

4. L'ensenyament de la *Shoah* davant d'altres temes controvertits a l'escola francesa: reptes pedagògics i de memòria

Benoît Falaize

La Vala va demanar, amb una veu seca, una quarta ampolla de Vittel, tallant-me la paraula en el moment en què evocava un mal record. Vaig callar. Vivim a l'arbitri dels mals records.

MODIANO, 2007, p. 33

Patrick Modiano, que manté en cada una de les seves novel·les unes relacions particulars amb la memòria de la *Shoah*, ens convida a considerar que, en els reptes de la memòria, som «a l'arbitri» d'un passat que s'actualitza sense parar. Amb motiu dels debats sobre la memòria, molt carregats de reptes a França, així com a arreu d'Europa, l'historiador Pierre Nora ha utilitzat sovint la fórmula que diu que, més enllà del silenci, de l'amnèsia a vegades saludable, «la memòria divideix, la història reuneix». La història serveix, doncs, per explicar la veritat, o si més no per explicar les discussions sobre les memòries que qualsevol comunitat nacional o europea podria alimentar.

Amb tot, a les aules de l'escola francesa, la classe d'història també divideix. De fet, la classe d'història sempre ha dividit. A les regions hostils a la Revolució Francesa, els mestres de la República van haver de batallar sovint fermament per fer sentir la veu d'una França republicana, a risc d'emmudir les matances de la Revolució, a risc d'un unanimitat de façana. Però fent camí, amb el temps i les proves del temps nacional ajudant, es va poder desenvolupar un discurs consensuat, o que ho semblava, sobretot entorn dels anys 1945-1965, en favor de l'alliberament i la reconstrucció total sotmesa al progrés social dels anys trenta gloriosos. Per descomptat, els debats entorn de la Unió Soviètica i la naturalesa del comunisme van alimentar les controvèrsies escolars d'aquells anys. Però avui, des de ja fa una quinzena d'anys, la història ensenyada també divideix, com en els temps de les lluites fundadores de la República. Les classes coneixen una sèrie d'incidents difícilment quantificables, però el testimoni dels quals permet mesurar fàcilment el desarrelament, o la incomoditat, dels professors d'història, i no només això, ja que també s'ocupen de temes que impliquen la història nacional i, per tant, la identitat francesa. D'una banda, perquè sembla difícil que els professors d'història puguin definir un relat nacional que tingui la mateixa força integradora que la que es va produir abans dels anys setanta a França. En el relat tradicional denunciat per Suzanne Citron (Citron, 1989) en el seu llibre precursor sobre el mite nacional, cap relat coherent podia substituir la visió teològica basada en la monarquia, la cristiandat i la nació, presentades com un *continuum* sense història. D'altra banda, perquè els professors es veuen igualment enfrontats amb tota una sèrie de dificultats específicament escolars, de qüestionament

dels continguts de l'ensenyament, però també de la seva manera d'ensenyar, de la seva didàctica, fins i tot pels mateixos alumnes. Dificultats ontològiques, doncs, però també pràctiques, tenen els qui examinen avui dia no solament l'escola, sinó també tota la societat. Tot passa com si, a l'escola francesa, la pràctica quedés lluny del que Paul Ricoeur anomenava «l'exercici d'una memòria justa», és a dir, la capacitat d'elaborar una conjunció respectuosa i harmoniosa de la història i la memòria, tant en la pedagogia com en la didàctica.

Paul Ricoeur, i abans d'ell el medievalista especialista en la idea de *croada*, Alphonse Dupront, ja havia plantejat aquesta pregunta: la història pot ser el lloc del reconeixement?, el reconeixement d'una història plural com el reconeixement de les persones que la componen, més enllà de la història conflictiva que l'ha estructurat? Aquesta idea generosa, que sorgeix regularment en els debats públics sobre la història de França i els seus traumes o les seves zones fosques, faria referència a una concepció de la història com a «teràpia» per a una societat assaltada per les reivindicacions identitàries, els reptes de la memòria i la competència de les memòries, quan no es tracta de competència victimista. El *pharmakon* de la redacció de la història (Ricoeur, 2000), com a teràpia de les ferides identitàries, de les cicatrius de la memòria... Si ho traslladem als temes escolars, hi ha un *pharmakon* de la pedagogia de la història?

Les recerques portades a terme des de fa poc més de deu anys a l'Institut National de Recherche Pédagogique (INRP)¹ permeten circumscriure millor les dificultats escolars lligades amb aquests temes delicats, sensibles i controvertits, de la història europea recent. S'inscriuen en un camp de recerca cada cop més preparat teòricament, en especial des de fa alguns anys, tant en el marc de la didàctica (Tutiaux-Guillon i Nourrisson, 2003), com en el de la sociologia del currículum (Lantheaume, 2002 i 2003). Ara és possible avançar algunes de les conclusions provisionals d'aquestes recerques que s'estan portant a terme, però també es pot rellegir una recerca portada a terme a l'Acadèmia de Versalles entre els anys 2000 i 2003: «Entre memòria i sabers: l'ensenyament de la *Shoah* i les guerres de descolonització».²

