


TÉMOINS DU PASSÉ, PRÉSENT EN QUESTIONS



Dossier pédagogique
Français / Langue des signes de Belgique francophone

TÉMOINS DU PASSÉ, PRÉSENT EN QUESTIONS

BELGIQUE '40 - '45

Dossier pédagogique
Français / Langue des signes de Belgique francophone

Paul, Anna & Léa dans la tourmente nazie

À l'invitation du CREE, Paul Sobol a témoigné devant 80 jeunes sourds en mai 2017. Rescapé de la Shoah, il a offert aux jeunes un témoignage sur les conditions de détention terribles et de la déshumanisation qu'il a subies à Auschwitz-Birkenau. Il y a perdu ses parents et son petit frère, lâchement assassinés, comme tant d'autres dès leur arrivée au camp. Son témoignage était d'autant plus précieux qu'il délivrait un message positif tourné vers l'avenir et qu'il était à l'écoute des jeunes et de leurs difficultés actuelles.

Il nous a paru important de proposer aux jeunes sourds son témoignage en le complétant avec celui d'Anna Van Dam et de Léa Huysman, qui se sont connues à l'Institut des sourds d'Anvers. Originaires de Hollande, leurs familles se sont installées à Anvers. Anna, comme Paul, a survécu à Auschwitz ; Léa a vécu cachée avec sa maman. Tous les trois ont perdu une grande partie de leur famille proche à Auschwitz-Birkenau.

Questions du passé, toujours au présent...

Le dossier se divise en 4 chapitres. Il reprend les thématiques du témoignage de Paul Sobol : les questions d'identités et de migration, l'occupation de la Belgique par les nazis, la survie dans les camps et l'après-guerre. Chaque chapitre aborde le présent en questionnant le passé. Ce dossier est assorti d'un site compagnon, accessible depuis le site du CREE (www.creeasbl.be) sur lequel vous trouverez des documents complémentaires et qui peut accueillir toute nouvelle

ressource que vous souhaiteriez partager, poursuivant ainsi le travail collaboratif qui a permis la réalisation de ce dossier.

△ Les sujets abordés dans ce dossier sont des sujets qui ne sont pas anodins : ils questionnent des moments très sombres de notre passé européen et abordent des questions très sensibles actuellement. Il s'agit donc pour l'enseignant de préparer ses élèves et d'éviter certains écueils. Nous recommandons de lire les [Conseils pour enseigner la Shoah](#) du Mémorial de la Shoah (www.memorialdelashoah.org) ainsi que le dossier [Vivre ensemble, aborder les sujets sensibles avec les élèves](#), par le Centre d'intervention pédagogique en contexte de diversité, 2015, Montréal.

Recherche linguistique

Puisqu'il s'agit d'un dossier bilingue français - langue des signes de Belgique francophone (LSFB), nous avons dû entreprendre un travail de recherche au niveau du lexique en LSFB. Pour ce faire, nous avons interrogé différentes personnes sourdes, notamment celles issues de la communauté juive, pour récolter les signes nécessaires à la traduction des fiches. Comme pour toute recherche linguistique, nous avons été confrontés à la complexité de la différence entre les langues en question. Cette différence est d'autant plus importante que la langue des signes dispose de ressources grammaticales telles que le transfert situationnel et la prise de rôle rendant la transposition mot à mot non pertinente. Outre les fiches élèves, nous avons inséré un signaire d'environ cent mots sous forme de photosignes dans le présent dossier et une liste de mots clés dans le carnet pour les élèves disponible sur le site compagnon. Que toutes les personnes sourdes qui ont participé à cette recherche soient ici particulièrement remerciées.

Un travail d'équipe

Au niveau du contenu, ce dossier pédagogique a également bénéficié de la générosité des asbl qui mettent leurs ressources en ligne et de celles qui nous ont autorisés à reproduire leurs documents : cette accessibilité nous a grandement facilité la tâche. Nous remercions les enseignants qui nous ont conseillé lors de l'élaboration de ce dossier et particulièrement le CCLJ qui a été présent tout au long de la conception de ce travail.

Et bien sûr un travail d'une telle ampleur n'aurait pu voir le jour sans le financement du Conseil de transmission de la mémoire (Fédération Wallonie-Bruxelles). Nous leur sommes très reconnaissants d'avoir soutenu ce qui constitue un premier manuel offrant une accessibilité en langue des signes.

Ce travail est une invitation à approfondir des thématiques essentielles avec les jeunes. C'est une étape qui appelle à en développer d'autres par la mise en projet des contenus. N'hésitez pas à nous partager toutes les réalisations, petites ou ambitieuses : chacune a sa valeur.

L'équipe du CREE

L'outil complet comprend les éléments suivants

- un dossier pédagogique pour l'enseignant
- un carnet élèves avec un accès en langue des signes
- 4 films d'introduction basés sur le témoignage de Paul Sobol en mai 2017
- tout le matériel nécessaire aux activités
- un site compagne accessible depuis www.creeasbl.be

Préface

En tant que directeur d'établissement - une fonction que j'ai exercée de 2004 à 2018 - j'ai toujours considéré que la transmission des valeurs était une des tâches essentielles de l'école.

En tant que directeur d'une école spécialisée, j'ai toujours voulu que mes élèves disposent des mêmes informations que leurs camarades de l'enseignement ordinaire.

En tant que directeur d'une école accueillant notamment des élèves sourds et malentendants, j'ai toujours souhaité que les enseignants et les élèves du type 7 disposent d'outils spécifiques pour accéder au savoir comme les élèves entendants. En 2017, l'Institut Alexandre Herlin a été partenaire avec d'autres écoles spécialisées de type 7 de ce remarquable projet axé sur la mémoire et le témoignage.

Je suis donc très heureux de préfacier le dossier du CREE dédiée à ce public spécifique.

Comment parler d'événements historiques à des jeunes dont les préoccupations et les intérêts semblent à mille lieues ? Pourtant les drames vécus par l'humanité dans les années trente et quarante ont conditionné toute l'histoire de la fin du 20^e siècle. Leur impact a été immense sur les populations. Que représente cette histoire pour les jeunes d'aujourd'hui, a fortiori s'ils sont sourds et qu'ils ont plus de difficultés à accéder aux informations, aux témoignages oraux ou aux débats ? Si on considère, ce qui est mon cas, qu'il est indispensable de connaître le passé pour vivre le présent et aborder le futur, alors il ne faut pas laisser notre mémoire s'endormir et il nous faut tirer les leçons des questions du passé avec tous les élèves.

Le CREE contribue lui aussi à la transmission du passé en mettant à disposition des enseignants des écoles de type 7 cet outil pédagogique et citoyen.

Parlons de notre présent. Pendant des dizaines d'années nous avons cru en Europe que le traumatisme de la Seconde Guerre mondiale nous avait "vaccinés" contre les fanatismes et les violences. Nous constatons avec inquiétude que les conditions qui ont permis l'horreur jadis sont en train de se reproduire.

Cette période du début du 21^e siècle connaît des tensions très fortes qu'elles soient religieuses, politiques, économiques, sociales et même climatiques. Cela ne veut pas dire que l'Apocalypse va advenir car on peut espérer que l'humanité fera preuve de sagesse et de modération. Mais il faut rester vigilant.



















Il est donc important de se souvenir et d'entendre les témoignages des dernières personnes à avoir vécu les réalités dont parle M. Sobol. Il est tout aussi important que l'école joue pleinement son rôle de transmission du savoir tout en développant l'esprit critique des élèves. Et ceci à l'heure où la jeunesse consomme sans modération les informations diffusées par les réseaux sociaux pour le meilleur et pour le pire.

Je profite de cette préface pour féliciter les élèves qui ont participé à ce projet, pour remercier les enseignants pour leur motivation sans faille et pour saluer l'équipe du CREE qui continue sa belle mission d'aide auprès du public des jeunes sourds.

Marc Golbert (Inspecteur pédagogique des écoles de la Cocof et ancien directeur d'établissement de l'institut Herlin de Berchem-Sainte-Agathe)

Fait à Bruxelles en juin 2021

GUIDE DES SYMBOLES

	Objectif
	Durée
	Contenu
	Méthodologie
	Matériel pour l'activité
	Vidéo en langue des signes
	Signaire
	Déroulement
	Remarque
	Activité en groupe classe
	Activité en sous-groupes
	Moment de débat
	Travail individuel
	Explication théorique
	Evaluation
	Aller plus loin
	Théorie
	Mots clés
	Complément

(1)

IDENTITÉS & MIGRATIONS

thème

IDENTITÉS

module **A** Judaïsme &
haine contre les Juifs

module **B** Identités &
différences

- ① Une identité plurielle
- ② Stéréotypes & préjugés

thème

MIGRATIONS

module **A** Migrations juives

① L'exil

② Terres d'accueil

module **B** Migrations actuelles

① Sur les routes de l'exil

② La protection des réfugiés

(2)

L'OCCUPATION

thème

**EXCLUSION
& POLARISATION**

module **A** L'exclusion des Juifs

- ① Les mesures anti-juives
- ② Le rôle de la propagande

module **B** Polarisation
Nous / Eux

thème

**CRIMES
DE GÉNOCIDE**

module **A** La Shoah
en Belgique

module **B** Soumission
à l'autorité

(3) SURVIE DANS LES CAMPS

thème **L'UNIVERS
CONCENTRATIONNAIRE
ZONE DE NON-DROIT**

module **A** L'Album d'Auschwitz

module **B** Droits
& participation

thème **RACISME
& EUGÉNISME**

module **A** Eugénisme
& Aktion T4

module **B** Droits des personnes
en situation
de handicap

(4) APRÈS LA GUERRE

thème **DIFFICILE RETOUR**

module **A** Transmission
des mémoires

module **B** Déclaration
universelle des droits
de l'homme (DUDH)

thème **HISTOIRE & JUSTICE**

module **A** Négationnisme &
théories du complot

module **B** Justice & lutte
contre l'impunité

(1)

IDENTITÉS & MIGRATIONS



Paul Sobol à 16 ans en 1942



Témoignage de Paul
Sobol CCLJ mai 2017

Paul Sobol est né le 26 juin 1926 à Paris. Ses parents, Rywen Sobol et Marjem Schmilewitz sont polonais et juifs non pratiquants. Il a deux frères, Bernard né en 1922 et David, né en 1930 et une sœur, Betsy, née en 1928.

En 1927, la famille Sobol s'installe à Bruxelles. Son père est ouvrier tanneur. Socialiste, il emmène son fils aux manifestations (contre l'Espagne franquiste, contre l'Allemagne nazie). Paul est membre d'un mouvement de jeunesse socialiste. C'est une famille totalement intégrée. Très vite, Paul développe un talent pour le dessin.

thème IDENTITÉS

« » Amin Maalouf, *Les Identités meurtrières*

L'identité ne se compartimente pas, elle ne se répartit ni par moitiés, ni par tiers, ni par plages cloisonnées. Je n'ai pas plusieurs identités, j'en ai une seule, faite de tous les éléments qui l'ont façonnée, selon un dosage particulier qui n'est jamais le même d'une personne à l'autre.



© Marion Colard, *Picture, Madame, Picture* – Fragments d'identité - réalisé lors d'ateliers avec de jeunes migrants.

module **A** JUDAÏSME & HAINE CONTRE LES JUIFS

Objectifs

Durant le module, les élèves

- auront l'occasion de réfléchir sur ce que signifie l'identité juive hier et aujourd'hui.
- auront abordé certains mécanismes qui conduisent à la haine des Juifs.

À la fin du module, ils auront approché la diversité de l'identité juive et pourront reconnaître quelques mécanismes qui conduisent à la haine de l'autre.

Contenu

De l'antijudaïsme à la haine contre les Juifs

 2 périodes

Méthodologie

1. Tempête de mots
2. Photo langage
3. Recherche commune d'une définition.

Matériel pour l'activité

- 12 photos & 12 caricatures
- Vignettes photosignes
- Document d'évaluation

Vidéos pour l'élève



Antijudaïsme



Haine contre les Juifs

Dérroulement

❶ Tempête de mots

10'



Demandez aux jeunes les mots qui leur viennent à l'esprit quand on dit le mot "Juif". Les mots sont notés au fur et à mesure au tableau.

❷ Réalité et propagande

20'



Travail en sous-groupes (2 ou 3 élèves), disposez les 12 images de caricatures. Chaque sous-groupe choisit une illustration et l'analyse. Chaque sous-groupe présente ensuite l'image choisie et l'interprétation qu'il en fait. L'enseignant questionne pour faire émerger les significations et symboles. L'enseignant explique les significations et démonte les préjugés qui émergent.

L'enseignant demande aux jeunes de retourner les images au verso desquelles une date est inscrite avec une brève explication. Classifier les images selon une ligne du temps : expliquer et vérifier la bonne compréhension des mots. Susciter les échanges sur les différents dessins et montrer la persistance de la haine depuis des siècles.



Disposez ensuite les 12 photos et demandez aux jeunes lequel de ces portraits est le portrait d'un Juif. Quand les jeunes ont donné chacun leur réponse, les informer que toutes les personnes sur les photos sont juives, sauf la personne déguisée en Juif lors du carnaval d'Alost. Menez ensuite une discussion en vous inspirant de ces questions : suite à ces informations, comment réagissez-vous ? Quelles questions vous posez-vous ? Est-il possible de reconnaître les confessions des personnes en fonction de leur physique ou de leurs appartenances ?

❸ Être juif, une identité plurielle

10'



Écrire le mot "Juif" au tableau à l'intérieur d'un cercle : distribuer des vignettes avec différents mots et le signe associé. Chaque participant est invité à venir placer son mot dans le cercle ou hors du cercle ou aux confins du cercle selon qu'il associe ou pas ce mot avec l'identité juive. Les mots sont : belge, fermier, homme, croyant, athée israélien, arabe, chinois, noir, métis, blanc, américain, marocain, être circoncis, ne pas être circoncis, né d'une mère juive, né d'un père juif – transmettre, croire, appartenir, pratiquer, aller à la synagogue, faire le shabbat, manger casher, manger du salami.



En fait, chacun de ces mots peut s'appliquer à une personne qui se définit comme juive. En effet, l'identité de chacun comprend différentes appartenances, ce qui fait que chacun à une identité unique. La diversité des appartenances qui constitue l'identité d'une personne est une richesse : on se focalise sur une appartenance particulière lorsque on se sent menacé dans celle-ci, faisant alors de cette appartenance la constituante principale et quasi unique de notre identité. Conclure enfin sur la diversité de l'identité juive.

ÉVALUATION DE L'ACTIVITÉ

10'

Remettre à chaque participant une feuille avec des portes et leur demander si, à leur avis, certaines portes ont été ouvertes. Une porte ouverte correspond à une fausse croyance enlevée, modifiée ou à un nouveau contenu. Par exemple, j'ai appris que chaque personne se différencie des autres, même si elles pratiquent la même religion, ou j'ai appris que les Juifs font encore l'objet de persécutions.

Aller plus loin

Le Musée Juif de Belgique (Bruxelles) a pour objectif de promouvoir la connaissance et la compréhension de l'histoire, de la religion et de la culture juive à travers le temps et l'espace et d'en souligner la richesse spirituelle et matérielle. Le Musée souhaite inciter les visiteurs à s'interroger sur les spécificités, les correspondances et les emprunts réciproques aux héritages culturels respectifs afin de combattre toute forme d'intolérance...

📖 De l'antijudaïsme à l'antisémitisme

☛ Il faut distinguer l'antijudaïsme (contre la religion juive) et haine contre les Juifs (contre la soi-disant "race" juive)



Miniature extraite des *Grandes Chroniques de France* - expulsion des Juifs de France en 1182

L'ANTIUDAÏSME CHRÉTIEN

Au début du christianisme

L'opposition entre chrétiens et Juifs remonte au I^{er} siècle. Issus du judaïsme, les chrétiens vont souligner leurs différences avec les Juifs. Au IV^e siècle, le christianisme devient la religion de l'Empire romain. Les empereurs se méfient de l'influence du judaïsme et interdisent la construction de synagogues dans le centre des villes.

L'antijudaïsme chrétien au Moyen Âge

Au Moyen-Âge, les chrétiens accusent les Juifs d'avoir tué Jésus. L'Église déconseille aussi aux chrétiens le prêt avec intérêt : comme les Juifs sont exclus de certains métiers, n'ont pas le droit d'être propriétaires terriens et qu'ils ont des relations dans toute l'Europe, certains exercent le métier de banquier. Mais la fonction de prêteur leur vaut un surcroît de haine de la part des débiteurs chrétiens. Les croisades vont être l'occasion des premiers massacres de Juifs.

Des relations de plus en plus difficiles

Le pouvoir leur impose parfois des signes distinctifs : en France, ils doivent porter un rond d'étoffe rouge ou en Allemagne un chapeau plat surmonté d'une tige avec une boule. Parfois, ils sont obligés de vivre dans un quartier où ils sont enfermés le soir, comme dans le ghetto de Venise. Ils sont souvent considérés comme responsables de malheurs. Ils sont aussi chassés de leur pays. Ces exils sont souvent précédés de violences meurtrières. Beaucoup de rescapés des massacres et des expulsions d'Espagne, de France ou d'Angleterre s'enfuient en Pologne où ils sont accueillis.

DE 1492 À NOS JOURS

L'ouverture des Lumières

De la fin du Moyen Âge jusqu'au dernier tiers du XIX^e siècle, Espagne mise à part, l'Europe est plus tolérante à l'égard des Juifs et certains occupent des fonctions très importantes. Cette ouverture permet une plus grande intégration des Juifs à la société et certains s'éloignent de leurs traditions.

Triomphe de la "science"

À la fin du XIX^e siècle, plusieurs livres répandent des idées racistes, aux allures scientifiques : les hommes appartiendraient à des races différentes. Ces théories classent ensuite les races en disant que certaines sont supérieures à d'autres. Le développement de la science apporte la modernité et le progrès, mais ceux-ci font peur. La haine de l'autre répond à cette peur : Il faut trouver un coupable, une cause à cette peur, ce sera l'autre.

Violence contre les Juifs

Les premières violences contre les Juifs surviennent en Russie après l'assassinat du tsar Alexandre II par des étudiants, dont un est Juif. Les Juifs seront accusés et la police tsariste encourage les pogroms. Beaucoup de Juifs russes émigrent alors vers l'Allemagne, l'Autriche, les États-Unis ou encore la Palestine. À la veille de la Grande Guerre (14-18), c'est encore en Allemagne que les Juifs se sentent le mieux intégrés. Tout bascule après la défaite de l'Allemagne et la révolution communiste en Russie. Hitler va s'appuyer sur la haine des Juifs pour accuser les Juifs d'être responsables de la défaite allemande. Il va utiliser la propagande pour accroître la haine des Juifs déjà présente chez beaucoup et finalement édicter des lois contre les Juifs en 1935. Il s'en suivra la nuit du 9 novembre 1938 où des synagogues seront détruites, des magasins juifs saccagés et des Juifs arrêtés et assassinés. On l'appelle la *Nuit de Cristal*, par le bruit causé des vitrines brisées. Elle annonce le génocide des Juifs européens entre 1941 à 1945.



Profanation de tombes dans un cimetière Juif

Haine des Juifs, haine de l'Occident

Une nouvelle forme de haine du Juif est en train d'émerger : elle utilise les mêmes préjugés et fait croire aussi à un complot juif pour s'emparer du pouvoir et diriger le monde. Elle traduit le mal de vivre d'une jeunesse en mal d'intégration et sa haine de la modernité occidentale à laquelle elle n'arrive pas à s'identifier. Elle a pris pour prétexte la défense des Palestiniens (combat légitime) pour condamner non seulement les Israéliens mais aussi un "lobby juif" auquel sont assimilés tous les Juifs. Cette haine ne se cantonne pas à des insultes mais débouche sur des crimes, comme l'assassinat au Musée juif de Bruxelles en 2014. Aujourd'hui, s'attaquer aux Juifs, c'est, pour certains, se dresser contre les mœurs occidentales et la modernité.

Extrême droite et haine des Juifs

Le discours haineux à l'égard des Juifs fait partie du discours d'extrême droite, même si en Europe occidentale ces partis évitent d'exprimer leur discours antisémite dans la sphère publique. Mais ce discours est bien présent en Hongrie, Pologne, États baltes, Bulgarie et Roumanie. A l'antisémitisme, il faut aussi ajouter l'hostilité à l'Islam qui est une autre composante des discours d'extrême droite, en faisant porter sur les musulmans leur propre intolérance : ce n'est pas "nous" qui sommes racistes, ce sont "eux", les musulmans qui sont la source de l'intolérance.

Source [Les juifs en Europe, L'antijudaïsme médiéval, de 610 à 1492](#), [Les juifs en Europe, L'antisémitisme moderne, de 1492 à nos jours](#) Herodote.net

module **B** IDENTITÉS & DIFFÉRENCES

① Identité plurielle

Objectifs

Durant le module, les élèves auront l'occasion

- de prendre conscience de la manière dont on s'identifie dans un contexte donné ;
- de découvrir que la focalisation sur un aspect de l'identité peut être source de violence mais que la reconnaissance de nos identités multiples nous ouvre aux autres.

À la fin du module, chacun aura été invité à repérer ses appartenances identitaires multiples.

Avant l'activité : les élèves ont apporté chacun un objet/ou la photo d'un objet qui le lie à une partie de son identité.

⌚ 1 période

Contenu

La notion d'identité qui est constituée d'appartenances multiples

Méthodologie

Echanges au départ de différents supports.

Matériel pour l'activité

- Objets apportés par les élèves
- Molécule de l'identité
- Affiche "C'est le début du racisme"

Vidéo pour l'élève



Identité plurielle
des jeunes sourds

Déroulement

1 Présentation des objets et groupes d'appartenance

10'



Chacun présente l'objet qui représente une partie de son identité : quel est le nom de l'objet ? Qu'est-ce qu'il symbolise ? Pourquoi avoir choisi cet objet ? L'enseignant note les groupes d'appartenances introduits par les objets au tableau : par exemple : pays d'origine, religion, tradition familiale, langue, spécificités physiques, etc.

2 Classement

15'



L'enseignant demande ensuite aux jeunes de classer leurs réponses en posant les questions suivantes :

- Parmi ces éléments qui font partie de votre identité, lesquels n'avez-vous pas choisis ?
- Y a-t-il des éléments hérités ou que vous n'avez pas choisis et qui pourraient évoluer avec le temps ? Croyances, goûts, valeurs, caractère...
- Y a-t-il des choses que nous choisissons nous-mêmes et qui peuvent donc évoluer ? Centres d'intérêt (la nature, les voitures, les mangas...); activités (sport, art, mouvements de jeunesse...)
- Qu'est-ce qui va influencer ces choix ? Famille, amis, école, lieu d'habitation, expériences...



Classez les éléments au tableau au fur et à mesure des réponses. Certaines réponses sont aussi des groupes d'appartenance. Certaines caractéristiques peuvent être héritées et changer avec le temps (croyances, valeurs...)

3 Molécule de l'identité

10'



Chaque élève reçoit une molécule. Au centre, chacun écrit son prénom. Dans les 4 autres bulles, il faut écrire 4 groupes d'appartenance importants et les spécifier si nécessaire. Si nécessaire, le tableau des groupes d'appartenance commencé à l'étape 1 peut être complété.

ex. Territoire (mon quartier, ma ville, mon village, wallon, belge, européen, maghrébin, espagnol), religion (chrétien, juif, musulman, bouddhiste, athée, agnostique), famille, groupe d'amis, genre, couleur de peau (blanc, noir, métis...), culture (sourd, malentendant, entendant), loisirs (sports, arts...), âge, langue...



Variante : vous pouvez aussi réaliser cette activité en prenant comme support un blason. Par exemple celui proposé dans Techni'kit, Fiche 1 : [Le blason, Résonance asbl](#).

④ Stand up

10'



L'enseignant cite les différents groupes d'appartenance et ceux qui ont indiqué un de ces groupes dans sa molécule se lèvent. Ensuite, l'enseignant demande "Qu'avez-vous ressenti en étant seul ou presque seul debout ? Et dans un plus grand groupe ? Avez-vous été surpris?..."



Il est important d'approfondir ensuite cette notion d'identité en montrant que chacun possède des identités plurielles et peut se définir comme appartenant à plusieurs communautés. On peut ainsi aboutir à une définition large et non restrictive de la notion d'identité. Montrez l'affiche *C'est le début du racisme* : c'est quand on enferme une personne dans une identité restrictive que la notion d'identité devient problématique.

Aller plus loin

Si cela n'a pas été abordé en cours d'activité, il est possible d'interroger les jeunes sur la notion de **Culture & communauté sourde**.

Inviter **Alice Leidensdorf**, anthropologue sourde, qui réalise des animations en classe sur l'identité. Alice Leidensdorf, Identité sourde et implant cochléaire. Vers une identité sourde plurielle, PUL 2019

📖 Une singularité plurielle

🔑 L'identité est une notion complexe et qui connaît de nombreuses définitions. On lui reconnaît généralement deux significations (Laeyendecker - 1974) qui sont liées :

- ① attributs caractéristiques et distinctifs d'un sujet
- ② ce qui reste le même malgré les changements.

La notion d'identité résulte d'un équilibre dynamique entre unité vécue et changement. Elle se décline de plusieurs façons.



© Marion Colard, *Picture, Madame, Picture* – Fragments d'identité

UNE NOTION MULTIPLE

Identité objective et subjective

L'identité des individus comporte de multiples dimensions (le genre, l'origine ethnoculturelle, la croyance religieuse, l'âge...), qui peuvent relever d'un niveau soit objectif, soit subjectif.

Il y a toute une série de données qui nous déterminent de façon "objective" comme les caractéristiques physiques, le nom, la date de naissance, les attitudes, les traits de personnalité, etc. Ces attributs sont utilisés pour identifier une personne : il ne s'agit pas seulement des caractéristiques

observables. Cette face "objective" reflète aussi les perceptions du groupe auquel on appartient. A cette identité objective se juxtapose "l'identité subjective" c'est-à-dire la conscience par la personne de ses caractéristiques, le sentiment d'être continuellement une seule et même personne, distincte des autres.

Ce balancement devient particulièrement visible lorsque les deux pôles sont en désaccord. Dans le développement de l'identité, le point de vue du sujet sur ce qu'il/elle est et veut être peut entrer en conflit avec les perceptions et les demandes des contextes, ce qu'illustrent les conflits identitaires chez les jeunes issus de l'immigration. Il faut pour ces jeunes trouver un équilibre entre des exigences et des valeurs différentes venues de cultures différentes et parfois conflictuelles ; entre le besoin pragmatique d'adaptation à la culture dominante et le besoin de loyauté vis-à-vis de soi-même.

Identité et contexte

L'identité se définit donc non seulement dans un équilibre dynamique entre unité et changement, mais aussi entre personne et contexte. Depuis la naissance, les gens se développent à travers les relations. Les personnes sont incluses dans toutes sortes de contextes, à différents niveaux : une personne en tant que citoyen, tel que défini par l'État, n'est pas la même que la personne qu'elle est en tant que parent, par ex. : les caractéristiques importantes pour l'État (le nom, l'adresse, la date de naissance, le numéro de sécurité sociale) ne sont pas pertinentes pour la caractériser par rapport à ses enfants. La personne et le contexte se définissent mutuellement. Outre les croyances et les facteurs culturels, la famille, les pairs, l'école et l'environnement de travail sont considérés comme des facteurs contextuels importants. Ils offrent des modèles, de la diversité et des opportunités.

Identité culturelle

L'identité culturelle est ce par quoi se reconnaît une communauté humaine (sociale, politique, régionale, nationale, ethnique, religieuse,...) en termes de valeurs, de pensées et d'engagement, de langue et de lieu de vie, de pratiques, de traditions et de croyances, de vécu en commun et de mémoire historique. Elle est rarement statique, évoluant avec le cours de l'histoire et de l'actualité, les mouvements migratoires, le côtoiement avec d'autres identités.

IDENTITÉ EN TANT QUE PROCESSUS

Une identité peut évoluer au fil du temps et des engagements. Le changement d'identité est déclenché par un manque d'adéquation entre la

personne et le contexte. On trouve dans plusieurs modèles de l'identité cette idée qu'un conflit est nécessaire pour provoquer un changement identitaire.

Ce manque d'accord peut être causé par des demandes externes (changeantes), par des événements de vie particuliers, ou par des modifications dans les compétences, les désirs et les préférences de la personne. Ces changements peuvent être faibles et presque invisibles au départ, mais ils peuvent déclencher un changement développemental durable sur le long terme.

Identités plurielles

Au vu des recherches récentes, on remarque que l'identité est prise dans une série de tensions : entre similitude et différence ; objectivité et subjectivité ; individuel et collectif ; permanence, contextualité et transformation. Qu'elle soit personnelle, collective, locale ou nationale, l'identité recouvre des attachements multiples. Dès lors, il semble préférable de parler des identités au pluriel : une identité plurielle est une identité composée de tout ce qui nous définit et non pas seulement d'une seule des composantes identitaires possibles. Cela comprend nos valeurs, nos attitudes, notre personnalité, nos goûts et bien plus. Cette identité plurielle de chaque personne est en constante mouvance, et peut s'enrichir, ou pas, au fur et à mesure que la personne grandit, mûrit, lit, voyage, dialogue, côtoie, se marie, socialise ou se heurte avec des cultures multiples autres.

Identité et altérité

La connaissance de soi, la prise de conscience que son identité est plurielle et comporte des racines multiples sont indispensables au développement des compétences interculturelles, qui permettent de dépasser ses peurs et préjugés culturels; de reconnaître l'altérité, et de faire preuve d'ouverture, d'accueil, de compréhension, d'acceptation et d'inclusion.

IDENTITÉ & ACCEPTATION DES DIFFÉRENCES

Une identité réduite à l'un de ces composants et le refus de s'ouvrir à l'altérité peuvent compromettre le vivre ensemble et conduire à des conflits. Ce sont des notions importantes à aborder en classe de façon ouverte : quel effet cela fait de mettre des personnes (ou de se mettre) dans des cases étiquetées ? Que se passerait-il si personne n'acceptait plus l'altérité humaine ? Comment pourraient réagir ceux dont la différence est rejetée ? Que sait-on de l'identité de l'autre ? Et comment se sent-on quand l'altérité est reconnue de tous ?

Saskia Kunnen & Harko Bosma, [Le développement de l'identité : un processus relationnel et dynamique](#)
Compétences interculturelles in [Dictionnaire de l'éducation de qualité et de la culture de la paix.](#)

module **B** IDENTITÉS & DIFFÉRENCES

② Préjugé, stéréotype, discrimination

Objectifs

Durant le module, les élèves auront l'occasion

- d'interroger et d'analyser les notions de stéréotype et de préjugé;
- de comprendre le fonctionnement du stéréotype, de son développement jusqu'au préjugé puis à la discrimination.

À la fin du module, ils auront reçu des outils pour déconstruire les préjugés et les stéréotypes et repérer les faits qui peuvent relever de la discrimination.

Contenu

Distinction entre stéréotype, préjugé et discrimination.

2 périodes

Méthodologie

1. Cultinary
2. Classement d'images
3. Débat

Matériel pour l'activité

- Feuilles de papier
- Crayons
- Images faisant appel aux stéréotypes, préjugés, à la discrimination.

Vidéo pour l'élève



Stéréotype, préjugé, discrimination

Déroulement

1 Cultionary

25'



Consigne: l'enseignant explique le principe du *Cultionary* (adaptation du *Pictionary*, un membre de l'équipe doit traduire un mot par un dessin) et les consignes de jeu :

- Ne pas utiliser de chiffres, de mots ou de signes ni de symboles ou de drapeaux ;
- On peut utiliser des flèches, faire OUI/NON de la tête face aux propositions de son équipe.
- Quand l'équipe a trouvé le mot, le dessinateur l'annonce à l'enseignant en levant la main.

Rassurez les jeunes, il ne faut pas être spécialiste en dessin : on peut tout représenter à partir de formes simples (triangle, rond, carré, ligne...).



Disposition du groupe : les participants sont répartis en 2 équipes minimum et on distribue à chaque équipe un carnet de feuilles de couleur. Chaque participant sera dessinateur à tour de rôle. Chaque fois qu'une équipe a trouvé un mot, elle gagne un point.



Après chaque tour de jeu (donc après chaque dessin), l'enseignant affiche les dessins au tableau. Au bout de deux tours, il propose un débriefing à partir des différents dessins des équipes pour un même mot. L'enseignant demande aux dessinateurs ce qu'ils ont voulu représenter et pourquoi ; il revient sur les dessins pour donner une courte explication ou poser des questions. Il demande au dessinateur, comme aux membres de l'équipe, à quoi ils ont fait appel pour faire découvrir et découvrir le sujet du dessin.

Conclure en montrant que pour faire découvrir facilement un mot, on fait appel à ses représentations. A quoi ces représentations font-elles appel ? Aux stéréotypes !

Variante : **Pauvres en stéréotypes!**, Dossier pédagogique, p.10, Amnesty international (Belgique)

2 Des stéréotypes aux préjugés et à la discrimination

25'

L'enseignant explique en quoi les stéréotypes sont inévitables, mais pourquoi il est utile d'apprendre à les reconnaître pour mieux les déconstruire et empêcher la formation des préjugés qui pourraient, à leur tour, conduire à la discrimination.

ex. Sur le tableau, tracer 3 colonnes (stéréotype, préjugé, discrimination)

et donner un exemple pour chaque.

- les filles aiment les activités calmes : jouer à la poupée... ;

- les filles, elles, ne sont pas capables d'apprendre la technique.

(= préjugé, car on juge) ;

- un employeur va engager un garçon plutôt qu'une fille pour un métier technique. (= discrimination, car on ne donne pas les mêmes chances pour les mêmes compétences).



Les jeunes reçoivent 10 images : il faut classer les images en 3 groupes (stéréotypes – préjugés – discrimination). Chaque groupe explique son classement et affiche les images sur le tableau au fur et à mesure.

3 Échanges

30'



Demandez aux jeunes quels sont les stéréotypes qu'ils connaissent sur les sourds (par exemple : muet, impossible de conduire, il vaut mieux être aveugle que sourd, la LS est une langue internationale ; les sourds aiment lire,...). Quand est-ce que ces stéréotypes se transforment en préjugés et/ou en discrimination ? Comment contrer ces préjugés ? Que mettre en place ? Par ex. Oser aller vers l'autre, rencontrer, questionner, découvrir, s'informer, se remettre en question, interroger ses propres stéréotypes et préjugés. Cf. Les 3 "E": Ecoute, travail d'Équipe, Empathie.

Évaluation de l'activité

10'

Voir fiche outil dans la pochette associée.

Aller plus loin

Invitez vos élèves à réaliser une affiche de campagne pour lutter contre les stéréotypes en lien avec la surdité : moi sourd, je peux tout faire sauf entendre.

Source CCLJ

📖 Des stéréotypes à la discrimination



Campagne pour attirer l'attention sur le racisme systémique présent dans nos sociétés

Les stéréotypes sont des croyances partagées, concernant les caractéristiques personnelles, généralement des traits de personnalité, mais souvent aussi des comportements, d'un groupe de personnes (Leyens, Yserbyt & Schadron, 1996). Un stéréotype présente donc une image simplifiée des caractéristiques d'un groupe. Par exemple : Les Italiens s'expriment beaucoup avec les mains ! Les Anglais boivent le thé à 17h. Les filles aiment le rose. Etc.

