

YANNIS THANASSEKOS

TRANSMETTRE L'HISTOIRE ET LA MÉMOIRE DES CRIMES ET GÉNOCIDES
NAZIS. CONNAISSANCE DU PASSÉ ET CRITIQUE DU PRÉSENT

Bien qu'elle ait déjà fait l'objet de très nombreuses contributions, la thématique de la « transmission » de la mémoire ne cesse de faire débat partout en Europe. La Fondation Auschwitz elle-même dispose d'une importante expérience dans ce domaine pour avoir initié nombre de projets et d'activités pédagogiques tant au niveau spécifique de la formation des enseignants qu'au niveau plus général de la sensibilisation des communautés éducatives. Dans ce cadre, j'ai eu l'occasion d'intervenir à plusieurs reprises par des contributions et des conférences en Belgique et à l'étranger. Je tente ici de synthétiser certains des aspects de ces différentes interventions.

Je me propose d'aborder la question précise de la transmission de la problématique d'« Auschwitz » – dans sa dimension à la fois historique et mémorielle – à l'École et par l'École. Cette transmission, on le sait, semble s'imposer aujourd'hui avec la force d'une évidence sous la forme d'un « devoir » éthique et civique quasi institutionnalisé.

En dépit des sérieuses réserves que l'on peut avoir à l'égard des propos désobligeants qu'a tenu Nietzsche envers la discipline historique, je serais tenté de commencer par la citation d'une de ses réflexions polémiques et provocatrices tirées de la *Seconde considération intempestive* – portant le sous-titre évocateur, *De l'utilité et de l'inconvénient des études historiques pour la vie*: « Il est donc possible de vivre sans presque se souvenir, de vivre même heureux (...), mais il est impossible de vivre sans oublier. Si je devais m'exprimer, sur ce sujet, d'une façon plus simple encore, je dirais: il y a un degré d'insomnie, de rumination, de sens historique qui nuit à l'être vivant et finit par l'anéantir, qu'il s'agisse d'un homme, d'un peuple ou d'une civilisation¹ ». Je crois que ce qui est dénoncé ici, ce n'est pas tant l'histoire ou la mémoire en tant que telles – c'est-à-dire en tant que formes

spécifiques de notre rapport au passé –, mais bien plutôt certains usages de l'histoire et de la mémoire qui font d'elles non pas des outils d'une critique sans concessions du présent, mais des pièges qui nous emprisonnent dans une sorte d'obsession mortifère du passé – une mémoire comme celle d'Edmond Dantès pour parler littérature². Nourris de ressentiments, rechassant compulsivement le passé, de tels usages de l'histoire et de la mémoire paralysent en effet la réflexion, empêchent la vie et bloquent toute action libératrice. Cette remarque est d'autant plus importante, nous semble-t-il, que nous sommes confrontés ici à un événement historique qui non seulement nous paralyse subjectivement en raison de ses effets de sidération, mais qui est aussi de nature à provoquer l'effondrement de nos capacités cognitives ainsi qu'un scepticisme radical envers nos habilités intellectuelles.

Pour en finir avec une société en perpétuelle colère avec elle-même, les Grecs avaient trouvé la solution radicale que l'on sait : ils décrétaient, sans plus, l'oubli³. Rien, apparemment, dans l'« éthique des Anciens » ne rendait irrecevable, moralement et politiquement parlant, une telle solution radicale. Encore à la fin du XIX^e siècle, un Renan pouvait, avec d'autres, défendre l'idée que l'oubli sélectif de certaines « pages » de l'histoire s'imposait comme une nécessité pour assurer le progrès des États-nations et pour rendre possible, heureuse et mobilisatrice, la vie en commun⁴. Ce n'est point le cas aujourd'hui. L'éthique et le droit des temps présents ne semblent guère disposés à valider de telles solutions – ni la demande de pardon, ni le décret d'amnistie n'impliquent l'oubli des offenses perpétrées et des souffrances infligées. Côté éthique, le « devoir de mémoire » proscrit l'oubli tandis que côté juridique, l'« imprescriptibilité du crime contre l'humanité » réclame non seulement la reconnaissance du crime, mais aussi que justice soit faite. Qu'il s'agisse bien là d'une extraordinaire avancée juridique et politique sur le plan de la conscience contemporaine, qui le contesterait. Toujours est-il cependant, que depuis quelques années et pour des raisons diverses – impossibles à exposer ici –, une véritable « hantise du passé »⁵ semble s'être emparée de nos sociétés, une hantise confuse et diffuse qui réclame, presque séance tenante, un « règlement de compte généralisé » avec le passé alors même que s'aggrave dangereusement dans le même temps une crise inédite, la « crise de l'avenir »⁶. Tout se passe comme si, confrontés à un avenir de plus en plus opaque et par conséquent devenu indisponible pour construire des projets structurants, individus et collectivités, orphelins d'horizons d'attente, se tournaient vers le passé pour puiser, dans une sorte d'historisation mortifère du présent, de quoi colmater et nourrir leurs besoins identitaires défaillants. L'origine et le contenu des nombreuses crises et revendications identitaires qui tenaillent aujourd'hui les tréfonds de nos sociétés sont à chercher, en grande partie tout au moins, dans cette rupture de solidarité entre « l'horizon d'attente » et le « champ d'expérience »⁷ et ce, sur fond d'un présent qui n'a jamais exhibé à ce point son apesanteur temporelle et son inconsistance. C'est l'usage de l'histoire et de la mémoire comme

