

Monique Eckmann, Haute école de travail social, HES-SO, Genève

«Oui, mais...». Transmettre la Shoah : défis et potentialités perçus depuis un pays Bystander¹

Abstract

This contribution reflects on dilemmas and ambivalences, when teaching and learning about the Holocaust in a country that was neutral at that time. In a first part, it deals with dilemmas such as the used vocabulary, the ambivalent perception that exists in Switzerland, the question of comparing with other genocides and the possibilities and limits of linking it with Human rights education. A second part deals with the emotions and expectations of teachers as well as of students, and the question where to focus, be it on victims, on perpetrators or on bystanders.

Keywords

Holocaust, Human rights, Perpetrators, Victims, Bystanders.

ECKMANN Monique, «“Oui, mais...” . Transmettre la Shoah : défis et potentialités perçus depuis un pays Bystander », in *Didactica Historica* 5/2019, p. 21-27.

John Kenneth Roth, philosophe américain, nous pose la question provocante « *Who Owns the Holocaust?* »². La Shoah appartient-elle aux victimes, aux rescapés, aux responsables du crime, aux spectateurs, à tout le monde ?

À l'issue de la Seconde Guerre mondiale, la mémoire européenne de la Shoah s'est progressivement globalisée. Une première ère marquée par le silence a été suivie par une focalisation sur les bourreaux, puis l'attention s'est portée sur les victimes. Cette dernière ère a ouvert la voie à l'universalisation de la mémoire de la Shoah « *devenue le symbole global du mal absolu* »³.

Le chemin du silence vers la reconnaissance de la mémoire s'observe aussi en Suisse, avec un long parcours jusqu'à l'introduction officielle d'une journée de commémoration le 27 janvier et l'inscription de la Shoah dans les plans d'étude. Du « *bottom up* » des années 1970, où des enseignants commençaient à aborder la Shoah en classe, on est passé au « *top down* » des années 2000. Le courant s'est inversé : le militant d'autrefois qui s'engageait en faveur de l'enseignement de la Shoah, contre le mainstream, en est aujourd'hui devenu le représentant.

Dilemmes à propos de l'enseignement de la Shoah

1) Quel lexique utiliser ?

Le choix des mots fait partie de la politique mémorielle. Commençons par quelques définitions : HOLOCAUSTE : terme tiré de la théologie chrétienne qui signifie sacrifice, offrande par le feu,

¹ Version abrégée de la conférence plénière tenue aux Journées d'étude internationales « Enseignement et apprentissage de la Shoah », HEP Vaud 22 janvier 2018. Elle s'appuie en particulier sur l'expérience de l'auteure comme membre de la délégation suisse auprès de l'IHRA (International Holocaust Remembrance Alliance) ; voir www.holocaustremembrance.com/, consulté le 13.11.2018.

² ROTH John Kenneth, *Holocaust Politics*, Louisville: Westminster John Knox Press, 2001, 354 p.

³ LEVY Daniel, SZNAIDER Natan, *Erinnerung im globalen Zeitalter: Der Holocaust*, Frankfurt am Main: Suhrkamp Verlag, 2006, 250 p.

et induit une sorte « de finalité » du crime. Étant a-historique, il contient un risque de sacralisation. Malgré les critiques, le terme s'est imposé dans la plupart des milieux concernés.

SHOAH : « catastrophe » en hébreu. Le terme provient de la langue des Juifs, des principales victimes du génocide et leur redonne en quelque sorte la parole. Il a été adopté à la suite du film du même nom de Claude Lanzmann sorti en 1985, surtout en France, et tend actuellement à se répandre, mais il comporte aussi des risques de mystification.

HURBAN/CHURBEN : « catastrophe » en hébreu ou en yiddish. Le terme a été utilisé durant et juste après la guerre par les rescapés qui parlaient yiddish, mais il est resté confiné au monde juif.

DESTRUCTION DES JUIFS D'EUROPE : c'est le titre de l'ouvrage de Raul Hilberg. Le terme est explicite, non normatif, historique et non mystificateur, mais il ne s'est jamais imposé.

