

**Frédéric Guillaume Dufour et Mélanie Roy**

---

## **L'ÉDUCATION DE L'HOLOCAUSTE ET À L'ANTIRACISME FACE AU DÉFI DE L'HÉTÉROGÉNÉITÉ: ANALYSE D'UNE FORMATION PÉDAGOGIQUE TRINATIONALE**

### **Introduction**

Il y a quelques années, nous participions au programme Mark and Gail Appel pour l'éducation de l'Holocauste et antiraciste intitulé *Learning from the Past, Teaching for the Future*.<sup>1</sup> Ce programme a marqué notre parcours en tant qu'enseignants et a contribué de façon importante à notre réflexion sur les dimensions didactiques et éthiques de l'éducation antiraciste sous plusieurs formes. Cet article se propose de revenir sur quelques dimensions de cette formation, de son programme et de son origine institutionnelle. Nous soulignerons que ce programme se démarque en grande partie par l'hétérogénéité de ses participants qui se veut un reflet de l'hétérogénéité des sociétés contemporaines. Ainsi, il situe l'éducation antiraciste hors des perspectives particularistes, afin de prendre acte de l'hétérogénéité des luttes, perspectives et stratégies antiracistes. Les enjeux et contenus didactiques et éthiques qui y sont abordés et développés proposent une réflexion sur différents modèles d'intégration sociale, sur le racisme, sur l'antisémitisme, ainsi que sur les représentations de l'Holocauste en éducation. Enfin, en conclusion, nous soulignerons certaines retombées du programme.

### **En quoi consiste le programme?**

Mis sur pied en 2000 à l'Université York à Toronto, le programme *Learning from the Past, Teaching for the Future* a pour but de créer un réseau plurinational et multilatéral de chercheurs, d'enseignants, de pédagogues et d'intervenants, issus de divers domaines des sciences sociales et humaines, et partageant des intérêts liés à l'histoire de l'Holocauste et aux défis auxquels est confronté l'enseignement antiraciste et multi-culturel dans les sociétés contemporaines.<sup>2</sup>

Le Centre canadien d'études allemandes et européennes et le Centre d'études juives de l'Université York sont les deux principaux pôles où s'élaborent et se dessinent la réflexion sur les orientations pédagogiques du programme. Antérieurement directeurs respectifs de chacun des deux centres, Michael Brown et Mark Webber ont fondé et dirigé le programme depuis sa création avec l'aide de nombreux partenaires canadiens, allemands et polonais. *Learning from the Past, Teaching for the Future* a bénéficié de l'appui de l'Institut Goethe; du Bureau pour l'éducation civique et le ministère de la science, de la recherche et des arts de Baden-Württemberg; ainsi que de l'Université Adam Mickiewicz de Poznan et du Centre canadien d'études allemandes et européennes de l'Université de Montréal.<sup>3</sup>

Le programme consiste en une formation intensive sur l'éducation liée à l'Holocauste et à l'antiracisme créditée par l'Université York. Cette formation a été offerte tous les deux ans depuis l'été 2001, donc en 2003, 2005, 2007 et en 2009. Le programme est passé de 20 étudiants en 2001 à 31 étudiants en 2007. Entre 2001 et 2009, plus de 140 participants auront bénéficié de cette formation.

La formation se déroule en deux temps. La première partie consiste en un cours d'été de près d'un mois qui se déroule en Allemagne et en Pologne. Un nombre important de lectures préalables prépare cette partie de la formation. Ces lectures permettent l'acquisition d'une base de connaissances théoriques et empiriques communes. Elles viennent également

suggérer des objets de discussion qui sont éventuellement approfondies en ateliers dans le cadre du séjour en Europe. Dans le cadre de leur séjour en Allemagne et en Pologne, les participants rencontrent des intervenants des milieux politiques; communautaires; muséaux; des chercheurs et enseignants; ainsi que des témoins et survivants du régime national-socialiste. Ces rencontres sont complétées par de plusieurs visites de Musées et de lieux de mémoire, retraçant l'histoire du national-socialisme ainsi que celle du Judaïsme européen. Parmi ceux-ci, le Centre de Documentation Culturel des Sinti et Roms d'Allemagne à Heidelberg, le village de Buttenhausen, Grafeneck, la Maison de la conférence de Wannsee, le Bundestag, le Mémorial aux Juifs assassinés d'Europe et le Musée juif de Berlin, les villes de Varsovie et de Cracovie, les anciens camps de concentration de Ravensbrück (camp de concentration pour femmes en Allemagne), ainsi que plusieurs anciens camps de la mort tels que Auschwitz, Treblinka, Chelmno. Il y a donc un flot continu entre l'acquisition des contenus théoriques et l'interaction avec différents acteurs qui produisent ces connaissances, ou dont les pratiques quotidiennes ou professionnelles sont informées par ces connaissances.

La deuxième partie rassemble les participants durant une dizaine de jours à Toronto au mois de février suivant. Un élément important de cette seconde partie consiste en la présentation des travaux effectués par les étudiants. Ceux-ci sont effectivement évalués sur la réalisation d'un outil pédagogique, ou d'une recherche, adapté à un contexte au sein duquel ils pourraient être amenés à enseigner. Des chercheurs et spécialistes canadiens participent également à cette semaine où sont approfondis des enjeux académiques. Bien que cette semaine soit consacrée essentiellement à ces activités de synthèse de nature académique, différentes activités sont organisées afin de permettre aux participants d'avoir un avant-goût de la métropole canadienne reconnue pour son caractère multiculturel.

