

ENSEIGNER LA SHOAH EN LYCÉE PROFESSIONNEL

RISQUES ET DÉFIS

Résumé : Cet article s'appuie sur une recherche doctorale par entretiens conduite auprès de professeurs exerçant en lycée professionnel, en lycée d'enseignement général et technologique et en collège, qui a permis de mettre en évidence les stratégies didactiques et pédagogiques que les enseignants interrogés disent déployer pour enseigner la Shoah. Nous nous attachons plus particulièrement ici à décrire et comparer l'expérience de l'enseignement de la Shoah des professeurs de LP interrogés avec celle des professeurs de LEGT et de collège. S'agissant des interrogés exerçant en lycée professionnel, les stratégies éducatives qu'ils disent déployer face aux difficultés rencontrées mettent en évidence les compétences que les professeurs du secondaire dans leur ensemble ont à développer lorsqu'ils sont confrontés à une question vive.

Mots-clés : enseignement de la Shoah, lycée professionnel, question socialement vive, stratégies didactiques et pédagogiques, récits de vie de classe.

INTRODUCTION

Au tournant des années deux mille, les difficultés de l'enseignement de la Shoah sont devenues un objet de recherche et de réflexion pédagogique comme en témoignent la constitution d'une équipe de travail et d'expertise au sein de l'Institut national de recherche pédagogique¹ ou l'organisation d'un atelier de réflexion sur cette question lors du premier colloque professionnel consacré à l'enseignement des questions socialement vives (désormais QSV) en histoire et géographie (Thénard-Duvivier, 2008). De même, une enquête par questionnaire réalisée par l'Association des professeurs d'histoire-géographie (APHG) dont fait état Phan (2003), confirme l'émergence durant cette période d'une préoccupation professionnelle concernant ces difficultés.

C'est dans ce mouvement qu'est né le projet de recherche doctorale portant précisément sur l'expérience de l'enseignement de la Shoah par des professeurs du secondaire en France à l'origine de cet article (Drahi, 2015). En effet, la revue de littérature réalisée au début de notre projet en 2008 montrait que la majorité des travaux disponibles alors sur cette question relevait de réflexions d'historiens, de philosophes et de formateurs et visait bien souvent à établir des recommandations ou des préconisations plus qu'à proposer des résultats de recherche à proprement parler.

Ainsi, la plupart des enquêtes à caractère scientifique se voient menées hors du monde académique ou universitaire et proviennent des milieux de l'ensei-

¹ Équipe de recherche ECEHG (Enjeux contemporains de l'enseignement de l'histoire-géographie). Sous-groupe de travail et d'expertise consacré aux « Enseignements des sujets controversés de l'histoire européenne » (ESCHE) dont la Shoah. Voir le site : <http://ecehg.ens-lyon.fr/ECEHG>

gnement et de la formation. On peut citer notamment un rapport de recherche de l'Institut national de recherche pédagogique (INRP) publié par Corbel & Falaize (2003) qui se propose d'approcher les pratiques de professeurs pour enseigner la Shoah et la guerre d'Algérie, enseignements choisis comme exemples significatifs où les questions d'histoire, de mémoire et d'identité s'entremêlent et peuvent créer des situations pédagogiques difficiles à gérer. Dans le monde de la recherche académique, on peut néanmoins citer l'étude sociologique de Wieviorka (2005) portant sur le renouveau de l'antisémitisme en France et ses manifestations dans l'espace scolaire notamment pendant le cours sur la Shoah (*ibid.* : 402).

On peut aussi mettre plus largement en relation cette question de l'enseignement de la Shoah avec d'autres travaux qui ne lui sont pas directement consacrés mais qui analysent l'approche des questions sensibles dans la classe et qui se rattachent partiellement au champ des recherches en didactiques sur le traitement scolaire des QSV. S'il peut sembler discutable d'aborder l'enseignement de la Shoah à partir de la notion de QSV, dans la mesure où on ne retrouve pas sur cette question les éléments constitués par Legardez (2006 : 20) comme caractéristiques d'une QSV (controverses majeures dans le champ de la production des savoirs savants et sur les contenus disciplinaires à enseigner), on peut cependant considérer que des débats scientifiques existent concernant les résistances observées à cet enseignement. Plusieurs raisons sont ainsi avancées pour expliquer ces résistances : Chaumont (1997) évoque par exemple la « concurrence des victimes », considérée comme un symptôme du sentiment de relégation scolaire et sociale des populations des quartiers populaires descendant majoritairement de l'immigration post-coloniale (Corbel & Falaize, 2003 ; Bancel, Blanchard & Lemaire, 2005 ; Wieviorka, 2005) tandis que l'APHG (Phan, 2003) parle d'une transposition dans les classes du conflit israélo-palestinien « assimilée souvent à tort à de l'antisémitisme » ou que Wieviorka (2005) décrit un « nouvel antisémitisme » porté par la montée de l'islamisme radical et mondialisé par les réseaux sociaux, dont le cours sur la Shoah peut être un point d'ancrage. Pour ce dernier (*ibid.* : 404), l'école publique n'aurait pas réussi à édifier un rempart contre cette nouvelle forme d'intolérance qui se manifeste par la désinhibition de propos antisémites pouvant aller jusqu'à l'expression, devant le professeur, de l'apologie du génocide des Juifs d'Europe.

