En Jeu. Histoire et mémoires vivantes

N° 4 | 2014
Fin des camps. Libérations des déportés

La Journée de la mémoire et ses pratiques scolaires. Une évocation critique

Charles HEIMBERG *Professeur des universités*
IUFE, FPSE
University of Geneva

Édition électronique :
URL :
https://en-jeu.numerev.com/articles/revue-4/853-la-journee-de-la-memoire-et-ses-pratiques-scolaires-une-evocation-critique
DOI : numerev_1525
Date de publication : 05/12/2014

Cette publication est sous licence **CC BY-NC-ND** (Attribution - No commercial - No derivatives).

Pour **citer cette publication** : HEIMBERG, Ch. (2014) La Journée de la mémoire et ses pratiques scolaires. Une évocation critique. *En Jeu. Histoire et mémoires vivantes*, (4). https://doi.org/10.34745/numerev_1525

Mots-clés :

« Que la mémoire ne soit pas une donnée stabilisée, qu'elle ne corresponde en aucun cas à un savoir qui puisse être considéré comme établi une fois pour toutes, c'est une évidence pour toute personne qui s'en occupe de différents points de vue, mais cela ne va pas de soi pour la plupart des gens. Les réthoriques publiques qui ont constitué une sorte d'obligation de se remémorer, considérée à tort comme le meilleur moyen d'empêcher que se reproduisent les tragédies du passé, paraissent condamnées, tout compte fait, à révéler irrémédiablement leur dangereuse inconsistance. C'est d'autant plus vrai quand elles présentent l'aspect d'une pédagogie collective pédante, dotée d'une connotation prescriptive, parfois empathique, édulcorée et ritualisée, mais surtout étrangère à la dynamique de son temps. De ce point de vue, cette attitude risque de se révéler comme un chapitre supplémentaire de la tendance générale à la perte de l'intelligibilité du passé alors même qu'elle a été conçue en fonction d'objectifs tout à fait opposés. […]

Survivants et Oubliés

[…] Il y a lieu de penser que, tout compte fait, pour beaucoup, une forme de dépendance, et donc de subordination, est nécessaire pour donner un horizon à sa propre existence. Après quoi, dès lors qu'il existe une mémoire morte, il en surgit d'autres qui, elles, ont toute la force de l'existence, étant issues de récits de vie. À bien considérer la mémoire de la déportation, qui est une écriture collective de la résistance aux mécanismes de destruction institutionnelle des corps et des pensées, elle a d'emblée été caractérisée par son antagonisme à l'égard de la muséalisation et du processus d'anesthésie opéré par les rhétoriques des nationalismes, et aujourd'hui des localismes. C'est sans doute pour cela qu'elle a eu une trajectoire si difficile, qu'elle est quasiment passée par des catacombes, qu'elle a en tout cas été régulièrement mise en difficulté. »

Cet extrait d'un texte de l'historien Claudio Vercelli[1] provient d'une recension d'un récent ouvrage de Bruno Maida, *Il mestiere della memoria. Storia dell'Associazione nazionale ex deportati politici, 1945-2010* [2] Il a été notamment publié sur le site de la Fondation Fossoli

ex-Campo[3] pour annoncer la première séance d'un cycle de formation d'enseignants se préparant à un voyage de mémoire à Auschwitz en 2015 avec des élèves[4], première séance dédiée justement à une présentation-discussion du livre de Bruno Maida[5].

Dans cet exemple, le voyage de mémoire est prévu sur plusieurs jours et implique une formation préalable obligatoire des enseignants qui l'encadreront. Et c'est bien une réflexion critique sur les mécanismes de la mémoire et les limites des pratiques prescriptives en la matière qui leur est proposée. C'est aussi, en quelque sorte, une mise à distance du concept réducteur de « devoir de mémoire »[6] qui est ainsi opérée à juste titre.

Depuis 2004, la date du 27 janvier, en souvenir de l'arrivée de l'armée Rouge dans les camps d'Auschwitz le 27 janvier 1945, a été progressivement instituée en Journée de la mémoire des génocides et de la prévention des crimes contre l'humanité dans plusieurs pays comme la France, l'Allemagne, l'Italie ou la Suisse, alors que d'autres pays ont opté pour d'autres dates. Comme toute commémoration, la Journée de la mémoire est une bonne occasion pour faire de l'histoire dans la classe ou dans l'espace public. Toutefois, son existence officielle suscite deux types de questionnements, le premier sur les liens souhaitables ou non entre commémoration et institution scolaire, le second autour de la focalisation discutable sur une date de « libération » qui, en réalité, ne marqua pas la fin de toutes les souffrances, comme le montre le dossier proposé dans ce volume.