### **À qui s'adresse le programme?**

Le programme s'adresse essentiellement à des étudiants du premier et second cycle universitaire qui se destinent à travailler dans le domaine de l'éducation au Canada, en Allemagne et en Pologne. Il attire des étudiants aux cycles gradués dont les recherches portent sur l'antisémitisme, l'éducation antiraciste ou des problématiques liées aux sociétés multiculturelles.

Une des forces du programme réside dans la grande hétérogénéité de ses participants. Celle-ci se traduit à plusieurs niveaux. Une hétérogénéité d'abord *nationale*, la composition du groupe est généralement d'environ 50% de Canadiens résidant dans la grande région de Toronto, de 25% d'Allemands et de 25% de Polonais. Évidemment, la présence occasionnelle de participants en provenance du Québec ou de l'immigration récente au Canada et en Allemagne vient complexifier le portrait de la famille canadienne en rappelant le caractère équivoque de la construction des identités au Canada. À cette pluralité nationale s'ajoute une pluralité *confessionnelle*. Bien que la majorité des participants au groupe proviennent de différentes confessionnalités au sein du Christianisme: protestants et catholiques, les différentes générations sont également constituées de Juifs orthodoxes, conservateurs et réformistes. Enfin, le programme a compté des participants musulmans et hindous, ainsi que des athées et agnostiques. Pour plusieurs participants, il s'agit souvent non seulement d'une première occasion de passer un mois avec des étudiants d'une autre nationalité, mais également de côtoyer au jour le jour des étudiants d'une autre religion dans le cadre d'expériences et de cérémonies communes.

L'hétérogénéité se manifeste également au niveau *disciplinaire*. Fidèle en ceci à la tradition des sciences de l'esprit (*Geisteswissenschaften*) et à la pratique anglo-américaine des *humanities*, les participants proviennent de différents horizons des sciences humaines et sociales, ainsi que de la littérature, des arts et de l'éducation. Cette cohabitation des différentes disciplines favorise un dialogue transdisciplinaire où les participants

sont forcés de se concentrer sur l'accessibilité, la compréhensibilité et les limites épistémologiques des savoirs qu'ils partagent et débattent. Bien que ce ne soit pas un critère, l'hétérogénéité se manifeste également dans l'éventail des positions *politiques* des participants. Enfin, les groupes sont composés d'hommes et de femmes, de différentes orientations sexuelles, et à différents niveaux de leur développement académique.

Cette hétérogénéité renvoie les participants à la nécessité de constamment déconstruire et reconstruire leurs connaissances et leurs préconceptions en les exposant à des points de vue multiples et souvent contradictoires. Les participants sont donc confrontés à leurs stéréotypes, à leurs préjugés, ainsi qu'aux limites de leur tolérance au sein d'un groupe vivant dans la promiscuité pendant un mois. Les discussions en groupe ou en sous-groupes mettent en relief les prémisses à partir desquels les participants stabilisent leur identité et leurs savoirs. La déstabilisation de ces identités dans le cadre des discussions rappelle également aux participants à quel point la communauté argumentative est cousue de liens fragiles. Les discussions accroissent la mise en perspective et la réflexivité de ces identités et de ces savoirs. De la sorte, elles participent à la réorganisation des connaissances à travers une pensée organisée ancrée dans une réflexion critique.<sup>4</sup>

Il y a plusieurs intérêts pédagogiques à cette coopération tri-nationale. D'abord, sur le plan de leurs histoires respectives, ces trois États se sont forgés à travers des expériences spécifiques, mais connectées à travers des flux et des politiques aux conséquences transnationales. La coopération permet aux participants canadiens et polonais d'en apprendre davantage sur l'expérience des Allemands dans le domaine de la pédagogie muséologique et des politiques publiques reliées au devoir de mémoire.<sup>5</sup> Cette collaboration permet également d'explorer l'histoire comparée du judaïsme, notamment en Pologne, où la communauté joua un rôle majeur pendant des siècles avant d'y être assassinée par le régime national-socialiste et marginalisée dans la mise en récit nationale.

Ce sont également trois sociétés dont le niveau actuel de diversité culturelle est très différent. Qui plus est, la reconnaissance de cette diversité à travers des politiques publiques et des contenus didactiques au sein des curriculums d'éducation y est également inégale. Alors que le Canada, comme l'Australie, la Nouvelle-Zélande et l'Angleterre, s'est doté d'une politique sur le multiculturalisme dès les années 1970 (une loi officielle canadienne en 1971, reconnue dans la constitution en 1982),<sup>6</sup> en Allemagne, la réflexion sur le multiculturalisme est plus récente.<sup>7</sup> En Pologne, comme dans la majorité des États de l'ancien bloc de l'Est, cette réflexion est encore seulement balbutiante.<sup>8</sup> La vie politique mouvementée de la République fédérale d'Allemagne en a toutefois fait un lieu privilégié d'une réflexion sur les concepts d'identité nationale et post-nationale, de patriotisme constitutionnel, ainsi que sur la notion de citoyenneté.<sup>9</sup> Le débat entourant la réunification allemande fut une étape importante d'une période de discussions sur ces enjeux. De plus, le profil démographique particulier de la République fédérale, où vit une communauté turque de plus de 2 millions de personnes, ainsi qu'une importante présence des anciennes communautés des Balkans, ne pouvait faire autrement que de stimuler une discussion publique sur les différentes facettes de l'intégration sociale et sur les lois relatives à l'obtention de la citoyenneté dans ce pays.