JUDÉOCIDE : le terme tente de contracter les mots « génocide » et « juif » – mais il ne s'est jamais imposé non plus.

CRIMES NAZIS : historiquement correct, le terme qualifie les perpétrateurs⁴, ce qui rend invisibles les groupes victimes.

La plupart de ces termes sont exclusifs, ne désignant que les victimes juives, qui étaient certes le principal groupe visé par les crimes nazis, mais pas le seul. Que deviennent alors les autres groupes objet de persécution raciale, en particulier les Roms, les personnes handicapées, les homosexuels ? Sont-ils inclus lorsqu'on parle de Shoah ?

Ce dilemme lexical est une question de politique mémorielle, d'inclusion ou d'exclusion de populations victimes et cela nous interpelle en tant que pédagogues dans les mots que nous employons. Comme l'observait Yehuda Bauer lors d'une réunion du groupe de travail « Éducation » de l'IHRA : il n'y a pas de bonne solution, il n'y a que des solutions insatisfaisantes. Certes, le dilemme ne peut pas être résolu, mais il importe de l'explicitier.

⁴ Je propose d'utiliser le terme « perpétrateur », un terme plus factuel et moins chargé moralement que bourreau.

2) Une perception publique ambivalente en Suisse

La Suisse était durant la Seconde Guerre mondiale un pays encerclé par les forces de l'Axe, qui « en plein cœur d'un empire totalitaire, fut comme un spectateur placé dans l'œil du cyclone »⁵. Aujourd'hui, la Shoah n'est pas un objet prioritaire ; une certaine invisibilité règne. En témoigne une recherche menée auprès de groupes de conversation intergénérationnels⁶. Elle met en évidence trois types de visions du rôle de la Suisse durant la Seconde Guerre mondiale. Une *vision humanitaire* d'un pays courageux, entouré par l'Axe et néanmoins humanitaire ; une *vision d'externalisation* de la Shoah, événement crucial, certes, mais non suisse ; et enfin une *vision d'ambivalence* quant au rôle de la Suisse durant la Shoah, en particulier pour ce qui est des banques et de la politique des réfugiés, des visions controversées concernant la responsabilité de la Suisse et la marge de manœuvre dont disposaient les autorités à l'époque. Ces trois visions expriment un « soft denial⁷ » dans la perception du passé.

La Suisse n'a pas de lieux dits « authentiques » de mémoire, ni de lieux de destruction tels des camps de concentration ou de déportation, ni de musée consacré à ces pages de l'histoire. À part quelques petits mémoriaux et plaques de souvenirs, les frontières sont le seul lieu de mémoire par excellence en Suisse. Elles symbolisent à la fois l'abri et l'asile, mais aussi le refoulement menant à la déportation et à la mort. Il existe donc des traces au niveau local qui témoignent de l'histoire globale, mais elles ne sont que peu visibles. Même l'important travail d'histoire effectué dans les années 1990 par une Commission Indépendante d'Experts et qui a abouti à des excuses officielles de la Suisse,

⁵ HILBERG Raul, *Exécuteurs, victimes, témoins : la catastrophe juive : 1933-1945*, Paris : Folio, 1994, p. 284.

⁶ PETER Nicole, BURGERMEISTER Nicole, *Intergenerationelle Erinnerung in der Schweiz. Zweiter Weltkrieg, Holocaust und Nationalsozialismus im Gespräch*, Wiesbaden : Springer, 2014, 326 p.

⁷ ECKMANN Monique, « Specific Challenges for Memory and for Teaching and Learning about the Holocaust in Switzerland », in IHRA, GUTTSTADT Cory, LUTZ Thomas, ROTHER Bernd & SAN ROMAN Yessica (eds.), *Bystanders, Rescuers or Perpetrators? The Neutral Countries and the Shoah*, Berlin : Metropol, 2016, p. 275-287. Disponible à l'adresse : <https://www.holocaustremembrance.com/publications/bystanders-rescuers-or-perpetrators-neutral-countries-and-shoah-march-2016>, consulté le 13.11.2018.



