



5 mars 2009

DGIV/EDU/MEM (2008) 5 prov

Le témoignage du survivant en classe
16 fiches pédagogiques

Les opinions exprimées dans cet ouvrage sont de la responsabilité des auteurs et ne reflètent pas nécessairement la ligne officielle du Conseil de l'Europe.

Tous droits réservés. Aucun extrait de cette publication ne peut être traduit, reproduit, enregistré ou transmis, sous quelque forme et par quelque moyen que ce soit – électronique (CF=D Rom, Internet, etc.), mécanique, photocopie, enregistrement, ou toute autre manière – sans l'autorisation préalable écrite de la Division des Editions, Direction de la communication et de la recherche.

Table des matières

Fiche 1 - Introduction	5
Fiche 2 - Organiser une rencontre avec un survivant : pourquoi et comment ?.....	8
Fiche 3 - Les questions éthiques.....	10
Vis-à-vis du témoin	10
Vis-à-vis de l'élève	12
Vis-à-vis de l'enseignant.....	12
Préparations de la rencontre entre un survivant et une classe	14
Fiche 4 - La préparation de l'enseignant	14
Fiche 5 - La préparation de la classe	15
Fiche 6 - La préparation du témoin	19
Rencontre avec le survivant et la classe	20
Fiche 7 - Déroulement d'un témoignage en classe	20
Fiche 8 - Le travail d'analyse du témoignage en classe avec les élèves	24
Fiche 9 - L'approche historique et l'approche citoyenne.....	27
Différents témoins de la Shoah	28
Fiche 10 - Inviter un survivant juif des camps d'extermination : une position spécifique	28
Fiche 11 - Inviter un survivant Rom du Samudaripen en classe	31
Fiche 12 - Inviter un survivant qui était un « enfant caché » pendant la Shoah	37
Fiche 13 - Inviter un «Juste parmi les Nations»	39
Fiche 14 - Avantages et inconvénients de la méthode par rapport aux témoignages écrits et aux vidéos enregistrées	40
Fiche 15 - Conclusion.....	42
Fiche 16 - Indications bibliographiques succinctes	44

Fiche n° 1 : Introduction

Dans quel cadre s'insère cette publication ?

En 2001, le Conseil de l'Europe a été à l'initiative de la mise en place de la « Journée de la mémoire de l'Holocauste et de prévention des crimes contre l'humanité ». Il a invité chaque Etat signataire de la Convention culturelle européenne¹ à choisir une date pour organiser annuellement des activités interdisciplinaires dans les écoles autour de la mémoire de l'Holocauste.

Agir plutôt que réagir est le leitmotiv de cette action : connaître le passé afin de prévenir la renaissance d'idéologies, d'actes racistes et antisémites dans la société européenne de demain. Le développement de cette connaissance du passé est possible si, d'une part il existe un désir politique de transmission et si d'autre part, les enseignants bénéficient d'un matériel pédagogique adéquat mais aussi de formations dans le domaine.

Lier l'histoire nationale à l'enseignement de la mémoire de l'Holocauste permet aux jeunes de se sentir concernés par un sujet qui a touché leurs grands-parents ou des membres de leurs familles, qu'ils aient été victimes, bourreaux, résistants, ou spectateurs².

Le témoignage de survivants est un des moyens pédagogiques les plus propices à l'implication personnelle des élèves qui se trouvent face à un être humain, un protagoniste des années sombres. Toutefois, l'approche exige une réflexion préalable des enseignants et surtout une préparation adéquate. De nombreux pièges doivent être évités. Ces fiches pédagogiques visent à offrir aux enseignants une réflexion approfondie sur cette méthodologie (risques encourus par le témoin et les élèves) et des pistes concrètes pour sa mise en place en classe (préparation, interaction communicative, l'analyse du témoignage).

Les différents témoins et les points de vue abordés

Les données techniques de préparations, d'analyse, de critique de l'interview en classe sont valables pour tous les survivants d'événement traumatique. Le Conseil de l'Europe inclut dans la « Journée de la mémoire de l'Holocauste et de prévention des crimes contre l'Humanité » toutes les victimes (Juifs, Roms et Sinti, homosexuels, résistants, témoins de Jéhovah...). Au delà des données générales, nous avons consacré une fiche sur la spécificité du témoignage des survivants Rom. Un document aborde la question des enfants cachés pendant la Shoah, à partir des recherches menées depuis une dizaine d'années en France.³ Une fiche concerne les « Justes parmi les Nations » dont le témoignage est précieux dans le cadre, en particulier, de l'éducation citoyenne. Enfin, comme pour de multiples raisons, tous les enseignants européens n'auront pas la chance de pouvoir inviter un témoin en personne, un dernier document propose une analyse comparative entre le témoignage du survivant présent en classe et l'utilisation d'extraits enregistrés, audio ou vidéos.

Selon des recherches effectuées en 2003⁴, il y avait alors 1 092 000 survivants de la Shoah en vie dans le monde, dont en Europe 374 300. Ces chiffres prennent en considération toute personne juive ayant vécu en Europe pendant la période de 1939 à 1945, c'est-à-dire les personnes cachées, enfants ou adultes autant que les déportés.

¹<http://conventions.coe.int/Treaty>

² Le terme généralement utilisé est celui de « bystander », en anglais, pour désigner une personne qui voit ce qui se passe, indépendamment de sa réaction à ce qu'il observe.

³ Traqués, cachés, vivants, Des Enfants juifs en France (1940-1945). Ouvrage collectif réalisé par un groupe d'anciens "enfants cachés" - Coordonné par Danielle Bailly - Préface de Pierre Vidal-Naquet, Paris, L'Harmattan, 2005.

Enfants cachés, Analyses et débats. Coordonné par Danielle Bailly avec A. Corbin, D. Fajnwaks-Sada, N. Fresco, N. Lapiere, H. Levy-Wand-Polak, M. Menès, F. Meyer, D. Peschanski, F. Regard, J.-C. Szurek, R. Tama, R. Waintrater, A. Wieviorka, Paris, L'Harmattan, 2006.

⁴ Review of Relevant Demographic Information on World Jewry. Sergio della Pergola. **THE A. HARMAN INSTITUTE OF CONTEMPORARY JEWRY. THE HEBREW UNIVERSITY OF JERUSALEM, ISRAEL, Novembre 2003.** http://www.icheic.org/pdf/ICHEIC_demography1.pdf.

Importance du témoignage du survivant dans l'historiographie de l'Holocauste

Dans l'historiographie de l'Holocauste, l'apparition de « l'ère du témoin ⁵ » après le procès Eichmann à Jérusalem a permis d'approcher cette tragédie non plus seulement du point de vue politique, de l'étude du nazisme, mais aussi de découvrir l'envers du décor, la vie et les persécutions des victimes, leur existence avant 1939 et les immenses pertes humaines mais aussi culturelles, en particulier la disparition du Yiddishland, provoquée par la destruction des Juifs d'Europe.

Le témoignage du survivant offre le point de vue de victimes d'événements politiques, sociaux, culturels, de persécutions à visée génocidaire. En général, l'histoire orale a surtout été utilisée par les groupes ou les mémoires minoritaires. « L'Histoire est écrite par les vainqueurs » est une maxime à expliciter. On pourrait dire plutôt ici qu'elle est écrite à partir de la vision de ceux qui avaient le pouvoir à l'époque de l'événement. En effet, longtemps la Shoah a été étudiée à partir de la mise en place de la « Solution finale », des étapes légales de discrimination, d'exclusion puis d'extermination, de l'idéologie, de la propagande, des débats tournaient autour des datations, du comment elle pouvait avoir eu lieu, entre intentionnalistes, fonctionnalistes. Ce n'est que plus tard, après 1962, que la vision des survivants a été valorisée et considérée comme une source valide. Tout de suite après l'Holocauste, peu de témoins ont pu parler. Ils avaient d'autres priorités, rechercher leurs proches, vivre au jour le jour, trouver un travail, se reconstruire une famille, se réinsérer dans la société, se réintégrer dans la normalité de la vie. D'un autre côté, il a aussi fallu du temps pour que la société civile ait la force de les écouter, de les entendre. Maintenant, c'est l'ultime moment pour leur donner la parole et retenir leurs mots.

L'éventail des informations apportées par le survivant est vaste :

- la vie avant les persécutions
- comment il a vécu cette période au quotidien, ses réactions
- comment il a perçu les événements, ses émotions, ses peurs
- comment il a survécu pendant et après la Shoah
- quelles ont été les conséquences de cet événement sur ses choix de vie et sur l'existence qu'il a menée depuis 1945.

Les enfants d'hier parlent aux enfants d'aujourd'hui

Les enfants restent souvent absents des livres d'histoire. Or, les témoins actuellement actifs au niveau des actions pédagogiques dans les écoles avaient moins de 20 ans en 1940. Dans la société européenne des années 1930, les jeunes avaient peu droit à la parole plutôt réservée aux adultes, les enfants persécutés, cachés d'autant moins. Les enfants d'hier parlent aux enfants d'aujourd'hui.

Leur récit établit un processus identificatoire. Même si leur vie est différente au début du XXI^e siècle, les jeunes d'aujourd'hui comprennent ce que signifient les problèmes scolaires, les questions d'amitiés ou d'inimitiés avec les copains, les jeux, les hobbies, les relations avec la famille. Se sentant proches, les élèves s'intéressent à la vie de ces grands-parents qui auraient pu être les leurs. Ils imaginent ce qu'ils auraient fait ou pas fait à leur place.

Ces adolescents des années 1940 voyaient de leur point de vue spécifique la guerre, la collaboration, les relations avec les non Juifs, les dangers, les rafles, la séparation des parents. Ce qu'ils nous offrent en particulier, c'est leur appréhension du monde. Caméras cachées au cœur d'un contre monde d'adultes.

⁵ L'expression est d'Annette Wieviorka. L'ère du témoin. Paris, Hachette, Pluriel, 2002; 59 p.

Le point de vue de la vie

Contrairement au point de vue « nazi » qui met l'accent sur un projet de mort industrialisée, sur la cadavérisation de la Shoah, sur le nombre de personnes exterminées, sur les moyens d'extermination, sur les résultats de la politique de destruction systématique des Juifs d'Europe et de persécutions à visées génocidaires envers les Roms, ce que nous raconte le survivant, c'est comment il a vécu. Il n'était né ni pour être persécuté, ni pour être discriminé, ni pour être exclus, ni pour être exterminé. Il était né pour vivre et non pour survivre. L'interroger sur sa survivance est déjà dans une certaine mesure un biais problématique qui implique d'adopter l'idée qu'il aurait dû mourir.

En revanche, l'approche par le quotidien, les petits faits vrais de la vie est un moyen d'aborder ces questions dans les classes primaires sans traumatiser les enfants, mais aussi sans banaliser ou lénifier un tel phénomène. Montrer la destruction de la vie non par l'image terrifiante de corps décharnés dans des camps mais par les bouleversements de l'existence d'enfants innocents a un impact aussi fort.