1. Són aquestes: L. CORBEL i B. FALAIZE, *Entre mémoire et savoir: l'enseignement de la Shoah et des guerres de décolonisation*, Acadèmia de Versalles/INRP, IUFM, 2003; P. MÉRIAUX i B. FALAIZE, *Le génocide arménien à l'école*, INRP, 2006; B. FALAIZE (dir.), O. ABSALON i P. MÉRIAUX, *L'enseignement de l'histoire de l'immigration à l'école*, informe de recerca, INRP, octubre de 2007; A.-M. BENAYOUN, G. BOYER i B. FALAIZE, *La place de la colonisation dans les manuels scolaires de l'école primaire*, informe de recerca, INRP, novembre de 2007; C. POUSSE (coord.), *La place de l'esclavage et de la traite négrière dans les manuels scolaires*, informe de recerca, INRP, novembre de 2007. Pel que fa a l'esclavitud i la colonització a l'escola primària, les recerques sobre el terreny són tot just a l'inici.
2. L. CORBEL i B. FALAIZE, *Entre mémoire et savoir: l'enseignement de la Shoah et des guerres de décolonisation*, Acadèmia de Versalles/INRP, IUFM, 2003.

4.1. Una investigació que posa els límits a les recerques en didàctica

Prèviament, cal indicar alguns aspectes metodològics: la recerca portada a terme a l'Acadèmia de Versalles ha implicat més de setanta professors de primària i secundària en més de vint-i-cinc establiments escolars; s'hi han estudiat prioritàriament tres matèries diferents: filosofia, història i literatura. El treball va consistir a reunir un ampli corpus d'entrevistes i algunes observacions de classe. El mètode de l'entrevista sempre és molt ric en informació. D'entrada, sembla més fàcil expressar les pròpies pràctiques professionals que escriure-les o ensenyar-les. Això reenvia a un tipus de comunicació aparentment més còmode i, en tots els casos, més clar: des del moment en què s'accepta el principi de contestar una entrevista, tothom ha fet una elecció pedagògica i pensa que la pot defensar. Així com ens va ser difícil trobar col·legues disposats a contestar un qüestionari de l'INRP, aparentment massa oficial, quasi avaluador, sobre un tema tan minat i ple de reptes com aquest, les persones que van acceptar respondre, manifestar-se oralment, no van plantejar cap problema particular, tret d'una o dues excepcions. Aquest biaix del mètode està molt present en l'enquesta i cal recordar-lo al llarg de tot el que es presenta aquí: els «fets ordinaris» de la classe han estat sempre menys descrits que les pràctiques excepcionals o marginals, les que trenquen les rutines o innoven. Som conscients que solament hem recollit testimonis dels i de les que se sentien disposats a donar-los, tant perquè el tema els interessava com perquè hi treballaven prioritàriament.

Les persones enquestades són capaces de definir les seves eleccions pedagògiques i de relatar una iniciativa particular realitzada en equip o amb l'ajuda de qualsevol col·laboració, però els és més difícil descobrir la pràctica diària de la classe. Aquest mateix fenomen del relat de les pràctiques diàries, que ja es troba en les enquestes escrites, també és present en les entrevistes orals. El que es diu és l'anormalitat, es relata l'excepcionalitat, amb el risc que aquests aspectes ocupin, en el discurs, el lloc que no han tingut en els deu o quinze anys d'ofici i d'experiència de l'ofici. Aquesta consideració metodològica és per a mi essencial, perquè ens alerta sobre els matisos que hem d'atorgar als relats que fan referència especialment a les reaccions dels alumnes a classe. No perquè aquestes no hagin tingut lloc, sinó perquè no han ocupat mai tot el temps escolar d'un any, ni la part principal del temps dedicat a aquests temes.

Hi ha un darrer aspecte que no és irrellevant des del moment que es fan recerques en didàctica. El sentiment dominant en l'equip, reunit per al que havia de ser una recerca àmplia, si més no numèricament, era: o bé el qüestionari era rigorós però irrealitzable (massa costós en temps, en energia, en mitjans), o bé era factible, però sense valor. Aquesta alternativa va poder frenar en alguns moments el treball, però mai no el va aturar. En el fons, aquesta tensió entre el que era factible i inútil i el que era irrealitzable i creïble va ser un autèntic repte per a tot l'equip. Però la qüestió estadística és essencial, determinant fins i tot avui dia a França. És possible confirmar el que diu el sentit comú sobre «el desenvolupament del comunitarisme», sobre les «reivindicacions identitàries», amb unes dades estadístiques conseqüents, o és només la conseqüència d'una distorsió d'una lupa que deforma la realitat?