Les stéréotypes sont naturels. Cela permet de nous sécuriser devant une situation nouvelle, qui nous met en insécurité. Mais cela ne veut pas dire que les stéréotypes que l'on forme sont vrais. Il faut réussir à dépasser cette peur, changer de point de vue et se poser des questions afin de sortir du schéma de pensée en stéréotypes.

Les stéréotypes peuvent être positifs ou négatifs et ce n'est pas mal en soi, si ceux-ci n'influencent pas sur le comportement qu'on a envers la personne ou le groupe de personnes concerné.

Le préjugé est une idée négative préconçue sur une personne ou un groupe de personnes. Un préjugé se fonde toujours sur un stéréotype. Un préjugé est dangereux quand celui-ci permet à la personne qui le pense, de se sentir supérieure par rapport à la personne affublée du préjugé. Cela creuse une distance qui sera alors difficile à effacer car la rencontre avec les individus ne pourra se faire.

Les préjugés peuvent aboutir au phénomène de bouc émissaire : un individu contre un autre avec un groupe de suiveurs. Ou un groupe d'individus chargé de la responsabilité des maux de la société, des problématiques... pour nous décharger de notre propre responsabilité. Ce mécanisme est renforcé lorsque dans une société, le contexte social et la situation financière deviennent difficiles. Pour éviter ces dérives, il est donc essentiel de pouvoir différencier la réalité des préjugés que nous formons sur celle-ci.

La discrimination est le traitement injuste ou inégal d'une personne sur base de caractéristiques personnelles. La législation anti-discrimination condamne tant la discrimination que le harcèlement, le discours de haine ou les délits de haine envers une personne ou un groupe de personnes. Elle définit les différentes formes de discrimination : loi dite « Genre », loi dite « Antiracisme » et la loi dite « Antidiscrimination ». Ces textes distinguent ensemble 19 critères de discrimination, sur base desquels la discrimination est interdite et punissable.

Il existe également une "discrimination" dite positive, mais on lui préfère le terme d'action positive, envisagée comme une mesure correctrice d'inégalités : il s'agit de favoriser de façon temporaire des personnes victimes de discriminations systématiques afin de rétablir l'égalité des chances.

appartenance



assimilation



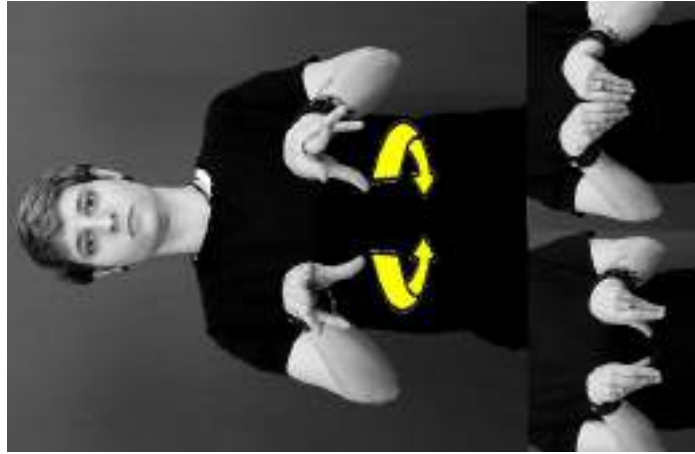
attitude



identité



communauté



caractère



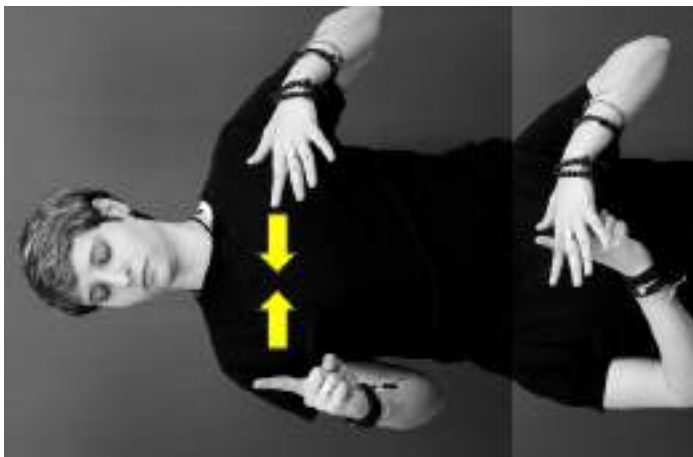
valeur



société



intégration



thème MIGRATIONS

« » Filippo Grandi, Haut-Commissaire des Nations Unies pour les réfugiés

Personne ne devient un réfugié par choix, mais chacun de nous a le choix sur la façon d'aider.



Felix Nussbaum, *Der Flüchtling*

module **A** MIGRATIONS JUIVES

① L'exil

Objectifs

Durant l'activité, les élèves seront invités à

- s'imaginer dans la situation des Juifs de Russie fin du XIX^e début du XX^e siècle et de façon générale, à se mettre à la place des personnes contraintes de fuir leur pays et qui recherchent une protection dans un pays étranger;
- identifier les difficultés à faire des choix dans des contextes et des situations données.

À la fin de l'activité, ils auront identifié quelques-unes des raisons politiques et économiques qui ont poussé les Juifs d'Europe orientale à migrer.

 2 périodes

Contenu

Emigration juive russe de 1881 à 1920 vers l'Europe occidentale et les USA – raisons économiques et politiques.

Méthodologie

Jeu de plateau

Matériel pour l'activité

- 1 plateau de jeu représentant l'Europe en 1900
- 10 cartes FAMILLES
- 10 pions de jeu
- 10 cartes MÉTIERS
- 10 cartes HASARD
- 10 cartes ÉVÉNEMENT
- Jetons de 1 – 2 – 5 – 1 – dé
- marqueur paperboard

Déroulement

Installation et début du jeu

10'

Placer le plateau de jeu au centre

- Le meneur de jeu positionne les pions des joueurs sur le plateau en fonction des indications suivantes : $\frac{3}{4}$ des pions se trouvent dans la zone grisée, le reste aux proches alentours. Il pose devant chaque place qui sera occupée par un joueur une carte FAMILLE (chaque famille compte 10 membres symbolisés par 10 cases).
- Les cartes ÉVÈNEMENT (rangées dans l'ordre chronologique) et les cartes HASARD (la 1^{ère} carte doit correspondre à un événement positif) sont placées en paquets séparés près du plateau. (voir disposition du plateau dans la pochette)

1 Explication du contexte

5'

Expliquer aux participants qu'ils vont être invités à incarner une famille juive habitant à l'Est. Chaque participant s'installe devant une carte FAMILLE et repère sur le plateau le pion correspondant à la couleur de sa famille.



Chaque joueur tire une carte MÉTIER : cette carte lui assure un revenu différent selon le métier exercé. Le meneur de jeu distribue le nombre de jetons (valeur 1 – 2 – 5) équivalant au salaire de chaque joueur en fonction du métier exercé.

2 Situation de départ

5'

Le meneur de jeu retourne la première carte ÉVÈNEMENT - 1870 : Nous sommes en 1870, vous incarnez des familles juives composées de dix membres. Vous habitez en Russie et alentours. Vous exercez chacun un métier qui vous procure un salaire à chaque tour. La situation en Europe orientale : il y a une zone de résidence créée depuis 1791 en Russie, Pologne, Ukraine qui cantonne les Juifs spatialement et économiquement avec de nombreuses restrictions.

3 Déroulement d'un tour de jeu

60'

(Voir la fiche – tour de jeu) Le meneur de jeu retourne une carte ÉVÈNEMENT. Chaque date représente un événement marquant pour l'histoire des Juifs d'Europe orientale. Au fur et à mesure du jeu,

il constitue une ligne du temps. Tous les joueurs donnent un jeton (valeur 1) au meneur de jeu : cela correspond aux dépenses de la famille pendant cette année.

Ensuite, à tour de rôle :

- ① Le joueur applique, sur le jeu, les conséquences de l'événement historique dévoilé par la carte (voir fiche Maître de jeu dans le matériel).
- ② Le joueur choisit de tirer une carte HASARD ou pas. Si oui, il effectue ce qui est écrit sur la carte.
- ③ Le joueur choisit de partir ou de rester. S'il souhaite partir, il paie deux pièces pour chaque case franchies sur le plateau de jeu.
- ④ En fonction du choix réalisé (rester ou migrer), le joueur a la possibilité de choisir une autre action (voir fiche action).

Quand chaque joueur a accompli ces 4 étapes, le tour suivant reprend en dévoilant la carte ÉVÉNEMENT suivante.

Fin du jeu Le jeu comporte 4 tours de jeu maximum s'il y a 6 joueurs. Le meneur de jeu veillera à garder du temps disponible pour le débriefing. Si les 10 cartes ÉVÉNEMENT n'ont pas toutes été retournées, le meneur retournera les dernières en les expliquant.

4 Debriefing

20'

Chaque jeune reprend le parcours de sa famille et explique ce qui lui est arrivé. La discussion peut être orientée sur les raisons qui ont déterminé les familles à partir ou à rester. Le meneur de jeu note au tableau les idées principales sous forme, par exemple, de familles de mots autour des causes de la migration des Juifs d'Europe orientale. Les jeunes devraient pouvoir citer les raisons suivantes :

- pauvreté, opportunités d'une vie meilleure ;
- rôle des discriminations, préjugés, « fake news » (haine du Juif, bouc-émissaire, accusation de meurtres rituels ...) ;
- violences (pogroms) ;
- lois discriminatoires : zone de résidence, interdiction d'aller dans certaines villes, numerus clausus dans les accès universitaires ;

📖 Pourquoi les Juifs quittent-ils la Russie ?



Pogrom de kichinev 1903

ANTIJUDAÏSME DANS L'EUROPE CHRÉTIENNE

Selon les périodes, les Juifs sont persécutés, chassés et tués. Pourquoi ? On les accuse d'être responsables de la mort du Christ. Les Juifs sont aussi séparés du reste de la population : ils n'ont pas les mêmes droits, n'ont pas accès à certains métiers, sont obligés d'en exercer d'autres (par ex. les métiers interdits aux chrétiens), sont obligés de vivre dans certains endroits (ghetto ou zones de résidence).

"L'Autre" comme ennemi : en période de crise (famine, crise économique), il est facile de faire porter par l'autre la responsabilité. C'est le "bouc émissaire" : celui qu'on va punir sacrifier, alors qu'il n'est pas responsable !

La situation dans l'Est de l'Europe 1791–1917

En Russie, on assiste à la création de Zones de Résidence, où les Juifs sont obligés de vivre: la vie y est difficile et ils sont très pauvres. Les Juifs ne peuvent pas posséder de terre, avoir un métier dans la fonction publique ou atteindre un grade d'officier dans l'armée. Ils sont donc obligés de travailler dans le commerce, les services, l'artisanat, l'industrie. Pour les chrétiens, le Juif est donc vu comme "l'Autre", qui ne travaille pas la terre mais s'occupe de l'argent (prêt avec intérêt ou commerce).

Quelques repères :

1881 Assassinat du tsar Alexandre II, qui protégeait les Juifs. 1^{er} pogroms (persécutions, pillages et assassinats de Juifs par la foule avec la complicité passive de l'État).

1904 - 1905 La situation en Russie s'aggrave : les gens sont de plus en plus mécontents et se soulèvent contre le tsar. La foule en profite pour attaquer les Juifs. Les deux derniers mois de 1905, on compte 650 pogroms, 3 000 victimes, 15 000 blessés.

1914 Première Guerre mondiale. L'Allemagne envahit la Russie. Les Juifs ont peur. L'armée russe se méfie des Juifs qui parlent une langue proche de l'allemand, le Yiddish, et 1 500 000 Juifs sont déplacés de force car l'armée pense que ce sont des espions ou des traîtres. 3^e vague de pogroms (violences, pillages, massacres...)

1917 Révolution communiste. Les communistes interdisent les différences : tout le monde est citoyen et a les mêmes droits. Les Juifs peuvent exercer tous les métiers et avoir des responsabilités

1918 - 1921 C'est la guerre civile en Russie (partisans de la monarchie contre les communistes). Le pays sombre dans la violence : pour la seule communauté juive (5 000 000 de personnes), on compte 100 000 tués, 200 000 blessés, des dizaines de milliers de femmes violées, 300 000 orphelins, plus de 500 000 réfugiés...

Exode de la population juive vers l'Ouest de l'Europe. Les Juifs migrent vers la Belgique, la France, l'Angleterre, la Palestine et les Amériques. Ils migrent à cause des violences (pogroms), la haine contre les Juifs (antisémitisme), mais aussi la pauvreté.

module **A** MIGRATIONS JUIVES

② Terres d'accueil

Objectifs

Durant l'activité, les élèves auront l'occasion

- d'analyser une œuvre et d'en reformuler le contenu. Outre les aspects de compositions, il s'agira de se pencher sur la façon avec laquelle l'art dénonce des faits et sur l'émotion que les artistes expriment à travers leur œuvre;
- de réaliser une synthèse sur l'accueil qu'ont reçu les personnes juives en Belgique.

À la fin de l'activité, ils auront réalisé une proposition d'exposition qui mettra en évidence plusieurs facettes de l'immigration juive qu'ils souhaiteront mettre en lumière.

Contenu

Les difficultés de l'exil

Méthodologie

Mise en perspective d'œuvres mettant en scène le vécu de l'immigration juive.

Matériel pour l'activité

10 œuvres en lien avec la thématique de l'exil et de l'accueil

 1 période

Déroulement

Les jeunes sont nommés commissaires d'une exposition sur l'immigration juive en Belgique. L'idée de l'exposition est de présenter les différentes facettes de l'immigration au départ de tableaux, de dessins, de photos. Répartir les jeunes en groupes de deux : chacun choisit une œuvre et en analyse le sens. Chaque groupe présente son analyse de l'œuvre : support, contenu, couleur, éléments biographiques de l'artiste...

Fin de l'activité



Invitez les jeunes à mettre en évidence les ressemblances et les différences au niveau du contenu de différentes œuvres. Quelles sont, d'après eux, les impressions qui s'en dégagent ? Qu'expriment ces œuvres ? Demandez à chaque élève quelle peinture lui parle le plus et pourquoi. Qu'est-ce que l'art peut nous apprendre sur une thématique comme l'accueil des exilés dans un pays ?

Évaluation de l'activité

Les visiteurs de l'exposition évaluent le parcours proposé. Les élèves/commissaires rapportent leur ressenti avant l'activité et après recherches. Sur base de l'évaluation des visiteurs, les élèves commissaires élaboreront des pistes d'amélioration.

Aller plus loin

Le Musée d'art et d'histoire du judaïsme (Paris) présente l'exposition Shoah et résilience culturelle, le judaïsme à travers les arts.

Le Musée juif de Belgique organise des expositions temporaires d'artistes contemporains.

Migrations juives : accueil

LA POLITIQUE MIGRATOIRE EN BELGIQUE AU XIX^eS

Au XIX^e siècle, la population et les autorités belges ne font pas de distinction entre une personne belge et un résident étranger. Ces derniers, après un temps court de séjour sur le territoire, obtiennent le statut de résident : ils sont intégrés à la société, peuvent prétendre à des postes dans la fonction publique et ont les mêmes obligations civiques que les Belges (par ex. : service militaire). Tout étranger qui peut pourvoir à son entretien est le bienvenu. Aucun document de voyage n'est nécessaire (ni passeport, ni visa). A partir de la fin des années 1880, la situation va progressivement changer du fait de l'accroissement du rôle de l'État en termes de régulation sociale. En effet, à partir de ce moment-là, les Belges sont distingués des étrangers. Ils sont les seuls à bénéficier de la "protection" (limitée) de l'État.

L'immigration ouvrière

L'immigration ouvrière et surtout minière devient dominante dans la migration vers la Belgique à partir du début du XX^e siècle allant jusqu'à 50 000 travailleurs recrutés dans leur pays d'origine (Pologne, Italie, Hongrie, Yougoslavie...) dans l'entre-deux-guerres. La Belgique devient à partir de cette époque un "pays d'immigration".

Parmi les migrants, il y a des artisans qui sont à la base d'un certain nombre d'activités économiques (ex: les Juifs polonais qui produisent des sacs en cuir et des chapeaux) et des migrations d'équipes de travailleurs italiens spécialisés dans le secteur de la construction. À partir des années 1930, en raison de la crise économique, l'installation de migrants occasionne des frictions et propos xénophobes (ils sont vus comme concurrents).

La Belgique, dès 1930, prend des mesures afin de limiter l'afflux de travailleurs étrangers et initie sa première réglementation sur la main d'œuvre étrangère (autorisation de travailler sur le territoire, critère de nationalité pour être affilié au chômage...).

Les réfugiés entre 1918-1939

La Belgique, durant cette période, accueille des réfugiés des pays d'Europe, en fonction des événements politiques qui s'y déroulent : Révolution russe de 1917, arrivée des nazis au pouvoir en Allemagne en 1933, arrivée de Mussolini au pouvoir en Italie...



Les réfugiés juifs internés en Belgique entre 1938 et 1940 devaient arborer une étoile de David. Photo prise en 1939 par le réfugié autrichien Joseph Epstein lors de son passage par le centre d'internement de Merxplas (province d'Anvers) © Musée juif de Belgique

Les Juifs dans l'histoire migratoire de la Belgique

Une migration, d'ampleur limitée, s'étend de 1815 à 1914 : poussés par les événements politiques, mais aussi par des facteurs économiques, des Juifs gagnent la Belgique en provenance des Pays-Bas, des États allemands, de France, plus particulièrement d'Alsace.

À partir de 1881 jusqu'en 1914, la migration devient massive. Ce sont de milliers d'immigrés juifs qui arrivent d'Europe orientale, de Russie. Ils quittent la zone de résidence où sont cantonnés plus de 90% des 5 millions de Juifs du pays. Il y a quelques réfugiés politiques, mais ce sont surtout la misère et la violence qui motivent les Juifs à l'exode. Cette population présente des visages multiples de l'identité juive, de l'orthodoxe au révolutionnaire en passant par le commerçant urbanisé, sécularisé, mais non assimilé.

Lors de l'avènement du régime nazi en 1933 qui fait de l'antisémitisme une politique d'État, des dizaines de milliers de Juifs d'Allemagne partiront pour trouver refuge en Belgique ou pour y embarquer vers l'Outre-Atlantique.

La Belgique comptait environ 3.500 Juifs au moment de l'Indépendance ; quelque 12.000 en 1892 ; plus de 25.000 en 1905, pas loin de 40.000 en 1914 et environ 55.000 personnes au début des années trente. Une croissance impressionnante, qui ne doit pas faire oublier que la population juive ne dépasse pas 1% de la population totale du pays.

Accueil et regard de la population belge sur les Juifs : la problématique du commerce

Au XIX^e siècle, comme les autres communautés immigrantes, la communauté juive est plus nombreuse à Bruxelles qu'à Anvers. Dans le monde du travail, on la retrouve surtout dans le secteur marchand. En 1929, 1500 des 2.000 ouvriers maroquiniers belges sont Juifs.



Colporteur juif © Fonds Lieven Saerens, FMC

Les personnes migrant vers la Belgique au XIX^e siècle sont aussi qualifiées, elles viennent des villes et visent une ascension sociale rapide : ce sont des négociants, des banquiers, des étudiants, entrepreneurs, diamantaires, sculpteurs...

Dans les petits commerces beaucoup d'ouvertures et de fermetures se font régulièrement. Cependant dans la fin des années 1930, dans une période de crise et de grande dépression, plus de la moitié des commerces sont tenus par des étrangers et plus spécifiquement par des Polonais. Il y a également beaucoup d'Italiens qui s'installent mais ceux-ci ne sont pas aussi mal vus que leurs collègues de l'Est. En effet, ils ne vendent pas les mêmes produits que les commerçants belges et ils sont implantés depuis longtemps et sur tout le territoire de Belgique. Si les Juifs polonais sont les plus nombreux, on recense aussi des Juifs parmi les Hongrois, les Lithuaniens, les Roumains, les Ukrainiens, les Russes et les Italiens.

La communauté juive est mal vue par la population autochtone mais également par la communauté juive installée depuis longtemps en Belgique. Car cette nouvelle population immigrante de l'Est garde les habitudes de leur pays d'origine, ce qui les distingue du reste de la population et renforce donc la xénophobie à leur égard. La population juive est rapidement mise en lumière par l'antisémitisme nourrie par un contexte politique et économique

Sources : Vivre en belgique.be, [Histoire de l'immigration en Belgique au regard des politiques menées](#)
Fondation de la mémoire contemporaine, [Sept siècles de présence Juive en Belgique](#)

module **B** MIGRATIONS ACTUELLES

① Les routes de l'exil

📌 Objectifs

Durant l'activité, les élèves seront amenés à

- se découvrir via une recherche sur l'histoire de leur famille ;
- identifier les facteurs de migration à travers le parcours de certains ou de leurs ascendants ;
- identifier les éléments qui font qu'une histoire familiale rencontre l'Histoire.

À la fin du module, ils auront fait des recherches sur leur famille jusqu'à la 3^e génération et réalisé un panneau de présentation.

🕒 2 périodes

📁 Contenu

Généalogie des participants

👉 Méthodologie

1. Recherche
2. Tri des documents
3. Réflexion
4. Création
5. Déduction

🛠 Matériel pour l'activité

- Documents familiaux
- Arbres généalogiques classiques
- Matériels pour création d'arbres généalogiques spécifiques (pyramide, carte...).


👉 Vidéo pour l'élève



C'est quoi un réfugié ?

📅 20 juin, journée du réfugié

Déroulement

 Ce module nécessite un travail de recherches à la maison. Pour certains jeunes, il peut être délicat d'aborder la notion de famille. Celle-ci peut être vue de façon élargie. Chacun doit se sentir libre de donner les informations qu'il souhaite.

1 Elaboration d'un arbre généalogique

Faites compléter des arbres simples par les jeunes, sans usage des documents qu'ils ont ramenés, seulement avec leurs connaissances personnelles et celles données lors de la recherche de documents au sein de la famille.

Faites numéroter les membres de la famille de la façon suivante : l'enfant porte le numéro 1, son père le 2, sa mère le 3, etc. Les pères portent les numéros pairs et les femmes les numéros impairs.

À noter : lieu et date de naissance, métier, nom et prénom pour chaque membre de la famille.

Pour les familles recomposées ou adoptives, il y a des possibilités d'ajout de branches ou de création par les élèves de leur propre arbre (avec double tronc, deux arbres avec les racines entremêlées...). Pour les jeunes pour qui la représentation de l'arbre ne semble pas logique, il est possible de créer une pyramide où l'enfant est au sommet, il s'appuie sur la large base d'ancêtres.

2 Analyse de documents



Par deux, faire trier les documents amenés par les élèves afin d'identifier les sources et informations du même style, ouvrir l'éventail des sources au cas où un élève n'aurait pas beaucoup de documents. Le tri s'effectue par pays, par année...

3 Compléter l'arbre généalogique



Faites relever les informations des documents pour les inscrire dans les arbres des élèves. Pour travailler plus en cohérence avec le thème de la migration, il est possible de présenter les arbres en ajoutant des dessins qui symbolisent la migration (bateaux, avions, pas, cartes géographiques...). Ensuite chaque jeune essaie de repérer si une ou plusieurs personnes de sa famille ont migré d'un pays à un autre, si une personne est née dans un autre pays que la Belgique... Lancez les élèves dans une enquête sur leur histoire migratoire familiale.

4 Histoires dans l'Histoire



Une fois la période de migration abordée, avec des recherches – éventuellement sous forme de travail de groupe – sur l'histoire plus particulière d'un pays, comprendre les facteurs possibles qui ont décidé un ou plusieurs membres de la famille à migrer.

5 Présentation



Chacun est invité à présenter les conclusions au reste de la classe.
Variante : vous pouvez essayer de reconstituer le mode de vie ou une journée d'un membre d'une famille, découvrir son métier...



Migrants tentant de rejoindre l'Europe en traversant la Méditerranée à bord d'une embarcation de fortune.

Aller plus loin

Exposition itinérante d'Amnesty Internationale, [Je suis humain](#), gratuite pour les écoles. [La migration ici et ailleurs](#), dossier pédagogique, 2016, Amnesty International et plus particulièrement les pages [9 à 12 du carnet d'exercices](#). Le film *Styx*, de Wolfgang Fischer, sorti en 2018, est une allégorie des dilemmes moraux qui déchirent les Européens sur la question des migrants. Contient très peu de dialogues.

Migrations : l'exil

Qui sont les migrants ?

Derrière le terme de « migrant » se cache toute une série de réalités et de statuts très divers. Un migrant est une personne qui quitte son pays pour aller vivre sur un autre territoire pour de multiples raisons. Il s'agit donc d'une personne qui vit de façon temporaire ou permanente dans un pays dans lequel elle n'est pas née. Les raisons de sa migration peuvent être dues au fait d'un danger encouru dans son pays ou pas. Les migrations font partie de l'histoire de l'humanité depuis l'aube des temps : ce n'est pas un phénomène nouveau. Ce qui est nouveau, ce sont les frontières entre les pays.

Où migrent-ils ?

Il y a différents types de migrations : les migrations internes à un pays, la migration dans les pays voisins et la migration plus lointaine (autre pays, autre continent). Presque 9 personnes réfugiées sur 10 sont accueillies dans des pays pauvres ou en voie de développement. Les personnes qui fuient leur pays cherchent le plus souvent asile dans un pays voisin : les Syriens en Turquie et au Liban, les Afghans au Pakistan et en Iran, etc.

 Carte HCR explicatives, [3,7 millions de personnes](#), [Où vont les réfugiés ?](#)

Pourquoi migrent-ils ?

Les migrants sont des personnes qui fuient la guerre, les catastrophes naturelles, qui cherchent du travail, qui sont persécutées, menacées par le régime politique en place, dont on a détruit la maison, dont le pays traverse une crise économique ou connaît des conditions climatiques de plus en plus difficiles (sécheresse...) et donc qui cherchent du travail ailleurs ou souhaitent étudier afin d'améliorer le sort de leur famille restée au pays... On observe que les causes du départ sont souvent liées entre elles, se recoupent et se cumulent. Une personne décide rarement de migrer pour une seule raison, c'est l'accumulation des motifs qui l'amène à prendre cette décision.

Le voyage

Les personnes migrant par voie terrestre et maritime passent par des voies très empruntées qu'on appelle les « routes migratoires » : ce sont des chemins qui peuvent être courts, sécurisés, simples mais aucun ne regroupe toutes ces caractéristiques. Certaines routes sécurisées (hors des contrôles de police) sont difficiles. Et parfois c'est le hasard qui fait choisir un chemin plutôt qu'un autre.

Les personnes fuyant leur pays font le plus souvent appel à des passeurs, qui demandent beaucoup d'argent et prennent les passeports pour leur faire passer des frontières de manière plus ou moins dangereuse. Ils profitent de la vulnérabilité des migrants pour les voler, les violenter... et gagnent beaucoup d'argent par ce trafic. La fermeture et le contrôle des frontières par les pays où souhaitent se rendre les migrants mettent les migrants en situation de plus grand danger. Beaucoup se noient dans la mer à cause d'embarcations très fragiles. Ce danger et ces routes de migration se trouvent partout dans le monde, en Amérique, en Asie/Océanie. Beaucoup de personnes meurent en faisant ce voyage, que ce soit en mer, sur terre, dans le désert... La Méditerranée est la zone de passage la plus meurtrière au monde.

Ressources [Missing migrants](#) : cartes interactives des migrations (routes, décès, lieux de départ, d'accueil, migration sur les différents continents...).

[UNHCR, Aperçu statistique](#) : graphiques, cartes et chiffres de la migration.

[UNHCR, L'enseignement de la thématique des réfugiés](#) : ressources pédagogiques.

[UNHCR, Qui sont les réfugiés ?](#) Vidéo 2018 (possibilité de générer automatiquement les sous-titres).

Zineb Dryef et Benjamin Bachelier, "Je n'avais jamais quitté la Syrie" Topo n°1, septembre/octobre 2016 : présente sous forme de BD les témoignages de deux jeunes Syriens. www.toporevue.fr

module **B** MIGRATIONS ACTUELLES

② Protection des réfugiés

📌 Objectifs

Durant l'activité, les participants auront l'occasion

- d'avoir un aperçu sur les différentes dénominations et contenus juridiques qui désignent les migrants ;
- d'avoir un aperçu de différentes vagues migratoires vers la Belgique ;
- de lutter contre les attitudes négatives à l'égard des migrants en identifiant les apports positifs de la multiculturalité.

À la fin de l'activité, ils auront réalisé que la migration est un phénomène complexe et ancien qui nourrit les sociétés de ses apports.

📁 Contenu

Les migrations en Belgique et les apports à la société.

🕒 1 période

🔄 Méthodologie

1. Quiz
2. Débat

🛠️ Matériel pour l'activité

- Plateau de jeu (image à découvrir symbolisant la thématique)
- Post-it
- Signaire « migration »
- Cartes Timeline
- Carte de la Belgique et statistiques immigrations (myria.be)
- Drapeaux de différents pays (France, Roumanie, Maroc...).

👉 Vidéo pour l'élève



C'est quoi la DUDH ?



Déroulement



Les élèves sont répartis en groupes de 4 avec un chef d'équipe. Ils doivent gagner le plus de points pour découvrir une photo cachée par des post-it et deviner ce qu'elle représente. Il s'agit d'une image/photo représentative de l'immigration en Belgique.

1 Quiz

30'

① Sur une silhouette (tracée au tableau ou sur un papier) : écrivez le plus de mots ou donnez le plus de signes possibles pour désigner une personne qui n'est pas originaire de Belgique. Compter 1 point par signe/mot juste. Si les jeunes ont peu de connaissances, mettre le signaire ci-après à disposition pendant 1 minute. Puis chaque groupe essaie de restituer un maximum de mots.

② Retrouvez les définitions associées aux mots en lien avec la migration (immigré, émigré, expatrié, étranger, demandeur d'asile, réfugié, illégal et sans-papiers ? Compter un point pour chaque réponse correcte.

③ Replacez les différentes vagues migratoires sur la ligne du temps. Compter deux points pour chaque carte bien positionnée.

④ Placez, pour chacune des régions de Belgique, les pays dont sont originaires la plupart des immigrés, chaque pays étant symbolisé par son drapeau. Comptez 1 point pour chaque étiquette placée dans la bonne région.

⑤ Pourquoi les migrants veulent-ils venir en Belgique ? Réponse à la manière du jeu « Une famille en or ». Les 2 chefs d'équipes jouent un « Pierre, papier, ciseau » ; le gagnant permet à son équipe de faire des propositions de réponse à l'enseignant. S'ils font une erreur, la main passe à l'autre équipe. Au bout de 3 mauvaises réponses dans les deux équipes ou si toutes les réponses ont été données par les équipes, le jeu se termine. On découvre les réponses restantes et on compte les points de chaque équipe.

Fin du quiz, les élèves enlèvent autant de cases sur l'image cachée que de points reçus.



Interrogez vos élèves sur les apports des personnes qui ont immigré en Belgique (culture, nourriture, épices, vie de quartier, habitudes vestimentaires ou autres). Cela peut se faire soit en classe soit en invitant les élèves à se promener dans un quartier et à découvrir les apports d'autres cultures. Ils peuvent partager leurs découvertes via des photos ou dessins... Si l'occasion se présente, les élèves pourraient aussi réaliser l'interview d'une personne sourde qui a immigré en Belgique.

Aller plus loin

10 préjugés sur la migration: arrêtons de croire n'importe quoi!

Amnesty international Belgique, 2017.

Réfugiés et étrangers: petit guide anti-préjugés, CIRE, 2019.

Dossier pédagogique et carnet d'activités sur la migration, Amnesty international, **Migration ici et ailleurs**

Outil pédagogique sur l'expérience de la migration, SCI Belgique, **Partir ou rester?: Parcours d'un-e réfugié-e au-delà des peurs**

Shaun Tan, **Là où vont nos pères**, Dargaud, 2007 : bande dessinée sans paroles racontant le parcours d'un migrant en route pour un pays nouveau. Arrivé dans ce pays nouveau et étrange, il doit réapprendre à vivre, il rencontrera d'autres gens, exilés comme lui.

Migratie Museum Migration ne raconte pas seulement l'histoire des migrations à Bruxelles. Il rend hommage à tous ceux qui construisent Bruxelles. Hier, aujourd'hui et demain.

apatride



clandestin



étranger



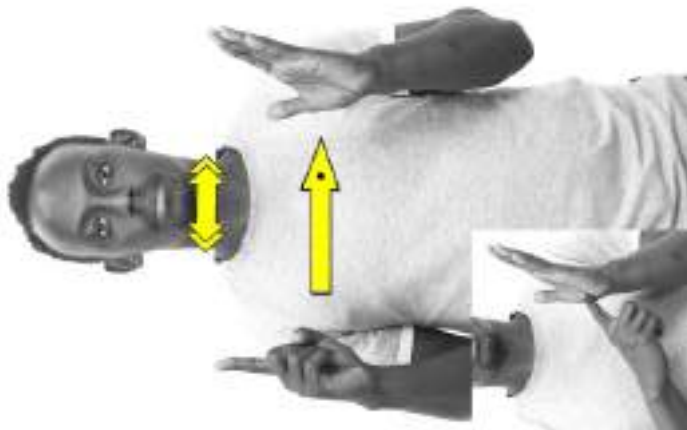
expatrié



frontière



illégal



persécution



statut



visa



(2)

L'OCCUPATION



Témoignage de Paul Sobol CCLJ mai 2017



Le 10 mai 1940, la Belgique est envahie par l'Allemagne nazie. Paul a 14 ans. Pour obéir à son père, il travaille comme fourreur. C'est un métier qu'il n'aime pas et est renvoyé. Seul le dessin l'intéresse. Il s'inscrit aux Arts et Métiers pour y apprendre la mécanique. Avec les premières ordonnances contre les Juifs, la famille Sobol s'inscrit au registre communal des Juifs. Suite à l'ordonnance du 1^{er} décembre 1941, interdisant aux élèves juifs de fréquenter les écoles, Paul ne peut plus aller aux Arts et Métiers. En 42, Paul porte l'étoile jaune, sa bande de copains le surnomme le Shérif.

La rafle perpétrée à Bruxelles le 3 septembre 1942 incite son père à cacher sa famille. La famille Sobol quitte le centre-ville et s'installe sous une fausse identité à Ixelles. Paul possède des faux papiers au nom de Robert Sachs. Paul souhaite continuer à vivre le plus normalement possible. Il quitte sa cache tous les matins et rentre le soir. Il découvre un complexe sportif (le Saint Sauveur) où il passe ses journées. Il rencontre Nelly, une jeune fille catholique.

thème EXCLUSION & POLARISATION

« » Primo Levi, *Le système périodique*

Les lois raciales avaient été proclamées depuis quelques mois et peu à peu, j'étais devenu, moi aussi un isolé. Mes camarades chrétiens étaient des gens civilisés : aucun parmi eux ni parmi les professeurs n'avait eu à mon adresse un mot ou un geste hostiles, mais je sentais qu'ils s'éloignaient et, selon un comportement ancien, moi aussi je m'éloignais d'eux : chaque regard échangé entre eux et moi était accompagné d'une lueur minuscule, mais perceptible de méfiance et de soupçon. Que penses-tu de moi ? Le même qu'il y a six mois, ton égal qui ne va pas à la messe ou le Juif qui <parmi vous de vous ne rit pas> ?



