

RAPPORT DE RECHERCHE

Le traitement de l'Holocauste dans les manuels scolaires de langue française d'histoire et éducation à la citoyenneté au Québec

Sivane Hirsch

Stagiaire postdoctorale
Chaire de recherche du Canada
sur l'Éducation et les rapports ethniques

Sous la direction de Marie Mc Andrew

Professeure titulaire, Faculté des sciences de l'éducation
Université de Montréal
Titulaire de la Chaire de recherche du Canada
sur l'Éducation et les rapports ethniques

20 janvier 2011

Rapport de recherche

**Le traitement de l'Holocauste dans les manuels scolaires de langue
française d'histoire et éducation à la citoyenneté au Québec**

**Sivane Hirsch
Stagiaire postdoctorale
Chaire de recherche du Canada
sur l'Éducation et les rapports ethniques**

**Sous la direction de Marie Mc Andrew
Professeure titulaire, Faculté des sciences de l'éducation
Université de Montréal
Titulaire de la Chaire de recherche du Canada
sur l'Éducation et les rapports ethniques**

20 janvier 2011

TABLE DES MATIERES

Sommaire	5
I. Problématique et méthodologie	6
1.1 Enseigner l'Holocauste au Québec aujourd'hui : pertinences et défis	6
1.2. Les orientations reconnues en matière d'enseignement de l'Holocauste	8
1.3. Une étude du programme et des manuels scolaires	9
1.4 Les objectifs de recherche	10
1.5 L'échantillon et les grilles d'analyse	10
II. L'Holocauste dans le programme	11
2.1 Nommer et définir le « mouvement de négation des libertés et des droits civils des Juifs »	11
2.2 Une réalité sociale d'« Ailleurs »	12
2.3 Les repères culturels.....	13
2.4. L'image de la communauté juive véhiculée par la présentation de l'Holocauste.....	15
III. L'Holocauste dans les manuels	15
3.1 La variation dans le traitement des repères culturels.....	16
<i>L'idéologie nazie</i>	16
<i>La politique antisémite</i>	17
<i>La « solution finale »</i>	18
<i>Les histoires personnelles</i>	20
<i>La Résistance</i>	21
3.2 Au-delà des repères culturels.....	23
<i>Le contexte d'une Guerre mondiale</i>	24
<i>Les Juifs avant l'Holocauste</i>	25
<i>Propagande et éducation</i>	26
<i>Avant, après et en parallèle</i>	28
3.3 Les grandes absences	30
<i>Motiver l'enseignement de l'Holocauste</i>	30
<i>Nommer et définir l'Holocauste</i>	31

IV. L'enseignement de l'Holocauste et l'éducation à la citoyenneté	32
4.1 La communauté juive québécoise	32
4.2 Contributions possibles à l'éducation aux droits.....	33
V.Conclusion	34
5.1 Forces et faiblesses.....	35
5.2 Quelques recommandations	36
VI. Bibliographie	37
Annexes	39
<i>Annexe I : grille d'analyse du traitement de l'Holocauste dans les manuels scolaires de langue française (et anglaise) du secondaire au Québec</i>	39
<i>Annexe II: Les manuels face à l'Holocauste : à faire et à ne pas faire.....</i>	42

Liste des tableaux

Tableau 1. Repérer les thèmes	14
Tableau 2. Deux approches à l'enseignement de l'Holocauste au cours d'histoire et éducation à la citoyenneté.....	16
Tableau 3 : Les faits saillants présentés dans les manuels.....	23
Tableau 4 : Les choix des manuels.....	30
Tableau 5 : Les grandes absences.....	31

Remerciements

La réalisation de cette étude a été rendue possible grâce au soutien de la Fondation communautaire juive et de la Fédération de l'appel juif unifié (CJA) qui ont financé la bourse postdoctorale attribuée à Sivane Hirsch. Nous tenons à les en remercier ainsi que les autres organismes ou personnes qui ont contribué, par leurs suggestions et commentaires, à diverses étapes de la recherche. L'apport de M. Victor Goldbloom doit particulièrement être souligné à cet égard.

Sommaire

L'analyse du traitement de l'Holocauste¹ dans les manuels scolaires s'inscrit dans un projet de plus large envergure qui s'intéresse au rôle de l'éducation dans le maintien ou le développement des relations interethniques et, plus spécifiquement, dans les relations entre la communauté juive du Québec et les autres Québécois. C'est la représentation de la communauté juive, de son histoire, de sa culture et de sa religion qui est le sujet plus général de nos analyses des manuels scolaires québécois, notamment ceux d'histoire et d'éducation à la citoyenneté et d'éthique et culture religieuse. Nous avons cependant considéré qu'il était pertinent de consacrer un rapport distinct à ce thème, et ce, pour deux raisons principales. Tout d'abord, tel que le suggère le programme de formation de l'école québécoise, les manuels consacrent à l'Holocauste un dossier à part entière dans le cadre du programme d'histoire mondiale (1^{ère} et 2^e années du secondaire). Par ailleurs, l'enseignement de l'Holocauste suscite un débat constant dans le milieu quant à son intérêt et efficacité.

Voici les faits saillants qui ressortent à partir de notre analyse, qui s'intéressait aussi bien au traitement de l'Holocauste dans le programme qu'à sa présentation dans les manuels.

a. Dans le programme :

Le programme traite l'Holocauste dans un dossier « ailleurs » qui permet de comparer d'autres contextes que celui étudié dans le chapitre en question, sans le nommer pour

¹ Nous utilisons le terme Holocauste, et non celui de la Shoah plus populaire dans le monde francophone européen, puisque c'est lui qui est largement utilisé au Québec, au Canada comme dans le monde anglophone.

autant. En effet, il parle d'« un mouvement de négation des libertés et des droits civils de juifs » en Europe et propose quelque sept repères culturels pour l'aborder en classe. Ces repères survolent l'épisode historique à partir de l'ascension d'Hitler au pouvoir en 1933 (en évoquant *Mein Kampf*) et jusqu'à l'aboutissement de la « solution finale » (en parlant de la conférence de Wannsee et du camp d'Auschwitz).

Cependant, certains aspects, pourtant essentiels à la compréhension de l'Holocauste, sont totalement absents du programme, telle la vie des communautés juives européennes avant le début de la 2^e Guerre mondiale ou l'évolution même de cet événement (qui, étonnamment, ne fait pas partie de ce programme d'histoire mondiale). Par ailleurs, l'histoire de cet événement, marquée par les repères culturels du programme débute lors de l'arrivée de nazis au pouvoir et se termine avec leur défaite, le narratif des agresseurs étant ainsi privilégié au détriment de celui de leurs victimes.

L'absence de définition historique de l'Holocauste et d'éléments de réflexion en ce qui a trait à l'importance de son enseignement pose également problème. D'abord, parce que cet événement ne peut être réellement compris en dehors de son caractère singulier et universel à la fois. Ensuite, parce que les diverses critiques que soulève cet enseignement se justifient facilement sans cette réflexion.

b. Dans les manuels :

Les manuels suivent strictement le programme en ce qui concerne les repères culturels, mais ajoutent aussi d'autres éléments pour approfondir l'étude de l'Holocauste. La majorité d'entre eux discute, de manière plus ou moins détaillée, de la 2^e Guerre mondiale, de la propagande nazie, de la Nuit de Cristal, des ghettos et de quelques éléments de l'après-guerre, telle la Déclaration des droits de l'Homme ou la naissance de l'État d'Israël.

Certains évoquent également la vie juive en Europe avant la Guerre et le travail de mémoire de l'Holocauste.

Cependant, on trouve dans les manuels les mêmes faiblesses qui caractérisent le programme. Ils ne proposent aucune définition historique de l'Holocauste et seulement deux d'entre eux définissent lexicalement le terme qui n'est quasiment pas utilisé pour nommer l'événement. Le point de vue est celui des agresseurs, laissant peu de place à leurs victimes comme d'ailleurs aux témoins ou aux collaborateurs. La réflexion sur l'importance de cet enseignement reste, au mieux, implicite, et le plus souvent, inexistante.

I - Problématique et méthodologie

S'il est de plus en plus acquis, en Europe comme aux États-Unis, que l'enseignement de l'Holocauste doit être traité par les programmes scolaires des écoles secondaires et même primaires (Allouche-Benayoun, 2008; Borne, 2008; Totten, Feinberg, & Fernekis, 2001; Wieser, 2001), la place que ce thème devrait occuper reste à déterminer. Événement historique, l'Holocauste invite les élèves à découvrir le contexte social, économique et politique complexe d'un épisode du passé, questionnant des aspects aussi divers que l'histoire, l'éthique, les rapports sociaux, les religions, la politique et le droit (Wieser, 2001). Mais il fait aussi partie de notre héritage, d'abord en tant que membres de l'humanité et du monde occidental, mais aussi en tant que citoyens canadiens et québécois. L'Holocauste a en effet changé l'image que l'on a de nous-mêmes ainsi que la manière dont on tente de gouverner, combattre et même faire de la recherche².

² Les Nations Unies et sa déclaration de droits de l'Homme, ainsi que la définition du Génocide comme un crime contre l'humanité, et même les comités d'éthiques des institutions de recherche occidentales se réclament clairement des procès de Nuremberg qui ont condamné en 1946 les pratiques des nazis en temps de guerre.

1.1 Enseigner l'Holocauste au Québec aujourd'hui : pertinences et défis

L'enseignement de l'Holocauste s'inscrit ainsi clairement dans la (nouvelle) mission de l'enseignement de l'Histoire, au Québec comme ailleurs dans le monde. Celui-ci a pour objectifs de préparer les élèves à mieux maîtriser demain, par la compréhension du passé, et de contribuer à la cohésion des groupes sociaux autour de valeurs communes. C'est pourquoi, cet enseignement est fondé sur l'exercice de la raison et l'analyse critique (Borne, 2008; Martineau, 2005). La nature à la fois universelle et singulière de l'Holocauste ainsi que la tension qui se crée entre ces deux aspects aident en effet à atteindre ces objectifs.

La singularité de l'Holocauste réside dans ses visées politiques. Jamais auparavant, ou depuis, l'anéantissement d'un peuple désigné idéologiquement n'a été minutieusement planifié et exécuté par un gouvernement démocratiquement élu. Événement, l'Holocauste ne peut être compris en dehors du cadre du 20^e siècle dans lequel il s'inscrit (et pas seulement de la 2^e Guerre mondiale). Avènement, il permet aussi de comprendre l'histoire de ce siècle, qu'il a radicalement transformé. Comme l'explique Bossy, l'Holocauste « *interrompt brutalement la dynamique irrésistible de la modernité, dans son projet d'autonomie et sa volonté de maîtrise [et] inaugure un temps brisé, une histoire rompue* » (2007, p. 62), mais aussi « *défini une ouverture, ou un commencement, en rompant brutalement le temps en deux* » (p.63).

Une lecture universaliste de l'Holocauste invite ainsi à se demander comment le destin du peuple juif a transformé l'histoire de l'humanité et à se pencher sur ses différents effets contemporains. C'est une lecture souvent plus facilement adoptée dans les sociétés attachées au « crédo démocratique » où l'on se montre réticent « *envers toute approche qui viendrait singulariser-sacraliser*

un événement et un groupe de victimes parmi d'autres » (Bossy, 2007, p. 50). Pourtant, la reconnaissance de cet événement comme unique dans l'histoire ne doit pas être confondue avec la singularité d'un peuple. En effet, elle ne questionne pas les crimes commis à l'égard d'autres peuples et ne décrit pas l'extrême souffrance subie par les victimes.

Au-delà de l'intérêt pédagogique de chacune de ces lectures possibles de l'Holocauste, la tension entre elles, certainement très complexe à transmettre aux élèves, représente sûrement le plus grand intérêt pour l'enseignement de l'Holocauste. Borne rappelle que

« garder mémoire de la Shoah, c'est lutter contre toutes les formes de discrimination et d'intolérance. Mais l'autre doit être doublement respecté, il doit être respecté dans sa différence et sa singularité, et il doit aussi être respecté dans sa différence parce qu'il est un homme. » (2008, p. 32).

À cette pertinence générale, s'ajoutent d'autres plus spécifiques au contexte québécois. Tout d'abord, l'enseignement de l'Holocauste peut jouer un rôle indéniable dans la compréhension des jeunes Québécois de la communauté juive du Québec, de sa culture et de ses sensibilités. Cet événement a clairement influencé cette communauté, qui a accueilli un grand nombre des survivants. Une influence qui se manifeste encore aujourd'hui par le développement de nombreuses formes de solidarité sociale, économique et culturelle (Weinfeld, 2001) et son combat infini contre le racisme et la discrimination sous toutes ses formes, entre autres à travers l'enseignement de l'Holocauste.

Une meilleure connaissance de l'Holocauste pourra donc avoir des incidences sur les représentations qu'ont les jeunes Québécois

de la communauté juive. Elle pourra peut-être changer également le regard qu'ils portent sur d'autres groupes ethniques minoritaires présents dans leur environnement social, politique et économique. De plus, l'exemple criant de l'Holocauste renvoyant au manquement ultime aux droits des autres, à leur infériorisation et au non-respect de leur différence, favoriserait l'éducation aux droits de manière générale dans les cours d'histoire (Boix-Mansilla, 2000; Lindquist, 2009a; Wieser, 2001)

Cet enseignement est pourtant encore largement débattu (Bensoussan, 2010; Bossy, 2007; Forges, 2004), car il questionne notamment la capacité des élèves à généraliser l'apprentissage d'événements historiques tels que les génocides, à des situations moins extrêmes comme les tensions intercommunautaires. D'autres auteurs, comme l'historien Bensoussan, expliquent que le seul apprentissage historique de cet événement, de nature politique, ne peut être que politique, si l'on considère la folie d'un *biopouvoir* et sa logique utilitaire qui a « pu transformer une pathologie assassine en politique génocidaire » (2010, p. 120).

D'autres défis à l'enseignement de l'Holocauste, de nature plutôt pédagogique, s'ajoutent à ces mises en garde théoriques. La complexité historique de l'événement est accentuée par le négationnisme selon lequel l'Holocauste n'est qu'un détail négligeable de la guerre. La confrontation des récits au sein des écoles de plus en plus marquées³ par la diversité ethnique, religieuse et culturelle des élèves, peut amener l'enseignant à hésiter à favoriser un récit particulier aux dépens d'autres et les élèves issus de certaines communautés culturelles à revendiquer leurs droits d'être aussi représentés dans le matériel didactique.

³ En effet, depuis que, par le biais de la Charte de la langue française, la fréquentation de l'école de langue française est devenue la norme pour une forte majorité des élèves (Mc Andrew, 2002, 2003), l'école québécoise est désormais confrontée quotidiennement à la diversité culturelle et ethnique.

Paradoxalement, la surexposition des élèves à l'Holocauste par les divers médias, notamment des films hollywoodiens, représente aussi un obstacle à son enseignement. Ces films les sensibilisent aux histoires des acteurs de l'événement, incroyablement courageuses et difficiles. Ils ne leur donnent pas cependant les outils nécessaires pour comprendre leur complexité, notamment en ce qui a trait à leur durée et leur étendue. Ainsi, les jeunes s'en font une image à la fois déformée et incomplète, suscitant avant tout une réaction émotionnelle.

Étant donné que les Québécois entretiennent un rapport très éloigné, aussi bien physiquement que mentalement, à cet événement historique, le défi à relever lors de son enseignement est d'autant plus important. D'une part, le Canada n'a participé à la guerre que de loin, par le seul biais des militaires déployés en Europe pour soutenir les forces alliées. Cet épisode douloureux de l'histoire contemporaine et son enseignement y sont par conséquent moins chargés d'émotions et de tensions que dans les pays européens qui l'ont subi. Pour la même raison, la Guerre et l'Holocauste se voient accorder beaucoup moins d'importance dans le curriculum des écoles tant primaires que secondaires. D'autre part, le rejet à l'époque de la majorité des Québécois de la décision du gouvernement fédéral d'imposer une conscription générale les a clairement placés en dehors de ce conflit mondial.

Une certaine distance culturelle et historique rend donc l'Holocauste encore plus difficilement compréhensible et son enseignement moins légitime aux yeux de certains au Québec. Pourtant, étant donné que la définition du curriculum fait l'objet de nombreux arbitrages, entre autres en histoire où tous les événements intéressants ou significatifs ne peuvent être inclus, le choix des concepteurs du programme d'aborder l'Holocauste laisse croire que, pour eux aussi, cet épisode de l'histoire participe à l'héritage culturel que l'on doit transmettre aux jeunes

Québécois. Il convient néanmoins d'examiner comment cet aspect est traité dans le programme et plus encore comment les manuels traduisent cette décision.

1.2 Les orientations reconnues en matière d'enseignement de l'Holocauste

Les nombreux défis de l'enseignement de l'Holocauste ne doivent pas pour autant devenir des handicaps. La littérature à cet égard abonde et la transmission de ce chapitre complexe de l'histoire aux élèves fait désormais consensus. Nous en avons identifié cinq orientations susceptibles de guider cet enseignement au Québec aujourd'hui.