« prothèse identitaire ». Plus l'avenir s'opacifie, plus les horizons d'attente se refroidissent, plus la convocation du passé change de sens et de signification. L'histoire n'est plus relatée pour nous assigner des tâches – en examinant de façon critique les expériences des générations qui nous ont précédés –, mais pour colmater les frustrations et les blessures que nous inflige un présent devenu inhabitable, pour apaiser aussi nos inquiétudes et pour conjurer l'impuissance ressentie. Il me semble que c'est dans ce cadre plus général qu'il nous faut penser et repenser les usages pédagogiques de la mémoire, celle de la « Shoah » en particulier.

Pour ce qui est de la nécessité d'une éducation axée sur les crimes et génocides nazis, le débat n'est certainement pas nouveau. Elle a été signalée, déjà au milieu des années 1960, par Adorno entre autres⁸, sous la forme d'un impératif catégorique mille fois répété : « Agis de sorte qu'Auschwitz ne se reproduise ». Ce n'est toutefois que depuis une quinzaine d'années que cette exigence prit véritablement corps pour connaître aujourd'hui, sous le label du « devoir de mémoire », les développements que l'on sait. Le mouvement est presque inflationniste et s'inscrit, à bien y regarder, dans une tout autre perspective que celle, résolument critique, préconisée par Adorno. Du silence pesant, du refus de savoir et même de l'occultation pure et simple des événements, on est passé, en quelques années, à une sorte d'emballage éducatif qui semble à présent faire peu de place – sinon l'impasse – à une réflexion plus approfondie et à un questionnement plus ouvert sur les présupposés et les enjeux d'un tel enseignement⁹. Cette situation demande à être discutée et analysée car cette « surchauffe » pédagogique ne fait pas seulement signe à une « histoire qui ne veut pas passer », elle constitue aussi un symptôme du temps présent, notamment pour ce qui est du rôle et de la place que nous accordons à notre système éducatif. Certes, le combat contre le silence qui efface et contre le mensonge qui travestit demeurera toujours à l'ordre du jour, mais il nous faut aussi, à l'intérieur même de ce combat, faire place à une auto-réflexion critique à laquelle font souvent obstacle certaines évidences et formules convenues voire certains appels à la vigilance qui, inlassablement répétés, finissent par endormir. Je ferai mes remarques critiques sous la forme de trois observations.

COMPLEXITÉ HISTORIOGRAPHIQUE ET CONTRAINTES PÉDAGOGIQUES

La première question, d'ordre général, se rapporte aux rapports complexes qu'entretiennent, sur notre terrain, la recherche et la pédagogie. Entre le milieu des années 1960 – moment où on a pris conscience de la nécessité d'une telle pédagogie – et aujourd'hui, beaucoup de choses ont changé en effet. Les données factuelles et interprétatives qui devraient, en principe, entrer en ligne de compte dans l'élaboration d'une pédagogie appropriée en la matière, ont été non seulement multipliées et diversifiées mais aussi et surtout complexifiées à l'extrême.

Le développement des recherches scientifiques des trente dernières années sur le III^e Reich, sur les structures du pouvoir et le fonctionnement du régime, sur les institutions du crime et ses auteurs sans parler des résultats de nombreuses enquêtes sur les victimes elles-mêmes et leur mémoire, ont mis en lumière un tableau tellement complexe qu'il est légitime de se demander s'il peut encore se prêter, sans prendre le risque de simplifications dangereuses, à une transposition (à une métabolisation) pédagogique, s'il peut encore servir à la constitution d'un paradigme didactique, voire à une métaphorisation symbolique à usage éducatif. Je ne dis pas que c'est impossible, mais je pense qu'il nous faut y réfléchir sérieusement car rares sont les sujets d'histoire qui nous donnent à voir l'existence d'un tel écart entre, d'une part, les exigences d'une compréhension qui ne sacrifie pas à la complexité et, de l'autre, les contraintes et les limites inhérentes à toute pédagogie. Lorsque nous évoquons cette question avec des enseignants, leur réaction consiste en général à l'esquiver en arguant *in fine* que ce genre de problèmes – liés à la complexité historiographique du phénomène – relève davantage de la recherche que de l'enseignement. Je crois qu'il y a là méprise quant aux rapports qu'il convient d'établir – surtout dans une thématique pareille – entre l'élaboration du savoir et sa transmission. Et c'est ici que le « devoir de mémoire », mobilisé dans l'urgence et l'émotion, risque d'entrer en conflit avec le « devoir d'histoire » qui exige lui, au contraire, du temps, de la réflexion critique, de la rigueur et de la distance. Je crois donc qu'il est urgent de réfléchir sur les initiatives à prendre – notamment au niveau institutionnel – pour assurer, avec des méthodes idoines, le transfert des acquis des recherches les plus récentes dans ce domaine vers l'enseignement et la pédagogie¹⁰.