En ce sens, nous considérerons donc que notre objet de recherche se rattache aux travaux sur les QSV en tant qu'« enseignement à risques » (Legardez, 2006 : 25). Risque pour le professeur du fait de la confrontation du savoir scolaire avec le savoir social des élèves, susceptible de déréguler les pratiques de classe, et de mettre l'enseignant en présence d'une demande de légitimation du savoir scolaire enseigné (Alpe & Barthes, 2013). On entend ici par savoir social, le savoir préalable des acteurs de l'école, porteurs de représentations sociales (Legardez, 2006 : 20). Le risque existe pour l'élève également qui doit renoncer à ce savoir préalable, souvent chargé affectivement et idéologiquement.

Cependant, à la différence de ces travaux en didactique, notre recherche ne visait pas les contenus disciplinaires et les processus d'apprentissage à l'œuvre pendant le cours sur la Shoah, mais cherchait à saisir *l'expérience* de cet enseignement par des professeurs. Nous avons donc réalisé dans le cadre de notre thèse une trentaine d'entretiens auprès d'enseignants exerçant en collège, en lycée d'enseignement général et technologique (désormais LEGT) et en lycée professionnel (désormais LP) sur les difficultés rencontrées et leurs pratiques d'enseignement.

Dans cet article, nous nous proposons donc de nous intéresser plus spécifiquement aux stratégies éducatives, didactiques et pédagogiques que les 8 profes-

seurs interviewés travaillant en LP disent déployer pour enseigner la Shoah et d'analyser leur expertise professionnelle enseignante face à cette question sensible. Nous comparons également les expériences respectives de ce groupe de professeurs avec celle des professeurs de LEGT et de collège, quant aux difficultés rencontrées et aux stratégies éducatives déclarées. Avant d'exposer ces résultats, nous présentons plus précisément notre démarche méthodologique dans la partie suivante.

MÉTHODOLOGIE

L'enquête doctorale s'appuie sur trente entretiens semi-directifs, réalisés entre 2008 et 2012, et respecte le principe de diversification de l'échantillon (Duchesne, 2000). Sont interrogés essentiellement des professeurs d'histoire dans trois types de terrains socialement diversifiés (T1/T2/T3)².

Pour définir ces trois types de terrain d'exercice, nous nous sommes inspirés d'une typologie des collèges publics publiée par l'Institut national de la statistique et des études économiques (Thaurel-Richard & Thomas, 2006) tenant compte des caractéristiques sociales des élèves accueillis. Ce choix d'une entrée par la sociologie de l'établissement sans référence aux origines ethniques des élèves est un parti-pris afin d'extraire l'objet de recherche des controverses sociales et idéologiques sur l'antisémitisme scolaire résonnant dans l'espace scolaire au début de l'enquête et divisant les équipes d'enseignants (Corbel & Falaize, 2003 : 3 ; Wieviorka, 2005). Cette recherche en éducation se focalise sur les stratégies éducatives déclarées par des professeurs qui disent avoir trouvé de l'assurance pour enseigner la Shoah face aux difficultés qu'ils rencontrent quel que soit le terrain dans lequel ils exercent.

<i>Interrogés anonymisés</i>	<i>Terrain sociologique</i>	<i>Disciplines enseignées</i>	<i>Années d'expérience</i>
Solange	T1	lettres/histoire	+30
Léo	T1	lettres/histoire	20-30
Amina	T1	lettres/histoire	10-20
Catie	T1	lettres/histoire	10-20
Nadia	T1	anglais/lettres + projet	10-20
Jo	T1	lettres/histoire	2
Franck	T1	histoire	20-30
Rémi	T2	lettres/histoire	10-20

Tableau n° 1 : Échantillon des professeurs interrogés exerçant en LP parmi les trente entretiens du corpus d'origine

Parmi les huit enseignants interrogés exerçant en LP, sept sont des professeurs bivalents³. Notons qu'un interrogé (Franck) évoque une expérience ancienne de professeur d'histoire en LP (T1). Seul un professeur de l'échantillon exerce en T2. Aucun professeur de LP (PLP) interrogé n'exerce en T3. Cette caractéristique de l'échantillon renvoie à la réalité sociologique des LP en France dont les élèves sont majoritairement issus de classes sociales défavorisées. À l'instar de la majori-

² T1 : établissements « urbains défavorisés » / T2 : établissements « urbains mixtes socialement » / T3 : établissements « urbains favorisés ».

³ En France, contrairement aux professeurs de collège et de LEGT, le professeur de LP qui enseigne les matières générales est bivalent. Il exerce dans deux disciplines (par exemple : lettres-histoire ou lettres-langue vivante).

té des interrogés du corpus d'enquête, les PLP ayant accepté de se prêter à l'entretien sont des enseignants expérimentés et/ou concernés par cet enseignement et ses enjeux éducatifs.

Pour la conduite des entretiens, une attitude de « neutralité attentive » (D'Unrug, 1974: 72) a été recherchée. A partir d'une consigne initiale portant sur leur expérience de l'enseignement de la Shoah, les interrogés ont souvent livré une parole « en spirale » (Duchesne, 2000 : 18). Au cours de l'entretien d'une durée moyenne d'une heure, ils ont pu revenir sur certains éléments et les revisiter en les approfondissant. La grille d'entretien prévoyait de guider les enquêtés sur les difficultés constatées, sur les stratégies éducatives déployées, sur la relation avec leurs collègues. Chemin faisant, les professeurs ont fait état aussi de leur vision des élèves, des collègues, de l'institution, de leur métier et éventuellement de leur rapport intime au sujet. Cette méthode d'investigation a permis d'affiner les résultats des enquêtes existantes et d'illustrer cette expérience d'enseignement : on semble entrer dans la classe grâce aux nombreux récits de vie de classe relatés.