Un premier consensus concerne l'importance de clarifier les raisons d'enseigner l'Holocauste, entre autres en tenant compte des nombreux défis auxquels les enseignants sont confrontés. Certains auteurs proposent surtout des réflexions éthiques, dont l'éducation aux droits très répandue en Amérique du Nord est l'exemple par excellence. D'autres insistent sur la place primordiale que doivent avoir les apprentissages politiques d'une dérive idéologique meurtrière. Tous sont néanmoins d'accord pour dire que l'Holocauste n'est pas un événement du passé, mais plutôt, parce qu'il a changé le monde dans lequel nous vivons, celui d'une modernité à jamais imprégnée de ses atrocités et donc, de la réalité contemporaine (Bossy, 2007). L'Holocauste peut donc nous enseigner tous les domaines de la vie : l'éthique, le social, la politique, la religion, l'économie, bref, tout ce qui est encore au cœur des questionnements d'une société contemporaine (Wieser, 2001).

Une réflexion sur les bienfondés de cet enseignement doit donc prendre en considération la complexité de l'Holocauste. Une définition historique qui aborde l'ensemble de ses caractéristiques est donc une deuxième étape pour l'enseignement de l'Holocauste. En suivant celle proposée par le United-States Holocaust Memorial Museum

(USHMM), Lindquist (2009a) détermine huit questions qui doivent trouver une réponse dans la définition formulée. Ces huit questions, à savoir quoi, quand, où, comment, par qui, contre qui, pourquoi, et à quel point, dévoilent en effet toute la structure de l'événement d'emblée et permettent de dissiper les présuppositions et diverses fausses conceptions de l'Holocauste chez les élèves.

Une telle définition dépasse ainsi les nombreux aspects historiques qui composent l'ensemble de cet événement et permet de considérer son caractère unique. Nous ne reviendrons pas sur la signification de cette singularité, mais nous insistons sur l'importance de le préciser. En effet, à partir de la compréhension de ce qui fait la singularité de l'Holocauste, la comparaison avec d'autres phénomènes historiques devient possible. En la négligeant (ou pire encore, en la niant), cet exercice pourtant essentiel à la méthode historique, perd tout son sens.

Pour les mêmes raisons, le contexte historique doit également être abordé dans l'enseignement de l'Holocauste. Il est évident que l'Holocauste doit être étudié dans le cadre de la 2^e Guerre mondiale, laquelle l'a rendu possible, mais aussi a été fortement dirigée en fonction des projets de cette gigantesque entreprise. Or, pour réellement aborder le contexte de la 2^e Guerre mondiale, il faut également évoquer la 1^{re}, notamment ses résultats politiques, économiques et sociaux dévastateurs pour l'Allemagne. Il faut également considérer le monde juif européen pour comprendre leur vécu communautaire et leur mode d'implantation dans les diverses sociétés européennes. L'antisémitisme dont ils étaient victimes bien avant l'accession des nazis au pouvoir en Allemagne doit aussi être étudié.

Afin de bien saisir la complexité d'un événement historique, il importe enfin de considérer la multitude des récits qui le composent. En ce qui concerne l'enseignement de l'Holocauste, les auteurs

insistent souvent sur l'importance de traiter non seulement les récits des agresseurs, mais aussi ceux des victimes, des sauveurs, des témoins (*bystanders*) et des collaborateurs. La dichotomie « bons / méchants », rend souvent difficile la compréhension du rôle des collaborateurs et, plus encore, celui des témoins qui ont préféré fermer les yeux et attendre que ces victimes soient sauvées par d'autres (Forges, 2004; Wieser, 2001). Accorder une place au récit des victimes, signifie enfin de dépasser les statistiques et les généralités et se rappeler de ceux qui étaient au cœur de l'événement (Lindquist, 2009b; Totten, 2001).

Ces principes, qui peuvent renvoyer à d'autres événements et à leur enseignement, montrent jusqu'à quel point la question de l'Holocauste est universelle. Certes, certains des aspects historiques mentionnés touchent davantage les sociétés européennes. C'est le cas notamment de la considération du rôle des collaborateurs et des témoins (caractérisant la majorité des citoyens de l'époque) ou encore de l'histoire des communautés juives anéanties qui faisaient auparavant partie de leur paysage culturel. Les questionnements que ces expériences abordent et les enseignements qu'elles induisent n'a pas pour autant de frontières.

1.3 Une étude du programme et des manuels scolaires

Étant donné l'ampleur de ses fonctions de transmission des savoirs, de socialisation et de sélection dans les sociétés modernes (Ballantyne, 2001), l'éducation formelle joue un rôle essentiel dans le maintien ou la transformation des frontières ethniques. Par le biais des choix effectués au sein du curriculum, elle contribue à la reproduction, et dans certains cas, à la disparition, de divers marqueurs linguistiques, religieux et culturels à partir desquels les communautés définissent leur identité et leur appartenance (Barth, 1969; Juteau, 2000) ainsi qu'au développement des attitudes réciproques et

des compétences interculturelles des élèves (Banks, 2007; Milot, 2007).

Ceci explique les nombreux débats portant sur la place que devraient occuper les langues, cultures et valeurs des minorités (Amiriaux, 2009; Mc Andrew, 2001, 2006; Milot, 2009), sur la qualité du traitement curriculaire de ces enjeux (Allouche-Benayoun, 2008; Estivalèzes, 2009; Pingel, 1999; Sewall, 2003) ainsi que sur l'impact de diverses initiatives pédagogiques dans la promotion de relations interculturelles harmonieuses et équitables (Dei, 1996; Potvin & Carr, 2008; Potvin, Mc Andrew, & Kanouté, 2006).

Le rôle du matériel didactique dans l'accomplissement de ces diverses missions est complémentaire à celui d'autres éléments du système scolaire. Sa contribution est cependant spécifique et indéniable. Tout d'abord, on peut considérer que, du fait du processus d'approbation des instances gouvernementales, le matériel didactique reflète l'image de la société ou minimalement « ce que les contemporains voudraient qu'elle soit » (Choppin, 1992, p. 163). Au Québec, ce rôle est assumé par le Bureau d'approbation de matériel didactique (BAMD).

Le matériel didactique jouit par ailleurs d'une autorité accordée naturellement à l'écrit, notamment lorsque ce sont des « experts » (et encore plus s'ils sont « scientifiques ») qui l'ont produit. Ceci rend souvent peu contestables les « vérités » qu'ils énoncent (Aronowitz & Giroux, 1991). Plus encore, les études relatives à l'utilisation des manuels par les maîtres (De Bolt, 1992; Lenoir, Rey, Roy, & Lebrun, 2001) montrent que leur influence sur les pratiques pédagogiques en classe est plus forte lorsqu'ils traitent d'éléments que les enseignants maîtrisent moins ou avec lesquels ils sont moins à l'aise, ce qui est souvent le cas de l'histoire de l'Holocauste.

Le nouveau programme de formation de l'école québécoise détermine, dans tous les domaines, un ensemble des connaissances considérées essentielles à l'étude d'un

phénomène donné et propose un des repères culturels et temporels pour l'aborder. Il convient donc d'étudier ces repères avant d'examiner leur appropriation par les manuels.

1.4 Les objectifs de recherche

Cette analyse a pour premier objectif d'examiner le traitement de l'Holocauste dans le programme d'histoire et éducation à la citoyenneté. Cependant, puisqu'elle s'inscrit dans un projet de recherche de plus large envergure sur le rôle de l'éducation dans les relations entre la communauté juive et les autres Québécois, nous visons également à mieux comprendre la manière dont cet enseignement est susceptible d'influencer le regard des autres Québécois sur la communauté juive et son histoire. Enfin, étant donné le large consensus qui existe aujourd'hui sur la contribution potentielle de l'enseignement de l'Holocauste à l'éducation aux droits et l'éducation antiraciste, ainsi que l'implication de la communauté juive dans ce domaine⁴, nous avons décidé d'examiner, en deuxième lieu, jusqu'à quel point l'enseignement de l'Holocauste permet d'atteindre cet objectif.

1.5. L'échantillon et les grilles d'analyse

Nous étudions plus particulièrement les cinq manuels d'histoire et éducation à la citoyenneté du 1^{er} cycle du secondaire approuvés par le ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (MELS)⁵. Comme le stipule le programme, ils évoquent l'Holocauste dans le cadre du 12^e chapitre du programme de l'histoire mondiale, *La reconnaissance des libertés et des droits civils*. Certains manuels d'histoire et éducation à la citoyenneté de 2^e cycle, dont l'objet est l'histoire du Québec et du Canada, et d'autres d'Éthique et culture religieuse, mentionnent également, bien que

⁴ Les formations et activités qu'elle propose à cet égard seront d'ailleurs également étudiées dans le cadre du projet de recherche mentionné plus haut.

⁵ Pour les références complètes des manuels, consulter la bibliographie à la fin du document.

sporadiquement, l'Holocauste. Puisqu'ils s'intéressent davantage au point de vue local, ils considèrent plutôt les influences de la Guerre (et rarement de l'Holocauste) sur le Québec de l'époque (en histoire) et des questions éthiques dans le Québec d'aujourd'hui (en Éthique et culture religieuse-ÉCR). Nous en ferons référence occasionnellement, lorsque le sujet traité l'exigera⁶.

Le plus souvent donc, les extraits étudiés ici s'insèrent dans un dossier consacré spécifiquement à l'Holocauste et sont relativement longs. Nous les identifierons ici principalement par le nom du manuel étudié. Nous avons utilisé d'abord une approche quantitative pour les analyser, en comparant le nombre de pages consacrées à ce thème dans les manuels ainsi que le nombre d'images utilisées. Cependant, cette analyse a relevé peu d'indices significatifs, puisque le nombre de pages varie peu et les images utilisées sont souvent les mêmes. C'est pourquoi nous avons trouvé plus pertinent d'adopter une approche qualitative d'analyse de contenu.

Nous avons élaboré deux grilles d'analyse qui sont opérationnalisées de manière transversale. La première concerne les repères culturels du programme et examine les variations de leur traitement par les manuels. La deuxième examine les extraits et les repères à l'aune de diverses considérations de plus en plus reconnues comme essentielles pour un bon apprentissage de l'Holocauste⁷.

II. L'Holocauste dans le programme

Depuis la réforme des programmes d'histoire implantée en 2004, l'Holocauste est abordé dans le 12^e chapitre du 1^{er} cycle consacré à l'histoire mondiale. Intitulé *La reconnaissance des libertés et des droits civils*, ce chapitre est consacré aux divers mouvements « *de luttes pour la conquête des libertés et des droits*

⁶ Les manuels du secondaire pour le programme d'ÉCR étant toujours en cours d'évaluation, nous n'avons pas encore procédé à leur examen complet.

⁷ Voir en annexe.

civils » qui s'amorcent après les années de crise économique, et s'intéresse plus spécifiquement au féminisme (au Canada), à l'antiracisme (surtout aux États-Unis) et à la décolonisation (notamment en Inde et en Afrique). Dans ce contexte, « *il importe pour l'élève de constater qu'à la même époque un mouvement de négation des libertés et des droits civils des Juifs se manifeste en Europe* » (MELS, p.364). La rubrique « *Ailleurs* »⁸ lui est consacrée.

Le programme célèbre ici les avancées sociales, économiques et politiques généralisées au cours du 20^e siècle dans le monde entier. Il néglige en même temps les conflits qui l'ont tellement marqué, notamment les deux Guerres mondiales. L'Holocauste, malgré la place que lui est accordé dans le programme, est implicitement repoussé à une autre dimension, éloigné aussi bien physiquement que mentalement des élèves québécois.

2.1 Nommer et définir le « mouvement de négation des libertés et des droits civils des Juifs »

La description de l'Holocauste comme étant un « *mouvement de négation des libertés et des droits civils des Juifs* » pose plusieurs problèmes. Tout d'abord, considérons les termes utilisés et, plus encore, ceux qui ne le sont pas. Le « mouvement » n'est en effet jamais nommé et les termes *Holocauste* et *Shoah*, les plus courants pour désigner cet événement historique, ne sont évoqués ni dans l'énoncé général qui le décrit, ni dans les repères culturels qui orientent son enseignement. Par comparaison, le terme

⁸ Cette rubrique propose, pour chacun des périodes étudiées, de poser « *un regard comparatif sur une autre société de la même époque [qui] se limite à établir des similitudes ou des différences entre ces sociétés. L'étude d'une autre société abordée sous le même angle d'entrée permet à l'élève de relativiser son interprétation des réalités sociales. Elle lui donne aussi l'occasion de décontextualiser les concepts étudiés et d'en effectuer un transfert adéquat.* » (MELS, 2004, p. 350)

« Apartheid », qui désigne la ségrégation systématique des personnes de couleur en Afrique du Sud, apparaît dans la liste des repères culturels du chapitre, ce qui contribue à comprendre les luttes du 20^e siècle pour la conquête des droits et libertés.

Puisqu'il ne semble donc pas que les concepteurs de programme aient peur de nommer certains événements émotionnellement et politiquement chargés, nous pouvons avancer deux hypothèses pour expliquer cette absence surprenante (les auteurs du programme ne justifient en effet jamais les motifs qui sont à la base de leurs divers choix pédagogiques). La première explication pourrait résider dans l'absence de consensus sur les termes qu'il convient d'utiliser pour désigner l'Holocauste. Le terme *Shoah* est en effet plus souvent utilisé en Europe francophone alors que le terme *Holocauste* reste plus répandu dans le monde anglophone, ce qui ne facilite pas le choix des éditeurs d'un programme qui doit s'appliquer dans deux secteurs linguistiques comme celui de l'école québécoise. Si l'on a pu accepter de laisser à chaque manuel le choix du terme qui correspond à sa clientèle, il est cependant regrettable que le programme n'offre pas divers éléments explicatifs à cet égard.

Une seconde explication pourrait résider dans le fait que les auteurs du programme ont tenté d'éviter des critiques possibles quant à la singularité de la Shoah dans l'histoire du monde occidental⁹. Ils auraient donc opté pour une présentation plus générale qui a toutefois comme effet pervers de le banaliser à l'extrême. L'Holocauste, on le sait, était beaucoup plus qu'un « mouvement » : il s'agissait d'un plan gouvernemental planifié et organisé à l'aide de la bureaucratie et de l'industrie modernes. Et ses objectifs, on le sait aussi, étaient beaucoup plus larges que la « négation des droits et des libertés *civils* » : il

s'agissait d'un projet d'extermination du peuple juif, c'est-à-dire de la négation de leur droit le plus fondamental, le droit à la vie.

D'autres stratégies auraient pu mieux servir les auteurs s'ils avaient voulu éviter le piège de la singularité de l'Holocauste, notamment l'usage du terme « génocide », qui, parce qu'il peut être conjugué au pluriel, permet de considérer la gravité de l'Holocauste tout en le liant à des phénomènes semblables.

2.2 Une réalité sociale d'« Ailleurs »

La présentation de l'Holocauste sous la rubrique « *Ailleurs* » l'éloigne considérablement de la réalité des jeunes Québécois. Elle est ainsi clairement distinguée des « réalités sociales »¹⁰ qui façonnaient directement le Québec et le Canada ou qui sont jugées comme susceptibles, malgré leur distance physique et leur étrangeté culturelle, de contribuer à la compréhension de la société. C'est à ce titre que le programme discute, par exemple, de l'islamisation de l'Orient pour mieux comprendre la christianisation de l'Occident ou de l'impérialisme japonais pour mieux comprendre l'occidental.

La 2^e Guerre mondiale et l'Holocauste s'inscrivent ainsi dans ce même registre. Pourtant, les conséquences militaires, sociales, culturelles et même économiques de ce conflit mondial ont joué un rôle majeur dans l'avènement de la société québécoise contemporaine (Linteau, 1989). Elles ont été à l'origine, non seulement de divers enjeux sociaux à cette époque, tels la reprise économique, la crise de la conscription, le travail des femmes ou encore l'immigration des rescapés de la guerre, mais aussi de diverses tendances dont l'influence se fait sentir encore aujourd'hui, par exemple, les relations économiques plus ou moins établies avec certains pays.

⁹ La suspension récente (le 1^{er} septembre 2010) d'une enseignante d'un lycée en France pour avoir consacré trop de temps à l'enseignement de la Shoah et avoir évoqué trop souvent ce terme, contrairement au « génocide » plus neutre, démontre bien les sensibilités qui entourent ces termes.

¹⁰ C'est le terme utilisé par le programme pour désigner les divers phénomènes étudiés.

On peut même affirmer, et sans exagération, que le monde tel que nous le connaissons aujourd'hui n'aurait pas été le même si les Allemands avaient gagné la Guerre, mais aussi si la Guerre n'avait pas eu lieu. La Guerre froide, les Nations Unies et la Déclaration universelle de droits de l'homme, tout comme le pouvoir politique dominant des Américains dans la diplomatie mondiale en sont quelques exemples. Et si la 2^e Guerre mondiale a façonné l'histoire occidentale, l'Holocauste, par ses atrocités, l'a profondément marquée. Or, selon le programme, il ne s'agit que d'un événement secondaire dont l'influence sur la réalité québécoise est presque dérisoire, notamment à côté de la place qu'il accorde au féminisme, au mouvement antiraciste (qui a effectivement marqué nos voisins du sud), ainsi qu'à la décolonisation, ce qui est plus étonnant étant donné l'absence de passé colonial externe (i.e. ne s'appliquant pas aux autochtones) au Canada.