Felix Nussbaum *Autoportrait avec un passeport juif 1943*

module **A** L'EXCLUSION DES JUIFS

① Les mesures anti-juives

📌 Objectifs

Durant l'activité, les élèves prendront conscience de l'implication des mesures anti-juives sur la vie des Juifs vivant en Belgique de 1940 à 1945.

À la fin de l'activité, ils auront comparé leur vie de tous les jours à celle d'un jeune belge et d'un jeune juif sous l'occupation allemande. Ils auront été invités à réaliser l'effet des mesures anti-juives édictées par les nazis ayant entraîné l'exclusion sociale, économique et politique des Juifs, y compris ceux de nationalité belge.

🕒 1 période

📖 Contenu

Les 17 ordonnances édictées par les nazis entre le 23/10/1940 jusqu'au 21/09/1941

👉 Méthodologie

Vis ma vie

🛠 Matériel pour l'activité

- Cartes JOURNÉE TYPE (recto/verso)
- Aimants pour le tableau
- Marqueur rouge (paperboard)
- Lois du 23 et 28 octobre '40
- Cartes ORDONNANCES
- Autant de cartes d'identité qu'il y a de jeunes
¾ de Belges
¼ Juifs étrangers
1 Belge juif
- Cartes métiers
- Émoticônes (à télécharger)

👉 Vidéo pour l'élève



Les mesures contre les Juifs

Déroulement

⚠ Les 17 ordonnances anti-juives édictées par les nazis ont exclu les Juifs de la vie économique, sociale et culturelle, les confinant ainsi dans un ghetto réel, même s'il n'est pas localisé dans l'espace. Les autorités/citoyens belges ont agi de façons différentes, certains prévenant l'action des Allemands, d'autres refusant de collaborer.

❶ Journée type

5'



Listez avec le groupe les activités qu'ils effectuent dans une journée type et les événements récurrents sur une année (fêtes,...). Matérialisez leurs réponses en disposant les images JOURNÉE TYPE, côté version colorée, sur le tableau.

❷ Remontons le temps

5'

Annoncez aux jeunes que l'on va remonter le temps en 1940. Questionnez-les sur leurs connaissances concernant la situation en Belgique en 1940-41. Nous sommes fin octobre '40. Attribuez en distribuant au hasard les cartes correspondantes une Identité et un métier à chacun : enseignant, étudiant, juriste, commerçant, ouvrier... Annoncez que les jeunes dont vous toucherez le dos sont d'origine juive et demandez-leur ensuite de fermer les yeux. Une fois certains jeunes désignés en tant que Juifs, repassez la journée type en revue et identifiez les éléments qui étaient différents en 1940 : pas de gsm, pas d'internet, pas d'abondance dans les magasins, armée d'occupation... Retournez sur le tableau les images JOURNÉE TYPE, au fur et à mesure de leurs réponses.

❸ Les premières mesures anti-juives (octobre '40)

5'

Annoncez que l'occupant nazi a émis plusieurs restrictions
Affichez les lois.

23 octobre interdiction de l'abattage rituel des animaux à sang chaud.

28 octobre définition de la notion de Juif, registre des Juifs, déclaration des entreprises juives.

💡 L'ordonnance demande aux communes de recenser les Juifs âgés de plus de 15 ans. La commune rédige une fiche avec le nom, le prénom, la date et le lieu de naissance, l'adresse, la profession, la nationalité, la religion, mais aussi d'autres informations comme l'épouse, les parents, les grands-parents, les enfants. Ces fiches vont servir de base aux arrestations et à l'organisation des rafles.

Parcourez une journée fin octobre 1940 pour un Juif en se souvenant de l'interdiction de l'abattage rituel, la mention "entreprise juive" et l'obligation de s'enregistrer dans le registre des Juifs. Demandez si certains jeunes sont en difficulté par rapport à cela. Superposez sur les images concernées le symbole de l'interdiction : dans ce cas-ci, les fêtes religieuses sont concernées.

4 Les ordonnances anti-juives (octobre '40 à août '42)

20'



Donnez à chacun une carte ORDONNANCE que chacun lit (ou scanne le QRCode), et cherche à comprendre les conséquences de cette mesure dans la vie quotidienne. Ensuite, dans l'ordre chronologique des mesures, chacun est invité à présenter au groupe l'ordonnance qu'il a reçue et à expliquer les impacts de cette mesure sur la vie de tous les jours. Il superpose ensuite sur la carte JOURNÉE TYPE correspondante le symbole de l'interdiction lorsque les Juifs sont concernés (par ex. mettre le signe INTERDICTION sur l'image du parc lorsqu'une mesure interdit l'accès des Juifs dans les parcs publics).

5 Enregistrement et marquage des Juifs – 29 juillet '41

Interrompez la présentation des élèves après la loi sur la confiscation des appareils radios. Annoncez que nous sommes fin juillet 1941 et que les Juifs doivent se présenter à la maison communale. Ajoutez un 'J' au marqueur rouge sur la carte d'identité de ceux qui se présentent. Ignorez ceux qui ne se présentent pas. Continuez le parcours jusque fin septembre '41.

6 Fin de l'activité

5'



Distribuez à chacun un jeu d'émoticônes. Chacun entoure les émoticônes correspondant aux différents sentiments qu'ils ont vécus durant l'activité.

7 Débriefing

10'



Qu'a-t-on observé ? Qui était désigné comme d'origine juive ? Quand ? Toutes les personnes désignées comme étant d'origine juive ont-elles reçu le cachet JUIF ? Certaines ne se sont-elles pas déclarées en tant que Juifs ? Qu'avez-vous ressenti après avoir vu toutes les lois qui concernaient les Juifs ? Que pense-t-on de ces ordonnances ?

[Aller plus loin](#)

Centre d'action laïque, La déportation des juifs de Belgique, leçon 5 du dossier pédagogique publié en 2015 [Mise en œuvre des mesures antijuives](#)

📖 Mise en œuvre des mesures anti-juives

Les Allemands veulent occuper le pays avec un minimum d'hommes, faire tourner l'économie. Ils entendent pour cela s'appuyer sur la coopération des autorités belges.

Une politique du moindre mal

Il y a à l'époque en Belgique des partisans de l'*Ordre nouveau* (💡 Dénomination générale caractérisant un courant d'organisations qui, durant l'entre-deux-guerres, veut remplacer la démocratie parlementaire par un système politique autoritaire dirigé par un chef puissant.) qui souhaitent un système autoritaire. Mais d'un autre côté, la haine de l'Allemand, depuis la guerre de 1914, alimente une résistance au moins passive dans de nombreuses couches de la population. L'expérience de 1914 amène les autorités à pratiquer une politique « du moindre mal » qui va se révéler pour les Juifs vivant en Belgique une politique du pire. Car 90 % des Juifs présents sur le territoire national ne sont pas belges, ils subiront donc de plein fouet les mesures prises par la Belgique à l'encontre des étrangers, avant d'être soumis à des ordonnances antisémites : dix-sept entre octobre 40 et octobre 42 !



Etablissement interdit aux Israélites 1940-1944.

Les ordonnances contre les Juifs

Au départ, les Secrétaires généraux, qui remplacent leur ministre en exil à Londres sous l'Occupation, refusent de participer à cette politique discriminatoire nazie en invoquant la Constitution belge et la Convention internationale de La Haye. Mais les nazis vont agir progressivement. A Bruxelles, ils n'acceptent qu'un seul interlocuteur, le bourgmestre de Bruxelles. C'est lui qui représente les 19 communes après avoir discuté avec ses homologues au sein de la Conférence des bourgmestres des mesures à prendre et des exigences de l'occupant.

Le premier arrêté interdit l'abattage traditionnel sans mentionner le terme "juif". Une manière de stigmatiser les Juifs sans les nommer. Sur ordre de l'occupant, les Juifs sont chassés de la fonction publique. A Bruxelles, l'ordre de service est signé par le bourgmestre, Joseph Van de Meulebroeck : le 31 décembre 1940, 22 personnes sont exclues des services de la ville. Les plus hautes autorités juridiques ne s'opposent pas à l'établissement du registre des Juifs pourtant contraire à la législation belge.

Le recensement : registres des Juifs

Dès novembre, des fonctionnaires bruxellois établissent un modèle de fiche qui sera utilisé par les autres communes du pays. L'enregistrement commence le 16 décembre 1940 dans l'ensemble des communes bruxelloises. Ces registres des Juifs rigoureusement tenus jusqu'en 1942 seront communiqués aux nazis. Ce fichier leur permettra de localiser les familles pour les arrêter et les déporter. A partir du 29 juillet 1941, Gérard Romsée, un des Secrétaires généraux qui est partisan de l'Ordre nouveau, exige un nouveau recensement de la population juive et l'oblige à faire apposer un cachet Jood-Juif sur leur carte d'identité. Ce recensement sur base ethnique, est un manquement grave à la Constitution belge.

Source : Texte repris du dossier pédagogique réalisé par le Centre d'action laïque, [La déportation des juifs de Belgique](#), leçon 5, 2015. Les intertitres ont été rajoutés.

module **A** L'EXCLUSION DES JUIFS

② Le rôle de la propagande

📌 Objectifs

Durant l'activité, les élèves

- auront réfléchi au rôle de la propagande nazie qui a conduit à la diffusion de la haine et à l'acceptation de la violence contre les Juifs ;
- auront l'occasion de prendre conscience qu'affiches et images sont un puissant vecteur d'endoctrinement et d'acceptation de la violence envers une catégorie de personnes.

À la fin de l'activité, ils auront construit une affiche de propagande sur une thématique donnée.

🕒 2 périodes

📄 Contenu

Techniques d'instrumentalisation des foules

🔄 Méthodologie

Analyse d'affiches de propagande, création d'affiches

🛠 Matériel pour l'activité

- Affiches de propagande nazie
- Publicités de toutes époques sur les femmes, les Noirs, les Juifs
- Grille d'analyse (prévoir une par groupe de travail)
- Matériel pour créer une affiche (revues, papier couleur, marqueurs, ciseaux, colle...)

👉 Vidéo pour l'élève



Techniques de propagande

Activité inspirée d'un atelier réalisé lors de la journée organisée par DOB au musée Kazerne Dossin en 2018

Déroulement

1 Introduction

5'

- Le rôle de la propagande nazie dans l'exclusion des Juifs



Expliquez que si les nazis ont pu exclure une population, c'est entre autres via la propagande, qui a présenté sous un jour mensonger et caricatural les Juifs.

2 Définition du mot propagande

5'

Nuage de mots autour du terme propagande. Complétez en appuyant sur les notions suivantes : faites comprendre que la propagande est une notion très ancienne, que les formes sont diverses (architecture, sculpture dans les sociétés de l'Antiquité), que le but est de faire croire. La propagande s'est surtout développée depuis la Première Guerre mondiale. La propagande aujourd'hui reste plus que jamais d'actualité à travers les différents médias, la culture, le marketing politique,...

3 Analyse de différentes affiches

10'



Répartir les jeunes en sous-groupes. Chaque sous-groupe reçoit des publicités concernant une thématique. Chaque sous-groupe analyse les affiches reçues au moyen de la grille d'analyse. Le sous-groupe essaie de retirer des constantes ou des méthodes.

4 Quelques éléments d'analyse

10'



Partez des conclusions des jeunes pour mettre en avant le fait que certains procédés utilisés par des publicités ou objets les transforment en outils de propagande. En clair, pour être efficaces, les techniques de propagande utilisent quatre procédés : susciter des émotions fortes, simplifier les informations et les idées, répondre aux besoins et aux valeurs du public, attaquer les opposants.

5 Création d'affiche

20'



Les jeunes choisissent un thème et créent une affiche. Le thème est libre et la façon de procéder également.

6 Présentation

par groupe 10'



Présentation des affiches en grand groupe.

Un autre sous-groupe est désigné pour faire son retour par rapport à la présentation. Le sous-groupe demande d'abord si le groupe qui a présenté a envie d'entendre son retour.

Si oui, le sous-groupe s'exprime à propos :

- ① ce qu'ils ont observé en lien avec les consignes données ;
- ② ce qu'ils ont bien aimé ;
- ③ les conseils qu'ils ont pour améliorer l'affiche.

En aucun cas, le sous-groupe qui donne son retour n'émet un avis sur la façon dont s'est déroulée la présentation. Si la classe peut être divisée en 3 groupes, un dernier groupe contrôlera que le retour se fait bien sur base des consignes données.

Variante: Mind over média

Trouvez des exemples de propagande sur le site [Mind over média](#), téléchargez-les pour les montrer : chaque élève vote pour dire si la propagande est nuisible ou non. Suite au débat, amenez vos élèves à établir une synthèse. Abordez également les différentes réactions possibles face à une propagande nuisible (cf. certaines campagnes publicitaires doivent changer leur façon de faire car elles heurtent l'opinion publique).

Aller plus loin

- Musée royal de l'armée et d'histoire militaire (Bruxelles) : possibilité d'une visite guidée sur le thème de la propagande. Dossier pédagogique du Musée royal de l'armée et d'histoire militaire, [La propagande](#)
- L'État trompeur : le pouvoir de la propagande nazie, United States Holocaust Memorial Museum, dossier pédagogique au départ de l'exposition *State of deception*, 2019.

La propagande nazie

☛ La propagande est l'action de diffuser, de propager, de faire admettre une doctrine, une idée, une théorie politique. Son but est d'influencer l'opinion publique, de modifier sa perception des événements, de personnes, de produits, de convertir, de mobiliser ou de rallier des partisans. La propagande prend la forme de campagnes de diffusion d'informations toujours partiales et déformées, à grande échelle, parfois insidieuses. La propagande, en tant que stratégie de communication d'un parti, d'un pouvoir politique ou militaire, est à la puissance civile ou militaire ce que la publicité est au secteur des biens marchands. (toupie.org)

RÔLE DE LA PROPAGANDE NAZIE DANS L'ACCEPTATION DE LA HAINE DES JUIFS

En Allemagne

Au début des années 1930, la plupart des Allemands sont encore opposés à toute forme de violence à l'égard des Juifs. Néanmoins ils ont accepté de manière passive leur discrimination, comme les caricatures et les campagnes médiatiques antisémites. Cette discrimination et cette haine banalisées ont engendré les lois antisémites supposées « restaurer l'ordre public ». Une fois ces lois votées, il ne restait plus qu'à rassembler les populations ostracisées de façon à faciliter une répression violente à leur rencontre. La propagande médiatique orchestrée à grande échelle par l'État nazi a été le signe annonciateur de la radicalisation d'un peuple qui allait accélérer ce que les nazis ont nommé la « solution finale » en 1942.

En Belgique

Les Juifs vivant en Belgique au moment de l'arrivée des Allemands sont pour la plupart des immigrés. Seuls 6% ont la nationalité belge. L'antisémitisme et la xénophobie vont faciliter le travail de l'occupant nazi en Belgique auprès des personnes qui acceptent leurs ordres, font preuve de zèle en dénonçant par exemple les Juifs cachés.

Pourquoi l'occupant a-t-il pu si facilement organiser la déportation de plus de 24 000 Juifs vivant en Belgique ?

L'antisémitisme est présent en Belgique, comme ailleurs en Europe. Il a plusieurs visages :



1943

- ① celui de l'antijudaïsme chrétien : sentiment bien ancré depuis des siècles dans la population européenne ;
- ② celui de la xénophobie : 94% des Juifs en Belgique étaient des étrangers ; d'où la déportation de Juifs paraîtra acceptable en raison de leur statut d'étrangers ;
- ③ celui de l'antisémitisme politique : les Juifs sont aussi accusés de manipulation, de collusion avec l'ennemi (les communistes, mais aussi paradoxalement avec les Allemands, car de nombreux Juifs fuyant le nazisme... étaient allemands) ; sans négliger le fait que le nationalisme flamand trouvait dans l'idéologie nazie certains points d'ancrage ;
- ④ celui de l'antisémitisme socio-économique : ils sont les boucs-émissaires en cas de situation de crise économique. Le préjugé qui veut que les Juifs s'enrichissent sur le dos des autres est tenace et entretenu entre autres via les caricatures. La population belge est en difficulté et voit dans les commerces et l'artisanat juifs une concurrence sur le marché de l'emploi.

LA BELGIQUE DOCILE

Le Sénat a émis en 2007, un rapport dont l'intitulé évocateur est la "Belgique docile" et qui examine la responsabilité de l'État belge dans la déportation des Juifs. Dans sa conclusion finale, le rapport mentionne la guerre comme un révélateur de l'âme d'une société. Si les nazis ont pu si facilement prendre des mesures d'exclusion de la population juive sur des bases contraires à la Constitution belge et organiser la déportation, c'est parce que les mentalités y étaient favorables. Les occupants ont trouvé une Belgique docile, à de rares exceptions près. L'administration a parfois devancé les ordres de l'occupant ou fait preuve de zèle dans la mettre en œuvre dans un contexte où la population croyait que les déportations menaient à un travail à l'Est, pas à un meurtre de masse. Et « l'âme d'un peuple » se façonne entre autres au travers de la propagande et du discours ambiant.

PROPAGANDE EN BELGIQUE

Les Allemands ont d'abord essayé de se faire accepter par la population belge en présentant l'image d'un occupant civilisé soucieux de préserver la population et de lui venir en aide. Mais la propagande antisémite est aussi à l'œuvre à travers notamment la projection de films tels *Le Juif Süß*, qui eut un grand succès en Allemagne et à l'étranger, et *Le Juif éternel* ou *Le Péril juif* (en Allemand *Der Ewige Jude*), films allemands de propagande nazie, antisémites, sortis en 1940 et supervisés par Joseph Goebbels.

Le Juif éternel est réalisé à partir de plusieurs images d'archives et présenté comme un documentaire. Il a été tourné après l'occupation de la Pologne. Il dépeint l'idée d'un complot international ourdi par les Juifs, présentés comme des sous-hommes. Le film a pour but de montrer qu'ils sont un peuple auquel il faut s'opposer, dénonçant leur façon de vivre, leur histoire, leurs coutumes. C'est suite à la projection de ce film qu'eut lieu le pogrom d'Anvers, émeute antisémite survenue le 14 avril 1941 : les émeutiers mettent le feu à deux synagogues et à l'habitation du grand rabbin. 200 vitrines de magasins sont détruites, des Juifs sont molestés, des exemplaires de la Torah et des livres de prières sont brûlés dans la rue. La police d'Anvers est présente et n'empêche pas ce qu'on appelle *La nuit de cristal belge*.

Le pouvoir des images et des médias

Les techniques de propagande ne sont pas l'apanage des dictatures, on les trouve également dans les démocraties, sous le nom de communication politique. Contrairement aux dictatures utilisant des moyens coercitifs et le pouvoir militaire, dans les démocraties les moyens de conquête ou de conservation du pouvoir sont fondés sur la persuasion et s'appuient sur le pouvoir des médias. A ces médias, s'ajoutent à présent les réseaux sociaux qui permettent d'établir le profil de chacun de leurs utilisateurs et de les cibler en leur envoyant des messages personnalisés.



Pogrom d'Anvers
14 avril 1941 - mise à sac
de la synagogue. Image
issue d'un film tourné par la
propagande nazie.

Source : La Belgique docile. [Les autorités belges et la persécution des Juifs en Belgique pendant la Seconde Guerre mondiale](#), Rapport final, Cegesoma, 2007.

module **B** POLARISATION NOUS/EUX

📌 Objectifs

Durant l'activité, les élèves
- auront réfléchi sur les situations ou discours de polarisation et les solutions pour y mettre fin ;
- seront vigilants sur les situations de rejet de l'autre, de harcèlement...

À la fin de l'activité, ils auront vécu une situation de cohésion de groupe, une situation de polarisation et auront expérimenté quatre attitudes possibles pour désamorcer un conflit.

🕒 2 périodes

📖 Contenu

Polarisation : Nous (les bons)
– eux (les mauvais).

👉 Méthodologie

1. Jeu de cohésion de groupe et débat
2. Jeu de simulation et observation
3. Théorie et débat
4. Expérimentation

✂️ Matériel pour l'activité

- Gommettes
- Grandes feuilles
- Marqueurs (orange, bleu, vert, noir)
- Fiches IDENTITÉ DES PAYS BLEU & JAUNE
- Vidéo *Polarisation*
- Matériel de projection
- Fiches TAC Ô TAC

👉 Vidéo pour l'élève



Polarisation

Déroulement

1 L'abri antiatomique

15'

Avant l'activité : collez de façon à ce qu'elle soit visible une gommette de couleur différente (bleu, verte ou jaune) sur 3 tables placées chacune dans un des coins de la pièce : chacune représente l'abri antiatomique pour ceux qui auront sur le front une gommette de la couleur correspondante. Prévoyez autant de gommettes qu'il y a d'élèves de façon à répartir les élèves en 3 groupes équivalents (jaune – bleu – vert). L'un d'entre eux, sans le savoir, aura une gommette noire (veillez à choisir quelqu'un qui pourra assurer ce rôle!).



Expliquez l'activité aux élèves assis en cercle : « Au signal donné, vous aurez 30 secondes pour vous protéger d'une bombe qui va exploser. Dans la salle, il y a des espaces sécurisés, des abris antiatomiques de couleurs différentes. Je vais vous mettre sur le front une gommette de couleur et quand vous pourrez ouvrir les yeux, vous devez aller, sans utiliser la LS, sans parler ni écrire dans l'abri antiatomique correspondant à votre couleur ».

Suite à cette explication, demandez aux élèves de fermer les yeux et collez les gommettes sur leur front. L'un d'entre eux aura une gommette ne correspondant à aucun groupe et aucun abri. Cette information ne doit pas être signalée au groupe en début d'activité car on souhaite voir comment le groupe réagit à cela. Une fois que tout est en place, activez le signal.

Debriefing

La personne à gommette unique explose-t-elle ? Est-elle sauvée ? Comment se sent-elle ? Comment se sentent les autres ? Compétition car danger/urgence ? Qu'en est-il de l'importance accordée aux consignes de l'animateur ? Avoir une gommette noire dans le groupe, c'est être comment ? Pensez à des élèves qui ont cette gommette noire dans l'école, les laissez-vous exploser ou les aidez-vous ? Pour quelles raisons rejetez-vous certaines personnes ?

2 Des différences culturelles

20'



Gardez les jeunes dans les trois groupes. Les groupes jaune et bleu reçoivent une identité prédéfinie. L'élève avec la gommette noire est

intégré dans le groupe des verts, ou si un groupe l'a accueilli lors de l'activité précédente, il reste dans ce groupe-là.



Pour les groupes jaune et bleu (10') : chaque groupe dessine au feutre jaune (= orange) ou bleu selon le groupe sur une grande feuille de papier les contours d'une personne membre de leur groupe. La silhouette en papier est alors découpée et partagée en deux dans le sens de la longueur. Les groupes jaune et bleu échangent une moitié de silhouette pour obtenir une silhouette mixte.

Chaque groupe note sur la moitié gauche tout ce qui est typique de sa propre culture, sur l'autre moitié ce qui semble être typique de l'autre pays, en se référant au document que chaque groupe a reçu (identité des pays jaune et bleu). Puis les deux moitiés des deux groupes sont échangées, de manière à reconstituer une silhouette bleue et une silhouette jaune.



Pour le groupe vert : le groupe se partage en deux et chaque partie assiste 5' aux discussions, les uns dans le groupe des jaunes, les autres dans le groupe des bleus. Ils rejoignent ensuite leur silhouette et inscrivent dans la silhouette ce qu'ils ont perçu dans l'une et l'autre culture en séparant la tête (pensées), le cœur (émotions), les mains et les pieds (actions). Ils mettent une gommette jaune et bleu pour identifier le groupe concerné. Quand la silhouette verte est complétée, chaque membre du groupe vert dépose une gommette verte à côté d'une affirmation à laquelle il adhère.

Lorsque les 3 silhouettes sont achevées, faites-les afficher. Faire un bref débriefing (quels sont les constats ? qu'en pensez-vous ?) et prévenir les participants que l'on reviendra sur les silhouettes après avoir visionné la vidéo suivante.

3 Vidéo POLARISATION

15'



La vidéo vous permet-elle de mieux comprendre ce qui se passe entre les jaunes et les bleus ? Sur quoi se base le phénomène de polarisation ? La silhouette créée par le groupe des verts donne-t-elle des clés pour sortir de la polarisation ? Connaissez-vous des exemples de polarisation ?

Éléments de réponse : la polarisation repose sur des stéréotypes. Tout le monde fonctionne ainsi. La polarisation n'entraîne pas nécessairement la violence, mais elle enferme les personnes dans une attitude où l'on n'est plus ouvert aux pensées différentes.

Dans ce modèle, son propre groupe est idéalisé et l'autre méprisé. La polarisation peut participer à la radicalisation de certains groupes (mais elle n'est pas le seul facteur). La radicalisation peut mener à la violence, mais pas nécessairement. Être conscient du phénomène nous permet de plus facilement décoder une situation et de trouver des façons de la résoudre, notamment en ne faisant pas porter la question sur l'identité de l'autre, mais en cherchant à identifier le vrai problème sous-jacent (manque de reconnaissance, sentiment d'inégalité, etc.).

④ TAC Ô TAC (ou 4 façons d'intervenir pour apaiser un conflit)

25'



Avant de commencer l'activité, faites comprendre que c'est un jeu de rôle. Le but est d'expérimenter ses émotions et réactions quand quelqu'un nous répond de différentes manières. « Gardez votre contrôle, prenez deux minutes entre chaque phase, serrez-vous la main, faites-vous un sourire, un check entre deux phases... ». Lors de chaque phase, chacun ne doit pas dire plus qu'une ou deux phrases. Et chaque personne se recentre sur lui et prend conscience de ce que la réponse de l'autre provoque chez lui. Encouragez les jeunes à prendre des notes pour garder une trace.



Placez les jeunes deux par deux sur deux lignes (A et B) face à face.

- La ligne A reçoit une intervention à dire (expression d'un mécontentement, exaspération (voir document outil)).
- La ligne B doit répliquer en suivant une certaine façon de répondre (voir document outil). La première réponse qu'il va faire sera de l'ordre du cadrage (rappel à la règle). Ensuite, chacun peut continuer la discussion du tac-au-tac, mais B veillera à toujours rester dans le cadrage lors de cette première phase.
- Une fois le temps écoulé, chacun (A et B) note rapidement son impression, son ressenti, son émotion par rapport à la réponse donnée (B) ou reçue (A).

Procédez de même pour les trois autres phases : A reprend la même expression, mais B proposera un autre type de réponse qui relèvera successivement du « message clair » (phase 2), fera appel à la « moralisation » (phase 3) ou proposera une « écoute active » (phase 4). Durant ces phases successives, encouragez les jeunes à poursuivre le dialogue du tac-au-tac. Chacun garde le même interlocuteur pendant les 4 phases.



Lorsque le groupe est à l'écoute, menez le débriefing au départ de ce que chacun aura noté en cours d'activité. Rassurez-les sur le fait que c'est un exercice difficile car on leur demande de réagir d'une manière très cadrée. S'ils se sont sentis un peu déconcertés, c'est normal. Interrogez les rôles B et reprenez les différentes réponses sous forme d'un tableau récapitulatif : quelle réponse était la plus facile ou la plus difficile à exprimer ? quelle réaction a été observée chez l'autre ? quelle réponse vous a semblé la plus efficace ? comment vous êtes-vous sentis avant pendant et après chaque intervention ?...

Demandez confirmation aux rôles A : est-ce que les sentiments des rôles B sont corrects ou pas du tout ? Laissez-les expliquer comment ils se sont sentis avant, pendant et après chaque phase.

Pendant l'intervention de chacun, soyez très à l'écoute, laissez leur le temps de repenser à leur réaction lors de chacune des phases. Prenez également note dans un tableau des réactions en notant une flèche vers le bas (quand l'émotion a été diminuée) ou vers le haut (quand l'émotion a été amplifiée). A chaque personne qui confirme une flèche ajoutez un "I" et si l'émotion est très forte ajoutez des "+".

Type de réponse	Type de ressenti pour le récepteur	Remarques
Cadrage		
Message clair		
moralisation		
Ecoute active		

Il a été remarqué que les techniques de l'écoute active et du message clair donnent une impression de réelle écoute de la part du récepteur et que celui-ci peut s'exprimer sur ses émotions et ressentis.

📖 Polarisation

☛ La polarisation est l'opposition de deux identités construites et que l'on présente comme des faits. Par ex. : homme/femme : ils sont biologiquement différents. Mais quand on dit « Les hommes sont actifs et bons en techniques, les femmes sont passives et ont la parole facile », ce sont des constructions culturelles.

IDENTITÉS ET POLARISATION

La polarisation se base sur des concepts neutres que l'on charge de signification et qui sont mis en opposition. Il s'agit d'un mécanisme naturel qui nous aide : on construit ses représentations via la différence par rapport aux autres et cela construit l'identité. Penser en noir et blanc est habituel : on se compare toujours en confrontation à d'autres : par ex. : personnes habitant à la campagne et à la ville ; chrétiens versus musulmans, jeunes versus vieux, Wallons versus Flamands, autochtones versus allochtones.... Cela nous donne un cadre de pensées. La polarisation se base sur l'identité des personnes. Cela paraît normal, mais ce cadre de pensées peut prendre des formes extrêmes et qui peuvent mener à la violence. Il est donc important de bien en comprendre les mécanismes pour agir de façon efficace.

Les trois lois de base de la polarisation



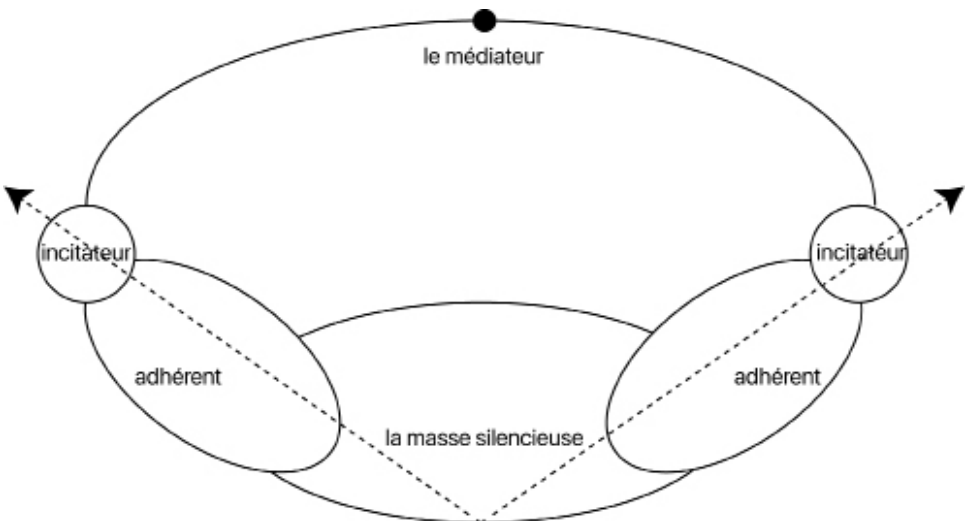
① C'est toujours une construction mentale. Nous pensons sur base de classifications et de termes que l'on met en opposition. Penser en termes de « nous/eux » est spontané. Cette classification et cette opposition sont pertinentes aussi longtemps qu'on leur attache de la valeur et qu'on les juge importantes. Penser en « noir et blanc », c'est « dans la tête ».

② Une polarisation a besoin de carburant. Les polarisations se maintiennent si nous les entretenons. Ce qui nourrit les oppositions, ce sont les déclarations, assorties d'un jugement, qui touchent à l'identité de ceux qui se trouvent à l'opposé. « Eux, ils sont comme cela ».

③ La polarisation relève d'une dynamique émotionnelle : parler de l'identité de l'autre personne est en partie rationnelle, mais bien davantage irrationnelle. Cela entraîne un sentiment d'impuissance car on n'a pas de levier d'action. La dynamique mise en place n'est pas contrôlable.

Dans un phénomène de polarisation, les deux pôles sont nommés : nous contre eux. Il s'agit d'une construction mentale. Un pôle est mis en opposition à un autre et évalué avec une signification. La polarisation existe dans notre tête. Cette façon de penser demeure tant qu'on l'alimente. Ce qui nourrit la polarisation, ce sont des expressions simples qui nourrissent l'identité de l'autre pôle. Dans la forme la plus simple : "Nous sommes biens, eux sont mauvais". Cela parle à tous les gens et cela nous touche "jusqu'au fond des tripes". Un discours raisonné sur la polarisation a un effet limité.

LES 5 RÔLES



© Bart Brandsma

- ① L'incitateur : il s'agit de la personne qui agit sur un des pôles, qui impulse et entretient la dynamique de polarisation.
- ② L'adhérent : celui qui soutient l'incitateur mais qui est moins extrême que l'incitateur.
- ③ La masse silencieuse : il s'agit des personnes qui se trouvent au milieu, qui sont neutres, indifférentes ou nuancées.
- ④ Le médiateur : c'est la personne qui va se mettre au-dessus des deux parties pour tenter de les réconcilier. Parfois cela fonctionne, mais la plupart du temps, malgré ses bonnes intentions, il empire la situation.
- ⑤ Le bouc émissaire : il s'agit de ceux qui sont victimes dans le cas d'une polarisation extrême, ceux que l'on accuse de toutes les fautes.

CHANGEMENT DE STRATÉGIES

La polarisation repose sur 4 points de repères. Comment changer le jeu ?

- Changer de groupe cible : il faut investir et se concentrer sur le groupe intermédiaire (la masse silencieuse – The Silent) au lieu des pôles.
- Changer de sujet : plutôt que de questionner des identités opposées et concurrentes, il faut plutôt trouver une question, un dilemme concernant le groupe intermédiaire.
- Changer de position : plutôt que de prendre la position du médiateur (celui qui veut construire des ponts entre les deux extrêmes) située au-dessus du conflit, il vaut mieux prendre une position médiane qui est connectée avec le terrain.
- Changer de ton : ne pas moraliser et ne pas chercher qui est coupable, mais développer un discours et un comportement médiateur connecté au terrain et pas aux extrêmes.

