

QUE PEUT-ON ENSEIGNER DE LA SHOAH DANS UNE CLASSE DE PHILOSOPHIE ?

1969-2003 : UN ITINÉRAIRE

par Irène Saya¹

Comment les élèves de terminale intègrent-ils les connaissances acquises sur la Shoah lorsqu'ils abordent la philosophie ? Quelle place lui donnent-ils dans leur projet de vie ?

Pour le professeur, enseigner la Shoah requiert un investissement sérieux afin d'acquérir les connaissances historiques, de maîtriser l'émotion, de construire une démarche spécifique. Rien, dans les programmes, les manuels ou les instructions officielles n'incite le professeur à s'y référer dans son cours ou à se former. Toutefois, rien n'interdit de l'intégrer dans un enseignement : les textes de 1925 accordent toute liberté pour construire une réflexion philosophique sur l'expérience humaine. Encore faut-il que la Shoah soit considérée comme une expérience humaine et non comme une monstruosité indicible relevant de quelque théologie négative.

Une difficulté majeure apparaît d'emblée : cette destruction de l'homme réduit à l'état de chose a introduit le doute quant à la pérennité d'idées philosophiques qui en sortent largement corrodées. On demande parfois où était Dieu à Auschwitz ou, pour s'exprimer en termes audibles de tous, ce que sont devenues les valeurs de liberté, morale, justice, vérité qui fondent l'idée d'humanité. Mieux vaut donc, pensent certains professeurs, ne pas risquer de s'aventurer sur ce terrain. D'autres mettront à profit les marges du programme de notions.

1. Professeur honoraire agrégée de philosophie de l'académie de Grenoble (1969-2003). Cette contribution est un témoignage de l'expérience de son auteur comme professeur de l'enseignement secondaire.

En marge ? Comment ? Pourquoi ?

Entre 1974 et 2002, le programme de notions et œuvres fut complété par des questions laissées au choix des professeurs. Dix pour cent du temps scolaire incitèrent aux projets inter ou intra-disciplinaires ; les Projets d'action éducative (PAE) leur succédèrent. Enfin on institua l'Éducation civique juridique et sociale (ECJS) et les Travaux personnels encadrés (TPE). Dans ces cadres, toute liberté était laissée au professeur qui souhaitait étudier « l'événement ». La liste officielle des auteurs offrait peu de ressources, jusqu'à ce que Hannah Arendt y soit inscrite ; je choisis d'étudier avec mes élèves *L'Imprescriptible* de Vladimir Jankélévitch, qu'ils présentaient à l'oral du baccalauréat en complément des œuvres agréées. Pour affronter ce sujet « lourd » et lui donner sa légitimité, j'associé les élèves et des collègues, en proposant de nouvelles démarches. En voici deux exemples.

Le premier fut une étude du livre de Primo Lévi *Si c'est un homme*, par la classe de troisième d'un collège « sensible » et par une classe de terminale, qui donna lieu à une rencontre et fit l'objet d'un film vidéo tourné par les élèves de l'atelier cinéma. Le professeur de lettres avait travaillé avec ses élèves sur les thèmes du livre étudiés également en philosophie : le travail, la mort, la violence, la religion... Professeurs d'histoire et d'italien, documentaliste, proviseur et principal participèrent à l'échange, ainsi qu'un metteur en scène ; un élève composa une chanson... de rap sur les camps. Dans ce dialogue entre élèves d'âges différents, chacun apportait ses questions. La conférence de Stockholm en 2000 sur l'enseignement de la Shoah encourageait ce genre d'initiative.

Le second exemple fut l'étude, avec la complicité bienveillante des documentalistes, que firent les élèves, en groupes, de diverses problématiques liées à un thème proposé à la classe entière. Ainsi, pour explorer la question « peut-on regarder la Shoah en face ? », ils interrogèrent le refus de voir des négationnistes ou des partisans de la banalisation, ce qu'ont pu voir les Sonderkommandos, ce qu'on s'autorise à montrer à des enfants, ce qu'exposent les vitrines du musée de la Résistance, les installations d'art contemporain

(Boltanski), ou encore ce qu'on reconnaît de la Shoah dans d'autres pays... Le mémoire écrit comportait une dissertation sur la notion de perception, l'analyse d'une œuvre, des interviews de spécialistes ou de « candides », une enquête auprès des professeurs de langues étrangères, d'instituteurs avec leurs classes, de psychologues scolaires, etc.

Ces initiatives se fondaient sur l'espoir que la Shoah serait perçue comme l'affaire de tous. Certains collègues d'histoire hésitaient à s'y associer : invoquant la lourdeur de leur propre programme, ils préféreraient « tourner la page ».

Des personnalités invitées m'aidèrent à comprendre la spécificité du génocide, mais aussi sa portée universelle. La Fédération nationale des déportés et internés, résistants et patriotes (FNDIRP) offrit au lycée le film de Sydney Bernstein *La mémoire meurtrie* (1985). Jean Grey, déporté à Mauthausen, témoigna du sort des Juifs qu'il avait croisés, précisant les liens complexes de la déportation et de la Shoah en France. Un professeur de français, venu de Rehovot, ville israélienne jumelée avec Grenoble, expliqua comment la Shoah s'enseigne auprès de populations diversifiées. Georges Bensoussan, du Mémorial de la Shoah, nous fit prendre conscience que « la Shoah n'est pas une histoire juive, ni même une histoire allemande, mais une histoire humaine ». Son explicitation de la différence entre racisme et antisémitisme nous permit de comprendre que la confusion « généreuse » des termes favorise les amalgames : « Le racisme raisonne en termes de hiérarchie des races, l'antisémitisme, lui, diabolise le Juif. Il ne le considère pas comme un sous-homme (ce serait même plutôt le contraire), mais comme un être d'exception, malfaisant, quasi diabolique, bref, le principe du mal, l'agent causal du désordre du monde... et de nos angoisses multiformes. Là est la différence-clé : dans un cas, une vision hiérarchisée et méprisante qui asservit les dominés, dans l'autre, une vision diabolisante qui nourrit une peur telle qu'elle entraîne l'extermination du groupe visé. Cette différence n'est pas une simple acrobatie intellectuelle, puisqu'au bout du compte, elle entraîne le massacre généralisé. Ainsi, l'antisémite est-il persuadé de la vérité du "complot juif". Le raciste, lui, ne pensera jamais qu'il existe un "complot noir" décidé à régenter la planète... »

Pourquoi ai-je eu souvent recours à ces propositions un peu marginales du programme officiel ? Prudence, pusillanimité, ruse ? Je livre ici un témoignage de ce qui fut la marque d'une volonté de faire partager librement des convictions, associée à la quasi certitude d'avancer sur un terrain miné. Pourtant, j'avais la preuve que les élèves appréciaient cette occasion de s'approprier ce qui renvoie à l'histoire cachée, douloureuse, honteuse, glorieuse ou mythifiée de leurs familles et de notre pays, au-delà des deux ou trois heures qu'offre le programme d'histoire. L'une d'elles dit un jour : « La Shoah est le vrai tabou de notre temps. » Je voulais ouvrir une brèche dans le silence.