L'histoire comparée des communautés juives au sein de ces trois États est aussi assurément différente, mais reliée. Le territoire de la Pologne actuelle fut du 13<sup>ème</sup> siècle jusqu'à l'Holocauste un berceau de la culture ashkénaze en Europe.<sup>10</sup> Cependant, ce qui y restait de la communauté juive après la Seconde Guerre mondiale quitta le pays pour Israël et d'autres destinations, souvent dans des conditions dramatiques, durant les années entre 1946 et 1970. Une historiographie récente démontre que la fin de l'occupation national-socialiste de la Pologne n'y signifia pas la fin de l'antisémitisme.<sup>11</sup> Il ne reste aujourd'hui qu'une rarissime présence juive en Pologne. Le Canada, quant à lui, fut la terre d'accueil d'une partie de la diaspora

ashkénaze au début du vingtième siècle.<sup>12</sup> Après une politique étanche de fermeture à l'immigration juive sous Mackenzie King de 1933 à 1948, le Canada recommença à accueillir des Juifs européens à la suite du second Conflit mondial.<sup>13</sup> Au cours du siècle dernier, Montréal fut, tour à tour, un des importants lieux de culture yiddish, un pôle important d'accueil des survivants de l'Holocauste et un des lieux prisés par la diaspora sépharade d'Afrique du nord entre les années 1950 et 1970. La ville accueillit environ 8000 immigrants juifs majoritairement du Maroc.<sup>14</sup> Depuis les années 1970, une portion non négligeable de la population ashkénaze migra vers Toronto dans le contexte de la montée du nationalisme au Québec.

### **Enjeux et contenus didactiques et éthiques**

Dans le cadre de la formation, les séminaires abordent des thématiques telles que l'histoire du Christianisme et du Judaïsme européens, le national-socialisme, le racisme et les politiques d'immigration, l'Holocauste et les génocides. À travers une histoire sociologique comparée du racisme et de l'antisémitisme, les participants sont amenés à réfléchir aux stratégies éducatives afin de sensibiliser les étudiants aux manifestations, aux mécanismes et aux conséquences du racisme dans nos sociétés.

Afin que s'effectue un passage de la théorie à la pratique, un défi important auxquels sont confrontés les éducateurs, muséologues, ainsi que ceux et celles qui formulent des recommandations en vue de l'élaboration de politiques publiques, est de bien saisir les nuances, les forces et les limites des doctrines politiques autour desquelles s'articulent les représentations du bien commun dans les sociétés modernes: le libéralisme, le nationalisme et le communautarisme, en termes d'intégration sociale; ainsi que les principales stratégies qui visent, elles, à favoriser ou promouvoir plus explicitement soit la tolérance, une meilleure intégration sociale ou la critique des formes de discrimination systématiques. On pense, par exemple, au multiculturalisme, à l'antiracisme, ou au post-nationalisme.

À cet effet, la formation dispensée par le programme présente des intervenants et des chercheurs qui se penchent sur ces différents paradigmes dans une perspective comparative. Ici encore le caractère hétérogène du groupe permet de faire ressortir et de débattre les différentes réceptions géo-historiques de ces représentations et de ces stratégies par les participants au sein du groupe.

Une importante part des connaissances empiriques et théoriques développées et transmises dans le cadre du programme relève de l'histoire et de la sociologie comparée de l'exclusion sociale et de l'antisémitisme dans ces trois États. Le fait d'aborder ces enjeux dans le cadre d'un programme où il est également question de l'Holocauste soulève certaines questions. Ceux qui s'opposent à ce que l'Holocauste soit amalgamé à l'histoire du racisme ou de l'exclusion en général soutiennent, par exemple, que les juifs ne peuvent être considérés comme des victimes du racisme puisque le mot «race» se rapporterait à des différences biologiques qui n'existent pas. D'autres se demandent si les spécificités de l'antisémitisme nazi ne sont pas minées si elles sont reléguées à la catégorie de racisme en général ou étudiées à travers l'ornière de l'étude comparée des génocides. D'autres soutiennent, par exemple, que l'amalgame entre racisme et Holocauste pointe dans la direction d'une mauvaise chaîne causale puisque le second ne résulterait pas du racisme, mais d'une forme particulière d'antisémitisme. Bien que le programme soulève ces enjeux plus que de leur proposer une issue, Mark Webber et Michael Brown répondent à ces arguments de la façon suivante:

Our understanding of 'race' as a social construct does not contradict the unfortunate fact that 'racisms' proceed from a biologist and essentialist misconstrual of the nature of perceived difference.

The history of antisemitisms in Europe and elsewhere demonstrates both that (a) Jews have been the objects of both religious prejudice and, later,

of racism as we define it; and (b) attempts to exclude Jews from the category of victims of racism are in some cases continuations of this discrimination, in some cases attempts to establish the uniqueness of antisemitism and so of the Jewish situation.

The Holocaust, in all its complexity as part of the National Socialist racialist policy and practice, was unique at the same time as it admits of and demands comparison.<sup>15</sup>

À cet effet, ce qui ressort de la formation pédagogique dans le cadre du programme *Learning from the Past*, c'est que si l'exclusion sociale est un phénomène qui tend à émerger sous des formes diverses au sein des trois sociétés, les causes et les mécanismes sociaux qui la reproduisent sont souvent ancrés dans un contexte social spécifique et à une histoire particulière. Les moyens de critiquer et de surmonter les préjugés et l'exclusion doivent donc procéder de stratégies parfois universelles, mais également adaptées à des contextes spécifiques. Par exemple, des critiques ont émis des préoccupations quant à la possibilité que des politiques multiculturelles puissent avoir comme effet pervers de renforcer les forces les plus conservatrices au sein des dits groupes culturels ou d'encourager leur repli identitaire, voire le développement de groupuscules en leur sein.<sup>16</sup> Si ce type de critiques mérite d'être évalué d'un point de vue général, une approche plus particulariste serait amenée à étudier, par exemple, l'histoire très particulière de la réception du multiculturalisme canadien par le mouvement nationaliste québécois. En effet, aujourd'hui encore, les milieux nationalistes au Québec continuent à percevoir la loi sur le multiculturalisme comme une loi ayant visé à les réduire à une culture parmi d'autres au Canada. Pour cette raison, les défenseurs de ce type de politiques ont plus de difficultés au Québec. Il s'agit d'une réalité que les jeunes anglo-canadiens n'ont pas toujours à l'esprit et qui explique certaines mésententes entourant les politiques multi-