L'analyse des entretiens a consisté dans un premiers temps à une approche longitudinale du corpus d'enquête comprenant 5 phases d'analyses successives : une analyse thématique focalisée sur deux axes privilégiés (les difficultés rencontrées et les stratégies déclarées), une analyse séquentielle s'intéressant à la dynamique du discours, une analyse actancielle centrée sur les interactions entre les actants, une analyse de la dimension argumentative du discours. Enfin, une attention particulière a été portée à l'analyse de l'énonciation du discours : on peut ainsi approcher une dimension intime et émotionnelle de cette expérience.

On sait cependant que « les entretiens ne nous livrent jamais des faits mais des mots » (Demazière & Dubar, 2004: 7) et que leur analyse ne permet pas d'avoir accès à la réalité de la vie de classe mais à l'idée que s'en fait chaque interrogé. On a donc approché indirectement les représentations des élèves à travers les propos remarquables et rapportés par les enseignants enquêtés. Il s'agit donc de récits d'expériences singulières. Pour autant, la réalisation dans un second temps d'une analyse transversale des entretiens a permis de faire ressortir des unités de signification pertinentes, concernant notamment les difficultés rencontrées et les stratégies éducatives, tout en faisant apparaître des nuances voire des divergences entre les expériences rapportées. Ainsi la démarche s'appuie sur « la singularité individuelle pour atteindre le social » (Bardin, 1977: 95).

ENSEIGNER LA SHOAH EN LP : APPROCHE DES DIFFICULTÉS EXPRIMÉES PAR LES PROFESSEURS

L'analyse des entretiens a permis de répertorier des difficultés provenant du côté de la classe. Mais nous verrons également que les résultats montrent de façons peut-être moins attendue que cette expérience d'enseignement peut se complexifier du fait de ce qui se passe du côté des professeurs.

Des difficultés constatées du côté de la classe

Quatre types majeurs de difficultés provenant de la classe peuvent être répertoriés : nous verrons que les deux premiers portent plutôt sur une prise de distance voire une discussion de la pertinence de cet enseignement tandis que les trois autres semblent en lien avec des stéréotypes, des croyances ou des fondements idéologiques.

La première catégorie de difficultés exprimées concerne les manifestations de saturation des élèves et l'expression de la « concurrence des victimes ». Ainsi, tous les enquêtés disent avoir rencontré des résistances, provenant de la classe, qui se manifesterait le plus souvent de manière spontanée à l'annonce du cours sur la Shoah : des élèves exprimeraient un sentiment de saturation, de « ras le bol » (Jo) face à cet objet d'enseignement, qui aurait envahi, selon eux, leur scolarité. Catie rapporte : « Ouais mais c'est bon ça va vous n'allez pas nous la rabâcher [...] Vous nous saoulez ! ».

Ces interrogés disent se heurter également à l'expression d'une « concurrence des victimes », liée à un sentiment d'inégalité dans le traitement scolaire entre les victimes juives de la Shoah qui occuperaient une place privilégiée et d'autres victimes de l'histoire ou de conflits actuels qui seraient injustement tenues au silence. Traite transatlantique, guerre d'Algérie, génocide des Tutsis du Rwanda, conflit israélo-palestinien sont les événements les plus couramment évoqués par les élèves des enquêtés pour interroger le choix fait par les programmes⁴.

La totalité des interrogés signale aussi un second type de difficultés touchant à une forme de relativisation du savoir scolaire enseigné. Dans cette perspective, les enquêtés disent être confrontés à la remise en question du savoir scolaire dont les fondements scientifiques sont débattus. Pour Léo, cette difficulté ne concerne cependant pas que le cours sur la Shoah. Face à la question récurrente : « Vous nous dites cela Monsieur mais qu'est-ce qui nous dit que c'est vrai ? », Léo se dit décontenancé : « Bon j'ai l'impression que moi je suis face à leur délire mais que eux sont face au mien [...] On est comme dans des mondes parallèles quoi ! ». Cette difficulté non spécifique à l'enseignement de la Shoah peut être reliée au rapport au savoir des adolescents à l'heure d'Internet. Les interrogés dans leur ensemble s'inquiètent ainsi de l'influence des nouveaux médias qui selon eux semblent créer l'illusion chez nombre d'élèves, au mieux que toutes les paroles se valent, au pire que le savoir scolaire enseigné participe à une entreprise de désinformation et de manipulation dont les professeurs seraient les complices institutionnels.

Si ces deux premiers types de difficultés se manifestent selon les professeurs par la mise en cause de la légitimité institutionnelle et épistémologique du savoir scolaire enseigné (Alpe & Barthes, 2013), les deux suivantes renvoient plus directement à des prises de position antisémites et idéologiques.