La raison principale de mes timidités me semble claire aujourd'hui : un professeur est fonctionnaire d'un État de droit ; mais il y eut aussi l'« état de fait », comme il est écrit sur les plaques commémoratives du 16 juillet 1942 qui honorent les victimes juives et les Justes. Anticipant les demandes allemandes, le gouvernement de Vichy établit les « Statuts des Juifs » qui les exclurent de la nation, puis il les livra à l'extermination. Il n'est facile pour personne de parler de cela. Le cache qui recouvrit longtemps le policier du camp de Pithiviers dans le film d'Alain Resnais et Jean Cayrol *Nuit et Brouillard* dit bien ce que fut notre longue dénégation de la complicité française durant l'Occupation. Il fallut attendre le discours du président Chirac, le 16 juillet 1995, sur l'emplacement du Vélodrome d'Hiver pour reconnaître que « ce jour-là, la France commettait l'irréparable ». Cette période de l'histoire avait été déclarée nulle et non avenue par le général de Gaulle ; c'était une parenthèse à refermer. Après 1945 et jusqu'en 1974, le programme de philosophie ressemblait à s'y méprendre à celui d'avant-guerre, comme si rien ne s'était passé : travail, famille, patrie, Dieu... La société alpine de philosophie parlait avec respect de Jacques Chevalier, secrétaire d'État à l'Éducation sous Pétain. Les années post-68 avaient ébranlé cette nostalgie quand je commençai à enseigner.

Élaborer un enseignement

La parution de *La France de Vichy* de Robert Paxton en 1973 marqua le début d'une prise de conscience générale. En 1981, on put lire *Vichy et les Juifs*, de Michael Marrus et Robert Paxton. Dès 1969, j'avais tenté d'approcher la Shoah en étudiant *Réflexions sur la question juive* (1946) de Jean-Paul Sartre, œuvre inscrite au programme. Sartre y évoque la Shoah en une demi-ligne et s'en tient à la critique de l'antisémitisme traditionnel. Un rejet violent, inattendu, surgit néanmoins en classe, de la part d'un élève éduqué dans le culte de l'hitlérisme ; je l'exclus de mon cours... et abandonnai à regret l'ouvrage de Sartre. Je lui substituai la voix et le texte de Jean Cayrol, qui n'emploie qu'une fois le mot « juif ». Ces deux « oublis » facilitent un enseignement universaliste... et allusif du génocide des Juifs.

Pour éviter d'affronter directement la réalité de la Shoah, je l'inserai – en toute bonne foi et en suivant l'air d'un temps... qui dure encore – dans une recherche militante sur « tous les racismes ». Dans le cadre de la formation des conseillers principaux d'éducation, je présentai au Centre régional de documentation pédagogique (CRDP) un exposé intitulé « L'apprentissage du droit à la différence » qui donna lieu à un article. Léon Poliakov proposa de le publier dans la revue *Le Genre humain*, et le SNES l'utilisa en son nom pour un colloque à Jérusalem sur la pédagogie antiraciste. Puis le journal du MRAP changea son nom et les mots *Droit et Liberté* devinrent « Différences », la lutte contre l'antisémitisme fut transformée en « Amitié entre les peuples ». Ulcérée, j'écrivis, avec le soutien d'une collègue philosophe, à Jean-Paul Sartre et à Henri Noguères, président de la Ligue des droits de l'Homme. Nous étions persuadées qu'ils interviendraient pour faire rétablir le terme d'antisémitisme ; la lettre resta sans réponse.

En 1975, le sionisme fut assimilé au racisme à l'ONU. En 1979, Khomeiny prit le pouvoir. Les philosophes, sourds, muets, restèrent aveugles au totalitarisme nouveau... Michel Foucault exprima, en première page du *Monde*, son admiration pour la révolution en marche en Iran. Les timidités n'étaient plus de mise.

Sur le fond, l'interprétation de la Shoah comme un produit du racisme est à la fois vraie et fausse, car le terme a changé de sens. Le nazisme a bien défini les Juifs à partir de sa doctrine d'hygiène raciale ; s'ils partagèrent parfois le sort des concentrationnaires, laissés en vie provisoirement pour le travail au service de la race des seigneurs et de leur propre destruction, leur destin programmé était autre. L'anéantissement immédiat fut, à l'Est, l'essentiel de la Shoah. Aujourd'hui, le terme de racisme désigne des formes d'exclusion qui, pour être graves, ne mènent pas à la destruction d'un peuple. L'antiracisme, parfois idéologique et moralisateur, a sa valeur et ses limites.

Entre 1980 et 2000, mon travail sur la Shoah fut subordonné aux travaux et publications liés à l'offensive négationniste. Conférences, expositions (en particulier des photos de Heinz Jost), les occasions étaient nombreuses pour travailler avec les élèves sensibilisés par les procès Barbie, Touvier et Papon. Lorsque *Le Monde* publia un article signé par Robert Faurisson, quelques élèves, sensibles à l'anticonformisme qu'ils croyaient percevoir dans ces propos outranciers, exprimèrent leur désaccord en classe ; puis ce fut de nouveau le cas pendant la première guerre du Golfe. Une collègue engagea un bras de fer avec l'administration pour ne pas cautionner une anthologie, fine fleur de la philosophie, où figurait un texte de Hitler sur la beauté des oriflammes (élément non négligeable, il est vrai, de l'hitlérisme).

Enfin je lus *Auschwitz en héritage ?* J'aurais aimé l'écrire ! Je découvris par hasard dans un entrefilet du *Monde* l'existence d'une université d'été, organisée par le Mémorial de la Shoah, ouverte aux professeurs de toutes disciplines. Ma recherche n'était plus solitaire. L'idée d'un enseignement philosophique de la Shoah n'y fut pas abordée directement : le philosophe invité avait choisi de faire partager sa passion pour la démarche talmudique. Puis, à l'occasion d'un colloque sur « l'occultation et l'instrumentalisation de la Shoah », j'exposai quelques-unes de mes interrogations devant Patrick Desbois, qui m'invita à l'accompagner dans la froide Ukraine... On sait à quel point il s'est engagé dans le travail de terrain pour comprendre la réalité de ce qui gît aujourd'hui dans le

sous-sol de l'Europe orientale, sur lequel il faut bâtir de nouveau sans oublier ce que contient cette terre gorgée de sang et de cendres. Il expliqua que, pour appréhender la Shoah, il faut s'intéresser, malgré nos répulsions, à ceux qui en furent les instigateurs, les bourreaux volontaires, plutôt qu'aux souffrances des victimes ou à la culpabilité de l'homme en général... « Ce qui fut en jeu dans cette histoire, me dit-il, c'est la volonté de remodeler biologiquement l'espèce humaine. » Il n'était plus question d'une simple hiérarchie des races. « L'anti-race » juive n'y avait pas sa place. Je finis par comprendre que la destruction programmée d'un peuple avait peu à voir avec la mise en esclavage réservée à tous les autres.

Relisant mes réflexions de cette époque, je prends conscience que mes timidités rejaillissaient sur ma manière de parler sur le fond. J'affrontais surtout la crainte que ce pan d'histoire et son enseignement suscitent, c'est-à-dire en réalité moi-même. Psychologiques chez certains, politiques chez d'autres, ces rejets participent, dans une certaine mesure, des réminiscences du crime lui-même puisque le négationnisme lui est consubstantiellement lié. Himmler l'avait affirmé à Poznan en 1943 : « Cette histoire ne sera jamais écrite. » Je parvenais difficilement à aborder « la destruction à froid », selon l'expression de Raymond Aron. Il est vrai que la démarche du philosophe par rapport à celle de l'historien privilégie non l'étude de la Shoah en soi, mais la signification de la Shoah pour nous aujourd'hui, donc sa dénégation par-delà le tumulte mémoriel.