Au niveau de l'histoire de la Shoah, le développement de l'histoire orale depuis 1945 dans la partie occidentale du monde a correspondu à une prise de conscience de la valeur scientifique des récits de vie et de l'urgence de sauvegarder les témoignages des Survivants. Depuis une dizaine d'années, des outils didactiques visant à utiliser ces données en classe ont commencé à être développés. Ils sont souvent encore en cours d'élaboration, comme c'est le cas pour les clips ou montages d'extraits des interviews réalisées par la Fondation Spielberg. Oeuvre gigantesque, environ 52'000 interviews furent filmés et les chercheurs⁶ sélectionnent des extraits qui sur un plan pédagogique apportent aux élèves des informations sur la Shoah dans leur pays.⁷ Si certains enseignants choisissent une approche d'historiens, d'autres abordent les thèmes dans une dimension psychologique, sociologique, culturelle, ou encore dans le cadre d'une éducation citoyenne et démocratique.

L'invitation des témoins en classe constitue un autre volet de cet intérêt pour l'histoire orale, il s'est développé à partir des années 1990 mais pose, en plus, des questions méthodologiques propres à la matière historique, des interrogations spécifiques sur la pédagogie de la mémoire, ses limites et ses forces.

Ce texte est né d'une série de conférences données au cours de formations pédagogiques auprès d'enseignants entre 2000 et 2006, liées à une expérience d'une quinzaine d'années de pratique de l'histoire orale⁸.

⁶ C'est le cas pour la Pologne actuellement.

⁷ www.college.usc.edu/vhi

⁸ Thèse de doctorat sur la méthodologie de l'histoire orale et interviews audio de 200 témoins autour du refuge juif en Suisse pendant la Deuxième Guerre mondiale, ensuite dans le cadre du projet Archimob, réalisation de 120 interviews filmées sur la mémoire d'hommes, de femmes et d'enfants en Suisse pendant la Guerre. Cf. La Suisse paradis de l'enfer (avril 2002) et Fabienne Regard, Laurent Neury, Mémoire d'une Suisse en guerre... la vie malgré tout. (septembre 2002). Editions Cabedita, Yens sur Morges.

Fiche 2 : Organiser une rencontre avec un survivant : pourquoi et comment ?

Pourquoi inviter un témoin dans une classe ?

Le survivant de la Shoah aura un impact sur l'élève beaucoup plus fort, plus durable que le cours d'histoire en général. Il se souviendra toute sa vie de cette rencontre unique.

Le témoignage constitue une position humaniste qui affirme la validité de la transmission d'être humain à être humain. Lorsqu'il témoigne, il s'adresse à chacun des élèves et croit que sa parole touchera chacun dans son engagement de citoyen, afin que plus jamais, d'autres n'aient à souffrir comme lui.

L'enfant d'hier parle à l'enfant d'aujourd'hui, le transfert est permis par l'identification, puis par le processus d'analyse comparative entre ce que cet enfant des années 1930 a vécu et ce que chaque élève d'aujourd'hui vit.

La dimension émotionnelle facilitera le passage de la mémoire court terme à la mémoire long terme !

Enfin, le don de ce témoignage engage l'élève dans un processus où il a des droits mais aussi des devoirs. Il a le droit de savoir mais aussi le devoir d'en faire quelque chose, ici et maintenant dans son entourage.

La dimension concrète des discriminations, des persécutions, des souffrances offre à l'élève une mise en garde face à des idées démagogiques ou des attitudes d'exclusion qui peuvent lui sembler inoffensives à première vue.

A quel moment faire appel à un témoin ?

La venue d'un témoin en classe peut soit être l'objectif central d'un enseignement sur la Shoah, soit être organisé pour clore une série d'heures consacrées à ce sujet. En particulier, les classes pluriculturelles sont extrêmement intéressées par le sujet qui les touche directement, à condition que la dimension « analyse des mécanismes humains universels » en jeu dans l'extermination soit énoncée.

L'interview constitue une source difficile à utiliser pour commencer un cours sur la Shoah. Les élèves comme le survivant risquent de se « faire mal », en raison du caractère traumatique de l'événement.

Comment entrer en contact avec un survivant ?

Depuis une vingtaine d'années, les survivants sont très actifs dans les actions pédagogiques en classe. Des associations d'anciens déportés mais aussi des institutions de recherches, des mémoriaux et des musées sur la Shoah mettent en relation les enseignants et les témoins potentiels. Le réseautage local fonctionne bien. Le témoin peut orienter des enseignants vers d'autres survivants, en cas de besoin.

Précautions à prendre avant d'entreprendre ce projet

Avant de lancer un projet d'histoire orale, il faut être conscient que l'entreprise exige beaucoup plus de temps, d'énergie et d'investissement émotionnel qu'un enseignement classique d'histoire. Inviter un témoin ne signifie pas avoir deux heures de cours de moins à assurer, tout comme entreprendre une recherche en histoire orale ne veut pas dire que les enseignants feront l'économie d'un travail de recherches en archives, ni de connaître les débats historiographiques ou sociaux sur leur sujet d'études.

Il est encore possible pendant quelques années d'inviter des protagonistes de l'Holocauste mais aussi les personnes ayant vécu une période intermédiaire entre des temps de profondes immobilités et des moments de changements rapides (technologies, modes de vie, mentalités). En un siècle, des

mutations importantes dans les domaines des transports, de la communication, du travail ont apporté en corollaire la disparition de traditions millénaires sur un plan culturel. Pendant des siècles, les enfants revivaient ce que leurs parents et grands-parents avaient vécu et leur avaient transmis puis tout à coup depuis la Révolution industrielle du XIXe siècle et plus encore depuis la Révolution de la communication du XXe siècle, l'enseignement s'est inversé, les jeunes essaient d'apprendre à leurs parents à se débrouiller dans un monde qui techniquement leur devient étrange, étranger voire hostile. Inviter un témoin en classe pour raconter son expérience de vie revient à inverser cette tendance et redonne aux anciens le sentiment d'avoir des connaissances valorisées. Il s'agit de la restitution « artificielle » d'un lien social aujourd'hui transformé. Les spécialistes qualifient ce fait d'avantages primaires et secondaires de la dimension sociale de l'échange qui aident le témoin à sortir de sa condition de victime. Si le témoignage n'apporte aucun soulagement⁹, en raison du fait que lors de chaque récit, le survivant revit les horreurs du passé, en revanche la dimension sociale est réparatrice.

En conclusion, ce n'est pas parce qu'on a la possibilité « technique » d'inviter un témoin en classe qu'il faut le faire, sans réfléchir aux questions éthiques, méthodologiques et pratiques.

⁹ Oralités. Catégoriser l'impensable. Université libre de Bruxelles, 2005, pp. 9 à 11.

Fiche 3

Les questions éthiques

La pratique de l'histoire orale est d'abord une relation socialement définie, entre individus d'âge et d'expérience de vie différentes. La dimension relationnelle est centrale car il s'agit d'une communication à finalité spécifique qui pose la question de la rencontre comme expérience sociale, outil pédagogique et instrument de réflexion sur l'identité. A ce titre, la dimension éthique des transferts et contre-transferts intervient dans un processus complexe. L'humain se trouve au cœur de cette expérience.

Vis-à-vis du témoin

L'acte de témoigner n'est ni anodin, ni indolore.

Les études sur le fonctionnement de la mémoire ont mis en évidence la reconstruction de l'événement vécu, au moment du processus de remémoration.¹⁰ Raconter une période de sa vie, c'est d'abord accepter de la revivre. Pour des événements traumatiques comme la Shoah, les implications risquent d'être fortes. Pour survivre, l'Homme a parfois procédé à une sorte de dédoublement. Ce n'était pas lui personnellement qui était touché, ce n'était pas lui qui recevait les coups, qui avait faim, soif, c'était son corps, celui que les Nazis avaient affublé de l'étiquette « juif condamné à mort ». La prise de parole, dans sa dimension physique, risque de permettre une réunification de ses deux parties clivées, avec des conséquences traumatiques importantes dont il faut avoir conscience. Aucune recherche historique ne justifie cela. Lors d'entretiens de survivants Roms, en Roumanie, des femmes se sont cachées sous leur lit ou sous la table car elles avaient peur d'être de nouveau déportées.¹¹

La première attitude qu'on peut suggérer aux élèves est d'apprécier le geste du témoin qui offre une partie de sa vie à un tiers et accepte de la confier, de l'objectiver, de s'en dessaisir, de l'extérioriser pour en faire un sujet d'étude considéré comme utile ou potentiellement utile à la société. Même si les stratégies¹² du témoin sont multiples et prennent en considération des motivations propres à chacun dans la logique de son histoire de vie, le désir de justice est omniprésent, au nom de la lutte contre l'oubli.

Comment faire prendre conscience à l'étudiant de l'importance et du danger encouru par le témoin dans son acte de témoigner : en fonction d'une question d'un élève, le survivant ne verra peut-être plus jamais sa vie comme auparavant et son équilibre antérieur risque d'être bouleversé. Dans le cadre de la classe mais aussi lorsqu'il s'agit d'une interview filmée, le respect de l'Autre doit être mis en exergue comme leitmotiv par les enseignants car le témoin est fragilisé par son acte même de mise à nu, il se confronte à un regard extérieur pas toujours tendre, compréhensif ou empathique sur sa vie, sur ses choix, sur ses actes ou sur le fait qu'il ait survécu. N'oublions jamais que le survivant témoigne d'humiliations, d'un processus de déshumanisation dont il a été la victime.

Parfois, le processus d'identification avec les victimes est insupportable. Quelques jeunes réagissent par des actes d'incivilité ou des comportements inadéquats, interpellants la bienséance, comme par exemple certains jeunes lors des voyages à Auschwitz.¹³ Toutefois, la plupart du temps, c'est le contraire qui se produit, un calme inhabituel envahit les classes. Les élèves font acte de commémoration, c'est-à-dire acte de partage de souvenir, alors qu'en général, on commémore des

¹⁰ Cf. l'ouvrage d'Israël Rosenfield, *L'invention de la mémoire : le cerveau, nouvelles données*. Paris, Flammarion, 1994, 218 p.

¹¹ Michelle Kelso, *ibid.*

¹² Nous appelons stratégie du témoin les motivations conscientes ou inconscientes qui font qu'il accepte de prendre la parole et va choisir puis organiser ses souvenirs selon une cohérence qui fera sens pour lui. Son message sera un acte militant. Il ne peut pas tout raconter mais il choisira le plus significatif ou le plus adéquat en fonction du public en face de lui et du message qu'il souhaite transmettre.