culturelles au Canada et au Québec. Les discussions en groupes issus de différents contextes nationaux permettent de distinguer ce qui relève d'enjeux plus universels et ce qui relève de contextes plus spécifiques. On trouve ainsi certains airs de famille entre l'univers symbolique de l'antisémitisme chrétien tel qu'il a existé au Québec durant une partie du vingtième siècle et tel qu'il a existé en Pologne. On trouve également des familiarités entre certains chapitres des récits nationalistes fortement catholiques de l'histoire des Canadiens français et des Polonais: des récits souvent conjugués sous le mode de la survivance. Ces analogies ont cependant également des limites évidentes ne serait-ce que la présence des camps en Pologne.

Ceci dit, la formation dispensée par le programme n'est pas complaisante à l'endroit de l'histoire du multiculturalisme canadien. Elle permet une remise en question des mythes vertueux d'un État qui aime se raconter une histoire embellie de son passé. Elle soulève d'ailleurs des questions quant à la politique d'immigration au Canada durant la Seconde Guerre mondiale et de l'histoire des politiques canadiennes à l'endroit des autochtones. Le multiculturalisme canadien est ainsi évalué en fonction de ses forces, mais aussi de ses faiblesses. À notre avis, les participants canadiens gagneraient à connaître davantage l'histoire du racisme dans leur propre pays avant de participer au programme.<sup>17</sup>

Parmi les critiques antiracistes du multiculturalisme, certains soulèvent le risque qu'un modèle de gouvernance multiculturelle puisse s'avérer un obstacle à l'enseignement antiraciste en naturalisant des traits culturels qui peuvent s'avérer ceux d'une génération bien particulière d'une communauté issue de l'immigration. Certains se demandent si la constitutionnalisation des politiques multiculturelles ne créerait pas des déséquilibres dans le processus démocratique en créant une dynamique d'*empowerment* des élites communautaires traditionalistes. Ces critiques soulignent qu'une perspective multiculturelle se doit également d'être sensible aux

dynamiques de classes et de genres en tant que composantes fondamentales de la réalité sociale.

Les ateliers, les lectures et la rencontre d'éducateurs et de muséologues dans le cadre du programme fournissent également un cadre propice à l'émergence de questionnements plus spécifiquement reliés à la production et à la transmission de connaissance sur l'histoire du national-socialisme et de l'Holocauste. Plusieurs de ces questionnements se situent à l'interstice entre la didactique et l'éthique et ne peuvent être résolus aisément.

Une partie de ces questionnements tournent autour de la problématique de la représentation et de la «communicabilité» de l'Holocauste. Différents types de questions surviennent à ce niveau. On peut se demander, par exemple, dans quels contextes et à quels publics il est approprié de diffuser dans un contexte pédagogique des photographies de charniers, de fosses communes ou d'exécutions? Des photos souvent prises par des SS. Cet usage de l'horreur sous représentation graphique pose des questions autant sur le plan didactique qu'éthique. On se demande, d'une part, quel contenu didactique est transmis par ces représentations et d'autre part, si la dignité des victimes ne requerrait pas que ces photos ne circulent pas. Inversement, on peut également se demander si les victimes n'auraient pas souhaitées que ces photos soient diffusées afin de témoigner des crimes commis contre elles. D'autres questions se posent alors: qui peut «parler» pour les victimes et qu'est-ce que les victimes peuvent «communiquer»?<sup>18</sup> Enfin, il est légitime de poser des questions sur l'âge et le niveau de maturité auxquels il convient d'exposer le public ou la salle de cours à de telles images ou à un contenu pédagogique en lien avec l'histoire de l'Holocauste.

Une autre question conceptuelle et éthique importante à laquelle les participants ont été confrontés est celle de la ligne de démarcation entre les *victimes*, les *bourreaux* (perpetrators), les *collaborateurs*, les *témoins* (bystanders) et les *sauveteurs* de l'appareil de destruction national-socialiste. Comme l'ont montré les débats autour des travaux de Raul Hilberg et de

Hannah Arendt, ainsi que l'historiographie portant sur le rôle de la Wehrmacht sur le front Est, la question qui consiste à savoir à partir de quand on a affaire à un acte de *résistance* et à un acte de *collaboration* comporte plusieurs zones grises.<sup>19</sup> Au sein des groupes, ces questions peuvent devenir extrêmement émotives car elles interpellent souvent le rôle de parents ou de grands-parents de certains des participants. Ce questionnement était notamment délicat à l'endroit des participants polonais aux discussions. Car, contrairement aux participants allemands qui sont confrontés à ce type de questionnements à plusieurs étapes de leur cheminement académique, pour les participants polonais, il demeure plusieurs zones d'ombre que l'historiographie des années communistes n'a pas toujours mis en relief. En fait, par définition, la question est fort complexe en Pologne, car la nature exacte des formes de résistance et de collaboration avec le régime national-socialiste y varia énormément. Alors que les participants polonais étaient souvent réfractaires à aborder ces questions, les participants allemands et canadiens n'avaient souvent pas la compétence pour discuter du cas polonais. C'est dans le contexte de ce type de réflexion que les participants canadiens apprirent pour leur part qu'alors que l'antisémitisme s'institutionnalisait étapes par étapes entre l'arrivée des nazis au pouvoir en 1933 et la découverte des camps de la mort par les forces alliées, le gouvernement canadien faisait la sourde d'oreille et ferma ses portes à l'immigration juive.

