

L'ENSEIGNEMENT DE LA SHOAH DANS L'ÉDUCATION NATIONALE FRANÇAISE (1945-1990)

par Georges Bensoussan

Au sortir de la guerre, après le traumatisme de 1940, il fallait reconstruire une identité nationale mise à mal tandis qu'on vivait, ici et là, le sentiment d'un « déclin » de la nation. D'où la crispation sur l'empire colonial, d'où surtout l'enfermement dans les mythologies résistancialistes, celle du gaullisme (« l'appel du 18 juin ») comme celle du communisme (le « parti des 75 000 fusillés »).

Le comité d'Histoire de la Deuxième Guerre mondiale (rattaché au cabinet du Premier ministre), rapidement créé après la guerre, s'était surtout attaché à étudier la « face lumineuse » de la période 1939-1945 centrée sur la Résistance, supposée unanime, du peuple français¹. Mais ce silence quasi officiel au sujet de la face sombre de notre histoire et de ses tabous les plus durs rejoignait, bien indirectement, l'attitude de la communauté juive. Non que les déportés se soient tus : ils ont parlé, au contraire, et d'abondance. Mais la communauté juive intègre les victimes du génocide dans la litanie des « morts pour la France » (telle est alors la position du Consistoire), tandis que la Résistance juive les intégrait dans le martyrologue héroïque de la Résistance.

La spécificité juive de ces victimes-là n'est pas perçue alors parce que l'idée de « peuple juif » dans la nation, aujourd'hui familière, est pour l'époque un anachronisme. Les logiques consistoriale, sioniste et communiste se rejoignent pour intégrer les victimes dans la nation

1. Philippe Bernard, intervention lors du colloque *Les Échos de la Mémoire*, organisé à Paris, 15-16 juin 1990 (voir Georges KANTIN et Gilles MANCERON (dir.), *Les Échos de la Mémoire : tabous et enseignement de la Seconde Guerre mondiale*, actes du colloque, Paris, Le Monde Éditions, 1991).

ou/et dans la Résistance, refusant par là même la dimension spécifique aujourd'hui prise en compte. C'est pourquoi on ne peut incriminer à ce sujet une « gêne » ou un « malaise » juifs que sous-entendent certaines problématiques actuelles².

Cette attitude de la communauté juive prévaut durant les vingt à vingt-cinq années qui suivent la guerre, tandis que deux inflexions jouent dans la perspective juive d'un génocide qui n'est pas encore devenu « shoah » : le procès Eichmann en 1961 et la guerre des Six Jours en 1967.

La mémoire officielle française est encore à l'unisson : du début des années 1950 à 1976, six émissions sur le génocide juif sont programmées à la télévision française, et, le contexte du procès Eichmann aidant, la diffusion en 1960 et 1961 du film de Resnais *Nuit et Brouillard* n'empêche pas le silence de prévaloir sur cette longue période.

Peut-on distinguer la mémoire scolaire de la mémoire collective, et les césures à l'œuvre pour la France de Vichy correspondent-elles forcément à celles de la mémoire de la Seconde Guerre mondiale ? D'une mémoire à l'autre, les relations ne sont pas linéaires et, de surcroît, mémoire nationale et mémoire juive ne se confondent pas tout à fait.

L'horreur vague de l'« Holocauste » : 1945-1980

Programmes et directives

Deux séries de programmes marquent la période : ceux de 1945 et ceux de 1957. Le programme de 1945, modifié par l'arrêté de juin 1948, prévoit d'étudier en classe de terminale l'époque dite « contemporaine », qui court du milieu du XIX^e siècle jusqu'à 1939. Le programme de 1957, lui, sépare la « chronologie », réservée à la classe de première (1871-1945), des « principales civilisations »

2. Sur ce point d'histoire, je remercie tout particulièrement Annette Wiewiorka pour ses remarques avisées. Sur ces questions, je renvoie à son ouvrage *Déportation et génocide : entre la mémoire et l'oubli* (Paris, Plon, 1992).

étudiées en classes terminales. En fait, dès juin 1959, devant le déséquilibre d'un tel découpage, l'étude de la Deuxième Guerre mondiale (et plus exactement comme le précise le libellé, du « monde de 1914 à nos jours ») bascule en classes terminales où l'étude des civilisations est maintenue. Ainsi formulé, ce programme reste en vigueur pendant près d'un quart de siècle.

Les instructions de décembre 1954 et de janvier 1957 relatives à l'histoire sont empreintes de ce discours humaniste si spécifique de l'Éducation nationale. L'histoire contemporaine est nécessaire à « la formation de l'homme et du citoyen de demain » (1954), tandis que l'instruction civique, dans les textes de 1957, épaula la leçon d'histoire, garde-fou contre les entraînements obscurs des actions collectives qui livrent le monde « au choc des rapports de force³ ».

Les modifications sont superficielles jusqu'en 1982, exception faite de l'arrêté de juin 1971 qui réorganise la classe de troisième, moment charnière de la scolarité d'un très grand nombre d'adolescents qui arrêtent là leurs études. On y lit qu'« une connaissance élémentaire de la Deuxième Guerre mondiale [...] est indispensable à la formation d'adolescents ». Cela étant, c'est en vain qu'on chercherait, dans les programmes et les directives de ces années-là, la moindre mention de la politique d'extermination menée par le national-socialisme...

De 1945 à la fin des années 70, les manuels du silence

À l'unisson de la mémoire nationale, la plupart de ces manuels passent sous silence le génocide juif et, s'ils l'évoquent jamais, sa spécificité. Les longs tabous français ne s'effritent qu'au cours des années 1970 : ainsi en va-t-il du traitement réservé aux étrangers, du STO, de la faiblesse numérique de la Résistance, de la politique de collaboration, et plus encore – tabou ultime – du rôle de Vichy dans la politique du génocide.

Par ailleurs, il semble que le retour au pouvoir du général de Gaulle en 1958 ait freiné le timide examen de conscience entrepris

3. Albert Troux, inspecteur général de l'Instruction publique.

au cours des années 1950, comme si le discours « mal pensant » sur la guerre avait alors été gelé⁴. De fait, le mythe gaulliste qui a tôt prévalu s'épanouit plus encore en 1958. Et de Gaulle lui-même en est le premier artisan qui, lyrique, chantant les louanges de Paris depuis l'Hôtel de Ville ce 25 août 1944, « oublie » l'action de la police parisienne les 16 et 17 juillet 1942. Comme il oublie que la ville entière chercha à vivre le plus normalement possible durant ces quatre années. Comme il oublie, enfin, l'accueil fait au maréchal Pétain quatre mois plus tôt. Parti pris du bâtisseur de mémoire nationale au prix de toutes les entorses faites à l'histoire : de Gaulle avait décidé que Vichy n'était qu'une parenthèse malheureuse. D'ailleurs, demandait-il, était-il même besoin de « rétablir » la République ?

