

Enseignement de la Shoah à l'école : pistes de réflexion

Dominique Chivot

Numéro 40, 2015

Éducation de langue française en Ontario : états des lieux et avenir

URI : <https://id.erudit.org/iderudit/1032588ar>

DOI : <https://doi.org/10.7202/1032588ar>

[Aller au sommaire du numéro](#)

Éditeur(s)

Institut franco-ontarien

ISSN

0708-1715 (imprimé)

1918-7505 (numérique)

[Découvrir la revue](#)

Citer cet article

Chivot, D. (2015). Enseignement de la Shoah à l'école : pistes de réflexion. *Revue du Nouvel-Ontario*, (40), 233-265. <https://doi.org/10.7202/1032588ar>

Enseignement de la Shoah à l'école : pistes de réflexion

DOMINIQUE CHIVOT
Université Laurentienne

Ce texte a une histoire. Il fait suite à la conférence que j'ai donnée le 27 janvier 2015 au sein de la Société Historique du Nouvel-Ontario sur le thème de l'enseignement de la Shoah¹ à l'école secondaire. La date de mon intervention n'a pas été laissée au hasard. Elle correspond, en effet, à la journée de la commémoration de la libération du camp d'Auschwitz par les Russes, il y a 70 ans (le 27 janvier 1945). C'est aussi le 27 janvier 2005 que l'ONU a décrété une journée mondiale consacrée à la mémoire de la Shoah et des crimes de guerre. Cette journée de la commémoration de la Shoah à laquelle l'ONU a voulu donner une dimension universelle a juste dix ans, preuve que l'appropriation collective de cet événement, en Europe d'abord, est toute récente. La mémoire de la Shoah va prendre, en fait, une quarantaine d'années pour trouver véritablement sa place dans l'histoire de la Seconde guerre mondiale, dans celle de l'Europe et dans celle de l'humanité. Pour qu'elle se produise, il faudra que la configuration politique change

¹ Dans les pays francophones, l'usage a consacré le terme « Shoah » qui signifie, en hébreu, « catastrophe, tempête, anéantissement », de préférence à « Holocauste », qui signifie « sacrifice » et qui fait référence à une pratique religieuse juive.

en Europe, que les témoignages des rescapés de la Shoah dépassent le cadre personnel et soient publiquement exposés². Des facteurs importants vont permettre le réveil de la mémoire du génocide juif, d'abord au cours du procès d'Eichman (filmé dans son intégralité et diffusé à l'échelle internationale), qui a débuté le 11 avril 1961 à Jérusalem. Les procès plus récents de Paul Touvier, de Klaus Barbie – « le boucher de Lyon » – et de Maurice Papon en France vont contribuer eux aussi à ce que la France et l'Europe occidentale reconnaissent leurs liens avec le génocide durant la guerre.

En 1945, la mémoire de la Shoah n'est pas dans l'air du temps. À la fin de la guerre, c'est vrai, on n'est pas encore en mesure de réaliser toute l'ampleur du génocide juif qui vient d'avoir lieu. On manque de repères et l'identité juive ne se pose pas dans les mêmes termes qu'aujourd'hui, ce qui ne permettait pas de distinguer facilement les victimes juives des autres victimes. Après le procès de Nuremberg, durant lequel les principaux chefs nazis sont jugés, dans les pays alliés, vainqueurs de la guerre, les esprits, les discours sont ailleurs. Tous les pays veulent reprendre une vie normale, retrouver le bonheur de la paix. On assiste alors à une « sorte d'amnésie, d'aphasie générale³ », « à l'exception de l'Allemagne qui fut conviée à un vaste examen de conscience, invitée à renier ce qui dans son histoire et sa pensée avait pu préparer ce désastre⁴ ». Ainsi la France, qui célèbre en grand la victoire des Alliés contre l'Allemagne, joue à fond la carte du mythe de la Résistance contre la barbarie nazie sans reconnaître en même temps la réalité peu flatteuse

² Annette Wieviorka, *L'ère du témoin*, Paris, Fayard, 2013, p. 81.

³ Alain Besançon, *Le malheur du siècle. Communisme-Nazisme-Shoah*, Paris, Perrin/Tempus 2005, p. 15.

⁴ *Ibid.*, p. 140.

de la collaboration du gouvernement de Vichy, mais surtout ses exactions contre la population juive. Le gouvernement de Vichy a envoyé au total 76 000 Juifs français dans les camps de la mort. Seulement trois pour cent en reviendront. Peu de victimes sont encore prêtes à parler de la Shoah. Peu de gens sont disposés à les écouter. Auschwitz ne pouvait donc occuper qu'une place marginale. Ma propre famille a gardé le silence sur ces événements. Qu'en connaissait-elle d'ailleurs? Si mes parents partageaient, à l'occasion, quelques-uns de leurs sentiments sur la guerre, c'était davantage pour parler des restrictions alimentaires, pour souligner quelques anecdotes sans véritable intérêt, pour fustiger ceux qui en avaient bien profité, pour affirmer que Pétain avait fait ce qu'il pouvait... et pour condamner surtout sans réserve les Allemands que ma mère a continué à appeler longtemps « les Boches ». On veut tourner la page. L'Europe s'engage alors dans un autre conflit : la guerre froide durant laquelle les voix des victimes vont être réduites au silence par d'autres combats idéologiques.

Avant d'entrer dans le vif du sujet, il me semble important que les lecteurs comprennent que mon intervention, à la fois au sein de la Société Historique du Nouvel-Ontario et dans la *Revue du Nouvel-Ontario*, ne fait pas de moi un historien spécialiste de la Seconde guerre mondiale et encore moins de la Shoah, sujet dont je vais pourtant parler. Mon parcours est plus modeste. J'ai été enseignant, en histoire principalement, pendant 29 ans, au Collège Notre-Dame à Sudbury. Depuis ma retraite en 2005, j'ai donné quelques cours d'histoire européenne au Département d'histoire de l'Université Laurentienne, mais j'ai surtout eu la chance d'offrir des cours en didactique de l'histoire à l'École des sciences de

l'éducation, cours qui m'ont permis d'approfondir ma formation et de mieux cerner mon rôle d'enseignant. J'espère avoir réussi à donner à mes étudiants les bases nécessaires à leur formation professionnelle initiale. J'espère surtout leur avoir transmis le goût et même la passion d'enseigner l'histoire à des adolescents.

Si mes réflexions sont de nature historique, elles portent davantage sur l'enseignement de la Shoah à l'école secondaire, un sujet qui, je dois l'avouer, est bien ambitieux étant donné son immensité et surtout sa complexité. Ces réflexions s'adressent donc d'abord à des étudiants inscrits dans un cours de didactique en histoire, cours qui vise à les amener à concevoir des situations d'apprentissage de la matière, adaptées à divers contextes d'enseignement. Ces réflexions sont le fruit d'un cheminement que je partage avec eux quand nous nous penchons sur la lecture du curriculum de 10^e année et sur la question particulière de l'enseignement de la Shoah. Je vais porter ma réflexion surtout autour de trois questions principales : 1) la Shoah vaut-elle la peine d'être enseignée? 2) comment faut-il le faire? et 3) pourquoi est-il important d'étudier à l'école l'histoire du génocide juif et celle des génocides contemporains?