La mémoire suisse de la Seconde Guerre mondiale est marquée par le sentiment d'encerclement par un ennemi fort et dangereux, et par la perception de résistance vigilante et courageuse, comme en témoigne l'Expo nationale de 1964 à Lausanne.

https://commons.wikimedia.org/wiki/Category:Expo_1964#/media/File:Wehrhafte_Schweiz.JPG

témoigne de cette invisibilité, le travail ayant été peu reconnu. Il en résulte une image ni noire ni blanche, mais en demi-teinte, qui forme le cadre pour l'enseignement de la Shoah en Suisse.

3) Peut-on comparer l'Holocauste à d'autres génocides ?

Ce sujet a été longuement discuté, également au sein de l'IHRA⁸ : pour les uns, il est impossible

⁸ Voir les travaux du Comité «Holocaust, Genocide and Crimes against Humanity» de l'IHRA. Disponible à l'adresse : <https://www.holocaustremembrance.com/holocaust-genocide-and-crimes-against-humanity>, consulté le 13.11.2018.

ou inadéquat de comparer, au risque de diminuer l'importance de la Shoah ou de distordre la réalité historique. Pour d'autres, comparer permet de comprendre les processus des génocides et de servir la prévention.

Ce dilemme relève d'une confusion entre *compare* et *equate*, comparer et assimiler à/égaliser. Car comparer est une méthode scientifique ; on peut comparer les idéologies, les étapes qui mènent de la ségrégation au génocide, le nombre de morts ou les méthodes d'assassinat. La comparaison, menée sérieusement, révèle plus de connaissances sur les différences et les spécificités que sur les similitudes entre les crimes. Aujourd'hui, le débat semble presque dépassé, la question étant moins de savoir *si* on compare que de savoir *comment, quoi* et surtout *pourquoi* on compare. Comparer pour comprendre est tout à fait légitime ; comparer pour minimiser ou banaliser est problématique. L'histoire de la Shoah et celle de l'après-Holocauste, de la reconnaissance du crime et des procès qui l'ont suivi fournissent des perspectives essentielles pour développer une réflexion globale sur la prévention des génocides et des crimes contre l'humanité. Elles trouvent par ailleurs un prolongement dans l'Éducation aux Droits humains (EDH).

4) Peut-on lier enseignement de la Shoah et EDH ?

La demande de lier les deux émane à la fois de gouvernements et d'administrations qui demandent que l'enseignement de la Shoah forme aux Droits humains (DH) et soit « utile » pour l'avenir. La demande vient aussi du terrain : des entretiens menés à propos du travail sur les DH lors de visites de lieux de mémoire l'ont clairement montré : élèves et enseignants s'accordent que la Shoah fait naître la motivation de s'intéresser aux DH et forme la conscience de leur nécessité⁹.

⁹ European Union Agency for Fundamental Rights, *Discover the Past for the Future. The role of historical sites and museums in Holocaust education and human rights education in the EU*, Vienna: FRA, 2010, 172 p. Disponible à l'adresse : https://www.holocaustremembrance.com/sites/default/files/discover_the_past_for_the_future_main_results_report.pdf, consulté le 13.11.2018.

Peut-on vraiment à partir des pires crimes contre l'humanité et des pires violations des Droits humains apprendre à les protéger, voire à les promouvoir? On risque de ne rendre justice ni à l'enseignement de l'histoire ni à celui des DH, qui forment chacun de leur côté un champ spécifique avec sa propre expertise.

Pour l'EDH, on distingue souvent trois volets, qu'on peut résumer par l'éducation *sur les DH*, *pour les DH* ou *dans et par les DH*¹⁰.

- Former *sur*, c'est se centrer sur les connaissances de la Déclaration universelle des DH, son histoire, le système des conventions qui se sont ajoutées, leurs mécanismes de protection, la philosophie des DH, etc.
- Former *pour*, c'est enseigner la motivation de reconnaître les violations, apprendre à faire du monitoring, à documenter des violations et à faire de *l'advocacy* pour protéger les victimes et faire avancer leurs droits.
- Enseigner *dans et par* un esprit de DH, c'est enseigner dans une atmosphère qui garantit aux élèves l'égalité de traitement, un débat démocratique et une école qui respecte leurs droits.