Source : Vidéo explicative de [Polarisatie.nl](#), [Cartoon Polarisatie.nl](#), du 16 mai 2018, – Site Internet [Inside Polarisation](#).

médias



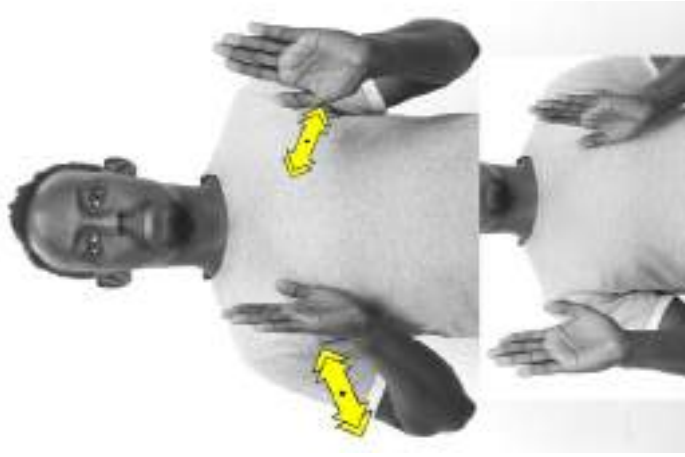
incitateur



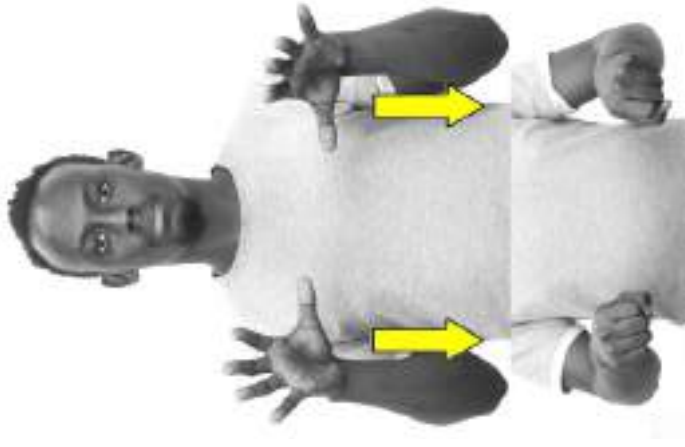
croix gammée



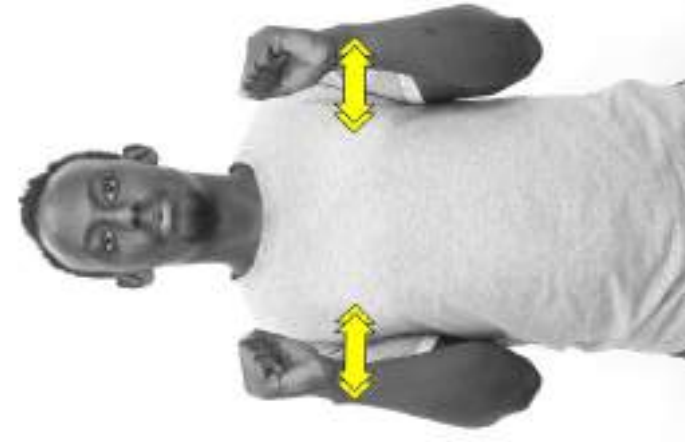
médiateur



occupation
d'un pays



publicité



rituel



réseaux



vraisemblable



CRIMES DE GÉNOCIDE



Photo de Nelly © Collection privée

Le 13 juin 1944 : en pleine nuit, les Sobol, dénoncés, sont arrêtés à leur domicile. Ils sont emprisonnés dans les caves de la Gestapo, au 510 avenue Louise, puis sont transférés à la Caserne Dossin. Paul y reçoit deux colis de Nelly. Cette dernière ignorait la véritable identité de Paul mais elle a mené son enquête et découvert que Paul était emprisonné à la Caserne. Dans le deuxième colis, Nelly a glissé une petite photo d'elle. Cette photo jouera un rôle déterminant dans la survie de Paul.

Le 31 juillet 1944, la famille Sobol quitte le territoire belge avec le dernier convoi, le XXVIe. Paul parvient à jeter un billet sur les voies. Ces quelques mots parviendront à Nelly.

module **A** LA SHOAH EN BELGIQUE

Objectifs

Durant l'activité, les élèves

- reconstitueront le déroulement des événements au départ de documents historiques et des témoignages d'Anna et de Léa ;
- repèreront les étapes qui mènent de l'exclusion, à la déportation et au crime de génocide au départ de la classification (Stanton).

À la fin de l'activité, les élèves auront créé un document récapitulatif restituant les témoignages d'Anna et de Léa dans un contexte historique plus global et qui fera apparaître les 10 étapes menant au crime de génocide. Ils auront aussi entamé une réflexion sur les moyens de prévention pouvant empêcher l'escalade de la violence.

Vidéo pour l'élève



Anna et Léa

Minimum 2 périodes

Contenu

Les chaînes de responsabilités dans le crime, leurs conséquences ; la responsabilité de tout un chacun à résister et à construire un monde plus juste et en paix.

Méthodologie

1. Rappel des témoignages d'Anna et de Léa suite à la visite du musée Kazerne Dossin
2. Tri et analyse de documents
3. Création d'un document récapitulatif
4. Confrontation avec les 10 étapes de Stanton
5. Réflexion sur les moyens de résistance
6. Retour sur le travail effectué

Matériel pour l'activité

- Clé USB & projecteur
- Documents historiques
- Cartes 10 étapes d'un génocide
- Matériel de création d'affiche

Déroulement

⚠ Cette activité n'est possible que si les jeunes ont préalablement visité le musée Kazerne Dossin, qui dispose d'un visioguide intégrant les témoignages d'Anna Van Dam et Léa Huysman. Deux personnes sourdes juives d'origine hollandaise, habitant à Anvers lors du déclenchement de la Seconde Guerre mondiale. Il est utile de préciser qu'elles ont été persécutées du fait de leur origine juive, pas du fait de leur surdité.

❶ Rappel des parcours de vie d'Anna et de Léa

10'



Reprenez avec vos élèves les principales étapes des parcours d'Anna et de Léa d'après ce qu'ils auront découvert lors de leur visite à la Kazerne Dossin. Posez-leur les questions suivantes : quel sentiment vous a animé à la vue de ces témoignages ? qu'avez-vous compris, retenu ? quels éléments vous ont marqués ? quelles étapes avez-vous repérées dans leur témoignage ? (...)

Le rappel devra aborder les éléments suivants :

- Anna : fin de la scolarité - arrestation - rafles - arrivée à Dossin - arrivée à Auschwitz.
- Léa : invasion de la Belgique par les troupes allemandes - fuite vers la France et vie dans les camps - retour en Belgique - arrivée des nazis - vie cachée.

❷ Les témoignages au regard de l'Histoire

40'

⚠ Être témoin, c'est avoir été là au moment des faits. C'est aussi être l'un des rares à avoir échappé à un projet mortifère et témoigner au nom de ceux qui eux n'ont pas eu cette chance. Une autre spécificité du génocide, c'est qu'on témoigne d'un destin individuel, mais pris dans une histoire collective. Ce n'est pas en tant qu'individu que le témoin a été persécuté par les nazis, c'est en tant que Juif, membre d'un groupe par la naissance auquel lui-même ne se rattachait pas forcément. Enfin, les témoins ne témoignent pas de la Shoah, du processus de mise à mort car seuls les morts pourraient le faire, ainsi que les membres des Sonderkommandos et enfin les nazis eux-mêmes...



Travail de groupe au départ de documents historiques : les élèves sont invités à éclairer les témoignages d'Anna et de Léa de façon à replacer leur histoire personnelle dans l'histoire de la Shoah en Belgique.

Chaque groupe d'élèves réalise une affiche reprenant les différents événements vécus par les deux témoins en utilisant les documents à leur disposition.

Pour Anna et Léa, vous trouverez dans la pochette associée les documents suivants : liste de transport, fiches de la police des étrangers, fiches de l'association juive belge, acte de naissance, photos. D'autres documents peuvent venir compléter les informations : ordre de travail, lettres de dénonciations, rafles d'août à octobre 1942 (qui correspondent à 60% des déportations).

3 Les dix étapes d'un génocide

30'

Inviter les élèves à repérer les étapes d'un génocide dans le processus mis en place par les nazis avec la complicité (docilité) des responsables belges.



Les dix étapes d'un génocide : Le génocide est un phénomène humain dont le processus peut être analysé et compris. Il peut par conséquent être prévenu. Selon Gregory H. Stanton, le processus du génocide se développe en dix étapes (classification, symbolisation, discrimination, déshumanisation, organisation, polarisation, préparation, persécution, assassinat, déni). À chaque étape, des mesures de prévention peuvent être mises en action.

[Les dix étapes d'un génocide](#), Musée de l'holocauste de Montréal, 2018.

4 Et si...

20'



Inviter les élèves à relever ce qui dans les parcours d'Anna et de Léa leur ont permis d'avoir la vie sauve. Ainsi pour Léa et sa maman, le concierge qui les a fait prévenir ; pour Anna, le fait que sa famille ne s'est pas fait enregistrer comme juive lors du changement d'adresse ou aussi l'intervention du kapo à sa descente de train.

Quelles sont les actions qui auraient pu prévenir le génocide des Juifs à chaque étape du processus ? Qu'est-ce qui aurait pu être mis en place ? Vous pouvez vous appuyer sur des exemples historiques où l'action de certains ont permis de protéger les Juifs (le sultan du Maroc, Mohammed V, s'est opposé à la France de Vichy, qui s'apprêtait à appliquer au Maroc, ses lois anti-juifs, y compris leur déportation vers les camps de concentration en Europe. Pour lui : « Il n'y a pas de juifs au Maroc. Il n'y a que des sujets marocains » ; ou la résistance des Danois aux ordres nazis qui sauvera de nombreux sujets juifs...).

La Shoah

☛ La Shoah, mot hébreu signifiant "catastrophe", désigne l'assassinat des Juifs d'Europe (1941-1945) : elle est l'aboutissement de l'idéologie raciste et antisémite développée par Hitler.

POURQUOI ASSASSINER LES JUIFS ?

Après des siècles d'antijudaïsme et d'antisémitisme, les nazis ont fait des Juifs leur bouc émissaire : ils les ont accusés de tous les maux qui frappaient l'Allemagne (défaite de l'Allemagne lors de la Première Guerre mondiale, pauvreté, chômage,...). Utilisant des théories pseudo-scientifiques, ils ont catégorisé les Juifs en hors-races menaçant l'intégrité de la race allemande supérieure à toutes les autres races. Les nazis ont d'abord tenté de chasser les Juifs d'Allemagne, mais l'entrée en guerre et la fermeture des frontières rendirent ce plan impossible conduisant ainsi au meurtre systématique des Juifs. L'expulsion comme l'assassinat s'accompagnèrent de la confiscation des biens juifs au profit du peuple allemand.

Comment les a-t-on assassinés ?

Des ghettos juifs ont été créés pendant la Seconde Guerre mondiale dans des centaines d'endroits à travers la Pologne occupée par l'Allemagne nazie entre octobre 1939 et juillet 1942 : il s'agissait de confiner et de séparer la population juive de Pologne d'environ 3,5 millions d'habitants à des fins de persécution, de terreur et d'exploitation. Dans les petites villes, les ghettos servaient souvent de lieux de rassemblement pour le travail forcé et les actions de déportation massive, tandis que dans les centres urbains, ils ressemblaient à des îles-prisons murées décrites par certains historiens comme à peine plus que des instruments de « meurtre lent et passif » avec des cadavres jonchant les rues. Les historiens dénombrent jusqu'à 800 000 morts dans les ghettos, en raison de la surpopulation, des conditions de vie déplorables et de la famine.

Puis, des « groupes d'intervention » (Einsatzgruppen) tuent les Juifs au fusil dans les régions situées à l'Est (Pologne, Union soviétique, pays baltes). Mais cette méthode présente des désavantages en raison de la proximité du tueur avec la victime et du trop grand nombre de personnes à tuer. Dès lors, les nazis vont utiliser les méthodes modernes de l'industrie pour tuer le plus de Juifs le plus rapidement possible. Ils font appel aux ingénieurs qui ont « travaillé » au programme T4, programme de mise à mort des handicapés et asociaux allemands, dans lequel le monoxyde de carbone a été utilisé.



Vinnitsa, Ukraine. Un SS tire sur la tête d'un homme au-dessus d'une fosse commune, probablement en 1941

Des centres de mise à mort, les « camps de la mort », sont alors spécialement construits. Au camp de concentration d'Auschwitz est adjoint le centre de mise à mort de Birkenau, situé à 3 km. Les nazis y installent des chambres à gaz ayant l'apparence de salles de douches et des crématoriums dotés de plusieurs rangées de fours. Les Juifs enfermés dans les ghettos des grandes villes polonaises sont envoyés, par train, vers ces centres de mise à mort. Suivront ensuite des Juifs venant de toute l'Europe occupée. Quelques prisonniers sont sélectionnés pour servir d'esclaves. Les autres sont conduits aux « douches » et assassinés par le gaz. Leurs corps sont ensuite brûlés dans les crématoriums.

LE PEUPLE ALLEMAND ET LA COMMUNAUTÉ INTERNATIONALE ÉTAIENT-ILS AU COURANT ?

Oui et non. L'ampleur du massacre ne pouvait pas passer inaperçu. Les nazis ont essayé de le cacher car ils se doutent que le peuple allemand n'accepterait pas ce meurtre. Les historiens ont prouvé que, très rapidement, dès l'été 1941, les massacres de masse commis à l'Est sont connus des Alliés.

Mais ce qui doit rester un secret absolu c'est le meurtre industriel des Juifs de Pologne, puis de ceux de tout l'Ouest de l'Europe, dans les centres de mise à mort. Or ce secret n'est pas tenable : trop de fonctionnaires civils et de

policiers sont impliqués dans la ghettoïsation, le recensement, le transport et le meurtre de millions de Juifs européens pour que, malgré les consignes les plus strictes, les rumeurs ne circulent pas. Par ailleurs, les centres de mise à mort sont établis à proximité de villages (comme Sobibor), de villes (Auschwitz) ou de voies ferrées très fréquentées (Treblinka).

L'historien allemand Peter Longerich (dans son livre *Nous ne savions pas*, traduit en France en 2008 aux éditions Héloïse d'Ormesson) montre que les informations circulent, mais que, agglomérées en rumeurs terribles, elles semblent souvent trop invraisemblables et farfelues pour être crues : des millions de personnes, gazées ? Allons donc...

Deux Juifs slovaques s'évadent de Birkenau le 7 avril 1944. À Bratislava, ils font un rapport détaillé sur le processus d'assassinat. Malgré ces informations et d'autres, plus éparses, plus anciennes, l'opinion mondiale demeure aveugle sur le drame qui se joue en Europe centrale. Pour les Alliés, la priorité est de gagner la guerre, pas de sauver les Juifs. Mais la stupeur est totale quand, le 27 janvier 1945, poussant devant elle la Wehrmacht, l'avant-garde de l'Armée rouge soviétique entre dans les camps d'Auschwitz-Birkenau. Elle découvre 7.000 détenus survivants et la réalité du génocide, soit le meurtre d'environ 6 millions de personnes innocentes (dont 900 000 ont été assassinées dès leur arrivée à Auschwitz-Birkenau).



Churban, huile sur toile, Roger David Servais, 1966. CC BY-SA 4.0

module **B** SOUMISSION À L'AUTORITÉ

📌 Objectifs

- Durant l'activité, les élèves
- expérimenteront les notions d'effet de groupe et de soumission à l'autorité ;
 - prendront conscience de différents types de mécanismes de manipulation ;
 - construiront de façon collaborative une fiche de prise de recul en tant qu'outil pour se poser les bonnes questions avant d'agir.

À la fin du module, ils auront reçu des notions théoriques en lien avec la manipulation par l'autorité et pris conscience de l'importance de se questionner sur les motifs qui nous poussent à faire certaines actions.

🕒 2 périodes

📁 Contenu

Étapes/procédés pouvant mener un individu ou un groupe à agir contre sa volonté ou ses valeurs.

👉 Méthodologie

1. Mise en situation
2. Vidéo (exemple d'autorité)
3. Expérience de coercition par le groupe
4. Création d'un outil (prise de recul)

🔗 Matériel pour l'activité

- Clé USB
- Matériel de projection

👉 Vidéo pour l'élève



Comment devient-on un bourreau ?

Déroulement

⚠ Chaque activité est suivie d'un retour sur les impressions des élèves et sur des constats en lien avec la Seconde Guerre mondiale et les différents phénomènes étudiés. Nous conseillons de créer au fur et à mesure un document reprenant l'intitulé de chaque phénomène et de l'afficher afin de faciliter le retour en fin de chaque séquence.

1 Jeu du loup boiteux et des agneaux (la peur dans le jeu)

15'



Les agneaux sont assis sur des chaises réparties dans la classe de façon aléatoire. On doit pouvoir circuler entre les chaises. Une chaise est libre, elle ne doit pas être prise par le loup boiteux qui marche à travers la salle pour pouvoir accéder à la chaise libre. Les agneaux peuvent circuler rapidement en bougeant de chaise en chaise. Si un agneau se lève de sa chaise, il doit en trouver une nouvelle : il lui est interdit de se rasseoir sur la chaise qu'il vient de quitter. Le but pour les agneaux est de ne pas laisser le loup s'asseoir et pour le loup l'objectif est de s'asseoir parmi les agneaux.



Retour sur le jeu : était-ce facile ou difficile ? Comment vous êtes-vous sentis ? Quel sentiment prédominait ? Quels comportements cela a-t-il entraînés ? Le groupe a-t-il collaboré de façon à l'emporter sur le loup ? Ou est-ce la peur et l'obligation de décider rapidement qui a dominé ? Nous arrive-t-il d'avoir des comportements différents sous l'effet du stress, de la peur ?

Lien avec '40 - '45 *Sous l'effet de la peur, les réactions réflexes peuvent aller à l'encontre de nos valeurs. Lors de la dictature nazie, la peur présente à tous les niveaux, que ce soit chez les collaborateurs, les victimes, les témoins, les bourreaux... eut des conséquences désastreuses.*

2 Phénomène de suivisme dû à la pression du groupe

15'



Montrez la vidéo (3'45) [Jusqu'où irions-nous pour nous conformer au groupe ?](#) - Expérience en caméra cachée sur le conformisme, (2016). Après avoir visionné le film, entamez le débat avec les jeunes : qu'avez-vous remarqué ? que se passe-t-il ? qu'est-ce qui vous étonne ?

Variante Demandez aux élèves ce qu'ils préfèrent faire de leur temps libre. Une fois les réponses données, dans la discussion qui suit, relevez, si c'est le cas, le fait qu'ils ont tous répondu une activité sportive ou une

activité calme selon le type de réponse donnée. Mais qu'ils auraient pu parler de leurs vacances, de voyages... Ils se sont formatés aux réponses précédentes entendues, pour faire partie du groupe.

Lien avec '40 - '45 *Dans les camps, dans la société, dans un groupe politique, on ne veut pas être marginalisé. Ainsi, même si on ne comprend pas pourquoi certaines choses sont accomplies, on le fait pour se conformer au groupe. Lorsque cela peut s'ajouter à la peur, le phénomène de suivisme est renforcé et peut nous faire faire des actions contraires à nos valeurs.*

3 Techniques de manipulation

10'



Expliquez aux jeunes qu'il y a plusieurs techniques qui existent pour pousser la plupart des personnes à faire des choix qu'elles n'auraient pas faits. Un exemple est celle du "pied dans la porte" Le pied dans la porte est une technique consistant à demander une requête peu coûteuse (acte préparatoire) afin de préparer une requête plus coûteuse.

- ex. - On demande par téléphone à des personnes de faire la liste de toutes les denrées se trouvant dans leurs placards. Il s'agit d'une requête coûteuse, car elle demande de la disponibilité: on constate que 22% des personnes interrogées acceptent. En faisant précéder cette requête d'un acte préparatoire (enquête de 8 questions sur leurs habitudes de consommation), le % de personnes acceptant passe à 53%.
- Même procédé afin d'amener des personnes à mettre un énorme panneau prônant la sécurité routière dans leur jardin. (Acte préparatoire: accepter de mettre un tout petit autocollant). Les résultats sont impressionnants, on passe de 17% d'acceptation (condition de contrôle) à 76% d'acceptation (pied dans la porte).

Lien avec '40 - '45 *Il convient de rester vigilants avec ce qui nous est demandé. De compromis en manipulations, certains ont commis des actes qu'ils n'auraient pas faits sinon. Soit que ces actes ont paru acceptables dans un premier temps, soit que la demande était inscrite dans un contexte où les personnes n'avaient pas tous les éléments pour comprendre ce qui se jouait réellement. L'exemple du pied dans la porte montre qu'on peut nous manipuler à propos d'éléments de la vie quotidienne et que si nous ne restons pas vigilants, il est possible de se retrouver pris au piège dans un enchaînement d'actions qui n'étaient pas établies au départ.*

Usant d'euphémismes, les nazis ont ainsi entraîné une chaîne de collaboration où ce qui se jouait était loin d'être clair pour tous : par exemple, les Juifs rassemblés à Malines étaient convoqués pour aller « travailler à l'Est ».

④ Expérience de Milgram

20'



Montrez la [vidéo de l'expérience](#). Attendez les réactions des élèves et expliquez assez vite que l'expérience portait en fait sur l'autorité, que le médecin était Milgram lui-même, que les décharges n'étaient pas réellement envoyées, que les malades ligotés étaient des comédiens simulant la souffrance et que l'expérience conclut que nous sommes tous dangereusement influençables.



Précisément, les conclusions de Milgram furent que

- certaines personnes acceptent n'importe quel travail pourvu qu'elles soient sous l'autorité d'une personne qui en supporte la responsabilité. Cependant, de récentes publications nuancent en précisant que l'adhésion à l'ordre est renforcée s'il y a le sentiment et la conviction que ce à quoi elles participent est juste ;
- notre nature humaine connaît le phénomène du premier pas : une fois que l'on a fait quelque chose (surtout quand c'est quelque chose de stupide ou qui provoque une tension), on tend à se justifier en continuant ce que l'on fait, voire en l'amplifiant, surtout si on s'est impliqué ;
- c'est le principe du petit compromis qui, de fil en aiguille... mène à la compromission.



Engagez un débat avec les jeunes : qu'en pensez-vous ? que retrouvez-vous dans ces images et situations ? à quels moments les personnes auraient-elles pu agir ? à quel moment disent-elles « oui » pour la première fois ? pensez-vous que cela est encore possible aujourd'hui ?

Variante: Comparez l'expérience de Milgram avec une autre expérience « Le jeu de la mort ». Demandez d'analyser les ressemblances et différences entre les deux : quels sont les phénomènes en jeu ?



Montrez la vidéo sur l'expérience de Milgram sans notifier que vous voulez susciter une réflexion sur les rapports d'autorité et sur la question de la torture. Poursuivez en faisant croire qu'il est normal de pouvoir envoyer des décharges électriques sur des êtres humains pour mener à bien une recherche scientifique sur la mémoire. Lorsqu'ils réagiront sur la procédure, faites attention de garder le discours et le regard du scientifique qui observe, qui ne juge personne.

Lien avec '40 - '45: *Le pouvoir de l'autorité qui est sous-entendue peut nous mettre dans un état d'exécutant, tel un automate. Nous reportons la responsabilité des actes à la figure d'autorité qui nous a demandé de le faire. On pense que l'acte demandé (par exemple : donner une décharge électrique) peut être légitime car c'est un docteur, un chercheur, une personne politique ou connue qui fait cette demande.*

5 Outil de prise de recul

30'



Retour sur les différents phénomènes qui peuvent entraver nos valeurs et nous faire commettre des actes immoraux. Quelles solutions peut-on trouver pour chacun, comment peut-on éviter de se retrouver sous influence ? Quelles questions peut-on se poser ? Catégoriser pour rendre le propos plus clair à l'aide de l'affiche récapitulative.

La peur : je suis dans quelle émotion ? Si je suis dans la peur : je reporte mon action à plus tard.

L'effet de groupe : suis-je sous le regard de plusieurs personnes ? Si oui, attention à faire les choix qui me conviennent. Je sais pourquoi je fais cette action ? Si non, j'en cherche la raison ou j'arrête ce que je fais. Techniques de manipulation : j'ai accepté une requête, si la même personne me redemande quelque chose : est-ce que je suis vraiment d'accord pour le faire ? Est-ce que cette demande respecte le contrat implicite de départ ? Si non, je pose des limites rapidement.

L'autorité : est-ce que la personne qui me demande quelque chose a de l'autorité sur moi ? Est-ce que sa demande est légitime ? Suis-je en accord avec l'action qui m'est demandée ? Aurais-je fait cette action de moi-même, continuerais-je si j'étais seul(e) ?

6 Conclusion



Tous ces phénomènes peuvent nous mener à agir à l'encontre de nos valeurs... Et cela peut aller jusqu'aux crimes de génocide. Lorsque nous sommes confrontés à ces différents phénomènes auxquels peuvent s'ajouter d'autres (situation économique difficile, crise, propagande, menaces réelles), nous pouvons décider d'agir en dehors de nos valeurs et commettre des actes que nous n'aurions pas commis si nous n'avions pas été soumis à ces différentes circonstances ou manipulations.

Demandez ce qui peut, aujourd'hui, remplacer la propagande du début du XX^e siècle : la TV, les journaux, Internet, les réseaux sociaux... À nous de toujours rester attentifs à ce que nous disons, écrivons et faisons !

📖 Mécanismes entraînant un renversement de valeurs



En chacun de nous existe un Mr Hyde ; le tout est d'empêcher que les conditions d'émergence du <monstre> ne soient rassemblées.

Amin Maalouf *Les Identités meurtrières*



Procès Eichmann
à Jérusalem – 1961.

Nous sommes forcés de faire le terrible constat qu'en temps de guerre, des personnes – sans être psychopathes – arrivent à commettre des crimes atroces ou à prendre une part active dans l'organisation de ces crimes. De nombreuses études ont essayé d'étudier ce phénomène. Comment expliquer que dans certaines circonstances des personnes se transforment en bourreaux ?

La plupart des hommes qui ont commis des crimes atroces en temps de guerre se sont révélés être des personnes normales, capables d'être attentionnés pour leur famille. La plupart étaient des hommes normaux : les circonstances en ont fait des monstres. Voici quelques-uns des ressorts qui peuvent encourager des personnes à commettre des actes monstrueux.

LA PEUR

La peur d'une menace est un vecteur fort, capable de faire basculer dans l'extrême. La peur est un moyen de faire obéir les hommes : « Avoir peur, c'est se préparer à obéir (Hobbes) ». La peur est un outil aisé à mobiliser pour des politiques requérant une adhésion aveugle. Cette adhésion passe également par l'identification claire d'un ennemi intérieur ou extérieur, qui sera un bouc émissaire idéal.

L'EFFET DU GROUPE



Nuremberg, 1934 rassemblement du parti nazi, appel SA et SS

Le fait d'être dans un grand groupe ou dans une foule peut nous amener à adopter des comportements antisociaux. On peut prendre l'exemple des émeutes, des dégradations diverses, des lynchages... En groupe, on peut commettre des actes qu'on n'aurait pas commis seul. Avec l'effet de foule, on peut arriver à des

comportements que nous n'aurions pas si nous étions seuls, car on se sent moins responsables de ses actes. Après les faits, les personnes se justifient en disant : "Je l'ai fait, car tout le monde l'a fait". On copie ce que les autres font autour de nous sans se préoccuper de nos valeurs.

LA MANIPULATION ET LA PROPAGANDE

« La propagande vise à imposer une doctrine à tout un peuple. » Voilà ce que l'on peut lire dans *Mein Kampf*, le livre écrit par Adolf Hitler en 1924, alors emprisonné après son putsch manqué. Durant ses neuf mois de détention, il a réfléchi aux moyens de s'emparer des esprits et de diffuser ses thèmes de prédilection : le racisme, l'antisémitisme et la soumission à un seul et unique Führer. Toujours dans *Mein Kampf*, Hitler affirme œuvrer « pour des buts qui ne sont compris que d'une très petite élite » et délivre sa méthode pour les atteindre : « L'art de tous les grands chefs populaires a toujours consisté à concentrer l'attention des masses sur un seul ennemi. » Car, précise-t-il « les grandes masses sont aveugles et stupides. (...) La seule chose qui soit stable, c'est l'émotion et la haine ». La propagande des régimes totalitaires s'inspire des techniques mises au point dès le début du XX^e siècle par la publicité commerciale : le vraisemblable, avec l'aide de la simplification et de la répétition, reste encore actuellement un des ingrédients incontournables pour convaincre.



Le Juif éternel, affiche de propagande antisémite en Allemagne - 1937

LA DÉSHUMANISATION DES VICTIMES ET L'USAGE DE L'EUPHÉMISME

Les nazis, pour masquer leurs crimes, ont inventé un langage propre, truffé entre autres d'euphémisme tels que : Selektion - « sélection » pour le travail forcé ou la mort ; « Solution finale » pour le meurtre de masse des Juifs ; Aktion : pour les crimes contre l'humanité... ; mais aussi de déshumanisation : les Juifs qui arrivent dans les camps sont des « Stücken » - « pièces ». Les Juifs sont aussi présentés comme une race impure, parasite, qui empêche la race pure, aryenne, de se développer.

L'EXPÉRIENCE DE MILGRAM ET LA SOUMISSION À L'AUTORITÉ

Il s'agit d'une expérience faite en 1974 aux Etats-Unis. Un médecin en blouse blanche propose à des personnes de l'aider dans sa recherche sur l'apprentissage et la mémoire. Après avoir lu des informations à une personne attachée sur une chaise, le volontaire doit lui poser des questions de mémoire. À chaque mauvaise réponse, il doit lui administrer une décharge électrique et les décharges administrées doivent croître en puissance au fur et à mesure. Il a fallu, chaque fois que l'interrogateur hésitait à administrer une nouvelle décharge, qu'il soit encouragé par le médecin. Le travail de l'interrogateur était d'autant plus difficile qu'il était écrit sur l'appareil « chocs dangereux » à côté de la puissance de 375 volts. 35% des interrogateurs envoyèrent des décharges de 300 volts sans que les troubles de mémoire ne se dissipent. Les 65 autres % atteignirent 450 volts. Tous acceptèrent le principe de l'expérience : punir ! L'expérience conclut que les chocs électriques ne sont pas des incitants pour la mémoire et qu'ils sont donc inutiles en cas de perte de mémoire.

L'expérience portait en fait sur l'autorité : les décharges n'étaient pas réellement envoyées, les malades ligotés étaient des comédiens simulant la souffrance ; l'expérience conclut que nous sommes tous dangereusement influençables.

Précisément, les conclusions de Milgram furent que certaines personnes acceptent n'importe quel travail pourvu qu'elles soient sous l'autorité d'une personne qui en supporte la responsabilité, et que notre nature humaine connaît le "phénomène du premier pas" : une fois que l'on a fait quelque chose (surtout quand c'est quelque chose de stupide ou qui provoque une tension), on tend à se justifier en continuant ce que l'on fait, voire en l'amplifiant, surtout si on s'est impliqué. C'est le principe du petit compromis qui, de fil en aiguille... mène à la compromission.

Il faut rajouter à ces conclusions un autre constat : les personnes qui ont obéi avaient aussi la conviction que l'expérience à laquelle elles participaient était juste. L'adhésion aux ordres donnés dépend donc aussi de la conviction que l'on a de leur bienfondé : dans ce cas-là, certains acceptent de faire le mal pour le « bien ».

L'IDÉOLOGIE ET L'ATTRAIT D'UN LEADER

Les bourreaux nazis obéissent à une logique du monde, à une idéologie totalitaire qui a convaincu une grande partie des Allemands que pour sauver la race allemande, il faut tuer non seulement les parasites mais tous ceux qui mettraient en danger la race et la communion du peuple allemand. Par exemple, Eichmann n'est pas qu'un simple exécutant, mais il est aussi un antisémite pouvant agir avec zèle. A Auschwitz, les ordres et instructions étaient souvent assez vagues, et ils ne pouvaient pas être mis en œuvre par de simples exécutants. Il faut un réel engagement des subalternes, qui donne force aux régimes totalitaires. Il faut que ces subalternes soient réellement motivés, qu'ils aient une conviction forte en leur action. L'obéissance ne suffit pas. Il faut en plus l'idéologie, un discours moraliste adapté.



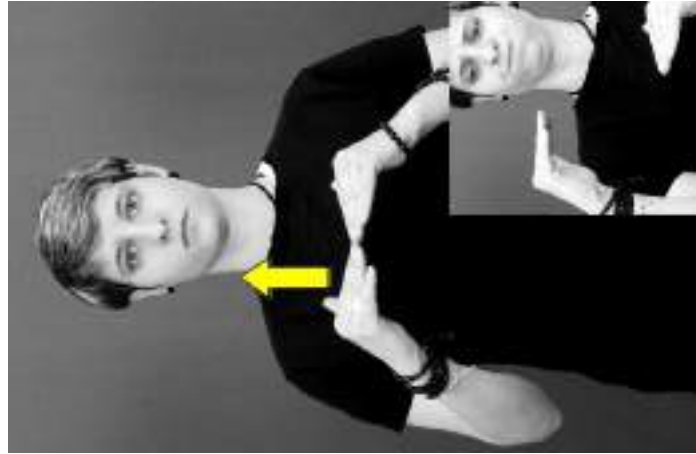
un peuple, un État, un chef

Sources : [Exercer la peur en politique](#), [La désindividuation en groupe](#), [Propagande nazie : un peuple sous hypnose](#).
Pour les différents composants d'une propagande : A. Dorna, [Discours de propagande et manipulation des foules](#)

(avoir) autorité les autorités caserne



Dossin



foule



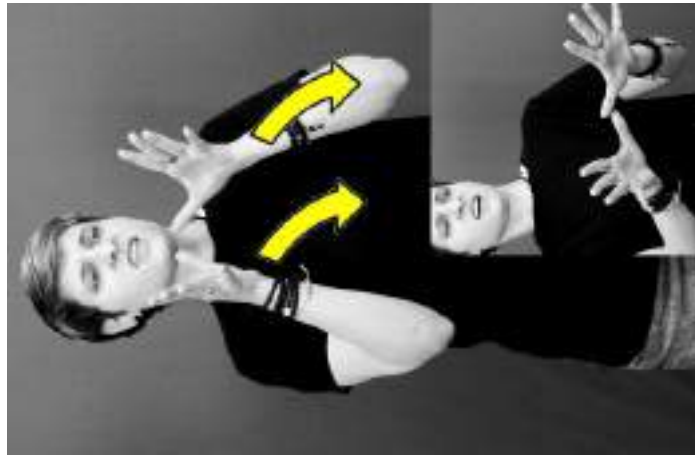
crime



déportation



haine



opposant



soumission



(3)

SURVIE DANS LES CAMPS

Témoignage de Paul
Sobol CCLJ maj 2017



Tatouage de Paul – B3635 © Kazerne Dossin

Dès sa descente du train à Auschwitz-Birkenau, la famille Sobol est séparée : les femmes d'un côté, les hommes de l'autre. Paul subit la "sélection" (un SS dirige les personnes d'un côté ou de l'autre, un côté signifiant une mort immédiate, l'autre une vie prolongée mais jusqu'à quand ?). Il est sélectionné pour le camp de concentration d'Auschwitz I. Il est d'abord dirigé vers le Zentral Saunade Birkenau, où comme il le dit : "Il entre être humain, en sort esclave". Il est rasé, tatoué, doit revêtir un uniforme et porter des galoches. Paul porte le tatouage B-3635. Il est dépouillé de tout mais il parvient à dissimuler la photo de Nelly. Paul est mis en quarantaine avant d'intégrer différents commandos de travail.

thème L'univers concentrationnaire zone de non-droit

« » Primo Levi, déporté à Auschwitz depuis l'Italie en février 1944.

Alors pour la première fois nous prenons conscience que notre langue manque de mots pour dire cette insulte, la démolition d'un homme... Plus rien ne nous appartient : ils nous ont pris nos vêtements, nos chaussures et même nos cheveux... Ils nous enlèveront jusqu'à notre nom... Mon nom est 174517... nous porterons ce tatouage sur le bras gauche jusqu'à la mort.



Dans le camp, 1940 © Felix-Nussbaum-Haus, Osnabrück

module **A** L'ALBUM D'AUSCHWITZ

Objectifs

Durant l'activité, les élèves seront amenés à

- approfondir leurs connaissances sur l'arrivée des Juifs à Birkenau à travers l'Album d'Auschwitz ;
- appréhender le processus de déshumanisation qui a transformé ces gens ordinaires en victimes de la "Solution finale" pour la majorité d'entre eux et pour quelques-uns en détenus.

