

Sabrina Moisan, Université de Sherbrooke<sup>1</sup>

## L'enseignement de l'histoire de l'Holocauste<sup>2</sup> et l'éducation aux droits humains : pratiques et enjeux au Québec

### Abstract

This article focuses on the twinning of history teaching and human rights education. The case of the Holocaust illustrates the possibilities and limits of such a relationship, in light of the practices implemented in history and citizenship education classes in Quebec. Organized around four axes of analysis, the results show that teaching practices privilege above all an awareness to the human rights and are therefore centered on the knowledge of the rights. Similarly, the teaching of the Holocaust focuses on the Nazi efforts to persecute Jews without explicit references to human rights issues, which is how the curriculum prescribes it. Both subjects are therefore studied separately in the same sequence.

### Keywords

Holocaust, Human rights, History education, Teaching practices.

MOISAN Sabrina, « L'enseignement de l'histoire de l'Holocauste et l'éducation aux droits humains : pratiques et enjeux au Québec », in *Didactica Historica* 5/2019, p. 1-13.

L'étude de l'Holocauste peut-elle contribuer à une éducation aux droits humains ? La comparaison de l'Holocauste avec des situations contemporaines de violation des droits humains est monnaie courante et constitue sans doute l'un des principaux arguments en faveur de l'insertion de ce génocide dans les curricula, un peu partout dans le monde. Plus qu'un simple repère d'une culture citoyenne globalisée, l'Holocauste est souvent perçu comme un cas d'espèce, dont l'étude permet d'analyser les attitudes, les valeurs et les actions d'aujourd'hui pour le respect et la protection des droits humains<sup>3</sup>.

Le potentiel de l'étude de l'Holocauste pour l'éducation aux droits humains suscite néanmoins des réserves quant à la valeur universelle de l'événement et à sa capacité à contribuer à une citoyenneté globale. Quel serait l'apport de la connaissance historique dans la compréhension des processus sociopolitiques locaux, nationaux et internationaux ? L'enseignement de cette histoire permet-il réellement une forme d'empathie qui encouragerait l'activisme, comme le suggère Wogenstein<sup>4</sup> ?

Ce texte présente des résultats identifiant et qualifiant des pratiques d'enseignement qui combinent étude de l'histoire et éducation aux droits humains, afin de dégager quel type de formation aux deux champs est privilégié dans le contexte de l'enseignement de l'histoire au

<sup>1</sup> L'auteure tient à souligner que les résultats présentés dans ce texte sont issus d'un projet de recherche financé par le Fonds de recherche québécois Société et Culture (FRQSC).

<sup>2</sup> En Amérique du Nord, le terme « Holocauste » est plus utilisé que celui de « Shoah », pour désigner le génocide des Juifs d'Europe par les nazis et leurs collaborateurs.

<sup>3</sup> BARTON Keith C, LEVSTIK Linda, « History », in ARTHUR James, DAVIES Ian, HAHN Carole (eds.), *The Sage handbook of education for citizenship and democracy*, London : Sage United Kingdom, 2008, p. 355-375.

<sup>4</sup> WOGENSTEIN Sebastian, « Holocaust Education and Human Rights Education Reconsidered: A Response to Anja Mihr », *Journal of Human Rights*, 14, 2015, p. 545-553.

secondaire au Québec. L'Holocauste y est inséré dans la thématique générale des luttes pour les droits humains et y est présenté en comparaison avec des mouvements sociaux qui s'opposent à un système d'oppression, c'est-à-dire les mouvements féministes, antiracistes et de décolonisation<sup>5</sup>. Dans ce contexte, l'étude de l'Holocauste agit comme un contre-exemple de ces mouvements de luttes pour les droits humains.

## Cadre de référence

Dans ce texte, le point focal porte sur la manière dont l'enseignement de l'histoire de l'Holocauste est arrimé à une éducation aux droits humains et sur le type de formation aux droits humains qui se dégage des pratiques d'enseignement.

## Éducation aux droits humains (ÉDH) en classe d'histoire

L'Holocauste est parmi les sujets historiques les plus souvent associés à l'éducation aux droits humains<sup>6</sup>. Cependant, la manière dont l'apprentissage de l'histoire de l'Holocauste contribue à l'ÉDH n'est pas si évidente. Mirh (2015), comme Eckmann (2010), avance même que l'enseignement de l'histoire n'est pas le meilleur lieu pour enseigner les droits humains, étant donné qu'il est souvent axé sur l'acquisition des faits du passé, alors que l'éducation aux droits humains concerne le présent et porterait un projet d'avenir<sup>7</sup>.

<sup>5</sup> GOUVERNEMENT DU QUÉBEC, « Programme Histoire et éducation à la citoyenneté », Québec, 2004.

<sup>6</sup> Entre autres : BROMLEY Patricia, RUSSELL Susan Garnett, « The Holocaust as history and human rights: A cross-national analysis of Holocaust education in social science textbooks, 1970–2008 », *Prospects*, 40, 2010, p. 153-173; ECKMANN Monique, « Exploring the relevance of Holocaust education for human rights education », *Prospects*, 40, 2010, p. 7-16; SHIMAN David A., FERNEKES William R., « The Holocaust, Human Rights and Democratic citizenship education », *The Social Studies*, 1999, p. 53-62; VESTERDAL Knut, « Human Rights Education Through the Lens of Violation: Developing Critical, Active Citizenship or Constructing National Identity? » In LENZ Claudia, BRATTLAND Sana, KVANDE Lise (eds.), *Crossing Borders. Combining Human Rights Education and History Education*, Zurich: Lit Verlag, 2014, p. 151-174.