Sur le premier aspect, il est intéressant de se référer au site officiel de l'éducation nationale française pour voir dans quels termes « la communauté éducative [est invitée] à engager une réflexion avec les élèves sur l'Holocauste et les génocides reconnus, en liaison avec les programmes scolaires[7] :

« **Une journée européenne pour se souvenir**

Les ministres européens de l'éducation ont adopté, le 18 octobre 2002, la déclaration qui institue une journée de mémoire de l'Holocauste et de prévention des crimes contre l'humanité. La date a été laissée libre de choix à chaque pays. La France et l'Allemagne ont choisi le 27 janvier. Il s'agit d'une **date symbolique car elle correspond à l'anniversaire de la libération du camp d'Auschwitz-Birkenau.**

Le travail de mémoire et de commémoration doit passer par les enfants et les adolescents. Cette journée de souvenir est l'occasion d'engager une réflexion sur la Shoah et les génocides et de rappeler les valeurs humanistes qui fondent la démocratie.

Une journée de commémoration à l'école

La communauté éducative est invitée à s'associer à cette commémoration. Lors de cette journée, la réflexion permet d'aborder les valeurs fondatrices de l'humanismeï¾¾: la dignité de la personne ou le respect de la vie d'autrui. Le rôle

crucial de tous ceux qui ont contribué à protéger, et parfois sauver, les persécutés est valorisé.

Dans les établissements, **des manifestations ou activités spécifiques sont organisées :** ateliers pédagogiques, rencontres avec des témoins, débats autour d'un film, expositions, représentations artistiques, visites d'un musée ou d'un lieu de mémoire, etc.

Un travail interdisciplinaire (histoire, lettres, enseignement artistique, philosophie, éducation civique, etc.) **peut être effectué.**

Les personnels pédagogiques ont accès à **différentes ressources pédagogiques** pour les accompagner dans leur démarche de sensibilisation des élèves. »

Dans ces lignes, il apparaît que le travail de mémoire et la commémoration sont confondus au service des « valeurs humanistes qui fondent la démocratie ». En se référant à la fois à la Shoah et aux génocides, la formule opère un premier brouillage : celui de dissocier la Shoah des autres génocides qui, de la sorte, se trouvent privés de qualification ; un constat qui semble traduire un refus de pénétrer le terrain parfois sensible de la caractérisation des génocides, mais qui, ce faisant, opère une minorisation des génocides reconnus comme tels (des Arméniens ou des tutsis). Les contenus prescrits pour cette journée sont pour leur part assez précisément définis : « valeurs fondatrices de l'humanisme », « respect de la vie », mais aussi le « rôle crucial » de ceux qui ont « contribué à protéger, et parfois sauver, les persécutés ». Ici, la figure des Justes s'impose d'emblée[8], mais il est à espérer que celle de la Résistance puisse aussi y être intégrée. Enfin, diverses activités sont évoquées qui ont en commun leur caractère ponctuel, inscrit dans les limites d'une « journée », sans qu'un prolongement ou des activités d'apprentissage de plus longue durée ne soient ni suggérés ni évoqués.

En Suisse romande, un site[9] propose à tous les enseignants un guide pédagogique et cite des moyens d'enseignement qui sont majoritairement centrés sur l'histoire de la destruction des juifs d'Europe vue depuis la Suisse. Le guide mentionne le fait que l'Organisation des Nations unies a adopté de son côté en 2005 le principe d'une journée de la mémoire de l'Holocauste[10] et il indique que la Journée de la mémoire porte sur des contenus qui peuvent être différents d'un pays à l'autre :

« S'agissant du contenu d'une telle Journée, il varie selon les pays. Dans certains États, l'accent est mis sur l'accueil des réfugiés et les efforts de la population pour protéger les Juifs de l'extermination (Andorre, Bulgarie, Finlande, Grèce, Turquie). Dans d'autres, la Journée est aussi un moment de réflexion plus générale sur la tolérance, les droits de l'homme et la lutte contre le racisme (Belgique, France). En Allemagne, l'enseignement de l'Holocauste constitue une matière obligatoire qui dépasse largement le cadre d'une seule journée. De son côté, le Conseil de l'Europe a intitulé le programme à ce sujet : "Enseigner la mémoire. Éducation à la prévention des crimes contre l'humanité". »