LES ENJEUX DE LA TRANSMISSION ET DE L'ÉLABORATION DU SENS

Ma deuxième observation concerne ce que j'appellerais le « trop plein de mémoire ». On a toujours considéré que la menace qui guette la conscience contemporaine relativement aux crimes du nazisme serait celle de l'oubli. La peur de l'oubli, la phobie de l'amnésie étaient, et sont encore, les maîtres mots de toute pédagogie civique dans ce domaine. Le souvenir des années 1960 – « Hitler, connais pas » – ainsi que l'ignominieuse entreprise négationniste à partir des années 1970¹¹, ont été et sont toujours pour beaucoup dans cette obsession légitime. Depuis lors toutefois, les rapports entre mémoire et oubli se sont considérablement modifiés et il y aurait lieu, me semble-t-il, de prendre acte de leur nouvelle topographie. Il se pourrait en effet que le problème actuel ne soit plus celui de l'oubli mais, paradoxalement, celui de sa configuration inverse : loin d'être assiégés par l'imminence d'un oubli, on serait plutôt aux prises avec un « trop plein de mémoire » ou, pour reprendre l'expression de Régine Robin, avec

« une mémoire saturée »¹². En effet, grâce aux effets conjugués de l'accumulation des enquêtes historiques et des activités mémorielles d'une foule d'acteurs, nous disposons à présent d'une impressionnante masse documentaire, d'une mémoire pour ainsi dire à profusion (récits, témoignages, commémorations, monuments, musées, films, pièces de théâtre, associations, etc.), d'une mémoire qui nous surplombe, alors même que nous nous sentons, dans le même temps, incapables de définir les modalités et les voies à travers lesquelles peut s'opérer, à l'intérieur des processus transgénérationnels, la captation de cet héritage. L'injonction « ne pas oublier » a acquis une telle dimension incantatoire qu'elle risque à présent de nous occulter le véritable problème qui est devant nous, à savoir celui de la maîtrise et de l'appropriation raisonnée d'une mémoire massive, polyphonique, affligeante et à maints égards problématiques – sans parler de ses instrumentalisation politiques et idéologiques qui sont légion. Très souvent, la question de la « transmission » est posée, notamment à l'École, comme une évidence, comme quelque chose qui va de soi. Elle est pensée dans sa modalité pour ainsi dire triviale : nous pensons devoir transmettre à quelqu'un « quelque chose » qui nous est *d'emblée donné*, quelque chose *de déjà constitué* et qui nous vient du passé¹³. Une sorte de *legs* à transmettre de la main à la main, de génération à génération, et ce, avec le respect dû¹⁴. Une telle interprétation me semble erronée et grosse de nombreuses dérives sur le plan pédagogique – celle de la sacralisation de l'événement et de la ritualisation de son rappel n'étant pas des moindres. Ni cette histoire, ni cette mémoire, ni même les « leçons » qu'elles contiendraient, ne sont des choses données d'emblée, des choses déjà constituées. Au contraire, c'est à nous-mêmes qu'incombe l'immense responsabilité non seulement de construire ce « quelque chose » (à transmettre), mais aussi, en le construisant et en l'élaborant, de lui attribuer du *sens*, de l'investir d'un contenu qui ne se limiterait pas à une simple moralisation de l'histoire. L'enjeu de cette élaboration est terrible car nous savons tous que s'agissant d'Auschwitz, la construction du sens se heurte à des difficultés et à des obstacles majeurs, pour nous-mêmes d'abord, adultes, et pour nos élèves ensuite. C'est dire que l'enseignement de cette matière ne va pas de soi. En dehors des incontestables difficultés didactiques qu'elle soulève en tant que matière factuelle, elle dresse aussi devant nous des problèmes immenses quant à la compréhension, la signification et le contenu de ce dont il s'agit de faire un objet de transmission et de pédagogie.