État des lieux

Avant d'apporter des éléments de réponses à ces interrogations, il me semble nécessaire d'examiner la façon dont le ministère de l'Éducation de l'Ontario traite le sujet dans le Curriculum du cours d'histoire de 10^e année, la seule année durant laquelle l'enseignement de l'histoire est obligatoire au palier secondaire dans la province. Disons-le d'emblée, l'enseignement de la Shoah, quand il s'effectue, n'a pas la place qu'il devrait avoir. Sans doute,

parce qu'on n'a pas le temps de le donner. Ce n'est, bien sûr, pas la seule raison. Mais, d'abord, devons-nous regretter que, depuis le début des années 1990, le ministère de l'Éducation de l'Ontario, dans son empressement à répondre aux exigences économiques du néolibéralisme, ait minimisé et même nié l'importance de l'enseignement des sciences sociales dont l'histoire fait partie. L'approche de plus en plus utilitariste de l'école nous fait oublier qu'elle a comme mission de former des citoyens. Aujourd'hui, peu contestent le fait que les jeunes sortent de l'école secondaire sans véritable formation historique. C'est pourtant le but que le ministère de l'Éducation se donne, les curriculums sont là pour le prouver. Ses attentes sont même élevées. On peut lire, par exemple, dans le curriculum d'histoire de 10^e année que l'élève devra « appliquer les concepts de la pensée critique propres à l'histoire pour explorer des événements, des questions et des enjeux dans leur contexte historique⁵ ». On peut lire également qu'il est important que l'élève développe « sa propre pensée critique en plus d'apprendre à résoudre des problèmes et à travailler en collaboration pour mieux penser l'histoire et appréhender le présent⁶ ». Le curriculum rappelle aussi aux enseignants « [qu'] examiner les questions d'actualité aide l'élève à analyser les questions controversées, [...] à développer une meilleure compréhension du monde qui l'entoure⁷ ». On ne peut que se réjouir des propos de la sorte extraits d'un document d'éducation. Mais les énoncer, c'est une chose.

⁵ Ministère de l'Éducation de l'Ontario, *Curriculum de l'Ontario, 9^e et 10^e année. Études canadiennes et mondiales, Géographie, Histoire, Civisme (politique)*, Édition révisée, 2013, p. 129.

⁶ *Ibid.*

⁷ Ministère de l'Éducation de l'Ontario, *Curriculum de l'Ontario, 7^e et 8^e année. Histoire et géographie*, Édition révisée, 2013, p. 43.

Faire en sorte qu'ils deviennent des réalités mesurables, c'est autre chose. À ce sujet, on peut se demander d'ailleurs si le ministère de l'Éducation fournit véritablement à l'école et à ses enseignants les moyens d'atteindre ces objectifs. On doit se souvenir que développer l'esprit critique propre à l'histoire chez nos élèves est un lent et long processus voué à l'échec compte tenu du peu de temps consacré à l'enseignement des sciences sociales dans nos établissements scolaires. Il y aurait beaucoup à dire à ce sujet, mais on ne s'attardera pas sur cette question.

Avant de répondre à mes questions concernant l'enseignement de la Shoah, il me semble également nécessaire d'examiner la place que lui réservent le curriculum et le nouveau manuel qui est entre les mains des élèves. Le contenu de matière du curriculum est vaste, trop vaste. C'est une critique que plusieurs enseignants (surtout les étudiants en formation) formulent à la lecture du document. La matière à enseigner n'est surtout pas encore suffisamment hiérarchisée. Les enseignants doivent effectuer des choix. On peut se réjouir de cet espace de liberté qui leur est donné pour organiser leur cours, mais cette liberté d'action n'est pas sans danger. Le curriculum de 10^e année les invite à parler de la Shoah, mais rien en réalité ne les y oblige. S'ils décident d'incorporer l'étude de la Shoah dans leur cours, les enseignants peuvent l'effectuer à leur façon. Encore un mot sur le curriculum pour examiner rapidement la façon dont il introduit l'étude de la Shoah. Il s'agit « d'analyser l'impact de l'holocauste et d'autres situations de discriminations...⁸ ». Comme piste de réflexion, on invite les élèves à s'interroger « sur les raisons qui ont poussé le Canada à refuser les

⁸ Ministère de l'Éducation de l'Ontario, *Curriculum de l'Ontario, 9^e et 10^e année...*, op. cit., p. 149.

réfugiés juifs qui fuyaient le nazisme en 1939⁹ ». On invite aussi les enseignants « à faire découvrir des témoignages des artistes de guerre canadiens durant leur visite des camps de concentration au moment de la libération¹⁰ ». On ne peut sous-estimer l'importance et l'intérêt de ces questions, mais on peut se demander en même temps si les réponses qu'on leur donne parviennent à conscientiser les élèves à ce qui est, à mon avis, le plus important à enseigner quand on transmet la Shoah, à savoir la compréhension du processus génocidaire. Le curriculum n'aborde pas les thèmes essentiels à l'étude de la Shoah. Sans ces connaissances et ces concepts de base, comment peut-on, en effet, espérer que les élèves comprennent ce qu'est véritablement un génocide et qu'ils parviennent à faire preuve d'esprit d'analyse quand on leur demande, par exemple, de comparer la Shoah, comme il est suggéré de le faire implicitement dans le curriculum¹¹, avec les génocides et les nombreux autres crimes contre l'humanité qui ont ensanglanté le 20^e siècle? Quant au manuel des élèves¹², malgré tout le bien qu'on puisse en dire, il n'est pas sans lacunes, sans doute consenties par la maison d'édition. On est surpris de ne pas voir mentionné une seule fois le terme antisémitisme dans les deux pages consacrées à la place de l'Église catholique « triomphante¹³ » durant les années 1930, alors qu'elle a entretenu un discours antisémite particulièrement violent au Québec. Une seule ligne aurait suffi pour donner à l'Église catholique de l'époque une plus juste

⁹ *Ibid.*

¹⁰ *Ibid.*

¹¹ *Ibid.*, p. 146.

¹² Gratiën Allaire (dir.), *Un siècle d'histoire – le Canada de la Première Guerre mondiale à nos jours*, Québec, Modulo inc., 2010, 388 p.

¹³ *Ibid.*, p. 63-64.

image. Pas une simple référence non plus à Adrian Arcand que Jean-François Nadeau surnomme, dans la biographie qu'il lui a consacrée, « le führer canadien ». Il fut pourtant un fasciste de chez nous. Aucune référence non plus à l'antisémitisme notoire du premier ministre Mackenzie King dans la fiche biographique qui lui est consacrée dans le manuel¹⁴. Le curriculum n'a, de son côté, pas ignoré cette réalité et invite les enseignants « à décrire les sentiments antisémites, l'antipathie générale envers les "étrangers"¹⁵ ». Pas un mot du bateau S.S. St. Louis, parti de Hambourg, à l'été 1939, en direction de la Havane avec, à son bord, 937 réfugiés juifs. Le Canada lui a refusé le droit d'accoster. Pas un mot, on pouvait s'en douter, sur l'internement des réfugiés du nazisme envoyés au Canada par l'entremise de la Grande-Bretagne en 1940¹⁶. Quel espace le manuel accorde-t-il à l'étude de la Shoah? Plusieurs pages sont consacrées à la participation du Canada durant la Deuxième Guerre mondiale. On y trouve une rapide allusion à « la montée du nazisme¹⁷ »; rien sur l'idéologie nazie, l'une des raisons principales pour laquelle le Canada est entré en guerre. Les élèves découvrent rapidement l'existence de l'Holocauste lorsqu'on signe la *Déclaration des Nations-Unis* en 1945, alors que l'enseignement de la Shoah devrait être donné dans le cadre de la Deuxième Guerre mondiale. C'est à ce moment-là pourtant, « *Sous les feux DE LA RAMPE* »¹⁸, que l'on donne une courte explication du « génocide » et de « l'Holocauste ». Sur cette même page, les élèves

¹⁴ *Ibid.*, p. 18.

¹⁵ Ministère de l'Éducation de l'Ontario, *Curriculum de l'Ontario, 9^e et 10^e année...*, *op. cit.*, p. 129.

¹⁶ *Internement de réfugiés juifs*, Bibliothèque et Archives Canada, www.collectioncanada.gc.ca/holocauste.

¹⁷ Gratién Allaire, *op. cit.*, p. 85.

