promotion active des valeurs humanistes et démocratiques soient clairement soutenus

Tout d'abord, parce qu'en Suisse, un groupe de pression, le « Groupe Histoire vécue », a contesté les travaux de la Commission indépendante présidée par Jean-François Bergier et tenté, en vain, de faire interdire une brochure scolaire qui présente aux élèves une synthèse de ces travaux (*Le rapport Bergier à l'usage des élèves. La Suisse le national-socialisme et la*

*Seconde Guerre mondiale ; la question des réfugiés*, présenté par Charles Heimberg, Genève, Cycle d'orientation, 2002). Dans la même perspective, des élus de l'UDC ont cru bon d'interpeller le Conseil fédéral pour qu'il fasse enseigner dans les écoles une image positive de la Suisse à l'époque de la Seconde Guerre mondiale. Cette proposition rappelle bien sûr la regrettable et controversée loi française sur l'enseignement des aspects positifs de la présence française outre-mer. À cette différence près, qui est décisive, qu'une injonction aussi contraire au respect de l'indépendance et des compétences des historiens, comme des enseignants, n'a pas été adoptée par les élus helvétiques, fort heureusement.

Le soutien aux enseignants dans ce domaine de la transmission de la Shoah devrait surtout passer par un développement conséquent de la formation continue et des propositions pédagogiques. Ainsi que par une incitation à la réflexion et aux pratiques pédagogiques collectives. La littérature sur la Shoah est abondante. Il faudrait en rendre accessibles des synthèses, pour les enseignants comme pour les élèves. Les images d'archives, les films documentaires, les œuvres de fiction sont aussi très nombreux. Mais sont-ils toujours utilisés à bon escient ? Les images crues de *Nuit et brouillard*, d'Alain Resnais, peuvent-elles être montrées sans autre en classe ? Une fiction comme *La vie est belle*, de Roberto Begnini, est-elle utile au travail de mémoire ? De nombreuses questions se posent.

Un encouragement de la recherche sur le terrain serait aussi utile. En effet, que savons-nous des effets réels sur l'esprit et les mentalités des nouvelles générations de nos actions pédagogiques et des apprentissages proposés aux élèves ? Dans quelle mesure ce qui est effectivement réalisé dans les écoles est-il à la hauteur des intentions préalables des acteurs de la formation des jeunes ?

« *La vérité*, a dit Roger Perelman, un rescapé d'Auschwitz (*Le Monde*, 25 janvier 2005), *c'est que le régime nazi pourrait se reproduire n'importe où, à tout moment, quoi qu'on fasse. La connaissance d'Auschwitz n'y changerait rien* ». Ces paroles pessimistes et désabusées sont terribles.

Inutile de vous dire qu'elles m'interpellent. Et que j'aimerais pouvoir les démentir. Mon métier d'historien et de didacticien porte sur les questions de l'identité, du rapport à l'autre et de la transmission. Et il va sans dire que la Destruction des Juifs d'Europe représente à mes yeux la négation la plus exemplaire et la plus monstrueuse de ce rapport à autrui. J'aimerais que l'éducation et la connaissance nous permettent d'éviter le retour de la barbarie. Je serai cependant prudent. Parce que je suis historien et que je sais bien que l'histoire n'est pas un progrès linéaire. Parce que je suis citoyen et que j'observe avec inquiétude la montée des populismes et la complaisance avec laquelle leurs discours de haine sont parfois reçus. Parce que je sais que des façons d'aborder ces questions avec les élèves peuvent se révéler contre-productives si elles sont trop moralisatrices et si elles ne permettent ni une vraie réflexion, ni le moindre débat.

Dans le livre *Des voix sous la cendre. Manuscrits des Sonderkommandos d'Auschwitz-Birkenau* (Paris, Calmann-Lévy, 2005, p. 310), il est demandé au survivant Yakob Gabbai s'il a déjà raconté son histoire. « *Mon opinion était que cela ne valait pas la peine, répond-il, étant donné que j'étais incapable de décrire exactement la réalité qui régnait là-bas. Mais quand j'ai commencé à vivre comme un homme parmi les hommes, et à méditer sur le travail que j'avais effectué là-bas, cela m'a fait extrêmement mal. Et cela jusqu'à aujourd'hui quand j'en parle* ».

Le champ d'expérience et l'horizon d'attente des témoins qui restent sont troublés, toujours blessés. Ces témoins, si peu nombreux face à la masse de ceux qui ont péri, vont pourtant laisser un grand vide en disparaissant. Nous allons alors voir la Shoah et son écho dans nos consciences passer de l'ère de la mémoire biographique, avec ses témoins nous préservant de l'oubli, à celle de la mémoire culturelle, avec toutes les incertitudes qu'elle nous promet. Cette redéfinition du statut mémoriel de la Shoah rend d'autant plus indispensable une pédagogie fondée sur un devoir d'histoire et de mise à distance, ouverte à la discussion, mais tournant le dos au moralisme incantatoire et à la sacralisation.