Encara hi ha un altre aspecte previ sobre la metodologia, llevat de la pregunta temible de la representativitat de la mostra: la recerca que hem portat a terme s'ha desenvolupat en un context molt particular. Les entrevistes es van fer en un moment històric particularment fecund i ric en «ecos del passat». El moment de la recerca va ser el d'un context polític i internacional particularment ric i portador de sentit fins i tot per al tema que tractem. Van ser molts els temes d'actualitat dels quals les entrevistes es van fer ressò, dels quals l'alumnat es va apoderar, van ser moltes les qüestions de context que, sens dubte, van tenir el seu paper en l'anàlisi que cada una de les persones interrogades ens deixava veure, sentir o percebre: la persistència del conflicte a Palestina, els seus ensurts repetits i l'accentuació dels combats; l'11 de setembre de 2001; el retorn, a França, de la memòria de la Guerra d'Algèria amb les acusacions que implicaven el coronel Aussarès o diferents responsables de l'exèrcit francès al capdavant de l'escena mediàtica; els debats historiogràfics entorn de dues tesis recents de Raphaëlle Branche (Branche, 2001) i de Sylvie Thénault (Thénault, 2001) sobre la història algeriana; el «xoc» polític del 21 d'abril de 2002 amb el Front Nacional a la segona volta de les eleccions presidencials; el desencadenament de la Guerra de l'Iraq a la primavera del 2003, tots els debats des del 2002 sobre l'antisemitisme a les escoles i el 2003 el ressorgiment dels debats sobre el vel. Aquest context forma part integrant de la nostra recerca. És un dels elements de comprensió del que es tracta a classe quan són evocats pels professors, sigui quin sigui el seu nivell d'exercici i la seva matèria, els «temes delicats» de la història del segle xx.

Però hi ha un altre element del context que té la seva importància: el dels debats entre «republicans» i «pedagogs», en el marc del debat caricaturesc entre una transmissió escolar frontal i una tendència constructivista de l'apropiació dels sabers. La recerca es va realitzar en ple auge d'aquesta controvèrsia pedagògica, que té certa relació amb el nostre tema de la transmissió de la història. Perquè hem tingut tendència a oposar la transmissió d'un relat nacional tradicional a la construcció crítica, ciutadana i democràtica que proposa la història. Nicole Tutiaux-Guillon (Tutiaux-Guillon, 2006, p. 119-135) precisa aquesta idea: «Per dir-ho a grans trets, canviar de ciutadania de referència faria passar d'un ensenyament basat en la veritat i l'autoritat a un ensenyament basat més en el debat i la negociació del sentit.» Amb tot, sobre la *Shoah*, aquesta exigència podria resultar més difícil de mantenir. Què s'ha de debatre i quin sentit s'ha de donar l'extermini? Potser l'autoritat del saber científic no permet prevenir aquí un relativisme eventual? Entre el model narratiu mític i el model constructivista crític potser hi ha un camí on un dels dos models no se sent exclòs per l'altre.

En la didàctica de la història, potser caldria tornar a les paraules de Michel de Certeau, per a qui «la història cauria en ruïna sense la clau de volta de tota la seva arquitectura: l'articulació entre l'acte que planteja i la societat que reflecteix. [...] Si deixa el seu lloc propi [...] es descompon i és tan sols una ficció (la narració del que ha passat), o reflexió epistemològica (l'aclariment de les seves regles de treball). Però no és ni la llegenda a la qual la redueix una vulgarització, ni la criteriologia que faria l'única anàlisi dels seus procediments» (Certeau, 1975, p. 79-120). De cop, amb un relat articulat i problematitzat, es podria assumir el lligam que Marc Bloch

definia per a tota empresa històrica, inclús per a la seva transmissió a un major nombre de persones: el que fa del lligam estret i permanent entre els cànons acadèmics, la recerca crítica i la vulgarització de la recerca, la condició primera del paper cívica de la història. El que està en joc és tota la qüestió de la «narrativa nacional» i, certament, com observa Christian Lavielle, ja no es pot considerar única, sinó que pot ser necessària si es té la intenció que sigui una narrativa simultàniament agrupadora i plural (Letourneau, 2000; Bouchard, 1995).

4.2. «Ensenyar la *Shoah*?», unes classes diferents de les altres

Com es pot abordar la *Shoah* a l'escola? Com es pot fer conèixer la *Shoah* a l'escola» (Borne, 1994)? Fa falta ensenyar la *Shoah* o «ensenyar sobre la *Shoah*?» (Lecomte i Giacometti, 1998)? «Com es pot educar contra Auschwitz» (Forges, 1997) a l'escola francesa? Fins i tot, com podem no «pedagogitzar» (Schnur i Ernst, 1997) la *Shoah* a risc de relativitzar l'esdeveniment o, en canvi, de sacralitzar-lo? Són moltes les preguntes que, des de fa uns deu anys, són al centre dels interrogants pedagògics del professorat de secundària i, des de l'aplicació dels nous programes de l'escola primària del 2002, també del professorat de primària. Perquè, com es pot retre comptes d'allò irremeiable? Com es pot explicar l'horror del sistema d'extermini, del sistema dels camps de concentració? Com es pot abordar aquesta classe «que no és com les altres» commovent els alumnes, però sense reduir la lliçó a un exercici de lamentació? Com es pot abordar l'extermini exercint un esperit crític i científic a risc de perdre, en la relació pedagògica, la seva dimensió d'indicibilitat, d'allò que no es pot explicar?