À la fin de l'activité, ils auront pu percevoir la réalité d'un déporté à Auschwitz-Birkenau, de l'arrivée à la sélection, qui les dirige soit vers une mort certaine soit vers la déshumanisation et l'entrée dans le camp.

 2 périodes (+ 1)

Contenu

Le complexe d'Auschwitz-Birkenau, destination de tous les trains partis de Malines, est à la fois un camp de concentration, un centre de mise à mort, un camp de travail (usine...), et un centre d'expérimentation et de recherche sur des cobayes humains.

Méthodologie

1. Analyse de photos d'archives
2. Témoignages de Paul, Anna et Léa
3. Synthèse
4. Production personnelle

Matériel pour l'activité

PowerPoint *Album d'Auschwitz* et témoignages.

Vidéo pour l'élève



Auschwitz-Birkenau

Déroutement

Préalable : L'Album d'Auschwitz ou Album de Lili Jacob

Cette collection de photographies, que l'on peut qualifier de sources primaires, est connue sous le nom de l'Album d'Auschwitz ou Album de Lili Jacob. Les photos ont été prises à Auschwitz-Birkenau en mai 1944 et découvertes par hasard par une ancienne déportée, Lili Jacob, au moment de la Libération. Ces clichés ont été pris pour des raisons que nous ignorons par les SS Ernst Hoffmann et Bernhard Walter et ne reflètent par conséquent que le regard des nazis. Alors que la plupart des photographies exposent des cadavres, l'Album d'Auschwitz présente les visages des victimes un court instant avant que celles-ci ne partent pour la mort. L'Album d'Auschwitz documente un convoi de Juifs hongrois parmi les dizaines de transports similaires. Cet album retrace l'arrivée au camp, la descente des wagons et la « sélection » à l'issue de laquelle seul un petit nombre d'entre eux sont choisis pour le travail et transformés en détenus, alors que la grande majorité était envoyée à la mort. Nous proposons donc d'aborder l'arrivée à Birkenau au départ de ces photographies, mais aussi en visionnant les deux témoignages qui sont le fil rouge de ce dossier : celui d'Anna Van Dam et celui de Paul Sobol.

1 Introduction

10'



Sondez ce que les jeunes connaissent à propos d'Auschwitz-Birkenau en posant quelques questions. Certains ont-ils eu l'occasion de se rendre sur place ? Ont-ils vu des reportages, des films ? Quelle image leur vient à l'esprit quand on leur parle d'Auschwitz ? Peuvent-ils situer dans quel pays se trouve le site ? Notez seulement les mots donnés par les élèves au tableau en les organisant (sans noter les « étiquettes » qui vous permettent d'organiser en famille de mots).

2 L'Album d'Auschwitz

40' à 60'

(selon le temps disponible et le nombre de photos parcourues)

Situez le contexte de cet Album en vous référant à la fiche théorique. Ensuite, au départ de quelques photos sélectionnées (voir le Powerpoint sur la clé USB), parcourez avec les jeunes les quatre étapes à travers lesquelles les victimes devaient passer en arrivant à Auschwitz-Birkenau :

- ① L'arrivée
- ② La sélection
- ③ La transformation d'un homme en détenu (une minorité des Juifs arrivent à Auschwitz)
- ④ Le chemin pour les chambres à gaz (la grande majorité d'entre eux)

⚠ Les photographies nous montrent ce qui se passe au moment où le train s'arrête. Les autres sources dont nous disposons reflètent ce que ces personnes pensaient à propos de leur sort durant ce voyage, avant leur arrivée.

Les autres sources que nous possédons incluent les dernières lettres et notes qui nous dévoilent des informations sur les sentiments et les pensées de ces Juifs en route vers les camps de la mort. Ces lettres, qui étaient jetées depuis les trains et retrouvées à travers toute l'Europe, mettent en lumière ce que les victimes juives ont dû subir, ainsi que les témoignages de ceux qui figuraient parmi les déportés. Il est important de souligner qu'en général les victimes ne réalisaient pas qu'elles allaient être emmenées à la mort.



Pour chaque photo, faites ressortir les informations au moyen des questions suivantes : que voit-on sur la photo ? qui sont les personnes ? pouvez-vous les décrire ? d'où la photo est-elle prise ? peut-on déduire d'autres informations à partir de ce qu'on voit sur la photo ? ...

Ainsi pour l'arrivée :

Qu'observe-t-on ?

Rép. On voit des wagons et des personnes qui descendent du train. On voit des hommes, des femmes, des enfants, des vieillards. Ils ont apporté leurs bagages et ils les descendent du train.

Qui sont ces personnes qui descendent du train ? Qu'est-ce qui permet de les identifier ?

Rép. Ils portent l'étoile jaune. Ce sont des Juifs.

Qu'est-ce qui se trouvait dans ces bagages ? Qu'emporteriez-vous avec vous si vous deviez partir ?

Rép. Brosses à cheveux, brosse à dents, vêtements, objets de valeur, argent,... remarquez que nombre d'entre eux n'ont pas de bagages (valises) mais plutôt des ballots (niveau social). Beaucoup de mères ont apporté de la vaisselle... de quoi faire à manger pour leur famille...

S'ils emportaient des affaires avec eux, qu'est-ce que cela signifie ?

Réponse attendue : Qu'on allait les réinstaller et que donc ils ne

savaient absolument pas le destin qui les attendait pour la plupart.

A part les autres voyageurs, voit-on d'autres personnes ?

Rép. Il y a les SS, mais aussi des prisonniers, reconnaissables à leurs costumes rayés.

Que font-ils sur les quais ? D'où est prise la photo ?

Rép. Certaines photos sont prises depuis le toit d'un wagon, d'autres sur le quai. La photo ne peut être prise que par des SS.

Procédez de même pour chacune des étapes : les informations complémentaires sont reprises dans la partie *notes* dans le Powerpoint et sur les documents dans la pochette associée.

Conclusion de l'étape

10'

Sur quoi nous renseigne l'Album d'Auschwitz ? Revenir sur la première synthèse et la compléter.



Il est important d'insister sur le fait que Birkenau était à la fois un camp de concentration et un centre de mise à mort. Il est devenu le prisme de la Shoah à cause du million de personnes qui y ont été assassinées, mais également du fait que les Juifs y étaient déportés depuis toute l'Europe et du caractère industriel du processus de mise à mort. Tous les Juifs rassemblés à la Caserne Dossin ont été transférés à Auschwitz-Birkenau, la plupart sont morts à Birkenau, peu de temps après leur arrivée. Très peu sont sélectionnés pour le camp de concentration d'Auschwitz. Tous les « Crematorium » (complexe complet qui contient les vestiaires, les chambres à gaz et les fours crématoires) se trouvaient à Birkenau.

③ Les témoignages d'Anna van Dam et de Paul Sobol

20'

Anna va visiter le camp, devenu musée, en compagnie du réalisateur sourd, Tom Linszen, nous livrant un des rares témoignages d'une personne sourde ayant survécu. Vous pouvez leur faire découvrir ce témoignage en vous rendant à la Kazerne Dossin ou vous pouvez projeter son témoignage en classe en guise de rappel.

Paul nous donne des détails sur la vie dans le camp. La vie dans les camps était extrêmement dure et beaucoup mouraient des mauvais traitements, de faim, de froid, d'épuisement, de maladie ; nombreux ont été abattus, d'autres, épuisés, étaient sélectionnés pour la chambre à gaz. Leurs témoignages nous permettent d'entrevoir ce qu'était la vie dans le camp.

Après avoir regardé ces témoignages, à quoi ou à qui chacun doit-il sa survie ? Que vous apportent ces témoignages comme informations supplémentaires ? Comment ressentez-vous ces témoignages ? Quelles émotions suscitent-ils ?

Supports : **Anna's stille strijd** (Le combat silencieux d'Anna), de Tom Linszen et Willy Lindwer, 2009. Tom Linszen, réalisateur sourd, a recueilli le témoignage d'Anna et l'a accompagnée sur le site d'Auschwitz – sous-titrage en néerlandais.

1001 Gebaren de Jorn Rijckaert, l'émission porte sur les parcours d'Anna et Léa.

(3bis La mise à mort) Conformément au choix proposé par Yad Vashem, nous axons cette séquence sur les personnes en vie, ce qui était une exception. L'Album d'Auschwitz nous montre les personnes au seuil de leur mort, destin qu'ils ignorent encore. Mais ce sont des gens debout ! Des documents visuels illustrent également l'étape des chambres à gaz. L'enseignant qui le souhaite peut poursuivre la leçon en se référant à ces photos (les quatre photos floues prises clandestinement par un détenu, membre du Sonderkommando, en août 1944) et dessins de Thomas Geve ou de David Olère sur site **Collectif histoire et mémoire**.

4 Synthèse

10'

Invitez les jeunes à compléter le tableau avec les notions apparues en cours de séance.

5 Évaluation « Et moi, que me révèle cette histoire ? »

20'



Anna, à plusieurs reprises, fait part de son incompréhension : « Qu'avons-nous fait de mal ? Nous étions des personnes braves. » Léa, quand on lui demande ce qu'elle attend des jeunes générations, demande qu'on n'oublie pas ce qui s'est passé. Paul dans ses témoignages dit qu'il n'éprouve pas de haine pour les Allemands. Car la haine détruit surtout la personne qui héberge ce sentiment.

Proposez à chacun de vos élèves de réaliser une courte vidéo en langue des signes (via leur smartphone) ou de rédiger une lettre brève qu'il adresserait à Paul ou à Ana. Vous pourriez donner comme consigne les éléments suivants.

- Qu'est-ce que ce témoignage vous a appris ? (connaissance)
- Qu'est-ce qui vous a ému dans ce témoignage ? (émotion)

- Qu'est-ce que cela vous donne envie de faire dans votre quotidien de façon très simple et réaliste? (action)

Invitez ceux qui le souhaitent à partager leur réalisation, qui en aucun cas ne doit faire l'objet d'un jugement ou d'une évaluation.

Aller plus loin

Il est intéressant d'emmener les jeunes visiter un lieu de mémoire. Pour vous aider dans la préparation d'une visite, **les Territoires de la mémoire** ont édité différents dossiers thématiques pour préparer à la visite de camps.

- Brochure PDF : T. Świebocka, J. Pinderska-Lech, J. Mensfelt, 2010 **Auschwitz – Birkenau : histoire et présent, Musée d'Auschwitz-Birkenau.**
- Les deux **albums d'Auschwitz**, webdocumentaire réalisé par le Réseau Canope : cartes géographiques, frise chronologiques, ressources diverses.

Source : Yad Vashem, Institut international pour la mémoire de la Shoah, **L'Album d'Auschwitz**, Leçon 1

📖 L'Album d'Auschwitz ou de Lili Jacob

LA SHOAH

La Shoah représente le meurtre de plus de six millions de Juifs par les nazis et leurs différents collaborateurs. Entre l'invasion allemande de l'Union soviétique à l'été 1941 et la fin de la guerre en Europe au mois de mai 1945, l'Allemagne nazie et ses complices se sont employés à assassiner tous les Juifs.

Les Allemands étaient animés par une idéologie raciste et antisémite considérant les Juifs comme des sous-hommes qui mettaient en péril l'humanité et qui de ce fait, devaient être éliminés. Les discriminations nazies à l'encontre des Juifs débutent avec l'arrivée d'Hitler au pouvoir en janvier 1933 ; de nombreux historiens pensent donc que cette année marque le début de la Shoah.

Les Juifs n'étaient pas les seules victimes qui ont souffert du régime d'Hitler. Cependant, ils représentaient le seul groupe que les nazis ont cherché à détruire totalement. Les Allemands ont utilisé différents moyens pour assassiner les Juifs avant de finalement construire et installer des centres de mise à mort. Le plus grand d'entre eux et tristement célèbre, est celui d'Auschwitz-Birkenau, établi dans les territoires polonais occupés. Des Juifs en provenance de toute l'Europe (Pologne, Tchécoslovaquie, Hongrie, France, Italie, Pays-Bas, Belgique, Grèce, Norvège...) y étaient envoyés pour y être assassinés.



© Yad Vashem

Un convoi parmi tant d'autres...

En 1944, lors du dernier jour de Pessah (Pâque juive), les Juifs du petit village de Bilke dans les Carpates, alors sous domination hongroise, reçoivent l'ordre de se regrouper dans la cour de la synagogue. Lili Jacob et sa famille sont envoyées avec les autres dans le ghetto déjà surpeuplé de Berehovo, où environ 10 000 Juifs de Berehovo et des alentours sont rassemblés. Quelques jours plus tard, le 26 mai 1944 au matin, quatre convois d'hommes, de femmes et d'enfants quittent le ghetto et arrivent à Auschwitz-Birkenau. Lili et sa famille se trouvent à bord d'un de ces convois.

Dans l'album, nous pouvons trouver des photos de Lili, de ses jeunes frères et de ses grands-parents sur la rampe d'arrivée d'Auschwitz Birkenau. Ces photographies n'ont pas été prises lors de vacances en famille ou durant un jour férié. Elles ont été prises par deux photographes SS dans le camp d'Auschwitz Birkenau.

LILI JACOB

Lili est née en 1926 dans un petit village tchèque, à Bilke. En avril 1945, Lili Jacob se trouve dans le camp de concentration de Dora-Mittelbau (en Allemagne), libéré par l'armée américaine. Lorsqu'elle apprend que le camp vient d'être libéré, elle sort pour saluer les soldats, mais elle s'effondre d'épuisement. D'autres détenus la transportent alors dans l'une des baraques désertées par les Allemands. Quand elle reprend connaissance, elle cherche dans les meubles de la baraque quelque chose de chaud pour se couvrir. Elle découvre alors un album photo, le feuillette et reconnaît des gens de Bilke, son village natal, mais elle voit également des membres de sa famille. Lili prend l'album et le conserve.

Elle retourne dans son village en juillet 1945 espérant y retrouver des parents. Malheureusement, de toute sa famille - ses parents, ses frères et sœurs, ses grands-parents, ses oncles et tantes - Lili est la seule survivante. Des amis et des connaissances apprennent l'existence de cet album et expriment le souhait d'y jeter un coup d'œil. Certains d'entre eux demandent alors à Lili la permission de détacher et de garder les photos sur lesquelles figurent des membres de leurs familles. Lili accepte, ce qui explique qu'aujourd'hui l'album ne soit pas totalement complet.

Lors d'une cérémonie officielle, le 26 août 1980, Lili présente l'album à Yad Vashem, l'Institut Commémoratif des Martyrs et des Héros de la Shoah. Dans son discours, elle exprime son soulagement, déclarant que cet album appartient au peuple juif

« Savoir que l'album va désormais avoir sa place dans une exposition permanente à Yad Vashem libère mon cœur d'un lourd fardeau. »

LE TÉMOIGNAGE ET SES SPÉCIFICITÉS

Être témoin, c'est avoir été là au moment des faits. C'est aussi être l'un des rares à avoir échappé à un projet mortifère et témoigner au nom de ceux qui eux n'ont pas eu cette chance. Les survivants ont commencé à témoigner longtemps après les faits. L'une des conditions du témoignage est qu'il y ait des personnes pour le recueillir, être à l'écoute. Or les personnes au retour des camps n'ont pas rencontré cette écoute. "Au début quand on racontait ce qui s'était passé, les gens disaient oui, oui pour ne pas dire non. Ils faisaient un signe de tête mais ne comprenaient pas ce que nous disions", se souvient Armand Bulwa, rescapé du camp de Buchenwald.

Une autre spécificité du génocide c'est qu'on témoigne d'un destin individuel, mais pris dans une histoire collective. Ce n'est pas en tant qu'individu que le témoin a été persécuté par les nazis, c'est en tant que Juif, membre d'un groupe par la naissance auquel lui-même ne se rattachait pas forcément. Enfin, les témoins ne témoignent pas de la Shoah, du processus de mise à mort car seuls les morts pourraient le faire, ainsi que les membres des Sonderkommandos et enfin les nazis eux-mêmes...

Les témoins ne sont plus nombreux : il ne restera bientôt plus que leur témoignage, qui demeure une parole forte contre les crimes de l'idéologie nazie. Mais cette parole résonne bien au-delà et s'élève contre les dangers des idéologies démagogiques et de la tentation de chercher des boucs émissaires aux difficultés contemporaines. C'est cela qui a motivé certains rescapés à prendre la parole.

Si vous le souhaitez, vous pouvez consulter différents textes de témoignages pour chacune des étapes traversées les victimes sur le site de Yad Vashem

[Activités éducatives, L'Album d'Auschwitz](#)

module **B** DROITS & PARTICIPATION

Objectifs

Durant l'activité, les élèves seront amenés à

- différencier désirs & besoins ;
- identifier leurs besoins et imaginer des pistes d'actions pour améliorer leur quotidien ;
- comprendre les différents niveaux de participation et se situer sur cette échelle.

À la fin de l'activité, ils auront réfléchi à leurs droits et envisagé des solutions pour améliorer leur quotidien et s'investir davantage dans les décisions qui les concernent.

Contenu

Convention relative aux droits de l'enfant ; désirs, besoins, droits et participation.

Vidéos pour l'élève



Indignez-vous !

Droits de l'enfant

2 périodes

Méthodologie

1. Identification de la différence entre désirs, besoins et droits
2. Quelques éléments de théorie sur les droits de l'enfant
3. Association des droits à leurs responsabilités
4. Mise en relation des situations du quotidien avec les droits de l'enfant et recherche de solutions
5. Réflexion personnelle sur les niveaux de participation et la façon de faire valoir ses droits

Matériel pour l'activité

- Cartes "Désirs & besoins"
- Affiche "Les enfants ont des droits" (Unicef)
- Cartes "Responsabilités"
- 1 grande feuille par groupe
- Marqueurs
- 2 documents d'évaluation

Déroulement

1 Voyage vers une nouvelle planète

20'



① Expliquez à la classe qu'elle a été choisie pour aller vivre sur une autre planète. Comme ils y construiront une nouvelle société, le contrôleur de la mission veut qu'ils aient tout ce dont ils ont besoin pour vivre et grandir. Il leur a remis 20 objets à apporter avec eux. Chaque groupe de deux élèves reçoit l'ensemble des objets. Passez ces fiches en revue avec les élèves.

② Expliquez aux élèves qu'ils peuvent apporter 4 objets en plus de leur choix. Chaque groupe dessine ces objets sur 4 fiches et les nomme.

③ Annoncez que le contrôleur de la mission vient d'envoyer un message : comme l'espace est limité à bord du vaisseau spatial qui conduira les élèves sur la nouvelle planète, ces derniers ne peuvent apporter que 15 des 24 objets prévus. Chaque groupe décide d'éliminer 9 objets, qu'il met de côté.

④ Annoncez qu'il y a encore moins d'espace disponible et qu'ils ne pourront finalement apporter que 10 objets avec eux. Chaque groupe élimine 5 objets supplémentaires, ne gardant que les 10 objets qu'ils considèrent essentiels.

⑤ Chaque groupe se joint à un autre groupe et compare les fiches retenues. Chaque groupe nouvellement constitué s'entend ensuite sur les 10 objets à conserver.



⑥ La classe répond aux questions suivantes : quels sont les objets qui ont été le plus souvent éliminés ? Pourquoi ? Pourquoi la deuxième série d'élimination a-t-elle été plus difficile que la première ? Quelle différence y-a-t-il entre des désirs et des besoins ? Les désirs et les besoins de toutes les personnes sont-ils les mêmes ? Pensez-vous que tous les enfants/jeunes du monde ont accès à ce dont ils ont besoin ? ✂ cartes Désirs & besoins

2 Contexte théorique

5'



Expliquez les raisons pour lesquelles il a fallu créer une convention pour protéger les droits des enfants (- de 18 ans). Pour illustrer l'explication, reprenez les besoins choisis par les jeunes et associez-les avec eux aux droits des enfants correspondants, illustrés sur l'affiche de l'Unicef "Les enfants ont des droits".



M. Genot, B. Van Keirsbilck, *Histoire politique de la Convention relative aux droits de l'enfant*, janvier 2017

3 Droits et responsabilités

20'



Sur cette nouvelle planète, nous allons tenter de construire un monde plus juste, et donc faire en sorte que les besoins de chacun soient traduits en droits et respectés. Mais qui dit « droit » dit aussi « responsabilité » !

① Conservez les cartes qui ont été choisies comme représentant les besoins (traduits en droits) plutôt que les désirs.



② Expliquez que les droits sont assortis de certaines responsabilités. Par exemple, le droit de « partager ses idées » correspond à la responsabilité d'« exprimer son opinion de façon à ne pas contrevenir aux droits de quelqu'un d'autre ».



③ Par deux ou en petits groupes, distribuez toutes les cartes DROIT et la moitié des cartes RESPONSABILITÉ. Les élèves devront associer les responsabilités qui, selon eux, vont de pair avec chaque droit.



④ Rassemblez toutes les fiches (les anciennes et celles rédigées par les élèves) et donnez à chaque élève une carte DROIT ou RESPONSABILITÉ. Les élèves se déplacent dans la classe. Ils consultent leurs camarades pour assortir le droit à la responsabilité correspondante.



⑤ La classe débat des responsabilités de ceux qui ont des droits (les enfants) et de ceux qui ont des devoirs (soi-même, les adultes autour des jeunes, le gouvernement qui a ratifié la Convention relative aux droits de l'enfant, ...). ✂ Cartes RESPONSABILITÉ

4 Évaluation à mi-parcours

5'



Présentez aux élèves le document d'évaluation avec les planètes. Individuellement, chacun se place sur une planète : plus on est près du soleil, plus on pense qu'on a les moyens d'agir, plus on est loin, plus cela paraît compliqué... Laissez s'exprimer ceux qui ont envie de montrer leur positionnement et de l'expliquer.

5 De mes besoins à ma participation Philips 4-4'

40'

(4 personnes - 4') Techni'Kit, Le Philips 6.6. Fiche 18, Résonance asbl

Sur la nouvelle planète, on a essayé de définir un vivre ensemble respectueux des besoins/droits de chacun. Nous avons vu que les droits sont aussi assortis de responsabilités. Nous allons – cette fois-ci – pour améliorer notre vie ici et maintenant, choisir des droits et voir comment, en utilisant notre droit à la participation, on peut améliorer notre quotidien.



① Préparation – 5': les jeunes se mettent par groupe de 4. Présentez-leur les droits suivants : droit à aller à l'école; droit à une école inclusive; droit à participer à un loisir ; à un sport ; droit à avoir accès aux études supérieures ; droit à accéder sans discrimination au monde du travail, droit à vivre sur une planète durable ; droit à l'information ; droit à exercer pleinement la citoyenneté... S'ils ont un thème sur lequel ils ont envie de débattre, rajoutez leur proposition à l'activité. Ensuite, chaque groupe choisit un thème, qui doit être différent de celui des autres groupes. Chaque groupe se choisit un rapporteur et chaque groupe dessine une silhouette en lien avec la thématique. Par ex. si la thématique est le droit à pratiquer un sport, ils peuvent dessiner un jeune avec des vêtements de sport.

② Identification des besoins - 4': les jeunes identifient les besoins en lien avec la situation. Quels sont leurs besoins pour participer pleinement à un sport (par ex. : consignes visuelles) ? Ils écrivent ou dessinent au feutre rouge leur besoin (par ex. un œil qui regarde une image). Chaque rapporteur présente au grand groupe les besoins identifiés (2' par rapporteur). Les autres peuvent faire part de leurs avis ou remarques.

③ Identification des solutions - 4': chaque groupe cherche des propositions concrètes qui peuvent aider à rencontrer les besoins identifiés. Les solutions peuvent être dessinées en bleu. Par ex. les jeunes pourraient proposer un document reprenant toutes les consignes visuelles que l'on peut mettre en place pour la pratique d'un sport. Ce document pourrait être distribué à l'entraîneur au moment de l'inscription. Chaque rapporteur présente les solutions (2'). Si une nouvelle mise en sous-groupes se justifie, encouragez-les à trouver de nouvelles solutions.



④ Terminez l'activité en identifiant avec eux les solutions qui peuvent être mises en place à court terme (1 semaine à 1 mois), à moyen terme (3 à 6 mois) ou à long terme (l'année scolaire prochaine). Définissez avec eux une planification de la mise en pratique des décisions. Par ex. dans le cadre de la réalisation d'un document d'accueil de participants sourds dans une activité sportive, identifiez avec eux les étapes de la réalisation, les contributions de chacun ou de personnes extérieures, le timing et le document final.



La langue des signes, au coeur des droits des personnes sourdes, vidéos en langues des signes produite par Human Rights Watch, 2018.

Il existe une échelle qui permet de se situer sur son niveau de participation et qui peut être adaptée à tous les domaines (vie politique, vie de classe, interactions familiales...).

Dans la pochette associée, nous vous proposons cette échelle sous deux formats (échelle ou tableau à double entrée). Dans les deux cas, expliquez que plus vous vous trouvez à la base de la flèche, moins vous sentez que vous avez les moyens d'agir sur votre quotidien. Plus vous vous trouvez haut sur la flèche, plus vous vous sentez acteur de votre vie. Chacun va placer un premier point sur la flèche (par exemple : couleur ou aimant). Ce point doit correspondre à ce qu'ils pensent être leur niveau de participation en général dans la vie quotidienne (école, famille, loisirs...). Puis demandez-leur de placer un autre aimant pour symboliser le niveau auquel ils souhaiteraient se trouver dans le futur (proche ou lointain) suite aux différentes activités réalisées. Une discussion peut être enclenchée à ce moment-là pour expliquer le choix de chacun, si certains souhaitent s'exprimer.



Échelle de participation (ou de tableau à double entrée)

Aller plus loin

Unicef Belgique met des outils gratuits à disposition des enseignants. **Tous ensemble pour les droits de l'enfant : répertoire d'activités** - Unicef, 2019 (Voir fiche Découvrir et se familiariser avec le droit à la participation.)
Défense des enfants, Belgique - www.dei-belgique.be : **Le mécanisme des plaintes en cas de violations des droits de l'enfant**, février 2011.

Source : Enseigner les droits des enfants : **Droits, désirs et besoins**, Trousse d'activités et de fiches pédagogiques, Unicef Canada, Programme Le monde en classe.

Droits et participation

LES CAMPS, ZONE DE NON-DROIT

Auschwitz-Birkenau marque la rupture. Birkenau est emblématique du génocide des Juifs d'Europe, car c'est là que le meurtre à grande échelle s'est déroulé. On peut entrapercevoir l'horreur que fut la détention par la parole de certains rescapés, ceux qui ont eu « la chance » d'être sélectionnés, d'échapper au sort de la plupart menés directement vers les chambres à gaz, et de survivre à des conditions de détention inhumaines. Les autres centres d'extermination ne donnaient aucune chance aux déportés : le train s'arrêtait et les Juifs étaient directement menés à la mort par gazage. Aux Juifs, le droit le plus élémentaire, celui du droit à la vie était refusé. Parce que vieillards, femmes, enfants, hommes, tous étaient destinés à une mort certaine, pour la plupart immédiate, pour un petit nombre, simplement différée.

Dans les camps régnait l'arbitraire ; les brimades, la maltraitance, la malnutrition, les exécutions,... étaient quotidiennes. Les nazis poussèrent l'ignominie jusqu'à désigner certaines victimes pour assister le travail des bourreaux.

Entre docilité et complicité...

Pour les Juifs, l'étau s'est resserré progressivement, sans alternative. La société européenne qui les entourait est demeurée longtemps indifférente à leur sort, malgré les nouvelles qui peu à peu parvenaient aux Alliés ou aux gouvernements en exil sur les horreurs qui se déroulaient dans les camps et le massacre qui avait lieu. Entre incrédulité, antisémitisme partagé, temps de guerre où la victoire militaire sur l'ennemi paraissait prioritaire à la protection des populations visées, aucun n'aura fait ce qui aurait dû être fait pour arrêter ce crime.

« Justes parmi les nations »

Mais d'autres se sont élevés, simples citoyens, quand les nouvelles devenaient plus avérées, que le port de l'étoile a rendu concrète la ségrégation et la négation des droits. Certains, dans un contexte de guerre, ont risqué leur vie pour en sauver d'autres. Plus tard, ils ont reçu de l'État d'Israël le titre honorifique de « Justes parmi les nations ».

« Plus jamais ça ! »



Peut-on tirer des enseignements de l'Histoire ? Éduquer les générations à rester fidèles à leurs valeurs et à les défendre ? Les réseaux sociaux mobilisent toutes les zones : grises, noires, solidaires... S'il y a une boussole à laquelle se référer, c'est sans conteste celle des droits humains. Nous avons pris l'option pédagogique dans ce dossier de

contrebalancer les camps, zone de non-droit absolue, par une réflexion sur les besoins, les droits et devoirs de chacun. Plus encore qu'à toute autre époque, nos attitudes, nos choix, nos prises de positions peuvent avoir de l'incidence. C'est d'ailleurs en grand nombre que les jeunes du monde entier ont répondu présents au manifeste du résistant Stéphane Hessel : « Indignez-vous ! ».

LES DROITS HUMAINS (DUDH) ET LA CONVENTION DES DROITS DE L'ENFANT.

En réponse à la rupture de civilisation que fut la Seconde Guerre mondiale, les 58 États membres qui constituaient alors l'Assemblée générale ont adopté la Déclaration universelle des droits de l'homme le 10 décembre 1948. Le texte pose un cadre, un « idéal à atteindre » pour reprendre les termes du Préambule de la Déclaration. Pour concrétiser cet idéal, un ensemble de textes de droit international ont été successivement adoptés pour donner une force normative aux principes du texte. La DUDH a ainsi servi de modèle à de nombreux textes et mécanismes de protection des droits humains venant renforcer la protection des êtres humains et des populations vulnérables. Des textes qui ont été signés ou ratifiés par la majorité des États membres de l'ONU, et qui permettent de revendiquer ces droits et de poursuivre ceux qui ne les respectent pas.

Dès 1966, l'Assemblée générale des Nations unies a adopté deux textes qui reprennent le contenu de la DUDH : le Pacte des droits civils et politiques et le Pacte des droits économiques, sociaux et culturels. Entrés en vigueur en 1976, ces deux pactes et leurs protocoles facultatifs constituent avec la DUDH « la Charte internationale des droits de l'homme ». Ensuite d'autres conventions internationales sont venues s'ajouter afin de protéger les populations les plus démunies.

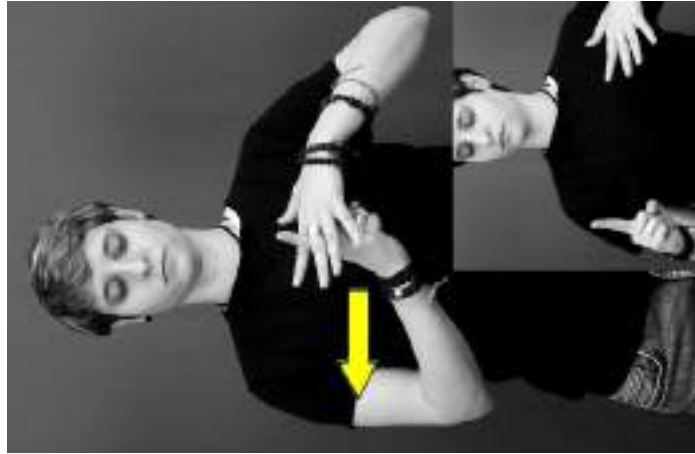
En 1989, une Convention relative aux droits de l'enfant reconnaît spécifiquement leurs droits fondamentaux. La Convention fut adoptée par 196 pays et devient ainsi le traité des droits de l'homme le plus ratifié du monde. Cette convention reconnaît les droits civils, politiques, économiques, sociaux et culturels des enfants. Elle est juridiquement contraignante et a contribué à changer la vie des enfants dans le monde entier. Depuis 1989 le nombre d'enfants malades ou mal nourris a chuté tandis que le nombre d'enfants scolarisés dans les pays pauvres est en hausse.

La connaissance des droits fondamentaux est un guide pour repérer les situations d'injustice, pour poursuivre en justice les acteurs qui manquent aux droits des enfants et pour remédier aux situations d'injustice vécues par de nombreux enfants.



UNICEF

asocial



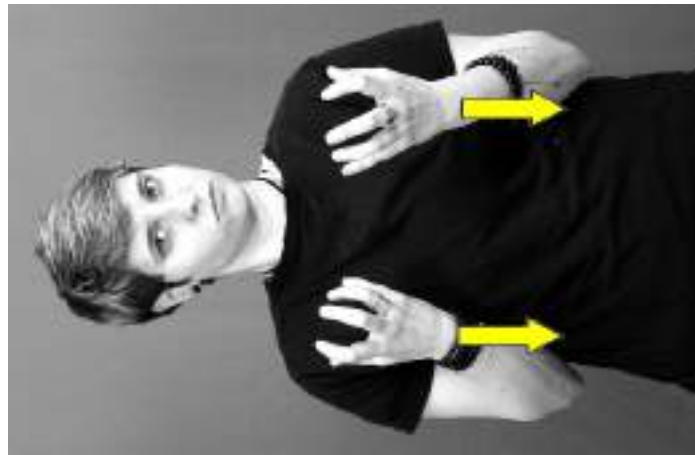
besoin



comportement



désir



témoin



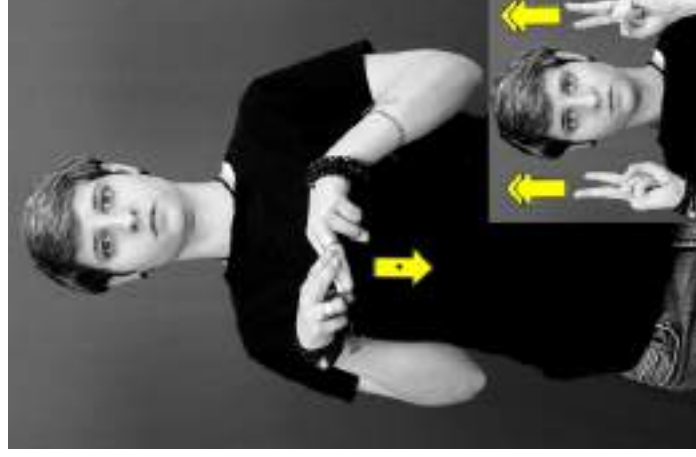
résistant



responsabilité



survivant



victime



thème RACISME & EUGÉNISME

« » Dictionnaire du handicap, 1996.

Les récents progrès biomédicaux suscitent la crainte d'une résurgence de l'eugénisme avec la mise en place d'un dépistage destiné à assurer la naissance d'enfants biologiquement corrects.



© Deutsches Historisches Museum, Berlin Inv.-Nr.: 1988/1284.
Affiche de propagande national-socialiste pour la préparation de l'acceptation de l'eugénisme et de l'euthanasie. « Ce malade héréditaire coûte la vie à la communauté nationale » « Camarade, c'est aussi votre argent ». Ces phrases invitent à exclure de la communauté les personnes handicapées et en phase terminale – tout comme les Juifs, les Sinti et les Roms... Leur mort est une économie pour tout "camarade national" sain.

module **A** EUGÉNISME & AKTION T4

Objectifs

Durant l'activité, les élèves seront amenés à

- approfondir la question philosophique "Qu'est-ce qu'une bonne vie humaine?";
- être informés des conséquences de l'idéologie raciste nazie sur les Allemands ;
- réfléchir sur les dérives possibles des avancées scientifiques en dehors de tout cadre éthique.