Privilégier une lecture antiraciste génératrice de bonne conscience était une manière de fuir la difficulté à penser le génocide particulier qu'est la Shoah : la reconnaissance de sa dimension universelle et de l'atteinte portée à l'humanité en son entièreté est encore et toujours confrontée à la désignation spécifique des Juifs par les nazis : « Qui est juif, c'est nous et nous seuls qui en décidons », avait affirmé Goebbels à Fritz Lang. Pour la loi nazie édictée à Nuremberg, chacun est supposé juif, sauf à prouver le contraire. Ces affirmations ont laissé des séquelles : avons-nous vraiment reconnu, par-delà les commémorations, que la victime juive ou tzigane appartient à l'espèce humaine ? La conscience personnelle et autonome, pilier de l'enseignement humaniste, en a été fragilisée à tout jamais. La philosophie, qui

voudrait sauver le monde intemporel des idées, s'inscrit désormais dans une société post-hitlérienne et doit renoncer aux illusions du progressisme ; le nazisme devra être enseigné dans sa vraie nature et dans ses liens étranges avec la normalité des conduites humaines, dont il est une limite. Il a mené à son terme la radicale dépossession de soi-même. Or les confusions sont légion : tout est Shoah même si (ou parce que) elle est niée. C'est avec pertinence que Françoise Giroud analysait, en juin 2002, les erreurs concernant les responsabilités dans le conflit du Proche-Orient comme un transfert et un renversement des culpabilités européennes. Cette question politique reflète les difficultés existentielles de notre temps depuis la Shoah.

« Penser Auschwitz » ?

Institutionnalisée en France comme discipline scolaire avec les lois laïques des années 1880, la philosophie avait pour fondement la croyance humaniste au progrès ; il lui était donc difficile d'inscrire dans son horizon le délire concentrationnaire et racial. L'anéantissement s'enracine dans un irrationnel autodestructeur que la philosophie des Lumières n'a pu ni anticiper (sauf exceptions), ni combattre, ni, du même coup, penser.

Les anti-Lumières, que l'on a voulu oublier, furent largement répandues dans notre pays avant et même après le cataclysme des deux guerres mondiales. Elles inversaient l'ordre du réel plaçant l'exaltation de la vie et de « l'homme nouveau » au sommet des valeurs au détriment de l'esprit. Il ne s'agit pas de clamer que l'irrationnel a partie liée avec la raison dont il serait un produit dérivé ; cette thèse, parfois attribuée à l'école de Francfort, n'est pas probante. Le nazisme est une invention européenne, comme l'est la philosophie des Lumières, mais il en est l'opposé et non sa face cachée. Néanmoins, la philosophie est plurielle ; elle recèle des courants obscurantistes dont la Shoah est en partie issue. Elle a définitivement fissuré le sol de notre existence, introduit le néant dans l'être, mais elle n'est pas née de rien. Comme le dit Pierre Legendre, le philosophe des filiations, « la barbarie, le culte de la force, appar-

tiennent à toutes les civilisations, mais celle-là est bien nôtre et pour la penser, il y a très certainement une difficulté spécifique pour une philosophie d'essence européenne. Georges Steiner s'interroge aussi sur les liens obscurs entre civilisation et barbarie. Accuser le scientisme, l'éducation autoritaire, le capitalisme, l'abandon de la religion, tout fut dit pour tenter de comprendre l'effondrement. En vain.

Pourtant, à moins de traiter par le mépris la réplique d'Eichmann lors de son procès, lorsqu'il disait avoir obéi à la morale kantienne, et de considérer qu'il n'était qu'un vulgaire fonctionnaire stupide et provocateur, on est en droit de s'interroger sur ce que la philosophie a pu rendre possible ou du moins sur ce qu'elle n'a pu empêcher. Il serait indigne de désigner Kant, Hegel, ou même Fichte et Nietzsche comme de simples précurseurs du nazisme, même si leurs œuvres contiennent des pages violemment antisémites ; il faut plutôt suivre les courants idéologiques *völkish* annexes, qui ont ouvertement alimenté la fin de l'humanisme. Les nazis avaient non seulement le droit, mais surtout le devoir de tuer, ils avaient ordre de penser que là était le Bien. Ils photographiaient fièrement leurs exploits. Il nous faut comprendre cette logique. Et rien d'autre. La plupart des tueurs avaient peut-être conscience que là n'était pas le vrai bien, mais leur éducation les avaient fortement endoctrinés ; les ruses nazies avaient pour but de les aider à supporter le « travail du mal », en pariant sur le caractère incroyable de l'entreprise pour les victimes elles-mêmes, incapables, pour certaines, de reconnaître la nouveauté de la persécution. Même ceux qui ne possédaient plus rien, voulurent se persuader qu'ils pourraient survivre grâce à leur travail. Le piège s'était refermé.

Sans vouloir rejouer *Les Maîtres Penseurs* d'André Glucksmann, qui font remonter à Platon l'origine d'une philosophie de la hiérarchie des « races » qui serait à l'origine de la destruction et des camps², il convient néanmoins de s'interroger sur la fascination qu'exerça Heidegger sur les philosophes dans la France d'après-guerre, même auprès d'auteurs avertis comme Levinas ou Derrida ; fascination tout aussi étrange qui s'imposa à Hannah Arendt, elle qui voulut penser la Shoah comme stade suprême du totalitarisme. La Shoah fut pensée

2. Voir à ce propos Johann CHAPOUTOT, *Le National Socialisme et l'Antiquité*, Paris, PUF, 2008.

avant d'être planifiée par les « architectes de l'extermination », mais les philosophes ne surent pas questionner leur propre aveuglement politique. La philosophie sombra dans une phraséologie sur l'être de l'étant... et la Shoah fut décrétée ineffable. Les valeurs « judéo-chrétiennes » devinrent, un temps, la cible privilégiée d'intellectuels qui, tel Jean Genet, sublimèrent par l'écriture la pulsion meurtrière. Une simple anecdote : à l'entrée d'une exposition sur la notion de différence, installée au Musée dauphinois en 1995 (le sociologue post-moderne Jean Baudrillard en était le commissaire), le visiteur était contraint de s'essuyer les pieds sur les dix commandements... Mes élèves me le firent remarquer et nous franchîmes l'obstacle en sautant, dangereusement, pour éviter de se salir avec l'idée sordide. Réussite inespérée de ma pédagogie et de leur bonne éducation.

Le comble de cet étrange aveuglement fut d'espérer une explication de celui-là même qui avait donné sa caution au nazisme. La « technique » à laquelle il réduit le fait concentrationnaire en une phrase sibylline le comparant à l'agriculture moderne fut tenue pour responsable. La mode écologique se mettait en place... La philosophie française accorda une place d'honneur au philosophe du « Sein und Zeit », au point de l'inscrire dans la liste des auteurs du programme des lycées, alors qu'un ouvrage clair comme *La Culpabilité allemande* de Karl Jaspers aurait pu y trouver place. Il est rare qu'un professeur propose à ses élèves d'étudier *La Dialectique de la raison* de Max Horkheimer et Theodor Adorno, ou *La Dialectique négative* d'Adorno. Le conflit de la philosophie avec elle-même dans lequel elle s'interdit de « penser Auschwitz » est un sujet de méditation : « De cet obscur combat l'issue reste incertaine », écrit Christian Delacampagne.

Un « devoir de connaissance »

Mais si les philosophes « reconnus » sont restés dans l'impasse, rien n'interdit à un professeur de lycée de tenter d'instruire ses élèves et de les conduire à s'interroger – à leur niveau –, ne serait-ce que pour mettre terme à un silence qui perpétue les complicités d'antan. Ils lui en sont toujours reconnaissants et c'est bien là l'essentiel.

Enseigner nécessite un certain recul, comme la construction d'un discours sur ce que l'on enseigne. « L'oiseau de Minerve ne prend son vol qu'à la tombée de la nuit. » Or, comme le dit Raymond Aron, la Shoah, qui s'éloigne objectivement de nous, « s'inscrit en réalité plus profondément dans notre être » sous trois formes : le souvenir vivant de ceux qui vécurent cette tragédie et lui survécurent ; la mémoire des morts sans sépulture, transmise à ceux que l'on nomme la « seconde génération » ; l'histoire au sens scientifique (archives, hypothèses, interprétations). Ce sont ces trois composantes que l'on doit articuler dans l'acte pédagogique. La Shoah « fait retour » – pour employer l'expression des analystes – en une présence-absence compliquée.