Le site suisse romand « Educa » contient également un lien avec celui de

l'organisation internationale qui a été instaurée pour promouvoir l'enseignement de la destruction des juifs d'Europe, des autres génocides et de la prévention des crimes contre l'humanité[11], l'*International Holocaust Remembrance Alliance* (IHRA). Ce site de l'IHRA propose ainsi de son côté des conseils pédagogiques qui portent respectivement sur *Pourquoi enseigner la Shoah ?* [12], *Qu'enseigner sur la Shoah ?* [13] et *Comment enseigner la Shoah à l'école ?* [14] Il ne nous est pas possible ici de commenter de manière critique l'ensemble de ces directives et propositions. Elles posent toutefois centralement la question du statut et de la nature des apprentissages effectifs qui sont associés à cette Journée de la mémoire. Ainsi, le terme même d'*Holocaust Education*, d'Éducation à l'Holocauste, ne manque pas d'ambiguïté et pourrait suggérer des pratiques davantage portées aux « leçons » morales du passé qu'à un véritable travail historien.

Un autre problème concerne le sens de la date du 27 janvier qui ne marque pas seulement la découverte des camps d'Auschwitz par l'armée Rouge, et par conséquent leur libération, mais aussi, pour les victimes, le début d'un long processus de retour des camps dont il n'est étonnamment guère question dans les directives susmentionnées. En effet, le symbole du 27 janvier est représenté dans ces textes, sans doute à tort, comme évoquant la destruction des juifs d'Europe tout entière ; il n'est ni contextualisé, ni situé dans le processus global de la criminalité de masse du national-socialisme. Il désigne l'ensemble et l'issue de cette criminalité de masse, non sans une approche téléologique où la catastrophe finale prend le pas sur tous les processus qui l'ont rendue possible et forgée. Ainsi, au-delà de ce repère du 27 janvier, il y a lieu d'inciter au travail d'histoire, d'entendre les paroles des survivants, ce qu'ils ont vécu en amont, mais aussi après les camps, de retour dans leur pays[15]. Il est par conséquent très important que cette référence au 27 janvier soit le point de départ d'un travail d'histoire et de mémoire qui la connecte à l'histoire des sociétés européennes dans lesquelles elle apparaît, ainsi qu'aux mécanismes de la criminalité de masse à laquelle elle correspond.

Enfin, l'expérience spécifique des journées de la mémoire organisées dans le canton de Genève nous inspire encore une dernière interrogation, celle de l'inscription du travail d'histoire et de mémoire dans la durée, et dans le régulier renouvellement chaque année d'élèves qui vivent tous dans le même monde et qui ont tous droit à la même information et à la même sensibilisation. *À Genève, cette journée a bien été mise sur pied dès janvier 2004 par l'autorité scolaire, en association avec un lieu culturel de la ville, le Théâtre Saint-Gervais. Elle a proposé des activités pour les classes du secondaire, des événements culturels et une soirée grand public, souvent autour d'un film et d'une rencontre avec des témoins ou des historiens. Elle a porté alternativement sur la thématique de la destruction des juifs d'Europe et sur celle d'autres génocides ou d'autres crimes contre l'humanité. Elle a parfois donné lieu à la diffusion d'un dossier pédagogique visant à suggérer des activités dans les classes au cours de la même semaine ou ultérieurement. La mise sur pied régulière de ces journées s'explique largement par le fait qu'il y a eu conjonction d'un double engagement, d'en bas et d'en haut : celui d'un groupe d'enseignants qui souhaitaient développer cette problématique mémorielle et celui de l'autorité scolaire qui a d'emblée clairement soutenu, encouragé et*

financé cette démarche. Toutefois, ce mode de faire montre aujourd'hui ses limites et il n'est pas certain, faute de soutien budgétaire et politique suffisant mais faute aussi d'une continuité dans l'engagement des acteurs concernés, qu'il se poursuive sous cette forme dans les années à venir.

En réalité, les pratiques concrètes en la matière sont très diversifiées et les engagements les plus forts parfois ponctuels. Il n'existe d'ailleurs pas d'enquête sur les formes et l'importance des dispositifs de commémoration mis en place dans les différents établissements scolaires. Intuitivement, le nombre de courriels de rappels envoyés la veille des journées commémoratives par les inspections régionales en France incite à penser qu'elles ne font pas l'objet d'une véritable appropriation. Souvent pensées sans aucune forme de cohérence avec les progressions pédagogiques, émanant en outre de textes distincts des prescriptions officielles (programmes d'histoire), ces moments de commémoration semblent s'ajouter aux différents dispositifs de brouillage dont est parfois friande l'institution scolaire. Ils viennent épaissir le mille-feuille de tâches enseignantes de plus en plus touchées par des directives « métacurriculaires » [16]. Parmi elles, les « éducations à » [17] ont de plus en plus d'importance dans le système éducatif. Les circulaires commémoratives peuvent aussi se lire dans ce cadre comme des « éducations aux souvenirs ». De la sorte, elles interfèrent, sur le principe, avec le cours d'histoire qui, lui, apprend à regarder, comprendre et écrire le passé. Ces deux modes de conscientisation historique[18] ne sont pas forcément antinomiques, comme le clament souvent les partisans d'un cloisonnement très net entre histoire et mémoire. Mais ils doivent cheminer conjointement dans le processus d'intelligibilité du passé afin de tenir ensemble affects et rationalisation sans que ni les uns ni l'autre ne viennent se brouiller mutuellement, avec le risque de rendre opaque le caractère sensible de la question ; ou, à l'inverse, de ne laisser les élèves qu'en suspension dans un pathos qui n'est pas l'affaire de l'école. La tension entre l'éducation au souvenir et l'apprentissage du passé relève d'une approche épistémologique de la discipline mais n'est jamais travaillée comme telle par les décideurs institutionnels.