De manera general, i és la primera observació evident, a la pràctica hi ha una tensió real i significativa entre el deure de memòria —tal com s'anuncia sovint a les circulars internes del Ministeri d'Educació— i la necessitat de la història. La tensió principal que recorre tota la didàctica de la història a l'escola francesa avui dia és la que deriva del *logos* de la veritat contra el «recordeu» de la fidelitat i l'afecte. I, entre els temes que ocupen l'horitzó moral del «recorda» i l'àmbit ontològic del reconeixement, l'extermini dels jueus d'Europa és la matriu paradigmàtica, una mena de model on es proven les didàctiques de la història. De seguida es produeix una dimensió de la compassió: els bons sentiments, les oposicions simples (jueus/víctimes; nazis/botxins), l'absència de «zona grisa» (Primo Levi) i, sobretot, una emoció que desborda. Si tots els professors d'història diuen que posen en escena un saber crític i un mètode rigorós, la classe en si mateixa i l'avaluació que se'n fa (quan es fa), fan més referència a l'exercici d'un deure de memòria que a un treball d'història. La commemoració no és mai lluny, sinó que ocupa un lloc i un espai en la lliçó d'història.

Aquestes tensions didàctiques arrosseguen tota una sèrie de pràctiques de classes específiques que passen per la recollida de testimonis, la visita de «llocs de memòria», l'ús sistemàtic i molt freqüent del cinema: en el fons, sobre aquest tema en particular i de manera massiva, els docents fan d'aquesta classe d'història un moment

important de l'any, «una classe que no és com les altres», un moment en què per a molts l'ensenyament de la història troba tota la seva raó de ser. Per aquesta disposició específica i simbòlica de la classe dins l'any escolar, per la planificació d'aquest moment important amb motiu del qual els docents inventen sovint pràctiques com les relacions amb els alumnes o proven nous elements didàctics, els alumnes dedueixen que aquesta classe està carregada d'una dimensió excepcional, fins i tot sagrada.

Això es veu reforçat pel fet que aquestes classes són sovint l'oportunitat de fer explícitament educació cívica. L'externi ocupa aleshores exactament el pol contrari als drets de l'home i és esmentat a classe pels docents preocupats per retre justícia a aquest esdeveniment en el marc de l'expressió «mai més», i si aquest no és el cas, sempre està present implícitament en l'organització de les classes. En altres paraules, aquesta funció cívica de l'ensenyament té dues conseqüències directes: la primera és fer de la *Shoah* una qüestió moral, en la qual la mateixa història sembla quedar relegada a un racó de la classe; la segona és tornar a formular indirectament la funció confiada a l'heroisme en el currículum francès. Mentre que durant molt temps (des de Jules Ferry, de fet) l'heroisme s'havia girat cap al futur, revestit de la glòria del passat, encarnat per personatges que suposadament representen França en totes les seves tradicions, l'heroisme actual passa per una moral del patiment de les víctimes: els herois positius d'ahir s'han vist substituïts per una heroització de les víctimes del passat.

En aquest esquema de memòria de la classe d'història, tal com funciona des que França ha recuperat la seva memòria sobre Vichy i la deportació dels jueus de França (és a dir, des de fa uns quinze anys), les classes d'història xoquen des de ja fa uns quants anys amb les reaccions d'alumnes que minen literalment el pacte pedagògic que hi ha entre docents i aprenents. La recerca portada a terme a l'Acadèmia de Versalles del 2000 al 2003 confirma el que altres ja pressentien però que no s'havia pogut comprovar realment.³

4.3. Les dificultats pròpies de l'ensenyament de la Shoah

Es distingeixen amb prou exactitud cinc dificultats principals. La primera està relacionada amb el perill que podria constituir una forma de sacralització del tema rebuda sense esperit crític. Molts professors temen que es fixin els papers sense anàlisi —botxins *versus* víctimes—, però que, tanmateix, ells mateixos haurien contribuït a establir i confirmar. No és pas en la sacralització que es construeix la història raonada, el *logos* de la veritat, com temen els que veuen els límits efectius en la intimitat de la seva classe.

La segona dificultat fa referència a la victimització dels jueus, i es pot estendre a qualsevol grup considerat només sota el prisma del seu lloc dolorós en la història. Això té a veure, per als jueus, amb el seu lloc en els programes i les pràctiques es-

3. Annette Wievorka especialment.

colars franceses. Tret de la classe de sisè,⁴ per als alumnes de dotze anys, en què el món dels hebreus s'estudia juntament amb altres grans civilitzacions de l'antiguitat, els jueus només apareixen en l'ensenyament de la història en el moment del seu extermini o (però això els consola?) en el moment de l'*affaire* Dreyfus. Són moltes les preguntes i es coneixen des que la historiadora especialista en memòria de l'extermini Annette Wieviorka les va formular als anys vuitanta: com podem identificar-nos amb les morts?, com podem identificar-nos amb els que només tenen estatus en la victimització de la seva posició social i històrica? Aquest és el sentit de les reserves fetes aquests darrers anys sobre els viatges escolars a Auschwitz, sovint amb alumnes molt joves. Què poden comprendre?, què poden sentir? El sentit del viatge, que a vegades té lloc en l'espai d'un sol dia, en unes condicions que potser s'haurien de revisar, no és sempre comprensible.