Le silence sur les « années noires » (cette expression galvaudée permet l'économie de l'analyse) couvre tous les tabous. Ainsi le silence sur l'attitude de l'Église catholique lors des promulgations des deux Statuts des Juifs (octobre 1940 et juin 1941), ou encore le silence du général de Gaulle lui-même sur le génocide juif (voir ses *Mémoires de guerre*), comme si la dimension juive des victimes blessait sa vision de la citoyenneté française. Ils n'étaient victimes que françaises ou « mortes pour la France », le reste n'est qu'appartenance communautaire, « religieuse », affaire privée que la République ignore.

Ce silence des contemporains (et non des rares rescapés « raciaux »), cette « sidération » qu'évoquent nombre de témoins ne s'expliquent pas seulement par la dimension inouïe des crimes révélés. L'accablement traduit aussi la mauvaise conscience, une gêne secrète devant cette « complaisance obscure » pour le discours antisémite⁵.

De 1945 à la fin des années 1970, trois générations de manuels se succèdent : ceux de 1945-1948 d'abord ; ceux de 1962-1963 ensuite, alors que la réforme de 1957 atteint les classes terminales des lycées ; ceux enfin de 1968-1972. Il n'est pas fait la moindre mention du génocide dans les ouvrages de la première génération, mais l'infléchissement est certain vers 1962 ; puis le discours scolaire

4. Pascal ORY, in KANTIN et MANCERON (dir.) *Les Échos de la Mémoire*, op. cit., p. 49.

5. *Ibid.*

se stabilise pendant une vingtaine d'années jusqu'à l'apparition des nouveaux programmes de 1982-1983. Ce grand tournant du début des années 1960 n'est pas à relier, me semble-t-il, aux rares parutions des grandes études sur le sujet (Léon Poliakov, *Bréviaire de la Haine*, en 1951, Joseph Billig, *Le Commissariat général aux questions juives*, en 1957), mais bien plutôt aux trois facteurs suivants :

- d'abord, la prise en compte officielle de la déportation par le biais de la « journée de la Déportation », instaurée en 1954 et fixée au dernier dimanche d'avril. La spécificité du génocide juif en est cependant totalement absente, tout comme les cérémonies du 11 novembre 1945 avaient naguère ignoré les déportés dits « raciaux » ;
- ensuite, le choc créé par *Nuit et Brouillard*, le film d'Alain Resnais et Jean Cayrol, qui, en 1956, malgré ses évidentes qualités, ne prenait pas en compte la singularité du destin juif ;
- enfin, et c'est là vraisemblablement la raison la plus profonde de l'infléchissement de ce discours, le retentissement du procès Eichmann, ouvert en Israël au printemps 1961. Des journalistes du monde entier ont couvert l'événement qui fut, plus encore que les procès de Nuremberg échelonnés de 1945 à 1949, le premier véritable « épilogue judiciaire » du génocide juif en tant que tel.

Ces faits qui participent de la mémoire collective ont contribué à orienter les discours, mais il est possible également que le choc en retour des guerres de décolonisation (celle d'Algérie en particulier) ait pu faire réfléchir nombre d'intellectuels sur ce qu'on appelait pudiquement le « processus de déshumanisation ». Dans le contexte algérien, à tort ou à raison, il a été couramment fait mention de la « Gestapo »⁶ et de « camps de concentration » à propos de la torture systématisée et du regroupement forcé des populations indigènes dans des zones contrôlées par l'armée.

Après 1962, à défaut d'être précis et de prendre la portée exacte de l'événement, le manuel scolaire, forcément tributaire de la recherche historique, aborde le plus souvent succinctement la question du génocide juif. Ces ouvrages des deuxième et troisième générations (1962-1980 environ) marquent le triomphe du discours

6. Cl. Bourdet, en 1955, dans *France-Observateur*, « Votre Gestapo d'Algérie »...

lénifiant sur l'horreur. Ainsi lorsque le manuel Hatier écrit : « L'effort commun de guerre, une horreur commune pour les atrocités des camps de concentration, découvertes par les troupes libératrices, maintiennent pendant quelque temps la solidarité des vainqueurs⁷. » Ainsi lorsque Belin fait état, sans plus de précision, de « groupes ethniques pourchassés par les nazis⁸ »... Ainsi encore lorsque Delagrave consacre un mot aux Juifs qu'on... « aide à faire passer les frontières⁹ », réfugiés fuyant on ne sait quelle persécution. Plus fourni sans doute, mais tout aussi peu précis, est le discours sur la « blessure morale » infligée à l'humanité en 1945. Laquelle « sort de la guerre meurtrie¹⁰ », la « conscience humaine ravagée¹¹ ». Le seul Bordas, nonobstant l'amalgame final sur lequel nous reviendrons, parle... d'« êtres humains » systématiquement humiliés : les Juifs, les membres des « races inférieures » publiquement voués à la disparition¹² ».

Par ailleurs l'ignorance prévaut en la matière, reflet de l'enseignement supérieur et d'une recherche française encore hésitante sur le sujet. Chambres à gaz et crématoires sont le stade ultime de la connaissance du génocide juif. Ni les Einsatzgruppen, ni les camions à gaz, ni les épisodes de révolte ne sont évoqués (exception faite du manuel Nathan, paru en 1962, qui relate celle du ghetto de Varsovie). Plus encore, les erreurs sont nombreuses et le propos parfois confus. Voulant « résumer d'un mot » le monde concentrationnaire, Delagrave parle en 1962, sans autres précisions, de « système de travail forcé ». De nombreux autres manuels avancent des chiffres erronés quant au bilan de la « Solution finale », soit à la hausse pour les Juifs déportés de France (ainsi Delagrave fait-il état de 110 000 victimes, mais le travail de CDJC, en la matière, est alors à peine commencé), soit plus fréquemment à la baisse, tel Nathan (en 1962) qui fait état de quatre millions de victimes. L'édition scolaire est tributaire de la recherche érudite, et seules les études récentes telle

7. *Manuel d'histoire pour la classe de terminale*, Paris, Hatier, 1962, p. 220.