¹⁸ *Ibid.*, p. 134.

peuvent examiner trois photos, les deux premières montrant des enfants portant l'étoile de David, des enfants tatoués au bras, survivants de la Shoah, la troisième illustrant le camp d'Auschwitz-Birkenau dans lequel plus d'un million de Juifs ont été exterminés. Le manuel consacre une page complète au génocide rwandais durant lequel le Canada a réagi¹⁹. En résumé, on doit bien constater que le curriculum et le manuel des élèves n'accordent finalement pas grande place à l'enseignement de la Shoah, ce qui peut décourager certains enseignants, d'abord les moins expérimentés, puis ceux qui hésitent à l'enseigner et, enfin, ceux qui se fient à ces deux documents (surtout au manuel des élèves) pour décider si le sujet vaut la peine d'être enseigné.

Ce qui vaut la peine d'être enseigné

C'est, en fait, la première préoccupation importante que les enseignants doivent avoir à l'esprit quand ils parcourent, à l'intérieur du curriculum, la matière à enseigner. La Shoah vaut-elle la peine d'être enseignée aux élèves? Cette question, je la pose chaque année aux étudiants en formation dans le cours de didactique d'histoire quand on aborde le contenu du curriculum. Plusieurs de leurs interventions sont révélatrices de la difficulté et de la complexité du sujet. De leurs propres aveux d'abord, plusieurs reconnaissent qu'ils n'ont pas été formellement exposés à l'étude de la Shoah. Alors que certains mettent de l'avant l'importance qu'il faut donner au contenu des connaissances, d'autres insistent sur le fait qu'il faut aussi s'attarder sur la réflexion morale que nous impose la gravité du sujet. Quant à la façon d'aborder cet enseignement, les étudiants montrent un peu plus d'hésitation.

¹⁹ *Ibid.*, p. 312.

Tous reconnaissent qu'il existe de bons films sur le sujet. Tous ont vu *La liste de Schindler*. À la question de savoir les raisons pour lesquelles le curriculum accorde si peu de place à la transmission de la Shoah, certains affirment que le génocide appartient d'abord à l'histoire européenne et que son enseignement ne devrait donc pas être une exigence obligatoire. Cette remarque qui, de prime abord, m'a surpris, m'a fait comprendre la distance culturelle et historique qui peut séparer le Canada et l'Europe sur cette question, ce qui rend sans doute l'enseignement de la Shoah chez nous, en Ontario, moins compréhensible et donc moins légitime. Ai-je tort de penser ainsi? C'est, en tout cas, de cette façon que j'interprète la prise de position de certains de mes étudiants sur ce sujet. Je ne crois pas, cependant, qu'elle puisse être une raison suffisante pour ne pas reconnaître que le génocide de six millions de Juifs a laissé un héritage tragique à l'humanité entière. Le Canada ne peut pas s'en exclure et c'est à l'école qu'on a confié la responsabilité de transmettre son histoire, sa mémoire. C'est aux enseignants que revient cette lourde tâche. Lourde, car enseigner la Shoah n'est pas facile. Les enseignants se trouvent, en effet, confrontés, comme mes étudiants en formation le perçoivent bien, à plusieurs défis majeurs. Le premier, c'est, bien évidemment, d'avoir la maîtrise des connaissances nécessaires pour la transmettre. Ces connaissances sont vastes et complexes. Difficiles donc à manipuler. Sans une formation suffisante, les enseignants risquent vite (comme le font plusieurs étudiants en formation) de tomber dans des explications simplistes, comme celle, par exemple, d'affirmer que les Juifs ont oublié leur histoire puisqu'ils font actuellement subir aux Palestiniens ce dont eux-mêmes ont été victimes sous le régime nazi. C'est ici une extrapolation

qu'on ne peut effectuer même si on doit reconnaître que la politique de l'État d'Israël envers les Palestiniens peut, dans certaines classes, déclencher des commentaires antisémites (dont les élèves sont la plupart du temps inconscients) et devenir une difficulté supplémentaire à surmonter quand on aborde l'étude de la Shoah à l'école. On peut vite aussi tomber dans des explications réductrices comme celle d'affirmer que, durant la Shoah, les Juifs se sont montrés passifs et qu'ainsi six millions d'entre eux seraient morts sans aucune résistance. C'est d'ailleurs une question souvent posée par les élèves du secondaire tellement il leur semble unimaginable que tant d'êtres humains aient été exterminés en si peu de temps. La non-résistance des Juifs est un mythe que les enseignants doivent s'empressement de corriger. Il y a aussi des raccourcis à éviter et qui sont, malgré tout, assez répandus, si je me fie encore à ce qu'en disent les étudiants en formation, quand on cherche à expliquer le génocide juif. Ainsi, on peut vite, par simple souci pédagogique, verser dans une approche quelque peu manichéenne qui réduit l'histoire de la Shoah à l'œuvre de bourreaux nazis psychopathes, alors que la majorité d'entre eux n'en étaient véritablement pas. Christopher Browning, dans son ouvrage *Des hommes ordinaires du 101^e bataillon de police de réserve allemande et la Solution finale en Pologne*²⁰, s'est penché sur cette question. Trop vieux pour être envoyés sur le front, la plupart de ces hommes, au nombre de 500, étaient des pères de famille, avaient un travail et n'étaient pas des militants nazis, mais ils ont été malgré tout responsables de la mort de 83 000 Juifs. Browning nous donne la preuve que des hommes « ordinaires » (que nous

²⁰ Christopher Browning, *Des hommes ordinaires du 101^e bataillon de police de réserve allemande et la Solution finale en Pologne*, version française, Paris, les Belles Lettres, Collection « Histoire », 1994, 284 p.

sommes) peuvent commettre des actes de la plus grande inhumanité. Il est donc trop facile de présenter la Shoah en plaçant, d'un côté, des bourreaux personnifiant le mal absolu et, de l'autre, les Juifs, victimes « passives » de leur tragique destin. Présenter la Shoah de cette façon, c'est passer sous silence tous les collaborateurs des nazis qui ont rendu la réalité de la Shoah possible. Dans son ouvrage *Les Naufragés et les Rescapés*, Primo Levi développe la notion de « zone grise²¹ » qu'il assimile à toutes les formes de « complicité » et de « responsabilité » à l'intérieur d'un régime totalitaire. Avec une telle approche, il n'en faut guère plus pour affirmer alors que la Shoah est en quelque sorte un accident de l'histoire, amalgamant sa barbarie aux multiples tragédies qui ont ensanglanté l'histoire de l'humanité. Enseigner la Shoah, c'est d'abord être convaincu qu'il ne s'agit pas là d'un accident de l'histoire, que sa finalité ne s'apparente pas à ces explosions de violences que toutes les guerres ont connues. Sa finalité ne s'apparente pas non plus à la violence qu'ont connue les Juifs durant toute leur histoire (violences dans les pogroms en Pologne, en Russie...). « Ce qui caractérise la Shoah, c'est bien au contraire la nouveauté radicale du meurtre par lequel la notion de sacré de l'individu n'existe plus...²² ». Tout cela pour redire qu'on ne peut pas enseigner la Shoah sans avoir, au préalable, repéré sa complexité, sans avoir maîtrisé suffisamment les lignes de force du sujet sans lesquelles on ne parvient que difficilement à répondre à la première question que les enseignants

²¹ Primo Lévi, *Les Naufragés et les Rescapés, Quarante ans après Auschwitz* (version française), Paris, Gallimard 1989, p. 131.

²² Laurence Corbel et Benoît Falaise, « L'enseignement de l'histoire et des mémoires douloureuses du XX^e siècle. Enquête sur les représentations enseignantes », *Revue française de pédagogie*, n° 147, avril-mai-juin 2004, p. 46, www.lcdpu.fr/livre/.

doivent se poser et dont nous venons de parler : « la Shoah vaut-elle la peine d'être enseignée? ».