À la fin de l'activité, ils auront réfléchi à ce qui contribue à l'épanouissement d'une personne, y compris si elle est en situation de handicap, et interrogé les notions éthiques posées par les avancées scientifiques. Ils auront aussi bénéficié d'apports théoriques en lien avec le racisme biologique et l'aboutissement dramatique de cette idéologie raciste appliquée par les nazis sur les "vies inutiles" (stérilisation forcée, Aktion T4, judéocide).

2 périodes

Contenu

Les conséquences du racisme biologique dans l'idéologie nazie ; les questions éthiques actuelles portant sur l'humain.

Méthodologie

1. Photolangage
2. Apports théoriques
3. Collage
4. Apports théoriques
5. Visionnage d'une performance VV

Matériel pour l'activité

- 50 photos
- Revues, papier, ciseaux, colle
- Liste des modifications autorisées ou proposées par les généticiens
- Projecteur

Vidéo pour l'élève



La science au service d'une politique raciste

Dérroulement

❶ L'homme en questionnement ?

40'

Disposez les 50 photos sur une table centrale de façon à pouvoir répartir les jeunes autour. Inscrivez la question suivante au tableau : choisissez 3 photos qui selon vous définissent le mieux ce qu'est une bonne vie humaine. Vous pouvez clarifier la question en ajoutant : en quoi la vie humaine vaut-elle la peine d'être vécue ? Est-ce que le handicap, voire les limitations humaines, sont un obstacle à mener une vie qu'on peut qualifier de "bonne" ?

Donnez les consignes suivantes au fur et à mesure de l'étape. N'hésitez pas à vous mettre dans l'activité en tant que participant et à donner votre apport lors de l'échange.



❶ Choisissez mentalement 3 photos sans les prendre et sans les désigner dans un premier temps. Ces photos doivent vous permettre de répondre au mieux à la question posée. Vous avez 5'. Cette étape se passe en silence et sans échanger entre vous.

❷ Quand tout le monde a choisi mentalement ses photos, donnez la consigne suivante : « Chacun va prendre à tour de rôle les photos choisies. Si plusieurs ont choisi la même photo, ce n'est pas grave. Surtout ne changez pas. Au moment d'expliquer vous direz que vous l'avez choisie également et vous expliquerez la raison de votre choix qui peut être différente de l'autre personne. Si vous avez besoin d'une quatrième photo, ou si deux vous suffisent, ce n'est pas un problème. »



❸ Organisez ensuite l'échange de la façon suivante : chacun s'exprime à tour de rôle. Les autres peuvent intervenir pour demander une précision. En aucun cas, une appréciation, un jugement ne sont émis.

❹ Quand une personne a fini de s'exprimer, notez les mots clés au tableau en essayant d'organiser les différents concepts.



❺ Quand chacun s'est exprimé, voyez avec le groupe si une réponse à la question émerge. Qu'en pense le groupe ? Y a-t-il des précisions à ajouter ? Essayez d'aboutir à une réponse la plus ouverte possible. Vous pourrez revenir sur cette réponse en cours d'activité pour la modifier ou la compléter.

❷ Racisme biologique & eugénisme

10'



Demandez si certaines photos qui n'ont pas été choisies ont posé question. Revenir sur ces photos et les contextualiser si nécessaire.

Montrez les photos en lien avec le nazisme. A partir des photos, expliquez les notions suivantes :

- le racisme biologique au XIX^e siècle ;
- les conclusions qu'en a tirées le parti nazi ;
- le maintien de la race pure allemande nécessite : d'une part de favoriser la naissance d'Aryens et donc création des « Lebensborn » où les SS venaient s'accoupler avec des femmes de race pure ; d'interdire les mariages mixtes ; d'autre part de stériliser les Allemands qui ternissent la race (les personnes handicapées héréditaires dont les sourds, les métis,...), mais aussi euthanasier les vies allemandes inutiles (les personnes handicapées mentales dans les institutions) ; enfin de se débarrasser des « hors-races » que sont les Juifs et dans une moindre mesure les Tsiganes, d'abord en les chassant, puis en les tuant.

3 Un nouvel Homme !

25'



On sait que l'évolution humaine ne sera pas assez rapide pour s'adapter aux bouleversements climatiques. Invitez les jeunes à réfléchir sur les améliorations à apporter pour acclimater l'homme au mieux aux changements qui s'annoncent et à sa quête de toujours vouloir élever le niveau de ses performances, tant physiques qu'intellectuelles. Toutes les idées sont les bienvenues ! Il s'agit d'améliorer le corps de l'homme, en tenant compte des futurs changements. En mettant des magazines à leur disposition, demandez-leur de réaliser un collage en partant d'une image de personne et en l'améliorant. La science-fiction est la réalité de demain !



Une fois le collage finalisé par chacun, indiquez si ces modifications sont déjà en cours, sont en recherche ou pas du tout.

4 L'homme augmenté

15'



Visionnez la performance de Sébastien Ianno. Il s'agit d'une performance poétique en Visual Vernacular (VV).



Échangez avec les élèves sur leurs impressions, sentiments. Mettez cela en lien avec la définition de la vie bonne telle que donnée dans l'étape 1. L'homme augmenté correspond-t-il à la représentation que le groupe s'est faite de l'humain ? La recherche de toujours plus de performances pose-t-elle des questions éthiques ? Ces progrès ne seront-ils accessibles qu'à une petite élite capable de financer de telles transformations ? Si tel est le cas, ne risque-t-on pas de voir apparaître une race de Surhommes ? Quelles pourraient en être les dérives ?



Donnez quelques Informations sur les courants transhumanistes et les possibles dérives : on constate que la science cherche d'abord à soigner les personnes, mais ensuite les progrès acquis sont mis à profit pour transformer des personnes dont la santé ne nécessite pas un recours à une intervention chirurgicale. Par exemple, la chirurgie esthétique est née avec le besoin de réparer les gueules cassées de la guerre '14-'18 : les bombardements ont défiguré de nombreux soldats et il a fallu reconstituer des visages. La même chose avec les membres manquants : les athlètes aux paralympiques affichent des performances quasi aussi élevées avec leurs prothèses que les athlètes qui ne sont pas en situation de handicap. La science cherche d'abord à "réparer", puis les prothèses devenant de plus en plus performantes, elle ambitionne d'améliorer, voire d'augmenter l'être humain.

Aller plus loin

Si vous souhaitez poursuivre la réflexion sur les enjeux éthiques et juridiques soulevés par les progrès scientifiques, vous pouvez inviter les jeunes à s'exercer à rédiger un projet de loi portant sur ces sujets. Voir l'activité : **Bioéthique: les bébés médicaments**, Canada.

📖 Racisme et eugénisme

① LE RACISME

Le racisme n'est pas propre au nazisme. Le racisme qui s'appuie sur des thèses biologiques s'inspire des travaux de Charles Darwin à propos de l'évolution des espèces. Au 19e siècle, les scientifiques vont tenter de classer les soi-disant races humaines et donc de justifier le fait qu'il y a soi-disant des races supérieures à d'autres (par ex. on voit apparaître des théories qui affirment sur des bases prétendument scientifiques que les Noirs sont inférieurs aux Blancs). Le nazisme va s'inspirer de ces théories.

② LE RACISME VU PAR HITLER

Pour Hitler, la vie est un combat dans lequel les plus forts l'emportent sur les plus faibles. Dans son ouvrage *Mein Kampf*, Adolf Hitler développe une idéologie raciste, avec une classification des races : l'hégémonie revient à la race blanche et à l'intérieur de celle-ci au groupe des Aryens (grands, aux yeux et cheveux clairs, type scandinave) dont descendraient les Allemands (unis par "le sang et le sol" dans un même peuple, le Volk). Il s'agit dans l'esprit d'Hitler de "la race des seigneurs" appelée à diriger et à commander les autres races.



Il y a ensuite une classification des peuples selon la pureté du sang. Associés aux Aryens, on trouve les peuples d'origine allemande ou anglo-saxonne (Anglais, Scandinaves, Flamands...). En dessous, on trouve les races mêlées comme les Latins (Français, Italiens, Espagnols...). Le classement continue ainsi jusqu'aux races inférieures et destinées à être soumises comme les Slaves, les Noirs et surtout les Juifs, qui constituent la catégorie des "sous-hommes". Le racisme est au cœur de l'idéologie nazie et c'est ce qui fait sa spécificité par rapport aux autres régimes totalitaires.

Gerhard Keil, *Les Gymnastes*, 1939.

Ⓐ De l'idéologie à la pratique

→ Encouragement des naissances : dans la doctrine raciste allemande, l'essentiel est de conserver la pureté du sang et donc de la race.

→ Eugénisme : le pouvoir nazi crée des mesures comme l'encouragement à la natalité pour les « vraies familles aryennes ». Les nazis vont aussi développer une sélection de naissances selon des géniteurs choisis pour leur « pureté de sang ». Après avoir subi une "sélection raciale", des femmes, enceintes d'un SS ou d'un soldat allemand, donnaient le jour à des enfants "parfaits", blonds, aux yeux bleus dans des maternités prévues à cet effet : les Lebensborn. Ainsi en Belgique, à Soumagne dans l'actuel domaine provincial de Wegimont, un Lebensborn fonctionna de 1942 à 1944. Les mères accouchaient dans un anonymat absolu, l'identité du père était occultée et le nouveau-né était inscrit dans un registre d'État-civil secret. Les bébés pouvaient être abandonnés au Lebensborn, pour être ensuite adoptés par des familles dites "modèles".

→ Stérilisation : ce programme eugéniste conduit aussi à éviter la reproduction de tous les êtres considérés comme nuisibles à la pureté du sang, via la stérilisation forcée, par ex. des métis, ou des personnes handicapées susceptibles de transmettre leur handicap, comme les sourds héréditaires. Parmi les 400 000 victimes, on compte entre 15 000 ou 17 000 sourds allemands stérilisés.

→ Euthanasie : l'étape suivante consiste en une politique généralisée d'euthanasie des handicapés mentaux mise en place en Allemagne et qui a concerné les personnes placées dans les institutions psychiatriques. Commencée en 1939, elle ne cesse officiellement qu'en 1941 sous la pression des églises protestantes allemandes. Cependant, l'extermination des personnes handicapées se poursuit tout au long de la Seconde Guerre mondiale. Ce programme, appelé Aktion T4, a fait entre 70 000 et 80 000 victimes allemandes et a servi de base expérimentale pour le meurtre de masse de millions de Juifs. Le terme Aktion T4 apparaît après 1945 et est dérivé de l'adresse du bureau central de l'opération, situé dans une villa confisquée à ses propriétaires juifs fin 1938 au n°4 de la Tiergartenstrasse à Berlin.

② Les mesures antisémites et les étapes d'un génocide

Les Juifs sont considérés par les nazis comme responsables de tous les maux de l'Allemagne. Dans un génocide, on constate plusieurs étapes.



Tableau des lois de Nuremberg (1935) la "race aryenne" (ronds blancs), des Juifs (ronds noirs) et les "sang mêlé".

① Endoctrinement : avant d'arriver au pouvoir, les nazis encouragent déjà au boycott des magasins juifs en incitant les Allemands à ne pas y acheter des produits. Puis, dès 1933, avec la prise de pouvoir d'Hitler, les scènes de pillage et de violences envers les communautés juives se multiplient. Une propagande intense est mise en place afin d'aider les gens à reconnaître les Juifs et à s'en méfier. Ces idées s'apprennent à l'école, dans les organisations de jeunesse, à la radio ou encore par les affiches dans les rues.

② Définir et marquer : pour déterminer qui est Juif, on retient le critère religieux : toute personne ayant au moins un grand parent juif est considérée comme juive ou demi juive. Les lois de Nuremberg en 1935 constituent un tournant décisif. Ensuite, les Juifs devront porter l'étoile jaune (à partir du 1^{er} septembre 39 pour la Pologne ; puis '41 pour les autres pays) et éviter certains lieux publics.

③ Exclure/Interdire : à partir de 1935, les Juifs ne sont plus considérés comme des citoyens allemands. Il leur est interdit de se marier avec des Allemands, d'avoir des relations sexuelles avec des non Juifs, d'exercer certaines professions (la fonction publique, armée, médecine, banque, l'édition etc.).

④ Exploiter/Spolier : parallèlement, les nazis opèrent ce qu'ils appellent « une aryansisation de l'économie », c'est-à-dire une véritable spoliation des biens juifs. On pousse les Juifs à l'exil (150 000 partent sur 300 000 Juifs allemands) tout en confisquant leurs possessions.

⑤ Brutaliser/Pousser à l'exil : c'est donc une véritable ségrégation qui devient persécution organisée dans la nuit du 9 au 10 novembre 1938 lors de « la nuit de cristal », un violent pogrom. Au cours de la nuit, des milliers de magasins juifs sont vandalisés, les cimetières juifs profanés, des synagogues incendiées et des centaines de personnes assassinées. Des milliers d'autres sont envoyées en camp de concentration (ouverts depuis 1933 et destinés au départ aux opposants politiques au nazisme). C'est la première étape de l'élimination du peuple juif qui devient systématique en 1939 lors de la conquête de la Pologne.

⑥ Rassembler dans des ghettos ou des quartiers.

⑦ Exterminer.



Centres de mise à mort de la "solution finale" © Tal Bruttman/Gallimard 2015

3 L'EUGÉNISME, UNE DÉRIVE POLITIQUE D'ACTUALITÉ

Les nazis ne sont pas les seuls à avoir développé des programmes eugénistes via des stérilisations forcées de populations. Le Japon et les États-Unis furent les premiers à le faire, suivis par la Suède, et ensuite l'Allemagne nazie. Ainsi, quelques 70 000 Américains ont été stérilisés de force au cours du 20e siècle. Les victimes de la stérilisation obligatoire comprenaient des personnes étiquetées «déficients mentaux», ainsi que des personnes atteintes de surdité, d'autres étaient aveugles ou malades. Les minorités, les pauvres étaient souvent ciblés. L'Allemagne nazie a établi ensuite des lois encore plus sévères sur le modèle de la législation américaine. En Suède, la stérilisation forcée sur décision médicale était un acte légal depuis 1935. La loi a été abrogée en 1976. 60 000 femmes auraient ainsi été stérilisées au nom d'une politique eugéniste.

Plus récemment au Pérou, le président Alberto Fujimori (1990-2000) a été accusé de génocide et de crimes contre l'humanité en raison du programme de stérilisation mis en place forçant les stérilisation d'Amérindiennes (essentiellement des Quechuas), au nom d'un « plan de santé publique ». Entre 1995 et 2000, 331 600 femmes ont été stérilisées, tandis que 25 590 hommes ont subi une vasectomie.

St rilisations forcées et dissimulées des femmes roms : les Roms ont été poursuivis par les nazis comme asociaux et déportés à Auschwitz-Birkenau. Cependant, la discrimination spécifique envers les femmes roms perdura après la Seconde Guerre mondiale, notamment à travers la pratique de stérilisations forcées au sein du bloc socialiste. Récemment encore, en 2009, 2011 et 2012, la Slovaquie a été condamnée par la Cour européenne des droits de l'homme (CEDH) pour des affaires de stérilisation contre des femmes roms, datant du début des années 2000 (alors que la Slovaquie était membre de l'UE), stérilisées à leur insu ou sans leur consentement éclairé lors d'accouchements à la césarienne. De telles affaires ont aussi été dénoncées en Hongrie.

4 LES DÉBATS ÉTHIQUES ACTUELS DE LA SURDITÉ

Les dérives eugénistes touchent des catégories de population au sein desquelles un état souhaite limiter les naissances. Dans nos sociétés, l'accueil ou non d'un enfant diff rent est le fait d'un choix individuel, encadré par des lois et éclairé le plus souvent par le monde médical. Le choix pour des parents d'avoir un enfant sans handicap ne relève pas d'une dérive eugéniste, mais de la question que les parents se posent de ce qu'ils doivent à leur enfant à naître et aussi de la capacité qu'ils ont de faire face à un handicap lourd.

Cependant, la communauté sourde se sent concernée à plus d'un titre par cette problématique. Les recherches scientifiques actuelles ouvrent des possibilités de prévention ou de réparation de la déficience de plus en plus performantes. Les débats éthiques peinent à suivre les avancées de la science. Quand ce qui est considéré par la majorité comme un handicap ou une déficience grave doit-il être réparé pour rejoindre une certaine normalité qui définirait l'humain ? Quelles balises fixe-t-on pour déterminer qu'une vie en vaut la peine ou pas... ? A partir de quand parle-t-on d'eugénisme ? Quelle est la place du débat éthique dans les avancées scientifiques ?

La question de mettre au monde ou non un enfant sourd se pose déjà avant la conception : dans le futur, les tests génétiques et les dépistages assisteront le travail de prévention et de traitement de la surdité ; mais également, après la conception où le diagnostic prénatal pour une surdité pourrait conduire à une interruption médicale de grossesse, ce qui soulève de nombreux problèmes éthiques. Si un diagnostic anténatal de surdité se développe dans le futur, il devrait être entouré d'une prise en charge par une équipe multidisciplinaire afin que les parents aient accès à l'ensemble des connaissances avant de prendre une décision.

De l'homme "réparé" à l'homme augmenté... Les avancées de la biotechnologie ont pour point de départ de réparer les individus : mains bioniques, implants cochléaires, prothèses hyper performantes... Mais à présent, toutes ces technologies peuvent aussi viser à l'augmentation du potentiel humain : les jambes bioniques qui permettent à un paraplégique de marcher de nouveau peuvent aussi perfectionner les gens en bonne santé !

Source : [L'idéologie raciste nazie](#), Fiche de cours, Maxicours.com.

A. Kóczé, [La stérilisation forcée des femmes roms dans l'Europe d'aujourd'hui](#) dans Cahiers du Genre, 2011 (n° 50), p. 133-152.

Le site [www.romasintigenocide](#) aborde le destin des Tsiganes (Roms et Sinti) pendant la Seconde Guerre mondiale

Dossier : Génétique de la surdité, fécondation in vitro : [Quels sont les nouveaux enjeux ?](#),

Les cahiers de l'audition, Volume 30 - Juillet / Août 2017 - Numéro 4.

module **B** DROITS DES PERSONNES EN SITUATION DE HANDICAP

Objectifs

Durant l'activité, les élèves seront amenés à

- identifier des situations discriminatoires et trouver des solutions.

À la fin de l'activité, les jeunes auront réfléchi aux situations discriminatoires qu'ils rencontrent et apporté des solutions en s'appuyant sur la Convention des droits des personnes handicapées.

 2 périodes

Contenu

Les droits humains sont complétés par différents droits spécifiques à certaines populations (enfants, migrants, handicapés...).

Méthodologie

1. Découverte de différents types de discriminations
2. Etude de situations discriminatoires
3. Recherche de solutions
4. Présentation de la diversité et de la richesse des personnes en situation de handicap

Matériel pour l'activité


- Cartes Identités
- Liste d'affirmations
- Cartes Ministre & Parlementaire
- Marqueurs, grandes feuilles
- Cartes Interpellations
- Déclaration des droits des personnes handicapées

Vidéo pour l'élève



Science et défis éthiques

Déroutement

 Dans la continuité des droits de l'enfant abordés dans un module précédent seront travaillés ici les droits des personnes en situation de handicap, les discriminations qu'elles peuvent subir et les richesses qu'elles apportent à la société.

1 Un pas en avant

20'



Les jeunes découvrent une liste de situations discriminant certaines personnes porteuses de handicap via le jeu « Un pas en avant ». Chaque élève reçoit un profil différent (carte d'identité) correspondant à une situation, un contexte (travail, école, famille, administration...) et à un handicap (auditif, visuel, moteur, mental...). Énoncez une à une les affirmations données en laissant le temps à chaque jeune de réfléchir à cette situation : si un jeune pense avoir droit ou avoir accès à l'affirmation donnée, il avance d'un pas. A la fin, demandez à chacun, la ou les difficultés qui ne lui ont pas permis d'avancer sur toutes les affirmations données. Mettez l'accent sur les ressentis lors de l'activité Cartes d'identité, liste d'affirmations.



Source **Un pas en avant**, dans **Repères**: manuel pour la pratique de l'éducation aux droits de l'homme avec les jeunes, Conseil de l'Europe.

2 Résolutions handi-parlementaires

45'

Les participants sont répartis en deux groupes : les ministres et les parlementaires. Chacun est spécialisé dans un domaine : chaque ministre a en charge une compétence (logement, transports, éducation, santé, sports/loisirs...); parmi les parlementaires, il y a des sous-groupes de parlementaires spécialisés chacun dans un type de handicap : mentaux, physiques/moteurs ou sensoriels. Selon le nombre de participants, modulez le nombre de parlementaires ou de ministres dans chaque sous-groupe.



1 Introduction : expliquez aux jeunes que dans une démocratie, les lois sont proposées par les parlementaires et/ou par les ministres. Elles sont votées au sein du parlement. Certaines décisions sont complexes et nécessitent un travail de réflexion et de préparation qui se fait au sein de commissions spécialisées sur une thématique et qui peut aboutir à des recommandations afin d'élaborer des lois. La Belgique a signé la Convention des droits de personnes handicapées et doit donc faire en sorte que les droits de ces personnes soient

appliqués et respectés. Or, certaines associations ou organisations interpellent les parlementaires au sujet du non-respect de certains droits. Vous leur annoncez que le parlement a décidé de mettre en place des commissions parlementaires pour réfléchir aux obstacles rencontrés par les personnes en situation de handicap et pour trouver des solutions.



② Répartition des rôles : le président du parlement (enseignant) donne à chaque participant un papier sur lequel est inscrit un rôle (parlementaire représentant les personnes en situation de handicap mental ; moteur/physique ; sensoriel ; ministres). Les participants se passent les papiers de main en main pendant 30 secondes, lumières éteintes. Quand l'enseignant allume la lumière, les élèves découvrent leur rôle : les parlementaires se regroupent selon le handicap qu'ils vont représenter et les ministres se munissent des feuilles destinées à leur ministère, divisées en trois parties, un pour chaque type de handicap.



③ Le président du parlement présente certains articles de la Convention des droits des personnes handicapées et les expose dans la classe à la vue de tous.



④ Lien des problématiques aux droits : chaque ministre, avec un premier groupe de parlementaires, va étudier les différentes interpellations de la société civile en lien avec les compétences de ce ministère. Ensemble, ils relient les problématiques observées aux articles de la Convention des droits des personnes handicapées exposés en classe.

Toutes les 3 minutes, les sous-groupes de parlementaires changent de ministère jusqu'à ce que les panneaux soient remplis par chaque groupe de parlementaires, représentants d'un handicap.

Exemple : ministre de l'éducation (qui reste toujours à son poste) : ce sont les parlementaires qui tournent. Interpellation de la société civile : Unia dit avoir reçu les signalements suivants : de nombreuses écoles ont refusé l'inscription d'un enfant en situation de handicap mental. Or la Convention des droits de la personne handicapée affirme que les enfants handicapés ont droit à une éducation comme tous les autres enfants, moyennant des aménagements raisonnables.

⑤ Sélection des problématiques : quand toutes les feuilles des différents ministères sont remplies par les réflexions élaborées par les

groupes de parlementaires représentant chacun un type de handicap, le Président du parlement sélectionne pour chaque ministère 2 problématiques par handicap pour lequel il faut trouver une solution de façon à être en accord avec la Convention.

Note

Mettre un code couleur pour chaque problématique.



⑥ Recherche de solutions : les groupes de parlementaires et les ministres reprennent le même fonctionnement que dans la première partie de l'activité. Quand un groupe de parlementaire dans un ministère trouve une solution qui est en accord avec l'esprit de la Convention, le ministre les rapporte au président du parlement qui va les noter au tableau.

⑦ Les parlementaires changent de commission lorsqu'ils ont trouvé les deux solutions aux deux problématiques.



⑧ Présentation à la classe : une fois les solutions trouvées, en grand groupe, laissez le temps aux participants de prendre connaissance du travail et des propositions de tous. S'il y a des questions, remarques, ajouts pertinents, les noter. Le jeu de rôle est terminé.

Variante : le président du parlement présente le résultat des concertations et demande si tout le monde est d'accord.



Cartes Ministre, cartes Parlementaire, marqueurs, grandes feuilles, Convention des droits des personnes handicapées, cartes Interpellations de la société civile.

③ Les grandes personnes en situation de handicap

20'



Montrez les grandes choses faites par des personnes en situation de handicap, la place qu'ils sont capables de prendre si on leur en donne l'occasion : ex. paralympique.

✂ Evaluation

5'

Notez au tableau les différentes thématiques abordées en cours d'activités. Invitez les élèves à marquer d'un trait celles qui leur ont fait découvrir des nouvelles choses. Vous pouvez les questionner sur leurs émotions : présentez au tableau les codes couleur pour l'évaluation : bleu (content), jaune (gêné), vert (en colère), violet (étonné)... Invitez les élèves, pour la séance et/ou pour chaque thématique inscrite au tableau, à mettre une couleur qui correspond à leur sentiment/émotion.

Techni'Kit, [le tableau en couleur](#), Fiche 26, Résonance asbl.

Aller plus loin

- Demandez de préparer un exposé sur une personne en situation de handicap qui a fait de grandes choses. Il est possible de demander pour chaque présentation un plan défini : biographie, quelles difficultés, obstacles rencontrés ? Comment la personne a pu dépasser cela et réussir ?
- **Convention relative aux droits des personnes handicapées**, Nations unies, Haut-Commissariat aux droits de l'homme.
- Vidéo : **C'est quoi, cette convention internationale sur les droits des personnes handicapées ?**, Milan Presse - Editions Milan, 2016.
- **Une fin alternative** (Bienvenue à Gataca) : ce film d'anticipation, réalisé par Andrew Niccol, 1997, met en scène un monde futuriste dans lequel on peut choisir le génotype des enfants. Dans cette société hautement technologique qui pratique l'eugénisme à grande échelle, les gamètes des parents sont sélectionnés afin de concevoir in vitro des enfants ayant le moins de défauts et le plus d'avantages possibles. Dans sa « fin alternative » qui fit polémique, il termine en énumérant les noms de personnalités célèbres avec une légende faisant état de maladies génétiques dont on suppose qu'ils étaient porteurs et qui auraient pu ne pas naître dans une société qui contrôlerait tous les paramètres des naissances.

Droits des personnes en situation de handicap

La Déclaration universelle des droits de l'homme (DUDH) 1948 garantit à la fois des droits civils et politiques, et des droits sociaux, économiques et culturels. En plus de la DUDH, l'ONU a adopté sept autres traités consacrés à des droits ou des bénéficiaires spécifiques, comme la Convention relative aux droits de l'enfant (1959), et la Convention relative aux droits des personnes handicapées (2006). La Belgique a signé la Convention relative aux droits des personnes handicapées en 2007.

La Convention relative aux droits des personnes handicapées marque un tournant sans précédent non seulement par sa définition des personnes handicapées, mais également par sa reconnaissance de celles-ci sur un pied d'égalité en tant que personnes jouissant de tous les droits de l'homme et de toutes les libertés fondamentales. Le traité clarifie l'application de ces droits à ces personnes et fait obligation aux États de prévoir un aménagement raisonnable, afin de leur permettre d'exercer leurs droits concrètement, et notamment d'accéder aux services et à la vie culturelle.

« La notion de handicap évolue et... le handicap résulte de l'interaction entre des personnes présentant des incapacités et les barrières comportementales et environnementales qui font obstacle à leur pleine et effective participation à la société sur la base de l'égalité avec les autres. »

Préambule, Convention relative aux droits des personnes handicapées.

LE HANDICAP, ENTRE DÉFICIENCE ET DIFFÉRENCE : UN REGARD EN MUTATION !



① Approche selon le "sens commun"

Ce qu'on appelle déficience (à savoir des problèmes physiques ou mentaux) crée des besoins spéciaux. Ces besoins et exigences rendent les personnes handicapées dépendantes d'autrui et, plus particulièrement, de la société dans son ensemble. Autrement dit, la perception de sens commun veut que le siège du handicap se situe dans la personne et que ses caractéristiques déterminantes soient l'incapacité et la dépendance. L'image communément admise du handicap – qui correspond, d'ailleurs, à son symbole officiel – est celle d'une personne en fauteuil roulant.

Cela rejoint la définition donnée par le Larousse

- Limitation d'activité ou restriction de participation à la vie en société due à une altération des capacités sensorielles, physiques, mentales, cognitives ou psychiques.
- ^{Figuré} Désavantage qui met en état d'infériorité.

② Approche "médicale"



La vision médicale considère les handicaps comme les conséquences directes de maladies et de blessures ; d'après ce modèle, le handicap crée des anomalies ou des déviations graves et permanentes, principalement parce qu'elles ne peuvent être soignées ou «réparées» autrement. La thèse sous-jacente à ce modèle est que les handicaps sont des problèmes purement médicaux, qui nécessitent des solutions médicales ; l'échec de ces solutions crée la personne handicapée, c'est-à-dire une personne souffrant d'une déficience permanente, à la fois incapable et dépendante.

③ Approche "interactive"



Le handicap provient à la fois de l'état de santé de la personne (déficiences du corps ou de l'esprit) et de son environnement global. Le handicap est une expérience façonnée, à parts égales, par les déficiences et les déterminants environnementaux qui aggravent ou améliorent la capacité physique ou mentale sous-jacente.

Ces différentes approches concernent d'autant plus les personnes sourdes qu'il existe une Communauté sourde et une demande de reconnaissance identitaire chez certains se revendiquant en tant que Sourd. Les qualificatifs de « déficient auditif », de « sourd implanté ou appareillé », ou la demande de reconnaissance en tant que « Sourd » sont éclairants : il s'agit chaque fois d'un regard différent porté sur la personne et qui vont influencer les choix sociétaux et individuels

DES DROITS RÉAFFIRMÉS

Ce qui fait unanimité, c'est que les personnes handicapées ont besoin d'être protégées contre la discrimination, le déni d'autonomie, la négligence, le manque de respect et la perte de dignité.

La Convention offre à la Belgique un cadre politique et juridique, ainsi que des lignes directrices de mise en œuvre. Sa mise en œuvre nécessite, en plus de la ratification, le soutien et la bonne volonté de l'État à se conformer à ses obligations : il n'y a pas de sanctions juridiques en cas de non-respect de ces obligations.

En signant la Convention, cela veut dire que la Belgique s'est engagée à respecter son contenu et à présenter des rapports réguliers à un comité d'experts indépendants.

UN LEVIER POUR UNE SOCIÉTÉ PLUS INCLUSIVE

Afin d'assurer le suivi de la mise en œuvre de la Convention, Unia a été désigné en tant qu'institution interfédérale pour promouvoir, protéger et évaluer l'application de la Convention.

Ses missions sont :

- Promouvoir : informer et sensibiliser les personnes handicapées, les organisations et les associations concernées ainsi que le grand public à l'existence de la Convention, à son approche et aux droits que celle-ci garantit.
- Protéger : offrir en toute indépendance des conseils juridiques et un accompagnement des personnes estimant que leurs droits ont été violés.
- Monitoring : évaluer si la législation, les politiques et les pratiques nationales sont conformes à la Convention et rassembler la jurisprudence basée sur la Convention des Nations unies relative aux droits des personnes handicapées.

Source : <https://www.unia.be/fr>

(4)

APRÈS LA GUERRE

Témoignage de Paul
Sobol CCLJ mai 2017



Témoignage de Paul Sobol CCLJ 2017

En janvier 1945, le camp d'Auschwitz est évacué. Paul entame la marche de la mort. Après de nombreuses péripéties, Paul s'échappe, il est libre. Le 16 mai 1945, il arrive à Bruxelles, affaibli et malade. Il retrouve Nelly. Personne ne l'interroge sur son vécu, personne ne veut savoir. Huit jours plus tard, sa sœur rentre en Belgique. Ils sont les seuls survivants de leur famille.

Petit à petit, Paul va se reconstruire physiquement et psychologiquement. Il reprend des études et travaille en même temps. En 1947, il se convertit au catholicisme pour épouser Nelly, ils ont deux enfants. En 1969, il obtient enfin la nationalité belge. En 1987, avec la Fondation Auschwitz, il retourne pour la première fois à Auschwitz-Birkenau avec sa sœur. Ce voyage lui fait comprendre qu'il est indispensable qu'il raconte son vécu. Depuis, il a témoigné sans relâche. Il s'est éteint entouré de sa famille le 17 novembre 2020.

thème LE DIFFICILE RETOUR

« » Vittorio Foa, *Le Cheval et la tour*, 1991.

Les survivants rentraient, un sur cent, des camps d'extermination. Ils racontaient et commençaient à écrire des choses inimaginables sur l'inhumanité du pouvoir et sur l'organisation scientifique de la mort, mais ces récits ne touchaient pas notre joie de vivre finalement dans la paix. On ne peut pas expliquer autrement le fait que le livre de Primo Levi, « Se questo è un uomo », ait rencontré des difficultés avant d'être publié : on craignait de troubler un soulagement collectif.



Mur des portraits, reprenant les portraits des déportés de la caserne Dossin qui ont pu être retrouvés. ©KD


module **A** TRANS- MISSION DES MÉMOIRES

Objectifs

Durant l'activité, les élèves seront amenés à

- questionner le travail de mémoire en lien avec les crimes commis durant la Seconde Guerre mondiale et transmis par les monuments publics ;
- identifier près de chez eux les œuvres qui transmettent la mémoire au sein de l'espace public.

À la fin de l'activité, ils auront mené une réflexion personnelle sur l'utilité d'entretenir la mémoire des faits criminels du passé en installant des œuvres ou d'autres marques dans l'espace public.

 Min. 1 période + travail individuel préalable (à la maison ou lors d'une visite du quartier)

Contenu

Mémoires collectives de la Seconde Guerre mondiale.

Méthodologie

0. Recherche individuelle
1. Photolangage
2. Réflexion collective sur l'utilité de la mémoire
3. Analyse du chant-signe "Nuit et Brouillard"
4. Création d'une œuvre de mémoire

Matériel pour l'activité

- Accès internet ou Clé USB
- Photos de monuments ou objets de mémoire
- Matériel de projection
- Matériel pour réaliser une œuvre

Vidéo pour l'élève



Quand les objets et les monuments témoignent...

Déroutement

Traces de mémoire (à faire à domicile ou en classe)



Demandez aux jeunes de rechercher sur Internet des œuvres, des monuments ou des objets en lien avec la mémoire de la Shoah. Vous pouvez orienter la recherche en ouvrant la possibilité de chercher les monuments érigés dans d'autres pays que la Belgique, mais aussi en donnant des thématiques différentes à chacun (enfants cachés, résistants, rafles, déportation,...) ou des lieux différents (Bruxelles, Anvers, Mons, Liège...) de façon à obtenir du matériel diversifié. Précisez que la recherche ne concerne pas les affiches de films, couvertures de livres, affiches d'expositions... Demandez aussi, quand c'est possible, le titre de l'œuvre ou du monument et l'année de l'inauguration.

1 Transmission de la mémoire dans l'espace public

30'



Placez sur une table les différentes photos de monuments, œuvres d'art, objets de mémoire (plaques commémoratives, noms de rue, pavés...) rassemblés par les élèves. Demandez aux jeunes de choisir individuellement une photo, pas nécessairement la leur, qui répondrait à la question suivante : les photos d'œuvres ou d'objets sont en lien avec les crimes commis à l'encontre de la population juive durant la Deuxième Guerre mondiale en Belgique. Quelle œuvre ou objet vous semble le mieux rappeler cette page de l'histoire ?