8. *Manuel d'histoire pour la classe de terminale*, Paris, Belin, 1963.

9. *Manuel d'histoire pour la classe de terminale*, Paris, Delagrave, 1962, p. 207.

10. *Manuel d'histoire pour la classe de terminale*, Paris, Delagrave, 1962.

11. *Manuel d'histoire pour la classe de terminale*, Paris, Nathan, 1962 ; notons que de nombreuses rééditions sont parues (en 1966, 1971...).

12. *Manuel d'histoire pour la classe de terminale*, Paris, Bordas, 1968, p. 288.

celle de Raul Hilberg (avec *La Destruction des Juifs d'Europe*, dont la dernière édition américaine date de 1985) situent le bilan avec plus de précision à un peu plus de cinq millions de victimes.

Par ailleurs, le vocable unique et confus de « camps » amalgame deux réalités très différentes : celle des camps de concentration et celle des lieux d'extermination (Hilberg parle de « centres de mise à mort »). C'est pourquoi le génocide juif est encore loin d'être perçu comme une entreprise spécifique d'élimination industrielle d'un groupe humain. Témoin cet extrait du Bordas, représentatif de la plupart des autres manuels, qui opère l'amalgame entre toutes les catégories de déportés : « Les camps servirent aussi à de véritables "génocides" : des convois entiers de Juifs, de Polonais, de prisonniers et de civils russes étaient envoyés dans des "chambres à gaz" et leurs cadavres brûlés dans des fours crématoires. Au total, 10 à 12 millions de déportés de tous les pays d'Europe passèrent dans ces "camps de la mort" dont les plus sinistres furent Dachau, Belsen, Buchenwald, Ravensbrück, Auschwitz. Près de 7 millions y disparurent¹³. »

Tradition laïque et méconnaissance des réalités locales obligent, la plupart des manuels n'opèrent aucune distinction dans le chiffre des pertes polonaises. Delagrave (1962) évoque la mort violente « d'un quart du peuple polonais », Belin (1963) un pays qui « a perdu 22 % de sa population », Bordas (1968) parle de six millions de morts polonais alors que le pays a « à peine pris part aux opérations ». Seul Nathan (1962) distingue discrètement les victimes, comme si mettre en avant cette réalité revenait à aller dans le sens du racisme allemand et, par la distinction ainsi opérée, à accorder légitimité aux assassins.

L'épilogue, enfin, est empreint d'optimisme. L'horreur des crimes est inouïe, mais la justice est passée, les coupables ont payé, la dénazification a eu lieu...

La mémoire scolaire est tissée de blancs. L'omission fait l'essentiel de ces textes, en particulier quant au rôle du régime de Vichy dans la « Solution finale ». Hachette mentionne des... « lois alle-

13. *Manuel...*, op. cit., 1968, p. 266.

mandes concernant les Juifs [...] mises en application dans la zone occupée, avec toutes leurs sinistres séquelles¹⁴ », et si Delagrave nous apprend qu'il y eut entre « 60 000 et 80 000 déportés raciaux (Juifs qui la plupart ont été exterminés)¹⁵ », on ne sait ni par qui ils ont été arrêtés, ni où ils ont été internés avant leur déportation.

L'iconographie et les sources d'archives utilisées comme support pédagogique sont à l'image de cette confusion entre déportation et extermination. Ainsi voit-on des déportés du camp de Nordhausen¹⁶, un charnier du camp de Belsen, des déportés enfermées dans un « bloc » du même camp, un détenu parvenu au dernier degré d'épuisement à Buchenwald, et d'autres dans le même état ultime au camp de Wobbelin¹⁷, tous ces documents qui disent l'enfer concentrationnaire sans spécifier le destin particulier réservé au peuple juif. Ce retrait quasi unanime, où le manuel Nathan pourtant fait exception, répond aux silences :

- d'une communauté juive qui intègre ses morts dans le martyrologue politique et militaire de la Nation ;
- d'une mémoire nationale marquée par le jacobinisme laïque, mais dont l'ignorance se nourrit aussi de mauvaise conscience et d'une tradition, vivace en son temps, du rejet des Juifs ;
- d'une histoire érudite peu encline encore, en France, à étudier le génocide et à le distinguer des autres malheurs de la guerre¹⁸.

Sur plus de trente années d'enseignement de l'histoire, le génocide juif reste mal perçu et l'amalgame prévaut sous tous les substantifs utilisés. Delagrave (1962) met sur le même plan les bombardements aériens, les combats de la Résistance, les représailles auxquelles ils donnent lieu et les « génocides raciaux »... Le manuel englobe également « Slaves, Juifs et Bohémiens » dans le destin commun de la « Solution finale ». Le manuel Belin (1963), dont Fernand Braudel est l'un des trois coauteurs, évoque une « œuvre de démoralisation qui trouva sa forme la plus effroyable dans les camps

14. *Manuel...*, Hachette, 1962, p. 110.

15. *Manuel...*, Delagrave, 1971.

16. *Manuel...*, Delagrave, 1962.

17. *Manuel...*, Bordas, 1968.

18. Mais aux États-Unis même, rappelons la longue indifférence qui entoura la démarche pionnière de Raoul Hilberg entre 1948 et 1961, date à laquelle il publia la première version de son œuvre.

de concentration¹⁹ », même s'il fait état, un peu plus loin, de « racisme » et de « mépris des humains ». Le Bordas confond toutes les victimes sous l'étiquette « déportations et représailles »... : « 6 millions de Juifs, 2 millions de Russes, 300 000 Français, plusieurs millions de ressortissants de l'Europe centrale ont disparu²⁰ ». Le bilan chiffré, quelle qu'en soit l'ampleur, n'indique ni la singularité d'un destin, ni cette fracture d'humanité que fut la « Solution finale ». À cet égard, atypique est le manuel Nathan qui écrit que « jamais on n'avait assisté à l'extermination systématique de millions de personnes au nom d'une doctrine pseudo scientifique du racisme²¹ ».