On ne peut trop insister sur les conséquences négatives de l'absence du traitement clair de la Seconde Guerre mondiale dans le programme et, dans une certaine mesure, également de l'absence de la Première. Dans le premier cas, cette absence a des conséquences négatives sur la compréhension des thèmes mêmes que le programme considère comme importants et directement liés à la dynamique de l'évolution de la société québécoise. Ainsi, par exemple, les femmes accèdent au marché du travail parce qu'on manque d'hommes. Les peuples colonisés revendiquent leur indépendance largement à cause des changements politiques qui résultent de la guerre. Et enfin, les Noirs américains, ayant participé à la guerre, exigent désormais d'être traités en toute égalité au sein de leur propre pays.

Dans le cas qui nous intéresse plus particulièrement, les élèves ne peuvent réellement saisir la complexité de l'Holocauste sans une étude approfondie de la Guerre, tout comme ils ne peuvent pas le comprendre s'il est perçu comme étant uniquement un des

aspects de celle-ci. Le désordre qu'entraîne la Guerre ainsi que le pouvoir exacerbé qu'elle donne aux Allemands sur un grand territoire et une large population, leur permettent en effet de mener à terme leur projet d'extermination des Juifs¹¹. On pourra supposer aussi qu'à l'inverse, les efforts consacrés à l'extermination des Juifs ont pu entraver le dessein des Allemands, soit celui de gagner la guerre.

De plus, si l'on veut véritablement comprendre les causes de la montée du nazisme, il est essentiel d'avoir une certaine compréhension de l'impact majeur qu'ont eu, sur l'identité nationale allemande, la défaite de la Guerre de 1914-1918, les traités de Versailles et ses conséquences sur le démantèlement des grands Empires allemand et austro-hongrois ainsi que les réparations financières massives exigées par les vainqueurs, sur l'identité nationale allemande.

2.3. Les repères culturels

Le programme présente, sous le titre *Privation des libertés et des droits*, sept repères dont l'ordre ne semble obéir à aucune logique. Bien qu'ils couvrent une période historique relativement longue (de 1933 à 1944), ils ne suivent pas l'ordre chronologique des événements. Ils n'atteignent d'ailleurs pas la fin de la Guerre, la libération des camps et les diverses institutions mises en place par les Alliés pour réagir aux crimes commis durant cette période (par exemple, les Nations Unies et les procès de Nuremberg). D'ailleurs, les repères culturels semblent avoir été choisis en fonction de « leur popularité », et non pas de leur intérêt pour la compréhension de l'Holocauste par les élèves. Nous avons choisi de les examiner plutôt selon le thème qu'ils permettent d'aborder.

¹¹ Pensons, par exemple, à l'avancement des armées allemandes dans l'Union soviétique qui, grâce entre autres à la présence préliminaire d'antisémitisme dans les sociétés d'Europe de l'Est, permet la mise en place des camps de concentration.

Tableau 1. Repérer les thèmes

Thème	Idéologie nazie	Politique antisémite	La « solution finale »	Résistance	Témoignages / œuvres de référence
Repères programme	<i>Mein Kampf</i> (Adolf Hitler)	Les lois de Nuremberg	<ul style="list-style-type: none"> Le compte rendu de la Conférence de Wannsee, 20 janvier 1942 Le camp d'Auschwitz 	Les instructions du Conseil national de la Résistance aux Comités départementaux de Libération, 15 mars 1944	<ul style="list-style-type: none"> <i>Le journal d'Anne Frank</i> <i>La liste de Schindler</i> (Steven Spielberg)

Ces repères permettent effectivement d'aborder quelques-uns des aspects historiques de l'Holocauste, mais en négligent d'autres pourtant essentiels pour l'étude de l'Holocauste. Aussi, le livre *Mein Kampf* témoigne du racisme extrême d'Hitler, mais non de la prolifération de ses théories parmi les Allemands au cours de la période d'entre-deux Guerres. De la même manière, les lois de Nuremberg permettent effectivement de parler de la politique adoptée ouvertement contre les Juifs avant la Guerre. Par contre, la nuit de Cristal, au cours de laquelle l'État nazi fait pour la première fois usage de la violence à l'égard des Juifs sur l'étendue de son territoire n'est pas nommée, et l'enfermement des Juifs dans des ghettos surpeuplés dans l'attente de leur disparition par la « sélection naturelle » n'est pas non plus abordée. Enfin, la « solution finale », malgré ses deux repères, ne fait pas mention des camps qui étaient de véritables « centres de mises à mort », tels Treblinka ou Chelmno, et non pas des « camps de concentration ».

Les concepteurs du programme semblent avoir opté pour un choix de repères faciles à aborder en réponse à l'appréhension largement répandue des enseignants face à l'enseignement de cet épisode historique complexe. On peut se demander cependant si en évitant certains thèmes—essentiels à la compréhension de cet événement, le programme soutient réellement les enseignants dans leur démarche. Par exemple, le choix d'évoquer uniquement la Résistance française signifie que l'on ignore délibérément

les diverses tentatives (parfois réussies) de résistance armée organisée par les Juifs ainsi que leurs nombreux actes de résistance spirituelle. Les victimes de l'Holocauste n'ont ainsi par leur place dans cette mise en scène.

Le biais de la présentation de l'Holocauste par le programme se manifeste aussi à travers les termes par lesquels il désigne cet événement. Le programme parle en effet d'un mouvement de « négation » et donne des exemples de « privation » des droits et libertés. À titre de comparaison, pour décrire les héros de ce chapitre, comme Simone de Beauvoir, Gandhi ou Martin Luther King, le programme évoque la « *Lutte et conquête des libertés et des droits* » (notre italique). Une distinction entre acteurs et victimes de l'histoire est clairement opérée, mettant ainsi l'accent sur le récit de l'acteur. En revanche, hormis l'histoire personnelle d'un enfant innocent victime de cette Guerre (Anne Frank), l'Holocauste n'est jamais abordé du point de vue de ceux qui ont été persécutés. D'ailleurs, ces derniers n'existent que dans le contexte de leur rejet de la société : aucune mention des communautés juives en Europe avant la Guerre n'invite à les considérer dans un contexte davantage familial et humain¹².

Les histoires personnelles proposées par le programme sont d'ailleurs de grande

¹² Un rapport de l'Institute of Education, University of London, *Teaching about the Holocaust in English Secondary Schools. An empirical study of national trends, perspectives and practice* (2006), dénonce les mêmes tendances dans l'enseignement de l'Holocauste en Angleterre.

notoriété, notamment grâce au succès commercial des œuvres qui les racontent. Leur avantage est sans doute l'intérêt qu'ils suscitent parmi les enseignants comme parmi leurs élèves. En même temps, ils invitent ces derniers à se fier à ces sources de connaissances populaires, qui décrivent rarement de manière fidèle l'histoire complexe de cet événement.

Le travail avec des documents historiques, une méthode clairement préconisée par le programme, explique peut-être le choix de plusieurs de ces repères. Les instructions du Conseil national de la Résistance aux Comités départementaux de Libération du 15 mars 1944, le compte rendu de Wannsee ou les lois de Nuremberg sont des documents historiques accessibles. Ils permettent donc aux élèves de se baser sur des faits historiques réels. On doit néanmoins questionner cette pratique si elle favorise, au nom de la facilité de mise en œuvre de la méthode pédagogique, certains éléments qui transmettent une image partielle du phénomène étudié.

2.4 L'image de la communauté juive véhiculée par la présentation de l'Holocauste

Le choix des repères et leur description par le programme semblent accentuer le fossé caractérisant le rapport des élèves québécois non seulement à l'Holocauste, mais aussi à la communauté juive québécoise. Considérer les Juifs comme victimes de l'histoire n'encourage pas les élèves à s'intéresser, et encore moins à s'identifier, à l'expérience vécue par les survivants. En éloignant l'Holocauste mentalement comme physiquement des élèves, le programme ne permet pas de comprendre pourquoi il a tant marqué la mémoire collective des nations qui y ont pris part et celle du peuple juif en particulier. Il risque même d'encourager une critique à l'égard des Juifs qui « exagèrent », qui « se croient plus importants que les autres », une critique qui peut rapidement dériver vers l'antisémitisme.

Par ailleurs, la communauté juive du Québec n'apparaît en histoire et éducation à la citoyenneté que dans le programme du 2^e cycle du secondaire et, dans les divers repères culturels proposés pour rendre compte de cette présence, aucun n'est directement lié à la question de l'Holocauste. En 4^e secondaire, les élèves manqueront encore une occasion de comprendre des éléments essentiels qui font de l'Holocauste beaucoup plus qu'une réalité de l'ailleurs¹³. Pensons ici tout particulièrement à l'influence de la Deuxième Guerre sur la communauté juive québécoise (arrêt de l'immigration, tensions intercommunautaires, etc.) et à l'impact de l'Holocauste sur la communauté actuelle (importance de la présence des survivants, rôle de la communauté dans la sauvegarde de la mémoire de l'Holocauste, l'éducation antiraciste, etc.).

C'est pour toutes ces raisons que même si les aspects essentiels de l'Holocauste sont mentionnés dans le programme sans aucune erreur factuelle, les lacunes dont nous faisons état risquent d'engendrer une fausse conception de l'événement par les élèves. La manière dont les manuels scolaires transmettent les directives du programme et complètent, bon gré mal gré, ces lacunes, a donc un rôle essentiel dans l'appréhension de l'histoire par les élèves.

III. L'Holocauste dans les manuels

Dans l'ensemble, les manuels évoquent les mêmes thèmes. Cependant, ils ont chacun leurs spécificités. De manière générale, ils dépassent les exigences du programme en ajoutant différents éléments à l'étude de l'Holocauste. Dans ce chapitre, nous analyserons tout d'abord le traitement curriculaire tel que proposé par le programme. Ensuite, à l'aune de différents principes

¹³ Nous avons consacré un autre rapport à l'étude de la représentation de la communauté juive du Québec, de son histoire et de sa culture dans les manuels québécois d'histoire et éducation à la citoyenneté et d'éthique et culture religieuse.

largement reconnus pour leur manière efficace d'aborder cet enseignement, nous mettrons en valeur et analyserons, dans un premier temps, les thèmes abordés dans les manuels qui ne figurent pas dans le programme. Dans un second temps, nous reviendrons sur les grandes absences qui marquent autant le matériel didactique que le programme.

Avant de nous pencher sur nos analyses à cet égard, il convient de procéder à une première distinction entre les manuels. En effet, ceux-ci peuvent, soit opter pour la présentation de l'Holocauste dans un dossier « Ailleurs », telle que préconisée par le programme, soit l'intégrer dans le chapitre sur le thème des luttes pour les droits et libertés, faisant ainsi fonction de fil conducteur à partir duquel les autres thèmes sont abordés. Le tableau ci-dessous permet de classer les manuels à cet égard.

événement historique. La liberté d'édition dont jouissent les éditeurs permet donc une certaine variété dans le traitement de l'Holocauste. Pourtant, comme nous le verrons, bien souvent les repères s'imposent largement et la présentation des thèmes ne diffère guère entre les manuels.

L'idéologie nazie

Tous les manuels présentent la photo de la 1^{re} édition de *Mein Kampf*, le livre notoire d'Hitler publié en 1925. Trois d'entre eux en profitent pour parler plus généralement de l'idéologie nazie ou, plus précisément, les thèses sur lesquelles Hitler a bâti ses théories raciales selon lesquelles « *pour progresser, la race doit se purifier* » (*D'hier à demain* (Chenelière) p.236). Considérant « *la population juive comme une race impure et inférieure* » (*L'Occident en 12 événements* (Grand Duc)

Tableau 2. Deux approches de l'enseignement de l'Holocauste dans le cours d'histoire et éducation à la citoyenneté

Dossier « Ailleurs »	Au cœur du chapitre
L'Occident en 12 événements (Grand Duc) (p.412-422); D'hier à demain (Chenelière) (p.236-243); Regards sur les sociétés (CEC) (p.260-267).	Réalités (ERPI); Histoire en action (Modulo).

La stratégie pour relater les faits de cet épisode historique diffère aussi d'un manuel à l'autre : alors qu'un manuel (*Histoire en action*) opte pour un récit plutôt chronologique à partir de l'élection d'Hitler en 1933, les autres préfèrent l'approche thématique (qui respecte néanmoins aussi un certain ordre chronologique). Cependant, quelle que soit l'approche choisie, les manuels suggèrent aux enseignants de consacrer environ 100 à 150 minutes à l'enseignement de l'Holocauste.

3.1 La variation dans le traitement des repères culturels

Tous les manuels suivent les repères culturels suggérés par le programme. À l'exception d'un d'entre eux, tous ajoutent des éléments complémentaires afin de mieux présenter cet

p.414), elle devient son ennemie principale. Dans *Réalités* (ERPI), cette idéologie est précisée dans la mesure où elle permet de mieux comprendre les « lois de Nuremberg », par lesquelles les nazis excluent officiellement les Juifs de la vie sociale et citoyenne allemande.

Regards sur les sociétés (CEC), tout en consacrant la moitié de la première page du dossier à ce livre, ne rappelle aucunement la haine profonde éprouvée par Hitler à l'égard des Juifs. Réduisant le rôle d'Hitler à celui de meneur de la politique nazie, le manuel l'intègre dans la foule : « *comme d'autres nazis, [Hitler] pensait que...* ». Même si le fondateur du parti nazi n'est pas à l'origine de l'avènement de l'antisémitisme, il a su l'utiliser à des fins politiques de manière inédite.

À l'opposé, *Histoire en action* (Modulo) (p.247) aborde avec plus de détails les fondements de la pensée hitlérienne et sa devise « *un peuple, un empire, un chef* » (citée aussi dans *D'hier à demain* (Chenelière), p.236). Ce manuel décrit les dispositifs mis en œuvre par Hitler afin d'atteindre ses objectifs. Il insiste clairement sur le fait que ces thèses, malgré leurs allures scientifiques, restaient « *une représentation imaginaire sans fondement scientifique* » (p.247). Enfin, il relate aussi le rejet idéologique des nazis de la démocratie et le mépris d'Hitler pour la souveraineté des autres nations européennes. Il permet ainsi de comprendre l'enjeu que représentait cette guerre pour le monde entier.

Deux manuels consacrent des encadrés distincts à l'idéologie nazie. Les explications qu'ils en font sont pourtant fort problématiques. Voici l'explication de *Regards sur les sociétés* (CEC) :

« *Les Juifs étaient des êtres inférieurs qui devaient être exterminés. Les nazis pensaient que les Juifs dominaient l'Allemagne alors qu'ils représentaient à peine 1% de la population. Cette idéologie, ajoute le manuel, justifiait la conquête des autres pays d'Europe et leur domination* » (p.261).

Si la présentation de *Mein Kampf* dans ce manuel réduit le rôle d'Hitler dans l'avènement du nazisme, laissant croire que cette idéologie existe depuis toujours, cette description de l'antisémitisme minimise l'usage politique, très cynique, que les nazis ont fait de la haine des Juifs pour prendre le pouvoir. À la lecture de ce paragraphe, on peut croire en effet qu'il s'agit d'une simple erreur de leur part de « penser » ainsi. En même temps, cette séquence laisse aussi entendre que la Guerre n'avait aucune autre motivation que cette haine fervente.

Cet exemple illustre les dangers de la simplification dans la présentation d'un phénomène. Par le choix des termes et l'absence de certaines considérations, le manuel véhicule une image plus que partielle.

Passant, dans ce même paragraphe à la présentation de l'étoile jaune par les Juifs puis au film *La liste de Schindler*, le manuel évoque encore quelques clichés sur l'Holocauste, mais ne permet pas réellement de comprendre sa signification historique et politique.

Le paragraphe intitulé *L'idéologie du parti nazi* dans *L'Occident en 12 événements* (Grand Duc) évoque également les caractéristiques supposément physiques aryennes (blonds aux yeux bleus). Il précise que « *l'endoctrinement des masses, la censure, le recours à la terreur et la répression maintiennent la cohésion du régime* » (p.415), endoctrinement largement répandu par les nazis parmi les Allemands. Comme nous le verrons plus loin, c'est d'ailleurs un aspect discuté dans tous les manuels, malgré son absence de la liste des repères culturels.

La politique antisémite

En plus des lois de Nuremberg, suggérées par le programme, les manuels discutent d'autres restrictions contre les Juifs qui, imposées à partir de 1933, « *visent la "protection du sang allemand" et excluent les Juifs de la vie allemande* » (*Réalités* (ERPI), p.310). Ils donnent aussi des exemples, notamment celui de l'interdiction des mariages entre Allemands et Juifs : *Histoire en action* (Modulo) illustre les « *exemples d'unions autorisées par les lois de Nuremberg* » (p.250) et *D'hier à demain* (Chenelière) et *Regards sur les sociétés* (CEC) proposent un extrait, quasiment identique. Ces restrictions montrent que « *les juifs perdent alors leur citoyenneté et tous les droits civiques qui y sont attachés* » (*Histoire en action* (Modulo), p.250). En effet, la « *ségrégation complète de la population juive* » (*L'Occident en 12 événements* (Grand Duc), p.418) est alors réellement instaurée.