Ainsi, une troisième difficulté est décrite par des professeurs confrontés à des représentations stéréotypées antisémites. On trouve ici selon les enquêtés des représentations régulièrement exprimées dans les classes qui attribuent aux Juifs des caractéristiques de richesses et puissances. De plus, cette réussite supposée des Juifs est suspectée, perçue comme illégitime. Cette parole surgit pendant ou en

⁴ Les entretiens avec les PLP ont été effectués entre 2008 et 2009. Les interrogés se réfèrent aux programmes de LP de 1992 (BO n°31 du 30 juillet 1992) qui prescrivait en BEP première année « *Les droits de l'homme bafoués, politique raciale et système concentrationnaire* ». Les résistances des élèves semblent donc interroger le choix fait par les programmes. L'analyse des programmes de l'école élémentaire (2002/2008), des collèges (2002/2008), des LEGT (2002/2010) et des LP (1992 (BEP) / 2009 (Bac professionnel)), montre, qu'au moment des entretiens, cet enseignement est inscrit au maximum à trois reprises dans le cursus scolaire d'un élève : au cycle 3 de l'école élémentaire (CM2), au collège (en classe de troisième) au LEGT (première) et au LP (BEP). Il ne bénéficie pas d'un statut d'exception pour autant. En effet, d'autres questions inscrites dès le cycle élémentaire, parce qu'elles sont considérées comme indispensables à « la compréhension du monde » et à « la formation d'une culture humaniste » partagée (BO Hors-série n° 3, du 19 juin 2008), sont approfondies au collège puis au lycée.

dehors du cours sur la Shoah (affaire Dreyfus, 11 septembre 2001, conflit israélo-palestinien, commentaires de l'actualité et des médias, interactions entre les élèves). Des interrogés distinguent toutefois ces représentations stéréotypées antisémites à propos desquelles ils disent réussir à « discuter » avec les élèves (Solange), d'autres manifestations d'un antisémitisme violent, transgressant le socle des valeurs promues à l'école.

Enfin, le quatrième type de difficultés décrit par les professeurs se produit par une confrontation à des crispations de type idéologique. C'est ce que tous les récits des interrogés de LP exerçant en T1 abordent : apologie du judéocide, « Bien fait pour eux ! » « C'est normal ! » (Amina), satisfaction ostentatoire au sujet de la mort de touristes juifs dans un attentat contre une synagogue à Djerba en 2002 : « ouais ! On en a dégommé tant ! » (Solange). Un seul interrogé fait état de propos négationnistes : « Cela allait même jusqu'à la négation de la part de certains élèves en disant que c'était un truc de Juifs inventé de toute pièce » (Franck).

Toutefois, nous signalons que tous les enquêtés nuancent ce constat : ce type de remarques, quoique régulièrement entendues, n'est exprimé dans les classes que par une minorité d'élèves : « Alors attention je ne dis pas que ça arrive avec tous les élèves et dans toutes les classes [...] mais je vous dis des choses que je n'aurais pas imaginées, que je n'aurais pas pensé entendre, il y a encore une dizaine d'années » (Léo).

Des difficultés constatées du côté des professeurs

Au-delà de ces difficultés générées du côté des élèves, l'enquête a également montré que ces situations d'enseignement en classe peuvent être encore complexifiées par ce qui se passe du côté des professeurs. D'une part, des tensions entre collègues eux-mêmes existent autour de cet objet d'enseignement. D'autre part, le surgissement, dans la classe, de questionnements ou de comportements inattendus, peut créer des émotions déstabilisantes chez les enseignants.

La moitié des interrogés de LP signale ainsi que cet objet d'enseignement divise davantage qu'il ne fédère l'équipe éducative ou la salle des professeurs. Par exemple, certains membres de l'équipe exprimeraient un sentiment de « saturation » par rapport à la présence de la Shoah dans l'espace institutionnel et médiatique, ainsi que celui d'un traitement inégal et injustifié entre les victimes de l'histoire. Plusieurs enquêtés regrettent d'ailleurs la dédramatisation par certains collègues des incidents liés à ce cours. Des PLP interrogés parlent du sentiment de « solitude » ressenti dans certaines situations et de l'absence de soutien au sein de l'équipe éducative. Par exemple, Nadia mène une année sur deux un projet pédagogique ambitieux qui se termine par la visite du musée d'Auschwitz. Elle rapporte des propos entendus à son retour qui témoignent de tensions : « Au lieu de parler du "génocide de Sétif" comme le voudraient certains collègues, je préfère parler de ça [...] J'entends toujours la même chose, je devrais "changer de cap" ».

Sur ce plan, signalons que les PLP interrogés rejoignent le constat de la majorité des professeurs du corpus d'ensemble concernant l'absence de cohésion de l'équipe concernant ces difficultés. Contrairement à deux professeurs de LEGT, aucun interrogé de LP ne signale avoir entendu des propos antisémites en salle des professeurs.

Enfin, certains interviewés relatent des épisodes de vie de classe pendant lesquels ils ont ressenti une émotion déstabilisatrice du fait de propos ou de comportements d'élèves. Troubles ou indignations paralysants, autocensure et renoncement sont les répercussions décrites comme susceptibles de les empêcher d'agir face aux difficultés rencontrées. Par exemple, face à une remarque d'élève inat-

tendue : « Les Juifs sont très riches parce qu'ils ont tous été indemnisés », Catie dit avoir été complètement désorientée et dit regretter de n'avoir pu trouver d'autres réponses que : « bon on parlera de ça plus tard ! ». Nous verrons toutefois plus loin que le recours aux émotions, des élèves cette fois, est envisagé comme approche pédagogique par certains enquêtés...

QUELQUES STRATÉGIES ÉDUCATIVES DÉCLARÉES

Une difficulté supplémentaire rencontrée par les enseignants tient au fait que les moments de crispations surgissent dans la classe, comme en aparté, c'est-à-dire en dehors de l'interaction directe entre professeur et élève. Le professeur est présent sur la scène scolaire, il est censé ne pas entendre. L'élève s'exprime devant lui mais ne recherche pas l'échange avec lui. Ces situations de rupture, d'après les récits des interviewés, prennent plusieurs formes : propos outranciers lancés au travers de la classe ou murmurés devant le professeur (Amina), « ricanelements » en réponse à l'émotion et la compassion attendues (Catie), refus ostentatoire de répondre à une évaluation sur *Nuit et Brouillard* de la part d'élèves d'ordinaire performants (Jo).