La principale difficulté est celle qui consiste à vouloir expliquer un fait de cette nature. Or la Shoah n'a pas de « causes » au sens où l'on peut trouver des buts intéressés à d'autres politiques de conquête. On préférera l'inscrire dans la guerre, ou bien lui trouver des antécédents dans la violence extrême de la guerre de 1914-1918, ce qui permet de lire une causalité là où il a continuité ou contiguïté (Hume contre Kant...). La spoliation qui accompagna l'assassinat des Juifs a pu laisser penser qu'il s'agissait d'un calcul intéressé, mais elle fut un bon auxiliaire des tueries, non leur raison d'être. En rendre compte en évoquant la folie d'un homme ou d'un peuple ne convient pas davantage. Si la Shoah peut être considérée comme un objet relevant des sciences humaines qui interprètent ou comprennent plus qu'elles n'expliquent (Dilthey), un marxisme et une psychanalyse élémentaires se sont longtemps disputé le terrain³. Pour le premier, la Shoah provenait du traité de Versailles et du chômage allemand qui engendrèrent le désir de conquête et la revanche, selon le schéma dans lequel l'infrastructure fonde les superstructures, d'abord politique, puis idéologique. En réalité, la politique nazie, qui ne négligeait certes aucun petit profit, repose sur le primat de l'idéologie raciale. *Le Livre noir* d'Ilya Ehrenbourg et Vassili Grossman témoigne, par-delà les faits terribles qu'il relate,

3. Le marxisme (Marx), l'herméneutique (Nietzsche) et la psychanalyse (Freud), opposés ou associés, furent les maîtres mots de notre enseignement des sciences humaines (qui, selon la formule de Dilthey, interprètent l'homme plus qu'elles ne l'expliquent). Leur connaissance n'entraîne pas, néanmoins, une véritable connaissance de la Shoah.

de la même instrumentalisation après coup. La réduction du nazisme au fascisme est une interprétation « soviétique », tandis que la notion de totalitarisme, qui rapproche nazisme et stalinisme, convient davantage aux Occidentaux. La seconde théorie, la théorie de la psychanalyse, définit le nazisme comme perversion sado-masochiste ; elle fut mise à contribution pour guérir les survivants – qui avaient bien d'autres préoccupations. « Pour tout un chacun des générations post-nazies, la petite et la grande histoire se sont nouées dans la poubelle des camps » (Anne-Lise Stern). La psychanalyse pourrait alors « reconstruire » les survivants de la terreur, ou leurs enfants qui n'ont subi l'horreur que par procuration. Les fous nazis ou leurs complices, eux, ne furent pas soignés, mais réinsérés pour la plupart dans la société, (Papon, Waldheim...). Vouloir guérir est louable, mais peut-on, avec les instruments d'une science faite pour soigner les individus, soigner une société, des États, un continent qui tous refoulent le crime ? On remplaça l'oubli par des commémorations, qui rassurèrent un temps. Combien de temps ? Que l'on soit exécuteurs, témoin, victime (Raul Hilberg), qui peut réellement assumer cette histoire ? Raymond Aron, lucide, avoue qu'il avait préféré croire qu'il ne savait rien, alors qu'il avait vu de ses yeux, dès 1933, l'Allemagne s'engager dans la voie de la barbarie. À défaut de lucidité politique, on s'engage aujourd'hui en Europe dans une « diplomatie de la mémoire ». La Shoah deviendra-t-elle une affaire de diplomates ?

« L'ère du témoin » s'achève. On enregistre fébrilement les témoignages de ceux qui peuvent encore parler (des 52 000 témoignages recueillis par Steven Spielberg, « Survivors of the Holocaust », les professeurs français utilisent l'abrégé proposé par A. Wiewiorka, « 140 témoignages pour Mémoire »). Quoiqu'il en soit, une histoire globale n'est pas la somme des histoires individuelles. Ou bien alors, on renonce. Or le travail des historiens se nourrit encore de faits révélés par les témoins vivants. Les liens de la mémoire et de l'histoire, en constante évolution, sont l'un des sujets que la philosophie peut légitimement examiner. La polémique qui les oppose repose sur des *a priori* politiques qui ne sont pas seulement liés au passé, comme le débat entre Ernst Nolte et François Furet, où l'on voit encore à

l'œuvre le poids des idéologies et de la justification du passé. Comprendre ? Expliquer ? Le chemin est encore long qui permettra de concevoir la Shoah comme un objet pour l'enseignement.

Un enseignement-transmission

Enseigner la Shoah dans une classe de philosophie consiste à donner aux élèves l'occasion de formuler les obstacles pour « surmonter l'insurmontable ». À défaut d'une théorie de la Shoah, encore lointaine, l'enseignement se meut dans la pratique concrète de sa transmission.

Je proposai l'exercice suivant aux élèves de terminale : « Imaginez comment vous expliqueriez la Shoah à des élèves d'école primaire ». Confrontés à l'histoire de la Shoah à plusieurs reprises au cours de leur scolarité, ils devaient pouvoir se situer par rapport à cet événement de notre civilisation. Quelles seraient les questions des enfants, les réponses qu'ils apporteraient ? Ils confrontaient leurs formulations, choisissaient les plus adéquates. Adultes – car ils le sont à 18 ans –, ils appréciaient cet exercice qui présuppose que chacun détient une part de responsabilité face à ce qui nous façonne à notre insu désormais et dont personne ne possède l'entière maîtrise.

Cela me permit de définir des « obstacles épistémologiques » liés à l'inévitable revendication d'identité de chacun : *qui* enseigne et à *qui* enseigne-t-on ? Je formulai un réseau d'antinomies. En voici quelques-unes :

- Comment pouvons-nous, professeur et élèves, nous sentir liés à ces morts sans sépulture, à ces cadavres dont la vue provoque l'épouvante ? Sans détourner le regard, il faut mener un travail pédagogique sur le film « officiel » *Nuit et Brouillard*, avant et après la projection. Comment les professeurs et les élèves vivent-ils la contradiction (*double-bind*) entre l'émotion, le dégoût, la peur, la complaisance trouble à l'encontre du meurtre de masse, et la connaissance ?
- Comment pouvons-nous, professeur et élèves, nous assumer sans honte comme Français, c'est-à-dire liés à la fois au messianisme des droits de l'Homme et à la Résistance, mais aussi à une terre

qui a produit Gurs, le Vernet, Rivesaltes, Drancy, Pithiviers, Beaune-la-Rolande, etc. Des Justes, mais aussi des miliciens. Une terre dont l'administration a spolié puis déporté 76 000 hommes et femmes juifs français ou qui avaient ici trouvé refuge, dont 11 400 enfants... On en parle peu, il faut regarder ces visages qui nous sourient. L'occasion en fut donnée, à Grenoble, dans le « Train de la mémoire » organisé par l'association des Fils et Filles de déportés juifs de France, puis à la Mairie de Paris.