D'autres enjeux didactiques portaient sur la question de l'utilisation des témoignages de survivants de l'Holocauste comme stratégie didactique. Quelles sont les forces et les limites d'enseigner l'histoire de l'Holocauste à travers le témoignage des survivants? Ou en mettant l'accent sur l'expérience biographique d'une personne? Ce type de questions nous a affectés tous les deux par la suite en tant que pédagogues.

Un historien américain, Peter Novick, émet quant à lui des réserves face à l'enseignement de l'Holocauste en raison de son caractère extrême. Il remet en question son caractère pédagogique, car il estime que son enseignement pourrait avoir pour

effet pervers de banaliser des crimes de moindre ampleur. La perspective proposée par le programme ne va pas dans ce sens. Elle estime au contraire que l'Holocauste, malgré son caractère extrême et singulier, est un outil d'enseignement qui peut être analysé dans une perspective comparative permettant une meilleure compréhension des particularismes et des similitudes des génocides dans différents contextes:

All historical events are concrete in this manner: they happen with particular people for particular reasons at particular times. They are not repeated exactly but approximately and with the same characteristics of particularity. And that is exactly what makes them of universal significance.<sup>20</sup>

C'est pour cette raison que plusieurs outils pédagogiques reliés à l'enseignement de l'Holocauste proposent l'étude d'histoires individuelles. Celles-ci permettent d'illustrer comment l'institutionnalisation du racisme, de l'exclusion et des stéréotypes s'établit et acquière un caractère «normal» au quotidien.

Une autre question parfois soulevée en enseignement de l'Holocauste est à partir de quel moment celui-ci crée-t-il un effet contre-productif? Une saturation? Cette question se pose surtout en Allemagne et dans certaines écoles juives.<sup>21</sup> Est-ce que nous pourrions parler d'un *Holocaust fatigue* au Canada et plus particulièrement au Québec? Nous ne le croyons pas. Premièrement, il est important de spécifier que, au Canada, l'éducation est un champ de compétence provincial. L'enseignement de l'Holocauste n'est pas un thème prescrit dans les programmes des différents ministères provinciaux de l'éducation, mais semble être de plus en plus intégré à l'éducation civique, approche de plus en plus valorisée dans le système d'éducation nord-américain.<sup>22</sup> Dans un des cas qui nous ont intéressés, l'étude des manuels scolaires utilisés en classe d'histoire au sein du programme du Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport du Québec d'avant la réforme de l'éducation, tout indique que l'Holocauste n'occupait qu'une place marginale

dans les thématiques abordées. L'Holocauste et l'antisémitisme tendent à être perçus davantage comme un problème de l'histoire allemande, même si les grandes villes canadiennes des années vingt et trente ont connu leurs boycotts des commerces juifs, leurs éditoriaux antisémites et les restrictions d'accès des juifs aux institutions scolaires et d'hôtellerie et à certains secteurs d'habitation. Tandis qu'en Allemagne l'éducation de l'Holocauste fait partie des curriculums des seize États fédérés, en tant que composante majeure du module sur l'histoire allemande et européenne, en Pologne, l'Holocauste, thème imposé par le Ministère de l'éducation et du sport, est abordé en tant que contenu à l'intérieur de divers cours tels que la littérature, l'histoire et l'éducation civique.<sup>23</sup> Nous estimons que le syndrome du *Holocaust fatigue* identifié par Novick devrait être pris au sérieux, mais comme un enjeu à aborder dans le cadre d'une étude sur les contenus pédagogiques comparés.

### **Stratégie pédagogique d'ensemble**

Parce qu'elle valorise la participation des étudiants, le dialogue et la formation d'un réseau de travail coopératif, la formation emprunte certains éléments de l'approche socioconstructiviste de l'éducation. Celle-ci considère l'apprentissage comme un processus actif à travers lequel l'apprenant construit des connaissances.<sup>24</sup> Les enseignants conservent cependant un rôle central à jouer dans le choix des contenus pédagogiques. La formation offre une orientation et un encadrement notamment au niveau: des lieux visités, des intervenants et des experts rencontrés, des textes servant à la préparation des séminaires et des moments où ont lieu les séminaires. Les enseignants sont également là pour diriger les étudiants dans la réalisation de leur projet et pour donner une rétroaction sur l'apprentissage des savoirs. De plus, une des dimensions importantes de l'évaluation repose sur les interventions et la rétroaction dans le cadre des séminaires.

Dans l'ensemble, la multiplicité des horizons géo-pédagogiques à travers lesquels s'effectuent les deux parties du programme favorise une expérience de constante étrangeté à

soi-même. Le fait d'être immergé dans un contexte évolutif d'une grande complexité relationnelle et situationnelle force constamment les participants à des pratiques dialogiques où ils expérimentent la construction de sens et de normes à travers la perspective des autres. Bien souvent, les programmes pédagogiques en histoire servent davantage à construire et glorifier une histoire nationale, bref à servir un programme de nation-building, qu'à développer une réflexion critique sur la discipline historique.<sup>25</sup> Au Canada, le système scolaire laisse très peu d'occasions aux enseignants de transmettre des connaissances sur l'histoire de l'institutionnalisation des populations autochtones et sur l'histoire du racisme à leur endroit. Très peu de jeunes canadiens savent que ceux-ci n'avaient pas le droit de vote avant 1960, ou encore que la population acadienne fut déportée par bateaux par la force des armes.<sup>26</sup> Ce sont là des problématiques qu'il est souvent plus facile d'aborder dans une communauté comme celle créée par cette formation, où les biais nationalistes font moins systématiquement obstruction à la réflexion, que dans un contexte où les participants proviendraient d'un horizon homogène où les dynamiques de clôtures sociales, pour reprendre l'expression de Max Weber, recourent souvent des clôtures cognitives. Le programme anticipe ainsi une critique des pédagogies de l'Holocauste formulée par l'historien américain Peter Novick. La mémoire collective, affirme Novick «voit les événements dans une optique unique et engagée, elle s'exaspère des ambiguïtés de toute sorte, elle réduit les événements à des archétypes mythiques».<sup>27</sup> Dans le cadre de cette formation, cependant, le dialogue critique permet une réflexion au-delà d'une forme de nationalisme-méthodologique.<sup>28</sup>