Les manuels, à l'exception de *Regards sur les sociétés* (CEC), évoquent d'autres aspects de la politique antisémite de nazis, notamment la *Nuit de cristal* et les ghettos. Ils relatent que « *des milliers de magasins sont détruits, des*

synagogues sont incendiées, plusieurs dizaines de juifs et de juives sont assassinés, d'autres sont arrêtés » (*L'Occident en 12 événements* (Grand Duc), p.418) au cours de la *Nuit de cristal*. Cependant, seul *Réalités* (ERPI) réfléchit sur le rôle joué par les autorités nazies dans l'organisation de cet éclatement « populaire » de violence à l'encontre des Juifs. Pourtant, cela représente à bien des égards son aspect le plus significatif : pour la première fois une agression est administrée par les nazies sur l'étendue de leur territoire.

Trois manuels s'intéressent aussi aux ghettos perçus comme un élément de la politique antisémite des nazies de l'avant-guerre. On y explique que les Juifs ont été entassés dans des petits quartiers du centre-ville (*L'Occident en 12 événements* (Grand Duc), p.418), où « *dépossédés de leurs droits et de leurs avoirs, [ils] doivent aussi se soumettre à des travaux forcés* » (*Réalités* (ERPI) p.310). Dans *Histoire en action* (Modulo) on résume que « *mal nourris, éprouvés par la maladie et le froid, les habitants des ghettos et les prisonniers des camps survivent avec difficulté et meurent parfois d'épuisement* » (p.253).

D'hier à demain (Chenelière) lie plutôt la réalité des ghettos à la « solution finale » et évoque l'exemple du ghetto de Varsovie où « *l'Allemagne regroupe 550 000 Juifs polonais* » (p.240). En faisant du ghetto de Varsovie un cas unique, les auteurs du manuel induisent l'apprenant en erreur. Il est par ailleurs regrettable que, malgré cette attention particulière accordée au ghetto, le manuel ne saisisse pas non plus l'occasion de relater la fameuse révolte armée organisée en 1943 par les Juifs du ghetto et donc, d'aborder la résistance physique et spirituelle des Juifs. D'ailleurs, seul *Histoire en action* (Modulo) y consacre une partie de son livre (p.253).

Les camps de concentration, destinés au départ aux opposants du régime ainsi qu'aux Juifs et d'autres « indésirables » selon les manuels *Réalités* (ERPI) et *Histoire en action* (Modulo), sont également traités. *L'Occident*

en 12 événements (Grand Duc) en parle aussi, mais s'intéresse davantage aussi à leur histoire, à partir de leur installation pour la première fois par les Anglais pendant la Guerre des Boers. Expliquant que, « *en temps de guerre, plusieurs pays bafouent les droits et libertés des personnes* » (p.416), le manuel rappelle également les *goulags* soviétiques et souligne même que, pendant la 2^e Guerre mondiale, le Canada enferme ses citoyens d'origine japonaise dans des camps. Étrangement, les camps de concentration nazis ne sont pas mentionnés dans cette séquence.

Nul ne peut nier l'importance de sensibiliser les élèves au fait que le manquement aux droits des personnes et des citoyens n'est pas une spécialité nazie et que les dérives de ce genre touchent, malheureusement, toutes les sociétés gérées par la peur, notamment en temps de guerre. En évoquant de nombreux autres exemples tout en passant sous silence les camps de concentration nazis, le manuel risque de banaliser les pratiques de ce régime.

La « solution finale »

Si tous les manuels abordent la « solution finale » décidée lors de la *Conférence de Wannsee* et les camps d'extermination qui sont bâtis pour exécuter cette politique, ils ne leur accordent pas la même importance. Ainsi, *Histoire en action* (Modulo) en parle dans un seul paragraphe (qui ne constitue que 0.5% du chapitre), alors que d'autres, comme *Réalités* (ERPI) ou *Regards sur les sociétés* (CEC) lui consacrent environ 40% de leur dossier.

La popularité de ce thème a également été constatée dans les manuels français ou américains (Lindquist, 2009a). On peut la comprendre par son caractère spectaculaire et l'impact pédagogique qui lui est associé. Cependant, de nombreux auteurs remettent en cause la provocation des élèves dans la recherche d'un bouleversement émotionnel, dont l'efficacité pédagogique reste contestable. D'autres insistent sur l'importance de dépasser les images et les

chiffres pour parler des vraies victimes de cette entreprise (entre autres, Borne, 2008; Bossy, 2007). Or, les manuels québécois dépassent rarement ce cadre d'analyse.

La discussion de la solution finale, à laquelle les manuels consacrent en moyenne deux pages, s'ouvre généralement par la présentation de la Conférence de Wannsee, en proposant parfois une citation de son compte rendu (*L'Occident en 12 événements* (Grand Duc) (p.419) et *Regards sur les sociétés* (CEC) (p.261)). Les camps d'extermination sont abordés par le biais du nombre inimaginable de victimes qui y ont perdu la vie. *Réalités* (ERPI), présente des chiffres dans des tableaux (p.311) alors que *D'hier à demain* (Chenelière) et *L'Occident en 12 événements* (Grand Duc), (p.419) situent les communautés juives européennes qui ont périé dans ce génocide sur des cartes géographiques (p.241). *Regards sur les sociétés* (CEC) adopte ces deux approches (p.261).

Le fonctionnement des camps est étudié plus en profondeur dans trois manuels qui expliquent les différentes étapes perfectionnées par les nazis. C'est le cas *D'hier à demain* (Chenelière), (p.240), de *Réalités* (ERPI), (p.311) et de *Regards sur les sociétés* (CEC), (p.263). Ils s'arrêtent sur les convois (sans pour autant utilisé ce terme) des prisonniers qui « *sont entassés dans des wagons de marchandises [et sont] déport[és] dans des camps d'extermination en Pologne, où ils sont tués* » (*Réalités*, p.311) et sur le processus du tri à leur arrivé dans les camps pour diriger « *un grand nombre d'entre [eux] – dont la plupart des personnes âgées, des femmes et des enfants – vers les chambres à gaz* » (*Regards sur les sociétés* (CEC), p.263).

Cependant, ce ne sont pas tous les manuels qui se livrent à une telle description détaillée. *Histoire en action* (Modulo) (p.253) ne consacre qu'un paragraphe à la « solution finale », dans lequel il survole les éléments essentiels à la compréhension de cet épisode : la réunion secrète des dirigeants du parti nazi

qui le décide, la construction des camps d'extermination et le transfert massif des Juifs de partout en Europe vers les camps. *L'Occident en 12 événements* (Grand Duc), qui consacre pourtant la moitié d'une page au compte rendu de la conférence de Wannsee et présente une grande carte des camps de concentration et d'extermination sur l'autre moitié, se contente de dire que « des millions de Juifs et des Juives ont été gazés au Zyklon B » (p.420).

Si *Histoire en action* (Modulo) (p.253) évite le piège du spectaculaire, en ne focalisant pas sur cet aspect de l'Holocauste, il ne permet pas aux élèves de prendre conscience de la déshumanisation des Juifs dont la « solution finale » représente l'étape ultime, un thème dont l'étude reste fondamentale pour bien comprendre la singularité de ce génocide. C'est en décrivant les conditions de vie insupportables dans les camps que l'on peut insister aussi sur la difficulté de survie non seulement physique, mais aussi spirituelle, des victimes (Wieser, 2001). À l'opposé, *L'Occident en 12 événements* (Grand Duc) choisit un chemin plus facile : il comprend plusieurs images et témoignages, mais évite de proposer une réelle réflexion sur l'extermination des juifs par la « solution finale ».

Enfin, les manuels évoquent aussi le camp d'Auschwitz, comme le propose le programme. Ici aussi, ces sont les images qui occupent l'attention. *Réalités* (ERPI) consacre une page entière à deux images, l'une des voies ferrées utilisées par les « trains de la mort » et l'autre du « cimetière symbolique [qui] a été aménagée sur le site du camp d'extermination de Treblinka » (p.312). La vie des prisonniers n'est nullement décrite. *L'Occident en 12 événements* (Grand Duc) présente la photo d'une scène de triage à l'entrée du camp et *D'hier à demain* (Chenelière) montre une photo des prisonnières, alors que la légende précise le nombre de victimes dans le camp.

Seul *Regards sur les sociétés* (CEC) explique davantage les conditions de vie dans les camps, notamment en précisant, dans la légende de la même photo que « *les détenus étaient mal nourris et mal soignés. Ils attrapaient souvent des maladies et avaient des infections. On estime que tous les jours, une centaine de détenus mourraient des mauvais traitements infligés et des travaux forcés* » (p.263).

De plus, il se singularise en incluant des témoignages du commandant du camp lors du procès de Nuremberg en 1946 et l'extrait d'un discours d'Himmler, chef des SS, en 1943. L'intérêt de ces extraits est évident : ils permettent aux élèves de comprendre la manière dont les auteurs de ce « crime contre l'humanité » concevaient leur réalité. Cependant, le fait qu'aucune explication n'accompagne ces extraits (un problème récurrent dans ce manuel) risque de générer des effets pervers. On peut se demander en effet si les élèves pourront réellement contextualiser les propos ouvertement racistes des hauts dirigeants nazis sans une mise à distance critique explicite des auteurs.

Par ailleurs, il faut noter qu'aucun des manuels ne précise la singularité de la solution finale, comme le fait par exemple un manuel d'éthique et culture religieuse (ÉCR) qui explique que son « organisation méthodique [...] donne au nazisme sa capacité industrielle de meurtre » (*Tête-à-tête*, 2^e cycle secondaire, Grand Duc, p.12). On peut se demander si l'absence de réflexion sur cet enjeu (qui fait pourtant l'objet de débat comme on l'a vu plus haut) est délibérée ou non.

Les histoires personnelles

De plus en plus de recherches font appel aux témoignages dans l'enseignement de l'histoire¹⁴. Dans le cas qui nous intéresse, on

¹⁴ Le projet *Histoire de vie Montréal* en est un bon exemple, puisqu'il réunit les efforts des chercheurs et des organismes communautaires qui enregistrent et archivent les témoignages des survivants de divers conflits. Il propose

peut penser qu'à travers les histoires personnelles, notamment celles des victimes, les élèves peuvent mieux saisir la réalité de l'Holocauste. Cette approche permet aussi d'humaniser les statistiques, sans pour autant diminuer l'ampleur de l'événement ou trahir son exceptionnalité (Borne, 2008). Les témoignages peuvent aussi donner sens au récit historique et même, ce qui n'est pas de moindre importance, contrer l'entreprise nazie qui tentait de faire des Juifs des « sous-hommes » (Totten, 2001). De plus, les élèves peuvent s'inspirer des actes de ceux qui ont surmonté ce drame si important dans leurs propres vies.

Le programme présente une œuvre littéraire écrite par une des nombreuses victimes de cette Guerre et à une œuvre cinématographique qui la met en scène des dizaines d'années plus tard. Le *Journal d'Anne Frank* et *La liste de Schindler*, le film de Steven Spielberg apparaissent donc dans tous les manuels. L'histoire d'Anne Frank, à laquelle les manuels réservent un encadré distinct ou un long paragraphe, est accompagnée le plus souvent d'un court extrait du livre et d'une photo (la même dans tous les manuels) de la jeune fille. Son récit est alors utilisé pour rendre compte du refus des Juifs du sort que leur réservent les Allemands et de leur tentative de survivre (c'est la seule référence à la résistance juive que l'on peut trouver dans trois parmi les cinq).

L'histoire d'Oskar Schindler est d'un tout autre registre : elle expose les élèves à la résistance allemande. Le fait que ces sont les photos de Liam Neeson, l'acteur qui l'incarne dans le film hollywoodien, qui accompagnent les textes, ne doit peut-être pas nous étonner lorsque l'on considère que ces sont les noms des œuvres (littéraire ou cinématographique) qui apparaissent sur la liste des repères culturels. On peut néanmoins se demander si cette approche encourage les élèves à consulter d'autres œuvres sur l'Holocauste (ou

ensuite de réfléchir aux différents usages possibles des témoignages, notamment en enseignement.

tout autre fait historique) ou bien si elle réduit leur connaissance de l'événement aux histoires consacrées et leurs représentations artistiques (Totten, 2001).

Les survivants n'ont pas leur place dans ce dossier. Seul un manuel, *Réalités* (ERPI), met en vedette le célèbre survivant d'Auschwitz (pourtant célèbre) Élie Wiesel, un « *défenseur des droits et de l'égalité* » qui « *tout au long de sa vie, [...] milite pour combattre les injustices et défendre les droits civils de plusieurs peuples* » (p.314). Il donne ainsi l'exemple d'un homme qui a pu dépasser ce rôle de survivant pour devenir un acteur important de l'histoire. Cette absence nous apparaît problématique à plusieurs titres, comme nous le verrons plus loin, entre autres à cause de son impact sur la représentation de la communauté juive, et sur le message d'espoir que l'on peut transmettre aux élèves face à la capacité de résilience des êtres humains. On retrouve d'ailleurs un écho de ce message d'espoir dans la courte légende de la fameuse photo du ghetto de Varsovie dans *L'Occident en 12 événements* (Grand Duc). Celle-ci nous informe en effet que cet enfant a « échappé à la mort ».

Il est important de noter que les histoires personnelles sont celles de résistants. Diverses tentatives de raconter le point de vue des collaborateurs et même des bourreaux (comme dans le notoire *Les Bienveillantes* de Jonathan Littell) provoquent encore un tel tollé dans nos sociétés qu'elles peuvent difficilement être intégrées dans un programme de formation générale de jeunes élèves.

La Résistance

Tous les manuels parlent de la Résistance française, notamment en évoquant, tel que le suggère le programme dans ses repères culturels, le Conseil national de la Résistance en France qui se réunit le 15 mars 1944. Cependant, le traitement de cet élément varie largement selon les manuels. Aussi, deux d'entre eux rappellent que les groupes de

résistance, qui existaient partout en Europe, tentaient tant bien que mal, de « *sauver les Juifs de la déportation* » (*D'hier à demain* (Chenelière) p.242) « *en les cachant, en les aidant à fuir ou en procurant de la nourriture aux gens des ghettos* » (*Histoire en action* (Modulo) p.254). Deux autres manuels, *Réalités* (ERPI) et *Regards sur les sociétés* (CEC), n'oublent pas de préciser que certains citoyens dans les pays occupés ont choisi de collaborer avec les nazis, comme le régime de Vichy, entre autres en acceptant entre autres de « *livrer aux autorités leurs compatriotes de religion juive* » (*Regards sur les sociétés* (CEC), p.266).

La résistance allemande est également traitée dans tous les manuels, notamment par le biais de l'histoire d'Oskar Schindler, mais aussi en rappelant d'autres tentatives de résister aux bourreaux. Par exemple, *L'Occident en 12 événements* (Grand Duc) raconte l'histoire de l'évêque allemand de Münster qui a combattu la politique nazie d'élimination des malades. Le mouvement *La Rose blanche* est présenté aussi bien dans *Regards sur les sociétés* (CEC), sous le titre *La résistance et la collaboration* et dans *L'Occident en 12 événements* (Grand Duc) dans un encadré réservé à la « résistance allemande, au cinéma ». À côté de l'affiche de *Schindler's list*, celle du film *Sophie Scholl, les derniers jours*, raconte l'histoire de ces jeunes résistants et l'affiche du film *Rosenstrafze* évoque la tentative réussie des femmes allemandes dans la libération de leurs maris juifs en 1943 de la prison allemande. En faisant référence à différentes œuvres, le manuel expose les élèves aux récits moins connus de ce qui est devenu la mémoire collective occidentale de l'Holocauste.

Regards sur les sociétés (CEC) ajoute le poème écrit par le pasteur allemand Niemöller (alors qu'il était interné dans un camp de concentration) sur l'importance de résister au mal même lorsqu'il nous ne touche pas directement (p.265). Ce poème est aussi cité dans *D'hier à demain* (Chenelière), qui invite les élèves à réfléchir, dans une séquence

ultérieure nommée « construire sa conscience citoyenne » (p.250), sur le « rôle de l'individu dans la défense des droits et des libertés » aujourd'hui.

La résistance juive, par contre, n'est évoquée que dans *Histoire en action* (Modulo) : le manuel montre une photo des « résistants juifs arrêtés lors du soulèvement du ghetto de Varsovie » (p.254) et précise que

« les Juifs eux-mêmes ne restent pas passifs devant l'oppression. [...] Munis d'armes en mauvais état et de bombes artisanales, les juifs se battent pour l'honneur, car la répression de l'État nazi est sans pitié » (p.255).

La « résistance spirituelle » des Juifs, c'est à dire leurs efforts de « *préserver la dignité et l'humanité des habitants des ghettos* » (p.255) est aussi mentionnée. Le seul autre manuel qui fait allusion à la révolte du ghetto de Varsovie est *L'Occident en 12 événements* (Grand Duc).