- Comment intégrer le malaise de l'Église de France, dont le silence fut presque total mais qui a aussi sauvé des enfants, et qui, la première, a publié une déclaration de repentance ? Que sait-on dans nos écoles de Vatican II ou de la reconnaissance de l'État d'Israël par l'Église en 1993 ?
- Comment inscrire la persécution juive dans le grand livre de la Déportation, dans ses musées qui parsèment notre territoire, puisque tel est le mot qui l'inclut, mais aussi la dilue parfois, comme si rien ne s'était passé sur place ? Aucun, à ma connaissance, ne port le nom de « musée de la Résistance, de la Déportation et de la Shoah », ce qui serait pourtant justice. Comment faire, alors qu'il a été déjà si difficile d'y faire cohabiter internés, résistants et déportés ? Voudra-t-on oublier encore la Shoah et transformer ces institutions vénérables en « maisons des droits de l'Homme » ? La bonne et la mauvaise conscience vont toujours de pair.
- Comment pouvons-nous, professeur et élèves, nous identifier aux victimes, juives pour le plus grand nombre ? Nous le devons, parce que les Juifs sont des hommes comme les autres et non « autres », comme on le dit avec une maladroite bonne conscience en jouant sur l'ambiguïté d'un terme qui unit compassion et rejet. Comment faire, quand on ignore presque tout de la civilisation juive, quand on oublie de la considérer comme l'un des deux fondements de la culture occidentale, quand on ignore que le mot « juif » s'enracine dans les collines de Judée, quand si peu de choses ont été enseignées pour tenter d'éradiquer les préjugés concernant « la race », « le nez », « le complot », « l'argent » et « l'or » juifs (ainsi que l'attestent des copies d'élèves), quand on refuse de percevoir la différence entre les Juifs réels et les Juifs fantasmés issus des résurgences des *Protocoles des Sages de Sion* ?
- Qu'est ce qu'un Allemand ? Qu'est ce qu'un nazi ? En quoi se distinguent les exécuteurs de leurs complices ? Comment comprendre ce qui les conduisit à tuer ou à refuser ? Le livre de Christopher Browning, *Des Hommes ordinaires*, permet d'analyser les comportements de soumission au groupe. Il faut parler du commandant Trapp, et de Kurt Gerstein, comme l'a fait Costa-Gavras dans son film *Amen*. Le livre que lui a consacré Saül

Friedländer est rééduit. L'expérience de Milgram, si fréquemment invoquée par les professeurs, peut aussi être un alibi qui déculpabilise les tueurs allemands.

- Comment pouvons-nous, professeur et élèves, accepter de regarder en face le crime contre l'humanité et son lien avec le génocide sans perdre nos nécessaires illusions vitales ? Stefan Zweig disait : « Ce n'est pas la connaissance, c'est l'illusion qui rend heureux. » Que signifie le terme « homme » que nous prétendons incarner, qui a voulu décider qui a le droit ou non d'habiter la planète, qui a changé le statut de la mort en en faisant un résidu industriel et participé aux tueries en service commandé.
- Comment affronter la demande légitime de comparaison avec d'autres souffrances déshumanisantes d'un siècle de génocides ? La spécificité de la Shoah n'interdit pas de la considérer comme un repère pour penser d'autres barbaries, même s'il y a une différence de nature, et pas simplement de degré. La Shoah est un paradigme, non au sens de modèle, mais comme sujet de méditation pour d'autres tragédies individuelles collectives ou universelles. Benoît Kopniaeff, dans la pièce *Enfants des cendres*, traite d'une difficile relation au père à travers la transmission de la Shoah⁴, car chacun voit légitimement la Shoah à travers le prisme de sa propre histoire. Le « crime d'existence » peut aussi aider à interpréter d'autres failles identitaires, comme l'explique le psychanalyste Daniel Sybony. À quoi sert la connaissance d'un fait historique dont on affirmerait que, du fait de son unicité, il n'a aucun lien avec ceux qui l'ont précédé, ceux qui l'ont suivi ou ceux qu'il a inspirés dans une société post-hitlérienne ? On ne peut pas à la fois vouloir que la Shoah soit assumée par tous et qu'elle ne concerne que certains. Jeu de dupes : souvent les professeurs préfèrent garder à l'étude de ce sujet un caractère facultatif. Pourquoi ? Qui peut affirmer être à l'abri, du simple fait qu'il n'appartient pas à la race juive ? La considération due à l'autre ne peut pas être facultative. Le film *Monsieur Klein* de Joseph Losey est un auxiliaire précieux pour faire histoire commune.
- Comment ne pas voir que, dans un contexte d'immigrations multiethniques, le slogan véhiculé par certains médias (tel que « Les Israéliens font aux Palestiniens ce qu'ils ont subi pendant la Shoah ») repose sur une ignorance massive de la réalité de la Shoah et sur une volonté manifeste d'opérer un « renversement » qui n'est pas absolument nouveau : Hitler aussi a eu besoin de pétrole, au point que les rédacteurs des lois de Nuremberg préférèrent éviter le terme d'antisémitisme de crainte que les Arabes ne leur en tiennent rigueur⁵. Écume des jours, les témoignages

4. Voir aussi *Maus* d'Art Spiegelman.

5. Saul FRIEDLÄNDER, *L'Allemagne nazie et les Juifs*, vol. 2 : *Les années d'extermination*, Paris, Seuil, 2008 (pour la traduction française).

rapportés dans l'ouvrage d'Emmanuel Brenner, *Les Territoires perdus de la République*⁶, font état des difficultés d'enseigner la Shoah dans certaines classes à forte proportion d'élèves d'origine maghrébine. Il serait bon que les philosophes étudient ces transferts de culpabilité instrumentalisés. L'enseignement de la Shoah est un indicateur de l'état des incertitudes identitaires individuelles ou collectives et, pour la France, des non-dits de l'histoire de la collaboration, puis de la colonisation.

Une pratique concrète

Après l'examen des antinomies concernant la question du sujet connaissant, voyons celles qui concernent l'objet à connaître.

Au préalable, il est important de laisser les élèves formuler (par écrit) les préjugés qui rendent le sujet malaisé à aborder ; puis de les mettre en commun, sans commentaires accusateurs, et de rappeler ceux qui relèvent de la loi – l'antisémitisme (loi de juillet 1972) et le négationnisme (loi Gayssot) sont des délits, ce que les élèves ne savent pas toujours. Cette méthode permet de mettre à distance et en commun les difficultés que l'on peut éprouver à se confronter avec la terreur et la pitié qu'inspire la tragédie. On verra ordinairement apparaître la distinction entre Allemands et nazis, les diverses concurrences des mémoires, la gêne (?) vis-à-vis de l'antisémitisme ou les certitudes habituelles sur le conflit du Proche-Orient. Le but n'est pas de transformer l'objectif initial, mais de mettre sur la table ces « opinions » qui encombrant la route vers une réflexion sur la Shoah elle-même. Les élèves de terminale qui encadrent des enfants de toutes origines pendant leurs loisirs comprennent très bien de quoi il s'agit et quel peut être leur rôle. La philosophie peut contribuer concrètement à leur formation.

Il faut ensuite donner libre cours à l'inventivité pédagogique pour définir quelques pistes à explorer au cours des années. L'une d'elles consiste à associer chaque notion du programme à une œuvre afin d'éclairer l'une et l'autre mutuellement, que cela se fasse individuel-

6. Emmanuel BRENNER, *Les Territoires perdus de la République : antisémitisme, racisme et sexisme en milieu scolaire*, Paris, Mille et une nuits, 2002.

lement, en groupes ou pour la classe entière. Construire une bibliographie commune, en confiant la lecture d'un livre à chaque élève, est un préliminaire utile. Celle-ci doit être réactualisée au fur et à mesure des parutions d'ouvrages ou des modifications du programme. Ce dernier comporta longtemps des notions dites négatives : la mort, la violence, l'irrationnel, l'illusion, l'inconscient. Si le lien avec la Shoah y est plus perceptible, travailler sur le langage, l'histoire, la mémoire, autrui, la personne, le devoir, la liberté, l'État, le pouvoir, l'existence, nature et culture, le travail, le bonheur (rappelons Imre Kertész qui, dans *Être sans destin*, dit qu'il connut le bonheur au camp...) permet aussi bien de sonder l'« expérience humaine » de la Shoah et de la reconnaître comme telle. J'espère ne pas choquer en parlant ainsi, mais je ne comprends pas comment on peut enseigner la philosophie, qui se veut une réflexion sur l'existence humaine, en « oubliant » la Shoah, qui révèle notre condition dans la profondeur de son néant. La question de l'inhumanité de l'homme, qui fut un sujet de baccalauréat, ne doit pas constituer un simple appel à jouer sur les mots. Le recours sans amalgames à l'œuvre d'Orwell, *1984*, qui montre le « renversement » de toute réalité et de toute valeur dans une société totalitaire, est une approche fructueuse.