S'il est possible dans le contexte de l'enseignement de la Shoah d'amener des connaissances *sur* les DH, il est plus difficile d'apprendre dans ce contexte, d'*agir pour* les DH et de les défendre activement. Par contre, il est à la fois possible et indispensable d'éduquer *dans et par* les DH.

On peut donc lier les deux, mais il faut rester modeste et faire attention à deux écueils:

1. La Shoah contient les formes les plus extrêmes de violation des DH, c'est un génocide et un crime contre l'humanité. Or, l'éducation aux DH n'aborde pas seulement des crimes contre l'humanité, mais aussi des violations « ordinaires » de ces Droits. Si tous les crimes contre l'humanité sont des violations des DH, toutes les violations des DH ne sont pas des crimes contre l'humanité. Réduire l'EDH aux crimes contre l'humanité serait négliger la portée des DH pour nos sociétés démocratiques.

2. Enseigner sur la Shoah est fréquemment vu comme une possibilité de sensibiliser au racisme. Or, il y a un risque de traiter toutes les formes de racisme comme un continuum. On entend souvent que « *ça commence en petit et ça finit par un génocide* ». Une telle affirmation est erronée, car elle confond racisme au quotidien et racisme d'État: les crimes nazis reposent sur un racisme d'État, ancré dans des institutions, des lois et des procédures administratives sans lesquelles le génocide ne pourrait pas être perpétré.

La prévention ne peut donc pas se limiter aux attitudes individuelles; elle doit aussi et surtout penser le rôle de l'État de droit, des institutions démocratiques et les dangers de leur détournement. Peut-être que le prolongement le plus évident de l'enseignement sur la Shoah serait de travailler avec la *Convention pour la prévention et la répression du crime de génocide* plutôt qu'avec la Déclaration universelle des DH. Une telle approche conviendrait peut-être davantage aux élèves plus âgés et ouvrirait aussi des perspectives de formation d'adultes, par exemple pour les professions de la santé, du social, de la police, de l'armée, de la justice, de la diplomatie ou de l'administration.

Émotions, identités, sentiments d'inclusion et d'exclusion

L'enseignement de la Shoah touche aux émotions, aux identités et aux sentiments d'inclusion ou d'exclusion qui marquent le quotidien de l'enseignement¹¹.

1) Émotions et attentes

Les attentes sociales vis-à-vis de l'enseignement de la Shoah sont importantes. Il est souvent vu comme l'outil apte à résoudre tous les problèmes actuels en classe, tels que le racisme, le sexisme ou le harcèlement. Ce supposé effet préventif n'a pourtant été démontré par aucune recherche

¹⁰ ECKMANN Monique, « Exploring the relevance of Holocaust Education for Human Rights Education », *IBE Prospects UNESCO*, Vol. 40/1, 2010, p. 7-16.

¹¹ ECKMANN Monique, HEIMBERG Charles, *Mémoire et pédagogie. Autour de la transmission de la destruction des Juifs d'Europe*, Genève: Éditions ies, 2011, 144 p.

empirique¹². Plutôt que de chercher à susciter des émotions chez les élèves, il importe de prendre en compte les identifications et les ressentiments qui surgissent lorsqu'il est question de la Shoah. Car la catégorisation entre «eux» et «nous» que produisent les régimes génocidaires peut aussi se reproduire dans l'espace scolaire et constituer un frein éducatif. Cette question des émotions vaut autant pour les enseignants que pour les élèves. Enseigner la Shoah peut être émotionnellement lourd et nombre d'enseignants ont des attentes très élevées, tant vis-à-vis d'eux-mêmes que vis-à-vis des élèves¹³. Si leurs attentes sont disproportionnées, ils risquent de se surcharger, et d'être déçus et démotivés par les élèves. De plus, une trop haute attente implicite des enseignants pèse sur le climat de la classe, sur la relation avec les élèves, et ne laisse pas d'espace pour la controverse. À leur tour, les élèves risquent d'être submergés par le poids de ces attentes et d'entrer en opposition.