La saturació dels alumnes respecte a aquest tema és la tercera dificultat. Dificultat quasi insuportable que cal analitzar, ja que contradiu tots els objectius pedagògics i actua gairebé en el sentit contrari al de la intenció dels professors. Contràriament al que es pensa sovint, aquest fenomen no és recent. El 1982 Annette Wieviorka ja parlava de saturació a classe, després de l'atemptat del carrer Copèrnic i respecte al tema de l'antisemitisme.⁵ En l'esforç d'ensenyar allò inefable, l'organització del currículum fa que els alumnes sentin a parlar de la *Shoah*, i sovint d'una manera semblant, des de l'escola primària fins al final de la secundària i al batxillerat. Les informacions històriques aportades no són semblants, però sí que ho són el to i l'emoció de la classe. I sovint en diverses matèries, des de literatura fins a filosofia. Des de llavors, la *Shoah* esdevé aquell lloc —*topos*— que ha de servir al professor. És el que un professor de filosofia en una classe de *terminal*⁶ anomenava «la destrucció de la referència». A força de parlar-ne, i massa, o malament, es passa de llarg de l'ensenyament que s'hauria de fer. Una explicació del fenomen pot trobar-se en el fet que molts docents de més de trenta-set o trenta-vuit anys (és a dir, la majoria) van descobrir el tema dels jueus a Vichy quan estudiaven la carrera d'història a la universitat, o fins i tot, els més grans, quan ja estaven treballant. Inevitablement, la voluntat de parlar d'aquest període dolorós de la història nacional i europea augmenta per als qui van patir el tabú escolar.

Una quarta dificultat procedeix d'un efecte de relativització relacionat amb una certa competència de les memòries que s'instal·len a classe. Els alumnes perceben molt bé aquesta inversió docent en aquest tema, que tradueixen de vegades en un sentiment de sobreinversió a costa d'altres temes que, d'altra banda, els alumnes també coneixen: el genocidi tutsi, a Rwanda, la qüestió armènia, la colonització... De fet, aquests temes es toquen menys a classe i fan sorgir en els alumnes un sentiment d'injustícia: hi ha, doncs, «un patiment més legítim que un altre». Aquest sen-

4. Equivalent a sisè de primària a Espanya.

5. Annette WIEVORKA, *L'enseignement de la Shoah*, CDJC, 1983, p. 55, volum sorgit d'una taula rodona celebrada a París el 1982 en la qual van participar el Centre de Documentation Juive Contemporaine (CGJC) i l'Association des Professeurs d'Histoire et Géographie (APHG).

6. Equivalent a segon de batxillerat a Espanya.

timent perjudicial per a l'estudi de la *Shoah* és font de confusió en els alumnes, sense que necessàriament pugui ser superat pels docents, sovint desbordats o depassats. Injustícia, incomprensió de vegades, però també provocació. I aquesta és la dificultat que els docents troben quan els alumnes fan obertament reflexions antisemites. A partir d'aquest moment, s'enfronten dues mirades, tant com dues generacions: el professor, que és un adult amb relació d'autoritat, i l'alumne, que exerceix la provocació apostant per un tema determinat amb el qual està segur que farà diana.

D'altra banda, cinquena dificultat, la recerca de l'Acadèmia de Versalles va demostrar fins a quin punt els professors podien ser incapaços a vegades de respondre a les reivindicacions identitàries dels alumnes i als discursos polítics o antisemites mantinguts per aquests. Per tota una sèrie de raons que tenen relació essencialment amb la seva cultura històrica, jurídica o sociològica, pocs són capaços de respondre a les provocacions d'alumnes que utilitzen el conflicte israelopalestí com una arma contra el discurs docent.

En el fons, si reflexionem amb Alain Legardez (Legardez, 2006) sobre la didàctica dels temes sensibles a classe, haurem de recuperar les característiques dels temes socialment vius a classe, característiques que també són riscos. El primer tema està lligat a la legitimitat del saber mobilitzat pel professor, que pot xocar als alumnes, que han d'acceptar l'aprenentatge d'un saber en el marc escolar i la integració d'aquest saber en els seus propis esquemes mentals (cosa que la didàctica anomena *saber social dels alumnes*). Entre aquestes dues referències als sabers poden sorgir tensions immediates. Un altre tema sensible a classe és la legitimitat del mateix docent: «Tu, profe, francès, no saps el patiment que els colons han sofert al llarg de la colonització. Nosaltres, la nostra família, sí que ho sabem.» Sorgeix un joc entre «ells i nosaltres», que ens equivocaríem si el carreguéssim al crèdit (o debit) dels alumnes. «Ah, no, les classes sobre la *Shoah* no són com les altres, no és possible. Estic, com dir-ho?, desapassionada per la Guerra d'Algèria. Encara que, al mateix temps, segurament, abans de res hi trobaré la passió dels alumnes. Al cap i a la fi, jo tinc un programa... confrontat amb una passió molt forta al davant. Mentre que, pel que fa a la *Shoah*, en mi, la passió ve tota sola.»⁷