Il nous a donc paru intéressant de voir comment les enquêtés tentent de constituer un répertoire de stratégies éducatives pour faire classe sur la Shoah.

Aller à la rencontre de la parole effervescente des élèves

Nous avons mis en évidence les représentations sociales les plus couramment exprimées par les élèves pendant le cours sur la Shoah susceptibles de déstabiliser la vie de classe. Tous les interrogés de LP expriment leur détermination, directement ou à travers leurs récits, à saisir ce savoir social et à s'y confronter : « Quand il y avait des élèves qui avaient ce type de discours [...] moi je leur disais : "Bon bah banco ! Parlons-en !" » (Franck).

Toutefois, si les interrogés disent aller à la rencontre du savoir social des élèves, nombre d'entre eux insistent sur la nécessité d'imposer une limite à cette parole. Ils recadrent systématiquement ce savoir lorsque celui-ci entre en opposition avec le savoir scolaire : il n'est pas question, affirment-ils, de laisser sans réponse des propos erronés *a fortiori* si ces propos transgressent les valeurs promues par l'école : « [...] et j'ai eu des commentaires qui ne m'avaient pas plu, là j'ai dû reprendre à chaque fois, parce que évidemment je ne laisse rien passer ! » (Amina). Nadia évoque une attitude pédagogique similaire : « Je réagis ! Obligée ! Eh bien oui, je ne peux pas laisser passer ! ». Léo, quant à lui, exprime sa détermination de pédagogue à maintenir l'équilibre entre une prise en compte du savoir social des élèves et la nécessité, dans un contexte qu'il juge « explosif », de contenir la parole souvent transgressive de ses élèves : « Je ne dis pas que la parole n'est pas libre dans mon cours, elle est libre mais ils savent qu'il y a des limites. »

Répondre dans le cadre d'une « relation structurée et structurante » (Houssaye, 1993)

Ces limites imposées à la parole des élèves apparaissent au fil des entretiens. Le recadrage de la parole des élèves se fait le plus souvent lors d'interactions langagières spontanées ou peut être le résultat d'une stratégie anticipée. Ainsi Léo décrit le cadre qu'il a mis en place afin de se « prémunir » des dérégulations fortes liées aux propos antisémites « insupportables » qu'il dit entendre régu-

lièrement depuis de début des années deux mille : « Donc j'ai mis la direction devant ses responsabilités, j'ai imprimé le texte de la loi Gayssot⁵ [...] J'ai demandé à ce que ce soit collé dans les livrets de nos élèves et j'ai demandé la signature des parents, la signature des élèves, la signature de la direction. Pour vous dire que depuis, c'était il y a trois ans, je, n'ai plus jamais eu un seul problème de cette nature dans mes cours. ». Léo ne se limite pas à ce rappel à la loi ; il résiste aussi au savoir social provenant de la classe, possiblement perturbateur, par des éléments de savoirs historiens.

Certains récits montrent en effet que ces derniers peuvent constituer un outil pédagogique régulateur. Répondre avec des savoirs historiens précis et rigoureux favorise la relance de l'interaction pédagogique. Si la réponse assurée sur le terrain du savoir scolaire ne convainc pas toujours, elle permet à l'enseignant de continuer à gérer la vie de classe et à faire entendre la voix du savoir scolaire : « J'essayais à chaque fois de me replacer systématiquement sur le terrain de la construction de l'histoire. [...] revenir aux faits, aux faits bruts, têtus, et recommencer un travail et ce travail d'analyses et d'études était la seule manière que nous avions de nous en sortir. » (Franck).

Adopter « le fonctionnement "improvisationnel" de l'enseignant expert » (Tochon, 1993)

Les récits des interactions avec les élèves de certains interrogés mettent en évidence un fonctionnement « improvisationnel » proche de celui qui caractérise, selon Tochon (*ibid.*), « l'enseignant expert ». Pour pouvoir faire classe sur la Shoah, des enquêtés montrent ainsi qu'ils s'adaptent, dans le présent de l'interaction à « la réalité mouvante » (*ibid.*) de la classe grâce à des « éléments prévisionnels didactiques ». Léo illustre, par un récit de vie de classe, comment un professeur chevronné peut contenir, les éléments désorganiseurs du contexte d'interaction, grâce à des éléments didactiques organisateurs et régulateurs, en mettant notamment en évidence la distinction entre massacres et génocide. « Il n'y a pas une spécificité pour vous ? Il n'y a pas quelque chose un peu particulier ? Un mort c'est un mort, un tué c'est un tué, bien sûr, évidemment ! Il n'y a pas dans cette mise à mort de millions de personnes comme ça, il ne vous semble pas qu'il y a quelque chose qu'on n'avait pratiquement jamais vu avant en tout cas à cette échelle ? [...] Des gens qui mourraient sous les bombes ou dans les combats, ça faisait des siècles que l'on voyait ça, il n'y a pas quelque chose d'un peu nouveau ? ».