¹³ Anne Grynberg, *Les cahiers de la Shoah* n °8, p.22

absents ou la mémoire des morts, le témoignage en classe est la cum-memoration¹⁴ au sens étymologique du terme. Cet hymne à la vie permet aussi de ne pas adopter le point de vue habituel sur l'histoire, celui des vainqueurs d'alors ou des bourreaux mais celui des victimes. Si, dans le domaine de la recherche et de l'enseignement de la Shoah, on a commencé par le point de vue du bourreau, puis par celui de la victime, actuellement on analyse celui des « Justes parmi les Nations », ni bourreau, ni victime mais spectateur ayant choisi le refus de l'indifférence. Cette troisième voie ouvre la question sur le présent et permet une identification avec des élèves qui chaque jour se trouvent confrontés à la situation de By Standers dans leur vie, que ce soit devant différents maux tels que la maladie, le chômage, l'exclusion sociale et culturelle, devant le racisme ou l'antisémitisme. Dans de nombreux pays européens, les Roms vivent encore aujourd'hui dans une situation difficile, l'application directe des phénomènes d'exclusion peuvent être abordés avec les élèves et avoir des conséquences directes de changement de comportement ou de prises d'initiatives dans une perspective d'engagement citoyen.

D'aucuns s'insurgent contre l'expression « devoir de mémoire » en arguant de l'instrumentalisation du survivant. Non seulement, il a subi les affres du nazisme mais encore il se verrait contraint et forcé par une sorte de loi morale non écrite mais connue de tous, de continuer à se remémorer cet événement jusqu'à la fin de ses jours. De condamné à mort par les Nazis, il se voit condamné à vivre pour en parler¹⁵. N'a-t-il pas le droit d'oublier et de vivre sa vie d'homme ou de femme ? N'a-t-il pas le droit d'être quelqu'un d'autre qu'un survivant, étiquette qui reflète le point de vue nazi, celui qui consistait à penser qu'il devait mourir simplement parce qu'il était né Juif ? N'est-il intéressant que parce qu'il a été persécuté ? Comment éviter ce biais d'enfermement et au contraire aider à ce que la prise de parole soit un exercice d'ouverture au monde ?

Enfin, si le témoin a choisi de venir en classe, parfois ce n'est pas en toute connaissance de cause de ce qu'il risque de vivre, lors de l'interaction avec une génération qui n'a pas connu la même époque et qui a d'autres références. Nous avons remarqué que les résultats sont d'autant plus intéressants qu'il s'agit d'une rencontre fondée non pas sur un transfert à sens unique de savoirs mais d'une discussion dans la réciprocité, respectueuse entre individus ayant envie d'apprendre les uns des autres. Ne peut enseigner que celui qui est prêt à apprendre de son élève : enseigne-m'en... Les échanges fructueux que les élèves et les survivants évoquent concernent surtout les situations où les uns comme les autres ressentent des expériences de rejets ou de discrimination. Ce qui est arrivé hier pourrait recommencer demain quel que soit le groupe pris pour cible et quel que soit le prétexte invoqué. La leçon de morale est mal perçue par les jeunes. Combien ont exprimé le sentiment d'avoir l'impression d'être pris en otage par un certain type de discours mettant l'accent sur le pathos !

Les survivants ne sont ni des pédagogues, ni des psychologues, Auschwitz n'est pas une université mais tous s'interrogent sur les moyens d'aborder la Shoah sans traumatiser les enfants ?¹⁶ Cette préoccupation se retrouve dans le choix que le témoin va faire inconsciemment ou consciemment des anecdotes qu'il racontera. Différentes stratégies de narrations seront choisies par le témoin en accord avec l'enseignant.

¹⁴ Se rappeler ensemble.

¹⁵ L'expression « Sois témoin et tais-toi » provient de l'ouvrage de Ruth Klieger intitulé en français « le refus de témoigner ».

¹⁶ Cette question a été le cœur des préoccupations des survivants du Kibboutz des Combattants des Ghettos en Israël, qui ont créé un musée pour les enfants « Yad Layeled », en pensant à leurs petits-enfants. Dans la continuité de leur action d'historiens de leur propre histoire, telle qu'ils l'ont menée depuis la création de leur kibboutz en avril 49, ils ont choisi de mettre l'accent sur la vie des enfants pendant la Shoah, selon le principe de transmission d'expériences vécues. Les enfants d'hier parlent aux enfants d'aujourd'hui, ils racontent leurs relations avec leurs parents, leurs copains de classe, leurs études, leurs loisirs, leurs jeux, leurs lectures, leurs amours et leurs désamours, leurs peurs et leurs joies, puis la rupture fondamentale qu'a été la persécution nazie et les conséquences sur leur existence quotidienne. www.yadlayeled.org.il

Vis-à-vis de l'élève

Le professeur choisit d'inviter un témoin dans sa classe. En général, les élèves n'ont pas le choix, ils doivent assumer ce partage et les informations transmises. On pourrait aussi imaginer une présence volontaire des élèves.

La position de cocréateur du témoignage de l'enseignant, mais aussi de l'élève qui interviewe, pose un problème éthique, celui de la capacité d'analyse et de recul d'un des protagonistes engagés dans l'interaction communicative. La plupart du temps, il n'y a pas de travail critique sur le récit de vie. C'est regrettable car cela discrédite la validité scientifique des connaissances parfois uniques apportées par le survivant.

L'élève risque de prendre l'histoire de vie qui lui est présentée comme argent comptant, c'est-à-dire comme Vérité au sens d'absolu (*res gestae*). Il est normal que l'enfant croie ce qui lui est dit puisqu'il a en chair et en os devant lui quelqu'un qui a vécu l'événement, la présence physique jouant le rôle de preuve d'authenticité. Or, authenticité et Vérité historique sont deux notions distinctes.

L'enfant ne va généralement pas rester indifférent à une histoire qui aurait pu lui arriver, à lui aussi. Dans une certaine mesure, l'identification est positive : elle permet de ressentir dans son intelligence émotionnelle et dans son corps le message de l'expérience transmise. En revanche, elle doit, à mon avis, être contrôlée, maîtrisée afin que l'élève soit conscient des similitudes et des différences entre sa position et celle des protagonistes dont il entend l'histoire. Ne pas limiter cette identification et jouer sur l'émotionnel est un manque de respect de l'enfant qu'on risque de traumatiser et peut-être aboutir à un sentiment de rejet de sa part, rejet justifié d'ailleurs car il n'est pas question de vengeance, ni de faire souffrir parce qu'on a souffert. La réussite de la rencontre ne se mesure pas au pourcentage d'élèves qui ont pleuré. Malgré la difficulté d'aborder certains thèmes, en général, le récit de vie est perçu comme une source d'espoir. Espoir de changer le monde par l'éducation !

La relation entre l'élève et le témoin est atypique. Ce dernier n'est pas le professeur et va néanmoins jouer le rôle de figure d'autorité pendant quelques heures. Comment les élèves le perçoivent-ils ? Il vient de la société civile et agit sur mandat de l'éducation nationale ou de ses représentants (enseignants). La fonction socialisante de l'institution scolaire fait appel aux témoins revenus de l'enfer de la persécution comme à une sorte de spectre. Il s'agit de faire prendre conscience aux jeunes des conséquences humaines et concrètes d'éléments étudiés comme des lois, des statistiques, des politiques. Comment convaincre les enfants de la nécessité de défendre et d'adopter des valeurs démocratiques et humanistes ? En leur montrant un contre-exemple et en les prévenant ...

Vis-à-vis de l'enseignant

Trouver sa place et remplir un rôle défini n'est pas facile pour l'enseignant lorsqu'un témoin prend la parole, au nom d'une expérience hors norme ou d'un message extraordinaire à transmettre.

Tout d'abord, il y a l'effet de surprise provoqué par l'arrivée d'un « civil » extérieur au milieu scolaire et la fascination face à l'histoire de vie qui peut être atténué par une préparation adéquate. Les péripéties personnelles sont plus intéressantes que les dates difficilement assimilées. En outre, un effet de complicité entre les élèves et le témoin est souvent observable. Il vient vers eux, sur leur territoire pour leur confier une partie de sa vie et de façon inconsciente, ils ressentent cette intimité comme un privilège.

L'enseignant occupe la place du tiers qui a permis une rencontre et une discussion mais aussi qui va jouer le rôle difficile de perturbateur¹⁷ dans le désir légitime de l'élève d'adopter l'histoire de son interlocuteur comme la Vérité et celui du témoin de transmettre sa Vérité et d'être respecté dans sa

¹⁷ dans le sens de celui qui va amener les élèves à réfléchir et pas simplement à absorber des informations passivement.

parole. La présence du professeur peut déranger le couple trop parfait de celui qui veut dire et celui qui doit entendre. Souvent, pour éviter une relation de confrontation, le professeur adopte l'attitude d'un élève un peu plus complice que les autres car il connaît mieux l'Histoire que ses étudiants, mais en aucun cas, il se risquerait à mettre en perspective le témoignage face à l'Histoire car cela pourrait être considéré comme un manque de respect face à une certaine sacralisation de la parole du Témoin. Comment oserait-il intervenir, lui qui n'y était pas ?

Deux hiérarchies légitimantes se superposent : celle de celui qui a étudié l'histoire, a des notions de pédagogie, et celle de celui qui était sur place dans le feu de l'action. Lorsque les deux savoirs s'avèrent antagonistes, comment gérer dans la classe la confrontation des points de vue ? Qu'est-ce que le conflit sur l'Histoire et sa gestion peut apporter aux élèves, sur le plan de la connaissance de la méthode historique mais aussi sur un plan humain ?

En fait, la présence du professeur demeure fondamentale, elle est protectrice et crée une distance critique. Le professeur représente l'institution et donc l'Histoire officielle, celle qui met en scène le passé tel qu'on veut l'enseigner pour soutenir une cohérence nationale fondée sur des mythes et transmettre des valeurs. En revanche, ce que raconte le témoin, c'est son histoire, c'est-à-dire les éléments de sa vie qui ont été déterminés par l'Histoire et qui ont à leur manière contribué à façonner celle-là.

En outre, le professeur d'histoire rappelle que ce qu'il propose et offre à ses élèves est d'un autre ordre. C'est un discours politique construit à partir de sources divergentes et de nature complexe, composition fictionnelle sur ce qui s'est produit (*res gestae*), elle est une interprétation sur des événements auxquels l'historien va donner sens, en fonction de l'époque dans laquelle il se trouve.

Pour cette raison, le professeur doit être présent (pas seulement physiquement) mais dans un rôle spécifique et conscient, il n'est pas en concurrence avec le témoin mais va « utiliser » les informations données pour proposer une analyse critique. Cela ne l'empêche pas d'être empathique avec son invité.

L'attitude de l'enseignant en situation d'enseigné offre une opportunité de proposer un modèle. Comment l'enseignant se comporte-t-il face au témoin, quelles sont les questions qu'il pose ou ne pose pas, que fait-il des informations obtenues, comment les analyse-t-il, comment gère-t-il les différences entre l'histoire officielle et le récit de vie ?

L'enseignant a rarement l'occasion de présenter à l'élève sa propre relation à une autorité et à montrer que le rapport de forces est une convention relative à un cadre structurant donné.

Toutes ces questions éthiques ne constituent pas des freins insurmontables à l'invitation d'un « survivant » en classe mais suggèrent des pistes de réflexions pour une action consciente des risques potentiels encourus par chacun. C'est dans la pratique même de l'invitation et de la préparation que se mettent en place des garde-fous, répondant aux inquiétudes précédemment énoncées.