La question donc se pose : quel usage pédagogique entendons-nous faire des crimes et génocides nazis – de la Shoah en particulier ? Au sens large, l'usage pédagogique de « l'événement Auschwitz » (la « leçon d'Auschwitz »)¹⁵ s'appuie sur la contre-valeur normative qu'on lui attribue par rapport à toute éducation civique – une sorte d'étalon négatif à tout État de droit. C'est sous le signe de cette négativité que l'histoire du national-socialisme apparaît comme incontournable pour l'orientation et l'univers conceptuel des temps présents¹⁶. Toutefois, plus

nous avançons dans l'analyse de la criminalité nazie, plus nous nous apercevons que nous nous trouvons non pas tant en présence d'un contre-modèle qui pourrait encore nous orienter mais, au contraire, devant un véritable trou noir où tout semble s'abîmer et où les orientations se brouillent et les apories s'accumulent. La négativité semble ici absorber tout, elle devient radicale, difficile à surmonter. Il est légitime par conséquent de se poser quelques questions : dans quelle mesure peut-on faire d'une telle matière le sujet non pas d'une méditation intime mais d'un enseignement généralisé à grande échelle ? N'encourons-nous pas le risque de provoquer chez les destinataires une perte irrémédiable de confiance au monde ? Comment une société peut-elle assumer l'enseignement d'une vérité qui atteste à ce point de l'effondrement de ses propres valeurs et critères et qui la dégrade à ce point en dégradant l'image qu'elle se donne d'elle-même ? Comment peut-on enseigner ce qui, à bien y réfléchir, risquerait de détruire en nous-mêmes la plupart de nos convictions et de nos croyances à commencer par celles qui sont porteuses d'espoir et de confiance en nos capacités de perfectibilité ?¹⁷ Transférer une telle responsabilité aux enseignants sans autre forme de procès me semble particulièrement délicat – et c'est peu dire. Cela demanderait beaucoup plus de réflexion et nombre de précautions à prendre. Pédagogiquement parlant, il y a une façon bien courante de contourner ces questions embarrassantes. Elle consiste à adopter une interprétation « pondérée » de cette négativité en faisant prévaloir, en contrepoint, des valeurs positives telles que les actes de résistance, actifs et passifs, ainsi que les divers types de solidarité qui ont pu se nouer à l'intérieur même de cet univers inhumain, de désolation et d'effroi que fut l'univers concentrationnaire nazi. Cette manière de procéder qui se nourrit d'abondants exemples édifiants appelle deux observations. Premièrement, sur le plan éducatif, une telle approche n'aboutit finalement qu'à la réaffirmation d'une vérité « anthropologique » triviale du genre « en tout homme, il y a le meilleur et le pire ». Non seulement nous n'avons vraiment pas besoin d'un « détour par Auschwitz » pour administrer la preuve, mais il est aussi permis d'avoir quelques sérieuses réserves quant à l'efficacité pédagogique d'une telle « leçon » – notamment et surtout lorsqu'elle s'adresse à des jeunes. Je me dois de préciser ici qu'en disant cela je ne veux nullement dévaluer le rôle de la Résistance et de son importance du point de vue éducatif. Je crois au contraire que c'est bien par ce biais-là qu'il faut agir si nous voulons enseigner, à l'aide d'exemples historiques concrets, le principe de l'autonomie du sujet et du combat pour la liberté. J'y reviendrai. Seulement, il convient d'éviter le mélange de registres aussi bien quant au fond que du point de vue pédagogique. Deuxièmement, une telle interprétation impliquerait que « l'événement Auschwitz » n'aurait, à tout prendre, rien ajouté de *plus* à ce qu'on savait déjà de l'homme et de la société. Or, nous pressentons tous que quelque chose de fondamental s'est produit là, quelque chose qui a non seulement brisé les liens de naïveté qui nous unissaient à l'histoire (à travers des traditions de pensée

ignorantes du doute), mais qui a aussi délibérément porté atteinte à une sphère trop profonde de la solidarité existant entre tout ce qui porte visage humain¹⁸.