L'histoire conquise : le temps de la « shoah », les années 1980

Les années 1980 marquent le passage du souvenir d'une horreur vague qu'un chiffre résume, dispensant d'aller plus loin que les larmes de circonstance, à une connaissance plus aiguë qui finit par dégager la singularité et l'unicité du génocide juif. Que le terme « shoah » l'ait emporté bientôt sur « holocauste » traduit aussi, en France, la reconnaissance d'une spécificité. La querelle sémantique est également l'aboutissement intellectuel de quelques grandes œuvres des années 1980, au nombre desquelles il faut compter *La Destruction des Juifs d'Europe*²² de Raul Hilberg (traduit en français en 1988) et le film de Claude Lanzmann, *Shoah* (1985).

Telle qu'enseignée dans les manuels scolaires, l'histoire a été marquée par quelques travaux pionniers, dont celui de Paxton sur la France de Vichy²³ (1973), suivi en 1981 d'une étude sur le rôle de Vichy dans la persécution antisémite, *Vichy et les Juifs*²⁴, en collaboration avec Michael Marrus. Quant au film *Shoah* de Claude Lanzmann, il a joué un rôle capital, plus particulièrement lors de sa

19. *Manuel...*, Belin, 1963, p. 118.

20. *Manuel...*, Bordas, 1968, p. 285.

21. *Manuel...*, Nathan, 1962, p. 251.

22. Raul HILBERG, *La Destruction des Juifs d'Europe*, traduit de l'anglais par Marie-France de Paloméra et André Charpentier, Paris, Fayard, 1988.

23. Robert PAXTON, *La France de Vichy*, traduit de l'anglais par Claude Bertrand, Paris, Seuil, 1973.

24. Robert PAXTON et Michael MARRUS, *Vichy et les Juifs*, Paris, Calmann-Lévy, 1981.

diffusion télévisée en juillet 1987, alors qu'à Lyon, le procès de Klaus Barbie venait à peine de s'achever. Enfin, des efforts de traduction, parfois tardifs, ont mieux fait connaître en France des œuvres majeures, comme celle de Primo Lévi.

Mais dans la France des années 1980, le déclin des « lendemains qui chantent » et l'émergence d'une quasi idéologie des « droits de l'homme », rassembleuse, consensuelle et de substitution, ont également joué leur rôle. Dans ce contexte est né, en 1983, le mouvement SOS Racisme, qui mobilise sur des thèmes actuels comme il appelle à la connaissance des crimes du passé. Dans cette optique, l'étude du génocide juif conforte l'analyse, la mise en garde et la vigilance antiraciste.

L'éveil tardif au sujet est confirmé tant par les musées de la Résistance et de la Déportation, dont 80 % sont ouverts après 1970, que par l'édition, qui voit s'accroître au cours des années 1980 l'importance des titres relatifs au génocide juif. Enfin, une identité juive plus assurée, et en même temps différente, voit dans le traumatisme d'Auschwitz l'un des fondements de sa définition. Mais la perception de la Shoah par cette mémoire juive est une histoire en soi, même si elle a partie liée avec les avatars scolaires de la transmission.

Ces facteurs cumulés rendent compte du clivage qui sépare les manuels de 1983 de ceux de 1988. En un si bref laps de temps, le discours sur le génocide juif change davantage qu'au cours des trente années précédentes, même si les habitudes intellectuelles des inspecteurs et des enseignants évoluent, elles, plus lentement²⁵.

Le projet universaliste et antiraciste a son revers. Ainsi, à Chambéry, les élèves du collège Louise de Savoie ont mené avec leurs professeurs un travail de reconstitution historique pour retrouver l'identité des deux jeunes filles scolarisées jadis sur les mêmes bancs, qui furent arrêtées, déportées et assassinées parce qu'elles étaient juives. Au terme de leur enquête, au moment de

25. En 1982, un inspecteur général d'histoire tenait les propos suivants : « Très sincèrement, croyez-vous qu'il soit bon de revenir sans cesse sur un sujet encore trop sensible et trop traumatisant, même en 1982, pour que l'on puisse en bien cerner tous les contours, toutes les ombres, sans raviver les plaies, en suscitant des témoignages ? » (in KANTIN et MANCERON (dir.), *Les Échos de la Mémoire*, op. cit., p. 258).

sceller la plaque commémorative, après avoir gravé les noms des deux victimes suivis de la mention « mortes à Auschwitz », ils se sont demandés avec l'un des enseignants du collège, Christian Melet, comment la rédiger... « Nous pensions aussi qu'il fallait dire qu'elles avaient été tuées parce qu'elles étaient juives. Quelle levée de boucliers de la part de vieux ou de jeunes pétainistes!²⁶ »

L'évocation du pétainisme est réductrice. Par amour universel de l'humanité, au contraire, nombre de jeunes ont refusé la mention de l'appartenance juive, occultant par là même, et sans le savoir, la spécificité de l'assassinat de masse d'un peuple entier.

Le travail des années 1980 a pourtant permis davantage cette analyse de la singularité : effort de recherche plus intense (nombreuses publications et nombreux colloques, dont celui qu'a organisé en 1982 l'École pratique des Hautes Études), réveil identitaire et idéologie vigilante de défense des droits de l'homme ont assuré au génocide juif une place un peu plus exacte qu'autrefois dans l'enseignement secondaire français. Dans le cadre de la commission franco-allemande sur l'enseignement de l'histoire, les manuels scolaires des deux pays ont été étudiés entre 1982 et 1988. Les recommandations des professeurs allemands à l'égard de leurs collègues français étaient sévères : le génocide juif, disaient-ils, ne doit pas être traité comme un phénomène marginal. De quelque façon, les manuels parus en 1988 en ont tenu compte, même si nombre d'erreurs, d'importance parfois, subsistent.

Programmes et directives

En cinq ans, les programmes sont remaniés deux fois. D'abord en septembre 1983 : on étudie en classe de terminale « le monde de 1939 à nos jours ». Puis en septembre 1988 : le génocide juif est désormais abordé en classe de première dans le cadre d'un programme qui commence aux années 1880 et s'achève en 1945. Le basculement du sujet en fin de classe de première, alors que se

26. Cité in *ibid.*, p. 296. Le même problème s'est posé au lycée Hélène Boucher à Paris lorsqu'il s'est agi de commémorer le souvenir de Louise Jacobson et de ses camarades. Louise Jacobson, jeune lycéenne juive internée à Drancy pour défaut de port de l'étoile, fut déportée à Auschwitz. La pose d'une plaque dans son lycée fit problème quand il fallut rappeler sa judéité.

prépare activement l'épreuve anticipée de français du baccalauréat, prête d'autant plus à critique que l'on sait la densité du programme d'histoire et la tendance générale à l'inachèvement des programmes, et ce plus encore dans les classes sans examen.