Préparations de la rencontre entre un survivant et une classe

Fiche 4

La préparation de l'enseignant

Première étape : révision des repères chronologiques

L'enseignant doit mettre à jour ses repères autour de l'histoire des Juifs avant la Shoah, l'histoire de la Shoah en général, l'histoire de la Shoah dans le pays où vivait le témoin. Cette contextualisation constituera la base pour établir un lien entre le récit de vie et l'Histoire avec un grand H.

Deuxième étape : au niveau de la vie du témoin

Pour commencer ses préparations, l'enseignant cherche une interview filmée de son témoin ou un livre sur sa vie. Il est généralement possible de trouver ces documents car il est maintenant très rare qu'un témoin parle pour la première fois devant une classe.

L'enseignant visionne ou lit l'interview, la retranscrit dans ses grandes lignes, et note en couleur différente tout ce qui serait susceptible d'être documenté par des sources complémentaires. (Par exemple extrait de naissance, photographies, lettres officielles etc...) pour préparer l'analyse critique du document.

Troisième étape : au niveau du matériel à préparer

- L'enseignant imprime une chronologie des mesures antisémites dans le pays où vivait le témoin.
- Il établit une chronobiographie du témoin en indiquant toutes les dates importantes de sa vie.
- Il lui reste à établir le lien entre la chronologie et la chronobiographie, en essayant d'expliquer ce qui est arrivé au témoin en fonction des lois et des mesures instaurées.

Quatrième étape : visite chez le témoin

Il est utile de rendre visite au témoin à son domicile (cela sera un échange, lui viendra dans la classe de l'enseignant) et de chercher avec lui les documents dont il dispose (photographies de famille, lettres, journaux intimes, documents officiels) afin de les mettre en rapport avec les notes prises lors du visionnement.

- Apporter un atlas permettra de situer les villes citées et de préparer une carte qui sera distribuée aux élèves afin qu'ils puissent au fil du témoignage repérer les lieux exacts.
- Eventuellement scanner ces documents personnels pour une prochaine utilisation en classe évite de déranger plusieurs fois le témoin.
- Afin de préparer la rencontre en elle-même, rassurer le témoin en lui présentant les élèves personnellement (cette présentation pourrait être réalisée sous forme d'invitation sur laquelle chaque élève a écrit quelques lignes sur lui)
- Demander au témoin comment il souhaite être présenté et s'il y a des sujets ou des questions qu'il ne souhaite pas aborder.

Fiche 5 : La préparation de la classe

L'objectif de la préparation de la classe est de faire de cette rencontre avec le survivant une expérience extraordinaire pour tous, sur un plan cognitif autant qu'émotionnel, sans que personne ne soit blessé ou lésé dans cet échange peu commun.

Première étape : sur le sujet et le contexte historique

Ne rien connaître sur la Shoah ou sur les cultures Roms serait un manque de respect vis-à-vis de l'investissement du témoin. En outre, l'élève non prévenu de la violence du thème risquerait d'être traumatisé ou démoralisé.

En classe, une semaine ou deux avant la venue du témoin

- Vérifier que les élèves savent de quoi il est question lorsqu'on parle de la Shoah, où, quand, comment, qui, avec qui, contre qui, combien ? L'idéologie, les principes.
- Leur demander d'évoquer des films ou des livres qu'ils ont lus sur le sujet.
- Travailler sur les connaissances interculturelles des élèves (stéréotypes socioculturels)

Suggestions de pistes pédagogiques :

Des documents audiovisuels pourraient servir de base à ce travail de préparation, en fonction de l'atmosphère et du niveau de sa classe, l'enseignant déterminera lequel semble le plus approprié. L'ouvrage d'Anne Marie Baron « La Shoah à l'écran » propose des pistes pédagogiques sur de nombreux films. Voici deux suggestions supplémentaires :

a) Un film de fiction : Analyse du film « Ambulanz » sur la Shoah en général.

A partir du visionnement du film polonais de 1961 *Ambulanz*¹⁸, de Tadeusz Lomnicki et Janusz Morgenstern, on peut faire ressortir les spécificités de la Shoah, avec des élèves qui ont plus de 14 ans, sous forme de questions à poser aux élèves :

Première question : qui sont les enfants du film ?

Deuxième question : comment savez-vous qu'ils sont Juifs ?

Travail sur l'unicité et la totalité du projet « d'extermination du peuple juif ».

Troisième question : pourquoi une ambulance ?

Que symbolise l'ambulance en général ? Et dans le cadre du nazisme ?

Quatrième question : Que voit-on autour des barbelés, autour de l'ambulance ? La question du vide, de l'absence de personnes qui pourraient protester, aider...

Cinquième question : Qui est représenté par le personnage de l'éducateur ? Korjack et son histoire...

Sixième question : A votre avis, l'éducateur savait-il ce qui allait arriver aux enfants ? A-t-il eu raison de ne rien leur dire et pourquoi ?

Septième question : La question du stéréotype internalisé par rapport « aux moutons » et à la non résistance qui a été souvent reprochée aux Juifs persécutés.

Huitième question : Que symbolisent les oiseaux ?

Distinction entre les bourreaux, les victimes et les « By Standers¹⁹ ». Les By Standers pouvant aller des collaborateurs aux indifférents, puis aux résistants de la dernière heure.

¹⁸ Afin de vous le procurer, contactez le centre de documentation ou de ressources pédagogiques sur la Shoah de votre pays. Ce film est muet, il ne pose donc aucun problème de traduction.

Neuvième question : Que symbolise le chien ?

Dixième question : Que symbolise la chaussure de la petite fille ? Qu'est-ce qu'être un enfant pendant la Shoah ? Eviter de parler de chiffres mais partir de la vie de chaque enfant.

Onzième question : Comment comprenez-vous l'attitude de l'officier qui ne permet pas à la petite fille de récupérer sa chaussure ?

Douzième question : Comment imaginez-vous cet officier dans son univers privé ? dans sa relation avec ses propres enfants, avec sa femme, avec son chien ? Aborder ainsi la problématique de la banalité du mal et des Hommes ordinaires étudiés par Browning.

Pourquoi ce film ?

En quelques minutes, les aspects principaux de la Shoah sont abordés. Tout le monde comprend très vite de quoi il est question, sans iconographie de l'horreur. Les jeunes peuvent s'identifier aux enfants du film mais le fait qu'il soit en noir et blanc crée une distanciation qui les protège et leur fait prendre conscience qu'il s'agit d'un film historique.

b) Les films documentaires

Le musée d'Etat d'Auschwitz Birkenau a réalisé un cycle de films documentaires qui durent moins d'une demi-heure, ils existent en langue anglaise, française, allemande, hébreu, hongroise, polonaise et russe.²⁰

5 sujets sont traités à partir de témoignages de survivants, de photographies et de documents d'époque, mais aussi de prises de vues actuelles sur le camp d'Auschwitz :

1. « L'appel le plus long » (l'évasion d'un prisonnier polonais, l'appel, la recherche de l'évadé, les punitions collectives, les maltraitements, la mort)
2. « L'orchestre » (la constitution du premier orchestre dans le camp d'Auschwitz, les instruments, les musiciens, les fonctions de l'orchestre)
3. « La rampe de Birkenau » (l'extermination des Juifs de Hongrie, la construction de la rampe, l'arrivée des déportés, les photos prises par les SS en 1944, la sélection, Mengele, les affaires volées, les chambres à gaz, le crématoire)
4. « L'amour » (Histoire de Mala, juive belge et d'Edek catholique polonais qui se sont évadés ensemble et ont été repris, puis tués)
5. « Le Sonderkommando²¹ » (affectation au commando, leur fonction au niveau du fonctionnement de la chambre à gaz et au crématorium, histoire des gazages, mise en place de l'usine de mort, leur nombre, leur espérance de vie, leur vie quotidienne, tentative d'évasion, témoignage d'un membre sur le fonctionnement des chambres à gaz)

¹⁹ Terme expliqué sur la fiche n°2.

²⁰ http://en.auschwitz.org.pl/m/index.php?option=com_ponygallery&func=detail&id=117&Itemid=3

²¹ Unités spéciales de prisonniers forcés à participer à la réalisation de la « Solution finale » dans les camps d'extermination. www.sonderkommando.info

Deuxième étape: sur la transmission de connaissances de recherches académiques d'historiens de la Shoah

Les quatre exemples suivants de recherches académiques (accessibles en anglais et en français) permettent de répondre aux questions que les élèves / étudiants posent souvent : pourquoi la Shoah a-t-elle été possible, pourquoi les Juifs ont-ils été visés, comment l'Holocauste est-il arrivé (la personnalité de Hitler) et comment des êtres humains ont-ils pu commettre ces atrocités sur d'autres Hommes ?

- D'où vient l'idée d'extermination industrielle d'enfants, de femmes et d'hommes ? Enzo Traverso apporte des suggestions sur les origines européennes de la Shoah.²² Il analyse l'histoire (révolutions, industrialisation, colonisation, guerres, technologie) et les héritages européens à la base du terreau culturel où a pu se produire cette tragédie.
- Comment a fonctionné le nazisme, son idéologie, quelles sont les étapes qui ont abouti à « l'extermination » ? Quelle est la place, le rôle d'Hitler, de ses experts ? Est-ce que la Shoah était programmée depuis les années 20 (point de vue des historiens dits intentionnalistes) ou bien est-ce que les circonstances politiques internes et internationales qui ont permis la réalisation de la Shoah (historiens fonctionnalistes) ? Dominique Vidal²³ propose une synthèse sur les débats des historiens allemands face à cette question, en mettant en exergue les apports de la nouvelle génération.
- Comment fonctionne l'antisémitisme nazi ?

Philippe Burrin²⁴ analyse le développement de la judéophobie comme outil de renforcement identitaire allemand, autour de valeurs auto attribuées santé, puissance, culture, en présentant les Juifs et les non allemands comme dépourvus de ces qualités et dangereux pour les Aryens.

- Comment des êtres humains civilisés ont-ils pu faire subir cela à d'autres humains ?
- Christopher Browning²⁵ a tenté de répondre en étudiant les dossiers du 101^e bataillon de réserve de la police allemande qui a été envoyé à l'Est dans le cadre des Einsatzgruppen. Qui sont ces hommes ordinaires ? Comment être à la fois de bons pères de famille, des hommes avec une conscience, des hommes pas forcément adeptes des thèses nazies et commettre des meurtres en série ? Ils ont tué eux-mêmes par balles 38 000 Juifs et arrêté 45 000 innocents envoyés au camp d'extermination de Treblinka pour y être immédiatement assassinés. Qui parmi ces hommes ordinaires a refusé d'obéir et pourquoi ? Quelles étaient leurs motivations pour tuer des bébés, des enfants, des femmes, des vieillards, des hommes ? Comment ont-ils pu le faire ? L'expérience de Milgram effectuée à l'Université de Yale en 1960 a permis d'étudier la problématique de l'obéissance à des ordres donnés qui sont contraires aux principes moraux de la personne.²⁶

²² Enzo Traverso, La violence nazie, une généalogie européenne, Paris, la Fabrique, 2002.