Ils ont pour consigne de choisir une photo et de la prendre quand ils ont arrêté leur choix. Quand tout le monde a pris une photo, invitez chacun à s'exprimer par rapport à son choix. Pendant l'échange, prenez note au tableau en organisant par mots clés les différents apports des élèves (type de monument choisi, émotion générée par l'objet, mémoire représentée, histoire transmise...). Quand le tour de parole est terminé, demandez-leur de s'exprimer sur le matériel qu'ils ont rassemblé lors de l'étape initiale (la recherche était-elle facile ? ont-ils trouvé beaucoup de choses ?...)

Rendre une identité aux victimes

Le projet nazi pour les Juifs a consisté à effacer toute trace et toute mémoire de ce peuple, et cela par la mise à mort systématique de la plupart. Quant aux autres, réduit à l'état de "Stücke (pièces)", la déshumanisation des victimes passait par les brimades, les violences physiques, les conditions de vie dégradantes et humiliantes, mais aussi par la dépossession de leur identité, un numéro remplaçant leur nom. Arrivé à Auschwitz, Paul Sobol n'existe plus, c'est B3635 qui doit répondre à l'appel !

Rendre un nom et un visage aux victimes est une démarche primordiale : le musée Kazerne Dossin accueille encore chaque année lors d'une cérémonie officielle des portraits de déportés pour compléter le Mur des portraits ; la Fondation Auschwitz installe des pavés de la mémoire devant les maisons habitées par des familles juives pour rappeler les noms des victimes.

2 Utilité de garder la mémoire des faits du passé

15'



Approfondissez ensuite l'échange en posant des questions aux élèves : quelle utilité ont ces œuvres et monuments ? quels faits rappellent-ils ? pourquoi l'État, les communes les ont-ils installés à cet endroit ? des personnes s'arrêtent-elles devant ce monument ? y a-t-il des cérémonies d'hommage prévues devant le monument ? en quoi ce monument est-il intéressant ? est-ce important de garder la mémoire collective de certains faits ? connaissez-vous près de chez vous un lieu, une plaque, un monument commémorant un crime du passé ?

3 "Nuit et brouillard. Chantsigne pour le 8 mai"

10'



En mai 2017, à l'initiative du CREE, 80 jeunes sourds se sont réunis au Centre communautaire laïc juif (CCLJ) pour entendre le témoignage de Paul Sobol. Ils ont réalisé à son intention un chantsigne : **Nuit et brouillard, chantsigne pour le 8 mai**. Que raconte ce chant signé ? Quel message veut-il transmettre ? Quelles émotions suscite-t-il ? Est-ce une transmission efficace de la mémoire ?



4 A votre tour d'être créatifs

30'

(ou plus selon le développement souhaité)



Proposez aux élèves d'imaginer un objet, une œuvre de mémoire (peinture, sculpture, photo, poésie, film...) en lien avec les crimes de génocide commis contre les Juifs et les Tsiganes pendant la Seconde Guerre mondiale. Si vous disposez de peu de temps, demandez juste une esquisse ; si vous disposez d'un temps suffisant, cette activité peut

être développée de façon à aboutir à des réalisations personnelles et faire l'objet ensuite d'une exposition ouverte aux autres classes. Vous trouverez des exemples de créations réalisées par des jeunes sur le site de la Fondation de la Shoah, [Objets et mémoires : quand les jeunes témoignent](#).

5 Un pas en avant

5'



Invitez les jeunes à se mettre debout de préférence en cercle. Quand une affirmation est exacte pour eux, invitez-les à faire un pas en avant. À chaque nouvelle question, les jeunes se remettent à leur place de départ et s'ils le souhaitent, s'expriment sur leur position.

- Avant l'activité, t'es-tu déjà posé la question de la mémoire des faits du passé ?
- Penses-tu qu'il est important de garder la mémoire de faits de violence commis par un État ?
- As-tu découvert près de chez toi un monument que tu n'avais jamais remarqué ?
- As-tu déjà assisté à une cérémonie organisée près d'un monument ?
- Penses-tu que les monuments ou autres objets de mémoire sont importants pour garder la mémoire des événements passés ?
- Certains monuments ont-ils suscité chez toi de l'empathie ?
- Certains monuments t'ont-ils donné envie d'en savoir plus sur les événements du passé qu'ils commémorent ?
- Cette séance a-t-elle permis d'approfondir la question sur l'importance de la transmission des mémoires ?

Aller plus loin

Quartier des Marolles (Bruxelles), la Fondation Auschwitz a réalisé un relevé des traces du quartier juif dans les Marolles. Pour vous aider à suivre l'itinéraire, il y a une application que vous pouvez télécharger. Plus d'informations sur [Marolles Jewish Memories](#).

Les Héritiers, Dossier pédagogique, [Les Grignoux](#).

Mémoire de la Shoah

LA FIN DE LA GUERRE

Le retour fut difficile pour toutes les personnes revenues des camps. Nombre d'entre elles étaient à peine sorties de l'adolescence. A 14, 15, 16 ans, nombreux sont ces jeunes que les circonstances avaient obligés à arrêter leurs études, qui ont vécu la séparation avec leur famille, la survie dans les camps, qui ont connu un retour douloureux quand ils ont compris que les leurs avaient disparu à jamais. Au vu des souffrances vécues, Anna a fait le choix délibéré de ne pas avoir d'enfants. La Shoah a marqué les corps, mais aussi meurtri les espérances.

De pays en pays, les situations étaient compliquées. La plupart des Juifs ont vu leurs biens confisqués, leur famille décimée ; des personnes habitaient leurs maisons, d'autres encore, de retour chez eux, seront victimes de nouveaux pogroms : car la guerre finie, l'antisémitisme est loin d'avoir quitté les mentalités...

LA SHOAH, INDICIBLE ET INAUDIBLE

La fin de la guerre redistribue les cartes. Certains hauts responsables du régime nazi sont poursuivis comme meurtriers ; les prisonniers politiques, les résistants sont accueillis en héros. Les Juifs auraient aimé partager leur vécu, mais ils se trouvent face à une population qui a souffert de la guerre et qui oppose sa souffrance à celle racontée par les survivants : tous les foyers ont souffert, tous ont connu la mort d'un proche, la maladie, la faim... Mais tout est affaire de proportion. Peut-on imaginer Auschwitz ? Pour parler, il faut une oreille qui écoute... et il faudra du temps pour que le génocide devienne audible. Les survivants sachant qu'ils ne pouvaient être entendus se sont très vite tus. Le procès Eichmann à Jérusalem en 1961 marque un tournant. Là se révèle pour la première fois au grand public toute la monstruosité de la Shoah et le dessein criminel qu'a constitué la destruction des Juifs d'Europe, la mort par millions de personnes innocentes, coupables seulement d'être ce qu'elles sont ou ce que les nazis ont décidé qu'elles seraient. Femmes, enfants, vieillards, infirmes, personne ne sera épargné. Au contraire, les femmes sont les cibles principales, car l'éradication d'un peuple passe surtout par le meurtre des femmes et des enfants.

SE SOUVENIR...

Se souvenir à quel point les guerres sont criminelles, rendre hommage à toutes les souffrances, à tous les courages, à tous les parcours. Loin des projecteurs, certaines souffrances seront reléguées, celles par exemple des enfants cachés. Parmi ceux-ci, certains ont gardé un de leurs parents, d'autres sont orphelins. Avec la perte des parents, il y aura la perte d'identité. Il faudra aussi très longtemps pour que les enfants cachés soient compris comme victimes du génocide.

... ET TÉMOIGNER !

Certains se lèveront et trouveront les ressources pour raconter ce qu'ils avaient d'abord tenté d'oublier. Les adolescents d'alors sont devenus des personnes âgées, et qui s'adresseront aux jeunes en leur racontant ce qui s'est passé lorsqu'ils avaient leur âge. Témoigner, pour édifier ? Témoigner pour que l'on n'oublie pas le pouvoir de destruction de la haine ? Témoigner, pour que chacun sache et puisse faire des choix responsables et entrer en résistance quand l'injustice est manifeste ? Les témoins ont consacré beaucoup d'énergie pour rencontrer les jeunes générations. Mais à présent qu'ils nous quittent peu à peu, une page se tourne et une autre sera à écrire dans le travail de défense des mémoires.

LES JEUNES GÉNÉRATIONS FACE AUX « MÉMOIRES »

Pour ne pas reproduire les horreurs des guerres mondiales, on a voulu soumettre les jeunes au devoir du « Plus jamais ça ! » : le devoir de mémoire postule l'obligation morale de se souvenir d'un événement historique tragique et de ses victimes, afin de faire en sorte qu'un événement de ce type ne se reproduise pas. Cette expression est apparue dans les années 1990 à propos de la Seconde Guerre mondiale et en particulier de la Shoah. Cette obligation morale peut peser lourd, d'autant que les mémoires traumatisées du passé rejaillissent les unes après les autres, demandant chacune leur part d'attention. Cependant, le terme « devoir de mémoire » quitte peu à peu le champ sémantique, d'autant que cette obligation ne vaccine pas contre la haine.

EVITER L'AMNÉSIE PAR UN TRAVAIL D'HISTOIRE

D'aucuns proposent donc plutôt un travail d'histoire : étudier le passé, non pas pour en tirer des leçons toutes faites et applicables telles quelles, mais pour établir des constantes, pour étudier les mécanismes qui poussent une société à discriminer, exclure, voire à assassiner une partie de sa population en polarisant les différences, pour être vigilants et réagir dès les premiers symptômes d'exclusion ou de propagation de la haine de l'Autre.

Décret mémoire - Fédération Wallonie-Bruxelles

La connaissance du passé constitue une pierre angulaire pour la compréhension du présent et la construction du futur. Il importe donc de fournir aux jeunes générations les instruments qui leur permettront d'appréhender, d'analyser, de comprendre les événements du passé et de mesurer leur impact sur la société dans laquelle ils vivent pour favoriser la réflexion critique, le développement d'une citoyenneté responsable et la promotion des valeurs démocratiques. Ainsi, dans le cadre du décret du 13 mars 2009 relatif à la transmission de la mémoire des crimes de génocide, des crimes contre l'humanité, des crimes de guerre et des faits de résistance ou des mouvements ayant résisté aux régimes qui ont suscité ces crimes, la Fédération Wallonie-Bruxelles lance chaque année des appels à projets. Pour plus d'informations, voir le site de [Démocratie ou barbarie](#).

L'ESPACE PUBLIC, ENJEU DE LA MÉMOIRE

En fin de parcours de ce dossier, nous avons souhaité attirer l'attention sur les mémoires transmises dans les lieux publics : symbolisées par de petits objets ou de plus grands, permanents ou temporaires, ces mémoires s'incrustent dans nos villes et villages. Ils tissent un lien entre le passé et le présent, tels les pavés de la mémoire ([Carte des pavés de la mémoire](#)) qui marquent les maisons qui ont abrité des Juifs pris dans les rafles, ou les panneaux qui reprennent les portraits des déportés réalisés par l'équipe du musée Kazerne Dossin et installés dans les gares ou encore certains groupes de statues d'enfants qui marquent le désespoir des Juifs cherchant un refuge que peu trouveront. Ces objets empêchent l'amnésie collective et ouvrent un espace de réflexion commun à tous.



Monument à la mémoire des Juifs (Anvers)

module **B** Des droits universels, indivisibles, inaliénables

📌 Objectifs

Durant l'activité, les élèves seront amenés à

- identifier des situations problématiques dans leur vie quotidienne ;
- classer les différents articles de la DUDH selon une classification donnée ;
- intégrer certaines notions théoriques propres à la DUDH ;
- être conscients du fait que les droits humains doivent être protégés et défendus.

À la fin de l'activité, ils auront fait le lien entre les droits humains et certaines situations de leur vie quotidienne et compris que les droits humains sont toujours en devenir.

🕒 2 périodes

📄 Contenu

Déclaration universelle des droits de l'homme

👉 Méthodologie

1. Analyse de situations où certains droits ne sont pas respectés.
2. Course relais
3. Les catégories de droits
4. Agir ?

🧰 Matériel pour l'activité

- vidéos ÇA CLAQUE! & MAINS D'OR
- Photos de monuments ou objets de mémoire
- Post-it de couleurs par groupes
- Articles de la DUDH simplifiée sous forme de cartes
- 3 feuilles A4 reprenant l'intitulé de la classification des droits humains.

👉 Vidéo pour l'élève



La DUDH, c'est quoi ?

Déroulement

1 Ça claque !

15'



① Invitez les élèves à visionner deux courts-métrages ÇA CLAQUE 1 & 2 ! réalisés par des jeunes sourds dans le cadre d'un projet organisé par la FFSB. Demandez-leur d'être attentifs aux thématiques abordées. Si vous avez le temps, vous pouvez aussi projeter le court-métrage MAINS D'OR, réalisés avec les jeunes du CREE.



② Interrogez les participants : quel est le contenu des courts-métrages ? où se déroulent les actions ? peuvent-ils raconter ce qui est filmé, en donner un résumé ? quelles sont les problématiques rencontrées ? pourquoi les jeunes ont-ils choisi d'aborder ces thèmes ? en quoi ces clips sont-ils importants ? quelles notions fondamentales abordent-ils ?



③ Notez leurs différentes interventions sous forme de tableau à 3 colonnes. Chaque colonne correspond à un type de droit. Il existe plusieurs façons de classer les droits humains : nous vous proposons de prendre l'une d'entre elles proposée par Amnesty International (droits qui garantissent la sécurité, ceux qui satisfont les besoins, ceux qui permettent la participation). Cependant ne notez pas l'intitulé.

④ Quand certaines situations problématiques ont une solution, notez-le dans une autre couleur.

2 Les droits humains : résultat d'une longue histoire

15'



Expliquez en quelques mots la notion de droit et la genèse de la DUDH. Si les jeunes ont accès au français écrit, visionnez avec eux la vidéo mise en ligne par Amnesty international France [Comprendre la déclaration universelle des droits de l'homme avec Guillaume Meurice](#) jusqu'à la minute 4'35. Précisez qu'il y a différentes façons de classer les droits, soit en parlant de générations de droits (comme dans le film), soit en les classant selon ce qu'ils apportent. Complétez ensuite le tableau en indiquant les intitulés des droits selon le classement que vous aurez choisi.

3 La course aux idées

10'




Répartissez les élèves en 2 équipes (4 maximum). Donnez à chaque équipe des post-it de couleur différente afin de pouvoir identifier les contributions de chacune des équipes. Demandez-leur de compléter

le tableau en indiquant par un mot clé d'autres situations dans lesquelles ils sont mis en difficulté par manque d'adaptation et qui empêchent soit de garantir leur sécurité, soit de satisfaire les besoins fondamentaux, soit de permettre leur participation. Si une équipe a déjà indiqué une situation, l'autre ne peut pas reprendre la même. La course se termine quand les jeunes n'ont plus d'idées ou qu'une limite de temps donnée a été dépassée. Laissez ensuite chaque groupe expliquer ses ajouts. Félicitez l'équipe gagnante !


 Techni'kit, [La course aux idées](#), Fiche 45, Résonance asbl.

④ Les catégories de droits **30'**


① Séparez la salle en trois zones correspondant aux catégories suivantes : garantir la sécurité ; satisfaire les besoins ; permettre de participer. Chaque zone est identifiée par un panneau reprenant un des trois intitulés.

 ② Citez un article de la DUDH. Les participants doivent courir se placer dans la zone correspondante. Il se peut qu'il y ait parfois plusieurs solutions.

③ Distribuez les différents articles et invitez chacun à les mettre en regard de la situation problématique évoquée dans les étapes 2 et 3 de façon à compléter le tableau.

 Variante : gardez les mêmes équipes que pour l'étape 3 et donnez à chaque groupe les cartons reprenant les 30 articles, ainsi qu'un triangle reprenant à chacun de ses sommets l'un de ces intitulés. Demandez aux participants de répartir leurs cartes en trois piles et de les placer sur la partie du triangle appropriée, selon ce à quoi servent les droits en question. Comparez ensuite les différentes répartitions.

⑤ Les droits humains : universels, indivisibles, inaliénables **15'**

 À l'heure où le relativisme culturel est défendu par certains, il est important de réaffirmer que la DUDH s'applique à tout homme et toute femme. La DUDH ainsi que les Conventions et protocoles additionnels ont fourni aux pays un instrument juridique pour améliorer le respect des droits de chacun. Si des progrès considérables sont faits, il convient à chacun de rester vigilant de façon à maintenir ces droits pour tous.

Vous pouvez poursuivre la vidéo à partir de la minute 4'35

[Comprendre la déclaration universelle des droits de l'homme avec Guillaume Meurice.](#)

6 Agissons! (projet à développer à la suite des activités)

Vous pouvez motiver les jeunes à se rallier à une campagne de sensibilisation du type: **Portez vos droits!** proposée par le Conseil de l'Europe: chacun choisit un droit et en fait un visuel pour l'imprimer sur un t-shirt. Ces t-shirts peuvent faire l'objet d'une exposition et/ou d'une animation dans l'école au cours de laquelle les jeunes de la classe invitent leurs camarades à créer d'autres visuels pour de nouveaux t-shirts.

Les propositions d'actions dans le **Dazibao**, Amnesty international Belgique, 2018.

✂ Qu'en pensez-vous ?

5'

Demandez aux élèves de se mettre debout. Divisez le local en deux zones selon une ligne imaginaire. Expliquez-leur que vous allez leur dire 5 affirmations. S'ils sont d'accord, ils se rangent à droite ; s'ils ne sont pas d'accord à gauche ; s'ils ne savent pas, au milieu. Demandez-leur de se placer à votre signal, pas avant (de façon à ce que chacun se positionne sans copier le mouvement des autres). Voici quelques propositions d'affirmations.

- La séance était facile pour moi : je connaissais déjà la plupart des articles de la DUDH.
- La vidéo était accessible.
- Je trouve important d'être vigilant(e) dans ma vie de tous les jours pour que mes droits soient respectés et ceux des autres.
- Je trouve qu'il est facile d'imaginer des pistes d'action pour améliorer le respect des droits.
- Je sais vers qui me tourner pour m'aider si je souhaite agir.

🚶 Aller plus loin

Les Musées royaux des Beaux-Arts de Belgique (Bruxelles) proposent un parcours **Fine Arts & Human Rights** qui se veut un dialogue unique entre Arts et Droits humains. Basé sur des dialogues entre des experts dans le domaine de l'art et d'autres en droits humains, ce parcours se présente sous la forme d'une dizaine de capsules vidéos. Chaque visiteur individuel a la possibilité d'activer ces séquences grâce aux QR codes associés aux œuvres du circuit. Mais il est également possible de commander une visite guidée.

Source : Fiches d'activités générales pour découvrir la **Déclaration universelle des droits de l'homme**, dans Les droits humains je les dis, je les vis, 2013, Amnesty International Belgique.

Déclaration universelle des droits de l'homme

QU'EST-CE QUE LA DUH ?

Le 10 décembre 1948, suite aux atrocités vécues durant la Deuxième Guerre mondiale, la Déclaration universelle des droits de l'homme (DUDH) est adoptée à Paris par l'Assemblée générale des Nations unies pour affirmer haut et fort : plus jamais ça !

C'est un texte international qui énumère les libertés essentielles de tous les êtres humains, sans exception. Il a été approuvé en 1948 par l'ONU, l'Organisation des Nations unies, au lendemain de la Seconde Guerre mondiale. Traumatisés par les horreurs de la guerre, les pays du monde ont voulu écrire noir sur blanc les droits fondamentaux de l'homme. La Déclaration de 1948 s'inspire de textes anciens de plusieurs pays. Comme par exemple la Déclaration des droits de l'homme et du citoyen de 1789 pour la France.

Des droits pour tous

Ce sont ce qu'on appelle les «droits humains», et ce ne sont pas que des mots ! S'ils ne sont pas respectés, en Europe ou dans d'autres parties du monde, des personnes peuvent être torturées, être obligées de se marier de force avec des personnes qu'elles n'ont pas choisies, être contraintes de dormir dehors sans accès possible à un logement, être emprisonnées pour avoir manifesté pacifiquement, être renvoyées de force dans un pays où elles risquent d'être tuées, être rejetées parce qu'elles appartiennent à une minorité, des enfants peuvent ne pas aller à l'école, être exploités... et la liste est encore longue. Mais, ensemble, il est possible de faire reculer les violations des droits humains et de lutter pour qu'ils s'appliquent à tous. Des millions de personnes les défendent au quotidien partout dans le monde, au péril de leur vie parfois.

Ce que contient la Déclaration

La DUDH expose l'ensemble des droits civils, politiques, sociaux, économiques et culturels inhérents à toute personne humaine.

Les droits civils et politiques permettent à chacune et chacun de se défendre contre les abus des États. On y retrouve la liberté d'opinion, d'expression, de se réunir et de manifester, de pensée, de religion, le droit des minorités, l'interdiction des discriminations, de la torture, de l'esclavage et le droit à la vie.

La DUDH proclame des droits économiques, sociaux et culturels qui ont pour but d'assurer à chacune et chacun la satisfaction de ses besoins de base et des conditions favorables à son épanouissement personnel. Ce sont les droits à l'éducation, au travail, à la sécurité sociale, à la santé, à la formation, la protection de la famille, des enfants. Ces droits impliquent une intervention de l'État.

Ces droits humains sont

Inaliénables : personne ne peut être privé de ces droits, qui sont innés.

Interdépendants : tous ces droits sont liés et ont la même importance.

Universels : ils s'appliquent à tous, partout dans le monde.

Les principes de la DUDH se retrouvent dans de nombreuses cultures et le texte a été rédigé par des représentants de régions et traditions et culturelles différentes. Sa spécificité est justement de dépasser les frontières étatiques, culturelles, religieuses.

Ainsi, l'universalité des droits et libertés énoncés dans la DUDH s'applique à tous « sans distinction aucune, notamment de race, de couleur, de sexe, de langue, de religion, d'opinion politique ou de toute autre opinion, d'origine nationale ou sociale, de fortune, de naissance ou de toute autre situation ».

Pour en savoir plus

[Amnesty international et les droits humains](#) , dossier pédagogique, 2015.

Ligne du temps : [Les victoires des droits humains, de 1948 à aujourd'hui](#)



Folon, couverture du livre de la *Déclaration universelle des droits de l'Homme*, 1988.

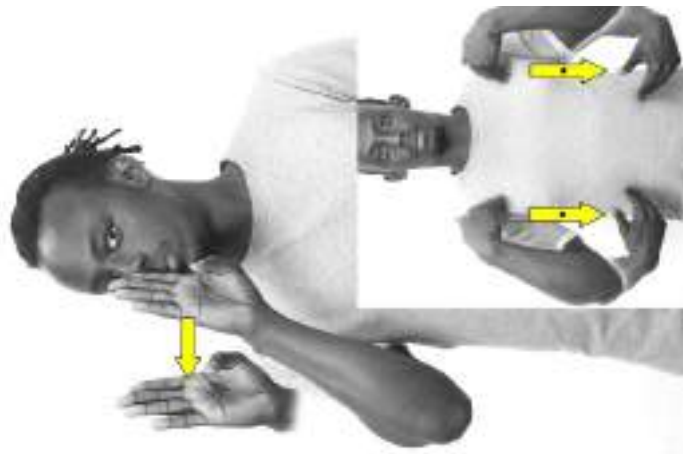
devoir



droit



(droit) humain



histoire



hommage



liberté



souvenir



(mémoire)



symbole



valeur (morale)



thème HISTOIRE & JUSTICE

« » George Santayana

The one who does not remember history is bound to live through it again.

Ceux qui ne peuvent se souvenir du passé sont condamnés à le répéter.



CCLJ

NÉGATIONNISME & THÉORIES DU COMPLIT

📌 Objectifs

Durant l'activité, les élèves seront amenés à

- reconnaître une théorie du complot et comprendre certains de ses mécanismes ;
- éveiller leur sens critique en ayant reçu des outils d'analyse et de vérification.

À la fin de l'activité, ils auront expérimenté, analysé plusieurs mécanismes utilisés par les complotistes pour faire croire à leur thèse, ils auront aussi reçu les critères pour distinguer si une affirmation relève d'une démarche scientifique ou complotiste.

🕒 2 périodes

📁 Contenu

Les théories du complot et leur fonctionnement.

🕒 Méthodologie

1. Analyse d'une vidéo pastiche
2. Argumentation
3. Analyse critique de photos
4. Démarche scientifique ou complotiste
5. Repères théoriques

🔧 Matériel pour l'activité

- Une connexion internet
- Matériel de projection
- À défaut : clé USB, photos

👉 Vidéos pour l'élève



C'est quoi une théorie complotiste ?



Exemples de théories du complot

Déroulement



Au sens strict, le négationnisme est la « doctrine niant la réalité du génocide des Juifs par les nazis, notamment l'existence des chambres à gaz. » (Larousse en ligne) ; par extension, le terme désigne la négation d'autres génocides et d'autres crimes contre l'humanité. Les négationnistes répandent de fausses informations, et la désinformation peut sembler raisonnable à un interlocuteur mal informé. Depuis 2000, le négationnisme diffuse largement ses thèses via Internet et les réseaux sociaux. Lutter contre les discours négationnistes nécessite d'être bien armé.

Le négationnisme utilise les ressorts des théories complotistes pour défendre leur thèse. Nous vous conseillons, à la suite de nombreux pédagogues, de n'aborder le négationnisme, qui nie la réalité du génocide, que si les élèves l'évoquent. Les principaux « arguments » avancés par les négationnistes pour nier ou minimiser la Shoah sont réfutés sur le site Holocaust denial on trail, [Discréditer les négationnistes de la Shoah](#). Il est également déconseillé de partir du matériel vidéo créé par les négationnistes, même si c'est pour le démonter.

Former des esprits critiques reste l'une des meilleures façons de lutter contre le négationnisme. La thèse des négationnistes réactive la thématique du complot juif pour s'assurer la domination du monde. "Les Juifs n'ont pas du tout été exterminés : ils ont fait croire à cette extermination, pour créer un État, l'État d'Israël." Nous proposons donc d'aborder cette problématique via une séance portant sur les théories du complot et leur fonctionnement.

1 Le bizarre est possible, voire probable

15'



Montrez la vidéo [Catspiracy](#) aux élèves en disant qu'on a une super information à partager. Précisez que l'intonation de la voix est dramatique.



Posez ensuite les questions suivantes au groupe :

- Qui parle ? À qui ?
- Quel est son but ? (première phrase de la vidéo)
- Qu'est-ce qu'il dit ? quelle est l'idée centrale, la thèse transmise ?
- Quels sont les arguments qu'il avance pour la soutenir ?
- Est-ce que ces arguments sont faux en soi ?

- Est-ce qu'il y clairement un rapport entre ces arguments et la thèse ?
- Quelles autres hypothèses ou idées propose la vidéo ? Sont-elles soutenues par des arguments concrets ou sont-elles juste avancées sans réelle justification ?
- Comment répondriez-vous à la question finale ?



Cette publicité est une parodie (une imitation comique et exagérée). Elle se moque de certains modes de pensées, appelées complotistes, qui paraissent révéler des secrets. Ici, une série d'arguments sans lien essaient d'appuyer une thèse découverte par les chats eux-mêmes : si les humains inventent une litière autonettoyante, c'est parce qu'ils tirent profit des excréments de chats. Excréments qui seraient même envoyés sur la lune, voire seraient à l'origine de notre satellite !
Annoncez que la séance va porter sur l'analyse des arguments utilisés dans les modes de pensées complotistes.

2 Prouvez que j'ai tort !

10'



Montrez des photos de plusieurs présidents chauves en prétendant que « Tous les présidents du monde sont chauves ». Maintenez l'affirmation en contestant tous les arguments des jeunes : par ex. si certains vous répondent qu'il y a des présidents qui ont des cheveux, leur affirmer que ceux-là portent des perruques. En fait, la bonne attitude serait de demander : « Prouvez que c'est vrai ».



En science, on prouve qu'on a raison ; les complotistes demandent qu'on prouve qu'ils ont tort. Les faits qui ne conviennent pas à leur thèse sont ignorés, ceux qui la contredisent sont niés, les autres sont interprétés dans le sens voulu. C'est souvent à celui qui ne croit pas au complot de prouver qu'il a raison ! C'est ce qu'on appelle la charge de la preuve : c'est à celui qui prétend quelque chose de le prouver et non aux autres de prouver que ce qu'il prétend n'est pas vrai.

3 Rumeurs et vérification de la source de l'information

15'



Montrez la photo (www.arretsurimages.net) extraite d'une vidéo qui a circulé sur le net après les attentats de Charlie Hebdo : tournée sur un téléphone portable, elle a donné corps aux premières théories complotistes. Prise au moment de la tuerie, elle montre quelques individus réfugiés sur le toit d'un immeuble voisin de celui de Charlie Hebdo. L'un d'eux porte un gilet pare-balles : preuve qu'il aurait été prévenu de l'attentat !

En réalité, ces personnes sont des journalistes de l'agence de presse **Premières lignes**, qui couvre notamment des zones de guerre. Comme la plupart des rédactions, celle-ci dispose d'un ou plusieurs gilets pare-balles, utilisables en cas de reportage à risque... ou d'attaque terroriste en bas de chez soi.

Autre exemple : **un soldat américain aurait-il rejoint l'État islamique ?** C'est ce que semble prouver cette photo d'un djihadiste avec un tatouage « United states army »... Sauf qu'il s'agit d'un photo montage... On retrouve la même photo de l'agence Reuter en meilleure qualité sans tatouage. De plus, sur le montage, le tatouage zoomé est en meilleure qualité que la photo, ce qui est techniquement impossible. Photo des individus réfugiés sur le toit lors de l'attentat de Charlie Hebdo, photo d'un combattant de l'organisation de l'EI qui apparaît avec un tatouage "United states army".



Comment donc démêler le vrai du faux ? Les photos sont loin d'être des sources objectives. Il s'agit de donner aux jeunes, ou de construire avec eux, des pistes pour qu'ils puissent se poser les bonnes questions quand ils sont face à une photo censée prouver un fait.

- Le titre, ou la légende, correspond-il à la réalité ? Comment est-il rédigé ? Insinue-t-il un doute ? Suggère-t-il une interprétation ?
- Êtes-vous face au document original ? Qui a posté l'image (un journaliste ? un amateur) ?
- Qui a filmé ou photographié ? Quelles sont ses motivations ?
- Où est l'auteur ? Où est-il basé ? (Souvent les informations sur la géolocalisation sont disponibles) ?
- Que disent les commentaires des internautes si la photo a été postée sur les réseaux sociaux ?
- Y a-t-il des éléments qui vous permettent d'analyser l'image ? (drapeau ? uniforme ?...)

Quelques conseils pour vérifier la fiabilité d'une photo ou d'une vidéo 10'

Si vous disposez d'une connexion internet, vous pouvez montrer aux élèves **comment faire une recherche inversée** sur Google : quand une image sur Internet est utilisée pour démontrer/dénoncer une situation révoltante, faire une recherche inversée de l'image via Google pour connaître les différentes versions de celle-ci et aussi la date de sa première parution. Cela permet de vérifier les informations données sur le contexte de la photo. **Comment vérifier les images des réseaux sociaux ?** Les observateurs - France 24, 2015.

Pour l'enseignant (pas de sous-titrage) : [Info ou intox : comment déjouer les pièges sur Internet ?](#) 4 vidéos mises en ligne par France 24.

④ **Top 10 des preuves irréfutables qu'on n'a jamais marché sur la Lune, JAMAIS !** **30'**

Le 20 juillet 1969, l'homme marchait sur la Lune. A priori. Quoi, vous aussi vous en doutez ? Vous aussi vous vous dites que ce ne serait pas le premier mensonge d'État, surtout venant de la part des États-Unis ? Mais pour douter vous avez sûrement des arguments, des preuves...



Distribuez aux élèves des photos prises par les missions Apollo. Au verso de la photo, une légende explique en quoi cette photo est étrange. Invitez les jeunes à tour de rôle à expliquer la photo et la légende à l'arrière : tour à tour, les versos exposent les arguments de la Nasa et d'autres les doutes conspirationnistes. Demandez ensuite d'identifier le type d'argument : relève-t-il de l'explication scientifique (Science noté au tableau) ou d'un mode de pensée conspirationniste (Complot noté au tableau) ?



Demandez aux jeunes de se placer à droite ou à gauche du tableau selon que l'affirmation relève d'une démarche scientifique ou complotiste. Dans un premier temps, n'intervenez pas si l'élève s'est trompé de catégorie. Vous y reviendrez quand les élèves se seront positionnés sur chacune des 5 catégories d'affirmations suivantes. N'hésitez pas à illustrer chaque affirmation par un exemple concret.

① Usage du doute

(exemple : nombre de morts dus à la pandémie de Covid 19)

- Quand on me dit quelque chose, je vérifie dans les faits si c'est juste ou pas. La pratique du doute est une méthode pour explorer le monde.
- Je doute de tout surtout si ce sont les autorités politiques, académiques, officielles qui affirment quelque chose. Pourquoi je doute systématiquement ? parce que je suis convaincu d'avance que les autorités mentent et cachent quelque chose.

② Usage des preuves (Par exemple : le réchauffement climatique)

- On me dit quelque chose et je suis convaincu que c'est faux : je cherche seulement les preuves qui montrent que c'est faux.
- Quand on m'explique une théorie ou que j'ai une explication théorique, je cherche des preuves pour voir si la théorie est juste et correspond à la réalité.

- ③ La charge de la preuve (Par exemple : la terre est plate)
 - Quelqu'un n'est pas d'accord avec une théorie : c'est lui qui doit prouver qu'elle est fausse.
 - C'est à la personne qui a une théorie de fournir les preuves.
- ④ La vérité (Par exemple : une théorie mathématique ou physique)
 - Quand on a une théorie, il est possible que plus tard quelqu'un prouve qu'elle est fausse. Toute théorie peut être réfutée (prouvée fausse).
 - Les preuves qui contredisent la théorie n'ont pas de valeur : elles ont forcément été inventées par ceux qui veulent cacher la vérité.
- ⑤ La logique (Par exemple : sur la sécurité des vaccins)
 - L'affirmation fonctionne comme une croyance basée sur des soupçons.
 - L'affirmation fonctionne comme une enquête basée sur des faits.



Photos des missions Apollo 11 avec arguments au verso.

Etude de cas, La mission Apollo 11 – capsule 14

Théories du complot, Média Animation. Le texte de la vidéo est retranscrit à la page 30 du livret pédagogique.

⑤ Mode de pensée complotiste ou théorie du complot. Quelques repères théoriques.

15'

De façon générale, une pensée complotiste montre

- une révélation d'une explication volontairement tenue secrète ;
- une opposition à une thèse officielle des autorités ou grands médias ;
- que des groupes agissent en secret pour dominer le monde.

Ces modes de pensées complotistes sont proches de la paranoïa. Elles véhiculent une méfiance exagérée à l'égard des autres, une sensation de menace permanente et de sentiment de persécution. Quand elles accusent abusivement un groupe d'individus, qu'elles servent d'outils de propagande et d'appel à la haine, ces théories sont dangereuses.

La propagande, Capsule 13, Théories du complot, Média Animation ;
texte de la vidéo repris à la p.40 du dossier pédagogique.