Enseigner la Shoah, ce n'est pas simplement la raconter

Ce n'est pas non plus en illustrer certains aspects ici et là. Enseigner la Shoah, c'est poser les bonnes problématiques, celles qui permettront aux élèves de comprendre l'essentiel compte tenu du temps que les enseignants veulent consacrer à l'étude de ce sujet (certains enseignants affirment à ce sujet qu'il s'agit de temps « volé » au curriculum). Il s'agit, d'abord, de faire comprendre aux élèves comment le génocide juif a été rendu possible. Mais avant, il est indispensable que les élèves pénètrent dans la réalité du monde génocidaire. C'est l'objet de la première leçon, qui a toute son importance puisqu'elle permet de sensibiliser les élèves au sujet qu'on veut aborder avec eux. Les instances de l'ONU l'ont elles-mêmes bien compris lorsqu'elles ont institué la journée de la commémoration de la Shoah et des crimes contre l'humanité. Elles l'ont associée, avec raison, à la journée de la libération du camp d'Auschwitz, point d'ancrage, lieu de rencontre pour amorcer le journée commémorative. C'est ainsi que les enseignants pourraient commencer l'enseignement de la Shoah à Auschwitz, qui est devenu, par sa seule évocation, l'incarnation de la barbarie nazie. Auschwitz, le plus grand camp d'extermination du Troisième Reich... Auschwitz, l'épicentre du massacre de masse. Plus d'un million de Juifs y ont péri. Auschwitz incarne, avec Belzec, Sobibor, Treblinka, Chelmno et Majdanek (tous situés en Pologne), les camps d'extermination²³ dans lesquels six millions de Juifs ont été exterminés²⁴. De ces

²³ Ne pas confondre camps d'extermination et camps de concentration.

²⁴ Avant l'ouverture des camps d'extermination planifiée lors de la conférence de Wannsee en 1942, un premier « génocide par balles »

six millions, un quart sont des enfants de moins de 15 ans. Six millions représentent les deux tiers des Juifs qui vivaient en Europe avant la guerre. Six millions représentent aussi 40 % de la population juive mondiale à la même époque²⁵. Auschwitz demeure « le lieu criant de mémoire pour le peuple juif ²⁶ » et l'humanité. La majorité des Juifs exterminés sont d'origine polonaise, ukrainienne et russe. Mais les Juifs ont été pourchassés à travers toute l'Europe. C'est alors que la question « Comment en est-on arrivé là? » prend toute sa pertinence.

Les élèves doivent d'abord comprendre que le génocide juif a des racines profondes dont il faut bien cerner le cadre. Ce ne sont pas des notions faciles à saisir pour des élèves de 10^e année; il faut donc en rester aux idées générales sans y passer trop de temps. Ils doivent cependant se rendre compte que l'histoire de la Shoah s'inscrit dans plusieurs temporalités : l'histoire juive, l'histoire de l'Allemagne, l'histoire européenne de longue durée. Elle dépasse, comme certains le pensent encore aujourd'hui, le cadre de l'histoire de l'Allemagne. Les élèves doivent comprendre que l'histoire des Juifs ne débute pas soudainement en 1933, année durant laquelle Hitler accède au pouvoir. Ni en 1939, année durant laquelle éclate la Seconde Guerre mondiale. Ni même en 1942, date à laquelle commencent pourtant les déportations des Juifs dans les camps d'extermination²⁷. Faire débiter l'ensei-

a eu lieu en Pologne et, après le 21 juin 1941, en Ukraine, en Bélorussie, en Russie et autres républiques de l'URSS. Les *Einatzgruppen*, « groupes d'intervention », sont responsables de l'extermination de plus d'un million et demi de Juifs.

25 Georges Bensoussan, *Histoire de la Shoah*, Paris, PUF, mai 2012, p. 103.

26 « Introduction à la Shoah », *Encyclopédie multimédia de la Shoah*, United States Holocaust Memorial Museum, www.ushmm.org.

27 Georges Bensoussan, *op. cit.*, p. 58.

gnement de la Shoah à ces dates, c'est oublier qu'elle s'inscrit dans un antijudaïsme chrétien séculaire qui n'a fait qu'alimenter un discours haineux contre les Juifs pour devenir l'un des terreaux de l'idéologie antisémite raciste nazie. Ce discours s'estompera quelque peu durant le siècle des Lumières et la Révolution française en Europe occidentale. L'émancipation des Juifs consentie par la France révolutionnaire ne parviendra pas à faire disparaître l'antisémitisme ancien. Bien au contraire. À l'antisémitisme ancien va succéder un antisémitisme racial. Pour le comprendre, il faut aussi souligner toute l'importance de l'entrée de l'Europe occidentale dans le Modernisme, au milieu du 19^e siècle, tournant historique durant lequel la science devient la façon autorisée d'expliquer le monde et se met au service du bonheur de l'humanité. Du moins le croit-on. Les élèves doivent se rendre compte que c'est à cette même époque que l'on assiste à une transformation lente mais persistante (certains historiens ont même parlé de rupture) des fondements de la culture européenne pénétrée par les idéaux chrétiens, ceux des Lumières et de la Révolution française. Autour des années 1850-1880, on voit apparaître les prémisses d'une idéologie qui va devenir meurtrière et dont trois termes vont constituer les fondements : hygiénisme, eugénisme, racisme. Trois termes qui impliquent la responsabilité de la communauté scientifique (pas seulement allemande) et qui vont donner libre cours à ces folles théories sur la hiérarchie des races et détermineront les supposées normes qui séparent l'humain de l'inhumain. Trois termes qui résument la vision « biologisante²⁸ » que la communauté scientifique veut

²⁸ « Mémorial de la Shoah : de l'Eugénisme à l'hygiène raciale. Une vision "darwinisme racial" », *Revue d'Histoire de la Shoah*, juillet-décembre 2005, n° 183, www.memorialdelashoah.org.

donner à l'humanité. Trois termes qui vont alimenter le darwinisme racial et le darwinisme social. Trois termes qui, finalement, laissent entendre plus simplement que le monde est rempli de gens inutiles qui appartiennent à une sous-humanité dont on peut se débarrasser. Nous voilà déjà plongés au cœur du projet génocidaire. Il est au stade de « l'incubation²⁹ ».

Il faut que les élèves comprennent alors que certains facteurs vont contribuer à « sa mise en activation³⁰ ». Il faut se rappeler des conséquences dévastatrices de la Première guerre mondiale (à l'étude dans le cours d'histoire de 10^e année) sur l'identité nationale allemande pour comprendre véritablement la montée du nazisme. Davantage encore, peut-on rejoindre les propos de Bartov quand il affirme que la Première guerre, par sa violence extrême, « a imposé dans l'imaginaire des Européens l'acceptation de la mort de masse et la représentation de l'ennemi haïssable, base de la brutalité des esprits dans l'entre-deux-guerres³¹ ». Autre facteur de déstabilisation de l'Allemagne, la Dépression de 1929 (au programme en 10^e année) qui a plongé l'Allemagne dans un profond chaos. C'est dans ce contexte que les nazis s'emparent du pouvoir en 1933 exaltant le retour au culte du *Volksdeutsche*³², terme dont la simple traduction (« personne d'origine allemande ») ne laisse pas soupçonner qu'il s'y cache une idéologie aux racines lointaines dont la vigueur va s'accroître au 19^e siècle durant l'éveil des nationalismes modernes. Les idées pangermanistes vont

²⁹ Barbara Lefevre et Sophie Ferhajian (dir.), *Comprendre les génocides du XX^e siècle. Comparer-enseigner*, Rosny-sous-Bois, Éditions Bréal, 2007, p. 236.

³⁰ *Ibid.*, p. 253.

³¹ *Ibid.*, p. 48.

³² Doris L. Berge, *The Nazi Concept of « Volksdeutsche » and the Exarcebatation of Anti-Semitism in Eastern Europe, 1939-1945*, www.jstor.org.