Enzo Traverso, The Origins of Nazi Violence (translated by Janet Lloyd), July 2003.

²³ Dominique Vidal, les historiens allemands relisent la Shoah, Paris, éditions Complexe, 2002.

²⁴ Philippe Burrin, Ressentiment et apocalypse. Essai sur l'antisémitisme nazi, Paris, Seuil, 2004.

Philippe Burrin, Nazi Antisemitism, from Prejudice to Holocaust.(translated by Janet Lloyd), 2005, New Press.

²⁵ Christopher Browning, Des hommes ordinaires. Le 101^e bataillon de réserve de la police allemande et la Solution finale. Paris, les Belles Lettres, 1994.

Christopher Browning, Ordinary Men, New York, Harper Collins, 1992.

²⁶ Cf. Vidéo en anglais sur cette expérience de Milgram. ABC News

<http://video.google.com/videosearch?q=milgram+experiment&btnG=Recherche+Google&lr=&dur=3&so=1&num=10#>

Quatrième étape : sur la relation et la place du témoin dans la classe :

Le témoignage n'est pas un produit fini, un consommable. Il s'apparente au partage, au don. Il ne se résume pas au résultat obtenu, au récit de vie, aux informations factuelles obtenues. La dimension humaine de l'interaction mais aussi de l'expérience vécue restera enregistrée dans les mémoires des élèves. Dans quelques années, les témoins auront disparu. Cette rencontre est précieuse en soi car les élèves deviendront à leur tour témoins....

Les jeunes ont plus de chance d'adopter une attitude adéquate de respect si le formateur leur apporte des éléments de réflexion sur le processus de déshumanisation dont le survivant a été victime. Des affiches, des caricatures, des cartes postales antisémites apportent une dimension visuelle qu'il leur sera facile de détecter dans les propagandes racistes et antisémites actuelles.²⁷

Un travail de réflexion d'abord individuel puis mis en commun permettrait de dépasser la timidité de parler de soi et de ses craintes. Le sujet suivant pourrait être proposé :

« Un survivant de la Shoah vient pour vous rencontrer. Sur des post-it, indiquez les réponses aux questions suivantes, en quelques mots:

Qu'est-ce qu'un survivant ?

Quelles questions souhaiteriez-vous lui poser ?

Quelles questions souhaiteriez-vous ne pas lui poser ?

Que ressentez-vous à l'idée de rencontrer un survivant ?

Les post-it seront collés au tableau et une discussion autour du sens des réponses sera animée par le professeur . Les élèves pourront utiliser ces questions lors de la venue du témoin, mais aussi profiter de cette séance pour exprimer leurs émotions, leurs anticipations ou leur questionnement.

Dernière étape : l'établissement d'un questionnaire

Chaque élève rédige deux ou trois questions qui le préoccupent sur la Shoah. L'enseignant fera la synthèse des questions et établira un questionnaire collectif. Les élèves recevront une copie de ce questionnaire, avec suffisamment d'espace pour inscrire les réponses données par le témoin, au fur et à mesure du témoignage.

²⁷ www.calvin.edu/academic/cas/gpa/ww2era.htm#Posters

Fiche 6 : La préparation du témoin

Se trouver seul devant une ou deux classes, selon les cas, risque d'être impressionnant dans un rapport de forces inégales, un individu âgé face à un groupe de plusieurs dizaines de jeunes.

Chez lui, le témoin rassemble ses documents personnels pour les montrer aux élèves. C'est un garde-fou contre les trous de mémoire, les souvenirs reviennent plus facilement avec des aides mémoires tels que photographies de famille, lettres, journal intime etc.

Cette préparation de la présentation en classe consiste également à prendre conscience des connaissances tirées de l'expérience propre et celles acquises par la suite au cours de lectures ou de discussions avec d'autres survivants. Lors de la présentation en classe, le professeur n'attend pas que le témoin fasse œuvre d'historien mais qu'il raconte ce qui lui est arrivé.

Il serait rassurant pour le témoin de faire connaissance avec l'enseignant (qui sera son allié dans la classe) et d'éclaircir le contexte de l'invitation, vérifier ce que les différents professeurs ont déjà abordé en classe (en lettres, en instruction civique). Une première rencontre avec le professeur, au domicile du témoin ou dans l'établissement scolaire serait aussi l'occasion de mettre au point des détails pratiques :

- Sur un plan matériel, comment va-t-il venir dans l'établissement ? Sous quelles conditions peut-il le faire ?
- Est-il à l'aise avec la parole publique ? Est-il déjà intervenu dans des classes ?
- Préfère-t-il que le professeur s'assoie à ses côtés ou bien au fond de la salle ?
- A-t-il des inquiétudes sur le déroulement du témoignage ?
- Est-ce qu'il y a des sujets que le témoin ne souhaite pas aborder ? Est-ce qu'il souhaite être interrompu par des questions au fur et à mesure de son récit ou préfère-t-il faire une présentation puis ensuite donner la parole aux élèves ?
- De combien de temps dispose-t-il ?
- Serait-il disposé à revenir pour une séance de débriefing avec les élèves ?
- A-t-il cherché à faire le lien entre l'Histoire de la Déportation des Juifs et sa propre histoire, par exemple à partir des dates des persécutions, des lois, des rafles, des lieux d'internement, de la réalisation de la déportation ? Serait-il intéressé par une telle démarche ? L'accepterait-il ?

Enfin, s'il a des inquiétudes sur le déroulement de l'interaction communicative, il doit se souvenir qu'il a été invité par un professeur, qu'il a été la victime, qu'il sait ce qu'il a vécu mieux que n'importe qui d'autre, même si cela ne correspond pas à l'histoire officielle parce qu' IL Y ETAIT !

Rencontre avec le survivant et la classe (3 fiches)

Fiche 7 : Déroulement d'un témoignage en classe

Introduction

La présentation du témoin par l'enseignant se fait dans la classe en présence du témoin et des élèves, ce qui instaure un rapport interlocutoire déterminant la place de chacun. Il est préférable de le faire rapidement afin de ne pas faire attendre le témoin trop longtemps, sans prendre en compte le stress qu'il peut éprouver avant de prendre la parole publiquement. Il est indispensable néanmoins de remettre le récit de vie dans le contexte et de faire le lien avec le présent.

Voici la retranscription à titre d'exemple d'une présentation faite par un professeur d'histoire à Reims (France), avant le témoignage de Jules Fainzang, afin que vous puissiez vous interroger sur le contenu et le sens de l'intervention de l'enseignant.

M. Jules Fainzang rescapé d'Auschwitz témoigne au collège Saint Michel de Reims le 12 janvier 2006²⁸

Présentation de son invité par le professeur d'histoire :

« Je suis assez émue en fait et je suis très heureuse de pouvoir vous présenter M. Jules Fainzang ici qui a accepté avec joie de venir vous parler aujourd'hui.

M. Jules Fainzang a été arrêté en 42 en zone sud par des policiers français puis transféré vers le camp d'internement de Drancy, et puis ensuite déporté vers la Pologne, vers Auschwitz où il était promis à l'extermination. Il a été rescapé, il a survécu, il vient nous apporter son témoignage aujourd'hui.

Avant de lui donner la parole, j'aimerais bien repositionner un petit peu cette rencontre dans ce qu'on a déjà étudié en classe, puisque en 3^e et en 1^{ère} on étudie la Seconde Guerre mondiale. Alors en 3^e on l'étudie sous plusieurs facettes, déjà le récit de la guerre, l'arrivée fulgurante des armées nazies, l'Europe sous la botte nazie puis ensuite la progression des armées alliées qui ont libéré et les territoires et les peuples.

Et puis ensuite, nous avons changé d'objectifs puisque nous avons étudié ce qui s'est passé en France, lorsque après l'armistice, signé par Pétain avec les forces nazies, le nord de la France s'est trouvé sous occupation allemande et le sud, dite zone libre était dirigé par une dictature raciste et antisémite, le régime de Vichy dirigé par le Maréchal Pétain, qui tout de suite dès octobre 1940 a lancé la France dans la collaboration, collaboration qu'est-ce que ça signifie,

Et bien c'est très simple, cela signifie donner tout, obéir à tout, accepter tout, la France pays si riche est pillée de fonds en comble, la France a faim, les gens passent leur temps à chercher de quoi se nourrir, eux et leur famille, de quoi se vêtir, de quoi se chauffer,

collaboration économique mais aussi collaboration du travail des jeunes gens sont désignés pour aller travailler en Allemagne dans des usines d'armement,

collaboration politique les sbires de Vichy traquent arrêtent torturent assassinent les résistants,

²⁸ Référence du DVD, film dédié à Batia Baum qui enseigne la langue yiddish à qui le désire dans un souci de restauration d'une culture et d'une humanité assassinées. Cameramen Emmanuel Huynh, Virgil Denoyelle, Rebecca Maquin Silland, Samuel Silland (musique), conseils techniques, Etienne Maquin, Pierre Pinon du CRDP de Reims, Réalisation : Dominique Silland. Avec l'aimable autorisation de la famille Maquin et de Jules Fainzang.

et enfin collaboration génocidaire. Que d'énergie passée par Vichy pour traquer les familles juives, les localiser, les regrouper, les détenir puis permettre leur déportation vers l'Est dans un voyage sans retour.

Une partie, pas une majorité bien sûr, une partie minime de la population française a aidé le gouvernement de Vichy parce qu'elle était aveuglée soit par la haine soit par la propagande. Ce sont les collaborateurs qui ont dénoncé soit une famille juive, soit une famille communiste aux autorités mais, face à eux, se sont dressés un certain nombre de gens, nous les avons étudiés, il s'agit des résistants, alors, sabotage, grand réseau, presse clandestine, des choses très très organisées mais aussi des résistances spontanées, d'une journée, d'une heure, d'un instant qui ont pu sauver des vies, vous me direz il n'y pas tellement de point commun entre ces deux types de résistance, il y en a un qu'on a pu pointer il y a deux jours dans les classes, c'est le devoir de désobéissance, lorsque des lois iniques ruinent le visage de l'homme ou excluent une population de la gente humaine, il est de notre devoir de dire non, de désobéir. C'est ce qu'ont fait les résistants, c'est ce qu'ils nous appellent à faire mais que de dangers ont-ils dû affronter, que de souffrances ont-ils dû affronter.

En dernier point, nous avons étudié le destin funeste qui était réservé à deux peuples que les Nazis ont voulu exterminer, il s'agit de la population Rom et il s'agit du génocide des Juifs, nous avons étudié le génocide juif qui s'appelle la Shoah, c'est un terme hébraïque mais nous avons aussi vu que l'extermination n'était que l'étape finale de tout un processus qui avait existé depuis des années qui avait été mis en place et qui se développait.

Souvenez-vous, l'arrivée au pouvoir de Hitler en 33, les lois antisémites de Nuremberg qui ont exclu les gens et de la communauté économique puis ensuite de la citoyenneté, puis ensuite il y a eu la fermeture des frontières comme un piège, puis ensuite les populations ont été localisées dans des quartiers fermés avec des murs, avec des portes, ce sont les ghettos. Que se passait-il dans les ghettos, et bien il y avait des exactions multiples, nombreuses, des injures, des mauvais traitements, des coups et puis la famine et la misère et puis la maladie et les assassinats puis ensuite la déportation vers l'Est, vers les camps d'extermination.