La question donc demeure : qu'est-ce que « l'événement Auschwitz » a ajouté de *plus* à nos connaissances *transmissibles* et comment ce *plus* – si *plus* il y a – peut-il être transmis – par la voie de l'enseignement s'entend ? Comment ce probable « savoir » issu de cette expérience extrême, va-t-il affecter nos autres connaissances – largement cumulatives –, nos traditions de pensée et nos normes de comportement ? Simple ajout ou choc aux effets imprévisibles, voire, à la limite, pervers ? Peut-on prévoir et mesurer les effets d'un tel enseignement auprès de jeunes en voie d'acquisition de connaissances et de modes de socialisation à travers l'École ? En fait, il nous faut bien admettre que relativement à toutes ces questions, nous n'en savons pas grand-chose. Guidés par notre devoir de mémoire, animés par nos meilleures convictions et attentions, nous avançons par tâtonnements, nous expérimentons, parfois à l'aveuglette. Mais en pédagogie, plus qu'ailleurs, il faut se garder de jouer à l'apprenti sorcier. Sauf à vouloir condamner nos élèves à adopter une posture théologique de prostration et d'effroi devant les « voies impénétrables du mal » ou les laisser captifs de la seule émotion qui ne produit ni connaissance ni sens, il nous faut non seulement réfléchir sérieusement sur nos méthodes pédagogiques, les effets et contre-effets possibles d'un tel enseignement¹⁹, mais aussi et surtout repenser et revisiter certaines des catégories largement utilisées pourtant pour approcher l'événement « Shoah ». Je pense, notamment, aux catégories de l'« inimaginable », de l'« irréprésentable », de l'« innommable », de l'« intransmissible », de l'« indicible », etc., lesquelles, posées et affirmées souvent comme des dogmes, ont fini par faire l'impasse sur la réflexion tant concernant le fond du problème que du point de vue pédagogique – sans parler de la légitimité de la question du « pourquoi » rejetée pourtant par certains comme une « pure obscénité²⁰ ». Il y a dans ce domaine toute une littérature – de philosophes et d'essayistes – qui, usant et abusant d'hyperboles, a fini par expulser l'événement « Shoah » de l'histoire pour lui conférer, à travers des discours auto-référentiels, le statut d'un pur objet métaphysique²¹. D'une part, l'on déclare la faillite pure et simple de notre langage et de nos concepts confrontés à la démesure de l'événement – langage et concepts qui seraient par conséquent incapables d'articuler un discours sur l'événement – et, de l'autre, l'on déploie, en contrepoint, un effort obstiné pour forger un vocabulaire nouveau sensé donner une cohérence au discours proposé. Il en résulte un pathos linguistique orné d'appellations diverses pour « nommer » l'« innommable » : « *mysterium tremendum* », « crime ontologique », « abomination métaphysique », « chose sans nom », « chose » (tout court), « *novum* », « différend », « séisme d'une magnitude telle qu'elle aurait détruit les instruments capables de le mesurer », « Shoah », etc.²². L'un des points de focalisation de toute cette littérature – qui s'apparente souvent à une rhétorique au sens classique d'une mise en scène de soi – se rapporte aussi

aux discussions absurdes – et byzantines – sur une prétendue illégitimité qui pèserait sur toute tentative de représentation de la « Shoah »²³, thèse qui assigne à l'événement une sorte d'extraterritorialité par rapport à tout espace de discussion, de compréhension et d'explication rationnelles. Toute cette littérature qui ne vise en fait qu'à intimider, voire à culpabiliser l'intelligence dès lors qu'elle s'efforce de comprendre, fait signe à une vieille stratégie rhétorique de nature sacerdotale laquelle, hier comme aujourd'hui, cherche à tirer les dividendes des « énigmes » supposées irrésolues, des « mystères » déclarés impénétrables et des volontés posées comme « insondables »²⁴.

CONNAISSANCE DU PASSÉ ET CRITIQUE DU PRÉSENT

Avant donc de parler d'une transmission possible à l'École et par l'École, il y a lieu de nous interroger sur la nature des difficultés que nous rencontrons *nous-mêmes*, adultes, dans notre effort de penser l'« événement Auschwitz ». Je dirais, de façon elliptique, que la difficulté majeure d'éduquer non pas « contre Auschwitz » mais *après Auschwitz*, ne réside ni dans les effets dévastateurs du savoir que l'événement nous signifie – problème dont je ne nie pas la gravité mais que nous pouvons contrôler par une pédagogie appropriée –, ni dans la singularité déclarée radicale et absolue de l'événement – thèse absurde du point de vue historiographique mais qui est devenue le credo idéologique des tenants d'une « déshistorisation » de l'événement –, ni dans son caractère dit *irréductible* à l'analyse rationnelle – thèse qui, si elle n'est pas rationnellement maîtrisée peut donner libre cours à n'importe quelle interprétation spiritualiste du phénomène –, ni dans l'horreur et la violence absolues qu'il nous fait voir – thèse qui oublie que nous sommes quotidiennement submergés par de telles images –, mais dans la difficulté de penser Auschwitz *pour nous-mêmes* dans sa tragique ambivalence : réalisation déchaînée, extrême, hors limite – et en cela précisément éthiquement in-intégrable et cognitivement aporétique – de certains éléments pourtant *inhérents* aux formes et aux contenus des rapports sociaux qui régissent le fonctionnement normal de nos sociétés « normales »²⁵. Nous vivons toujours dans des cadres et des contextes de vie qui ont rendu possible Auschwitz, constat qui tend à être effacé aussi bien par le temps qui nous éloigne de l'événement que par une certaine représentation qui fait d'Auschwitz la figure d'un mal absolu qui aurait frappé la société et l'humanité comme de l'extérieur.