La segona característica didàctica d'aprenentatge de les qüestions socialment vives que recordaré és precisament la dels riscos. Riscos per als alumnes que han d'integrar aquest saber savi i escolar, malgrat que el seu saber social s'hi pot oposar amb força: «No entenc res, professora; a casa miro Al-Jazira i diuen que els jueus són els opressors dels palestins, i aquí, amb Primo Levi, veig que és molt injust el que van fer als jueus.» Però riscos també per als professors, perquè els riscos de la feina, que la classe surti malament, s'accentuen encara més, ja que es tracta d'un tema potencialment viu, amb una pràctica menys rutinària, menys segura, en què s'elaboren majoritàriament didàctiques innovadores que trenquen amb el dia a dia de la feina.

7. Entrevista núm. 39: història, batxillerat.

4.4. Encara es pot ensenyar l'extermini dels jueus a França

No obstant això, l'informe de la recerca de l'INRP-Acadèmia de Versalles permet matisar el que el debat mediàtic afirma sobre els «territoris perduts de la República» (Brenner, 2002), una mena de territoris esdevinguts hostils a qualsevol aprenentatge, antisemites i poc inclinats a l'ensenyament de la *Shoah*. És el que el filòsof Alain Finkielkraut ha denunciat constantment. La realitat estadística, si més no, és una altra. Tot i que hi ha centres escolars que tenen serioses dificultats quant als continguts de l'ensenyament i els aprenentatges, sembla que en la majoria dels casos, incloent-hi els barris anomenats *sensibles* o *difficils*, els equips de docents porten a terme la seva tasca sense altres dificultats que les ja indicades.

Però aquests ho fan amb tota la consciència dels reptes globals d'aquest ensenyament. Sens dubte, és a les classes de literatura on està més ben assumit aquest ensenyament dels temes sensibles. Potser perquè els professors tenen el costum d'assumir l'emoció suscitada pels textos de literatura i, per tant, la dels alumnes. La coherència didàctica s'organitza segons un règim de veritat propi de la matèria.

Si s'accepta el marc teòric que proposa Develay (Develay, 1995), que pensa que «la didàctica considera que la particularitat dels sabers ensenyats determina modes d'aprenentatge i modalitats d'ensenyament particulars», llavors cal examinar atentament el que proposa Alain Legardez quan indica diverses pistes per ensenyar els temes sensibles: la primera és basar-se sempre en una problematització, procurant traslladar de manera adequada el contingut més rigorós a l'ensenyament, procurant ser conscient que la problematització reforça el costat «calent», o fins i tot «candent», del tema. La segona pista fa referència al tema de les relacions amb els sabers (ho vam indicar en l'informe de la recerca de l'Acadèmia de Versalles), que signifiquen un domini no solament dels objectes històrics, dels continguts, sinó també dels reptes d'aquest tema, així com el domini de les representacions dels alumnes i de la sociologia exacta dels alumnes dels quals l'escola té cura. S'han de relacionar els sabers històrics, els jurídics i els sociològics.

4.5. Conclusions programàtiques rellegides en funció dels interrogants actuals

De fet, els temes de tensió entre història i memòria a França s'han desplaçat lleugerament. Quatre estudis posats en marxa des de fa un any en el marc de l'INRP permeten veure l'abast d'aquest desplaçament. Ja es pot avançar una hipòtesi: Vichy, la deportació i l'extermini dels jueus de França i d'Europa ja no són un tema controvertit, en el sentit d'«un passat que no passa».⁸ Això no vol dir que no persisteixin les dificultats didàctiques, però ara són objecte d'un consens relatiu de tot el sistema escolar. A més, molts i notables treballs històrics, museus, llibres de testimonis i nombroses referències cinematogràfiques, permeten dotar els docents de conside-

8. Expressió utilitzada en el llibre d'Eric CONAN i Henry ROUSSO (1994), *Vichy, un passé qui ne passe pas*.

rables recursos pedagògics. És com si en aquests darrers anys, a classe, el tema recurrent que es planteja als professors i als alumnes, amb motiu de les classes d'història, fos el tema de l'alteritat, de les memòries plurals i en competència, de les històries plurals que componen la narrativa nacional que, fa tot just vint anys, no es confessava tan diversa, i, finalment, el passat colonial de França.

S'han obert quatre recerques que fan referència al genocidi armeni a l'escola,⁹ a l'estat de l'ensenyament de la història de la immigració a França,¹⁰ a l'esclavitud i, finalment, al tema colonial a l'escola primària¹¹ i secundària.¹²

Per a cadascuna d'aquestes recerques, es poden destacar alguns trets dominants comuns que fan referència a constatacions de conjunt: en primer lloc, les prescripcions oficials. En analitzar els programes d'educació nacional de manera exhaustiva, però també les circulars i els debats públics sobre temes d'història i de memòria a classe, sorprèn l'augment significatiu d'aquesta problemàtica en les decisions institucionals referents al currículum. Tant si és sobre el genocidi armeni com si és sobre la colonització, i més recentment encara sobre la història de la immigració, des de l'any 2000, aproximadament, el Ministeri i les comissions de programació semblen ser particularment sensibles als reptes de memòria. S'evoluciona cap a la consideració de pàgines de la història poc abordades fins ara a classe.