L'envers de cette médaille, cependant, est que certaines des hiérarchies de pouvoir structurant les sociétés tendent à ressurgir dans le groupe. Inévitablement, les participants occupent des positions complexes dans un champ caractérisé par une distribution inégale de capital symbolique et linguistique. Cette inégalité est parfois sous-estimée dans les échanges et les interactions

entre les participants. Le niveau d'aisance inégale avec la langue de communication, l'anglais, place certains participants dans une situation de dominés. Ceci se manifeste notamment lorsque l'on aborde des enjeux très chargés sur le plan émotif et où la précision du vocabulaire et de l'expression subjective sont d'importantes conditions de participation aux échanges.

Bien souvent, les enjeux pédagogiques et politiques que les participants sont amenés à débattre émergent de leurs expériences professionnelles, voire d'expériences survenues en contextes situationnels durant le parcours en Europe. La question de la manifestation de l'attachement aux symboles nationalistes, par exemple, suscita certains échanges. De jeunes allemands manifestèrent un malaise avec l'affichage candide des drapeaux canadiens par des participants au programme d'échange. On sait que, dans la République fédérale d'Allemagne, ce type de manifestations symboliques est généralement associé à l'extrême-droite.

De façon générale, le programme valorise également une approche d'éducation antiraciste à travers les séminaires et les contenus didactiques. Il incorpore également des éléments d'une approche multiculturaliste en intégrant, au cours des deux parties de la formation, des visites des lieux de culte et la pratique du shabbat et de la messe en groupe. Le modèle multiculturaliste met l'accent sur la pluralité des cultures et le dialogue interculturel davantage que les approches antiracistes qui étudient la construction sociale des catégories racées et ses relations avec les inégalités sociales.<sup>29</sup> Selon les défenseurs du multiculturalisme, le racisme et la discrimination à l'endroit de certaines communautés sont le résultat d'un manque de compréhension de l'autre dans ses différences et dans ses similitudes. Conséquemment, ceux-ci soutiennent que la sensibilisation des étudiants aux différentes cultures contribue à lutter contre les préjugés et les stéréotypes qui entraînent l'adoption de comportements racistes.<sup>30</sup> L'antiracisme souligne que bien qu'il soit certainement plus agréable de vivre dans une société tolérante qu'intolérante, il demeure un risque au sein de l'approche multi-

culturelle que les différences soient réifiées à force d'être célébrées. Dans cette veine, Webber et Brown abordent la problématique des « races », des racismes et des antisémitismes, afin de définir davantage ces termes et leur construction socio-historique. Dans le cadre de la formation, ils mettent plus l'accent sur les limites des phénomènes de « généralisation », de « décontextualisation » et de « désindividualisation », <sup>31</sup> qu'une approche homogène. En somme, ils s'en tiennent à leur maxime selon laquelle: « Instead of decreeing the 'right way', we argue in favour of mapping the history of inclusions/exclusions in construction of race, anti-racism, anti-Semitism, anti-antisemitism, etc. » <sup>32</sup>

Un des principaux défis est que, dans le domaine de l'éducation antiraciste, l'adage selon lequel « All politics is local politics » s'avère particulièrement juste. C'est-à-dire qu'il n'y a pas de recette universelle pour lutter contre le racisme. Ce que la formation tend également à mettre en relief est qu'une mauvaise connaissance de la société au sein de laquelle interviennent les éducateurs peut parfois résulter en des programmes aux effets pervers, en des stratégies contre-productives et des politiques publiques mal adaptées.

## **Conclusion**

Les retombées du programme sont importantes. Plusieurs anciens participants travaillent aujourd'hui dans le domaine de l'enseignement où ils intègrent systématiquement des notions ou des enjeux abordés dans le cadre de leur formation. Ceci semble d'ailleurs être le cas chez les participants autant canadiens, allemands, que polonais, et à différentes échelles du système d'éducation. Plusieurs participants ont complété ou complètent encore un mémoire de maîtrise ou une thèse de doctorat où l'intégration de leurs acquis à travers leur formation est mise à contribution. Plusieurs articles et outils pédagogiques ont également résulté de travaux amorcés dans le cadre du programme. Alors que deux participants allemands ont publié un ouvrage littéraire *Wieder das Vergessen* à partir d'ateliers littéraires initiés dans le cadre du programme; une participante

du Québec contribua à développer un outil pédagogique au Centre commémoratif de l'Holocauste de Montréal qui a maintenant une renommée internationale. D'autres participants travaillent aujourd'hui dans le domaine du droit du travail, dans la fonction publique et dans la muséologie. Afin d'être en mesure d'évaluer plus systématiquement les retombées de programmes pédagogiques de ce type, un suivi systématique de l'évolution de leurs anciens participants devrait être effectué à quelques années d'intervalles à la suite du programme. Puisque l'on peut présumer que les participants étaient déjà intéressés par l'éducation antiraciste avant de participer au programme, le suivi devrait s'intéresser aux contenus et stratégies pédagogiques que les participants affirment avoir intégrés et développés dans leurs nouvelles tâches. Inversement, il serait important de pouvoir repérer rapidement les stratégies dont les anciens participants affirment qu'elles sont inefficaces ou encore contre-productives. Enfin, les principaux défis et les principales lacunes rencontrés par les participants, évoluant aujourd'hui dans le domaine de l'enseignement, se doivent également d'être répertoriés afin que la formation puisse apprendre de ses erreurs et continuer à évoluer. Un deuxième volet de l'évaluation de tels programmes devrait également procéder à partir d'une analyse comparative et qualitative des objectifs et résultats obtenus par ceux-ci.