Vues sous cet angle, les questions pédagogiques relatives à la « leçon d'Auschwitz » demanderaient à être repensées à nouveaux frais car le problème complexe de l'appropriation du passé en y élisant domicile pour un temps – à quoi nous oblige le « devoir d'histoire » –, se dédouble d'un second problème, peut-être davantage complexe, celui du « retour », du retour au présent – à quoi nous

oblige le « devoir de mémoire » en tant que devoir civique. Or « faire retour », « revenir » d'un tel séjour dans les ruines du passé, n'est nullement chose facile. Sauf à avoir consenti à l'air du temps et d'y avoir effectué un « voyage touristique »²⁶, la question se pose : revenons-nous seulement indemnes d'un tel « aller-retour » ? Rien ne le garantit. En tout cas, il y aurait lieu d'espérer, qu'en « revenant », notre regard sur le présent soit fondamentalement transformé, qu'il soit devenu plus aigu et, en quelque sorte, « intraitable ». Alors, considérant ce qui vient d'être dit et s'agissant de ramener, pédagogiquement parlant, le passé au présent, cette même question – celle d'un « retour » toujours problématique – prend la forme suivante : dois-je faire d'Auschwitz un épouvantail – et il l'est vraiment – pour ramener l'autre à la « norme » sociale, politique et éthique, posée comme protectrice – y compris celle des Droits de l'Homme dont la déclamation est devenue aussi quasi incantatoire – ou puis-je me permettre, prenant appui sur cette expérience historique extrême, non seulement d'interroger la normalité mais aussi de la compromettre, de la mettre au banc des accusés, d'en faire le procès au point de rompre la conciliation avec *ce qui est* ? Si l'on répond positivement à cette question, la perspective pédagogique change du tout au tout évidemment. « L'événement Auschwitz » cesse d'être cette négativité absolue qui paralyse la conscience pour devenir le moment possible d'une critique radicale et positive du présent. Il cesse d'être cette « étrangeté » qui terrorise autant qu'elle fascine pour devenir un test historique crucial pour *dé-normaliser* ce qui a été intégré et réconcilié jusqu'ici dans la conscience individuelle et collective – et dans notre sociabilité en général – comme précisément *normal* ou relevant du normal. Mais ce faisant, n'encourons-nous pas le risque de « banaliser », voire de relativiser l'horreur absolue ? C'est oublier que la « banalité du mal » – qui fut au cœur d'une approche pénétrante de la criminalité nazie –, n'énonce nullement que le mal est banal mais que le banal est susceptible de produire un mal sans nom, un mal inouï. Pédagogiquement parlant, il y a plusieurs « configurations » à partir desquelles nous pouvons, partant d'Auschwitz, développer une réflexion approfondie sur les rapports ambivalents et complices qu'entretiennent la « normalité » et l'« anormalité ».

Prenons comme exemple la négation du principe de l'autonomie du sujet – la négation de ce qui est posé comme le propre de l'homme –, c'est-à-dire le fait de prendre les autres pour des « objets », comme de simples moyens. Nous savons que cette négation a connu sa forme la plus radicale, la plus extrême, dans l'univers concentrationnaire : les victimes étaient appelées des « stück », des « pièces ». Contrairement à ce que l'on croit, la difficulté pédagogique majeure ne réside pas dans l'analyse et la représentation de l'univers concentrationnaire comme paradigme limite de cette configuration réificatrice de l'homme, mais bien dans le fait qu'en son principe élémentaire, cette configuration est bel et bien présente et agissante dans le fonctionnement normal de nos sociétés « normales ». Il n'est pas

nécessaire de démontrer ici, je pense, que le principe d'une telle conscience mutilée est inhérent aux relations sociales « normales » qu'induisent les structures de nos sociétés divisées, hiérarchisées, inégalitaires et antagonistes. Aucune sphère, aucune pratique sociale – économie, politique, culture, communication, la vie privée elle-même – n'est à l'abri de ce type de conscience et de ce type de rapports qui nient l'autonomie comme une fin pour l'homme. « Éduquer après Auschwitz » serait donc dépister, traquer, en nous-mêmes et dans toutes les pratiques sociales – y compris dans l'enseignement –, les multiples manifestations et infiltrations de ce type de conscience qui dégrade les autres et nous-mêmes – de façon imperceptible et insidieuse – au statut de moyens et de choses. Ou pour le dire autrement : « La véritable force contre le principe d'Auschwitz serait l'autonomie [...], la force de réfléchir, de se déterminer soi-même, de ne pas jouer le jeu²⁷ ».