L'extermination, nous l'avons vue, elle a été mise en marche dès juin 41, lorsque les armées allemandes ont franchi la frontière soviétique et ont pénétré vers l'Est. Que se passait-il ? Les armées allemandes progressaient. La Wehrmacht progressait, mais derrière la Wehrmacht, il y avait des groupes de SS extrêmement bien organisés qui étaient chargés de repérer, de localiser et de massacrer les populations juives.

Mais tout cela n'allait pas assez vite pour les Nazis et en janvier 42, a été mise en place la décision suivante, afin d'accélérer l'extermination vont être construits de nouveaux camps dotés de chambres à gaz qui étaient uniquement voués à l'extermination. Alors qu'est-ce que cela veut dire ? On va chercher des gens à 4 000, 5 000 kilomètres de là, on les ramène dans le seul but de les faire périr.

Le nom de ces camps qui ont été construits en Pologne orientale, c'est une honte pour l'humanité, mais vous les connaissez déjà, Auschwitz Birkenau, camp de concentration et d'extermination côte à côte, Treblinka, Sobibor, Belzec, et c'est ainsi que l'extermination a pu se dérouler.

Alors vous me direz pourquoi parler de ces histoires, elles sont vieilles, elles datent de plus de 60 ans, et puis ce sont des histoires tristes, il y a trop de douleurs, il y a trop de souffrances, alors que le soleil, il brille dehors.

Alors il y a plusieurs enjeux, le premier enjeu, c'est de se rendre compte qu'ici, en Europe, on foule une terre qui est mutilée, elle est mutilée de qui ? Elle est mutilée de 6 millions de personnes qui ont péri dans les chambres à gaz, 6 millions de personnes, non, c'est 6 millions d'univers, parce que mises à part ces personnes là, c'est toutes leurs descendances qui n'existent pas et qui ne sont pas à côté de nous aujourd'hui.

Il en est une autre mutilation, c'est la mutilation culturelle, la culture juive d'Europe de l'Est a disparu, le yiddish a disparu, le yiddishland si dynamique avant la guerre est moribond, que va-t-il advenir de la langue yiddish, la langue du peuple juif d'Europe de l'Est ? C'est une langue assassinée, c'est une langue sans peuple. On connaît déjà des gens des pères des mères qui ont perdu leurs enfants, mais une langue qui a perdu son peuple, ça ne s'est jamais vu.

Alors peut-être que toi, un jour tu te rendras compte qu'il faut aller rechercher des étincelles oubliées de cette langue ou de cette culture assassinée. Alors ça, c'est la prise de conscience de l'Europe actuelle.

Il est un autre enjeu. Vous savez on parle souvent du devoir de mémoire, devoir de mémoire mais qu'est-ce que ça veut dire ? ça veut dire qu'il y a des souvenirs, des événements passés que l'on doit porter aujourd'hui, même si c'est vieux, même si c'est achevé, même si on ne l'a pas vécu, car ces souvenirs ils sont porteurs de leçons pour aujourd'hui, de leçons pour demain et la Shoah, le génocide juif, c'est porteur d'énormément de leçons que vous trouverez vous-même aujourd'hui ou demain, mais maintenant aujourd'hui on peut en poser une : rien ne nous garantira ni système politique, ni justice, ni police, ni Etat, rien ne nous garantira que ça recommencera pas, bon sous d'autres formes. Il est une seule chose qui nous garantira c'est la conscience de chacun.

Et c'est pour cela que nous avons demandé à M. Jules Fainzang de venir parce que M. Jules Fainzang, il va nous aider à construire ce souvenir pour que nous en soyons les gardiens.

M. Jules Fainzang va nous aider à repérer dans la vie de tous les jours les buts inavoués de discours immondes, ou alors des projets politiques assassins, et dotés aussi de cet outil que nous ont donné aussi les résistants, c'est-à-dire le devoir à la désobéissance, nous serons en mesure de dire non.

Jules Fainzang tu as vécu la déportation, tu as foulé les lieux de l'extermination, tu vas nous parler à nous la génération de tes enfants, à vous la génération de ses petits-enfants, ainsi que vous, dotés de cette mémoire, gardiens de ce souvenir, le jour venu, afin que vous parliez aussi à vos enfants, vous leur racontiez afin que les générations futures demeurent dans la vigilance. Je donne la parole maintenant à M. Jules Fainzang. »

Analyse de la présentation faite par l'enseignante

Ce qui est remarquable dans cette présentation, c'est le lien établi entre l'histoire telle qu'elle est enseignée dans le curriculum scolaire et le récit de vie de Jules Fainzang. L'histoire racontée va s'insérer dans un résumé simplifié des événements qu'a connus la France pendant la guerre, mais également dans le contexte du projet de destruction nazie des Juifs. Il est l'un d'entre eux et c'est à ce titre qu'il est invité à prendre la parole dans une heure de cours, en classe.

En outre, la dimension humaniste et démocratique de l'étude de la Shoah est abordée par l'enseignante. Elle évoque la possibilité que tout recommence un jour, si on ne travaille pas sur la conscience de l'Homme.

Enfin, elle attire l'attention avant le début de l'entretien sur la responsabilité de maillon de transmission que les élèves vont assumer après cette heure de cours.

Le récit du témoin

Différents problèmes se posent au niveau de l'interaction. Quel cadre chronologique adopter ? Commencer le récit à la naissance jusqu'à aujourd'hui en mettant l'accent sur la Shoah ? Ne pas se concentrer exclusivement sur la période de la Deuxième Guerre mondiale afin de souligner la « normalité » du témoin et permettre une identification entre l'enfant qu'il était et les jeunes de la classe ?

Certains témoins commencent à raconter leur enfance, l'histoire de leurs ancêtres et préfèrent arrêter leur récit à l'entrée à Auschwitz. Ensuite, les élèves posent des questions dont ils sont capables de supporter les réponses...

Cette méthode protège à la fois le témoin et les jeunes, le premier du traumatisme de revivre les événements en les racontant une nième fois et les deuxièmes de se voir raconter une histoire qu'ils ne supporteront pas.

Durée de l'intervention :

Lorsque la rencontre a été bien préparée, deux heures laissent assez de temps pour la présentation du professeur, le témoignage, les questions puis une discussion libre.

La prise de note :

Pour prendre des notes de façon simple, le jeune de moins de 15 ans peut compléter le questionnaire collectif, ou travailler sur une feuille vierge et inscrire sur deux colonnes, un repère temporel sur la première et sur la deuxième, un événement raconté.

Afin de structurer la prise de notes chez les élèves plus âgés, on peut préparer une fiche en trois parties²⁹:

- mémoire événementielle (description de ce qui s'est passé, du factuel, des protagonistes)
- mémoire procédurale (comment cela est arrivé, les schémas, les processus, le travail)
- mémoire éthique (jugements, interprétations, hypothèses, prises de positions, affirmations identitaires).

Ainsi, l'élève apprend à établir une distinction entre un fait historique non discutable (par exemple l'existence des chambres à gaz) et une interprétation sur un événement qui dépend du point de vue adopté. Sur le sujet de la Shoah, il est impossible de répondre à la question du « pourquoi » sans adopter inconsciemment le point de vue du bourreau (« parce que »), or, l'interview permettra de déplacer la question du pourquoi que les élèves posent souvent, vers la problématique du « comment ».

La prise de notes peut être l'objet d'une évaluation par le professeur (pour juger le travail effectué par les élèves).

²⁹ Florence, DESCAMPS. Les sources orales et l'histoire. Récits de vie, entretiens, témoignages oraux. Paris, Bréal, 2006, p. 46

Fiche 8

Le travail d'analyse du témoignage en classe avec les élèves

Pourquoi faire un travail critique ?

Le témoignage n'offre pas d'accès direct au passé, aux événements décrits. Il passe par le prisme de la mémoire individuelle et collective. Le protagoniste a vu une partie de la réalité globale, et parmi ce qu'il a vu, il a pu oublier, ne pas supporter le souvenir, occulter des éléments insupportables. Entre temps, il a parlé avec d'autres témoins, il a appris des informations complémentaires, il a lu des ouvrages, il a cherché à comprendre ce qui lui était arrivé, il est retourné sur place.

Il offre le point de vue d'une personne qui était sur les lieux de la tragédie, il y a plus de 60 ans. Le travail en classe sur son récit fera la distinction entre trois périodes à différencier : les années de persécutions, la période entre le moment vécu et le présent (ce qu'il a appris entre temps) et l'interaction avec les élèves (le temps du choix de la reconstitution et de la restitution d'un discours sur son expérience).

Il ne s'agit pas de réduire la valeur du témoignage ou de soupçonner le témoin de vouloir tromper son public mais de désacraliser le témoignage pour permettre aux enseignants, aux historiens de travailler sur le sujet, en dépassant l'émotion, tout en la prenant en considération. L'analyse critique devrait aussi rassurer le témoin sur le désir de recherche de vérité de l'enseignant et dédramatiser toute erreur qu'il commettrait dans son récit. Sur un plan éthique, il est important d'associer le survivant et les élèves à cette étape.

Le travail critique sur le témoignage :

En histoire orale, on distingue deux types de critiques : la critique interne et la critique externe.

La critique interne s'effectue au moment de l'interaction communicative.

Elle exige une attention soutenue car on doit, en même temps, se souvenir de ce qui a été énoncé, écouter ce qui est dit et préparer sa prochaine question.

L'historien ou l'élève entend des contradictions dans le récit, par exemple le témoin dit avoir été à deux endroits différents au même moment, ou parfois il fait des erreurs évidentes comme des erreurs de dates connues. L'interlocuteur peut tout de suite reposer la même question ou la compléter, afin de donner l'occasion au témoin de revenir et de préciser ce qu'il vient de dire. Le rôle de l'enseignant est primordial comme aide maïeutique³⁰, toujours dans le respect de l'Autre.

Parfois, des éléments ou des événements semblent improbables ou incompréhensibles. N'oublions pas que nous sommes « dans le monde absurde de la Shoah ». Dans ce cas, on peut demander au témoin plus tard dans son récit de raconter plus précisément cet événement, ou de le situer dans le temps. Toutefois, aussi improbable, étonnant, hallucinant que puisse paraître un événement, n'oublions que le témoin y était et pas nous. Même lorsque l'historien a étudié parfaitement les archives, il ne doit pas perdre de vue le fait qu'il n'était pas sur place et parfois les archives sont incomplètes. Par exemple, Vincent Ritz a mentionné un cas où le témoin se rappelle avoir été dans tel camp d'internement mais il n'est pas mentionné dans les archives.

Il faut être attentif à la manière dont on procède pour cette critique interne. Nous sommes dans le contexte d'une interview et non d'un interrogatoire policier. Nos témoins ont été victimes d'un système déshumanisant, dévalorisant qui visait à leur ôter le droit de vivre.