<sup>7</sup> MIHR Anja, « Why Holocaust Education Is Not Always Human Rights Education », *Journal of Human Rights*, 14, 2015, p. 525-544; ECKMANN Monique, *Exploring the relevance...*

De même, l'apprentissage des faits historiques contribuerait peu au développement de la capacité d'agir nécessaire à l'éducation aux droits humains. En réaction à ces critiques, Wogenstein (2015) souligne que celles-ci véhiculent une vision simpliste de l'enseignement de l'histoire. Selon lui, cette matière scolaire peut au contraire contribuer réellement à l'enseignement des droits humains, notamment en développant la pensée historique et l'empathie des élèves, en les aidant à mieux comprendre les enjeux de droits humains et les rapports de pouvoir qui s'exerçaient au passé et qui caractérisent encore le présent. Ce débat illustre différentes conceptions de l'enseignement de l'histoire qui s'incarnent différemment dans les pratiques enseignantes<sup>8</sup>. Le débat plus général illustre également l'existence de plusieurs conceptions de l'éducation aux droits humains, qui peuvent être d'ordre moral (apprendre des leçons), philosophique (réfléchir sur l'universalité de la dignité humaine) ou politique (comprendre les mécanismes de protection, les leviers d'actions, les rapports de pouvoir en jeu, etc.)<sup>9</sup>.

La Déclaration des Nations Unies pour la formation et l'éducation aux droits humains (2011) recommande pour sa part une éducation aux droits humains en trois dimensions : une éducation SUR les droits humains, qui porte surtout sur l'acquisition de savoirs propres à ce champ (les contenus de la DUDH, notamment) ; une éducation PAR les droits humains, par exemple dans l'organisation de la classe et une éducation POUR les droits humains, qui viserait à l'empowerment des élèves dans la lutte pour le respect des droits<sup>10</sup>. Ces balises permettent d'orienter des objectifs et des pratiques, mais demeurent tout de même fort

<sup>8</sup> MOISAN Sabrina, HIRSCH Sivane, AUDET Geneviève, « Holocaust Education in Quebec: Teachers' Positioning and Practices », *McGill Journal of Education*, 50, 2-3, 2015, p. 247-268; OSLER Audrey, STARKEY Hugh, *Teachers and human rights education*, London: UCL Institute of Education Press, 2010.

<sup>9</sup> BARTON Keith, « Humans Rights », Manuscrit non publié, s.d., 11 pages; TIBBITTS Felisa, « Transformative learning and human rights education: taking a closer look », *Intercultural Education*, 16 (2), 2005, p. 107-113.

<sup>10</sup> ORGANISATION DES NATIONS UNIES, « Déclaration des Nations Unies pour la formation et l'éducation aux droits humains », 2011, <https://documents-dds-ny.un.org/doc/UNDOC/GEN/N11/467/05/PDF/N1146705.pdf?OpenElement> (consulté le 15 septembre 2018)

générales. Elles sont néanmoins au fondement de différents modèles théoriques ou d'intervention<sup>11</sup>. S'inscrivant dans cette perspective, la pyramide à trois niveaux (sensibiliser, responsabilité et transformer), proposée par Tibbitts (2002), semble particulièrement heuristique pour comprendre les objectifs et les pratiques d'enseignement mises en place dans les classes d'histoire en matière d'éducation aux droits humains. Un premier niveau contribuerait ainsi à *sensibiliser* les élèves à l'importance des droits et aux situations où ils sont violés (awareness). Il concerne surtout l'acquisition de connaissances et de modèles d'explication des enjeux. Le second niveau, qu'elle nomme « accountability », viserait à ce que les élèves réfléchissent à la question de la *responsabilité* dans la sauvegarde et la protection des droits humains. Il est question de mieux comprendre le rôle des individus et des institutions locales, nationales et internationales dans des situations données. Enfin, le troisième niveau vise la *transformation* des élèves en des acteurs instruits, sensibilisés et capables de choisir des moyens d'action à l'intention des institutions responsables de la protection des droits humains<sup>12</sup>. C'est à ce niveau que la formation deviendrait davantage politique que morale<sup>13</sup>. Ces trois niveaux s'expriment dans des pratiques d'enseignement différentes, bien qu'ils puissent être poursuivis simultanément.

## L'éducation aux droits humains et l'enseignement de l'Holocauste au Québec

Bien que le Canada ait signé les conventions internationales pour la promotion de l'éducation aux droits humains, ses moyens d'action sont restreints,

car l'éducation est une prérogative provinciale. C'est donc sans la pression explicite des conventions internationales que le programme d'histoire de l'école québécoise convoque l'étude de l'histoire de l'Holocauste dans le cadre d'un chapitre qui porte sur les luttes pour la reconnaissance des libertés et des droits civils au xx<sup>e</sup> siècle. À cet effet, l'introduction du document précisant la *Progression des apprentissages* pour le chapitre scolaire analysé aborde les droits humains sans faire de lien précis avec l'étude de l'histoire en général ou de l'Holocauste en particulier:

« Les libertés et les droits civils sont le fondement de la constitution des États démocratiques. Malgré leur portée universelle, reconnue par la Déclaration universelle des droits de l'homme, ces libertés et ces droits ne profitent pas à tous également. Aussi de nombreuses voix s'élèvent au xx<sup>e</sup> siècle pour que ces libertés et ces droits civils soient reconnus pour tous sans distinction de sexe ou d'origine ethnique. »<sup>14</sup>

Il ressort que l'éducation aux droits humains prévue dans le chapitre du programme d'*Histoire et éducation à la citoyenneté* focalise sur la connaissance des droits et les luttes menées en vue d'obtenir des droits, sauf pour l'Holocauste, qui y est présenté sous l'angle de la « négation des droits des Juifs ». Le programme recommande ainsi l'étude des éléments de contenus suivants à l'égard de l'Holocauste: Compte rendu de la Conférence de Wannsee, 20 janvier 1942; Camp d'Auschwitz; *Mein Kampf* (Adolf Hitler); Lois de Nuremberg; *Journal d'Anne Frank*; *Liste de Schindler* (Steven Spielberg); Les instructions du Conseil national de la Résistance aux Comités départementaux de Libération, 15 mars 1944<sup>15</sup>. Ces éléments de contenu disparates constituent le socle sur lequel s'appuient les enseignant.e.s et les auteurs des manuels scolaires pour représenter l'Holocauste<sup>16</sup>. Ainsi, l'événement est-il

<sup>11</sup> COLE Mike (ed.), *Education, Equality and Human Rights: issues of gender, « race », sexuality, disability and social class*, New-York: Routledge, 2018; OSLER Audrey, STARKEY Hugh, *Teachers and human rights education...*; OSLER Audrey, « Human Rights Education, Postcolonial Scholarship, and Action for Social Justice », *Research in Comparative and International Education*, 10 (1), 2015, p. 48-70; SHIMAN David A., FERNEKES WILLIAM, « The Holocaust, Human Rights... »; TIBBITTS Felisa, « Understanding What We Do: Emerging Models for Human Rights Education », *International Review of Education*, 48 (3-4), 2002, p. 159-171.