D'autres « configurations » pédagogiques sont possibles pour scruter le présent de nos sociétés à travers les pré-conditions et les conditions de l'expérience d'« Auschwitz ». Je songe notamment aux questions fondamentales que soulève l'institution bureaucratique – ce pilier fondamental de la modernité – dans la disjonction des moyens et des fins, dans la parcellisation des tâches et dans la propension subséquente de traduire tout problème politique ou social à un problème technique à résoudre. Nous savons, depuis qu'il ne nous est plus permis d'expulser les bourreaux et les exécutants dans la sphère de la sauvagerie animale, que ces réflexes et comportements – bureaucratiques et technicistes – ont constitué des facteurs puissants, voire décisifs dans l'accomplissement du crime contre l'humanité, mais nous savons tout aussi bien qu'en dépit des garde-fous de l'État de droit, ces mêmes principes sont encore et toujours présents et actifs au cœur même du fonctionnement de nos institutions. Prenons, sur un autre plan, le problème de la « pensée grégaire ». Cette forme de pensée qui a tant contribué, elle aussi, à l'exécution des actes les plus terrifiants, n'est-elle pas toujours présente – et même de plus en plus active – chez nos propres contemporains ? Sinon comment comprendre autrement le développement inquiétant des revendications et des replis identitaires, sans parler de l'irruption des formes fondamentalistes et intégristes de pensée et d'action ? Et enfin, l'homme devenu « de trop », l'homme devenu superflu, cette visée propre du totalitarisme nazi, ne trouve-t-il pas aujourd'hui sa préfiguration dans le destin de ces milliers d'hommes et de femmes jetés au rebut par l'insolence méprisante d'une technocratie qui ne regarde qu'elle-même ? N'est-il pas devenu, par télévision interposée, notre voisin de palier en la personne de ces centaines de milliers de réfugiés qui parcourent les routes d'ici et d'ailleurs ?

On voit ce qui se joue dans un tel renversement de perspectives : le procès d'Auschwitz cesse de ne faire signe qu'au seul passé, il nous renvoie *ipso facto* à la critique sociale du présent, à la critique sociale *hic et nunc*. Aussi, je dirais que s'il y a un problème dans le comment enseigner « la leçon d'Auschwitz », c'est parce

qu'il y a un problème, problème majeur me semble-t-il, dans le comment enseigner aujourd'hui la pensée critique comme méthode d'accès à l'intelligibilité de l'histoire et du présent, dans le comment restaurer la critique comme praxis pour tenir le monde *tel qu'il est* à distance et *pour ne pas jouer le jeu, son jeu*. Cette situation n'est évidemment pas sans conséquence sur l'éducation en général, sur le comment enseigner *après Auschwitz* en particulier. Aussi, c'est déjà une réponse qui se dessine relativement à la question que nous nous sommes posée plus haut. Un possible savoir issu de cette expérience historique extrême ne s'ajouterait pas purement et simplement à nos autres savoirs, à nos traditions de pensée et à nos normes de comportement et de socialisation. Au contraire, il les interrogerait, il les mettrait en question, il les modifierait, il les bouleverserait peut-être. L'enseignant doit-il assumer, auprès de ses élèves, l'immense responsabilité de cette mise en question radicale du présent exposé à la critique d'Auschwitz ? Il serait imprudent de répondre à sa place. Mais a-t-il vraiment le choix sachant que ni l'histoire, ni la mémoire ne constituent d'office des « vaccins » prophylactiques ? Une chose semble certaine en tout cas : si ce détour par Auschwitz aboutit à restaurer une critique vivante de notre société, alors, peut-être, sa leçon aura servi à quelque chose.

NOTES

¹ Frédéric Nietzsche, *Seconde considération intempestive. De l'utilité et de l'inconvénient des études historiques pour la vie* [1874], traduction de Henri Albert, Paris, Flammarion, 1988, p. 78.

² Marc Augé, *Les formes de l'oubli*, Paris, Payot et Rivages, 1998.

³ Nicole Loraux, *La cité divisée. L'oubli dans la mémoire d'Athènes*, Paris, Payot, 1997. Rappelons que déjà dans la *Théogonie* d'Hésiode, Léthè (l'oubli) était la fille d'Eris (querelle, discorde). Pour éviter de perpétuer la « querelle », il était suggéré de faire appel à sa fille, l'« oubli ».

⁴ Ernst Renan, *Qu'est-ce une nation ?* [1882], Paris, Pocket, 1992.

⁵ Henri Rousso, *La Hantise du passé*, Paris, Textuel, 1998.

⁶ Krzysztof Pomian, « La crise de l'avenir », *Le Débat*, n° 7, 1980, p. 5-17.

⁷ Reinhart Koselleck, *L'expérience historique*, Paris, Gallimard/Le Seuil, 1997. J'utilise ici ces deux concepts de R. Koselleck sans adhérer pour autant, loin s'en faut, à son interprétation générale d'après laquelle, pour faire bref, les régimes totalitaires (fascisme, communisme, nazisme) seraient la conséquence plus ou moins directe de la tradition des Lumières qui aurait trop chargé les horizons d'attentes de promesses existentielles et eschatologiques (mais c'est une vieille thèse des années 1930, reprise et redéployée dans les années 1960 par Koselleck et d'autres).

⁸ Theodor W. Adorno, « Eduquer après Auschwitz », *Modèles critiques*, traduit de l'allemand par Marc Jimenez et Eliane Kaufholz, Paris, Payot, 1984, p. 205-219. Texte d'une conférence de 1966.