## Notes

<sup>1</sup> Pour plus d'informations sur le programme, consultez en ligne le [www.yorku.ca/tfff/](http://www.yorku.ca/tfff/)

<sup>2</sup> Depuis 2004, le projet a été rebaptisé afin de souligner la généreuse contribution au projet d'une famille philanthropique de Toronto, Mark et Gail Appel.

<sup>3</sup> En 2009, trois étudiants du département de sociologie de l'Université du Québec à Montréal participeront au programme.

<sup>4</sup> André Giordan et Gérard de Vecchi, *Les origines du savoir: Des conceptions des apprenants aux concepts scientifiques* (Paris: Delachaux et Niestlé, 2003).

<sup>5</sup> Des rencontres organisées avec les guides et muséologues de la maison de Wannsee ou de l'exposition permanente *Topographie de la terreur* sont particulièrement riches à cet égard. Sur le lien entre développement urbain, architecture et mémoire collective dans le contexte berlinois, voir notamment le document publié par Reinhard Rürup, *Topographie de la terreur. Gestapo, SS et Office central de sécurité du Reich sur le «Terrain Prinz-Albrecht»* (Berlin: Verlag Willmuth Arenhövel), pp. 195-221. Voir également, Régis Schlagdenhauffen, *La bibliothèque vide et le mémorial de l'Holocauste de Berlin. Lieux de mémoire pour construire l'Histoire* (Paris: L'Harmattan, 2005).

<sup>6</sup> *Multiculturalism and the Welfare State. Recognition and Redistribution in Contemporary Democracies*, eds. Keith Banting et Will Kimlicka (Oxford: Oxford University Press, 2006). pp. 54-55.

<sup>7</sup> Peter A. Kraus et Karen Schönwälder, «Multiculturalism in Germany: Rhetoric, scattered experiments and future chances,» in Banting et Kimlicka, *Multiculturalism and the Welfare States*, pp. 202-21; Eli Nathan, *The Politics of Citizenship in Germany* (Oxford: Berg Publisher, 2004).

<sup>8</sup> *Why Should We Teach About the Holocaust?* eds., Jolanta Ambrosewicz-Jacobs et Leszek Hofdo (Cracovie: Judaica Foundation. Center for Jewish Culture, 2004). Pour un débat historiographique plus précis sur l'antisémitisme en Pologne pendant et après la Seconde Guerre mondiale, voir également: *The Neighbors Respond: The Controversy over the Jedwabne Massacre in Poland*, eds. Antony Polonsky et Joanna B. Michlic (Princeton: Princeton University Press, 2004).

<sup>9</sup> Frédérick Guillaume Dufour, *Patriotisme constitutionnel et nationalisme. Sur Jürgen Habermas* (Montréal: Liber, 2001); Jürgen Habermas, *L'intégration républicaine: Essais de théorie politique* (Paris: Fayard, 1998); Jürgen Habermas, *A Berlin Republic: Writings on Germany* (Lincoln: University of Nebraska Press, 1997); Andrei S. Markovits et Simon Reich, *The German Predicament. Memory and Power in the New Europe* (New York: Cornell University, 1997).

<sup>10</sup> Eva Hoffman, *Shtetl—The Life and Death of a Small Town and the World of Polish Jews* (Boston: Houghton Mifflin Co., 1997). Voir aussi, Ignace Olazabal, *Khaverim. Les juifs ashkénazes de Montréal au début du XXe siècle. Entre le Shtetl et l'identité citoyenne* (Québec: Éditions Nota Bene, 2006).

## 72 *Frédéric Guillaume Dufour et Mélanie Roy*

<sup>11</sup> *Antisemitism and Its Opponents in Modern Poland*, ed. Robert Blobaum (Ithaca: Cornell University Press, 2005); Jan T. Gross, *Fear. Anti-Semitism in Poland after Auschwitz: An Essay on Historical Interpretation* (New York: Random House, 2006).

<sup>12</sup> Pierre Anctil et Gary Caldwell, *Juifs et réalités juives au Québec* (Québec: Institut québécois de recherche sur la culture, 1984).

<sup>13</sup> Irving Abella et Harold Troper, *None is Too Many. Canada and the Jews of Europe 1933-1948* (Toronto: Key Porter Books, 2000).

<sup>14</sup> Jean-Luc Bédard, «Mouvances identitaires et restructuration de soi et des autres parmi les Judéo-marocains à Montréal», in *Identités sépharades et modernité*, eds. Jean-Claude Lasry, Joseph Lévy et Yolande Cohen (Lévis: Presses de l'Université Laval, 2007), p.179.

<sup>15</sup> Mark Webber et Michael Brown, «Holocaust Education as Antiracist Education: What Canada and Germany can learn from each other» (2001), p.31.

<sup>16</sup> Pour une présentation et un examen critique de ces préoccupations voir Banting et Kimlicka, *Multiculturalism and the Welfare State*.