Les antinomies de la raison que l'on a formulées plus haut sont l'aspect le plus intéressant à faire découvrir, au-delà de l'opposition entre émotion et connaissance. Bien entendu, on gardera toujours à l'esprit la mise en garde de Jean Améry concernant la prétention des intellectuels qui glosent sur le sujet. Mais si l'on veut poursuivre, on découvrira un « fait humain total », des problèmes historiques, moraux, psychologiques... qui changent de sens et d'échelle à se voir confrontés à cet événement hors normes ; un fait pour lequel, paradoxalement, les catégories ordinaires de l'analyse conceptuelle doivent aussi s'appliquer. Prenons, parmi la cinquantaine de notions du programme, l'exemple du langage : un choix parmi d'autres, mais qui a sa pertinence dans la mesure où le crime idéologique passa par le langage, les silences et les mensonges de la propagande, la *Tarnung* ou camouflage⁷, sans lesquels l'entreprise de destruction n'aurait pas

7. Voir Michael Borwicz, *L'Insurrection du ghetto de Varsovie*, Paris, Julliard, 1970, et Victor KLEMPERER, *LTI, la langue du III^e Reich : carnets d'un philologue*, Paris, Albin Michel, 1996 (1947 pour l'édition originale en allemand).

réussi. Longtemps on a insisté sur les dons d'orateur de Hitler ; il faut en effet travailler sur les liens du langage, de la violence et de son désir. Le mystère reste entier de l'adhésion d'un peuple à cette doctrine, comme le montre Sebastian Haffner⁸. Éric Weil s'est interrogé sur ce point. De même, le livre de Jean-Pierre Faye et Anne-Marie de Vilaine, *La déraison antisémite et son langage*⁹, est d'un grand secours. La déraison nazie, qui ne se confond pas toujours avec la précédente, et le poids de sa novlangue, pourront être examinés.

Langage de mort et langage de vie ne sont pas de même nature ; on montrera comment, dans les deux cas, les fonctions d'expression, de signification et de communication entrent en relation. Ceux qui enterraient leurs archives dans des bidons métalliques voulurent nous dire, par-delà leur mort, ce qu'ils vivaient dans les ghettos et les camps, conscients qu'ils ne survivraient pas. Myriam Novitch a traduit « Le chant du peuple juif assassiné », retrouvé à Vittel. Il faut faire connaître ce poème. Rien de « surnaturel » ne se passait au jour le jour, sinon la tragédie permanente. Les gens vivaient, jouaient des pièces de théâtre, se révoltaient ou se suicidaient. Les morts ne parlent pas, mais ils ont parlé ; le moins que nous leur devons, c'est de faire connaître leurs écrits. On fera lire aussi les projets ou les aveux des bourreaux, même s'il s'agit d'une démarche pénible et délicate sur le plan juridique. Les pages vertes qui précèdent *Mein Kampf* sont destinées à mettre en garde le lecteur contre une adhésion aux thèses hitlériennes. La responsabilité du professeur est engagée ; il est normal que certains livres fassent l'objet d'une censure auprès des élèves des lycées. L'étude de la Shoah ne doit pas entraîner la fascination pour le sang et le meurtre ; le risque existe d'autant plus que, d'une part, certains professeurs vouent un culte à Céline et à ses imprécations, et que, d'autre part, rien n'est fait pour dénoncer radicalement les attentats-suicides. Nous acceptons de vivre dans une société qui tolère les sacrifices humains. Il faut donner l'occasion de réfléchir à ce que Freud appelait l'instinct de mort, même si ce concept ne recouvre pas toute la réalité de ce que fut le nazisme ou ses résurgences. Ce travail implique une réflexion éthique et déontologique.

8. Sebastian HAFNER, *Histoire d'un Allemand*, Arles, Actes Sud, 2002.

9. Arles, Actes Sud, 1993.

Confiance ou désespoir ? Un ébranlement inévitable

Nous sommes en permanence confrontée à la question suivante : la philosophie peut-elle intégrer la Shoah, lui servir de voie d'accès, ou bien est-ce à l'inverse la Shoah qui désintègre la philosophie ? Car elle révèle une face de l'humain qui n'avait jamais été explorée. Nous sommes alors sur une corde raide : pouvons-nous, sans hésiter, risquer de détruire chez nos élèves la confiance qu'ils accordent au monde ? La question fut posée par E. Schnur en 1997 dans un article de la revue *Le Débat*. Il faut du tact pour enseigner la Shoah, pour savoir prendre la mesure et parler de la vie qui fut. Car la Shoah fut vécue ; ce ne fut pas une explosion nucléaire, un tsunami. On préféra longtemps parler d'Hiroshima, car les bombes sont en métal et les Allemands tueurs étaient faits de chair humaine ; notre regard a changé et la philosophie doit jouer son rôle dans cette reconnaissance qui fut d'abord politique.

J'ai désespérément cherché dans les programmes des œuvres philosophiques accessibles pour conforter mon travail. Peut-être peut-on combattre la nazification de la pensée et l'exaltation de ses mythes en étudiant Descartes ou Spinoza. On peut aussi lire Vladimir Jankélévitch ou Hannah Arendt. S'agit-il de textes philosophiques ou d'essais moraux et politiques ? Car après tout, peu importe si la philosophie de la Shoah n'existe pas dans des textes estampillés comme tels. Puis je me suis rendu compte qu'il vaut mieux, autant que possible, aborder le sujet de manière frontale au lieu de le prendre de manière détournée. Viser le cœur et non la périphérie, du moins en classe terminale. Mais peut-être était-il impossible de commencer par cet essentiel inavouable – les survivants l'avaient bien perçu, eux qui préféraient garder le silence face à l'insignifiance des discours de circonstance. Il ne s'agit pas d'exhiber une histoire intime ; il faut donner en classe la parole aux témoins qui s'interrogèrent eux-mêmes sur le sens de leur écriture. Élie Wiesel, dans la nouvelle préface de *La Nuit*, explique que, pour la première édition, il avait dû se censurer. J'ai souvent eu recours à Primo Lévi qui, en chimiste, privilégie l'observation sur l'émotion. *Si c'est un homme* fut inscrit dans le programme de littérature des classes de terminale ; de nombreux collègues profes-

seurs de lettres l'ont ainsi découvert et fait étudier à d'autres niveaux. Monowitz n'est pas Birkenau, mais les vrais témoins de l'extermination n'existent pas, à l'exception de Sonderkommandos ou des nazis eux-mêmes, comme dans *Le commandant d'Auschwitz parle*. Le jeu de questions-réponses aux élèves qui suit le récit de Primo Lévi est un bon outil pédagogique, à mettre en résonance avec les questions pour les témoins qui viennent encore dans les classes de lycées.

Si je devais enseigner aujourd'hui, je choiserais de présenter conjointement l'ouvrage de Jean Améry, *Par-delà le crime et le châtiment*, et celui de Georges Bensoussan, *Auschwitz en héritage ?*. Le témoin et l'historien. Le recours aux images, souvent transmises par les nazis eux-mêmes, doit être également soutenu par des mots et il faut confronter les premières aux seconds. L'un des écrits les plus utiles fut, à mon sens, le texte que Jean Cayrol écrivit pour le film de Resnais. Contrairement à ce qu'on a dit, ce texte fait la différence entre « camp de concentration » et « camp d'extermination », même si ces expressions n'y sont pas : « 1942 : il faut éliminer, productivement... » sont les paroles par lesquelles s'ouvre la deuxième partie du film¹⁰.