Comme nous l'avons montré plus haut, l'enseignement de la Shoah répond aujourd'hui à une injonction d'État et l'enseignant en représente l'autorité. Ainsi, quand certains élèves s'opposent à cet enseignement, cela ne signifie pas nécessairement qu'ils s'opposent au sujet lui-même, mais qu'ils cherchent à provoquer l'autorité, à s'opposer au système et à rompre un tabou. C'est en particulier le cas lorsqu'ils invoquent le conflit israélo-palestinien avec la phrase tant entendue «*Oui mais... lorsqu'on voit ce qu'ils font aux Palestiniens*». C'est une phrase provocatrice qui inverse les postures de victimes et de bourreaux, qui décontextualise et re-catégorise le «eux» et le «nous». La référence au conflit israélo-palestinien exprime aussi une demande de reconnaissance: «*pourquoi on parle d'eux et pas de nous?*». Lorsque l'enseignement met l'accent sur les leçons de morale à tirer, plutôt que sur la connaissance de faits historiques précis, il favorise ce type d'oppositions plutôt

qu'il ne les évite. On peut ainsi faire l'hypothèse que les résistances à l'égard de l'enseignement de la Shoah sont moins liées au thème même qu'à l'ampleur des attentes des enseignants. S'ajoute à cela le rejet de l'exclusivité et la demande de parler également d'autres crimes et génocides. Les résistances montrent l'importance d'entendre ces demandes de reconnaissance et d'instaurer des espaces de dialogue au sein de la classe à propos des interactions entre minorités et majorités, entre dominants et dominés.

2) Victimes, Perpétrateurs et Bystanders

Pour favoriser une réflexion et une participation citoyenne tant aux minorités qu'aux majorités, quelle part faut-il accorder dans l'enseignement de la Shoah aux victimes, aux perpétrateurs, aux bystanders? Rappelons les propos d'Adorno dans sa célèbre conférence radiophonique de 1966: «*les racines sont à chercher auprès des persécuteurs, et non auprès des victimes. [Il s'agit de] reconnaître les mécanismes qui produisent des hommes capables de commettre de telles monstruosités.*»¹⁴

Il s'agit donc impérativement de comprendre les mécanismes de prise de pouvoir par les nazis, mais sans pour autant oublier la mémoire des victimes. Focaliser exclusivement sur les victimes ne permet pas de comprendre les processus de radicalisation politique, de prise de pouvoir et les mécanismes d'instauration de la terreur. Cela implique d'étudier comment les persécuteurs ont agi, et comment ils commentent et interprètent leurs actes. Il s'agit en quelque sorte d'explorer cette micromarge de manœuvre, cet «*espace d'initiative*» cher à Koselleck et à Ricœur, tout en tenant compte de la situation et du contexte de l'époque. C'est ce qui permet aux élèves de réfléchir, non pas à «ce que j'aurais fait à leur place» – car on n'est jamais à leur place –, mais à «ce que je peux faire aujourd'hui à ma propre place», sans analogies simplistes.

Rappelons aussi combien les bystanders jouent un rôle important. Loin d'appartenir à une catégorie homogène, ils peuvent être complices ou

¹² IHRA, ECKMANN Monique, STEVICK Doyle, AMBROSEWICZ-JACOBS Jolanta (eds.), *Research in Teaching and Learning about the Holocaust. A Dialogue Beyond Borders*, Berlin: Metropol, 2017, 409 p. Disponible à l'adresse: <https://holocaustremembrance.com/education/publications>, consulté le 13.11.2018.

¹³ BROCKHAUS Gisela, «Bloß nicht moralisieren! Emotionale Prozesse in der pädagogischen Auseinandersetzung mit dem Nationalsozialismus, Einsichten und Perspektiven», *Bayerische Zeitschrift für Politik und Geschichte* n° 1, 2008, p. 28-33.