Le programme de 1982 (appliqué en septembre 1983) prévoit qu'au cours de l'étude de la Seconde Guerre mondiale soit abordé un chapitre précis intitulé « Occupation et Résistance ». Pour souligner plus encore la dimension formatrice de cet enseignement, l'arrêté de mars 1986 stipule que « l'enseignement de l'histoire-géographie dans les lycées est [...] étroitement lié à l'instruction civique ». Cette progression de la démarche civique est corrélée à la réflexion des années 1980 sur une crise générale de la citoyenneté liée aux problèmes d'intégration des étrangers d'une part, d'exclusion sociale d'autre part. Cette tendance s'approfondit encore dans les instructions de 1988 relatives au nouveau programme de première : « Dans une approche globale des problèmes du *xx^e* siècle, la dimension éthique ne sera pas oubliée. Les grands conflits, les combats idéologiques, les débats sur la guerre et la paix, l'évolution des sociétés interrogent les consciences et mettent en jeu les valeurs. On sera attentif à tout ce qu'une lecture sous cet éclairage des faits et des événements peut apporter à la formation civique et à la connaissance des droits de l'homme comme une conquête progressive, difficile et toujours menacée. »

Pour la première fois depuis 1945, le libellé du programme, au paragraphe 2, intitulé « les conditions du conflit », mentionne un « système concentrationnaire et génocide ». Les instructions complémentaires se sont nourries des grands débats des années 1980 et des productions historiennes les plus importantes, et l'on peut supposer par ailleurs que la querelle des historiens allemands de 1986-1987 a été suivie d'assez près. Les libellés dépassent les termes habituels et convenus (« l'horreur »), ou mal définis (les « totalitarismes »), pour préciser : « L'Histoire nous interroge ici sur l'âme humaine et les comportements personnels et non plus les seuls comportements collectifs. Selon le mot du sociologue allemand Habermas, "Auschwitz a touché à la couche fondamentale des relations entre êtres humains". Il y a des événements que l'Histoire ne peut relativiser. »

Ces directives appellent trois remarques. En premier lieu, le refus de la relativisation est un enjeu politique des années 1980, sans même parler de la querelle artificielle des négateurs. En deuxième lieu, comme en témoigne la citation d'Habermas, ce qu'Auschwitz a d'universel pour l'histoire humaine est mieux perçu. En troisième lieu enfin, le « désenchantement du monde » est aussi une redécouverte de l'individu (« les comportements personnels »), c'est-à-dire de la responsabilité individuelle par-delà les classes et les nations. En réaction au temps de l'efficacité et des masses, la double redécouverte de l'éthique et de l'individu donne prise et sens à l'histoire du génocide. Explicitant le propos sur les « conditions du conflit », les circulaires précisent : « Au cœur même de la guerre, la machine de mort nazie se met en place, comme si le régime ne pouvait réaliser que dans la guerre ses pulsions ultimes. Les nazis ont tenté de masquer de nuit et de brouillard leur œuvre de mort. L'historien a la mission de parler clair, de préciser le vocabulaire (camps de concentration, camps d'extermination, génocide), de décrire avec précision les étapes qui conduisent à la Solution finale. Cela suppose une vue d'ensemble des formes d'antisémitisme. On ne peut éluder l'interrogation sur le "terrifiant secret" : qui savait ? que savait-on ? Il faut enfin évoquer les variations, jusqu'à nos jours, de la mémoire et de l'oubli. »

Quant au rôle de la France de Vichy comme pourvoyeuse, directe et indirecte, de l'assassinat de masse, les instructions sont plus claires et plus restrictives en même temps lorsqu'elles évoquent ces « idéologues qui entendent profiter de la défaite pour prendre leur revanche sur le Front populaire et établissent une législation antisémite qui ne doit rien à la pression nazie ».

Oui, Vichy, nous dit-on, fut bien autonome dans ce domaine précis, mais l'ambiguïté demeure dès lors que l'antisémitisme est imputé à ces « idéologues isolés », mauvais bergers du peuple. Ce faisant, on occulte la tradition d'un antisémitisme français vivace et, au moins verbalement, fort violent.

Les manuels

Une place centrale y est accordée à l'antisémitisme comme part essentielle de l'idéologie du III^e Reich. Pour Magnard, c'est « au nom de l'idéologie [...] que six millions de Juifs sont exterminés²⁷ ». Plus encore, l'assassinat de masse du peuple juif n'est plus un à-côté de la guerre, n'est pas une rubrique supplémentaire au chapitre de l'horreur, mais occupe désormais la place centrale qui fut la sienne au cœur du III^e Reich, « tâche essentielle » du nazisme, celle de « détruire les Juifs avec lesquels aucun accommodement n'est possible²⁸ ».

Victimes de la barbarie, « au premier chef, les Juifs » précise Belin²⁹, « principales victimes³⁰ », « au calvaire spécifique encore plus éprouvant³¹ ». Cette place plus importante, qui n'implique pas pour autant reconnaissance de la spécificité, se mesure aussi quantitativement. Tandis que les manuels des années 1940 et 1950 ignoraient le sujet, ceux des années 1960 et 1970 lui accordaient une portion congrue, à l'exception de deux d'entre eux. Ceux des années 1980, en revanche, lui consacrent entre deux et cinq pages sous forme de cours, de cartes et de documents³².

La thèse fonctionnaliste l'emporte souvent sans nuance dans la plupart des manuels où l'aspect idéologique du sujet, ancien et récurrent, est parfois sous-estimé. Plus rares encore sont les ouvrages dans lesquels le lien est fait de la décision du génocide à la guerre contre l'URSS, ne serait-ce que sous la forme d'une hypothèse. Mais tous, en revanche, mettent en évidence la gradation des mesures d'exclusion et les étapes de la « Solution finale ». Le génocide est désormais mieux décrit comme phénomène complexe et autonome, passant par plusieurs phases. Fait rarissime, deux manuels font même état du massacre de Babi Yar les 29 et 30 septembre 1941³³.

27. *Manuel...*, Magnard, 1983.

28. *Ibid.*

29. *Manuel...*, Belin, 1983.

30. *Manuel...*, Bordas, 1983.

31. *Manuel d'histoire pour la classe de première*, Nathan, 1988.