Sens dubte, es pot fer la mateixa observació en la redacció dels manuals escolars. Quan es llegeixen i s'analitzen els manuals escolars de l'escola primària, i també els de secundària, sobre el conjunt de temes sensibles de la societat francesa, que són temes d'història, les limitacions de la memòria pesen amb tot el seu pes. La nova presència d'una pàgina doble sobre temes que fins ara només ocupaven quatre ratlles n'és un bon testimoni. De la mateixa manera, s'observa una inflació de l'oferta o els projectes d'eines pedagògiques per als docents sobre temes com la colonització, la immigració o l'esclavitud.

Queda la qüestió de les pràctiques. Les recerques que comencen hauran de posar en evidència el que canvia o resta sense canviar en les pràctiques efectives de la classe d'història. En quina mesura els reptes de memòria influeixen en la manera d'explicar la història als alumnes? En quina mesura la pluralitat (o l'alteritat) que es reconeix en els alumnes té influència en les pràctiques? Fins i tot sobre aquest tema ja es poden avançar algunes pistes. Darrere de totes les categories de designació del professorat que afecten els alumnes i les raons que els empenyen avui dia a explicar una altra història de França a classe, s'amaga el tema dels nens que es reconeixen procedents de la immigració i d'una altra religió. En el fons, el retorn del tema religiós és el que perfora el sistema d'ensenyament públic. Aquest retorn es pot percebre en els nombrosíssims debats, sovint molt vius en el si de l'educació nacional, res-

9. P. MÉRIAUX i B. FALAIZE, *Le génocide arménien à l'école*, INRP, 2006.

10. Enquesta realitzada en el marc d'un congrés que va tenir lloc a la Cité Nationale de l'Histoire de l'Immigration l'abril del 2007 a París. Vegeu: <<http://ecehg.inrp.fr>> i <<http://www.histoire-immigration.fr/>>.

11. Coordinada per Gilles Boyer i Benoît Falaize (INRP).

12. Coordinada per Françoise Lantheaume (INRP/UMR Éducation et Politique, Lyon 2).

pecte de la Llei del 2004 sobre la laïcitat a l'entorn escolar; també s'observa en les categories de designació dels alumnes que s'inclinen cada cop més cap a les categories religioses (nens «musulmans», «alumnes jueus»...), però també es troba en les reivindicacions dels alumnes que abracen l'islam, per exemple, en el marc d'una construcció identitària de revaloració d'ells mateixos i de la seva família immigrada.

Segurament, ensenyar els drames del passat o els temes controvertits de la història nacional marca un trencament amb una tradició escolar, però també amb una tradició acadèmica francesa. Mentre que abans la història ensenyada posava al capdavant els avantpassats còpresos de glòria i de sentiments nacionals o cristians (la qual cosa, en alguns casos, era el mateix), actualment el retorn amb força dels debats sobre la història de França i sobre els reptes de memòria anima, fins i tot a classe, les competències victimistes.

En efecte, l'ensenyament de la història ha evolucionat considerablement en el decurs dels darrers cinquanta anys. Hem sortit d'una història immòbil, xovinista, farcida de figures heroiques el destí de les quals es confonia amb el de la nació. Es podia «fer plorar» (i es feia habitualment) amb exemples històrics sovint molt llunyans, com el del màrtir de Blandine. Aquesta emoció mantenia en cada persona una relació patrimonial i mítica amb el passat i contribuïa a la construcció dels herois nacionals. Aquesta concepció de l'ensenyament de la història va ser fortament criticada durant els anys setanta. A partir d'aquest moment, s'assistí a una veritable mutació: el marc de les preocupacions canvià i la preocupació de la construcció nacional es difuminà fins a desaparèixer finalment. Ens situem llavors en el món contemporani, on es qüestionen els esdeveniments que tenen un lligam generacional amb els docents i els alumnes mateixos. Les pàgines negres de la història nacional ja no semblen tabú; la necessitat de transmetre una memòria esdevé obsessiva. S'entén que, en aquest espai condensat de fets carregats de dolor, l'emoció canviï de naturalesa i sigui més fonamental. Aquesta exhortació social d'un deure de memòria, d'un deure de transmetre, durant els anys vuitanta i noranta va impregnar considerablement les pràctiques de classe sobre temes també delicats, com ara la Segona Guerra Mundial (fins ara tractada en un marc d'història militar i diplomàtica) i les guerres de descolonització.