Je choiserais aussi des passages de *Shoah* de Claude Lanzmann, dont Simone de Beauvoir a préfacé le texte. Chaque séquence nécessite une mise au point pédagogique : Bomba le coiffeur ? Trop pathétique. L'aveu du nazi ? Extorqué (« Ça ne se fait pas », disent les élèves). L'antisémitisme polonais devant l'église ? Est-ce la cause « suffisante » de la Shoah, même si elle semble avoir été « nécessaire » ? Je montrerais dans les classes le film de Guillaume Moscovicz, *Belzec*, qui est le seul, à ma connaissance, à faire entendre en français ce que les Polonais ont vu d'un centre de mise à mort. Le film donne toute sa place au langage, même si les yeux des témoins sont encore exorbités.

Pour conclure, oserais-je cette référence ? Socrate avait posé la question : « Y a-t-il une idée de la boue, de la crasse et des poux ? » Il en doutait, penchant pour la négative. Préservons donc la question

10. Voir Claudine Drame in Georges BENSOUSSAN, Jean-Marc DREYFUSS, Édouard HUSSON (dir.), *Dictionnaire de la Shoah*, Paris, Larousse, 2009.

en tant que question. Les professeurs de philosophie qui acceptent de s'interroger sur la Shoah ne sont pas seuls. Historiens, psychanalystes, politiques, tout le monde voudrait un peu comprendre, pour que le « plus jamais ça » sorte de l'incantation.

La Shoah ne nous protège de rien. Elle n'a servi à rien. Mais elle a eu lieu. Elle nous apprend que l'homme est capable de nier radicalement l'humanité en lui et dans ses semblables. L'émotion ne cédera probablement jamais sa place à la raison. Les témoins immédiats disparaîtront, mais sans doute porterons-nous leur histoire sur plusieurs générations encore. Demain, que saurons-nous enseigner ? Je ne sais pas. D'autres reprendront le problème et confronteront leurs approches. « *Kein warum* » : il n'y a pas de pourquoi, ni cause, ni but.

Il y a eu un « avant la Shoah » et un après dans lequel nous vivons. Les historiens sont habilités à nous faire connaître le comment et le pendant. La philosophie n'a pas vraiment su quoi ajouter à ces recherches toujours vivantes. Elle se doit d'interroger la persistance de l'« événement » dans la vie des contemporains.

La philosophie pure, longtemps muette, ne se confond pas avec son enseignement, où l'échange s'installe entre générations. Je veux ici me souvenir d'élèves qui m'ont appris à parler de ce sujet douloureux : Sylvie B., qui expliqua, à partir d'un cours de Wladimir Rabi (à l'université Pierre Mendès-France en 1979), qu'il y a des listes où l'enfant de dix-huit mois est un « terroriste » ; Nadine P., qui sut prendre à bras le corps l'héritage du cousin de son père, déporté politique chrétien et socialiste, et montrer comment la Shoah s'inscrit aussi dans son histoire ; Émilie S., qui trouva le nom de son grand-oncle, déporté à 16 ans, dans le DVD que le centre documentaire possédait, mais qu'aucun professeur de mon lycée n'avait regardé ; elle nous apporta l'enregistrement de son arrière-grand-mère, dont le mari avait été emmené sur une civière lors de la rafle du Vél' d'Hiv. Je sais que des jeunes gens de vingt ans meurent encore aujourd'hui d'une histoire qui leur a été cachée ; d'autres se proposent de tuer l'assassin qui a dénoncé leur père et leur grand-père, ou parfois leurs parents qui n'ont pas su parler. La guerre est finie, Hitler a été vaincu, mais la Shoah est encore là, brûlante. Je veux aussi rappeler le nom de ce jeune homme,

Dominic C., que je n'avais pas su écouter vraiment lors de ma première année d'enseignement : il s'est donné la mort et a été, à sa manière, une victime à retardement de la Shoah... Cet article lui est dédié.

J'avais ouvert ce bilan d'un enseignement de la Shoah dans une classe de philosophie, en paraissant déplorer que la question ne figure pas dans un programme officiel. Que l'on ne se méprenne pas : la nécessité intérieure qui pousse chacun à vouloir ou non affronter la Shoah dans son enseignement ne se décrète pas. J'ai enseigné pour apprendre et faire partager mes incertitudes. Imposer une « religion civile » serait la pire des choses. Il faut aussi pouvoir répondre aux questions des élèves concernant la judéophobie et être au clair avec soi-même sur ce que signifie aujourd'hui cette nouvelle forme du fléau antisémite qu'est la délégitimation de l'État d'Israël. On m'a donné l'occasion d'évoquer ces questions lors d'un colloque organisé par la Task Force dans la Maison Anne Frank, à Amsterdam, au moment de l'assassinat de Théo van Gogh. Les lieux de mémoire sont parfois profanés au nom des antisémitismes anciens et nouveaux. Tous les pays européens sont confrontés aux difficultés que nous rencontrons en France ; notre pays a les spécificités de son histoire et de sa pédagogie, mais il n'est pas une exception. Comme le disait le personnage d'*Oncle Vania*, de Tchekhov, dans cette avant-veille crépusculaire des révolutions à venir : « Il faut travailler. » Avec cette vertu philosophique qu'est la prudence.

Annexes

À moins que cela soit précisé, nous indiquons pour chaque ouvrage sa première édition en langue française.

Ouvrages généraux

- Georges BENSOUSSAN, Jean-Marc DREYFUS, Édouard HUSSON (dir.), *Dictionnaire de la Shoah*, Paris, Larousse, 2009
- Georges BENSOUSSAN, *Histoire de la Shoah*, Paris, PUF, 1996
- Christian Delacampagne, *Histoire de la philosophie au XX^e siècle*, Paris, Seuil, 1995
- Shmuel TRIGANO (dir.), *Penser Auschwitz*, dessins d'André Elbaz, photos de Philippe Maillard, Paris, Cerf, 1989
- Marc FERRO, *Comment on raconte l'histoire aux enfants*, Paris, Payot, 1981
- Raul HILBERG, *La Destruction des Juifs d'Europe*, Paris, Fayard, 2007 (nouvelle édition)
- Léon POLIAKOV, *Le Bréviaire de la haine. Le III^e Reich et les Juifs*, Paris, Calmann-Lévy, 1951 (1^{re} édition)
- Léon POLIAKOV, *Histoire de l'antisémitisme*, Paris, Calmann-Lévy, tome 1 : *Du Christ aux Juifs de cour*, 1955 ; tome 2 : *De Mahomet aux Marranes* ; tome 3 : *De Voltaire à Wagner*, 1968 ; tome 4 : *L'Europe suicidaire (1870-1933)*, 1977
- Gérard RABINOVITCH, *Questions sur la Shoah*, Toulouse, Milan, 2000
- Gérard RABINOVITCH, *De la destructivité humaine. Fragments sur le Béhémoth*, Paris, PUF, 2009

Ouvrages et films associés aux notions philosophiques

L'existence, la conscience

- Bruno BETTELHEIM, *Survivre*, Paris, Robert Laffont, 1979
- Bruno BETTELHEIM, *Le cœur conscient*, Paris, Robert Laffont, 1972
- Hermann RAUSCHNING, *Hitler m'a dit. Confidences du Führer sur son plan de conquête du monde*, Paris, Coopération, 1939

L'inconscient

- Sigmund FREUD, *Malaise dans la culture*, Paris, PUF, 1995
- Helen EPSTEIN, *Le traumatisme en héritage. Conversations avec des fils et filles de survivants de la Shoah*, Paris, La Cause des Livres, 2005

Les passions

- Jean-Paul SARTRE, *Réflexions sur la question juive*, Paris, P. Morihien, 1946 (1^{re} édition)
- Georges BENSOUSSAN, *Europe, une passion génocidaire. Essai d'histoire culturelle*, Paris, Mille et une nuits, 2006

Autrui

- Wladimir RABINOVITCH, *Un peuple de trop sur la terre*, Paris, Presses d'aujourd'hui, 1979