L'analyse des entretiens montre que certains interrogés adoptent « un fonctionnement improvisationnel » spécifique : ils réagissent dans le présent de l'interaction en ramenant l'élève, lorsque cela est nécessaire, sur le terrain des valeurs humanistes et citoyennes. Ainsi, Amina rapporte un échange de ce type : « Comment peut-on dire "c'est bien fait" ? Ce sont des vieillards, même les autres, qu'est-ce qu'ils ont fait ? Être juif, ça veut dire être condamné à mort ? Alors ça veut dire quoi ? [...] "Ah ouais c'est normal Hitler il n'aimait pas les Juifs !" Qu'est-ce qui est normal ? Un jour ou l'autre Hitler se serait peut-être rendu compte que vous n'appartiendriez jamais à la race aryenne, peut-être qu'un jour ou l'autre vous y serez passés aussi vous ! Alors là c'est le silence de mort ils n'avaient jamais pensé à ça ! ».

⁵ Loi n° 90-615 du 13 juillet 1990 tendant à réprimer tout acte raciste, antisémite ou xénophobe et à condamner la contestation de l'existence d'un crime contre l'humanité dont le génocide des Juifs européens par les Nazis.

MISE EN ÉVIDENCE D'UNE NÉCESSAIRE PROFESSIONNALITÉ DES PLP FACE À UNE QUESTION VIVE

Parvenu à ce stade de présentation des résultats nous cherchons à savoir s'il existe une expérience de l'enseignement de la Shoah spécifique aux professeurs de LP interrogés. Concernant les difficultés constatées l'analyse comparative montre que le terrain sociologique est davantage déterminant que la filière d'exercice. Les pratiques déclarées en revanche révèlent une professionnalité spécifique marquée essentiellement par une préoccupation prégnante de la finalité éthique et citoyenne de la transmission scolaire de la Shoah et par une forte mise en évidence de la complémentarité des fonctions pédagogique et didactique du métier de professeur.

Le terrain sociologique différenciateur au regard des difficultés rencontrées

Du côté de la classe, sur les quatre types de difficultés que nous avons recensées, trois sont constatées par l'ensemble des trente enseignants interrogés, quel que soit donc le type d'établissement d'exercice : « concurrence des victimes » et sentiment de saturation des élèves, relativisme des savoirs, représentations stéréotypées antisémites. On observe que leur fréquence dépend davantage du terrain sociologique que de la filière : elles sont omniprésentes en T1, régulières en T2, marginales en T3 (où rappelons le, notre échantillon ne comporte aucun LP). Seuls les professeurs exerçant en T1, disent avoir été confrontés à l'expression de l'apologie de la Shoah. Concernant les difficultés répertoriées, l'expérience des interrogés de LP se rapproche donc de celle des enquêtés exerçant dans un terrain sociologique similaire. Toutefois, les situations de rupture semblent plus fréquentes et plus virulentes en LP.

Rémi est le seul enquêté de LP exerçant en T2. Son expérience confirme notre premier résultat ; elle s'apparente quant à la nature des difficultés rencontrées, à celle des interrogés exerçant en collège ou en LEGT dans un terrain sociologique similaire. S'il déclare ne jamais avoir été confronté à des situations de rupture, il affirme vouloir se préparer à cette éventualité : « je pense que c'est plausible et dans ce cas-là il ne faudra pas que je fasse défaut ». Il exprime plusieurs fois sa crainte de ne pas être en mesure, le cas échéant, de résister à des crispations fortes et d'être contraint à une conduite d'évitement, à se défausser.

De rares récits montrent des professeurs exerçant dans un établissement de type T3 (en collège ou LEGT) confrontés à l'expression de la saturation ou de la concurrence des victimes. Toutefois ces entretiens relatent plutôt des échanges très feutrés entre professeur et élèves, recherchés par ces derniers. La seule situation de rupture dans ce type de terrain est relatée par Denis : après la projection de *Nuit et Brouillard*, il entend, des propos échangés entre des élèves de terminale S, qui le laissent, dit-il, « pantois » : « Tout ça c'est des histoires de Juifs qui ont trouvé le filon pour se faire du fric ! ».

La complémentarité des dimensions didactique et pédagogique de la professionnalité enseignante

La dimension pédagogique de la professionnalité enseignante est particulièrement mise en valeur dans les entretiens des professeurs exerçant en T1 indépendamment de la filière ou du niveau d'exercice. (Interactions incessantes dans les récits de vie de classe, prise en compte systématique du savoir social des élèves, prise en compte des difficultés psychologiques et sociales des élèves). Toutefois les discours des PLP se caractérisent de cette perspective globale : ils privilégient durant l'entretien les récits d'interactions visant à l'éducation à la tolérance et à la citoyenneté.

Pour autant, nous notons que deux professeurs de LP, évoquant par ailleurs leur formation initiale en histoire, relatent des situations où ils s'appuient sur des savoirs historiques et épistémologiques précis et rigoureux pour résister aux dérégulations. De même, trois interrogés de formation initiale littéraire, disent avoir participé à des stages sur l'enseignement de la Shoah⁶; elles affirment l'assurance supplémentaire que leur a apporté cette formation scientifique pour répondre aussi sur le terrain du savoir aux questions possiblement déstabilisatrices les plus fréquentes. Ces cinq professeurs de LP interrogés mettent en évidence la complémentarité des dimensions didactique et pédagogique de la professionnalité enseignante et montre que le savoir peut se construire aussi « *dans les interactions, les reformulations, les mises en relation de ce que pense l'élève, de ce que pensent les autres, de ce que disent les textes* » (Mével & Tutiaux-Guillon, 2013: 281). Signalons toutefois que concernant la place des savoirs dans la professionnalité enseignante, la bivalence ne semble pas jouer de rôle central dans les discours recueillis mais elle peut engager, selon la formation initiale des enseignants à adopter des stratégies pédagogiques différenciées⁷.