4.6. Conclusió

«Vivim a l'arbitri dels mals records.» Aquesta frase del novel·lista Patrick Modiano expressa la situació de França en aquests darrers trenta anys, abans que la història de la deportació dels jueus de França i el paper de Vichy en la col·laboració no tornessin a la memòria de la França dels anys setanta i vuitanta, en plena crisi econòmica i social, sotragada en els seus fonaments més arrelats als valors de la República i als drets de l'home. En aquest context d'hipermnèsia, els docents, a classe, potser no tenen cap altra elecció que acceptar la confrontació en l'ensenyament amb «els rebutjats» de la història nacional, o, si més no, amb la seva part «controvertida», molt adequada per a la redefinició de la identitat nacional. No obstant això, Ni-

cole Tutiaux-Guillon (Tutiaux-Guillon, 2006) i la majoria de les recerques en didàctica mostren, per tradició, que l'ensenyament de la història es basa en la neutralització dels sabers i dels seus reptes. Des de sempre, des del paper exercit en el currículum per Henri IV, en el moment de la separació de les esglésies i de l'Estat, l'escola i el seu currículum han conegut aquests efectes de «refredament» de temes sensibles. Françoise Lantheaume (Lantheaume, 2002) va demostrar en la seva tesi que la dimensió moral mobilitzada per parlar de la guerra i de les víctimes permetia transferir als drets de l'home el tema de la violència de la descolonització durant la Guerra d'Algèria. Des de llavors i si seguim Paul Ricoeur, que parlava d'una necessària «memòria justa», potser és possible i urgent fer referència a una «pedagogia justa» de la història, que pugui construir una història crítica sense desestimar la força social de la memòria en joc, que pugui ser fidel al passat sense renegar de la veritat i pugui ser fidel a la veritat acadèmica sense eliminar res de la dignitat de les persones protagonistes de la història entorn de les quals s'organitzen llocs i discursos de memòries, comptat i debatut, ben legítims.

Bibliografia

- BORNE, D. (1994). «Faire connaître la Shoah à l'école». *Les Cahiers de la Shoah*, núm. 1. Versió electrònica: <<http://www.anti-rev.org/textes/Borne94a/index.html>>.
- BOUCHARD, G. (1995). *L'avenir de la culture nationale comme paradigme de la société québécoise*. Montreal: Université de Québec.
- BRANCHE, R. (2001). *La torture et l'armée pendant la guerre d'Algérie, 1954-1962*. París: Gallimard.
- BRENNER, E. [dir.] (2002). *Les territoires perdus de la République: Antisémitisme, racisme et sexisme en milieu scolaire*. París: Mille et Une Nuits.
- CERTEAU, Michel de (1975). *L'écriture de l'histoire*. París: Gallimard.
- CONAN, E.; ROUSSO, H. (1996). *Vichy: Un passé qui ne passe pas*. París: Fayard.
- DEVELAY, M. (1995). *De l'apprentissage à l'enseignement: pour une épistémologie scolaire*. París: ESF.
- FORGES, J.-F. (1997). *Eduquer contre Auschwitz, histoire et mémoire*. París: ESF.
- LANTHEAUME, F. (2003). «Enseigner l'histoire de la guerre d'Algérie: entre critique et relativisme, une mission impossible?». A: LIAUZU, C. [coord.]. *Tensions méditerranéennes*. París: L'Harmattan. (Cahiers Confluences Méditerranée), p. 231-265.
- (2002). *L'enseignement de l'histoire de la colonisation et de la décolonisation de l'Algérie depuis les années trente: Etat-nation, identité nationale, critique et valeurs*. [Assaig de sociologia del currículum del Doctorat en Sociologia de l'École des Hautes Etudes en Sciences Sociales (EHESS)]
- LECOMTE J.-M.; GIACOMETTI, N. (1998). *Enseigner sur la Shoah*. Collection Pédagogique du Centre Régional de Documentation Pédagogique de Bourgogne.
- LEGARDEZ, A. ; SIMONNEAUX, L. [dir.] (2006). *L'école à l'épreuve de l'actualité: enseigner les questions socialement vives*. París: ESF.

- LETOURNEAU, J. (2000). *Passer à l'avenir*. Québec: Boréal.
- MODIANO, P. (2007). *Dans le café de la jeunesse perdue*. Paris: Gallimard.
- RICOEUR, P. (2000). *La mémoire, l'histoire, l'oubli*. Paris: Éditions du Seuil.
- SCHNUR, E.; ERNST, S. (1997). «Pédagogiser la Shoah?». *Le Débat*, núm. 96, p. 122-140.
- THÉNAULT, S. (2001). *Une drôle de justice: Les magistrats dans la guerre d'Algérie*. Paris: La Découverte.
- TUTIAUX-GUILLON, N. (2006). «Le difficile enseignement des “questions vives” en histoire-géographie». A: LEGARDEZ, A. ; SIMONNEAUX, L. [dir.] (2006). *L'école à l'épreuve de l'actualité: enseigner les questions socialement vives*. Paris: ESF, p. 119-135.
- TUTIAUX-GUILLON N.; NOURRISSON, D. [dir.] (2003). *Identités, mémoires, conscience historique*. Saint-Étienne: Publications de l'Université de Saint-Étienne.