32. Belin (1983) : 5 pages sur 51 ; Bordas (1983) : 3 pages sur 72 ; Nathan (1988) : 3,5 pages sur 59 ; Hachette (1988) : 3 pages sur 67 ; Hatier (1988) : 2 pages sur 41 ; Istra (1988) : 2 pages sur 74.

33. *Manuel...*, Nathan et Hachette, 1988.

Pour l'essentiel cette fois, les camps de concentration sont distingués des lieux d'extermination, précision qui n'est pas une quelconque cuistrerie de savoir, mais la marque spécifique de ce qui se voulut entreprise de mort à large échelle. Certains manuels hésitent cependant encore et amalgament ces deux réalités en dressant la carte de la « Solution finale ». L'innovation est d'importance sur le plan pédagogique, la localisation de ces noms de lieux entendus de chacun donne réalité à l'histoire d'une catastrophe et facilite la prise de conscience de l'euroanéité du génocide... Enfin, la carte visualise les problèmes de l'acheminement sur les lieux du massacre et pose du même coup la question de l'information sur le meurtre de masse. Ces lieux traversés ne sont pas situés dans quelque confins désertique... La résistance au génocide, mieux vue que par le passé, reste toutefois focalisée sur le ghetto de Varsovie dont nul ne souligne d'ailleurs l'isolement quasi total. Seul le manuel Istra évoque l'appel lancé par l'Organisation Juive de Combat en avril 1943³⁴, sans indiquer toutefois la réponse « aryenne ». Les autres révoltes sont totalement ignorées, et l'extrême difficulté à résister n'est pratiquement pas évoquée.

La version française du génocide juif, mieux explorée, est marquée par un examen historique sévère et probant. Chacun met en lumière l'autonomie de Vichy antisémite des premiers mois. Le manuel Hachette, dans une double page intitulée « Vichy et les Juifs », reprend pour l'essentiel les conclusions de Marrus et Paxton³⁵. Bordas met en avant la collaboration des autorités de police françaises lors des rafles³⁶. Mais ces faits apparaissent d'autant plus incompréhensibles que la lumière est rarement faite sur l'autonomie et l'ancienneté de l'antisémitisme français, comme si cet examen historique gardait encore sa part secrète de honte. Seul Nathan, plus profond et plus hardi, intitule sa page « Commentaire de documents » : « Survivre quand on est juif » Y sont exposés le rôle de Laval et celui des camps français d'internement. La responsabilité des autorités d'alors est résumée dans la photo de ce gendarme français, vu de dos, gardant le camp de Pithiviers³⁷.

34. *Manuel...*, Istra, 1983.

35. *Manuel d'histoire pour la classe de première*, Hachette, 1988.

36. *Manuel...*, Bordas, 1983.

37. *Manuel d'histoire pour la classe de première*, Nathan, 1988. Cette image, extraite d'un plan fort bref (3 secondes), avait été retirée de la version initiale de *Nuit et Brouillard* (1956) à la grande colère de Resnais et Cayrol.

Les textes d'appoint sont le plus souvent puisés aux mêmes sources : la déposition de Höss, commandant d'Auschwitz, ou le rapport Gerstein. Plus rares sont ceux qui utilisent des documents de première force, tel le protocole de la conférence de Wannsee ou le témoignage du docteur Nyiszli.

En définitive, les auteurs français restent hésitants sur la place qu'occupe le génocide juif dans la Seconde Guerre mondiale. Si, pour la plupart, ils lui accordent plus d'importance qu'autrefois, ils ne savent pas quelle est la nature de cette centralité dont l'histoire érudite venue d'Allemagne, des États-Unis et d'Israël nous parle aujourd'hui. Aussi est-ce souvent sous la forme d'une ou deux pages de « documents » intitulées très journalistiquement « L'événement »³⁸, que la Shoah est présentée. Mais réduire cette histoire à deux pages magazine et la résumer sous le terme d'événement, c'est monter peu ou prou qu'on n'en a pas vraiment saisi le sens et la portée. Les proclamations indignées sur l'horreur ne dispensent pas d'une réflexion de fond, qui reste ici le plus souvent légère. Exception faite encore du manuel Nathan (1^{er}, 1988) qui s'interroge sur l'enseignement du génocide en RFA, en RDA et en Israël³⁹. La comparaison de trois extraits de manuels scolaires des années 1980 dégage ce qu'on entend par spécificité de la Shoah. Patente pour les manuels israélien et ouest-allemand, l'unicité de la catastrophe est diluée dans les multiples horreurs du nazisme pour ce manuel de RDA, qui écrit en 1980 : « Plus de onze millions d'êtres humains de toutes nationalités et classes sociales, notamment des ouvriers, des communistes, des Soviétiques, des Polonais, des intellectuels progressistes et des Juifs, furent cruellement exécutés dans les camps⁴⁰. » Au-delà même de l'absurdité du propos, la gradation dans la présentation des victimes est intéressante.

Restent les erreurs, dont la plus courante consiste à faire de la conférence de Wannsee (janvier 1942) le lieu et la date de la décision de la « Solution finale ». Confusions et omissions sont plus nombreuses encore, telles celles du 7 décembre 1941 et de la phase dite des « camions à gaz ». Plus troublantes sur la compréhension globale du

38. *Manuel...*, Magnard, 1983.

39. *Manuel d'histoire pour la classe de première*, Nathan, 1988.

40. A. BROSSAT, S. COMBE et J.-C. SZUREK, « Le génocide juif vu de l'Est (URSS, RDA, Pologne) », in *Révision de l'Histoire*, Paris, Cerf, 1990.

processus sont les erreurs d'analyse, comme celle qui prend pour argent comptant le projet allemand à Madagascar ou, plus inquiétante, celle qui fait des nazis des partisans avérés d'un État juif en Palestine...

Le plus souvent enfin, le silence est la règle sur l'information retenue et sur la passivité du monde. Un seul manuel évoque timidement le silence du Vatican. Enfin, les bilans chiffrés du génocide juif donnent matière à des affirmations péremptoires, peu ou pas vérifiées auprès de travaux spécialisés.

Le vocabulaire utilisé traduit également la difficile maîtrise du sujet, et l'usage de certains mots révèle la faiblesse de la réflexion politique. Ainsi en est-il du vocable « holocauste », maintes fois repris encore, malgré les mises au point de ces dernières années. Ainsi en est-il aussi des expressions plus maladroitement qu'ambiguës, tels que « problème juif » ou « question juive », etc.