L'émotion au service de la leçon d'histoire

Par ailleurs, les interrogés de LP se spécifient dans leur ensemble : sans dériver vers des pratiques compassionnelles et moralisatrices, ils n'hésitent pas à passer par l'émotion pour favoriser l'apprentissage des élèves et le cas échéant atténuer les résistances de certains. Ainsi ils évoquent la rencontre avec le témoin, le film de fiction, les récits de parcours individuels auxquels les élèves s'identifient parfois et surtout les interactions incessantes comme autant de ressources pour sensibiliser leurs élèves à la dimension humaine de cet événement historique. À l'inverse, certains professeurs de LEGT et de collège interrogés expriment plutôt leur méfiance à l'égard de l'émotion qui pourrait paralyser disent-ils la réflexion de leurs élèves. D'autres questionnent explicitement l'équilibre à trouver entre réflexion et émotion. Leurs entretiens montrent donc une plus grande diversité dans la réflexion quant à la place à accorder à l'émotion dans la classe: par exemple, Alex (LEGT, T1) affirme s'être dirigé progressivement vers un cours d'histoire « sec » pour ne pas entraver la réflexion des élèves là où Cora (LEGT, T3) dit volontairement équilibrer son cours entre la transmission de savoirs historiques et la sensibilisation à la dimension humaine de l'histoire : « Il faut montrer la logique industrielle de la mise à mort mais en même temps, il faut montrer que ce sont des individus qui ont subi ça ».

⁶ La moitié des enseignants interrogés disent avoir suivi volontairement des stages spécifiques à cet enseignement. Ils citent tous le Mémorial de la Shoah qui propose régulièrement une université d'été aux enseignants du premier degré, des formations mensuelles et trois universités d'été aux enseignants du secondaire.

⁷ Précisons que quatre professeurs exerçant en LP se présentent comme bivalents dès le début de l'entretien, et semblent considérer la bivalence comme constitutive de leur identité professionnelle. Pour autant ils ne font pas référence à cette dernière dans l'analyse de leur pratique. Seule Nadia (anglais-lettres) exprime une préoccupation sur l'articulation possible des contenus d'enseignement en anglais et en histoire : en prévision de la visite du musée d'Auschwitz, elle dit par exemple travailler sur des témoignages d'anciens déportés en anglais et faire apprendre aux élèves un vocabulaire spécifique afin qu'ils puissent lire les légendes de l'exposition du musée écrites en anglais et en polonais. Dans ce cas les deux disciplines ne sont pas diluées : les élèves sont censés s'approprier des compétences travaillées en anglais pour faire de l'histoire.

*Un enseignement visant la fonction réparatrice et socialisatrice
du LP (Jellab, 2005)*

Un exemple d'un projet pédagogique mené sur plusieurs mois montre que la transmission scolaire de la Shoah en LP peut s'accorder avec des stratégies caractérisant certains PLP mises en évidence par Jellab (2005). Ces dernières se focalisent sur la nécessité de réconcilier les élèves avec l'institution scolaire et de les revaloriser après un parcours scolaire marqué par un sentiment d'échec et d'exclusion de la filière générale. Comme nous l'avons déjà mentionné, Nadia mène ainsi sur plusieurs mois un projet pédagogique avec des élèves de baccalauréat professionnel désignés comme « récalcitrants » à cet enseignement par ses collègues. Elle affirme dès le début de l'entretien ne pas se résoudre à ce que ces jeunes qu'elle désigne comme « les jeunes de la diversité » soient exclus de ce pan de l'histoire européenne. Tout se passe, dans son récit, comme si grâce à ce projet ses élèves réparaient leur image. Pendant les mois qui précèdent l'acmé du projet, la visite du musée d'Auschwitz, elle multiplie les actions pédagogiques : rencontre avec des responsables religieux des trois religions monothéistes, visite des lieux de culte correspondant, rencontre avec plusieurs témoins, recherches historiques par groupe sur Internet. Elle décrit plusieurs situations comme des « déclics », des moments de « basculement » où l'élève semble renoncer à certaines de ses représentations, pour le moins accepte d'entrer dans l'échange avec la professeure. Enfin, elle évoque la fierté qu'elle ressent lorsque préparés, sensibilisés, ses élèves vont se révéler, à ses yeux, davantage conscients des enjeux d'une visite sur un lieu de mémoire comme Auschwitz qu'un groupe de jeunes « nordiques » : « Mais là où je me suis sentie très fière [...] c'est quand mes élèves ont vu un groupe de jeunes nordiques [...] qui buvaient et qui mangeaient dans le camp [...] Alors ils m'ont interpellée et ils m'ont dit : "Madame vous allez leur parler en anglais, vous allez leur dire qu'ici, ce n'est pas n'importe où !" ».

CONCLUSION

Au terme de cet article, il nous semble possible d'approcher les contours de l'expertise professionnelle pour enseigner la Shoah en LP. Un répertoire d'actions et d'attitudes a en effet été mis en évidence : se confronter systématiquement au savoir social même s'il entre en conflit avec le savoir scolaire et les valeurs promues par l'école ; répondre aux éléments dérégulateurs dans un cadre à la fois ferme et souple : cadre de savoirs historiques précis et rigoureux, cadre du rappel de repères éthiques et citoyens, cadre de la sanction dans les situations de rupture extrême. Ainsi les experts peuvent, dans le présent de l'interaction notamment, assurer le passage avec fluidité du didactique au pédagogique. Lorsque cela est encore possible, les PLP, inlassablement, s'efforcent de créer du lien plutôt que de la rupture étant entendu, que le lien est ce qui protège et ce qui retient, en ramenant l'élève au savoir et à la loi.