Ces journées de commémorations, lorsqu'elles sont mises en pratique, se réduisent souvent à des rituels asséchés et déshistoricisés. Relayées ensuite par voie hiérarchique, elles relèvent ainsi d'un « devoir accompli », bouclant donc la question pour un an et reléguant à d'autres lieux (cieux) l'opportunité de questionner l'événement de manière critique. Le rituel commémoratif opère donc une naturalisation du savoir historique totalement contraire à ce que l'on devrait attendre d'une didactique critique de l'histoire qui assume le caractère construit et situé des savoirs. La commémoration empêche la multiplicité des interprétations et, de ce point de vue, s'insère dans le cadre acritique de l'école qui préfère le paradigme du consentement à celui du doute.

Le jeu est donc facilement biaisé si l'on n'y prend garde, et le caractère coercitif des circulaires agit davantage que leur appel à faire de l'histoire autrement.

Est-ce à dire pour autant qu'il faudrait se passer de ces commémorations ?

Pour soutenir les acteurs enseignants les plus motivés, et pour que le plus grand nombre d'élèves possible soit touché par ces apprentissages, sans doute vaudrait-il mieux mettre d'abord l'accent sur des formations continues et sur la production de ressources didactiques destinées aux enseignants, y compris pour aborder en classe tout ce que les passeurs de mémoire réalisent à toutes sortes de niveaux des productions humaines dans l'espace public. Et sans doute s'agit-il de rendre compte en priorité des travaux des historiens. Ce qui est justement ce par quoi commencent les collègues de Fossoli.

L'affaire demande aussi du temps et de la confiance à l'égard des enseignants susceptibles d'inventer des formes scolaires permettant de nouer histoire(s) et mémoire(s). Le travail de mémoire ne peut se limiter à une journée ou date singulière, il doit agir comme une grille de lecture, lente, présente, qui appelle à s'emparer de la question commémorative. À cet égard, l'actuelle commémoration de la Grande Guerre et le travail fait par la Mission du centenaire a déjà provoqué des centaines d'initiatives dans les établissements, inventoriées, collectées et mutualisées[19]. Beaucoup de ces projets témoignent d'une véritable inventivité et d'une réappropriation, par les élèves et les enseignants, de l'injonction commémorative. Ce sont des projets d'histoire transformés par la vocation mémorielle.

Par contre, on le voit, la journée du 27 janvier n'emprunte pas ces chemins. Encore trop désindexée des progressions annuelles, et bien trop ponctuelle, elle apparaît comme le résultat d'un compromis politique destiné à « descendre » dans les classes sans pouvoir s'installer véritablement dans les consciences.

D'une manière plus générale, nous n'ignorons pas que des intentions légitimes sont généralement présentes dans les incitations mémorielles qui s'adressent à l'école. Nous savons en même temps qu'une posture trop systématiquement critique à leur égard découragerait des bonnes volontés et finirait par favoriser de fait la pire des histoires scolaires, celle qui, neutralisée et désincarnée, ferait totalement l'impasse sur les enjeux de mémoires de notre présent. Et pourtant, si les injonctions mémorielles ne donnent apparemment pas les résultats escomptés, c'est sans doute l'effet d'un manque de moyens – en termes de formations, ressources diverses, temps à disposition ; mais c'est probablement lié aussi, surtout pour la destruction des juifs d'Europe, à des incitations formulées d'une manière essentialiste, déconnectée des conditions historiques qui ont mené en amont à rendre possibles tous ces crimes. En même temps qu'il importe de promouvoir le travail d'histoire et de mémoire dans les classes, une réflexion paraît donc nécessaire sur les risques de dérive et d'impasse d'une « éducation à la Shoah » qui le négligerait.