<sup>17</sup> À cet effet, voir les travaux de Timothy J. Stanley sur l'éducation antiraciste au Canada: "Why I Killed Canadian History: Conditions for an Anti-racist History in Canada," *Histoire sociale/Social History* 33 (2000): 79-103; "Les Chinatowns du Canada: Artefacts d'exclusion racistes," dans *Perception et organisation de l'espace urbain: Une confrontation Orient-occident*, eds. R. Hagelstein et P. Servais (Louvain-la-Neuve: Séries - Rencontres Orient Occident, 2002), pp. 267-84; "Bringing Anti-racist Theory into Historical Explanation: The Victoria Chinese Students' Strike of 1922-3 Revisited," *Journal of the Canadian Historical Association, new series*, 13 (2003): 141-66.

<sup>18</sup> Pour une réflexion intéressante sur ce thème, voir, Primo Lévi, «Communiquer», *Les naufragés et les rescapés. Quarante ans après Auschwitz* (Paris: Gallimard, 1989), pp. 87-103. Voir aussi, Omer Bartov, *Murder in our Midst: The Holocaust, Industrial Killing, and Representation* (New York: Oxford University Press, 1996).

<sup>19</sup> Pour le contexte initial de ces débats, voir Raul Hilberg, *La destruction des Juifs d'Europe* (Paris: Fayard, 1988); Hannah Arendt, *Eichmann à Jérusalem* (Paris: Gallimard, 2006). Raul Hilberg revient sur ces débats dans son essai autobiographique, *The Politics of Memory. The Journey of a Holocaust Historian* (Chicago: Ivan R. Dee, 1996).

<sup>20</sup> Yehuda Bauer, *Rethinking the Holocaust* (New Haven: Yale University Press, 2001), p.67.

<sup>21</sup> Simone Schweber, «Holocaust Fatigue' in Teaching Today», *Social Educator*, 7 (2001): pp. 44-50.

<sup>22</sup> Keith C. Barton, «History, Humanistic Education, and Participatory Democracy», in *To the Past. History Education, Public Memory, & Citizenship in Canada*, ed. Ruth W. Sandwell (Toronto: University of Toronto Press, 2006), p.54.

<sup>23</sup> Pour en savoir davantage sur l'enseignement de l'Holocauste à travers le monde, consultez le rapport de l'Organisation pour la sécurité et la coopération en Europe suivant: OSCE, *Education on the Holocaust and on Anti-Semitism: An Overview and Analysis of Educational Approaches* (13 avril 2006), [http://www.osce.org/publications/odihhr/2006/04/18712\\_586\\_en.pdf](http://www.osce.org/publications/odihhr/2006/04/18712_586_en.pdf)

<sup>24</sup> Jacques Tardif, *Pour un enseignement stratégique: l'apport de la psychologie cognitive*, ed. Ruth W. Sandwell (Montréal: Les éditions logiques, 1992).

<sup>25</sup> Peter Seixas, «What is Historical Consciousness?», in *To the Past. History Education, Public Memory, & Citizenship in Canada*, ed. Ruth W. Sandwell (Toronto: University of Toronto Press, 2006), p.13. Voir aussi George M. Fredrickson, *The Comparative Imagination. On the History of Racism, Nationalism, and Social Movements* (Berkeley: University of California Press, 1997).

<sup>26</sup> Le 10 novembre 2008, jour du 70ième anniversaire de la Nuit de cristal, Jack Jedwab annonçait les résultats d'une étude sur *La connaissance de l'Holocauste et le désir d'action chez les Canadiens*. De cette étude, il ressortait d'abord que la majorité des personnes sondées déclaraient en connaître très peu sur l'Holocauste. Puis, l'étude faisait ressortir que le désir d'en apprendre davantage sur l'Holocauste tend à croître avec les connaissances que l'on en possède et inversement. Aujourd'hui encore, malgré la réforme scolaire, l'Holocauste ne figure pas comme sujet d'étude obligatoire au sein du programme du Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport. Son étude est laissée à la discrétion de l'enseignant. Le défi reste donc entier pour les professeurs qui désirent en enseigner l'histoire. Le manque de ressources en français liées à une perspective nord-américaine et la sensibilité du sujet peuvent être des obstacles à son enseignement. Le Centre commémoratif de l'Holocauste à Montréal tente depuis quelques années de

remédier à la situation en travaillant à la création d'outils éducatifs visant à supporter l'enseignement de l'Holocauste aux étudiants de douze à seize ans. Certaines maisons d'éditions, dont Les éditions du Septentrion, ont également rendu accessibles à un public plus spécialisé un nombre important d'ouvrages en français sur l'histoire de la communauté juive au Québec et au Canada. Ces initiatives sont importantes. La réforme de l'éducation présentement en cours au Québec pourrait également avoir pour effet de sensibiliser davantage les étudiants aux problématiques de l'histoire des femmes, du racisme et des minorités. De plus, l'abandon du programme d'*Enseignement moral et d'enseignement moral et religieux catholique et protestant* en faveur d'un cours d'*Éthique et culture religieuse* va également dans le sens de favoriser un plus grand dialogue interculturel. Pour en savoir plus, consultez Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport, *Programme Éthique et culture religieuse*, <http://www7.mels.gouv.qc.ca/DC/ECR/>

<sup>27</sup> Novick, *L'Holocauste dans la vie américaine*, p.10.

<sup>28</sup> Ulrich Beck, *Pouvoir et contre-pouvoir à l'ère de la mondialisation* (Paris: Flammarion, 2005).

<sup>29</sup> Julie Kailin, *Antiracist Education. From Theory to Practice* (Toronto: Rowan & Littlefield Publisher, 2002).

<sup>30</sup> G. L. Brandt, *The Realization of Anti-Racist Teaching* (London: Falmer Press, 1986).

<sup>31</sup> Webber et Brown, «Holocaust Education as Antiracist Education: What Canada and Germany can learn from each other», p.3.

<sup>32</sup> *Ibid*, p.38.