Le choix de minimiser ou même d'ignorer toute résistance des Juifs nous paraît critiquable. En effet, si la majorité d'entre eux n'ont pas pu combattre leurs agresseurs, certains ont réussi dans des conditions

presque impossibles à le faire. N'oublions pas non plus de mentionner tous les Juifs qui ont rejoint d'autres groupes de résistants. D'ailleurs, il suffisait pour en parler de se référer à d'autres œuvres cinématographiques telles que le film *Le pianiste* (Roman Polanski, 2002), qui raconte l'histoire d'un homme réussissant à se cacher tout au long de la Guerre, ou le film *Défiance* (Edward Zwick, 2008), qui montre les partisans juifs qui vivaient dans les forêts de Belarusse.

Il importe en effet de présenter les Juifs non pas comme des victimes qui se laissaient tuer ou attendaient d'être sauvées, mais comme des êtres humains qui prenaient leur destin en main, bon gré mal gré. Ce n'est qu'alors que les élèves pourront commencer à comprendre ce qu'est une guerre pour ses victimes et plus encore, c'est qu'une guerre qui choisit d'emblée ses victimes. C'était d'ailleurs une des recommandations formulées par un comité israélo-polonais, stipulant qu'il est important « de ne pas regarder les Juifs uniquement comme des victimes ou avec les yeux du groupe majoritaire, mais de leur propre point de vue et en les replaçant dans leur propre contexte culturel » (Pingel, 1999, p.10).

Tableau 3 : Les faits saillants présentés dans les manuels

	<i>Réalités (ERPI)</i>	<i>Histoire en action (Modulo)</i>	<i>L'Occident en 12 événements (Grand Duc)</i>	<i>D'hier à demain (Chenelière)</i>	<i>Regards sur les sociétés (CEC)</i>	<i>Programme</i>	
<i>Ideologie nazie</i>	Le livre <i>Mein Kampf</i> d'Adolf Hitler présenté en guise d'introduction à l'idéologie nazie					✓	
			Encadré distinct supplémentaire « l'idéologie du parti nazi »		L'idéologie nazie abordée dans encadré titré <i>L'antisémitisme</i>	Ø	
<i>La politique nazie</i>	Les <i>Lois de Nuremberg</i> servent d'exemple de la politique raciste des nazis					✓	
		Illustration des lois		Présentation d'un extrait des lois			
		<i>La Nuit de cristal</i> ; Accent sur rôle des autorités			Ø	Ø	
		Les <i>Ghettos</i> font partie intégrante de la politique antisémite			Ø	Ø	
<i>La « Solution finale »</i>	<i>Le compte rendu de la Conférence de Wannsee, 1942</i> abordé à l'aide des citations, cartes géographiques des camps, tableaux du nombre de victimes					Ø	✓
		Les camps d'extermination; thèmes spécifiques : triage, chambres à gaz et autres détails du processus complexe de mise à mort des Juifs (à l'exception de Histoire en Action); abordé à l'aide du texte d'explication, photos et tableaux;			Ø	Ø	
<i>Témoignages des héros « ordinaires »</i>	Œuvres littéraires et cinématographiques :					✓	
		<i>Le journal d'Anne Frank</i> ; <i>Le Liste de Schindler (Steven Spielberg)</i>				✓	
			<i>Sophie Scholl, les derniers jours</i> ; <i>Rosenstrafze</i> ;				
	Élie Wiesel, « Témoin de l'histoire »		L'évêque de Münster; L'enfant au ghetto Varsovie;		Le pasteur Niemöller	Ø	
<i>La Résistance Juive</i>	Citation du <i>Conseil national de la Résistance en France</i>					✓	
		Résistance physique et spirituelle des	La révolte du ghetto de Varsovie		<i>La Rose blanche</i> ;	Ø	

De manière générale, les manuels présentent les faits saillants de cet épisode historique et complètent même le plus souvent les repères culturels que propose le programme. Or, cette juxtaposition d'encadrés permet-elle aux jeunes lecteurs de faire le lien idéologique, politique, ou réel qui en a fait l'Holocauste? C'est à bien des égards ce qui distingue les divers manuels: la manière de guider les élèves à travers cet événement pour leur permettre de commencer à appréhender sa complexité et sa singularité.

3.2 Au-delà des repères culturels

Plusieurs aspects de l'Holocauste sont étudiés par les manuels malgré leur absence du programme. La 2^e Guerre mondiale (et sommairement également la première) et la propagande nazie sont traitées dans tous les manuels. D'autres aspects, notamment ceux qui concernent l'avant et l'après-guerre comme la vie

juive en Europe avant la Guerre, la fondation des Nations Unies et la Déclaration des droits de l'Homme, sont présents dans une partie des manuels. Pourtant, malgré l'importance attribuée à ces thèmes dans la recherche actuelle sur l'enseignement de l'Holocauste (dont nous avons fait état plus haut), les manuels ne leur accordent qu'une place secondaire. Enfin, précisons que certains aspects sont toujours absents des manuels. Nous les examinerons plus particulièrement dans le sous-chapitre suivant.

Le contexte d'une Guerre mondiale

L'Holocauste ne peut être réellement compris en dehors de son contexte historique, la Deuxième Guerre mondiale qui, ravageant l'Europe et impliquant le monde entier, l'a rendu possible. Aussi, l'analyse des enjeux sociaux, économiques et politiques qui constituent le contexte de la 2^e Guerre mondiale est primordiale pour la compréhension d'abord des causes de l'Holocauste, puis de son déroulement et même de son achèvement.

C'est dire aussi que l'Holocauste ne se résume pas à l'affrontement des nazis et des Juifs, des bourreaux et de leurs victimes, mais qu'il s'inscrit directement dans une Guerre mondiale. Il n'est pas question de « relativiser » l'Holocauste. Bien au contraire, c'est en considérant les conséquences militaires qu'avait l'élaboration et l'exécution de la « solution finale » que cette entreprise prend tout son sens. (Lindquist, 2009).

Étonnamment, le programme ne fait aucune mention de la Deuxième Guerre mondiale (ou de la Première) dans le chapitre qui porte sur le 20^e siècle dans le programme d'histoire mondiale¹⁵ (il en parle par contre en considérant plus particulièrement le contexte québécois et canadien dans le 2^e cycle du

secondaire). Les manuels, quant à eux, ne font pas cette économie et entreprennent d'expliquer la Guerre. Cependant, la place qu'on lui accorde varie selon la stratégie choisie pour aborder l'Holocauste. Ainsi, deux manuels, *Réalités* et *Histoire en action*, suivent davantage la trame historique du siècle et consacrent une place considérable à la Guerre et à l'Holocauste qui en fait partie. *Réalités* (ERPI), qui en fait une présentation par thèmes, en consacre quatre à la Guerre et à ses conséquences : *Le monde en crise*; *La seconde Guerre mondiale (1939-45)*; *La suppression des libertés (1923-45)*; et *Le retour de la liberté (1945-50)*. *Histoire en action* (Modulo) suit plutôt un schéma chronologique des événements, dès la montée du nazisme, en passant par leur idéologie, la propagande et les restrictions contre les Juifs, et jusqu'à la guerre et la mise en œuvre de la « solution finale ».

Les images dans ces manuels transmettent aussi l'ambiance de la Guerre en montrant, entre autres, des soldats allemands à Paris et à Prague, le champignon atomique et le déraillement d'un train causé par la Résistance. Deux cartes qui présentent l'évolution de la guerre et ses événements clés, un tableau du nombre des victimes par nation et surtout une ligne de temps que présente *Réalités* (ERPI) permettent de situer les événements de la Guerre en général et de l'Holocauste en particulier.

Dans les manuels qui consacrent à l'Holocauste un dossier à la fin du chapitre, la mise en scène est différente. Un survol des événements qui ont marqué le 20^e siècle est généralement présenté au début du 12^e chapitre, alors que dans le dossier la Guerre n'est évoquée que dans son rapport avec l'Holocauste. Par exemple, *L'Occident en 12 événements* (Grand Duc) explique « l'impact de la guerre de 1939-1945 » en précisant que « Hitler en profite [de la guerre] pour établir sa domination et lancer son programme de la solution finale ». (p.418). *D'hier à demain* (Chenelière) présente la Guerre qui « éclate

¹⁵ Ce thème est spécifiquement abordé dans le programme d'histoire de deuxième cycle du secondaire (3^e et 4^e année) consacré plus particulièrement à l'histoire québécois et canadien.

entre les puissances de l'Axe et les Alliés » et insiste sur le fait que « *Dans les territoires qu'elle conquiert, l'Allemagne instaure une politique d'élimination des Juifs* » (p.240). Même *Regards sur les sociétés* (CEC), qui ne fait aucune mention de la Guerre dans son dossier sur *La privation des libertés et des droits civils sous le régime nazi*, consacre deux encadrés à la Guerre, et plus spécifiquement aux attaques de l'armée allemande au cours de la première année et au débarquement des Alliés en France, quatre ans plus tard. Dans son titre, il précise néanmoins que « *Hitler voulait conquérir l'Europe et exterminer les Juifs* » (p.250).

Ces présentations, précisons-le, restent sommaires : si elles permettent de comprendre que l'Holocauste n'est pas un événement isolé et qu'il fait partie d'une Guerre mondiale, elles n'expliquent pas comment l'évolution de la guerre a influencé l'Holocauste et comment cet événement a, en retour, eu un impact considérable dans le déroulement de la seconde Guerre mondiale.

Les Juifs avant l'Holocauste

La vie juive en Europe d'avant la Guerre est aussi importante pour comprendre l'Holocauste. Les Juifs vivent alors soit en petites communautés assez pauvres et dispersées au sein de leurs sociétés d'accueil, soit au sein des grandes villes; ils sont tellement assimilés à la vie économique, sociale et culturelle européenne qu'ils n'entretiennent que de faibles liens avec leurs (anciennes) communautés religieuses. Par ailleurs, victimes d'assauts antisémites tout au long de leur histoire, mais plus encore à la fin du 19^e siècle, ils sont à la fois « habitués » à ce type d'abus et généralement dépourvus de toute défense face à leurs agresseurs. Or, ces communautés n'avaient aucun moyen de se défendre (Lindquist, 2009b).

Cette réalité, qui explique entre autres pourquoi les Juifs ont peu réagi face à la politique antisémite des nazis, est très

différente de l'image qu'ont aujourd'hui les jeunes de la communauté juive d'aujourd'hui, notamment à cause de la force militaire et du soutien politique international dont jouit l'État d'Israël (Borne, 2008). Elle est donc pour les élèves souvent très difficile à appréhender.

Pourtant, seuls deux manuels évoquent, brièvement, la vie juive avant la Guerre, en rappelant que l'antisémitisme n'arrive pas en Europe avec les nazis. *Histoire en action* (Modulo) s'intéresse plus particulièrement aux Juifs allemands et explique que bien qu'ils soient « *des citoyens à part entière qui participent à la vie économique et culturelle de leur pays* », les préjugés persistent et « *des intellectuels et des hommes politiques tant en Allemagne qu'ailleurs en Occident ne se gênent pas pour affirmer tout haut que les communautés juives forment une race inférieure à l'origine des problèmes sociaux et économiques* » (p.247). En ce court paragraphe, les élèves sont au moins confrontés à la contradiction qui existait entre la contribution des Juifs à la société et leur rejet, notamment par les élites.

L'Occident en 12 événements (Grand Duc) se demande clairement « *Qui sont les Juifs qu'Hitler veut éliminer?* ». En réponse, il dessine un court portrait des Juifs qui « *sont banquiers, petits commerçants, artisans ou ouvriers du textile, la plupart sont de milieux très modestes* ». Vivant en Europe depuis le 2^e siècle, ils constituent une population d'environ 9 millions d'individus et leurs « *communautés [qui sont] souvent bien intégrées se heurtent à des problèmes multiples* », dont les mariages mixtes et conversions qui contribuent « *à la perte d'identité juive et conduisent à leur assimilation* » (p.417). Selon ce manuel, il est en effet désormais difficile à définir qui est Juif, d'autant plus qu'en 1939, les Juifs ne représentent qu'un pour cent (1%) de la population dans leur pays. Ce pourcentage est d'ailleurs également mentionné dans *Regards sur les sociétés* (CEC) souligne que l'antisémitisme des nazis était dû au fait qu'ils « *pensaient que les Juifs dominaient*

l'Allemagne alors qu'ils représentaient à peine 1% de la population » (p.261). Cette présentation laisse entendre qu'ils se sont naïvement trompés et ne permet pas d'accepter la théorie véhiculée par cette accusation.

Le Guide du maître de *L'Occident en 12 événements* (Grand Duc) propose, quant à lui, d'autres précisions essentielles à la compréhension du contexte (p.417). Par exemple, on y explique qu'Hitler accuse les Juifs de contrôler les finances en Allemagne, cherchant à la ruiner le pays et à réduire les Allemands à l'esclavage, allégation extraordinaire et mensongère lorsque l'on connaît la pauvreté de la plupart des communautés juives européennes et la taille de leur population. On y précise aussi que les nazis considèrent les Juifs comme une « *race négative, porteuse de souillure* » qui doit être isolée : « *le critère héréditaire à caractère racial et le critère religieux* » sont en effet retenus pour déterminer qui est Juif.

Ce manuel s'arrête aussi sur *L'antisémitisme et les pogroms* (p.417), un thème qu'aucun autre manuel n'aborde. L'exemple des pogroms récurrents en Russie à la fin du 19^e siècle, dénoncés dans un dessin publié dans un journal américain en 1903, permet au manuel d'affirmer que « *tout au long de l'histoire de l'humanité, les communautés juives sont victimes de persécutions et de pogroms* » puis de conclure que « *L'antisémitisme conduit à des actes de violence parfois difficiles à expliquer* » (p.417). C'est à nouveau dans le guide du maître que l'on peut lire que cette vague de pogroms « *particulièrement violents [...] contribuent à la formation de partis politiques sionistes et provoquent une grande vague d'émigration* » (p.417 du guide). On n'y précise pourtant pas que cette émigration juive de l'Europe de l'Est arrive en grande partie à Montréal au tournant du 20^e siècle, touchant ainsi directement les jeunes Québécois.

De manière générale, malgré les tentatives de ce manuel de présenter la vie juive en Europe

et l'antisémitisme dont les Juifs étaient victimes, c'est une image confuse et parfois incohérente qui se reflète de cette présentation. Les informations présentées sont saccadées et pas toujours pertinentes, alors que d'autres aspects, comme la définition de « qui est Juif » ou les origines historiques lointaines de l'antisémitisme, pourtant fondamentaux à la compréhension de ce contexte, ne sont expliqués que dans le guide du maître. Plutôt qu'afficher le dessin d'un journal américain dénonçant l'antisémitisme en Russie, le manuel aurait pu, par exemple, intégrer l'enjeu de l'immigration ou même de l'antisémitisme au Canada, ce qui est d'ailleurs fait dans le guide du maître.

Propagande et éducation

Malgré son absence du programme, la propagande nazie et son rôle dans la diffusion de cette idéologie sont généralement examinés dans les manuels, qui leur consacrent des séquences relativement importantes. En effet, seul *Regards sur les sociétés* (CEC), n'en parle pas du tout, bien qu'il présente une « affiche de propagande » du régime de Vichy à la fin du dossier (p.267).

L'intérêt que représente cet enjeu est double. Tout d'abord la propagande a joué un rôle essentiel dans l'accession du parti nazi au pouvoir et dans sa capacité de gouverner comme une dictature, en convaincant la population du bien fondé de ses actions diverses, y compris de l'éclatement d'une Guerre mondiale. C'est donc un aspect fondamental pour comprendre le déroulement de cet événement historique. Ensuite, l'attention particulière que les nazis portaient à la propagande destinée aux jeunes permet de sensibiliser tout spécifiquement les élèves québécois aux dangers de la propagande et à l'importance de la pensée critique pour bien agir politiquement et socialement. Dans ce sens, la propagande est un aspect fondamental de l'enseignement de cet événement et des leçons que l'on doit en tirer.

Il n'est donc pas étonnant que les manuels mettent l'accent sur la manière dont les nazis ont utilisé la propagande dans l'éducation des jeunes Allemands. Ainsi, *Réalité* (ERPI) consacre son 1^{er} encadré à la question pour expliquer comment Hitler a utilisé la propagande et la censure pour réussir à s'emparer du pouvoir puis à le garder. L'intérêt qu'Hitler voyait dans l'endoctrinement des jeunes est aussi mentionné (p.300).

L'Occident en 12 événements (Grand Duc) présente également le rôle de la propagande dans la propagation de l'idéologie nazie en évoquant entre autres la censure. On s'arrête spécifiquement sur la destruction des livres, notamment ceux « d'auteurs qui font preuve de dissidence ou [d'auteurs¹⁶] juifs (...), tels ceux de Karl Marx, de Sigmund Freud et de Bertolt Brecht » (p.415). L'éducation nazie est décrite dans un paragraphe distinct qui explique qu'en Allemagne nazie, tous les enfants de 6 à 18 ans doivent être membres actifs des jeunesses hitlériennes,

« l'organisation encadre et éduque la jeunesse en fonction des valeurs du national-socialisme axées sur l'ordre et la violence. La pédagogie adoptée est stricte et l'entraînement physique est très poussé. L'enseignement dispensé n'encourage pas le développement de la pensée rationnelle, mais plutôt l'obéissance aveugle à un régime auquel il faut nécessairement se plier » (p.415).