---

[1] « *Il mestiere della memoria*, di Bruno Maida, per ombre corte. Il ruolo dell'Associazione nazionale ex deportati politici in una storia di deportazione ritenuta, a torto, marginale », première publication dans le quotidien *Il Manifesto,* 4 août 2014.

[2] *[Le métier de la mémoire. Histoire de l'Association des ex-déportés politiques, 1945-2000],* Vérone, Ombre corte, 2014.

[3] Le camp de Fossoli, près de Modène, a fonctionné de l'automne 1943 à l'été 1944 comme camp de regroupement et de transit pour la déportation vers les camps nazis.

[4] « Un treno per Auschwitz. Andata e ritorno » [« Un train pour Auschwitz. Aller et retour »], un voyage avec des élèves du secondaire supérieur de la région de Modène qui se déroulera du 12 au 17 mars 2015 : http://www.fondazionefossoli.org/it/progetti_view.php?id=20. Tous les sites mentionnés dans cette chronique ont été consultés et vérifiés le 21 novembre 2014.

[5] http://www.fondazionefossoli.org/it/progetti_view.php?id=21.

[6] Voir Olivier Lalieu, « L'invention du "devoir de mémoire" », *Vingtième Siècle. Revue d'histoire*, n° 69, janvier-mars 2001, pp. 83-94 ; Sébastien Ledoux, *Le « Devoir de mémoire à l'école ». Essai d'écriture d'un nouveau roman national*, Sarrebruck, Éditions universitaires européennes, 2011.

[7] http://www.education.gouv.fr/cid50448/27-janvier-journee-de-la-memoire-des-genocides-et-de-la-prevention-des-crimes-contre-l-humanite.html.

[8] C'est en effet le fruit d'un travail, d'une entreprise de politique publique de la mémoire, comme l'a montré Sarah Gensburger dans *Les Justes de France, politique publique de la mémoire, presses de sciences politiques*, Paris, Presses de Sciences-Po, 2010.

[9] http://guides.educa.ch/fr/journee-de-memoire-de-l-holocauste.

[10] Selon le terme régulièrement employé en anglais, bien que son caractère biblique ne le rende pas très pertinent.

[11] http://www.holocaustremembrance.com/

[12] http://www.holocaustremembrance.com/fr/educate-teaching-guidelines-why-teach-about-holocaust/pourquoi-enseigner-la-shoah.

[13] http://www.holocaustremembrance.com/fr/educate-teaching-guidelines-what-teach-about-holocaust/quenseigner-sur-la-shoah.

[14] http://www.holocaustremembrance.com/fr/educate-teaching-guidelines-how-teach-about-holocaust-schools/comment-enseigner-la-shoah-à-l'école.

[15] Voir notamment sur le site de la Fondation pour la mémoire de la déportation quelques témoignages qui portent sur le retour à Paris : https://fondationdeportation.wordpress.com/2014/10/16/6-temoignages-le-retour-des-deportes-a-paris-hotel-lutetia-printemps-1945/. Voir aussi d'autres témoignages proposés par la FMD (http://www.bddm.org/aud/index_aud.php) et par le Mémorial de la Shoah (www.memorialdelashoah.org/index.php/fr/archives-et-documentations/temoigner/temoignages-video).

[16] Nous entendons par ce néologisme les tâches dévolues aux enseignants qui ne s'inscrivent pas dans le dispositif curriculaire officiel mais qui s'adjoignent aux prescriptions sous la forme d'avenants.

[17] Qui découlent directement de demandes politiques, mais qui se définissent sans lien suffisant avec les savoirs propres aux disciplines scolaires, risquant ainsi de déboucher sur des pratiques de classe prescriptives.

[18] Des chercheurs canadiens anglophones parlent de « historical thinking » (voir http://historicalthinking.ca), ce qui est traduit en français par la formule « pensée historique » (voir http://penseehistorique.ca) ; à propos des modes de pensée historiens, voir aussi Robert Martineau, *L'Histoire à l'école. Matière à penser…*. Paris, Montréal, L'Harmattan, 1999 ; Mostafa Hassani Idrissi, *Pensée historienne et apprentissage de l'histoire*, Paris, L'Harmattan, 2005 ; Charles Heimberg et al., « L'intelligibilité du passé face à la tyrannie de la doxa : un problème majeur pour l'histoire à l'école », in Jean-Luc Dorier et al. (éds), *Didactique en construction, construction des didactiques*, *Raisons éducatives*, Bruxelles, De Boeck, 2013, pp. 147-162.

[19] Beaucoup sont visibles ici : http://centenaire.org/fr/espace-pedagogique.