<sup>12</sup> TIBBITTS Felisa, « Understanding What We Do... », 2002.

<sup>13</sup> BARTON Keith, *Human rights...*

<sup>14</sup> GOUVERNEMENT DU QUÉBEC, « Progression des apprentissages. Histoire et éducation à la citoyenneté », Québec, 2011, s.p.

<sup>15</sup> GOUVERNEMENT DU QUÉBEC, « Programme histoire et éducation... », 2004, p. 364.

<sup>16</sup> HIRSCH Sivane, MCANDREW Marie, « The Holocaust in the textbooks and in the History and Citizenship Education program of Quebec », *Journal of Educational Media, Memory, and Society*, 6 (1), 2014, p. 24-41.



COUP D'ŒIL SUR...

## UN FILM MARQUANT

### La liste de Schindler

Au cours de la Seconde Guerre mondiale, des personnes s'opposent au régime nazi et défendent les droits des Juifs. Lorsque ces personnes sont dénoncées aux autorités, elles sont emprisonnées ou tuées. Plusieurs résistent donc dans l'ombre. C'est le cas d'Oscar Schindler.

Cet industriel d'origine allemande remet aux autorités des camps une liste de prisonniers qu'il fait transférer et travailler dans son usine. La plupart des Juifs qui travaillent pour Schindler sont donc sauvés de l'extermination. En 1993, le cinéaste Steven Spielberg a raconté ces événements dans son film intitulé *La liste de Schindler*.



Référence : LADOUCEUR M., LAPORTE D., Chrono, Montréal : Chenelière Éducation, 2016, 2<sup>e</sup> édition, p. 224.

expliqué par une série de faits plus ou moins en lien entre eux: le rôle d'Adolf Hitler et du nazisme (par *Mein Kampf*), le projet de la « solution finale » (sans la nommer), les mesures antijuives (sans les nommer ainsi), la résistance française et la libération. Les victimes sont personnifiées par Anne Frank et les sauveteurs par Oskar Schindler<sup>17</sup>. Il faut souligner l'absence de la collaboration, de la résistance juive, voire du concept de génocide. Il y aurait lieu de s'arrêter plus amplement sur la conception de l'Holocauste qui est véhiculée dans ce programme, mais l'espace imparti pour ce texte ne le permet pas. Le programme d'études ne fait donc aucun lien explicite entre l'Holocauste et la question des droits humains. Bien qu'il adopte une approche pédagogique par compétences disciplinaires propres au développement de la pensée historienne où les élèves doivent pouvoir problématiser les enjeux et interpréter des réalités sociales complexes<sup>18</sup>,... Le programme ne précise pas comment l'Holocauste

pourrait être problématisé ou interprété. Il est alors difficile de percevoir comment ce cours peut contribuer à une éducation aux droits humains. L'étude de terrain s'avère nécessaire pour éclairer cette question, car ce sont les enseignant.e.s qui, en interprétant le programme, sont susceptibles de créer les liens entre le sujet d'histoire et la finalité d'éducation aux droits humains.

## Méthodologie

Les données exploitées dans ce texte ont été recueillies en 2015-2016 auprès de cinq enseignant.e.s et de leurs élèves, dans le cadre d'une étude exploratoire. Il s'agit d'un échantillonnage non probabiliste en boule de neige<sup>19</sup>.

Un total de 60 heures d'observation non participante en classe ont été réalisées dans cinq classes, afin de relever les pratiques mises en place, l'organisation des contenus et la nature des activités proposées aux élèves. Des entrevues semi-dirigées (pré et post observation) ont été conduites

<sup>17</sup> GOUVERNEMENT DU QUÉBEC, « Programme histoire et éducation... », 2004.

<sup>18</sup> GOUVERNEMENT DU QUÉBEC, « Programme histoire et éducation... », 2004.

<sup>19</sup> FORTIN Marie-Françoise, *Fondements et étapes du processus de recherche*, Montréal : Chenelière éducation, 2010.

avec les enseignant.e.s. L'objectif de la première entrevue était de connaître les visées, représentations et pratiques envisagées par les enseignant.e.s d'histoire pour ce chapitre sur la reconnaissance des libertés et des droits civils. L'objectif de la seconde entrevue était de revenir sur le chapitre enseigné et de valider certaines observations.

Le matériel utilisé en classe a été collecté pour analyse. Il s'agit de quatre « cahiers maison », construits par les enseignant.e.s et comprenant des textes d'information historiques et des activités destinées aux élèves. Un cahier d'exercices du même genre, mais publié par une maison d'édition a aussi été utilisé par une enseignante et collecté pour analyse. Les cours observés ont été enregistrés à l'audio, de même, des notes d'observation ont été rédigées. Les sections des leçons observées traitant des droits humains et de l'Holocauste ont été transcrites entièrement, afin de faciliter l'analyse qualitative thématique. Les données ont été codées par deux personnes, afin d'assurer la validité interne.

Le déroulement de chaque cours a été enregistré à l'audio et consigné dans des notes de

terrain organisées dans une grille permettant de relever la structure générale du cours (le plan), de focaliser sur l'organisation des savoirs historiques (l'agentivité des acteurs historiques, les causes du changement, les obstacles au changement) et les tâches associées, de recenser les questions des élèves et les réponses données par les enseignant.e.s en lien avec le contenu abordé. Ces notes de terrain permettent de comparer l'organisation des cours par enseignant.e et entre les enseignant.e.s et nous ont permis de constater une grande similitude dans l'organisation générale de ces cours répartis dans quatre écoles différentes.