être reprises et radicalisées par les nazis qui développent les notions de « race supérieure », du « mythe aryen » du « fondement juridique du droit du sang », ce qui implique en même temps l'établissement d'un système discriminatoire. La Shoah s'inscrit finalement dans l'histoire de la Deuxième Guerre mondiale. Il est, en effet, important que les élèves comprennent qu'il existe véritablement un lien entre guerre et génocide. Pas un lien direct et systématique, bien sûr, mais la guerre, on le sait, a pour but d'éliminer les ennemis intérieurs autant qu'extérieurs. La guerre crée des circonstances pour éliminer des groupes jugés indésirables. « La guerre apparaît comme un catalyseur des décisions génocidaires³³ ». Tous les génocides ont lieu dans un contexte de violence qui permet la légitimation d'actions génocidaires. Ce sont là, j'en conviens, des notions difficiles à assimiler pour des élèves du secondaire. Ce qui est important, toutefois, c'est qu'ils comprennent avec des explications adaptées, simplifiées (la pédagogie s'en charge...) qu'un génocide n'apparaît pas spontanément, qu'il s'inscrit toujours dans un contexte de violence qui autorise l'exclusion de l'Autre et son extermination.

Il est important que les élèves comprennent ce qu'est un génocide

Il s'agit là de notions de base que tous les élèves devraient avoir étudiées avant de quitter l'école secondaire. Les élèves doivent saisir les notions qui se rattachent au processus génocidaire, en dégager les étapes et analyser l'importance de chacune d'elles. Des activités pratiques nombreuses peuvent en découler. Des réponses données dépendra la compréhension que les élèves en auront. Le

³³ Barbara Lefevre et Sophie Ferhadjian, *op. cit.*, p. 31.

processus génocidaire³⁴ s'inscrit d'abord dans une idéologie meurtrière qui se définit par l'intention, la préméditation, un but clairement exprimé d'exterminer une population ciblée sans mettre de l'avant d'abord des raisons économiques, politiques, sociales véritables ni même des raisons religieuses. Pour les nazis, un Juif converti au catholicisme reste un Juif. Les Juifs ne sont pas exterminés pour ce qu'on pourrait appeler des raisons « utiles », causes de la plupart des guerres. Ainsi, transmettre le génocide à nos élèves, c'est leur faire comprendre qu'aucune explication de ce genre ne peut véritablement expliquer le génocide juif. Non, les nazis exterminent les Juifs parce qu'ils conçoivent la nation allemande comme l'émancipation d'une race supérieure qui se donne la mission d'écraser des êtres humains, des peuples qu'ils considèrent comme inférieurs. Les Juifs sont les premiers visés, mais des Tziganes, des homosexuels, des handicapés mentaux, des incurables, des criminels qu'on considère comme irrécupérables sont exterminés au nom de la même idéologie. La Shoah se définit aussi par sa planification meurtrière. Le génocide fait partie d'un processus qui a permis par son caractère gradué, mais calculé, d'exclure les Juifs de l'espace politique dès 1933 et qui a visé ensuite à les retrancher de l'humanité dans les ghettos dans lesquels des milliers vont mourir. À ce stade, il devient normal, dans la logique de l'idéologie nazie, d'exterminer hommes, femmes, enfants qui, aux yeux des nazis, ne sont déjà plus des êtres humains. C'est alors la déportation dans les camps et l'extermination massive qui s'ensuit. Il faut que les élèves comprennent aussi que l'activation du génocide n'aurait pas été possible sans les pouvoirs d'un État totalitaire muni d'un important dédale bureaucratique et la

³⁴ *Ibid.*, p. 253-265.

mise en place d'une industrie de la mort. Les élèves doivent comprendre que le génocide juif n'aurait pas eu cette envergure sans la compromission des nombreux collaborateurs, ce qu'on a appelé les crimes du silence, de l'indifférence, de l'inaction, alors que tous connaissaient le traitement que le gouvernement nazi infligeait à la population juive³⁵. À cet effet, le Canada a sa part de responsabilité.

Cette approche pédagogique qui vise à donner aux élèves la compréhension de ce qu'est véritablement un génocide a pour but de leur donner les habiletés pour mieux analyser les différentes formes de violence dont ils sont témoins. Elle permettra ainsi aux élèves de comprendre qu'il ne faut pas amalgamer toutes les formes de violence qu'ils jugent importantes. Les élèves sont sans doute, comme nous pouvons l'être, victimes de l'usage galvaudé de ce terme dans les médias. Ainsi, nous est-il arrivé de lire qu'on exhorte le gouvernement canadien à interdire le génocide des phoques. Cet abus de l'usage de ce terme, on le retrouve aussi dans l'utilisation qu'on peut en faire quand on aborde certaines problématiques historiques. On parle de génocide à propos de l'utilisation de la bombe atomique contre le Japon en 1945. Ce n'en est pas un. Souvenons-nous du mouvement d'opinion mobilisé pour affirmer que la Traite des Noirs devrait être considérée comme un génocide. Il s'agit là d'un crime contre l'humanité et non à proprement parler d'un génocide. Toutes les politiques du gouvernement canadien pour asservir les Autochtones n'avaient pas d'objectifs génocidaires et ceci malgré tout l'impact négatif, encore visible de nos jours, que ces politiques ont eu sur les Premières Nations. Les élèves doivent comprendre aussi

³⁵ *Ibid.*, p. 76.

qu'à la différence des guerres dans lesquelles éclatent des explosions de violences parfois inouïes, la Shoah s'inscrit dans un autre registre de violence.

Enseigner la Shoah, ce n'est pas simplement émouvoir les élèves lors de son évocation

À ce sujet, les enseignants doivent s'interroger sur le ton qu'ils vont donner à leur cours. En quelques mots, disons d'abord qu'il ne faut pas exposer les élèves à ce qui pourrait devenir une certaine fascination de l'horreur (le sujet s'y prête bien...), ce que François Bossy appelle « la pédagogie de l'extrême³⁶ », qui serait une sorte de voie rapide par laquelle on estime qu'un film mettant en scène la Shoah peut, à lui seul, combler l'absence d'enseignement. C'est vrai que les jeunes participent bien à cette approche pédagogique pour les raisons que nous connaissons tous. On peut vite tomber dans ce piège. Il s'agit de prendre les élèves « aux tripes », affirme-t-on, c'est-à-dire de les plonger dans la barbarie du génocide et estimer alors que la transmission de la Shoah a réussi puisqu'on a pu provoquer chez eux une compassion visible. Si on peut comprendre les raisons qui peuvent pousser parfois des enseignants à placer trop rapidement leurs élèves devant les images de la barbarie nazie, on peut se demander en même temps si cette approche facile ne traduit pas davantage des signes du malaise que peuvent éprouver certains enseignants confrontés à l'enseignement de la Shoah. En réalité, si on se place sur un plan purement pédagogique, on doit admettre que ce « surdosage sensitif et émotionnel³⁷ » finit par affaiblir l'expression de la raison qui est et qui reste l'outil principal du métier d'historien. Ne

³⁶ Jean-François Bossy, *Enseigner la Shoah à l'âge démocratique. Quels enjeux?*, Paris, Armand Colin, 2007, p. 141.