⁹ Sophie Ernst, « Un enseignement difficile », *L'Avenir de la mémoire/Die Zukunft der Erinnerung*, Actes du Colloque International, Lyon 25-27 novembre 1999, *Bulletin Trimestriel de la Fondation Auschwitz*, n° spécial 66, janvier-mars 2000, p. 91-101.

¹⁰ À titre d'exemple, nous expérimentons en Belgique, depuis quelques années déjà, un cycle annuel de quatre séminaires – de deux jours chacun – destiné aux professeurs de l'enseignement secondaire et ce dans le cadre de l'Institut de Formation en Cours de Carrière. Les thèmes abordés concernent tous les aspects du III^e Reich et sont traités dans une perspective largement pluridisciplinaire.

¹¹ On ne soulignera jamais suffisamment l'immense responsabilité des médias dans l'apparition et même la divulgation dans l'espace public des « thèses » négationnistes.

¹² Régine Robin, *La mémoire saturée*, Paris, Stock, 2003.

¹³ Sophie Ernst, *op. cit.*

¹⁴ C'est l'image si souvent évoquée du « flambeau ».

¹⁵ J'entends par « Auschwitz » le paradigme de la criminalité nazie considérée dans son ensemble – dans toutes ses dimensions.

¹⁶ Martin Broszat, « Plaidoyer pour une historisation du national-socialisme », *Bulletin trimestriel de la Fondation Auschwitz*, n° 24, avril-septembre 1999, p. 27.

¹⁷ Sophie Ernst, *op. cit.*

¹⁸ Jürgen Habermas, « Conscience historique et identité posttraditionnelle. L'orientation à l'Ouest de la RFA », *Bulletin trimestriel de la Fondation Auschwitz*, n° 25-26, octobre-décembre 1990, p. 9 (traduit de l'allemand par Christian Bouchindhomme).

¹⁹ Emma Schnur, « Pédagogiser la Shoah ? », *Le débat*, n° 96, septembre-octobre, 1997, p. 122-140; Sophie Ernst, *op. cit.*; Sasha Goldsztein, *Témoignages de survivants, témoignages d'enfants*, Bruxelles, Editions du Centre d'Etudes et de Documentation – Fondation Auschwitz, *Bulletin trimestriel de la Fondation Auschwitz*, n° spécial 78, janvier-mars 2003.

²⁰ Claude Lanzmann, « Hier ist kein warum », *Nouvelle Revue de Psychologie*, Le Mal, n° 38, automne 1998, p. 263, reproduit aussi dans le volume collectif *Au sujet de la Shoah, le film de Claude Lanzmann*, Paris, Belin, 1990, p. 279.

« La radicalité ne se divise pas : pas de pourquoi, mais pas non plus de réponse au pourquoi du refus du pourquoi sous peine de se réinscrire dans l'obscénité à l'instant énoncée » (Lanzmann, 1988, 1990, p. 279).

²¹ Yannis Thanassekos, « Shoah, "Objet" métaphysique ? », *Psychanalyse et génocides*, Bruxelles, Editions du Centre d'Etudes et de Documentation – Fondation Auschwitz, *Bulletin trimestriel de la Fondation Auschwitz*, n° spécial 73, octobre-décembre 2001, p. 9-14.

²² Michael Bernstein, « Hommage à l'extrême. La Shoah et l'hyperbole de la catastrophe », *Le Débat*, n° 101, septembre-octobre 1998.

²³ Je ne peux que renvoyer ici au remarquable ouvrage de Georges Didi-Huberman, *Images malgré tout*, Paris, Minuit, 2003, qui met fin à cette absurde polémique.

²⁴ Il est par ailleurs intéressant de constater que toute cette nébuleuse idéologique qui confine au mysticisme, s'accommode des propos et des considérations infiniment plus prosaïques du genre : « Nous avons développé une approche concurrentielle pour nous faire une place dans l'offre culturelle parisienne », Jacques Fredj, Directeur du Mémorial de la Shoah, *Le Monde* du 26 janvier 2005, à l'occasion de l'ouverture du Mémorial.

²⁵ Ramenée à la compréhension du régime national-socialiste, cette observation n'est nullement nouvelle. Elle est à la base de l'analyse de l'État nazi que proposa Herbert Marcuse dès 1934 (Herbert Marcuse, « La lutte contre le libéralisme dans la conception totalitaire de l'État » (1934), in *idem*, *Culture et société*, traduit par Daniel Bresson, Paris, Minuit, 1970, p. 61-102).

²⁶ Il ne faut pas oublier que le « tourisme de l'horreur » a toujours fait partie du tourisme en général et que les institutions muséales, d'hier et d'aujourd'hui, n'ont pas manqué d'en tenir compte.

²⁷ Theodor W. Adorno, « Éduquer après Auschwitz », *Modèles critiques*, *op. cit.*, p. 209.