Le tableau suivant présente quelques caractéristiques de l'échantillon. Les enseignant.e.s et les élèves partagent majoritairement un héritage culturel canadien-français et catholique (pratiquant ou non). Aucun élève ni enseignant.e n'est d'origine juive.

Les enseignant.e.s de l'échantillon ont des pratiques très similaires, organisées dans un cours magistral dialogué dont le contenu notionnel reprend systématiquement les savoirs historiques et conceptuels

	Type d'école	Temps consacré à l'Holocauste	Approche pédagogique dominante	Matériel utilisé
Enseignante 1 (E.1)	Publique Rurale	3 leçons (3 x 75 min.)	Magistrale dialoguée	– Cahier maison (C.E.1) – Manuel
Enseignante 2 (E.2)	Publique Rurale	2 leçons (2 x 75 min.)	Magistrale dialoguée Exposés d'élèves	– Cahier d'exercices d'une maison d'édition (C.E.2)
Enseignante 3 (E.3)	Publique Urbaine	2 leçons (2 x 75 min.)	Magistrale dialoguée	– Cahier maison (C.E.3)
Enseignant 4 (E.4)	Publique Urbaine	3 leçons (3 x 75 min.)	Magistrale dialoguée	– Cahier maison C.E.4)
Enseignant 5 (E.5)	Publique Urbaine	1 leçon (1 x 75 min.)	Magistrale dialoguée	– Cahier maison (C.E.5)

identifiés dans le programme<sup>20</sup>. Le cahier de l'élève est projeté sur le tableau blanc interactif, alors que l'enseignant.e le complète au fur et à mesure. Ce type d'enseignement, dit traditionnel ou d'histoire-récit, domine dans les salles de classe<sup>21</sup>.

Sur les 60 heures d'observation en classe portant sur le chapitre de reconnaissance des libertés et des droits civils, environ 12 heures ont été consacrées à l'Holocauste, soit entre une et trois leçons par enseignant.e. L'ensemble des données analysées (entrevues, discours en classe, activités proposées aux élèves en lien avec l'histoire de l'Holocauste) est mobilisé dans

ce texte, afin de rendre compte de la manière dont l'Holocauste et l'éducation aux droits humains sont conjugués. De même, les cahiers d'exercices ont été analysés, afin d'identifier les tâches proposées aux élèves qui portent à la fois sur l'Holocauste et sur les droits humains. Pour cet article, l'objectif est double : situer les pratiques d'enseignement sur les axes d'analyse et montrer quel genre de pratique est mis en place pour chacun des axes.

Nous avons construit une grille d'analyse des pratiques et des savoirs enseignés suivant quatre axes, qui se trouvent détaillés dans le tableau suivant. L'axe 1

Tableau des axes de l'analyse

<b>Axe 1 : Visée privilégiée d'éducation aux droits humains (Exprimée dans les objectifs des enseignant.e.s [entrevues] et leurs exemples de pratiques en classe [observations et analyse du matériel])</b>	
– Sensibilisation (Connaître)	– Enseignement axé sur l'apprentissage des droits humains, sur le fait que chaque élève a des droits et sur la connaissance des situations de violation des droits.
– Responsabilisation	– Enseignement axé sur la nécessité de rester attentif aux situations de violation des droits humains et d'agir pour leur protection.
– Transformation (agir)	– Enseignement axé sur la compréhension des enjeux de droits humains et sur l'action visant la transformation du monde.
<b>Axe 2 : Savoirs sur les droits humains (Exprimés dans le discours des enseignant.e.s et dans les tâches proposées aux élèves)</b>	
– Savoirs sur les droits	– Ex. Les composantes de la DUDH
– Savoirs sur les situations de violation des droits	– Ex. La violation des droits des Juifs dans les années 1930-40 (Gouv. Qc, 2004)
– Savoirs sur les mécanismes d'acquisition et de protection des droits humains	– Ex. Rôles des différentes institutions locales, nationales et internationales

<sup>20</sup> GOUVERNEMENT DU QUÉBEC, « Programme histoire et éducation... », 2004.

<sup>21</sup> Entre autres : BOUTONNET Vincent, « Typologie des usages des ressources didactiques par des enseignant.e.s d'histoire au secondaire », *Canadian Journal of Education/Revue canadienne de l'éducation*, 38 (1), 2015, p. 1-24; MOISAN Sabrina, HIRSCH Sivane, AUDET Geneviève, « Holocaust Education in Quebec... », 2015.

<b>Axe 3: Liens entre l'Holocauste et les droits humains (Exprimés dans le discours des enseignant.e.s et dans les tâches proposées aux élèves)</b>	
– Explicites Des liens clairs sont établis.	– L'enseignant.e établit des liens clairs et formels entre l'Holocauste et les droits humains. Ex. Les lois de Nuremberg retirent la citoyenneté aux Juifs d'Allemagne, ce qui signifie que ces personnes perdent leurs droits politiques et juridiques.
– Implicites Les élèves doivent inférer les liens.	– L'enseignant.e aborde l'Holocauste et des éléments des droits humains, sans faire le rapprochement explicitement. Ex. Les lois de Nuremberg imposent plusieurs interdits aux Juifs d'Allemagne.
– Aucun lien	– L'enseignant.e demeure dans une description factuelle. Ex. En 1935, les Lois de Nuremberg sont imposées aux Juifs.
<b>Axe 4: Savoirs sur l'Holocauste (Exprimés dans le discours des enseignant.e.s et dans les tâches proposées aux élèves)</b>	
– Contexte historique	– Ex. Conjoncture sociale, économique, politique, idéologies
– Acteurs (Points de vue, actions)	– Ex. Génocidaires, victimes, spectateurs, résistants, libérateurs
– Enchaînement causal (quelle intelligibilité)	– Ex. Étapes d'un génocide
– Comparaison avec d'autres situations passées ou présentes	– Ex. Holocauste et génocide rwandais ou génocide « culturel » des Premiers peuples au Canada
– Concepts centraux	– Ex. Génocide, racisme, nazisme, etc.

concerne les visées d'éducation aux droits humains inspirés de la pyramide de Tibbits (2002). Elle comporte trois niveaux (sensibilisation, responsabilisation et transformation). L'axe 2 concerne les savoirs sur les droits humains qui ont été enseignés. L'axe 3 porte sur les liens explicites ou implicites entre l'histoire de l'Holocauste et les droits humains. L'axe 4 se concentre spécifiquement sur l'enseignement des savoirs en lien avec l'Holocauste. La première colonne du tableau présente les catégories théoriques, alors que celle de droite illustre la catégorie dans le contexte de la classe d'histoire. Cette grille d'analyse permettra de mieux cerner quels types de pratiques d'enseignement sont mis

en place pour enseigner l'histoire de l'Holocauste et se former aux droits humains.