³⁷ *Ibid.*, p. 142.

s'agit-il pas d'abord de comprendre l'événement? Il est évident qu'on ne peut enseigner la Shoah qu'en faisant appel prioritairement à l'émotion. Celle-ci n'est pas une fin en soi, mais elle peut devenir, si elle est bien canalisée, une énergie positive qui pousse les élèves à s'engager davantage dans la compréhension du sujet. L'enseignement de la Shoah doit être fondé sur la raison et l'analyse critique. Cette difficulté, je l'ai moi-même éprouvée au cours de mes premières années d'enseignement lorsque je m'efforçais de faire découvrir à mes élèves la barbarie nazie avec le seul documentaire à la disposition des enseignants au milieu des années 1970 : *Nuit et Brouillard* d'Alain Resnais, réalisé en 1955 dans le cadre de la commémoration du 10^e anniversaire de l'ouverture du camp d'Auschwitz. Je dois bien l'avouer, j'ai cru, moi aussi, que sa projection, accompagnée d'un questionnaire et suivie d'une rapide reprise, serait suffisant pour leur faire comprendre la réalité du monde génocidaire. J'ai constaté que, après la projection du film, mes élèves sortaient de la classe dans un silence religieux, certains m'avouant que plusieurs images étaient difficiles à regarder. Certains exprimaient même à mon égard des propos plus agressifs ne comprenant pas comment j'avais pu leur montrer un film pareil. J'ai alors compris que les placer trop vite devant des images-chocs³⁸ – la fin du documentaire expose des centaines d'hommes et de femmes squelettiques enfouis par des bulldozers dans une fosse commune – et penser qu'ainsi les jeunes étaient en quelque sorte « vaccinés » du mal nazi est tout simplement contre-productif. Cette démarche peut provoquer, au contraire, un dégoût immédiat chez plusieurs élèves pour le sujet, un repli sur eux-

³⁸ Dominique Borne, « Faire connaître la Shoah à l'école », dans Sophie Ernst (dir.), *Quand les mémoires déstabilisent l'école*, Paris, Gallimard, 2008, p. 143-154.

mêmes rendant alors impossible toute transmission de la Shoah. En d'autres termes, il s'agissait là d'un rendez-vous manqué, l'unique au palier secondaire.

Ceci dit, transmettre un savoir historique par l'image fait partie des stratégies pédagogiques utilisées abondamment de nos jours, surtout avec la présence de l'internet dans nos salles de classe. Sans nier l'intérêt véritable du support audiovisuel dans nos cours, son utilisation trop fréquente n'est pas sans danger. Un document audiovisuel devrait rester un temps d'apprentissage durant lequel se mêlent analyse et réflexion. L'intervention des enseignants devient ici indispensable. On n'y parvient pas facilement car, comme on le sait tous aujourd'hui, les élèves s'attendent à être distraits et comme enseignants, c'est à cette condition qu'on peut espérer leur enseigner. Ces propos, plusieurs les trouveront exagérés. Sans doute ont-ils raison, mais je ne peux m'empêcher de me rappeler avec une pointe d'humour, de la réaction de mes élèves de 10^e année quand j'annonçais le visionnement d'un film. À chaque fois les mêmes et sempiternelles questions : le film allait-il prendre toute la période? Non. Première déception. Le film est-il en anglais? Non. Deuxième déception. Plusieurs de nos élèves suivent, c'est malheureux, avec difficulté les documents qu'on leur propose en français. Faudra-t-il prendre des notes? Oui. Troisième déception. Cela va-t-il compter pour des points? Oui. Quatrième déception. Est-ce matière d'évaluation? Oui. Cinquième déception. Mais, finalement, les élèves restaient sur « la bonne nouvelle » : un film.

Nombreux sont les films et documentaires, la plupart d'origine américaine, susceptibles de sensibiliser les jeunes à la barbarie du système concentrationnaire. Ils ne sont pas, bien sûr, tous d'égale valeur en ce qui concerne leur

valeur pédagogique. Plusieurs d'entre eux permettent de donner les leçons à l'intérieur d'un cadre visuel (lieu, époque, mise en scène de certains événements...) que les explications verbales parviennent plus difficilement à cerner. Malgré les critiques qu'on puisse adresser au documentaire *Nuit et Brouillard* aujourd'hui, j'y suis longtemps resté attaché, sans doute parce que je garde inconsciemment le souvenir que c'est par son intermédiaire que j'ai découvert moi-même, à l'adolescence, pour la première fois la réalité des camps de concentration. Je l'ai apprécié d'abord pour son côté pratique : il ne dure que 32 minutes et rentre bien dans le cadre de cours de 50 minutes qui se donnent encore aujourd'hui au Collège Notre-Dame. *Nuit et Brouillard* conserve sa valeur parce qu'il s'appuie sur des films d'archives et que, surtout, son contenu « scientifique » n'est pas étouffé par le caractère émotionnel du document. Bien qu'il ne traite pas spécifiquement du génocide juif, il reste encore une ressource pédagogique de grande valeur même si les enseignants lui préfèrent d'autres ressources cinématographiques plus récentes et mieux adaptées à l'enseignement de la Shoah. On pense, par exemple, au *Pianiste de Roman Polanski* (2002) qui met en scène le personnage de Szpilman, un brillant pianiste polonais qui parvient à survivre à la barbarie nazie. On peut tirer de ce film de nombreuses activités destinées à des élèves de 10^e année. Il permet, par exemple, de faire découvrir les conditions de vie des Juifs dans le ghetto de Varsovie. Il permet aussi de broser le portrait psychologique du pianiste, qui dans sa fuite infernale pour échapper à la mort, tombe inexorablement dans la déchéance la plus profonde. Il sera sauvé miraculeusement par un officier allemand qui apprécie sa musique. Un autre aspect intéressant du film

qui laisse à penser que la musique peut devenir l'expression de valeurs universelles. C'est à travers la musique de Chopin que le Juif et l'officier allemand retrouvent leur humanité. Un autre film souvent visionné dans les salles de classe est *La liste de Schindler* de Steven Spielberg, film américain sorti à l'écran en 1993. C'est une ressource qu'on présente à tort comme un film sur la Shoah. C'est certainement la toile de fond de l'histoire qui met en scène Schindler, un industriel allemand « le Juste » qui a pris conscience de l'élaboration de la « solution finale » et qui décide de sauver le maximum de Juifs en les embauchant dans sa compagnie. Il doit lutter pour y parvenir contre Amon Göth, un nazi qui sera d'ailleurs pendu en 1946. Si j'ai montré des extraits de ce film à mes élèves pour illustrer certaines parties du cours, j'ai encore aujourd'hui des réserves sur le message que risquaient d'en comprendre les élèves. Son « *happy ending* » véhicule un message trop rapidement optimiste et quelque peu moralisateur. *La liste de Schindler* veut nous rappeler que, au-delà de la tragédie de la Shoah, les hommes parviennent toujours à triompher du mal dont ils sont victimes. Sans doute, transparait dans ce film, comme d'ailleurs dans beaucoup d'autres, la vision américaine du monde. C'est l'opinion d'Anette Wieviorka qui affirme, en se référant à ce film et à plusieurs autres, que : « l'Américain préfère penser de façon positive et affirmative. La vision tragique [de la Shoah] est, ainsi, antithétique de la vision américaine du monde, qui veut que les hommes triomphent de l'adversité et ne ressassent leur peine³⁹ ». C'est sans doute l'une des raisons pour lesquelles ce film a connu beaucoup de succès. Ce film garde, malgré tout, un intérêt sur le plan pédagogique. Il permet

³⁹ Annette Wieviorka, *op. cit.*, p. 154.

de faire réfléchir les élèves sur la notion de « Juste parmi les nations », titre qu'a reçu Schindler pour avoir mis sa vie en danger en sauvant des Juifs. Ce film permet aussi d'effectuer le portrait psychologique de Göth, qu'on a surnommé le « boucher de Hitler ». Le film documentaire, *La Shoah*, réalisé en 1985 par Claude Lanzmann, cinéaste français, s'écarte complètement de l'approche des films précédents par le fait qu'il s'interdit de donner des réponses idéologiques et métaphysiques au génocide. Ce réalisateur français va plus loin en refusant le fait qu'on puisse représenter artistiquement la Shoah. Son film, qui reste une belle œuvre cinématographique, vise à faire témoigner victimes et bourreaux quarante ans après le génocide. Malgré sa simplicité apparente, c'est un film qui reste difficile d'accès pour ceux qui n'ont au préalable aucune culture de la Shoah. C'est la raison principale pour laquelle surtout je ne l'ai jamais montré à mes élèves de 10^e année. Au-delà de ces considérations que certains lecteurs ne partageront peut-être pas, ce qui est important de retenir, c'est que la projection d'un document cinématographique dans la salle de classe doit toujours s'effectuer dans un cadre pédagogique dont la finalité ne doit pas être perdue de vue.