Certes, sur quarante années d'édition scolaire, ce contenu reste, par comparaison, le plus approfondi sur la question. Mais ces erreurs, ces omissions, ces maladresses, traduisent aussi la difficulté de percevoir la spécificité d'une histoire qui, pour beaucoup, se perd dans l'horreur des déportations, au sein du « monde concentrationnaire »⁴¹. En témoigne le manuel Bordas de terminale⁴², pourtant l'un des plus érudits sur le sujet : « Certains camps sont particulièrement organisés pour une extermination immédiate. Des convois entiers de Juifs, mais aussi de Polonais, de Russes, sont envoyés, femmes, enfants et vieillards confondus, dans les “chambres à gaz” d'Auschwitz, Belzec, Maidanek, Treblinka, et leurs cadavres brûlés dans les fours crématoires. Objets précieux, effets personnels, cheveux [...] sont livrés comme matière première à l'industrie allemande. Au total, 10 à 12 millions de déportés de tous les pays d'Europe passent par ces “camps de la mort”, dont les plus importants sont Dachau, Bergen-Belsen, Buchenwald, Ravensbrück, Mauthausen et Auschwitz. Plus de 7 millions de personnes y disparaissent, dont plus de 5 millions et demi de Juifs dans le cadre de la “Solution finale”. »

41. *Manuel d'histoire pour la classe de première*, Hachette, 1988.

42. *Manuel...*, Bordas, 1983, p. 32.

Cet amalgame de réalités historiques différentes tient pour partie à la méconnaissance et à une réflexion encore fragile sur le sujet. Mais, pour une autre part, large sans doute, il tient à la difficulté occidentale, en l'occurrence française, d'assumer plus lucidement une histoire dont le génocide juif est l'un des aboutissements. Invoquer les Polonais et les Slaves en général, c'est réduire l'événement, s'interdire d'en penser la radicale nouveauté, contribuer à le relativiser, et plus loin dans le temps peut-être, à le « bagatelliser » (A. Grosser).

Peut-on transmettre la « mémoire d'Auschwitz » avant d'avoir défini ce qui la constitue ? Poser la singularité du génocide juif n'est pas synonyme d'encouragement à l'inintelligibilité de la catastrophe. Au contraire même, tant la singularité appelle à redoubler l'effort de rationalisation, tant le discours axé sur l'émotion seule ouvre la voie à l'idée d'exception et de parenthèse. Double erreur : d'une part parce que le génocide juif est en préparation intellectuelle dans l'Europe de la fin du XIX^e siècle, et d'autre part parce qu'il n'est unique que jusqu'au jour où nous écrivons. Le retour de la barbarie fait partie de nos horizons humains.

La question de l'unicité du génocide juif conditionne la transmission de cette « mémoire d'Auschwitz ». Si ce pan-là de notre histoire n'est pas élucidé, que vaut l'interrogation sur sa pédagogie ?

Le génocide juif est terre inconnue au sens où il casse les catégories traditionnelles du savoir et de l'entendement. C'est pourquoi il appelle à redoubler l'effort d'intelligibilité en refusant les réponses paresseuses ou primaires qui vont de la « folie » d'Hitler à l'économisme réducteur. L'étude en coupes profondes de la Shoah, telle que Hilberg l'a jadis entreprise et réalisée, provoque l'angoisse et donne le vertige. C'est pourquoi la tentation est si forte de rattacher l'événement au connu, au déjà-vu, transformant les innombrables massacres et ethnocides de l'histoire en autant de répétitions d'Auschwitz. À cet

égard, la confusion classique renvoie indistinctement aux Indiens d'Amérique, à la traite des Noirs, voire au goulag soviétique.

Les Indiens d'Amérique du Nord et du Sud ont été massacrés dans la logique froide d'une guerre de conquête du sol et des richesses. Et aussi dans l'affrontement de deux cultures. Où était le territoire juif convoité, quel était le choc des deux cultures ? Que l'histoire de l'Europe soit tissée d'une violence imposée au reste du monde, qui le nierait ? Mais qui, d'un même mouvement, pourrait amalgamer une logique de violence et une logique exterminatrice, aboutissement d'un discours structuré ? Où voit-on cette logique à l'œuvre dans le Code noir de 1685 ? Le système esclavagiste répond d'une logique économique effroyable, quand la logique d'extermination en serait la négation même. Enfin, la comparaison récurrente entre les camps staliniens et les camps hitlériens, reprise par nombre d'historiens allemands lors de la querelle dite « révisionniste » (1985-1986), est étayée par le bilan chiffré de la catastrophe soviétique. Il faut d'une part relire Primo Lévi et Varlam Chalamov pour comprendre que la finalité du camp nazi reste la chambre à gaz. Il faut d'autre part comparer le génocide juif proprement dit au système criminel soviétique. La comparaison terme à terme et l'équivalence affirmée ont le double avantage de soulager les consciences en diabolisant l'ennemi soviétique de toujours.

Il ne suffit pas de dire que le génocide juif est unique, encore faut-il démontrer la césure qu'il représente dans l'histoire humaine, l'atteinte portée à cette couche fondamentale de la relation entre les hommes qu'Habermas a décrite et qu'avant lui, Theodor Adorno exprimait par cette formule souvent reprise selon laquelle « depuis Auschwitz, la mort signifie avoir peur de quelque chose de pire que la mort ».

La comparaison, B.A.-BA de l'historisation, n'est pas pour autant synonyme de mise à plat. Le génocide juif est un objet d'histoire comme un autre, même si son enseignement va au-delà de la seule transmission de mémoire. Mais cet enseignement n'est possible qu'à condition d'avoir explicité l'unicité de son objet. En même temps, il faudra montrer qu'il est aussi l'aboutissement d'un processus intellectuel d'exclusion propre à la pensée européenne, et plus encore

allemande. Encore faut-il analyser l'antijudaïsme/antisémitisme comme une forme singulière du racisme, accepter la plongée dans l'irrationnel qu'est toujours la pulsion antijuive et, pour ce faire, dépasser les schémas d'une pensée mécaniste : « se déprendre du connu » (Foucault). Enfin, enseigner la période en fonction de l'issue finale, c'est fausser la perspective et donner l'impression d'une progression calculée et inéluctable vers l'aboutissement que l'on sait. Vision réductrice du national-socialisme, empreinte d'une téléologie ancienne, explication du passé par les fins dernières de l'histoire, tandis que l'histoire humaine reste, au contraire, une multiplicité d'incertitudes et de possibles avortés.