## Résultats

La présentation des résultats situe les pratiques d'enseignement sur les axes d'analyse et montre quel genre de pratique est mis en place pour chacun des axes. Les pratiques dominantes seront exposées, puis illustrées par des extraits d'entrevues, d'observations en classe ou par des cahiers et manuels utilisés.

## Axe 1. Quelle visée d'éducation aux droits humains est-elle privilégiée ?

Pour les cinq enseignant.e.s de notre échantillon, la sensibilisation des élèves aux droits humains est l'objectif premier. Certains voient dans les luttes pour les droits humains une forme de trame de fond du cours d'histoire exprimant une forme de téléologie, où le présent est le résultat de ces luttes :

« *Au début [de l'année scolaire], quand on commence avec l'ONU, [les élèves] ne savent pas trop c'est quoi l'ONU [...]. On traite les droits, on les traite dans les révolutions, on les traite un peu tout le temps, et puis, on arrive à la fin où ils savent c'est quoi l'ONU, ils savent quand l'ONU a été créée, ils savent pourquoi l'ONU existe, [...] ils comprennent qu'il y a vraiment des choses dans la société qui ont été établies, des organismes, des gouvernements, des lois, puis que ça leur sert à eux aussi, ils peuvent les utiliser pour arriver à faire respecter leurs droits, leurs idées.* » – Enseignante 1

Cet autre enseignant.e explique comment les droits s'insèrent dans sa séquence comme introduction, avant « d'entrer dans la matière historique » :

« *J'en parle [des droits humains] en introduction. Je commence le cours : "les droits et libertés, c'est quoi?". On regarde la Déclaration universelle des droits de l'Homme, puis on dit, dans [la] vraie vie, ce que ça veut dire "droit à la propriété", par exemple. Les affaires évidentes, "droit à l'éducation", "droit à la liberté d'expression". Comme là, présentement, si je le faisais là, je parlerais de Raïf [Badawi], là, on fait des liens avec ce qui se passe dans l'actualité. Là, je leur donne des petits indices, exemples de ce qui se passe. Puis on regarde dans la vie de tous les jours aussi les droits et les libertés c'est quoi. Puis, après ça, on rentre dans la matière historique.* » – Enseignant 5

Certaines pratiques montrent aussi une tendance à la responsabilisation, alors que la visée de transformation n'a pas été recensée. Les pratiques observées sont celles de responsabilisation, puisqu'il est question de retenir une leçon. Par exemple, deux enseignant.e.s invitent les élèves à réfléchir aux leçons à tirer de la lecture du poème du pasteur allemand Martin Niemöller, sur l'impact de l'inaction

et donc, sur la nécessité d'agir. Les actions à mener demeurent toutefois peu approfondies, comme dans cet extrait : « *Faites des actions. Ce qu'il faut, c'est essayer!* » – Enseignante 2. De même, les pratiques recensées invitent les élèves à réfléchir à leur responsabilité personnelle dans la protection des droits en les questionnant directement : « *D'après toi, quel est le rôle de l'individu dans la défense des droits et des libertés?* » (C.E.2)

Cependant, la responsabilité de protéger les droits humains n'incombe pas qu'aux individus, comme l'indique cette autre enseignante, qui attire l'attention de ses élèves sur le fait que les acteurs de changement ne sont pas les mêmes après la Seconde Guerre mondiale : « *Aux États-Unis, c'est plus des personnes qui ont lutté pour avoir des droits, tandis qu'à la Deuxième Guerre mondiale et après l'Holocauste, c'est des organismes ou des décisions politiques qui se sont prises pour lutter [pour les droits humains].* » – Enseignante 1.

Les gouvernements ou les institutions internationales sont présentés comme étant des entités responsables de la protection des droits humains, mais la responsabilité individuelle est prédominante dans les pratiques d'enseignement recensées.

## Axe 2. Quels savoirs sur les droits humains ?

En cohérence avec une volonté marquée de sensibiliser les élèves aux droits humains, les savoirs abordés dans les cours observés et le matériel analysé sont surtout déclaratifs. Ce sont principalement des informations factuelles sur les droits issus de l'étude de résumés ou d'extraits de la Déclaration universelle sur les droits de l'Homme (DUDH). Plusieurs cahiers d'exercices contiennent une activité similaire demandant aux élèves d'associer des situations aux droits qu'ils représentent, comme dans cet exemple :

« *À quel droit correspond l'énoncé suivant : Ming va méditer au temple bouddhiste une fois par semaine.*

*Réponse : "Article 2. Chacun peut se prévaloir de tous les droits et de toutes les libertés proclamés [...] sans distinction aucune, notamment de race, de couleur, de sexe, de langue, de religion, d'opinion politique. [...]"* » – C.E.4



2. Précise la date de chacun des événements suivants. Puis, numérote-les selon un ordre chronologique.

Événement	Date	Ordre
a) Adoption des lois de Nuremberg		
b) Pillage des magasins juifs		
c) Début de la planification du génocide des Juifs par les Nazis		
d) Prise du pouvoir par Hitler en Allemagne		
e) Réalisation du film <i>La liste de Schindler</i> par Steven Spielberg		
f) Interdiction pour les médecins juifs de soigner des non-Juifs		
g) Fin de la Seconde Guerre mondiale		

3. Coche les mesures que le gouvernement nazi adopte pour nier les libertés et les droits civils des Juifs.

Censure et propagande

Lois racistes

Extermination

Référence : Ladouceur M. et Laporte D., Chrono. Montréal : Chenelière Éducation, 2016, 2<sup>e</sup> édition, p. 225.