Un autre danger guette les enseignants soucieux de rester durant le cours d'histoire dans un discours sacralisant. Vouloir parler de la Shoah reviendrait, selon certains, à profaner la mémoire des victimes. Ce point de vue n'est d'ailleurs pas dépourvu de tout fondement. Il existe, c'est vrai, un réel danger qui consiste à banaliser l'événement et à croire que notre enseignement de la Shoah peut, à lui seul, lui donner sa pleine compréhension. On doit l'expliquer par ce qu'il est possible de percevoir par l'entendement et la raison, mais il y a des moments durant lesquels les

explications ne veulent plus rien dire. Nous devons comprendre que toutes les explications sur la Shoah, aussi bonnes soient-elles, ne pourront donner un sens entièrement satisfaisant à notre volonté de la comprendre. Disons simplement pour l'instant que la transmission de la Shoah ne peut, malgré le danger de la banaliser par nos explications, être enseignée sans repères historiques. Peut-on commémorer véritablement la Shoah sans posséder la connaissance de sa réalité historique? Finalement, ne pas transmettre la Shoah contribue aussi à faire le jeu des négationnistes qui contestent globalement l'ampleur du génocide et ses modalités. Plusieurs remettent en cause la volonté même des nazis d'avoir voulu la mettre en œuvre. La Shoah se serait ainsi produite sans aucune préméditation de leur part. Plusieurs vont encore plus loin dans leur déni de la Shoah, affirmant, dans une démarche pseudo-scientifique condamnée unanimement sur le plan académique, que la réalité du génocide juif est un mensonge historique, un mythe, un événement qui n'aurait donc jamais véritablement existé. Une législation a même été mise en place en France en 1990 pour poursuivre en justice ceux qui prétendent remettre en cause sa réalité. Si la majorité des Français ne contestent pas le bien-fondé de cette loi, Alain Besançon la conteste, affirmant qu'une question de vérité ne doit pas être retirée légalement du champ normal de discussion et qu'il faudrait au contraire laisser à ceux qui la remettent en cause, la liberté de parole pour qu'ils n'échappent pas au déshonneur auquel cette liberté les exposerait⁴⁰. Quoiqu'il en soit, enseigner la Shoah, c'est faire part aux élèves des dangers qui nous guettent si l'on adhère à de telles thèses, surtout en sachant que dans un temps

⁴⁰ Alain Besançon, *op. cit.*, p. 125.

rapproché les témoins de la Shoah encore vivants aujourd'hui nous quitteront bientôt.

L'enseignement de la Shoah doit déboucher sur une réflexion éthique

Finalement, transmettre la Shoah, c'est se rendre compte que l'enseignement doit déboucher sur une réflexion éthique⁴¹ portant sur la question suivante : « Pourquoi apprendre ceci? » C'est d'ailleurs une question que posent à l'occasion les élèves. « À quoi ça sert? » Question qui a eu longtemps le don de me mécontenter jusqu'au jour où j'ai compris qu'elle n'était pas, sur le fond, dénuée de sens. Je me suis rendu compte avec l'expérience acquise au fil des ans qu'on devrait s'interroger davantage sur la pertinence des sujets que l'on se décide d'enseigner. Je me rends compte aujourd'hui que j'ai transmis à mes élèves une quantité de matière « inutile ».

L'enseignant se retrouve à porter sur la Shoah un double regard : d'abord, celui de l'historien qui reste indispensable pour lui en donner une compréhension historique, puis, celui plus difficile à porter, qui l'invite à s'interroger sur le sens que la Shoah garde aujourd'hui. Comment la Shoah nous interpelle-t-elle aujourd'hui? Ne pas répondre à cette question, la passer sous silence reviendrait à omettre l'essentiel de sa transmission. C'est la réflexion sur cette question qu'on nous invite d'ailleurs à effectuer durant la journée consacrée à sa commémoration. L'enseignant doit, lui aussi, mobiliser ses élèves autour de cette question même s'il ne se sent pas nécessairement toujours à l'aise. Dans une approche multidisciplinaire que l'on encourage actuellement dans les écoles, il serait

⁴¹ Peter Seixas et Tom Morton, *Les six concepts de la pensée historique, Élaboration de la compréhension de la dimension éthique*, Montréal, Groupe Modulo inc., 2013, p. 184.

toutefois possible que l'enseignant trouve le relais nécessaire pour assumer cette tâche (dans les cours de langue, de philosophie, de religion...). Ce travail de mémoire vers lequel on oriente les élèves ne doit pas se faire sur un fond de moralisme stérile et doit s'effectuer « sous des formes qui ne soient ni banalisantes ni traumatisantes⁴² ». L'enseignant doit comprendre qu'il n'a pas ici toutes les réponses et que le but est de permettre aux élèves de se construire une mémoire de la Shoah. Il s'agit là, évidemment, d'un long processus possible, si on leur en donne le temps et les moyens.

Ainsi, transmettre la Shoah aux élèves, n'est-ce pas d'abord reconnaître avec eux l'énorme dette que nous avons à l'égard des victimes. « Les innombrables morts sont notre affaire à tous. Si nous cessions d'y penser, nous achèverions de les exterminer⁴³ ». Il s'agit ainsi de mettre un visage, de poser un regard, de donner une voix à ces millions d'hommes, de femmes et d'enfants dont nous avons de nombreux témoignages. Ils avaient, eux aussi, des projets de vie qu'ils n'ont pu réaliser. Ce sont des moments qu'il faut privilégier dans les cours d'histoire. Ils permettent de sortir les victimes de l'anonymat. Une façon intéressante d'y arriver, c'est de confronter les élèves à des documents originaux qui sont en mesure de donner vie à des explications parfois trop conceptuelles qu'on doit pourtant leur donner du génocide, tout en sachant qu'ils ne parviendront pas à les absorber rapidement.

Transmettre la Shoah, c'est confronter aussi les élèves à l'héritage que nous ont laissé les victimes. Hannah Arendt parle à ce sujet d'un « héritage sans testament », voulant dire par là que nous sommes héritiers « d'une

⁴² Dominique Borne, *op. cit.*, p. 91.

⁴³ *Ibid.*, p. 169.

civilisation qui porte la possibilité d'effrayantes déviations⁴⁴ » et qu'il faut les comprendre pour mieux les combattre. Les élèves doivent, bien sûr, comprendre que si l'histoire de la Shoah appartient à l'histoire juive, à l'histoire européenne d'abord, elle « atteint sa plénitude de sens dans l'universel⁴⁵ ». La tragédie de la Shoah est donc une histoire que l'on ne peut soustraire de nos préoccupations actuelles si nous prenons le temps de nous interroger sur la valeur de la vie humaine. Transmettre la Shoah aux élèves, c'est les inviter à remettre en question leur vision trop optimiste de l'histoire de l'humanité. Depuis l'ouverture du camp d'Auschwitz en 1945, le monde a été ensanglanté par trois autres génocides : celui qui s'est produit au Cambodge entre 1975 et 1979, en Bosnie dans les années 1990 et au Rwanda entre avril et juillet 1994. Les élèves devraient en être informés, ne serait-ce que pour ne pas leur faire croire que seule la Shoah, malgré son unicité, mérite notre attention. Sommes-nous à l'abri de nouveaux génocides? Nous devons garder en tête qu'ils peuvent réapparaître sous d'autres formes et avec d'autres moyens. C'est cette mise en garde auquel nous invite Resnais à la toute fin de son documentaire *Nuit et Brouillard*.