D'hier à demain (Chenelière) évoque brièvement la propagande et la censure nazies ainsi que les jeunesses hitlériennes (p.237) à

¹⁶ La phrase dans le manuel se lit « des livres d'auteurs qui font preuve de dissidence ou juifs sont brûlés, tels ceux de Karl Marx, de Sigmund Freud et de Bertolt Brecht » (p.415). Nous supposons que les auteurs voulaient parler des livres écrits par des auteurs juifs, mais il se peut aussi qu'ils voulaient parler des livres discutant la culture ou la religion juive. Il s'agit selon nous d'un problème d'édition.

l'aide de deux exemples utilisées en éducation. Le premier, présenté sous le titre « *l'arithmétique des aliénés* » (p.238), propose de découvrir le passage d'un livre qui, publié en Allemagne en 1933, demande aux élèves de calculer, à l'aide des « données de base » qu'il fournit, les coûts engendrés par les aliénés et les « économies » potentielles en les éliminant. Le second exemple, également tiré d'un livre d'enfants (publié en 1936), montre une scène d'« expulsion de l'école » (p.239) dans laquelle des élèves et leur enseignant, visiblement Juifs (ayant toutes les caractéristiques physiques attribuées par les antisémites aux Juifs) sont chassés de l'école sous les regards joyeux des autres élèves. Ces exemples sont très efficaces, d'autant plus que des questions les accompagnent et invitent les élèves à discuter les messages véhiculés.

Le manuel, en plus d'accorder de l'importance au thème de la propagande, questionne, dans une séquence ultérieure, « *Le patrimoine de l'humanité* », la valeur historique des affiches de propagande. L'une des affiches, publiée en Allemagne en 1937, montre l'image du « juif éternel » qui tient dans une main des pièces de monnaie et dans l'autre le symbole du communisme (la faucille et le marteau) : le lien fait par les nazis entre les Juifs et le communisme, pire ennemi de l'Allemagne en pleine récession, est vite fait.

Parce que les affiches présentées viennent de différentes sociétés (notamment russes et américaines) et époques (du 20^e siècle), cette séquence contribue considérablement à la contextualisation de l'Holocauste. Comme les exemples de propagande proposés dans les manuels, cette présentation invite aussi à réfléchir à l'usage de la propagande dans d'autres sociétés et renforce ainsi les leçons que l'on peut tirer de cet aspect pour la réalité d'aujourd'hui.

C'est sans doute *Histoire en action* (Modulo) qui accorde le plus de place à la question. Sous le titre « *convaincre les masses* », il explique la propagande qui « célèbre le chef absolu, Hitler,

[g]lorifie la famille "aryenne" et vante les réalisations du gouvernement » (p.248), la censure et l'importance de l'éducation de jeunes enfants à l'école pour soutenir la « cause » nationale. Il présente également deux affiches de propagande. L'une de 1931, tente d'exprimer le « mécontentement allemand face au traité de Versailles » (p.245) et permet de comprendre la propagande ayant entraîné l'accession des nazis au pouvoir. L'autre, de 1938, vante la famille allemande aryenne parfaite dont les membres sont beaux, musclés et blonds... (p.248). Une photo de « Démonstration de gymnastique lors du 10^e congrès du Parti national-socialiste des travailleurs allemands, septembre 1938 » (p.249) illustre l'explication de l'image idéalisée de la jeunesse allemande.

Les manuels insistent donc sur l'aspect éducatif de la propagande nazie, invitant les élèves à réfléchir à l'importance de sauvegarder sa pensée critique et personnelle. En ce sens, cet aspect représente un intérêt majeur dans cet enseignement. Son absence du programme et de ses repères doit donc être clairement questionnée.

Un bémol est à signaler : tout en insistant sur l'endoctrinement des nazis, aucun manuel ne précise que leurs théories, très trompeuses, se présentaient comme des faits scientifiques. Pourtant, cette pseudo rationalité qui a rendu l'idéologie nazie tellement irrésistible dans le passé et démontre aux jeunes d'aujourd'hui l'importance de réellement développer son esprit critique.

Avant, après et en parallèle

Différents éléments plus ou moins liés à l'Holocauste sont abordés dans les manuels. Ils semblent pertinents à notre analyse dans la mesure où ils contribuent ou, au contraire, nuisent à la présentation et à la compréhension de l'Holocauste.

Certains aspects présentés ont comme objectif de clarifier le contexte de l'Holocauste. C'est

peut-être le cas lorsque *L'Occident en 12 événements* (Grand Duc) présente, comme nous avons vu plus haut, l'historique des camps de concentration sans pour autant l'étendre aux camps nazis. Par contre, ce manuel discute également de l'eugénisme, le projet qu'avait Hitler de purifier la race en éliminant les handicapés et les malades mentaux allemands et rappelle le rôle essentiel de l'évêque de Münster qui s'est opposé ouvertement à cette politique. Dans ce cas, ces éléments supplémentaires permettent aux élèves de constater que la « théorie de la race » hitlérienne n'a effectivement pas concerné uniquement les Juifs. Ce thème apparaît également dans *D'hier à demain* (Chenelière), dans l'encadré *L'arithmétique des aliénés*, discuté lui aussi plus haut, mais aussi dans le manuel d'ÉCR *Tisser des liens* (4^e année du secondaire, manuel 1. Vol. A) qui l'aborde, dans le cadre d'une réflexion sur ce qu'est la justice (p.21) et comme un exemple de l'excès possible du progrès scientifique.

Cependant, de manière générale, ce sont les « effets de la Guerre » et de l'Holocauste, comme les nomme *Réalités* (ERPI) (p.314), que les manuels ajoutent à la présentation proposée par le programme. Dans ledit manuel, on explique en effet les conséquences économiques et politiques et on dénombre les victimes, civiles et militaires, de la guerre. L'ampleur d'un conflit, qui a touché le monde entier, devient alors évidente. L'explication de *La naissance des blocs* (p.316) permet aussi de réaliser jusqu'à quel point les effets de la Guerre touchent encore le monde dans lequel nous vivons.

Trois de ces effets sont mentionnés (plus ou moins en profondeur) dans la quasi-totalité des manuels (seul *Regards sur les sociétés* (CEC) n'évoque aucun de ces aspects) : la création des Nations Unies, la fondation de l'État d'Israël et les procès de Nuremberg.

Étonnamment, l'ONU n'est évoquée que dans trois des cinq manuels. Dans *Réalités* (ERPI), où les conséquences de la Guerre font l'objet d'un

chapitre distinct, l'historique et le fonctionnement de l'organisation s'étalent sur une page entière et la Déclaration universelle des droits de l'homme signée à l'ONU en 1948 sur une autre. Deux autres manuels n'y consacrent qu'un bref paragraphe. *Histoire en action* (Modulo) conclut en examinant *La réaction internationale*, notamment la fondation de l'ONU (p.256). *D'hier à demain* (Chenelière) l'évoque dans un encadré intitulé *Un monde à reconstruire* (p.243) (tout en se référant à la Déclaration universelle des droits de l'homme (p.208) en guise d'entrée en matière du chapitre).

Par contre, les procès de Nuremberg sont évoqués dans les quatre manuels suivants, de manière plus ou moins élaborée : *Réalités* (ERPI) y consacre l'encadré *Les nazis face à la justice* (p.315), insistant sur l'importance de les juger selon les valeurs pour lesquelles les nations alliées se sont battues dans cette guerre. *D'hier à demain* (Chenelière) évoque d'abord les procès dans la section *Un monde à reconstruire*, puis on explique la notion de *crime contre l'humanité* dans un encadré distinct (p.243). Enfin, les manuels *Histoire en action* (Modulo) et *L'Occident en 12 événements* (Grand Duc) se contentent de mentionner que les actes des nazis sont jugés comme des « crimes contre l'humanité », mais aucune explication de cet acte symbolique de la fin de la Guerre n'est offerte.

Les procès de Nuremberg et la définition suite aux crimes de la Shoah, du génocide comme

étant un crime contre l'humanité (p.12) concluent également la présentation de cet événement dans le manuel d'ÉCR, *Tête-à-tête* (Grand Duc, 4^e année). Cependant, on y revient en évoquant, dans le chapitre portant sur *La justice*, le procès d'Eichmann et la notion de « devoir de penser » qu'a élaboré Hanna Arendt suite à son témoignage. En approfondissant la discussion de la responsabilité morale de chacun à l'égard de ses actes et d'autrui, ce manuel va au-delà de l'événement lui-même et invite les élèves à le considérer leur expérience quotidienne à sa lumière.

Quant à la création de l'État d'Israël, dont le lien direct avec la Guerre est une idée reçue (pourtant fortement contestée par certains (Bensoussan, 2010)), elle n'est évoquée que par deux manuels dans ce contexte. *L'Occident en 12 événements* (Grand Duc) en parle en une courte phrase à la fin du dossier, précisant qu'« en 1948, l'État d'Israël est créé pour le peuple juif. La question palestinienne qu'elle soulève marque encore aujourd'hui l'actualité » (p.420). *Réalités* (ERPI) y consacre un encadré, dans lequel il explique l'arrivée massive des Juifs en Israël après la Guerre, les tensions que cela provoque avec les Palestiniens et les conflits interminables qui caractérisent depuis les relations entre Arabes et Juifs. Une carte montre la division du pays en deux États, proposés par l'ONU en 1947. Cette présentation, très sommaire, permet de comprendre la complexité d'un enjeu on ne peut plus actuel.

Tableau 4 : Les ajouts des manuels

	Réalités (ERPI)	Histoire en action (Modulo)	L'Occident en 12 événements (Grand Duc)	D'hier à demain (Chenelière)	Regards sur les sociétés (CEC)
2^e Guerre mondiale	Fil conducteur du chapitre	Récit historique incluant la Guerre	Traité dans un survol historique; Rappelé dans ce dossier comme facteur « encourageant » l'Holocauste		L'attaque des allemands de leurs voisins en 1939 et le débarquement des Alliées en 1944
Juifs en Europe	Ø	Les Juifs en Allemagne entre les deux guerres (1§)	Les Juifs d'Europe (1§); Antisémitisme en Russie (1§)	Ø	Mention du % des juifs dans la population allemande
Propagande	texte	Un encadré	2 pages avec exemples précis	Abordée au cœur du texte	
	Exemples	Ø	3 affiches de propagande; 1 photo de la pratique sportive commune;	Ø	Dessin dans livre d'enfants; exercice cours de math; affiche propagande
Au-delà	ONU	Oui	Oui	Ø	Ø
	Procès Nuremberg	Oui	Oui	Oui	Oui
	IL.	Oui	Ø	Oui	Ø

Le choix des manuels d'aborder ces aspects qui dépassent les exigences du programme s'explique facilement : essentiels pour la compréhension de cet événement, il est difficile d'en faire l'économie. Plus encore, ils semblent être fondamentaux pour donner à cet enseignement toute son ampleur actuelle, en permettant aux élèves de réfléchir, par exemple, à l'importance de développer sa pensée critique et indépendante face aux influences de la propagande ou à la signification de la responsabilité personnelle de chacun face à la réalité qui l'entoure.

3.3 Les grandes absences

À l'instar du programme, deux aspects des plus fondamentaux de l'enseignement de l'Holocauste sont quasi absents des manuels. Le premier est la réflexion sur les motifs justifiant cet enseignement dans le contexte actuel. Le deuxième consiste en la définition historique de l'Holocauste et donc, de la prise en la compte de toute sa complexité.

Motiver l'enseignement de l'Holocauste

Le questionnement de la légitimité et de l'utilité de cet enseignement est souvent mentionné parmi les défis rencontrés par les enseignants lorsqu'ils traitent l'Holocauste en

classe. Pourtant, les manuels ne l'abordent, ni dans les volumes destinés aux élèves, ni dans les guides du maître. Plus encore, le traitement des thèmes éthiques (comme la thèse de la « banalité du Mal ») ou historiques (telle la complexité d'un événement historique) qui émanent de cet enseignement est également quasi absent des manuels d'histoire¹⁷.

Seul *D'hier à demain* (Chenelière) évoque à la fin du dossier, dans trois encadrés distincts, l'importance du souvenir. Il discute d'abord le « *devoir de mémoire* » (p.242) aussi bien à travers les horreurs qui ont fait cet événement que par la résistance de ceux qui ont refusé d'y céder. Il rappelle aussi que, malgré la reconnaissance de ces « crimes contre l'humanité », d'autres génocides sont survenus depuis. Il invite enfin les élèves à visiter le Musée de l'Holocauste à Montréal (p.243) pour en savoir davantage.

Une telle réflexion aurait pu enrichir davantage cet enseignement et même l'orienter si elle était abordée dès l'ouverture du dossier. D'ailleurs, le travail de mémoire n'est jamais présenté comme une raison pour l'enseignement de l'Holocauste. Le rappel qu'effectivement d'autres génocides se sont produits ailleurs dans le monde depuis peut presque renforcer le questionnement légitime des élèves quant à ses bénéfiques escomptés. Enfin, il nous paraît particulièrement regrettable qu'aucun autre manuel ne se réfère à l'importance du souvenir de l'Holocauste en rappelant l'existence de tels lieux de mémoire, notamment au Québec.

Nommer et définir l'Holocauste

À l'image du programme, qui ne nomme jamais ce « mouvement de négation des droits des Juifs », les termes « Holocauste » ou « Shoah » sont quasi-invisibles dans les

Tableau 5 Le fascisme québécois selon les manuels d'histoire

<i>Aspect</i>	<i>Traitement dans les manuels</i>
Qui / Quand	5/6 nomment Adrien Arcand; 3/6 datent la fondation du parti (1934) et 1/6 son changement de nom (1938);
Idéologie	4/6 rappellent son rejet de la démocratie; 2/6 précisent qu'ils s'attaquent aux étrangers et plus particulièrement aux juifs; 2/6 mentionnent son nationalisme et sa valorisation de la tradition, mais ce sont 2 autres manuels qui précisent que les élites québécoises nationalistes se laissent inspirer par ces idées;
Pratiques	2/6 expliquent le rôle des journaux édités par Arcand dans la diffusion des idées; 2/6 parlent des parades des militants; 2/6 montrent une (même) photo des objets de promotion décorés par la croix gammée nazie et confisqués par la police
Réaction québécoise	Tous les manuels insistent sur son faible succès parmi les Québécois 2/6 précisent que le parti est réprimé au cours de la Guerre

¹⁷ Ils sont pourtant abordés dans les manuels d'ÉCR qui se réfèrent à l'Holocauste dans le seul objectif de les discuter.

manuels. Deux manuels, *Histoire en action* (Modulo) et *Regards sur les sociétés* (CEC), n'en font aucun usage. Deux autres les utilisent sans les expliquer. *L'Occident en 12 événements* (Grand Duc), invite les élèves à y réfléchir en posant des questions d'ouverture sur la Shoah, mais ne la définit jamais. Sans s'y référer d'avantage dans le dossier, il conclut que « la Shoah est incontestablement le pire massacre de l'histoire du 20^e siècle » (p.420). *Réalités* (ERPI), emploie plutôt le terme Holocauste, pour expliquer que le château de Wannsee est devenu après la guerre « un lieu de commémoration de l'Holocauste » (p.311). Un seul manuel, *D'hier à demain* (Chenelière), explique les deux termes à la première page du dossier. Il précise que le terme Shoah est plus répandu en France, puisqu'il n'évoque pas le sens de sacrifice, comme le terme Holocauste. Son choix d'utiliser plutôt le terme Holocauste n'est pas pour autant justifié. D'ailleurs, ce dossier est nommé « Holocauste », et ce terme est régulièrement utilisé dans le texte, surtout pour discuter de l'importance du souvenir.

L'absence de toute définition historique du terme comme en matière ou son résumé doit alors moins nous surprendre. Un événement qui n'est pas nommé, ne peut que difficilement être défini. Il reste que sans une telle définition, le traitement de l'Holocauste par les manuels est amputé d'un encadrement minimal de l'événement historique (qui, quand, où) ainsi que des éléments essentiels pour comprendre sa complexité (comment, par qui, contre qui).

IV. L'enseignement de l'Holocauste et l'éducation à la citoyenneté

L'éducation aux droits et l'éducation antiraciste (Potvin & Carr, 2008) peuvent clairement bénéficier de l'enseignement de l'Holocauste et, en même temps, le justifier (Forges, 2004; Jedwab, 2009). En effet, cet épisode de l'Histoire devrait nous mettre en garde contre les mécanismes à l'origine d'autres génocides, qui s'expriment parfois

aussi dans les manifestations du racisme dans notre quotidien, que ce soit de simples situations de discrimination ou de la haine raciale qui conduit à la violence. La réflexion sur les nuances qui distinguent parfois les témoins des résistants et les collaborateurs des bourreaux, ainsi que la responsabilité que chacun d'eux a face aux survivants, permettent de considérer l'influence que chacun a sur la vie d'autrui.