Ou encore, il est demandé aux élèves de choisir l'un des droits de la DUDH et d'identifier une situation dans le monde actuel où ce droit n'est pas respecté. À cet exercice, répété à tous les cours de la séquence d'une enseignante (E.1), les élèves ont identifié des pays asiatiques, du Moyen Orient et d'Afrique qui violent certains droits humains. Jamais ils n'ont ciblé leur propre pays, ce qui a été relevé aussi dans d'autres études<sup>22</sup>.

Les réflexions sur ce que signifie l'humanité (dimension philosophique), sur le sens des droits humains pour la communauté internationale, sur la manière dont les droits humains sont acquis ou bafoués et sur le fonctionnement des mécanismes de protection et d'intervention (dimension politique) sont quasi absentes, ce qui nous permet d'affirmer que la dimension transformative de l'éducation aux droits humains n'est pas prise en charge dans les pratiques recensées.

### Axe 3 : Quels liens entre l'Holocauste et les droits humains ?

Les pratiques d'enseignement de l'histoire de l'Holocauste mises en place sont très peu axées sur les enjeux des droits humains. Ceux-ci ont été étudiés en début de séquence, mais dans tous les cas observés, ces savoirs n'ont pas été réinvestis dans l'étude de l'Holocauste. Il s'agit bel et bien de sujets distincts, étudiés séparément, à l'intérieur d'un même chapitre. L'Holocauste apparaît comme un exemple de ce qui peut se produire lorsque les droits humains sont bafoués, mais les processus d'octroi, de protection et de défense des droits humains sont quasi absents. Les conséquences des mesures anti-juives sur leurs victimes sont aussi peu présentes.

Bien que le chapitre du programme scolaire présente l'Holocauste sous l'angle de la « négation des droits des Juifs », il n'est pas spécifié comment ces liens s'expriment. Ainsi, à l'instar des prescriptions ministérielles<sup>23</sup>, les leçons observées portent davantage sur les moyens pris pour les

<sup>22</sup> Notamment, BARTON Keith, « Young adolescents' positioning of human rights: Findings from Colombia, Northern Ireland, Republic of Ireland and the United States », *Research in Comparative & International Education*, 10 (1), 2015, p. 48-70.

<sup>23</sup> GOUVERNEMENT DU QUÉBEC, *Programme d'histoire et éducation...*, 2004.

bafouer que sur les droits touchés eux-mêmes. Les enseignant.e.s comme leurs cahiers d'exercices parlent de ce qui est « interdit aux Juifs », des « abus » dont ils sont victimes, de la « répression » à leur endroit, de leur « exclusion ». Les pratiques recensées soulignent ce que les Juifs n'ont plus le droit de faire, mais le lien avec des droits humains spécifiques est rarement explicite. Cette activité, demandée dans tous les cahiers, illustre bien ce phénomène : « *Relevez trois mesures discriminatoires et répressives adoptées par les Allemands sous le régime nazi.* » (C.E.5) Comme réponses, les enseignant.e.s énoncent la liste des diverses mesures (Lois de Nuremberg, ghettos, camps), mais sans expliquer leur impact sur les droits des victimes. Une autre activité va dans le même sens en demandant aux élèves de : « *Donner les dates d'événements qui ont eu lieu durant la privation des libertés et des droits civils des juifs* » (C.E.2), dont les lois de Nuremberg. Il s'agit ici surtout d'ordonner chronologiquement des événements jugés significatifs pour comprendre le déroulement de l'événement, mais sans que leur portée sur la vie des gens ne soit abordée.

Le cas des Lois de Nuremberg est particulièrement évocateur à cet égard. C'est un objet d'étude qui implique directement les droits humains, pourtant aucun enseignant.e n'a fait de liens explicites entre elles et leurs conséquences sur les droits humains touchés.

Certains enseignant.e.s abordent ces contenus plus rapidement, puisqu'ils auraient été vus dans d'autres cours :

« *On va exclure [les Juifs] des professions libérales comme les avocats, les médecins, les notaires, les écoles, les enseignants, la vie culturelle, la fonction publique. Donc ceux qui travaillent pour le gouvernement, on les met à la porte. En septembre 1935, les lois de Nuremberg, qui vont leur enlever leur citoyenneté allemande. Les juifs n'ont plus le droit de se marier avec les Allemands. En 36, ça ressemble à ce qui se fait en 33. En 38, vous l'avez vu en anglais, la nuit de Cristal. C'est une espèce d'attaque massive contre des synagogues, des magasins. Les nazis vont rentrer chercher les juifs pour s'emparer de leur richesse, tout ça. Donc, le but c'est de les faire partir.* » – Enseignant 3

Aucune discussion n'est proposée sur ce projet de « les faire partir » de l'Allemagne. La persécution est soulignée, mais elle est dirigée contre des synagogues et des magasins, plutôt que contre des personnes et leurs droits.

Cet autre enseignant aborde les lois de Nuremberg sans les nommer :

« *Une des solutions [pour créer une "race supérieure"], c'est de faire des lois qui enlèvent les droits aux Juifs, parce qu'il y en avait beaucoup en Allemagne. Une autre mesure qu'il [Adolf Hitler] a prise? [...] Par exemple, la Pologne, il y avait un énorme ghetto qui était là, surpeuplé de Juifs, sans aucun droit. [...] Un quartier, c'était entouré de barbelés et de soldats. Tu ne sortais plus de là. [...] Bref, comme une prison où tu mourrais tranquillement, pas vite. Il y avait beaucoup de violence.* » – Enseignant 5

Les droits touchés par les mesures tout comme leurs conséquences ne sont pas parcourus. Par exemple, on souligne que les Juifs sont « sans droits », mais sans expliquer davantage.