Au vu des résultats sur l'ensemble du corpus, cette expertise professionnelle rejoint en grande partie celle des professeurs des établissements d'enseignement général ; les PLP se distinguent néanmoins en ce sens que leurs discours sont plus majoritairement centrés sur l'éducation à la tolérance et à la citoyenneté, et qu'ils expriment plus nettement voire revendiquent l'émotion, comme ressource pédagogique précieuse, sans tomber pour autant dans un enseignement qui oublierait la leçon d'histoire.

Nous pensons donc que l'enseignement de la Shoah en LP peut être considéré comme un enseignement miroir de la professionnalité des enseignants du se-

conculaire. Il apparaît comme un miroir grossissant du risque d'enseigner et d'apprendre lorsqu'une question sensible entre dans la classe, des défis que les professeurs ont alors à affronter et des compétences didactiques et pédagogiques qu'ils ont à développer. Enseigner une question socialement vive en lycée professionnel est donc une expérience d'humilité mais aussi une promesse de professionnalité.

Patricia DRAHI

CREF (EA1589)

Université Paris Ouest Nanterre La défense

Abstract : This article is based on a doctoral research through interviews with teachers working in vocational school and in general and technological schools, which helped highlight didactic and pedagogical strategies that teachers say they call on when teaching the Holocaust. We focus here specifically to describe and compare the experience of vocational school teachers who were interviewed with those of general and technological secondary school teachers. Regarding the respondents working in vocational schools, the strategies deployed by those interviewed when faced with difficulties highlight the skills that secondary teachers in general have to develop when faced with a socially controversial issue.

Keywords : teaching the Holocaust, vocational school, socially controversial issues, didactic and pedagogical strategies, life story telling.

Bibliographie

- Alpe Y. & Barthes A. (2013) « De la question socialement vive à l'objet d'enseignement : comment légitimer des savoirs incertains ? – *Les dossiers des sciences de l'Éducation* 29 (33-44).
- Bancel N., Blanchard P. & Lemaire S. (éds). (2005) *La fracture coloniale: la société française au prisme de l'héritage colonial*. Paris : La Découverte.
- Bardin L. (1977) *L'analyse de contenu*. Paris : PUF.
- Chaumont J. M. (1997) *La concurrence des victimes: génocide, identité, reconnaissance*. Paris : La Découverte.
- Corbel L. & Falaize B. (2003) *Entre mémoire et savoir: l'enseignement de la Shoah et des guerres de décolonisation*. Rapport de recherche de l'équipe de l'académie de Versailles. Lyon : INRP.
- Demazière D. & Dubar C. (2004) *Analyser les entretiens biographiques : l'exemple des récits d'insertion*. Québec : Presses de l'Université Laval.
- Drahi P. (2015) *L'expérience de l'enseignement de la Shoah en France par des professeurs de collège et de lycée : un analyseur de l'expertise professionnelle face à une question socialement vive*. Thèse de doctorat. Université Paris Ouest Nanterre La Défense.
- Duchesne S. (2000) « Pratique de l'entretien dit "non-directif" » – in : M. Bachir (éd.) *Les méthodes au concret. Démarches, formes de l'expérience et terrains d'investigation en science politique* (9-30). Paris : PUF.
- D'Unrug M. C. (1974) *Analyse de contenu et acte de parole. De l'énoncé à l'énonciation*. Paris : Éditions Universitaires.
- Houssaye J. (1993) « Le triangle pédagogique ou comment comprendre la situation pédagogique » – in : J. Houssaye (dir.). *La pédagogie: une encyclopédie pour aujourd'hui* (13-24). Paris : ESF.

- Jellab A. (2005) « Les enseignants de lycée professionnel et leurs pratiques pédagogiques : entre lutte contre l'échec scolaire et mobilisation des élèves » – *Revue Française de Sociologie* XLVI, 2 (295-323)
- Legardez A. (2006) « Enseigner des questions socialement vives. Quelques points de repères » – in : A. Legardez et L. Simonneaux (éds.) *L'école à l'épreuve de l'actualité. Enseigner des questions vives* (19-31). Paris : ESF.
- Mével Y & Tutiaux-Guillon N. (2013) *Didactique et enseignement de l'histoire-géographie au collège et au lycée*. Paris : Publibook.
- Phan B. (2003) « Éditorial : Enseigner l'histoire et la géographie aujourd'hui » – *Historiens & Géographes* 384 (7-12).
- Thaurel-Richard M. & Thomas F. (2006) « Typologie des collèges publics » – In : *Données sociales : La société française* (147-156). Paris : Insee Références.
- Thénard-Duvivier F. (2008) *L'enseignement des questions socialement vives en histoire et géographie*. Actes du colloque organisé par le SNES et CVUH, Paris, 14-15 mars 2008. Paris : ADAPT Éditions.
- Tochon F. V. (1993) « Le fonctionnement "improvisationnel" de l'enseignant expert » – *Revue des Sciences de l'Éducation* XIX, 3 (437-461).
- Wieviorka M. (2005) *La tentation antisémite*. Paris : Robert Laffont.