Nonobstant la vision polonaise de l'histoire et la vulgate communiste d'après 1948 (qui ne connaît que des « victimes du fascisme »), il existe bien une mémoire juive d'Auschwitz. L'univers stalinien s'écroule sous nos yeux, mais il résiste encore dans les consciences : on ne se déprend pas facilement de ses mythes, tant la déconstruction intellectuelle s'apparente souvent à une déconstruction biographique.

Enseigner Auschwitz, c'est veiller au strict usage des termes quand on sait que tout dérapage sémantique est un détournement de sens. Enseigner Auschwitz, c'est tenter de se déprendre des clichés rassurants qui, au terme du formidable affrontement du Bien et du Mal, voient le Bien l'emporter en 1945. Il faut aussi enseigner que la Justice n'a pas tout à fait triomphé en 1945... Tout comme il faut aussi se déprendre de l'émotion moralisante et, à elle seule, inopérante... Seul le travail historique édifie une digue civique, aussi fragile soit-elle, quand la pornographie du cadavre choque, n'explique pas et, balayée par l'« actualité » suivante, s'oublie à tout coup.

S'adresser à des enfants, à des adolescents, n'implique pas qu'on sacrifie au lamento moraliste, conformiste et convenu des bons sentiments sur les malheurs du monde, sur ses catastrophes « naturelles », ses massacres et ses souffrances dont la Shoah forme un maillon de la chaîne... La relativisation, comme l'enfer, est pavée de bonnes intentions.

Enseigner Auschwitz, enfin, c'est faire en sorte de ne pas « découvrir » au *xx*^e siècle l'antijudaïsme et l'antisémitisme... Diaboliser la

période de la Seconde Guerre mondiale ne virginise pas ce qui la précède, cette anthropologie inégalitaire du XIX^e siècle, ces soubassements religieux de l'antijudaïsme, ces jalons de l'exclusion antisémite enfin. De plus, cet effort de mémoire et de transmission doit intégrer aussi bien les apports psychanalytiques au sujet (voir, par exemple, Norman Cohn sur les *Protocoles des Sages de Sion*) que la réflexion allemande contemporaine, d'ordre historique et philosophique (Habermas, Jackel, etc.).

Les problématiques sont d'un temps, elles sont l'aboutissement d'un processus intellectuel, c'est pourquoi l'anachronisme menace toujours. Si le génocide juif est si tardivement pris en compte, l'état de la recherche historique n'est pas seul en cause. Le jacobinisme qui imprègne la tradition historique française a du mal à intégrer la dimension communautaire. Le particularisme juif casse les catégories traditionnelles de l'entendement républicain. C'est pourquoi, non seulement l'analyse de fond restait à faire en 1945, mais plus encore les instruments cognitifs de ce savoir-là faisaient alors défaut. La problématique arguant d'une spécificité juive en France est récente, et s'étonner de son absence dans l'immédiat après-guerre revient peut-être à faire œuvre anachronique.

L'enseignement joue dans la transmission de ce savoir-là un rôle plus essentiel qu'aucun autre vecteur (famille, médias, etc.). L'enquête publiée dans le journal *Le Monde* du 14 juin 1990 le confirmait jadis : ce sont surtout ceux qui n'ont pas bénéficié d'un enseignement secondaire approfondi (2^e cycle) qui sont sensibles aux « thèses négationnistes ». Il est vrai qu'en matière de Seconde Guerre mondiale, le pays a longtemps vécu sur quelques mythes commodes. Quarante ans furent nécessaires pour briser quelques tabous, comme ceux relatifs aux camps de détention français et à l'article 19 de la Convention d'armistice⁴³, ou comme, plus largement, celui relatif à un antisémitisme français virulent qui ne fut pas le seul fait de « brebis égarées ». En la matière, l'Allemagne fut le repoussoir commode de la mémoire française.

43. La France s'engage à livrer au Reich les ressortissants allemands réfugiés sur son sol. La commission Kundt parcourt les camps français durant le mois d'août 1940 : 7 500 Allemands sont recensés... dont 5 000 Juifs allemands.

En 1965, Bertrand Blier réalisait « *Hitler ? Connais pas !* », qui mettait l'accent sur un vide inquiétant. Ce titre-choc a moins lieu d'être aujourd'hui, au moins pour une jeunesse mieux scolarisée et mieux formée. Même si le silence universitaire reste consternant : durant l'année scolaire 1989-1990, sur douze universités sondées en France, seule celle de Poitiers avait inscrit l'étude de la Seconde Guerre mondiale au programme de la licence d'histoire. Par ailleurs, l'ignorance enseignante, relative à l'histoire intellectuelle du XIX^e siècle européen, demeure importante et contribue à rendre plus opaques ses manifestations ultérieures les plus violentes dont le génocide juif est partie intégrante.

Mémoire scolaire et mémoire nationale sont inséparables, et le retard français en la matière s'explique par le long processus de refoulement et d'occultation des « années noires » (l'expression seule en est révélatrice).

C'est du dehors qu'est venue la rupture, marquée par un regard *autre* porté sur la période considérée. Sont venus élargir la brèche le travail intellectuel réalisé, pour beaucoup, hors de France, la ré-émergence d'une identité juive en plein ressourcement, une quête nationale allégée des tabous gaulliste et communiste, le triomphe consensuel, enfin, de l'idéologie des droits de l'homme dont l'antiracisme est un socle.

Mais un effet pervers de l'antiracisme explique la difficulté, sinon la réticence, à analyser la spécificité de la Shoah. Les Juifs ont été assassinés en négation de l'unité de l'espèce humaine. C'est pourquoi, certains croient annuler la logique des assassins en niant la spécificité du crime. Comme si la reconnaître après analyse cassait à nouveau l'unité de l'espèce. D'où la réticence de nombreux auteurs de manuels scolaires, intellectuels éclairés, peu suspects de complaisance pour les idéologies d'extrême droite. Au-delà d'une paresse intellectuelle qui refuse de penser le nouveau hors du connu et du répétitif, la négation de la singularité de la catastrophe se veut victoire de l'antiracisme. Elle est surtout défaite de la mémoire, de l'histoire et de l'identité. À certains égards, elle marque symboliquement la deuxième mort des assassinés.