Les enseignant.e.s abordent cependant les moyens utilisés par les nazis pour empêcher les gens d'intervenir pour sauver des vies, tels que la répression et la propagande :

« *Tu ne peux pas enlever les droits à une partie de la population très drastiquement, il aurait pu y avoir des soulèvements populaires. Ça va se faire tranquillement. [...] Hitler va arriver au pouvoir et va utiliser la propagande, la censure pour faire valoir son point. En fait, ce qu'il fait, c'est qu'il instaure un système de terreur. On a vu comment Hitler est arrivé au pouvoir démocratiquement. Finalement, il va mettre en place des choses dans son système politique qui va faire en sorte que tu n'as plus envie de le contester. [...] Ensuite pour censurer et contrôler ce qui se dit, ils vont mettre en place la Gestapo.* » – Enseignant 3

Les savoirs historiques semblent envisagés comme suffisants. Ils permettent de comprendre le fonctionnement de la machine nazie et son impact sur les libertés des gens. Toutefois, les liens qui permettent une éducation aux droits dépassant la sensibilisation ne sont pas explicites.

Enfin, cet extrait sur les camps de la mort est particulièrement parlant quant à l'insistance sur les moyens pris par les nazis pour bafouer les droits de leurs victimes sans pour autant faire de l'éducation aux droits :

*« Hommes, femmes, enfants, personnes âgées sont conduits dans des endroits différents. Les hommes, concentrés dans des camps de concentration, très maigres. Peu ou pas nourris. Travailler 10-12-16 h à faire du fer pour le chemin de fer. [...] Quand ils étaient trop affaiblis pour faire des rails, on les enlignait, on les exterminait. Un moment donné, ça coûtait trop cher de balles. On a trouvé d'autres moyens pour les exterminer et c'étaient les chambres à gaz. Ils allaient à la douche et [dans] la douche, c'était du gaz qu'on envoyait. Cette photo a été prise quelques secondes avant que le gaz fasse effet. On voit la mort dans leurs yeux. Ensuite, on les entassait dans des fosses communes. On leur faisait creuser leur propre trou. Un moment donné, les fosses communes sont devenues trop pleines, on ne savait plus quoi faire. Imaginez 6 millions de personnes, c'est la population presque entière du Québec. 6 millions de personnes, ça fait des corps à se débarrasser. Là, c'est des mégas trous, on les jette à l'intérieur. Encore, on manque de place. On a ensuite trouvé les fours crématoires. On les met dans les fours et on les brûle. Incinérés. » – Enseignante 1*

Dans les cinq séquences observées, l'enseignement de l'histoire de l'Holocauste se concentre sur les faits historiques et le déroulement de l'événement du point de vue des actions des génocidaires, comme c'est prescrit dans le programme d'histoire. Les enseignant.e.s ne reviennent pas sur le contenu de la DUDH, qui a été vu avant l'étude de l'Holocauste. L'impact des mesures anti-juives sur les droits des victimes est plus effleuré qu'analysé.

#### **Axe 4 : Quelle éducation à l'histoire de l'Holocauste ?**

L'étude de l'Holocauste observée dans cette enquête s'inscrit dans un enseignement « traditionnel » de l'histoire, où le savoir est présenté par l'enseignant.e, de manière plutôt descriptive ou explicative. Ces pratiques d'enseignement ne

permettent pas de développer la pensée historique des élèves. L'étude est centrée sur le contexte historique de l'entre-deux-guerres, sur les causes de la Deuxième Guerre mondiale (DGM) et son déroulement, sur l'idéologie nazie, sa propagande et le processus génocidaire. Le cours est principalement centré sur la Seconde Guerre mondiale et sur les nazis, ceux qui bafouent les droits, plutôt que sur ceux qui les perdent ou ceux qui tentent de les protéger. Ainsi, au terme de ce chapitre, les élèves auront vu dans quel contexte est survenu l'Holocauste (seront-ils capables de l'envisager autrement que comme une conséquence de la DGM?), et les moyens qui ont été mis en place pour mettre fin aux jours de millions de personnes.

Un seul enseignant pose la question : « C'est quoi un Juif ? ». Tous les autres ignorent l'identité ou l'expérience des victimes. Ce résultat ne reflète pas les pratiques recensées en Europe, où elles seraient davantage centrées sur le développement d'une empathie pour les victimes ou sur un devoir de mémoire, qui est moins prégnant en Amérique du Nord<sup>24</sup>.

## **Discussion**

L'histoire scolaire a le potentiel de former à une citoyenneté globale solidaire avec l'idéal des droits humains et d'éclairer les enjeux du présent<sup>25</sup>. Par exemple, la comparaison entre l'Holocauste et des situations conflictuelles actuelles (ex. réfugiés syriens ou génocide des Rohingyas) peut renforcer l'ÉDh en adoptant une approche diachronique s'arrêtant sur les rapports de pouvoir, sur les situations d'oppression, sur le statut des minorités, le processus génocidaire, etc.

Dans les séquences d'enseignement observées et le matériel pédagogique analysé, la comparaison entre le passé et les enjeux du présent se fait seulement lors de l'étude de la liste des droits humains énoncés dans la DUDH et très rarement lors de l'étude de l'Holocauste. Ainsi,

<sup>24</sup> MIHR Anja, « Why Holocaust Education Is Not Always Human Rights Education », *Journal of Human Rights*, 14, 2015, p. 525-544.

<sup>25</sup> WOGENSTEIN Sebastian, « Holocaust Education and Human Rights... », 2015.

la formation aux droits humains se fait indépendamment de l'étude de l'histoire. Par ailleurs, les droits humains sont considérés comme des objets d'apprentissage plutôt que comme des outils d'analyse ou d'émancipation. Ces résultats montrent des pratiques d'enseignement de l'histoire qui permettent surtout une certaine sensibilisation aux droits humains.

La formation historique qui résulte des cours sur l'histoire de l'Holocauste demeure quant à elle centrée sur le passé, en ce sens que les savoirs historiques sont enchâssés dans une chaîne de causalités, qui explique un pan de l'histoire de l'Holocauste (i.e. les actions des génocidaires). Les élèves savent ainsi que la négation des droits humains est susceptible de mener à une catastrophe, mais demeurent démunis de clés de compréhension devant une autre situation génocidaire ou de négation des droits. Ils n'ont pas vu, par exemple, les étapes d'un génocide, l'organisation de la résistance, ni les moyens de prévention possibles. L'Holocauste, tel que prescrit dans le programme et tel qu'enseigné s'insère dans un « grand récit » du xx<sup>e</sup> siècle organisé autour des luttes pour les droits humains dont le point culminant est le présent. Dans ce récit, l'Holocauste apparaît comme un événement pivot, qui sensibilise à l'importance des droits et donne de la légitimité aux autres luttes étudiées dans le chapitre (féminisme, antiracisme, décolonisation).