Le texte suivant met en exergue la difficulté de cette étape critique et explique comment elle risque d'être mal perçue par le survivant :

³⁰ Art de faire accoucher son élève de ses connaissances

« Je ne suis pas historien : je n'en ai pas la formation, et j'entends raconter à ma manière les événements que j'ai vécus. Et puis, les nombreuses rencontres que j'ai pu avoir avec les historiens m'ont plutôt incité à garder les distances avec leur science. Mes réticences s'effacent évidemment devant Hans Marsalek, historien de référence du camp de Mauthausen, mais c'est qu'il est autant témoin (ancien détenu) qu'historien. Tant pis si je ne me fais pas que des amis, mais je dois dire que, pour faire comprendre la réalité concentrationnaire aux futures générations, je ferais plus volontiers confiance aux témoignages et même aux productions artistiques qu'à celles des historiens. Peut-être suis-je aveugle ou naïf. En tous cas, chaque fois que j'ai eu à témoigner devant un historien, j'ai été considéré avec suspicion : chacune de mes affirmations était pour lui sujet à caution, tandis que les documents qu'il avait en main – ils ont tous été établis par des S.S. ou sur l'ordre de ceux-ci -, bien que souvent fantaisistes, comme il est aisé de l'établir, et bien qu'évidemment, l'analyse historique requière un examen critique des sources, n'en avaient pas moins à ses yeux une valeur particulière, parce que datés, signés et portant des cachets officiels incontestables.

Faut-il donc préciser que, pendant notre séjour au camp, nous n'avons pas eu, la possibilité de constituer nos propres archives ? Je n'ai que ma parole, mon témoignage, ma mémoire à opposer aux documents sur papier, et voici que ce que je dis se trouve n'avoir pour certains de mes interlocuteurs, au mieux que valeur d'anecdote ! Ainsi, récemment, un historien devant lequel je témoignais, loin de m'interroger sur le camp, m'a plutôt placé dans la posture de qui subit un interrogatoire. Ainsi, pour ce titulaire d'une chaire d'université prestigieuse, les règles de fonctionnement des camps dans le système concentrationnaire ont été définies, une fois pour toutes, par le commandant du camp de Dachau, Eicke, celui qui dans les années trente créa la brigade S.S. Totenkopf. »³¹

Au niveau de la classe, la critique interne expliquée auparavant, est facilitée par la prise de notes des élèves, par exemple une partie de la classe prendra des notes sur un thème. Ensuite, ensemble, ils pourront reconstituer le squelette de l'ensemble du témoignage, en présence du témoin s'il le souhaite.

La critique externe a lieu après le recueil du témoignage. La plupart des événements mentionnés peuvent être vérifiés auprès d'autres sources ou témoins. Le travail de préparation de la vérification est long et il doit être fait au préalable par l'enseignant, qui effectuera la recherche de ce type de documents, par exemple photocopie de journaux d'époque ou encore d'affiches ou de documents d'archives, ou encore pour les déportations, les calendriers de déportation, photographie de monuments, site Web de lieux authentiques de mémoire. Très souvent, le survivant a déjà effectué lui-même une partie de ce travail de recherches et possède des sources diverses, sur lesquelles parfois, il s'est appuyé pour construire son récit (des photos de familles, des objets, des articles de journaux ou encore des ouvrages historiques, des BD, voire des extraits de films).

Une fois que l'enseignant a compilé ces sources, il peut les proposer aux élèves comme exercices de décodage afin de compléter les informations données par le témoignage. C'est une occasion de montrer aux élèves comment analyser un article de journal, une photo, un dessin d'enfant, une BD, un extrait de film.

Etablissement des échelles de temps, lien entre les chronologies politiques et les chrono biographies

L'établissement de liens entre le témoignage et l'Histoire des manuels scolaires est sans doute le point le plus fondamental de l'approche « témoin en classe ». L'intérêt majeur est de prendre conscience que l'histoire ne consiste pas en une suite de dates neutres et sans rapport avec la vie, mais que l'Histoire, c'est nous, des enfants, des femmes et des hommes. Les élèves ne réalisent pas qu'ils sont des objets et des sujets de l'Histoire : objets d'histoire comme l'enfant en 1942 n'avait pas conscience au moment où il était exclu de l'école par des lois racistes que son expérience faisait partie de l'Histoire, sujets dans le sens où ils vivent en société donc agissent comme citoyens.

Le lien peut se faire sous différentes formes, en allant du plus simple au plus compliqué pour l'élève :

³¹ Ernest Vinurel, Rive de cendre, Paris, L'Harmattan, 2003, p. 21

- Deux frises chronologique et chronobiographique en désordre, l'une face à l'autre, déjà remplies avec les dates de la biographie et les dates des lois, des événements nationaux ou internationaux mentionnés ou ayant eu une influence sur la vie du témoin. L'élève devra simplement relier les deux par des flèches.
- Deux frises chronologique et chronobiographique dont la première est en désordre avec seulement les dates des événements mentionnés ou ayant eu une influence sur la vie du témoin. Les flèches seront déjà dessinées entre la chrono biographie et la chronologie. L'élève doit retrouver les événements correspondants dans la vie du témoin.
- Deux frises chronologique et chronobiographique qui ne comportent que les dates. Les élèves recherchent les événements dont il est question, aussi bien pour la chrono biographie que pour la chronologie.

Pour réaliser ces exercices, les élèves utilisent les notes qu'ils ont prises pendant le témoignage. Lorsque le professeur juge cet exercice trop difficile pour le niveau de sa classe, il distribue les feuilles avant l'arrivée du témoin afin que les élèves puissent les utiliser tout de suite.

Fiche 9

L'approche historique et l'approche citoyenne

L'approche historique et l'approche citoyenne

Les deux poursuivent des objectifs différents mais complémentaires. Il existe encore aujourd'hui un débat sur la légitimité de la seconde approche. A-t-on le droit d'analyser la Shoah, de l'étudier en éducation civique ? Est-ce un manque de respect vis à vis des victimes ? Les détracteurs avancent deux arguments principaux : d'une part, les victimes sont mortes pour rien, il ne s'agissait pas d'un engagement militant, elles ne se sont pas sacrifiées pour donner une leçon de bonne conduite à l'humanité, d'autre part, tirer des leçons constituerait une instrumentalisation de la Shoah en l'universalisant. Les survivants en général sont favorables à la deuxième approche, s'ils témoignent en classe, c'est fondamentalement parce qu'ils souhaitent que ce qui leur est arrivé ne se reproduise plus, avec quelque groupe ethnique ou religieux que ce soit.

1. L'approche historique

L'objectif à atteindre serait que les élèves connaissent ce qui s'est passé pendant la Shoah, le contexte politique, les événements marquants, les lois, l'idéologie, les chiffres et les méthodes de l'extermination nazie, les différentes catégories de victimes. Le survivant offre une connaissance de sa vie et donc de l'envers du décor. En outre, la présentation de l'ensemble du processus historique permet de découvrir le travail en amont et en aval de l'interview pour donner du sens au témoignage.

2. L'approche humaniste et démocratique : une étude psychosociologique

L'approche humaniste et démocratique de l'enseignement de la Shoah vise à dépasser une perspective strictement historiciste de l'événement. L'enjeu est de taille : comment parvenir à expliquer aux élèves que la Shoah « parle » aussi d'eux et de leur quotidien, de leurs relations à leur identité culturelle, à leur famille, à leurs amis, à leurs ennemis, à la société dans son ensemble. A ce titre, l'enseignement de la Shoah ou des persécutions à visées génocidaires contre les Roms, rencontre une empathie dans des classes multiculturelles, entre un témoin survivant qui souvent a vécu la situation d'enfants d'immigrés lui-même. L'expérience pourrait faire écho à certains aspects de situations actuelles, dans un contexte totalement différent.

Ce type d'approche consiste tout d'abord à disséquer les différentes composantes de la Shoah (approche historique), en reprenant les différentes étapes qui ont conduit à l'extermination, depuis les composantes d'une identité culturelle, l'individu et les groupes, le stéréotype (la propagande), la relation à l'autre, l'intégration, l'assimilation, la discrimination, l'exclusion, la ghettoïsation puis le meurtre collectif. Pour analyser ces données, le professeur en explique le fonctionnement, en les conceptualisant, puis en leur offrant une dimension « humaine » universelle, en cherchant des exemples dans l'histoire pour comprendre comment fonctionnent ces schémas dans d'autres contextes. Enfin, la prise de conscience des similitudes et des différences entre l'identité culturelle du témoin et chaque élève, mais aussi entre ce qu'ils ont vécu chacun à leur époque, offre au jeune la possibilité de prendre conscience de ses droits mais aussi de ses devoirs en tant que citoyen responsable. Qui aujourd'hui subit des discriminations ? Quelle est l'idéologie majoritaire ? Comment fonctionne la propagande à notre époque ? Qui sont les boucs émissaires ? Comment réagir lorsqu'on réalise que les émissions de divertissement à la télévision notamment sont fondées sur l'élimination (du maillon faible, du moins fort, du moins beau, du moins grand, du moins doué, de celui qui chante le moins bien etc....) Comment en tant qu'adolescent agir au quotidien, dans sa famille, dans son quartier pour construire une société européenne solidaire et inclusive fondée sur la richesse de ses différences ?

Une des caractéristiques de la « Journée de la mémoire de l'Holocauste et de prévention des crimes contre l'humanité » du Conseil de l'Europe est l'interdisciplinarité des projets développés dans les écoles. La deuxième approche s'inscrit dans cette dimension, les professeurs d'art plastiques, de biologie, de sport, de géographie, de morale, de religion, d'éducation civique, de philosophie, de musique, d'informatique, de langues, ont la possibilité d'inclure dans leur cours, une partie de cette analyse des schémas qui ont permis la mise en place de la Shoah. En outre, la dimension « prévention des crimes contre l'Humanité » met l'accent sur les leçons apprises de l'Histoire pour en faire quelque chose dans le présent et dans le futur de l'Humanité.

Différents témoins :

Fiche 10

Inviter un survivant des camps d'extermination : une position spécifique

Le témoignage du survivant de la Shoah est unique. Il est à la fois récit d'une expérience extrême mais aussi preuve par la présence même en classe, de l'échec de la tentative d'éradication des Juifs d'Europe. Son corps marqué parfois par le tatouage est signifiant par lui-même, il montre la déshumanisation, l'humiliation et la maltraitance.

La position du survivant pose problème, c'est une aporie. Il témoigne d'un projet mortifère auquel il a échappé, au nom de ceux qui eux n'ont pas eu cette chance.

Il constitue un trait d'union entre le passé et le présent, lui dont le corps était à Auschwitz pendant la Deuxième Guerre mondiale se trouve dans la classe, aujourd'hui. Inviter un témoin, c'est introduire une partie d'Auschwitz en classe. Avec un pied dans le présent et un pied dans le passé, il agit comme médium entre le passé et le présent, mais aussi entre la vie et la mort. Il raconte la vie alors que c'est d'un projet de mort collective dont il témoigne.