¹⁴ ADORNO Theodor W., «Erziehung nach Auschwitz», Vortrag von 1966, in TIEDEMAN Rudolf (Hrsg.), *Ob nach Auschwitz noch sich leben lasse*, Leipzig: Suhrkamp, 1997, p. 48-63, p. 50.



Lors de la marche pour les droits civiques de Selma, aux États-Unis, le 21 mars 1965, le Rabbin Abraham Joshua Heschel se trouve en première ligne aux côtés de Martin Luther King Jr., marquant ainsi la solidarité entre groupes victimes de racisme et de haine. https://en.wikipedia.org/wiki/Selma_to_Montgomery_marches#/media/File:SelmaHeschelMarch.jpg

opposants du crime. Leur action ou inaction est déterminante pour influencer ou modifier le climat de haine ou de violence, soit lorsqu'ils montrent leur empathie et leur solidarité aux victimes, ou qu'ils manifestent leur approbation des agresseurs. Aussi faut-il rompre avec les polarisations simplistes et dire la complexité, les frontières jamais complètement étanches entre le monde des victimes et celui des agresseurs, comme le montre Primo Levi magistralement dans *les naufragés et les rescapés*: la zone grise à l'intérieur du camp n'est pas réductible aux deux blocs des victimes et des persécuteurs¹⁵. Les éducateurs s'accordent sur la nécessité d'apprendre à vivre avec la complexité, à admettre qu'on ne peut

pas réduire toutes les dissonances. Le dialogue, la solidarité et des alliances entre groupes victimes de racisme et de haine sont à ce titre indispensables.

Pour terminer, revenons à la question – à qui appartient la Shoah ?

Porter le focus uniquement sur les victimes juives de la Shoah crée l'impression qu'elle n'« appartient » qu'aux Juifs. À l'inverse, se centrer uniquement sur les responsables du crime risque de rendre invisibles les victimes. Ne parler que des sauveteurs risque de faire oublier que le nombre de rescapés est infiniment petit et que des millions de Juifs, d'homosexuels, de Roms et de personnes handicapées ont été assassinés.

¹⁵ LEVI Primo, *Les Naufragés et les Rescapés: Quarante ans après Auschwitz*, Paris: Gallimard, 1989, 200 p.

Roth affirme que l'Holocauste crée un fardeau, et qu'un fardeau confère des devoirs et des responsabilités¹⁶. Mais à qui ce fardeau appartient-il ? Aux Juifs, aux rescapés, aux victimes ? Le fardeau appartient-il à tous, comme le propose Roth, aussi aux

perpétrateurs et aux bystanders, même si les perspectives sont contradictoires ? Quelle que soit la réponse apportée, on ne « possède » véritablement la Shoah que lorsqu'on accepte ce fardeau et, avec lui, des devoirs et des responsabilités partagés.

¹⁶ ROTH John Kenneth, *Holocaust Politics...*, p. 38.

L'auteure

Monique Eckmann, sociologue, prof. hon. Haute école de travail social, HES-SO, Genève. Ses travaux portent sur les relations et conflits entre minorités et majorités, les racismes, l'antisémitisme et les discriminations – et en particulier le développement d'approches pédagogiques et d'interventions dialogiques. Membre de la délégation suisse auprès de l'IHRA de 2004 à 2018, elle a dirigé dans ce cadre l'étude « Research in Teaching and Learning about the Holocaust ».

monique.eckmann@hesge.ch

Résumé

La contribution propose une réflexion sur les dilemmes et les ambivalences, ainsi que le potentiel de l'enseignement de la Shoah dans un pays neutre. Dans un premier temps, elle aborde le vocabulaire utilisé, la perception ambivalente qui règne en Suisse, les comparaisons avec d'autres génocides ou encore des possibilités et des limites de lier enseignement aux Droits humains et enseignement sur la Shoah. Dans un deuxième temps, elle traite des attentes et des émotions, tant du côté des enseignants que de celui des élèves, ainsi que de la focalisation sur les victimes, les perpétrateurs ou les bystanders.

Mots-clés

Shoah, Droits humains, Perpétrateurs, Victimes, Bystanders.