À la lumière de ces constats, il y a lieu de se questionner sur ce que gagne l'apprentissage de l'histoire de l'Holocauste à être inscrit de cette manière dans un chapitre sur les luttes pour les droits humains. De même, que gagne l'éducation aux droits humains à être insérée dans un cours d'histoire de ce type ? Cette étude ajoute de l'eau au moulin au débat sur la pertinence de joindre éducation aux droits humains et enseignement de l'histoire au secondaire. Si le potentiel de mener de front ces deux types de formation dans leur version émancipatrice et critique existe réellement, comme l'avancent Vesterdal (2014) ou Wogenstein (2015), il semble que les programmes d'études devraient être plus explicites en ce sens, afin de mieux soutenir les enseignant.e.s.

## Conclusion

Les résultats de cette étude montrent que les pratiques d'enseignement de l'histoire ne sont pas automatiquement porteuses d'une ÉDH. C'est d'autant plus vrai, dans un contexte où les prescriptions ministérielles n'offrent aucune balise quant à cet arrimage. Les prescriptions officielles concordent assez bien avec les visées et les pratiques d'enseignement des enseignant.e.s de l'étude. Ceux et celles-ci suivent en effet de près les lignes directrices de leur programme, particulièrement en termes de contenus.

De manière plus spécifique, les résultats ont montré que les enseignant.e.s visent la sensibilisation de leurs élèves à l'importance des droits humains. Les pratiques sont centrées sur les savoirs historiques, ce qui est susceptible de contribuer à la sensibilisation des élèves aux enjeux de droits humains. De manière formelle, les pratiques se focalisent essentiellement sur l'apprentissage des différents droits contenus dans la DUDH. Dans tous les cas observés, les élèves sont aussi amenés à réfléchir à la question de la responsabilité individuelle et institutionnelle devant des situations injustes. Ainsi, le niveau « responsabilisation » face aux droits humains s'incarne aussi dans l'enseignement prodigué, notamment dans une réflexion sur les leçons à retenir quant aux conséquences de l'inaction des individus devant la négation des droits d'autrui. C'est donc la dimension morale de l'éducation aux droits qui prédomine dans ces pratiques, plutôt que la dimension philosophique ou politique<sup>26</sup>.

Pour sa part, l'Holocauste est enseigné comme un enchaînement de faits et d'événements, dont les conséquences sur les victimes sont rarement explorées. Cette organisation des savoirs historiques est conforme aux prescriptions ministérielles et confirme des résultats déjà obtenus dans d'autres études sur les pratiques et les manuels<sup>27</sup>. Ainsi, ces pratiques focalisent-elles sur les moyens qui

<sup>26</sup> BARTON Keith, « Human rights... », s.d.

<sup>27</sup> HIRSCH Sivane, McANDREW Marie, « The Holocaust in the textbooks... », 2014; MOISAN Sabrina, HIRSCH Sivane, AUDET Geneviève, « Holocaust Education in Quebec... », 2015.

permettent la négation des droits humains tels que les camps de la mort et les lois antijuives. La discussion en classe ne porte pas sur les droits humains ainsi bafoués ni sur l'impact de ces mesures sur la vie des personnes touchées, mais bien sur la mise en place des outils d'oppression. En somme, loin de clore le débat sur la pertinence de joindre l'éducation aux droits humains et l'éducation historique, cette enquête permet surtout de cibler les obstacles à cet arrimage. Les prescriptions officielles actuelles en sont un, mais la pérennité

de certaines pratiques telles que l'enseignement magistral de l'histoire centré sur un récit univoque, centré sur les outils du génocide plus que sur les moyens de prévention, par exemple, ainsi qu'une tendance à croire que de simplement connaître les faits ou les droits permettrait *de facto* de comprendre le passé et les enjeux présents<sup>28</sup>, en sont d'autres.

---

<sup>28</sup> BARTON Keith C., LEVSTIK Linda, «History»..., 2008.

## L'auteure

**Sabrina Moisan** est professeure agrégée de didactique de l'histoire et de l'éducation à la citoyenneté à l'Université de Sherbrooke. Ses travaux portent sur l'enseignement de l'histoire de l'Holocauste et des sujets sensibles (finalités, pratiques, apprentissages) et sur l'enseignement de l'histoire dite nationale dans les sociétés pluralistes (tensions entre reconnaissance et mémoire collective dominante).

Deux publications récentes : MOISAN S., HIRSCH S. et AUDET G., «Holocaust Education in Quebec: Teachers' Positioning and Practices», *McGill Journal of Education*, 50 (2-3), 2015, p. 247-268; MOISAN S., «Engagements with South African Apartheid History Through the Lens of Human Rights in Quebec History Classrooms», in WASSERMANN J., BENTROVATO D. (dir.), *History Education in Africa*, Sense Publisher, à paraître.

## Résumé

Cet article s'intéresse au jumelage de l'enseignement de l'histoire et de l'éducation aux droits humains. Le cas de l'Holocauste permet d'illustrer les possibilités et les limites d'un tel arrimage, à la lumière des pratiques mises en place dans des classes d'histoire et éducation à la citoyenneté du Québec. Organisés autour de quatre axes d'analyse, les résultats montrent que les pratiques privilégiées par les enseignant.e.s visent avant tout une sensibilisation aux droits humains et illustrent un enseignement de l'histoire centré sur la connaissance des droits. De même, tel que prescrit dans le curriculum, l'enseignement de l'Holocauste se concentre sur les moyens pris par les nazis pour persécuter les Juifs sans références explicites aux enjeux de droits humains. Les deux sujets se trouvent ainsi étudiés en vase clos.

## Mots clés

Holocauste, Droits humains, Enseignement de l'histoire, Pratiques d'enseignement.