La personne

- Christopher BROWNING, *Des hommes ordinaires : le 101^e bataillon de réserve de la police allemande et la solution finale en Pologne*, traduit de l'anglais par Élie Barnavi, Paris, Les Belles Lettres, 1994
- Isaac LEWENDEL, *Un hiver en Provence*, La Tour-d'Aigues, Éd. de l'Aube, 1996

Le temps

- Vladimir JANKÉLÉVITCH, *L'imprescriptible. Pardonner ? Dans l'honneur et la dignité*, Paris, Seuil, 1986

La mémoire

- Serge KLARSFELD, *Le Mémorial de la déportation des Juifs de France. Listes alphabétiques par convois des Juifs déportés de France, historique des convois de déportation, statistiques de la déportation des Juifs de France*, Paris, B. et S. Klarsfeld, 1978
- Georges KANTIN et Gilles MANCERON, *Les échos de la mémoire. Tabous et enseignement de la Seconde Guerre mondiale*, Paris, Le Monde Éditions, 1991
- Alain FINKIELKRAUT, *La mémoire vaine. Du crime contre l'humanité*, Paris, Gallimard, 1989

L'histoire

- François BÉDARIDA, *Le Nazisme et le Génocide*, Paris, Presses Pocket, 1992
- Marcel RUBY, *Le livre de la déportation. La vie et la mort dans les 18 camps de concentration et d'extermination*, Paris, Robert Laffont, 1994

La violence

- Vassili GROSSMANN et Ilia EHRENBURG (éd.), *Le livre noir. Sur l'extermination scélérate des Juifs par les envahisseurs fascistes allemands dans les régions provisoirement occupées de l'URSS et dans les camps d'extermination en Pologne pendant la guerre de 1941-1945 : textes et témoignages*, Arles, Actes Sud, 1995
- Chaim Aron KAPLAN, *Chronique d'une agonie, journal du ghetto de Varsovie*, Paris, Calmann-Lévy, 1966
- Pierre VIDAL-NAQUET, *Réflexions sur le génocide*, Paris, La Découverte, 1987
- Pierre VIDAL-NAQUET, *Les Assassins de la mémoire. « Un Eichmann de papier » et autres essais sur le révisionnisme*, Paris, La Découverte, 1987

Le langage

- Michal BORWICZ, *Écrits des condamnés à mort sous l'occupation nazie, 1939-1945*, Paris, Gallimard, 1973
- Victor KLEMPERER, *LTI, la langue du III^e Reich. Carnets d'un philologue*, Paris, Albin Michel, 1996
- Victor KLEMPERER, *Journal*, Paris, Seuil, 2000 (2 vol.)
- Jorge SEMPRUN, *L'écriture ou la vie*, Paris, Gallimard, 1994
- Georges PEREC, *W ou le souvenir d'enfance*, Paris, Denoël, 1975
- Georges PEREC, *La Disparition*, Paris, Denoël, 1969

La vérité

- Walter LAQUEUR, *Le Terrifiant secret : la « Solution finale » et l'information étouffée*, Paris, Gallimard, 1981
- Georges WELLERS, *Les chambres à gaz ont existé : des documents, des témoignages, des chiffres*, Paris, Gallimard, 1981

L'art

Citons le film *Le Dictateur (The Great Dictator)* de Charles Chaplin (États-Unis, 1940). On peut aussi se reporter aux œuvres des plasticiens Jochen Gertz, Anselm Kieffer, Zoran Music...

L'imagination

On peut citer, entre autres, les films *La vie est belle* de Roberto Benigni (Italie, 1998), *Train de vie* de Radu Mihaileanu (Israël-France-Belgique, 1998), ou encore le roman d'Imre Kertész, *Être sans destin* (Arles, Actes Sud, 1997).

La perception

Nous renvoyons aux films *Shoah* de Claude Lanzmann (France, 1985) et *Nuit et Brouillard* d'Alain Resnais (France, 1955)

L'espace

Martin GIBERT, *L'Atlas de la Shoah*, La Tour-d'Aigues, Éditions de l'Aube, 1992

Le sens

Georges BENSOUSSAN, *Auschwitz en héritage ? D'un bon usage de la mémoire*, Paris, Mille et une nuits, 2003

Primo LEVI, *Naufragés et Rescapés, quarante ans après Auschwitz*, Paris, Gallimard, 1989

Jean Améry, *Par delà le crime et le châtement, essai pour surmonter l'insurmontable*, Arles, Actes Sud, 1994

Le travail

Robert ANTELME, *L'espèce humaine*, Paris, R. Marin, 1949

Signalons aussi le film de Claude Chabrol, *L'Œil de Vichy* (France, 1993)

La technique

Jean-Claude PRESSAC, *Les Crématoires d'Auschwitz : la machinerie du meurtre de masse*, Paris, CNRS éd., 1993

La biologie

Marc HILLEL, *Au nom de la race*, Paris, Fayard, 1975

L'État et la politique

Georges BENSOUSSAN, *Un nom impérissable : Israël, le sionisme et la destruction des Juifs d'Europe, 1933-2007*, Paris, Seuil, 2008

Robert PAXTON et Michaël MARRUS, *Vichy et les Juifs*, Paris, Calmann-Lévy, 1981

La justice

Hannah ARENDT, *Eichmann à Jérusalem : rapport sur la banalité du mal*, Paris, Gallimard, 1966

Le droit

Gideon HAUSNER, *Justice à Jérusalem*, Paris, Flammarion, 1976

Jean-Jacques GANDINI, *Le procès Papon, histoire d'une ignominie ordinaire au service de l'État*, Paris, E.J.L., 1999

Simon WIESENTHAL, *Justice n'est pas vengeance : une autobiographie*, Paris, Robert Laffont, 1989

Le bonheur

Claudine VEGH, *Je ne lui ai pas dit au revoir : des enfants de déportés parlent*, Paris, Gallimard, 1979

Nadine HEFTLER, « Si tu t'en sors » : *Auschwitz, 1944-1945*, Paris, La Découverte, 1992

La liberté

Léon URIS, *Mila18*, Paris, Robert Laffont, 1979

Emmanuel RINGELBLUM, *Chroniques du ghetto de Varsovie*, Paris, Robert Laffont, 1978

L'irrationnel

Jean-Pierre FAYE et Anne-Marie de VILAINÉ, *La déraison antisémite et son langage : dialogue sur l'histoire et l'identité juive*, Arles, Actes sud, 1993

La mort

Filip MÜLLER, *Trois ans dans une chambre à gaz d'Auschwitz*, Paris, Pygmalion, 1980. On se reportera aussi au n° 171 de la *Revue d'Histoire de la Shoah : Des voix sous la cendre* (réédité sous le titre *Des voix sous la cendre. Manuscrits des Sonderkommandos d'Auschwitz-Birkenau*, Paris, Calmann-Lévy/Mémorial de la Shoah, 2005)

Le devoir/la morale

Martin GILBERT, *Les Justes, les héros méconnus de la Shoah*, Paris, Calmann-Lévy, 2004

Ruth KLÜGER, *Refus de témoigner : une jeunesse*, Paris, Viviane Hamy, 1997

On peut aussi mentionner le film *Tsedek* de Marek Halter (France, 1994)

La religion

Jules ISAAC, *L'antisémitisme a-t-il des racines chrétiennes ?*, Paris, Fasquelle, 1960

Jules ISAAC, *Genèse de l'antisémitisme*, Paris, Calmann-Lévy, 1956

Jules ISAAC, *L'enseignement du mépris, vérité historique et mythes théologiques*, Paris, Fasquelle, 1962

Jean DUJARDIN, *L'église catholique et le peuple juif : un autre regard*, Paris, Calmann-Lévy, 2003

André SCHWARZ-BART, *Le Dernier des Justes*, Paris, Seuil, 1959

André SCHWARZ-BART, *L'étoile du matin*, Paris, Seuil, 2009