Le danger des théories complotistes

Le protocole des Sages de Sion est un faux, également publié sous le titre *Programme de conquête du monde par les Juifs*. Il a justifié les pogroms russes, puis la politique nazie. Au XX^e siècle, la théorie du grand complot mondial juif s'appuie sur un célèbre faux document antisémite *Les Protocoles des Sages de Sion*, publié dans un journal russe d'extrême droite. La diffusion de ce faux document alimente la thèse du grand complot juif voulant dominer le monde reste répandue dans différents pays. Il lui est fait référence dans la charte du mouvement Hamas. Ce faux évolue pour s'adapter au contexte dans lequel il est utilisé : la défaite de l'Allemagne en 1918 s'expliquerait par une machination juive, la haute finance internationale serait aux mains des juifs, le sionisme serait un lobby mondial pour dominer le monde.

- ⚠ Il peut arriver que certaines personnes continuent à exprimer des positions conspirationnistes, en particulier pendant les moments de discussions ou de questions. Cela peut s'expliquer par la théorie de l'engagement ou la dissonance cognitive (en particulier, si un élève soutient depuis longtemps des thèses conspirationnistes non étayées, il lui sera très coûteux de renoncer publiquement aussi bien à ses convictions qu'à son statut d'initié). Déconstruire les arguments ne suffit pas toujours. Il peut alors être intéressant de lancer la discussion sur ses motivations. (Pour vous aider dans cette approche : [Comment raisonner avec quelqu'un ? La Street epistemolgy en animation](#), 2018.)

Aller plus loin

L'exposition permanente des Territoires de la Mémoire évoque le cheminement des déportés dans les camps nazis. À l'issue de cette visite, chacun est confronté à la réalité actuelle et s'interroge : que faire et comment résister aujourd'hui ? L'association propose également des outils et des ouvrages thématiques qui permettent de comprendre le passé, de réaliser un travail de mémoire, de résister aux idées liberticides et d'éduquer à la citoyenneté. Ces outils encouragent les jeunes à devenir des passeurs de Mémoire pour lutter contre l'oubli, dénoncer le négationnisme et renforcer la démocratie.

Source : CORTECS et Media-Animation, *Théorie du complot. Ressorts et mécanismes*, 2017.

📖 Les théories du complot, ferment de l'antisémitisme

Les Juifs ont à de nombreuses reprises été au centre de théories du complot : cela fait des siècles qu'on leur fait endosser la responsabilité de crises telles que des épidémies, des guerres ou des crises économiques. Les discours antisémites les plus répandus prétendent fréquemment que les « Juifs » manœuvrent le gouvernement, les médias ou les banques à des fins malveillantes. En dépit de la masse des preuves historiques, certains antisémites prétendent que la Shoah a été causée par des Juifs ou n'a jamais existé. Et régulièrement, de façon absurde, les références aux « Protocoles des sages de Sion » servent encore de base à de nombreuses rhétoriques antisémites.



Un groupe d'enfants juifs survivants du camp d'Auschwitz-Birkenau en Pologne, le jour de leur libération le 27 janvier 1945

Les Protocoles des sages de Sion

L'émergence des théories du complot n'a pas attendu internet pour exister. Le livre « Protocoles des sages de Sion », un faux, alimente encore à l'heure actuelle la théorie du complot selon laquelle les Juifs chercheraient à dominer le monde. Ce texte, créé de toutes pièces au début du XX^e siècle dans l'entourage du tsar Nicolas II, se présente comme le compte-rendu de conversations secrètes tenues entre de puissants Juifs désireux de dominer le monde. Ce faux plagie un texte plus ancien. En effet, son auteur, Golovinski a puisé son inspiration dans le « Dialogue aux enfers entre Machiavel et Montesquieu », un pamphlet contre Napoléon III écrit une quarantaine d'années plus tôt par un Français, Maurice Joly. Rapidement démasqué comme un faux historique flagrant, le livre sera ensuite cité comme une preuve par Hitler dans *Mein Kampf*. Aujourd'hui encore ces Protocoles connaissent une grande popularité dans les régions du monde où les Juifs sont considérés comme ennemis publics.

Négationnisme et théories du complot

Les négationnistes puisent dans les recettes des théories complotistes pour alimenter leur théorie selon laquelle la Shoah n'aurait pas existé. Tout d'abord, les négationnistes prétendent que la Shoah aurait été inventée de toute pièce par les Juifs de façon à légitimer l'existence de l'État d'Israël. En affirmant cela, les négationnistes réactivent le mythe du complot juif. Ensuite, ils confondent faits et opinions : les preuves historiques de la Shoah sont innombrables et indiscutables. Mais les négationnistes sélectionnent quelques témoignages qui corroborent leurs idées et appuient leur théorie sur cela.

→ Négationnisme et révisionnisme

Le concept de négationnisme a été inventé par l'historien Henry Rousso en 1987, afin de bien distinguer la démarche scientifique de la démarche politique : « Le révisionnisme de l'histoire étant une démarche classique chez les scientifiques, on préférera ici le barbarisme, moins élégant mais plus approprié, de « négationnisme », car il s'agit bien d'un système de pensée, d'une idéologie et non d'une démarche scientifique ou même simplement critique ». Au sens commun, le révisionnisme consiste à remettre en cause un événement. Il peut ainsi prendre une forme positive. Dans ce cas, il s'agit d'une « reconsidération d'une interprétation historique en fonction des avancées de la réflexion ou du cours des événements ». Le révisionnisme peut cependant prendre une « intention méchante ». On assiste alors au passage du révisionnisme au négationnisme, qui, lui, ne relève en aucun cas d'une démarche scientifique : c'est un mensonge qui ne se fonde ni sur une démarche

critique ni sur une analyse innovante des sources. Il s'agit d'une démarche perverse et malveillante. L'objectif est de disculper l'Allemagne, de rendre les Juifs coupables et responsables de la Seconde Guerre mondiale et de semer le doute dans les esprits en brochant autour de la vérité. Une rhétorique déjà présente dans les discours d'Adolf Hitler et reprise par le négationniste Robert Faurisson, qui affirme que les chambres à gaz et le génocide ne sont que des mensonges, dont les principales victimes sont les Allemands et les Palestiniens

→ Le négationnisme est une des conséquences d'un génocide

Dans un sens étroit, le négationnisme constitue, selon le juriste Lawrence Douglas, « une forme particulièrement détestable de discours haineux, en affirmant que les Juifs sont responsables de la création et de la diffusion du mythe de leur extermination afin d'extorquer des fonds aux nations chrétiennes ». Dans cette perspective, le négationnisme ne concerne que le génocide commis par le régime national-socialiste allemand. Or, ce terme a un sens plus large. Le négationnisme est alors, selon Yves Ternon, historien et spécialiste du génocide arménien, « un système de déni appliqué au crime de génocide ». Pierre Vidal-Naquet estime que ce système de déni est « une tentative d'extermination sur le papier qui relaie l'extermination réelle ». Le négationnisme constitue une forme symbolique de violence, puisque, « pour qui a beaucoup enduré, se voir contester la réalité de sa souffrance est une forme de violence particulièrement insupportable ».

Depuis 2000, le négationnisme diffuse largement ses thèses via Internet et les réseaux sociaux. « Il sort de la culture underground et des groupuscules néonazis. Très médiatisé dans certains pays (pays arabes, ex-républiques soviétiques, Venezuela, Turquie, Soudan...), il connaît une nouvelle évolution », observe Laurence Schram. En 2006, l'Iran organise un colloque négationniste auquel assistent Dieudonné et Faurisson. Thèse avancée : si Israël tire sa légitimité de la Shoah, et si la Shoah n'a pas eu lieu, alors Israël n'a pas de légitimité, résume Laurence Schram. D'autres pays arabomusulmans (Égypte, Palestine, Qatar, Arabie saoudite...) emboîtent le pas à l'Iran et soutiennent les négationnistes. (...) Depuis quelques années, le négationnisme a pris une nouvelle forme. Il s'est adapté aux évolutions technologiques et s'est donc développé sur Internet. Les négationnistes ont véritablement trouvé un relais pour diffuser leurs thèses. Parmi ces sites, peut être cité l'Institute for Historical Review.

B. Massart, *La pédagogie pour contrer le négationnisme : analyse de trois génocides*, ASBL Mémoire d'Auschwitz, février 2016.

La loi pour combattre le négationnisme

Face à ce phénomène, nombreux sont les pays qui ont adopté une législation réprimant le négationnisme. C'est ainsi le cas des pays suivants : l'Allemagne, Andorre, l'Australie, l'Autriche, le Cambodge, Chypre, la France, la Hongrie, l'Italie, le Liechtenstein, la Lituanie, le Luxembourg, la Macédoine, Malte, le Monténégro, les Pays-Bas, la Pologne, le Portugal, la République tchèque, la Roumanie, le Rwanda, la Slovaquie, la Slovénie et la Suisse. En Belgique, la loi du 23 mars 1995 tend à réprimer la négation, la minimisation, la justification ou l'approbation du génocide commis pendant la Seconde Guerre mondiale par le régime national-socialiste allemand.

Sources : [Des « Protocoles des sages de Sion » à Charlie Hebdo... le solide succès des théories du complot](#), Dossiers La libre Belgique.

[Le négationnisme, première théorie du complot ?](#) France Info, 24 octobre 2018.

Geoffrey Grandjean, La reconnaissance des génocides et la répression du négationnisme, Courrier hebdomadaire du CRISP n° 2304-2305, 2016.

JUSTICE & LUTTE CONTRE L'IMPUNITÉ

📌 Objectifs

Durant l'activité, les élèves seront amenés à

- s'interroger sur les objectifs, les modes de fonctionnement et les grands principes de la justice ;
- réfléchir à la notion d'impunité, de peine proportionnée ;
- à découvrir les mécanismes internationaux permettant l'exercice de la justice et contribuant à la lutte contre l'impunité.

À la fin de l'activité, ils auront reçu des repères théoriques et vécu une simulation à travers deux cas qui les confronteront au métier de juge.

🕒 2 périodes minimum

📖 Contenu

Fonctionnement de la justice et de la Cour pénale internationale (CPI)

👉 Méthodologie

1. Réflexion sur l'impunité
2. 3 principes de la justice
3. Exposition de 2 cas
4. Repère théorique : crimes (guerre, contre l'humanité, génocide)
5. Mise en situation
6. Réflexion collective

✂️ Matériel pour l'activité

- Cartons Droits de l'homme
- Cartons Crimes de guerre, contre l'humanité, de génocide.
- Fiches rôles : juge, avocat de la défense, partie civile
- Fiche : déroulement d'un procès
- Fiche **l'impunité**, Amnesty
- Manuel : **Justice et lutte contre l'impunité**

👉 Vidéo pour l'élève



La Cour pénale internationale (CPI)

Déroutement

❶ Un crime a été commis

10'



Annoncez qu'un crime a été commis : donner des détails sur le lieu, la victime, l'heure du crime,... Le coupable est introuvable ! Faites avec vos élèves l'analyse de la situation : conséquences pour le coupable (impunité), les proches de la victime (frustration, recherches, tentation de vengeance) et l'avenir (récidive possible, sentiment de puissance (meurtrier), d'impuissance (victimes)...

Comment éviter ces conséquences négatives ? Réflexion collective sur la notion de justice : le châtement, mais aussi le rachat, la proportionnalité de la peine, le pardon possible ou non.

❷ Repère théorique

15'



Si on retrouvait le coupable, il serait jugé. Pourquoi est-il important de retrouver le coupable ? Etablissez des parallèles avec la vie de tous les jours : comment vit-on l'impunité ? Quel rôle joue la justice ?

Rép. reconnaître les responsabilités de chacun, sanctionner ceux qui ne respectent pas la loi, reconnaître les victimes, lutter contre l'impunité et le risque de nouvelles violences qu'elle engendre, permettre une reconstruction individuelle tant pour les victimes que pour les responsables (peine adéquate, prise de conscience de son erreur, réinsertion sociale...), reconstruction sociale (restaurer ce qui s'est cassé entre celui qui a commis le crime et sa communauté, restaurer le lien social entre citoyens, reconnaissance de la vérité, respect des droits des victimes).

Suite à leurs réponses, présentez les 3 principes suivants :

- Circonstances atténuantes
- Présomption d'innocence
- Enquête à charge et à décharge

❸ Exposition de deux cas

5'



Exposez aux jeunes brièvement les deux cas suivants.

Dominic Ongwen est passé d'enfant soldat à chef de guerre de la sanguinaire Lord's Revolutionary Army en Ouganda. Ce groupe armé entend renverser le gouvernement en place afin d'instaurer un régime basé sur les dix commandements. Fils de deux professeurs, Ongwen est enlevé vers l'âge de dix ans en rentrant de l'école. Malgré son jeune âge, il est très vite repéré pour sa loyauté dans le crime

et monte rapidement les échelons. Il va, par la suite, mener des attaques « systématiques et généralisées » contre des civils dans quatre camps de réfugiés perçus comme sympathisants au président Ougandais Yoweri Museveni. Dominic Ongwen a fait l'objet d'un mandat d'arrêt international en 2005 et est comparu devant la Cour pénale internationale en 2015. Le milicien répond de 70 accusations de crimes contre l'humanité et de crimes de guerre.

Al-Hassan, jihadiste présumé, est poursuivi pour crimes contre l'humanité et crimes de guerre commis lors de l'occupation de Tombouctou, par Ansar Dine et Aqmi, en 2012. Il était l'un des commissaires de la police des mœurs. Treize chefs d'accusation pour torture, mariages forcés, esclavages sexuels, viols, persécutions, atteinte à la dignité de la personne et attaque contre des monuments religieux...

④ Repère théorique – Cour pénale internationale

10'



La Cour pénale internationale est chargée de poursuivre et de juger les crimes internationaux à partir de 2002. Elle est compétente pour les crimes de génocide, crime contre l'humanité, crime d'agression et crime de guerre. Précisez ce que ces termes recouvrent. La CPI sert aussi de dernier rempart face à un refus de rendre justice de la part de certains pays.

Elle repose sur les principes suivants :

- la nécessité de définir les crimes. La justice repose sur des lois ;
- la nécessité de mettre fin à l'impunité des chefs de guerre ;
- la nécessité de responsabiliser les individus par rapport à leurs actes.

Il est important de préciser aux élèves que ces tribunaux ne peuvent être saisis que pour certains types de crimes à savoir les crimes les plus graves : crimes de guerre, crimes contre l'humanité, génocide. Ces crimes seront poursuivis par les tribunaux du pays dans lequel ils ont été commis. Lorsque, dans ce pays, les autorités ne veulent ou ne peuvent pas juger les responsables de ces crimes (soit pour les protéger soit par manque de moyens) alors la Cour pénale internationale intervient. Un autre élément spécifique à ces crimes est qu'ils sont imprescriptibles : il n'y a pas de date limite pour poursuivre, arrêter et juger les auteurs de crimes internationaux car ils sont considérés comme étant trop graves.

5 Le procès

45'



Répartissez les élèves en deux groupes. Chaque groupe reçoit un cas. Dans chacun des groupes, de façon séparée, les uns vont travailler à la défense, les autres à l'accusation.

Préparation : donnez à chaque groupe une biographie succincte d'une personne poursuivie par la CPI. Selon qu'ils appartiennent à la défense ou à l'accusation, chaque sous-groupe reçoit des éléments pour mener à bien sa recherche d'arguments.

(A) Dominic Ongwen, d'enfant soldat à sanguinaire chef de guerre.

(B) Al-Hassan jihadiste présumé.

Les jeunes du groupe (A) sont les juges dans l'affaire d'Al Hassan, ceux du groupe (B) le sont dans l'affaire de Dominic Ongwen.

① Le Président de la Cour (ici l'enseignant) confirme que l'accusé a été informé des crimes qui lui sont imputés et rappelle les droits qui lui sont reconnus : disposer d'un avocat, plaider coupable ou non coupable. Il rappelle les principes : toute personne est présumée innocente jusqu'à ce que sa culpabilité ait été établie ; la culpabilité de l'accusé doit être prouvée au-delà de tout doute raisonnable.

② La parole est à l'accusation : le Procureur et les avocats des victimes.

③ La parole est à la défense

④ Délibération des juges: la Cour ne peut pas prononcer la peine de mort. Elle peut prononcer une peine d'emprisonnement de 30 ans au plus ou une peine d'emprisonnement à perpétuité si des circonstances exceptionnelles le justifient. La Cour peut en outre ajouter à la peine d'emprisonnement une amende ou ordonner la confiscation des profits, biens et avoirs tirés du crime. La Cour peut ordonner que soit accordée aux victimes une réparation pouvant prendre notamment la forme de la restitution, de l'indemnisation ou de la réhabilitation.

⑤ La peine est prononcée en public. La décision est motivée.



Echanges sur leur rôle en tant que juge.

7 Conclusion

5'



L'impunité est le fait d'échapper à ses responsabilités et au regard de la société. Il y a impunité lorsque les auteurs d'atteintes graves aux droits humains ne sont pas traduits en justice ni punis. Certains États favorisent l'impunité. Seuls des tribunaux indépendants et impartiaux, la reconnaissance et le dédommagement des victimes permettront

de lutter contre l'impunité et la perpétuation des violations des droits humains : crimes de génocide, crimes contre l'humanité, crimes de guerre, actes de torture, exécutions extrajudiciaires et disparitions.

8 Évaluation

- ✍ Demandez aux jeunes d'inscrire en sortant un mot au tableau concernant l'activité vécue.

Aller plus loin

Le Musée BELvue (Bruxelles) propose une activité « Justice en-jeu » qui se déroule dans plusieurs Palais de Justice en Belgique. Les élèves découvrent la justice de l'intérieur : le matin, ils assistent à un procès au tribunal correctionnel. L'après-midi, ils se glissent dans la peau du prévenu, de la victime, du procureur, du juge ou de l'avocat à l'occasion d'un jeu de rôle. Ils ont ensuite l'occasion de rencontrer un ou plusieurs professionnels et de leur poser toutes leurs questions.

📖 Pourquoi une justice internationale ?

Ce n'est qu'au début du XX^e siècle que la communauté internationale va vraiment prendre conscience de la nécessité de mettre en place une instance judiciaire internationale. L'élaboration d'une justice pénale internationale s'est faite en réaction aux massacres commis au cours du XX^e siècle. La Première et Seconde Guerre mondiale, les conflits en ex-Yougoslavie et la guerre au Rwanda ont constitué les épisodes les plus marquants de ce processus.

La découverte de l'extermination de millions de personnes par le régime nazi en 1945 a conduit à la création du Tribunal militaire international de Nuremberg (pour juger les principaux responsables du régime nazi) et du Tribunal militaire international pour l'Extrême-Orient (pour juger les principaux responsables japonais). Ces juridictions étaient compétentes pour juger des crimes contre la paix, des crimes de guerre et des crimes contre l'humanité. Les procès devant des tribunaux militaires internationaux ont permis de poser les bases de la justice pénale internationale. Ces deux tribunaux ne reflètent toutefois que la justice des vainqueurs.



Le procès des criminels de guerre nazis à Nuremberg (du 20 novembre 1945 au 1^{er} octobre 1946) innove et jette les bases d'un droit mondial. Parmi les nouveautés : la notion de crime contre l'humanité et une Cour internationale. Ce procès marque la fin de l'irresponsabilité pénale des chefs d'État, tout comme

celle de subordonnés obéissant à des ordres. C'est aussi la première fois qu'on introduit la notion de crime contre l'humanité dans le droit international. Elle est retenue pour juger les persécutions massives des populations civiles. Cependant, la Shoah ne fut pas poursuivie en tant que crime distinct : l'objectif des Alliés était de poursuivre en premier lieu les crimes de guerre et les crimes contre la paix, c'est-à-dire les crimes qui avaient été commis contre les Alliés. Les victimes juives n'ont ainsi pas obtenu réparation.

La mise en place d'une juridiction permanente réellement indépendante s'est alors concrétisée lors de la Conférence de Rome qui s'est tenue du 15 juin au 17 juillet 1998 et a donné naissance à la Cour pénale internationale dont le Statut est entré en vigueur le 1^{er} juillet 2002. La justice pénale internationale a donc pour mission de juger les auteurs des crimes les plus graves du droit pénal international en essayant de prévenir ces crimes internationaux. À l'inverse des TPI (Tribunaux pénaux internationaux), la CPI donne une place aux victimes dans le processus judiciaire, aidant à l'établissement de la vérité historique, au-delà de la vérité judiciaire, sur les crimes commis. Elle a également une mission de protection à l'égard de ces victimes.

Lorsque le crime de génocide sera reconnu par le droit international, il s'appliquera rétrospectivement au massacre des Arméniens (1915) et des Juifs d'Europe (1941-1945) puis aux massacres plus récents des Cambodgiens (1975) et des Tutsis (1994). Ainsi, la responsabilité pour crime de génocide fut engagée pour la première fois par le Tribunal pénal international pour le Rwanda (TPIR) et le Tribunal pénal international pour l'ex-Yougoslavie (TPIY). Autres différences avec Nuremberg : ce ne sont pas les vainqueurs qui décidèrent alors de juger les responsables du conflit, mais la communauté internationale. De même, devant le TPIR et le TPIY, la peine de mort ne s'applique pas.

QU'EST-CE QUE LA COUR PÉNALE INTERNATIONALE ?

La Cour pénale internationale (CPI) est une organisation internationale indépendante, qui n'appartient pas au système des Nations unies. Son siège est à La Haye, aux Pays-Bas. Elle est la première institution internationale permanente créée par traité pour contribuer à mettre fin à l'impunité des auteurs des crimes les plus graves qui touchent la communauté internationale. Créée en 2002, cette cour permanente peut engager des enquêtes et des poursuites pour des crimes lorsque les autorités nationales ne peuvent ou ne veulent pas le faire. La CPI engage des poursuites contre les auteurs présumés d'actes de génocide, de crimes contre l'humanité, de crimes de guerre, de torture, d'exécutions extrajudiciaires et de disparitions forcées.

La Cour joue donc un rôle de catalyseur en incitant les États à assumer leurs obligations fondamentales d'enquête et de poursuites concernant ces crimes. La Cour ne vise pas à se substituer aux systèmes nationaux de justice pénale mais à les compléter. Elle ne peut poursuivre et juger des personnes que si les systèmes nationaux en question n'engagent pas de procédure ou s'ils proclament leur intention de le faire sans avoir réellement la volonté

ou la capacité de mener véritablement à bien des poursuites. Ce principe fondamental est celui de la complémentarité.

DROIT DES VICTIMES

En vertu des règlements régissant la CPI, les victimes peuvent envoyer



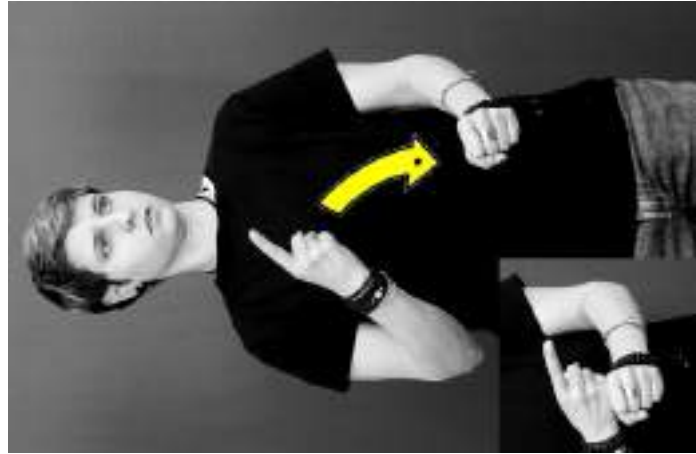
En 1945, la fin de la Deuxième Guerre mondiale laisse un monde ravagé et aspirant à la paix.

des renseignements au Bureau du Procureur au sujet de crimes relevant de la compétence de la Cour. Pour la première fois dans l'histoire de la justice pénale internationale, les victimes ont le droit de participer aux procédures et de demander des réparations. Ainsi, elles peuvent non seulement venir à la barre en tant que témoins mais également présenter leurs vues et préoccupations à tous les stades de la procédure. À cette fin, elles bénéficieront d'une représentation légale, et éventuellement d'une aide judiciaire.

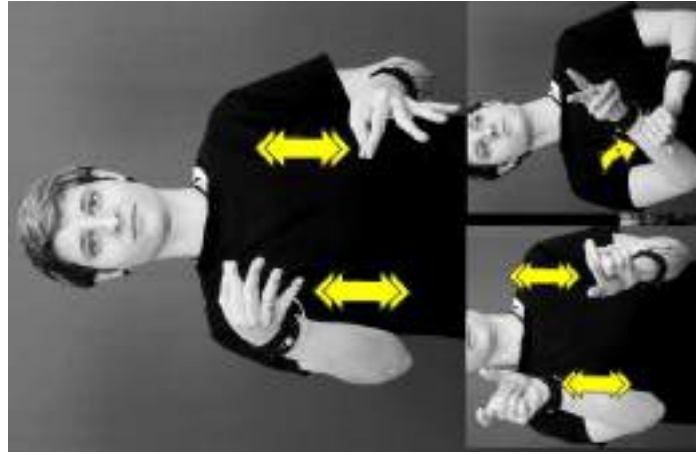
La Cour peut accorder différents types de réparation aux victimes, tels que la restitution de biens, la réhabilitation et l'indemnisation financière. Les États parties au Statut de Rome ont créé un Fonds au profit des victimes de crimes relevant de la compétence de la Cour, ainsi que de leur famille, leur garantissant une réparation sous une forme ou une autre même si la personne déclarée coupable ne dispose pas d'avoirs suffisants pour acquitter de telles réparations.

Source : [Les victoires des droits humains, de 1948 à aujourd'hui](#) Amnesty France.

accusé



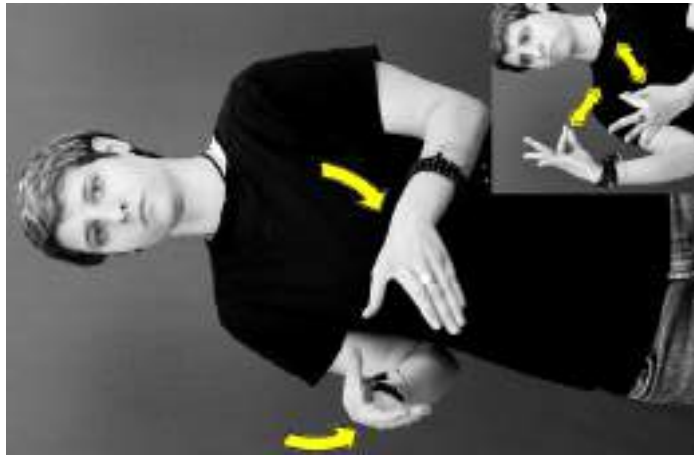
audience



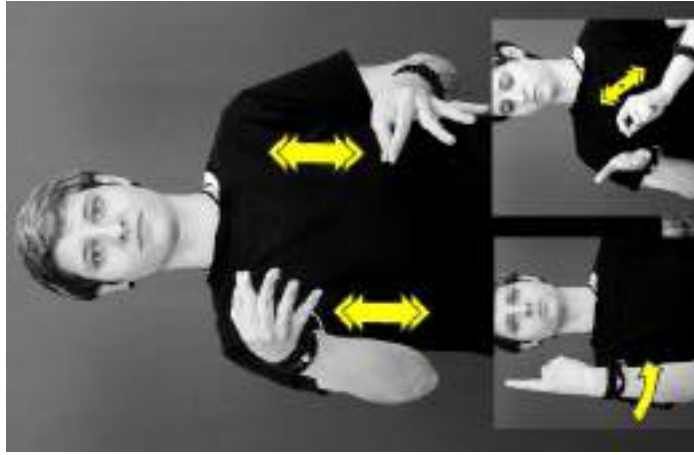
avocat



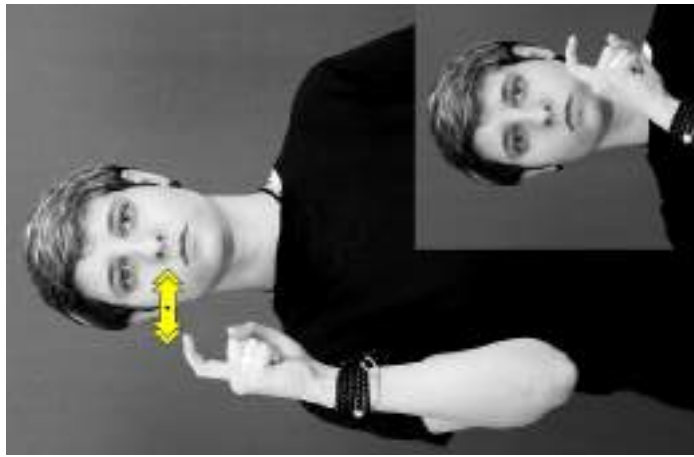
complot



greffier



mensonge



procès



procureur



rumeur



TABLE DES MATIÈRES

chapitre	(1) IDENTITÉS & MIGRATIONS	13
thème	IDENTITÉS	14
module	A JUDAÏSME & HAINE CONTRE LES JUIFS	15
module	B IDENTITÉS ET DIFFÉRENCES	
	① Une identité plurielle	21
	② Stéréotypes et préjugés	27
thème	MIGRATIONS	35
module	A MIGRATIONS JUIVES	
	① L'exil	36
	② Terres d'accueil	41
module	B MIGRATIONS ACTUELLES	
	① Sur les routes de l'exil	46
	② La protection des réfugiés	51
chapitre	(2) L'OCCUPATION	57
thème	EXCLUSION ET POLARISATION	58
module	A L'EXCLUSION DES JUIFS	
	① Les mesures anti-juives	59
	② Le rôle de la propagande	64
module	B POLARISATION NOUS/EUX	71
thème	CRIMES DE GÉNOCIDE	82
module	A LA SHOAH EN BELGIQUE	83
module	B SOUMISSION À L'AUTORITÉ	89

chapitre	(3) SURVIE DANS LES CAMPS	102
thème	L'UNIVERS CONCENTRATIONNAIRE : ZONE DE NON-DROIT	103
module	Ⓐ L'ALBUM D'AUSCHWITZ	104
module	Ⓑ DROITS & PARTICIPATION	113
thème	RACISME ET EUGÉNISME	125
module	Ⓐ EUGÉNISME & AKTION T4	126
module	Ⓑ DROITS DES PERSONNES EN SITUATION DE HANDICAP	136
chapitre	(4) APRÈS LA GUERRE	144
thème	LE DIFFICILE RETOUR	145
module	Ⓐ TRANSMISSION DES MÉMOIRES	146
module	Ⓑ DÉCLARATION UNIVERSELLE DES DROITS DE L'HOMME (DUDH)	154
thème	HISTOIRE & JUSTICE	163
module	Ⓐ NÉGATIONNISME & THÉORIES DU COMLOT	164
module	Ⓑ JUSTICE & LUTTE CONTRE L'IMPUNITÉ	175

GLOSSAIRE

Concept Chapitre^{thème}

Accusé	4 ²	Haine	2 ²	Valeur (morale)	4 ¹
Apatrie	1 ²	Handicap	3 ²	Victime	3 ¹
Appartenance	1 ¹	Histoire	4 ¹	Visa	1 ²
Asocial	3 ¹	Hommage (mémoire)	4 ¹	Vraisemblable	2 ¹
Assimilation	1 ¹	Identité	1 ¹		
Attitude	1 ¹	Illégal	1 ²		
Audience	4 ²	Incitateur	2 ¹		
Autorité	2 ²	Inclusion	3 ²		
Autorités (les)	2 ²	Intégration	1 ¹		
Avocat	4 ²	Liberté	4 ¹		
Besoin	3 ¹	Médias	2 ¹		
Caractère	1 ¹	Médiateur	2 ¹		
Caserne Dossin	2 ²	Mensonge	4 ²		
Clandestin	1 ²	Occupation	2 ¹		
Commission	3 ²	Opinion	3 ²		
Communauté	1 ¹	Opposant (politique)	2 ²		
Complot	4 ²	Parlement	3 ²		
Comportement	3 ¹	Persécution	1 ²		
Crime	2 ²	Procès	4 ²		
Croix gammée	2 ¹	Procureur	4 ²		
Déportation	2 ²	Publicité	2 ¹		
Désir	3 ¹	Réseaux sociaux	2 ¹		
Devoir	4 ¹	Résistant	3 ¹		
Dignité	3 ²	Responsabilité	3 ¹		
Droit	4 ¹	Rituel (religieux)	2 ¹		
(Droit) humain	4 ¹	Rumeur	4 ²		
Etranger	1 ²	Société	1 ¹		
Euthanasie	3 ²	Soumission	2 ²		
Exclusion	3 ²	Souvenir (mémoire)	4 ¹		
Expatrié	1 ²	Statut	1 ²		
Fait	3 ²	Survivant	3 ¹		
Foule (masse)	2 ²	Symbole	4 ¹		
Frontière	1 ²	Témoin	3 ¹		
Greffier	4 ²	Valeur	1 ¹		

Remerciements

Merci infiniment à tous ceux qui ont contribué à réaliser cet outil. Outre les permanents du CREE, nous tenons à remercier notre partenaire le CCLJ (Centre communautaire laïc juif) et les nombreux bénévoles que ce projet a mobilisés :

Conception	Marie Catalano, Marie-Pierre Labrique, Marie-Hélène Lange, Delphine Michiels, Géraldine Ruffo, Ina Van Looy (CCLJ), Caroline Willems (enseignante à l'Ecole intégrée).
Rédaction	Marie Catalano, Marie-Pierre Labrique.
Relecture	Bernard André, Janne Klugling (Musée juif de Belgique), Ina Van Looy
Graphisme	Pauline Duvivier.
Films d'introduction	Bérénice Duvivier (réalisation et montage), Sébastien Noël (captation du témoignage et son), Musk (traduction).
Tournage des fiches élèves	Musk (Delphine Lemaire, Susanna Sanchez, Sibylle Fonzé).
<i>1 jour 1 question & Polarisation</i>	Rhislaine Jhitar, Delphine Michiels, Géraldine Ruffo (traduction en LSFB), Marie Catalano (montage)
Recherches signaire & mots clés	Nicoletta Ciuca (enseignante à l'IRHOV), Anne Clossen, Christophe De Clerck (enseignant à Sainte-Marie), Sébastien Ianno, Setina Mbangu (enseignante à Alexandre Herlin), Benjamin Picron, Alona Taran.
Photosignes	Danitzza Athanassiadis, Fleury Gakiko, Géraldine Ruffo.
Fiches matériel	Habib Bachirsidi, Maxime De Volder, Laura Garcia Caballero, Sébastien Ianno, Rhislaine Jhitar, Delphine Michiels, Gauthier Raes, Géraldine Ruffo, Luka Szmil, Alona Taran, Rudy Van den Borre, Nicolas Vanderhaeghen, Narcisse Yévi (traduction en LSFB). Marie Catalano (tournage et montage).





Le CREE Asbl est une organisation de Jeunesse qui encourage les enfants et jeunes, sourds et malentendants, à devenir des citoyens, responsables, actifs, critiques et solidaires.

📍 Siège social
Avenue du Prince Héritier, 214-216
1200 Bruxelles

☎ +32 2 762 57 30

www.creeasbl.be
✉ contact@creeasbl.be

 creeasbl
 cree.asbl



avec le soutien de la Fédération Wallonie-Bruxelles