Les manuels, à l'instar du programme, n'exposent pas clairement leur pédagogie. Certaines remarques peuvent néanmoins inciter à la réflexion sur le racisme en général et sur l'antisémitisme en particulier, dans le monde comme au Québec et au Canada. C'est pourquoi nous examinons dans un premier temps si cet enseignement permet de mieux connaître la communauté juive d'autrefois et celle d'aujourd'hui. Dans un deuxième temps, nous considérons également sa contribution à l'éducation aux droits en général.

4.1 La communauté juive québécoise

La communauté juive du Québec n'est jamais mentionnée dans ces dossiers consacrés à l'Holocauste. On peut supposer que cela s'explique par la distinction que fait le programme entre l'histoire mondiale et celle du Québec et du Canada. Il est néanmoins regrettable que certains aspects qui concernent directement la communauté juive ne soient pas au moins mentionnés par les manuels. Le refus du gouvernement fédéral d'accueillir des immigrants juifs qui ont réussi à fuir l'Europe avant la guerre et sa politique de « none is too many » en sont un exemple. Les manifestations d'antisémitisme également dans le Québec des années 1930 en est un autre. La forte présence des survivants de l'Holocauste à Montréal et l'engagement de la communauté dans le travail de mémoire et l'éducation auraient pu contribuer à une meilleure connaissance de la communauté d'aujourd'hui.

Parmi les manuels d'histoire, seul le guide du maître de *L'Occident en 12 événements* (Grand Duc) (p.417) propose, dans une capsule d'information, de demander aux élèves s'ils croient « que l'antisémitisme existe encore aujourd'hui ». Aucune référence n'incite les enseignants à aborder divers incidents antisémites survenus, dans le passé ou dans un présent proche, au Québec comme au Canada. Pourtant, le manuel *Tête-à-tête* d'ÉCR en fait état. Il parle de l'interdiction, dans le cadre de la loi contre l'expression haineuse, de publier des propos antisémites (1-2^e années). Il raconte l'incendie d'une bibliothèque juive (4^e année) et les réactions qu'il a suscitées.

Le manuel aborde plus précisément la Shoah dans un chapitre consacré à « l'indifférence, la tolérance et l'intolérance », comme un exemple du « racisme à son apogée ». La singularité de l'événement est clairement précisée, notamment dans son organisation méthodologique, « *industriellement et chimiquement* » (p.6). Son aspect plus spectaculaire, il nous rappelle, explique le manuel, qu'« *une société qui s'aveugle sur son passé sera bien incapable de veiller sur son avenir* » (p.7). C'est dans le même contexte qu'une affiche de la « semaine d'actions contre le racisme (du 15 au 25 mars 2007) » est présentée, rappelant l'importance de persévérer dans le combat contre ce fléau social, même dans le Québec d'aujourd'hui. Cette mise en page encourage les élèves à réfléchir aux dérapages possibles de la « banalité du mal », de la violence et de la haine interethniques. Il aborde également des questionnements de nature plutôt historique, comme celui qui concerne le refus du gouvernement canadien d'accorder le droit de refuge aux Juifs rescapés de l'Allemagne nazie (nuancé néanmoins par l'acceptation des survivants qui s'installent notamment à Montréal et Toronto).

Mentionnons aussi qu'à l'inverse, les manuels qui traitent cette même période au Québec au 2^e cycle du secondaire ne mentionnent presque pas l'Holocauste ou la Guerre en Europe. Or, discuter de ces incidents dans ce

contexte montrerait aux élèves que la possibilité d'un dérapage aussi dangereux existe aussi de nos jours, chez eux y compris, et les responsabiliserait ainsi en tant que citoyen, dans le devenir de la société. Enfin, cela permettra aussi de relativiser la mise à l'écart, que nous avons déjà critiquée, de cet événement comme une histoire « d'ailleurs ».

4.2 Contributions possibles à l'éducation aux droits

La sensibilisation aux droits civiques et humains et le respect des autres dans leurs différences ne sont pas réellement explorés par les manuels. Un manuel invite les élèves à réfléchir à la notion de discrimination et à ses diverses manifestations dans nos sociétés contemporaines à la fin du dossier (*Réalités* (ERPI), p.340) et un autre propose d'examiner des moyens susceptibles de favoriser l'égalité pour tous (*Histoire en action* (Modulo), p.257). Ces considérations restent néanmoins très générales. Elles ne posent aucune question directement liée à la réalité québécoise et ne confrontent donc pas les élèves aux implications de telles réflexions.

Deux autres manuels abordent le génocide en général, et celui du Rwanda en particulier. *L'Occident en 12 événements* (Grand Duc) lui consacre une rubrique de « *Fenêtre ouverte sur les génocides du 20^e siècle* » (p.411) qui précède d'ailleurs le dossier sur l'Holocauste. Il explique que le terme génocide se réfère d'abord à l'extermination des Juifs et des Tziganes pendant l'Holocauste pour s'élargir ensuite à toutes les tentatives d'un groupe ethnique d'en éliminer un autre. Une ligne du temps situe l'Holocauste et d'autres génocides, dont les génocides arménien, le rwandais et le cambodgien. Aucune réflexion ne questionne la répétition de ce phénomène malgré le fait qu'il soit déclaré « crime contre l'humanité ». Le Guide du maître du même manuel propose aussi des thèmes à élaborer en classe, dont la censure, le nationalisme raciste et l'antisémitisme d'aujourd'hui, mais

ils ne sont pas développés dans le manuel lui-même.

D'hier à demain (Chenelière) parle du génocide pour la première fois lorsqu'il évoque le devoir de mémoire (p.242) en précisant que « *des principes ont été tirés de ce drame terrible et des lois ont été votées* » et en questionnant l'élève sur d'autres génocides qu'il connaît. Dans la séquence « *Construire sa conscience citoyenne* » (p.250) cette réflexion est appuyée par la question du « *droit d'ingérence* » en général et dans le cas également du génocide rwandais en particulier. Le poème du pasteur Niemöller, déjà cité plus haut, est présenté, questionnant la responsabilité personnelle de tout un chacun dans la défense des droits des autres. Les travaux proposés à cet égard ne se réfèrent pas clairement à l'Holocauste.

Des liens peuvent pourtant se faire aisément et enrichir assurément le débat. Il peut être intéressant, par exemple, de comparer la position canadienne et québécoise lors de la 2^e Guerre mondiale puis au cours de la guerre civile au Rwanda, ou, de questionner éthiquement, comme le fait le manuel d'ÉCR *Tête-à-tête* (Grand Duc, 4^e année), ce choix de rester observateur face aux événements marquants de notre époque. Le pasteur Niemöller est cité aussi ici, mais à travers l'extrait issu d'un livre québécois (Bjarne Melkevik, *Tolérance et modernité juridique*, Québec, PUL, 2006, p.46) qui discute les dangers de la « société de spectacle » dans laquelle chacun préfère maintenir son « confort » et rester « neutre et désintéressé » devant l'intolérance. Cet exemple montre bien comment l'enseignement de l'Holocauste peut être utilisé pour directement interpeller les élèves sur leur propre réalité en ce qui a trait à l'antisémitisme ou plus largement à la haine raciale, notamment dans les sections « éducation à la citoyenneté » dont c'est officiellement l'objectif.

L'enseignement de l'Holocauste est d'autant plus intéressant qu'il touche à l'idée floue, imprécise, que se faisaient (ou non) les Alliés

de l'extermination planifiée des Juifs d'Europe. Les manuels parlent ainsi de la stupeur des Alliés lorsqu'ils « *découvrent l'horreur des camps de la mort* » (*Histoire en action* (Modulo) (p.256) et le fait que c'est juste à la fin de la Guerre que « *le monde entier [prenne] conscience de l'ampleur de la folie nazie* » (*L'Occident en 12 événements* (Grand Duc), p.420). Certes, la rencontre avec des survivants et la confrontation avec leurs histoires « *soulève[nt] l'indignation générale* » (*D'hier à demain* (Chenelière), p.243). On sait néanmoins aujourd'hui que les dirigeants des pays alliés étaient au courant déjà en 1942 de ces atrocités et que les populations civiles, aussi bien en Europe qu'en Amérique du Nord, connaissaient les nombreuses rumeurs sur le destin des Juifs d'Europe. En effet, à la fin de la Guerre, il s'est avéré que « *les récits des quelques évadés des camps se confirment* » (*Réalité* (ERPI), p.313).

Une discussion autour des raisons pour lesquelles les Alliés ont préféré de ne pas agir directement pour libérer les camps d'extermination (tels les dangers que représentaient de telles opérations et leur considération des Juifs comme « victimes de la Guerre ») aurait été plus bénéfique, que de nier ce choix. D'autant plus qu'un tel débat reste toujours d'actualité, comme le montrent les nombreux exemples actuels (Darfour, Rwanda, etc.).

V. CONCLUSION

Le choix du nouveau Programme de formation de l'école québécoise en matière d'histoire et éducation à la citoyenneté (2004) d'évoquer clairement l'Holocauste dans le cadre du programme d'histoire mondiale au secondaire doit être loué. En effet, bien que de plus en plus de pays intègrent l'Holocauste dans leurs programmes de formation, notamment en histoire, ce n'est pas forcément le cas partout au Canada ou dans le monde. En consacrant un dossier « ailleurs » à l'Holocauste, le

programme suggère également des repères culturels qui évoquent notamment les moments forts de l'événement (à quelques exceptions près). Les manuels suivent ces repères culturels et ajoutent souvent d'autres éléments susceptibles de contribuer à la compréhension de l'Holocauste.

Notre analyse du traitement de l'Holocauste par le programme nous a permis de dégager aussi bien ses forces que ses faiblesses. Après leur discussion dans cette courte conclusion, nous proposerons également quelques recommandations.

5.1 Forces et faiblesses

Les repères culturels proposés par le programme abordent les moments qui ont marqué cet événement historique et encadrent ainsi son récit. Temporellement, ils débutent avec l'édition du *Mein Kampf* en 1922 et l'idéologie qu'il sous-tend et concluent avec la mise en application de la « solution finale » en 1942. Le programme ne porte en effet aucune attention au contexte historique. Les deux Guerres mondiales, la courte période qui les sépare ou le vécu juif à la même époque n'y trouvent pas leur place. La fin de la Guerre, notamment les diverses institutions politiques imposées par les Alliés comme les procès de Nuremberg, n'est pas non plus abordée.

Théoriquement, les repères suivent une trame narrative qui adopte plutôt le point de vue des agresseurs. Leur idéologie, leur politique et son application sont au premier rang. On n'accorde pas la même attention aux victimes et aux actes qu'ils ont pu poser pour résister et survivre à l'horreur, en abordant, par exemple, la révolte au sein des ghettos ou des camps de concentration.

Si ces lacunes ne sont pas toujours comblées par les manuels, d'autres trouvent leur place dans la mise en page des manuels. C'est le cas notamment de la nuit de Cristal, de la propagande nazie et de l'éducation aux jeunes Hitlériens ou encore de l'enfermement des

Juifs dans les ghettos. Dans le programme actuel, la place de l'Holocauste est malgré tout limitée : les concepteurs devraient en effet bien choisir les repères par lesquels ils proposent d'aborder cet événement en classe. Pourtant, deux repères évoquent un même thème, « la solution finale » alors qu'un autre, *La liste de Schindler*, semble contribuer de manière très partielle à la compréhension de cet événement.

De manière générale, l'approche du programme s'attache davantage aux moments forts de l'histoire et invite à la présentation d'une compilation de divers extraits d'une réalité donnée. Elle ne favorise donc pas un encadrement narratif de l'histoire. Dans le cas qui nous intéresse ici, l'événement n'est même pas nommé et n'est donc pas défini. Sa description comme « mouvement de négation de droits et libertés des Juifs en Europe » est pour le moins insuffisante.

Cette approche semble se manifester également dans le traitement de l'Holocauste dans les manuels. À l'instar du programme, ils ne le nomment presque jamais et définissent encore moins les différents termes pour le désigner. En l'absence de définition historique qui encadrerait l'événement, les manuels ne peuvent donc que décrire ses traits généraux. Enfin, le programme ne propose aucune réflexion sur les raisons qui doivent et peuvent motiver l'enseignement de l'Holocauste. Que ce soit pour ses enseignements éthiques ou politiques, il est évident que nous devons, en tant qu'héritiers de cette histoire, enseigner et apprendre ce qu'est l'Holocauste. Les nommer et les discuter est sans doute la seule manière efficace d'orienter cet enseignement.

Une autre faiblesse que l'on a pu identifier est d'ailleurs liée à l'absence d'orientations claires. Aussi, la présentation de nombreux thèmes dans les manuels est bien souvent partielle ou sommaire. Nous ne reviendrons pas ici sur ces lacunes qui sont décrites en détail dans le rapport. D'autres thèmes sont, par contre, bien expliqués et souvent aussi exploités dans

l'objectif d'amener les élèves à réfléchir sur cet événement historique. L'annexe 2 présente dans le détail les forces et les faiblesses de chacun des manuels.

Précisons néanmoins qu'un traitement partiel (et non-pas forcément erroné) ou encore non pertinent de certains thèmes risque d'induire en erreur les jeunes lecteurs des manuels et les laisser avec une image négative des victimes de cet événement. Par exemple, d'une part, les manuels ne décrivent quasiment pas les actions des victimes. D'autre part, leur mode de vie organisé en petites communautés dispersées ou comme individus entièrement intégrés dans la société générale en Europe n'est pas évoqué. L'image véhiculée des Juifs évoque leur passivité et leur incapacité de réagir, attitudes difficiles à comprendre. De la même manière, la discussion des camps de concentration partout sauf en Europe nazie peut faire croire aux élèves que la bête n'était pas aussi féroce que l'on dit.

Enfin, les manuels (en suivant sûrement encore le programme) n'abordent presque pas la communauté juive québécoise, à l'époque ou aujourd'hui. Ils ne saisissent pas non plus l'occasion pour aborder d'autres manquements aux droits humains, en dehors des génocides (notamment du génocide rwandais). Puisque l'on n'incite pas les élèves à réfléchir aux apports d'un tel enseignement, l'Holocauste reste pour eux l'exemple lointain d'une atrocité commise par d'autres, contre d'autres. L'Holocauste ne pouvait ainsi être davantage un événement historique de l'« ailleurs ».

5.2 Quelques recommandations

Suite à notre conclusion, nous pouvons formuler quelques recommandations. De manière générale, le programme comme les manuels gagneraient à proposer plusieurs points de vue. La place qu'ils accordent aux victimes, mais aussi aux témoins et aux collaborateurs est restreinte, pour ne pas dire

inexistante dans certains manuels et dans le programme. Or, raconter l'histoire à partir de nombreux récits qui le composent est une des approches préconisées par le programme. Une telle variété est une première porte d'entrée à la complexité d'un événement.

Ensuite, on n'insistera jamais assez sur l'importance de définir clairement l'Holocauste en tant qu'événement historique. Une telle démarche orienterait l'enseignement l'encadrerait, permettant ainsi d'aborder également ses objectifs. Répondant à des questions claires (qui, quoi, comment, contre qui, par qui, où, etc.) elle procurerait un outil simple pour l'apprentissage de la complexité. Il va sans dire qu'il faut, pour le faire, bien nommer l'Holocauste.

Enfin, il nous paraît essentiel de permettre aux élèves d'appréhender l'Holocauste en créant un lien réel entre cet événement et le contexte dans lequel ils vivent. Une première stratégie pour le faire est sans doute son intégration dans un objectif plus large qu'est l'éducation aux droits. Une autre stratégie consisterait à les inviter à faire connaissance avec les victimes de ces dérives antisémites et donc à situer l'Holocauste dans leur propre passé (les années 1930 au Québec, les réactions à la Guerre et aux rescapés) comme dans leur présent (la présence de survivants à Montréal). On inciterait ainsi les élèves à découvrir une communauté, non plus à travers ses particularités ethniques, culturelles, religieuses ou sociales, mais par ce qu'elle a de plus universel : son humanité. L'enseignement de l'Holocauste prendrait ainsi tout son sens : en partant de la singularité de cet événement et de la communauté qu'il a touchée, il inviterait les élèves à considérer le danger du regard que l'on peut porter sur l'Altérité et changer leurs comportements vis-à-vis l'Autre.