Il y a nous qui regardons sincèrement ces ruines comme si le vieux monstre concentrationnaire était mort sous les décombres, qui feignons de reprendre espoir devant cette image qui s'éloigne, comme si on guérissait de la peste concentrationnaire, nous qui feignons de croire que tout cela est d'un seul temps et d'un seul pays, et qui ne pensons pas à regarder autour de nous, et qui n'entendons pas qu'on crie sans fin⁴⁶.

⁴⁴ *Ibid.*

⁴⁵ *Ibid.*

⁴⁶ Alain Resnais, *Nuit et Brouillard*, Cocinor, 1955, 32 minutes.

À la lecture de ce texte, on ne peut pas ne pas s'interroger sur les liens qui existent entre la civilisation occidentale et le nazisme. C'est d'ailleurs la question que mes étudiants se posent en constatant que le génocide des Juifs a eu lieu en Europe, un haut lieu de culture. Comment, en effet, la civilisation occidentale, qui a été, malgré toutes les déviations qu'on puisse lui reprocher, un moteur positif dans l'évolution globale de l'humanité, n'a-t-elle pas pu être un garde-fou contre la barbarie nazie? C'est une question incontournable quand on aborde l'enseignement de la Shoah. À cette question, je leur réponds que la notion de civilisation n'est pas synonyme de progrès constant, en particulier quand il s'agit du développement de ses valeurs morales. On doit comprendre que chaque civilisation, en dépit de ses plus belles réalisations, porte en elle les germes de sa propre destruction. Les élèves de 10^e année peuvent fort bien comprendre cela si on ramène ces réflexions à des réalités plus proches de leurs expériences vécues où l'être humain est capable du meilleur et du pire. Les élèves doivent saisir que les camps d'extermination ne sont pas apparus du jour au lendemain, mais que leur existence a été rendu possible par la diffusion d'une culture au service de la pensée raciste dès le milieu du 19^e siècle. Au départ, ce ne sont que des idées qui circulent librement en Europe. Certains y adhèrent. On pense, en Allemagne, à Heidegger, reconnu pour sa grand œuvre philosophique, et à Céline, en France, qui fait partie des auteurs les plus diffusés au monde, mais aussi les plus contestés. En fait, peu d'intellectuels ont échappé aux idéologies totalitaires qui ont marqué le 20^e siècle. D'autres n'y voient que des absurdités. Et puis, il y a la majorité silencieuse, celle qui ne sait pas ou qui ne veut rien savoir. Et pourtant profitant de

conjonctures qui leur ont été favorables, les nazis, une poignée d'hommes au départ que l'on ne prend pas au sérieux, même après l'arrivée au pouvoir d'Hitler en 1933, osent accomplir l'inconcevable. C'est l'abandon de repères authentiques, puisés dans l'héritage humaniste judéo-chrétien deux fois millénaire de la civilisation occidentale, qui a permis à l'idéologie nazie d'imposer au monde sa vision raciste de l'humanité et de mettre en place la « Solution finale ». C'est ainsi que la barbarie et la culture s'entrelacent.

Transmettre cet événement aux élèves, c'est vouloir les engager dans ce que certains appellent la vraie culture, celle qui porte un regard ontologique sur le monde. Michel Onfray décrit « un être cultivé comme quelqu'un qui est d'abord actif à la présence du monde⁴⁷ ». Il nous met en garde de devenir des êtres atomisés sans réel souci du destin de notre humanité. Le cours d'histoire devrait apprendre aux élèves à porter un regard altruiste sur le monde.

Transmettre la Shoah aux élèves, c'est finalement les laisser sur un message d'espoir. Si le 27 janvier, depuis 2005, nous commémorons le souvenir des victimes de la Shoah et de tous les nombreux autres crimes contre l'humanité, c'est aussi pour ne pas leur laisser croire que l'histoire du monde n'est que l'histoire de ces guerres et celle de sa barbarie, que finalement leur engagement citoyen n'a aucune véritable importance dans un monde dont le destin de l'humanité serait déjà écrit...

⁴⁷ Michel Onfray, *La pensée post-nazie, Contre-histoire de la philosophie*, saison 2013-2014, www.michel-onfray.over-blog.com/2014/07.

Références

- Allaire, Gratien (dir.), *Un siècle d'histoire – le Canada de la Première Guerre mondiale à nos jours*, Québec, Modulo inc., 2010, 388 p.
- Bensoussan, Georges, *Histoire de la Shoah*, Paris, Presses universitaires de France, 2012, 126 p.
- Berge, Doris L., *The Nazi Concept of « Volksdeutsche » and the Exarcebation of Anti-Semitism in Eastern Europe, 1939-1945*, www.jstor.org (consulté le 22 avril 2015).
- Besançon, Alain, *Le malheur du siècle. Communisme-Nazisme-Shoah*, Paris, Perrin/Tempus, 2005, 166 p.
- Borne, Dominique, « Faire connaître la Shoah à l'école », dans Sophie Ernst (dir.), *Quand les mémoires déstabilisent l'école*, Paris, Gallimard, 2008, p. 143-154.
- Bossy, Jean-François, *Enseigner la Shoah à l'âge démocratique. Quels enjeux?*, Paris, Armand Collin, 2007, 182 p.
- Browning, Christopher, *Des hommes ordinaires du 101^e bataillon de police de réserve allemande et la Solution finale en Pologne*, version française, Paris, les Belles Lettres, Collection « Histoire », 1994, 284 p.
- Corbel, Laurence et Benoît Falaise, « L'enseignement de l'histoire et des mémoires douloureuses du XX^e siècle. Enquête sur les représentations enseignantes », *Revue française de pédagogie*, n° 147, avril-mai-juin 2004, p. 43-56, www.lcdpu.fr/livre/ (consulté le 22 avril 2015).
- Internement de réfugiés juifs*, Bibliothèque et Archives Canada, www.collectioncanada.gc.ca/holocauste (consulté le 23 avril 2015).
- « Introduction à la Shoah », *Encyclopédie multimédia de la Shoah*, United States Holocaust Memorial Museum, www.ushmm.org (consulté le 22 avril 2015).
- Lefevre, Barbara et Sophie Ferhadjian (dir.), *Comprendre les génocides du XX^e siècle- Comparer-enseigner*, Rosny-sous-Bois, Éditions Bréal, 2007, 319 p.
- Lévi, Primo, *Les Naufragés et les Rescapés, Quarante ans après Auschwitz* (version française), Paris, Gallimard, 1989, 210 p.

- « Mémorial de la Shoah : de l'Eugénisme à l'hygiène raciale. Une vision "darwinisme racial" », *Revue d'Histoire de la Shoah*, juillet-décembre 2005, n° 183, www.memorialdelashoah.org (consulté le 20 avril 2015).
- Ministère de l'Éducation de l'Ontario, *Curriculum de l'Ontario, 9^e et 10^e année. Études canadiennes et mondiales, Géographie, Histoire, Civisme (politique)*, Édition révisée, 2013, 186 p.
- Ministère de l'éducation de l'Ontario, *Curriculum de l'Ontario, 7^e et 8^e année. Histoire et géographie*, Édition révisée, 2013, 187 p.
- Onfray, Michel, « *La pensée post-nazie* », *Contre-histoire de la philosophie*, saison 2013-2014, <http://michel-onfray.over-blog.com/2014/07> (consulté le 22 avril 2015).
- Resnais, Alain, *Nuit et Brouillard*, Cocinor, 1955, 32 minutes.
- Seixcas, Peter et Tom Morton, *Les six concepts de la pensée historique. Élaboration de la compréhension de la dimension éthique*, Montréal, Groupe Modulo inc., 2013, 218 p.
- Wieviorka, Annette, *L'ère du témoin*, Paris, Fayard, 2013, 187 p.