Bibliographie

- Allouche-Benayoun, J. (2008). Juifs et judaïsme dans les manuels d'Histoire des lycées en France. In B.Lefebvre & S.Trigano (Eds.), *L'Image des Juifs dans l'enseignement scolaire* (pp. 39-124). Paris: Éditions du Nadir.
- Amiriaux, V. (2009). Crisis and new challenges ? French Republicanism featuring multiculturalism In A. Silj (Ed.), *European Multiculturalisms : what went wrong ?* Copenhagen: Copenhagen University Press.
- Aronowitz, S., & Giroux, H. A. (1991). Textual authority, culture, and the politics of literacy. In M. A. e. L. K. Christian-Smith (Ed.), *The Politics of Textbook* (pp. 13-24). New York: Routledge.
- Ballantyne, J. H. (2001). *The Sociology of Education: A Systematic Analysis*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
- Banks, J. A. (2007). *Educating citizens in a multicultural society* (2nd ed.). New York: Teachers College Press.
- Barth, F. (1969). *Ethnic Groups and Boundries*. Boston: Little, Brown and Co.
- Bensoussan, G. (2010). *Histoire de la Shoah*. Paris: PUF.
- Boix-Mansilla, V. (2000). Historical Understanding: Beyond the Past and into the Present in P. N. Stearns, P. Seixas & S. Wineburg (Eds.), *Knowing, Teaching, and Learning History. National and International Perspectives* (pp. 390-418). New York / London: New York University Press.
- Borne, D. (2008). Faire connaître la Shoah à l'école In S. Ernst (Ed.), *Quand les mémoires déstabilisent l'école. Mémoire de la Shoah et enseignement* (pp. consulté sur internet <http://www.anti-rev.org/textes/Borne94a/>). Lyon Institut national de recherche pédagogique.
- Bossy, J. F. (2007). *Enseigner la Shoah à l'âge démocratique, quels enjeux?* Paris: Armand Colin.
- Choppin, A., L. (1992). *Les manuels scolaires : histoire et actualité*. Paris Hachette.
- De Bolt, G. P. (1992). Consumers of Textbooks: Concerns from the Classroom. In J. G. Herlihy (Ed.), *The Textbook Controversy: Issues, Aspects and Perspectives*. New Jersey: Ablex Publishing Corporation.
- Dei, G. J. (1996). *Antiracist Education: Theory and Practice*. Halifax: Fernwood Publishing.
- Estivalèzes, M. (2009). Éducation à la citoyenneté et enseignement sur les religions à l'école, un mariage de raison? *Diversité urbaine - Reconnaissance de la diversité religieuse : débats actuels dans différentes sociétés*, 9 (1), 45-57.
- Forges, J. F. (2004). *Éduquer contre Auschwitz. Histoire et mémoire* (3ème ed.). Paris: ESF Éditeur.
- Jedwab, J. (Ed.). (2009). *Mesuring Holocaust Knowledge amongst Canadians* (Vol. 7:2). Montréal: Association d'études canadiennes.
- Juteau, D. (2000). *l'ethnicité et ses frontières*. Montréal: Presses de l'Université de Montréal.
- Lenoir, Y., Rey, B., Roy, G.-R., & Lebrun, J. (Eds.). (2001). *Le manuel scolaire et l'intervention éducative: regards critiques sur ses apports et ses limites*. Sherbrooke: Édition du CRP.
- Lindquist, D. (2009a). The Coverage of the Holocaust in High School History Textbooks. *Social Education*, 73(6), 298-304.
- Lindquist, D. (2009b). Instructional Frameworks in Teaching the Holocaust. In J. Jedwab (Ed.), *Diversité canadienne: l'éducation sur l'Holocauste et la sensibilisation au génocide dans diverses sociétés* (Vol. 7:2 été, pp. 51-56). Montréal: Association d'études canadiennes.
- Linteau, P.-A., Durocher, R., Robert, J.-C., Ricard, F. (1989). *Histoire du Québec contemporain. Le Québec depuis 1930* (Vol. 2). Montréal: Boréal.
- Martineau, R. (2005). Le manuel d'histoire, aujourd'hui et demain. L'exemple du Québec. In J.-L. Jadoulle (Ed.), *Les manuels scolaires d'histoire. Passé, présent, avenir*. Louvain-la-Neuve: Unité de didactique et de communication en histoire de l'Université catholique de Louvain. Avec l'aide du ministère de l'Éducation, de la recherche et de la formation de la communauté française de Belgique.
- Mc Andrew, M. (2001). *Immigration et diversité à l'école: le débat québécois dans une perspective comparative*. Montréal: Presses de l'Université de Montréal.

- Mc Andrew, M. (2002). La loi 101 en milieu scolaire: impacts et résultats. *Revue d'aménagement linguistique, numéro hors série*(Automne 2002), 69-83.
- Mc Andrew, M. (2003). Immigration, pluralisme et éducation. In A. Gagnon (Ed.), *Le Québec : État et société* (2nd ed., pp. 345-368). Montréal: Québec/Amérique.
- Mc Andrew, M. (2006). The hijab controversies in Western public schools : Contrasting conceptions of ethnicity and ethnic relations. In S. Rahnema & H. Moghissi (Eds.), *The Making of the Islamic Diaspora*. Toronto: University of Toronto Press.
- MELS. (2004). *Programme de formation de l'école québécoise: Histoire et éducation à la citoyenneté. Domaine de l'univers social*. Retrieved from.
- Milot, M. (2007). La dimension religieuse dans l'éducation interculturelle. In *Diversité religieuse et éducation interculturelle / Religious Diversity and Intercultural Education* (pp. 23-36). Strasbourg: Éditions du Conseil de l'Europe.
- Milot, M. (2009). Canadian Multiculturalism, Laicity and the Recognition of Religious Diversity. In B. Pozzo (Ed.), *Different Meanings and Perspectives of Multiculturalism in a Global World* (pp. 89-112): Bern, Staempfli & Cie AG (Bruylant, Sakkoulas).
- Pingel, F. (1999). *Unesco Guidebook on Textbook Research and Textbook Revision*. Paris: Unesco.
- Potvin, M., & Carr, P. (2008). La valeur ajoutée de l'éducation antiraciste: conceptualisation et mise en oeuvre au Québec et en Ontario. *Revue Éducation et Francophonie. Numéro thématique "rapports ethniques et éducation: perspectives nationales et internationales" dirigé par M. Mc Andrew, XXXVI(1 Printemps 2008), 197-217.*
- Potvin, M., Mc Andrew, M., & Kanouté, F. (2006). *L'éducation antiraciste en milieu scolaire francophone à Montréal: diagnostic et prospectives*. Montréal: Centre d'études ethniques des universités montréalaiseso. Document Number)
- Sewall, G. T. (2003). *Islam and the Textbooks*. New York: American Textbook Council.
- Totten, S. (2001). Incorporating First Person Accounts into a Study of the Holocaust. In S. Totten & S. Feinberg (Eds.), *Teaching and Studying the Holocaust* (pp. 107-138). Neadham Heights, MA: Allyn and Bacon.
- Totten, S., Feinberg, S., & Fernekes, W. (2001). Teaching and Studying the Holocaust. In S. Totten & S. Feinberg (Eds.), *Teaching and Studying the Holocaust* (pp. 1-23). Boston: Allyn and Bacon.
- Wieser, P. (2001). Instructional Issues / Strategies in Teaching the Holocaust. In S. Totten & S. Feinberg (Eds.), *Teaching and Studying the Holocaust* (pp. 62-80). Boston: Allyn and Bacon.

Liste de manuels consultés Histoire et éducation à la citoyenneté

Gagnon, H., Vervais, M. (sous la direction de Lamarre, L.) *Réalités : histoire et éducation à la citoyenneté 1^{er} cycle du secondaire*, Montréal : ERPI, 2005.

Léger, J., Lord, F., *Histoire en action : histoire et éducation à la citoyenneté 1^{er} cycle du secondaire*, Mont Royal : Groupe Modulo, 2005.

Bachand, C-A.; Poirier, P.; Poyet, J. (sous la direction de Dalongeville, A.) *Regards sur la société, Vol.1-2*, Anjou : CEC, 2005.

Laville, C., *D'hier à demain*, Montréal : Chenelière, 2005. Blouin, C. et Roby, J., *L'Occident en 12 événements*, Laval : Grand Duc, 2005.

Éthique et culture religieuse, 1^{er} cycle du secondaire :

Grondin, J., Lefebvre, S., Weinstock, D., *Tête-à-tête*, Grand Duc, 2008.

Bélanger, D., Carrière, A., Després, P., Mainville, C., Vachon, A-C., *Être en société*, CEC, 2008.

Caron, G., et Garber, P. (avec Beaulieu, M-F.), *Tête-à-tête*, Grand Duc, 2008

Deraspe, S.; Després, P.; Fournier-Courcy, I.; Tardif, S., *Tisser des liens*, sous la direction de Jean Dansereau, CEC, 2009. (2vol.)

Annexes

Annexe I : grille d'analyse du traitement de l'Holocauste dans les manuels scolaires de langue française (et anglaise) du secondaire au Québec

I. Caractéristiques générales de l'ouvrage (tous approuvés par le MELS)

- a. Titre :
- b. Auteur(es) :
- c. Éditeur :
- d. Année de publication :
- e. Matière :
 - Histoire générale
 - Histoire du Québec et du Canada
 - Éthique et culture religieuse
- f. Niveau :
- g. Importance des thèmes étudiés dans l'ensemble de l'ouvrage
 - Un chapitre est consacré à ce thème;
 - Plusieurs extraits – nombre _____
 - Extraite analysé ici est le seul.

II. Description de l'extrait analysé :

Ce texte est :

- a. rédigé par les auteurs;
- b. un extrait de journal / livre/ internet
- c. place dans l'ouvrage : p. _____
- d. longueur :
 - une phrase :
 - quelques lignes :
 - de 1 à 5 pages :

Cet extrait traite principalement :

- a. De l'Holocauste et ses divers aspects;
- b. D'autres événements liés à l'Holocauste dans le monde (manifestations d'antisémitisme, autres génocides, etc.)
- c. D'autres événements liés à l'Holocauste au Québec et au Canada.

III. Les repères culturels du programme d'histoire et éducation à la citoyenneté

1. L'Holocauste est intégré:
 - dans un dossier « ailleurs » tel que le suggère le programme;
 - au cœur du chapitre;

2. Les repères culturels du programme sont-ils traités dans le manuel :

1. Le compte rendu de la Conférence de Wannsee, 20 janvier 1942 :	Si oui, le texte est-il
2. Le camp d'Auschwitz :	a. Rédigé par les auteurs;
3. <i>Mein Kampf</i> (Adolf Hitler) :	b. un extrait de journal / livre/ internet
4. Les lois de Nuremberg :	c. de quelle longueur : o une phrase : o quelques lignes : o 1 page ou plus :
5. <i>Le journal d'Anne Frank</i> :	Analyse :
6. <i>La liste de Schindler</i> (Steven Spielberg)	Est-ce que des images sont utilisées pour illustrer ce thème ?
7. Les instructions du Conseil national de la Résistance aux Comités départementaux de Libération, 15 mars 1944 :	a. Nombre : b. types d'images (cartes, photos, dessins); c. mise en page : d. est-ce que l'image accompagne un texte ou aborde un thème singulièrement? e. description de l'image : f. la légende : description sommaire/mise en contexte?
	Analyse :

IV. L'enseignement de l'Holocauste : les absences, les besoins, les ajouts...

1. Description des thèmes abordés par les manuels au-delà des repères culturels :

Thèmes :	Ce texte est-il	Est-ce que des images sont utilisées pour illustrer ce thème ?
Exemple : Propagande; la Nuit de Cristal; résistance juive; après la Guerre; etc.	a. Rédigé par les auteurs; b. un extrait de journal / livre/ internet c. de quelle longueur : <ul style="list-style-type: none"> o une phrase : o quelques lignes : o 1 page ou plus : 	a. nombre : a. types d'images (cartes, photos, dessins); b. mise en page : c. est-ce que l'image accompagne un texte ou aborde un thème singulièrement? d. description de l'image : e. la légende : description sommaire/mise en contexte?
	Analyse :	Analyse :

2. Thèmes fondamentaux pour l'apprentissage de l'Holocauste :

Les thèmes suivants sont-ils traités dans les manuels (ou le programme)?	Si oui, le texte est-il	Est-ce que des images sont utilisées pour illustrer ce thème?
1. La définition de l'Holocauste; 2. Pourquoi étudier l'Holocauste 3. Le contexte historique : la 2 ^e Guerre mondiale; 4. Le contexte historique : la vie des communautés juives d'Europe avant la Guerre;	a. rédigé par les auteurs; b. un extrait de journal / livre/ internet c. de quelle longueur : <ul style="list-style-type: none"> o une phrase : o quelques lignes : o 1 page ou plus : 	b. nombre : c. types d'images (cartes, photos, dessins); d. mise en page : e. est-ce que l'image accompagne un texte ou aborde un thème singulièrement? f. description de l'image : g. la légende : description sommaire/mise en contexte?
	Analyse :	

3. Narration :

- a. Quel est le point de vue du narrateur? (Persécuteurs/témoins/victimes);
- b. Quel est le rôle des Juifs dans l'histoire? (Acteurs/victimes) ;
(Par exemple, les Juifs sont-ils le sujet ou l'objet de la phrase?)

4. Erreurs factuelles et omissions

Annexe II: Les manuels face à l'Holocauste : à faire et à ne pas faire

Notre analyse du traitement de l'Holocauste dans les manuels nous a permis de dégager les différentes approches qu'adopte chacun d'entre eux et de considérer les forces et les faiblesses de celles-ci. Trois de ces approches semblent favoriser davantage l'enseignement à l'Holocauste, que ce soit par leur récit de l'événement ou par leurs références aux éléments essentiels pour la compréhension de sa complexité. À l'opposé, les deux autres approches n'en contribuent pas réellement à l'appréhension de l'ensemble de l'événement et restent plutôt anecdotique. Voici donc les forces et les faiblesses de chacune des présentations faites par les manuels.

Histoire en action (Modulo) : ce manuel opte pour un récit historique, enrichi par des exemples et des images pertinents et intéressants, qui amorce le chapitre sur les droits et libertés. S'intéressant davantage aux gens qui ont vécu cet épisode sanglant de l'histoire, il raconte aussi bien l'attraction des Allemands pour l'idéologie nazie et leur promesse d'un avenir meilleur que le destin des Juifs et des autres peuples qui deviennent leurs victimes. C'est dans ce manuel que les théories nazies, leur propagation parmi les masses, les politiques qu'elles engendrent et, enfin, la résistance qu'elles soulèvent sont présentées en profondeur. Par contre, la « solution finale » qui explique la singularité de l'Holocauste (c'est la planification et l'exécution organisée, outillée et dirigée par les meilleurs bureaucrates) et son universalité (c'est la tragédie des hommes parce qu'ils sont hommes), n'est rappelée que brièvement.

Réalités (ERPI) ouvre le 12^e chapitre avec une analyse assez complète de l'Holocauste. S'il respecte généralement les repères culturels en ce qui a trait à l'Holocauste, il présente d'abord en détail *La Seconde Guerre mondiale (de 1939 à 1945)* et termine, après avoir consacré un sous-chapitre à *La suppression des libertés (de 1923 à 1945)* et une discussion du *Retour de la liberté (de 1945 à 1950)*. Le contexte dans lequel se déroule l'Holocauste est ainsi largement exposé. Certains problèmes demeurent néanmoins, notamment l'absence d'explication du terme « Holocauste », malgré son usage dans la légende d'une photo (comme si le lien pouvait se faire « naturellement » par les élèves), et l'omission faite de la résistance juive pendant la Guerre ou de l'histoire juive en Europe d'avant la Guerre, ce qui renforce l'image des Juifs comme victimes de l'histoire.

D'hier à demain (Chenelière) représente le pont entre ces deux approches : son récit historique de l'Holocauste, présenté en séquence « Ailleurs » nommée *Holocauste*, arrive après un survol relativement détaillé des moments forts du 20^e siècle. Seul à définir le terme Holocauste qu'il utilise clairement dans le dossier, il est aussi le seul à discuter le « devoir de mémoire » à la fin. Ses divers encadrés sont très pertinents, notamment les exemples de la propagande destinée aux enfants: contrairement aux autres manuels qui parlent de la propagande, ce manuel permet aux élèves de l'expérimenter à leur manière.

L'Occident en 12 événements (Grand Duc) est plus critiquable. Il présente les différents aspects en une suite de courts paragraphes qui répètent souvent les mêmes informations. Le texte abonde en détails plus ou moins pertinents, mais ne s'arrête pas toujours sur les éléments essentiels. Cela est d'autant plus remarquable lorsqu'on y invite les élèves à réfléchir à des thèmes plus généraux comme l'eugénisme nazi, l'histoire des camps de concentration et l'antisémitisme en Russie au tournant du siècle. Le manuel fournit néanmoins des informations souvent très partiales et qui ne sont pas toujours pertinentes et sont souvent très partiales, ce qui entraîne aux amalgames et confusions. La mise en scène très linéaire et simpliste n'aide pas à relier les différents éléments entre eux et à leur donner la place qu'ils devraient avoir dans l'histoire de l'Holocauste.

Regards sur les sociétés (CEC) propose le traitement le moins complet et détaillé de l'Holocauste. Il s'agit d'une juxtaposition de repères culturels qui semble due au hasard, qui n'offre que peu de liens entre eux. C'est ainsi que l'on trouve côte à côte, dès la première page, sous le titre *L'antisémitisme et l'idéologie nazie*, l'on trouve, côte à côte, un paragraphe portant sur le livre *Mein Kampf* et un autre sur *Anne Frank*. En réalité, c'est la mise en page de ce dossier qui laisse beaucoup à désirer : en consacrant deux pages par thème (*Le système concentrationnaire* et *La résistance et la collaboration* sont les deux autres thèmes), le manuel présente notamment de grandes photos ainsi que des extraits de discours et de témoignages (qui ne sont pas pour autant dépourvus d'intérêt) accompagnés de quelques courts paragraphes d'explications sommaires.