Comment parler au nom de ceux qui ne sont plus là et n'ont pas pu témoigner ? Comment parler d'eux, en parlant de soi ? Sorte de dibbouk³², le survivant va, par sa prise de parole, laisser ses camarades exprimer leur funeste destin. A travers ce travail de mémoire, n'entrevoit-on pas les difficultés d'un travail de deuil ? Les personnes assassinées par les Nazis n'ont pas eu de tombes, de sépulture, de rituel. Ces rites de passages sont des couloirs qui engagent le travail de deuil. Ensuite, il y a séparation symbolique entre le mort et les vivants. Pendant la Shoah, il n'y a pas eu de couloir de séparation « décente » entre ces deux mondes, alors le survivant se voit condamné à faire des allers retours entre les deux.

Le témoignage en classe ne jouerait-il par substitution un rôle de rituel, sorte de réparation de soi et du monde³³, mais sans en avoir la dimension libératoire de séparation définitive. Inlassablement, le témoin évoquera ses morts pour qu'ils ne soient pas oubliés, comme s'il avait une dette envers ceux qui ont été emmenés de force dans les chambres à gaz ou sont tombés sous les balles des Einsatzgruppen, comme s'il y avait une hiérarchie de la souffrance et qu'il était pire d'être mort quelques heures après l'arrivée à Auschwitz plutôt que d'avoir souffert pendant plusieurs mois ou plusieurs années en camps d'extermination. Paradoxalement, l'évocation est un moyen de se relier au monde des morts, mais aussi d'en sortir par la prise de conscience que si on témoigne, alors on est en vie.

Se réapproprier son histoire, la revivre et l'éloigner :

Nous nous trouvons face à un double mouvement en apparence contradictoire : la prise de pouvoir sur son histoire en l'énonçant et en même temps, le fait de le raconter dans le présent comme une histoire du passé permet de l'éloigner physiquement. Dire la Shoah, c'est extraire de soi des briques pour en construire un souvenir traumatique dicible mais les recherches sur la question ont démontré que le témoignage ne provoquait pas de soulagement ni de sentiment de libération, à part quelques bénéfices primaires et secondaires liés au partage social de l'expérience³⁴.

Le syndrome du survivant

Le syndrome du survivant consiste à s'interroger sur les raisons de sa propre survivance. Pourquoi moi, qui ne suis pas meilleur qu'un autre, ai-je eu le droit de vivre ? Poser la question sous cette forme est une internalisation du point de vue Nazi et accepter l'idée qu'il aurait dû mourir comme les autres. Il est légitime de se demander si le témoignage en classe diminue le syndrome du survivant ou s'il l'accroît. Est-ce un moyen de dire que la mort ne représentait que le but et le point de vue nazis

³² Le dibbouk appartient à la mythologie juive et il représente l'esprit d'un mort qui habite le corps d'un vivant.

³³ Tikhun Haolam

³⁴ Oralités. « Catégoriser l'impensable. La figure du « musulman » dans les témoignages de rescapés des camps nazis. Sylvie Delvenne, Christine Michaux et Marc Dominicy. Unité de recherche « Sources audiovisuelles en histoire contemporaine », Université de Bruxelles, 2005 ; pp. 12 et 13

mais que lui, était né pour vivre ? Dans cette perspective, les récits de la vie avant et après la Shoah sont importants pour rendre compte de son existence. Ou au contraire, est-ce un moyen de chercher à découvrir les raisons de sa survivance en racontant encore et encore, et en cherchant du sens à chaque fois ? Lorsqu'il parle, le témoin s'adresse non seulement aux élèves, à l'enseignant mais aussi à lui-même : cherche-t-il à comprendre un projet absurde en le racontant ? Comment raconter l'absurde ? Par des bribes de paroles, par des descriptions partielles de moments vécus dans l'aberration et la peur ? Le témoignage devrait comporter un sens, pour qu'il soit compréhensible, or l'expérience elle-même est un non sens.

De quoi va-t-il parler ? il ne peut pas témoigner de ce qu'ont ressenti les victimes de la chambre à gaz, il n'y était pas. Il parlera de ce qu'il a vu et de ce qu'il a ressenti. La mission se révèle presque impossible, ceux qui n'ont pas vécu cette expérience ne disposent pas des capacités imaginatives pour en saisir les dimensions ou l'illogisme. Il va se heurter à une incompréhension ou à un jugement faisant appel à des critères actuels anachroniques. Il peut aussi évoquer sa difficulté à rendre ce qu'a pu être l'expérience des camps et des persécutions, non seulement pour des raisons émotionnelles mais aussi en raison de l'évolution du langage et des euphémismes utilisés à l'époque pour cacher la réalité de la « Solution finale ». Les mots sont insuffisants pour rendre compte des maux. Le vocabulaire ordinaire risque de provoquer un effet de banalisation. Autre aporie, d'une part, il communique et en même temps, il transmet l'incommunicabilité d'une telle expérience. Quel ne fut le désespoir d'un témoin qui après avoir raconté sa vie à Auschwitz pendant une heure et demie, entend un professeur lui demander : mais au fond est ce que vous avez été battu ou maltraité ? Le survivant suffoquait presque en répondant mais Auschwitz ce n'était que cela, des mauvais traitements et des humiliations, les unes après les autres.

Offrir son témoignage, c'est se défaire de quelque chose d'intime, les mots vont échapper au témoin. Il partage son expérience et à ce titre, lui donne une dimension universelle. Elle lui appartient en propre mais ne lui appartient plus dès qu'il l'a proposée à l'espace de la compréhension d'Autrui. La façon dont l'interlocuteur a interprété, saisi ou appréhendé son récit lui échappe. Laisser son histoire rejoindre l'Histoire exige un lâcher prise, une prise de risque et une sorte de travail de deuil.

Enfin, s'il y a un désir évident de justice à la source du témoignage, il n'existe pas de souhait de vengeance, le survivant ne raconte pas ce qui lui est arrivé pour traumatiser les jeunes, les démoraliser ou les détruire. En Europe, la plupart des enfants peuvent être des descendants de By Standers³⁵, de bourreaux, de justes, et plus rarement de victimes. La classe offre une sorte de tribune où le témoin a la possibilité de raconter son histoire aussi étonnante et invraisemblable soit-elle. Il attend un jugement de la part des élèves et de l'enseignant. Les accusés sont les bourreaux et lui, victime a besoin d'être reconnu en tant que tel. Il attend une attitude de respect et une prise de position de la part des élèves. Les élèves sont pris à témoin, il compte sur eux pour transmettre sa parole et ils deviennent à leur tour témoins à charge de l'ignoble et de l'insupportable.

Fragilité du témoin

Deuxième aporie : le survivant porte en lui à la fois une force et une faiblesse extrêmes. La force de la survivance, parfois, frise un certain sentiment d'invincibilité, et en même temps, l'Homme a été désillusionné par un système de destruction industrielle, il a perdu souvent une grande partie de sa famille et de ses proches, et il sait quelles horreurs l'Humain est capable de concevoir. Il apporte l'espoir que malgré tout, il est possible de s'en sortir puisque lui a survécu, et en même temps, il annonce une mauvaise nouvelle : la Shoah est encore possible puisqu'elle a déjà eu lieu.

Dans toute son existence, la réalité du camp constitue l'expérience la plus marquante émotionnellement et la plus extrême, comment sortir de cette échelle ? Comment juger le monde sans chausser les lunettes Auschwitz ? Comment pourrait-il encore faire confiance à l'Homme ? Pour certains, la seule réalité qui compte est celle qui pose la limite, rien ne peut être pire qu'Auschwitz. C'est la référence de son absolu de l'horreur qu'il va introduire dans la classe. Les jeunes sont abreuvés d'images violentes par les médias, les jeux vidéo, les films. Arriveront-ils à distinguer entre la fiction et la réalité ? Quel lien établiront-ils entre l'actualité et la Shoah ?

³⁵ des spectateurs qui n'étaient ni bourreaux, ni victimes.

Comment à partir d'un destin individuel aborder une Histoire collective?

Ce n'est pas en tant qu'individu qu'il a été persécuté par les Nazis, c'est en tant que Juif, membre d'un groupe par la naissance, auquel lui-même ne se rattachait pas forcément. Il a été entouré de compagnons d'infortune à qui on avait aussi dénié le droit à l'humanité et à la vie. Le témoignage constitue un aller retour entre l'individuel et un collectif qui doit être éclairé par l'enseignant. Le destin individuel est perçu comme une partie d'un destin collectif, il agit comme membre d'un groupe, s'estime autorisé à prendre la parole au nom de celui-là et en même temps, en racontant son histoire et l'histoire de tel et tel de ses amis, il leur restitue une individualité dont les Nazis les avaient privés. Parler nominativement d'un camarade est un processus de réparation de la déshumanisation. Chaque expérience est constitutive d'une histoire collective et en soi, l'histoire individuelle est héritière du collectif d'une période. Une des tâches de l'enseignant sera de donner une dimension universelle au récit de vie, en offrant aux jeunes la possibilité d'établir un lien entre la chronobiographie et l'histoire avec un grand H. Le récit de vie du survivant n'est pas une illustration de la Shoah, il en est une composante primordiale.

Le témoignage en classe : un acte politique face aux négationnistes

Le mot témoin en français est porteur de différentes significations.

Etre témoin d'un accident : c'est avoir été présent au moment de l'impact.

Porter témoignage : c'est relater ce qu'on a vu, en jurant de ne dire que la vérité et rien que la vérité.

Visiter la maison témoin, c'est voir une exemplarité, un modèle. En quoi le survivant nous propose-t-il une exemplarité ou un modèle ? Dans les valeurs qui l'animent sans doute et un contre modèle dans les contre-valeurs du monde « nazi ». Le témoignage propose un avertissement donné aux jeunes, une prévention face aux idéologies démagogiques et aux tentations séductrices des pensées faciles cherchant des boucs émissaires aux difficultés contemporaines.

Le témoin lumineux de la voiture : c'est l'avertissement qu'il y a un problème. L'acte de témoigner est une lumière qui est transmise pour essayer d'éclairer les esprits et de les appeler à conserver un esprit critique face à toutes les formes de violence et de non respect.

Toutes ces expressions éclairent les motivations des hommes et des femmes qui consacrent une partie de leur retraite à fréquenter les établissements scolaires pour raconter leur histoire ou à accompagner les classes sur des lieux authentiques de mémoire : prévenir, parler pour ceux qui ne sont pas revenus, hurler sa colère, informer, convaincre, appeler à la vigilance.

« Etre un témoin du temps passé dans son temps et pour le futur, c'est-à-dire pour que plus jamais cela ne recommence » n'est pas un vain mot, une litanie car tous les survivants témoins, sans exception, que j'ai rencontrés, ont avancé cet argument comme principal.

Si on pense qu'il est vain de se battre contre l'intolérance, contre l'antisémitisme, contre le racisme, contre l'exclusion, alors on ne passe pas sa retraite à fréquenter les cantines et les halls pleins de courants d'air des établissements scolaires. Les survivants souhaitent apporter des valeurs par le contre-exemple, mais aussi partagent l'espoir fou pour certains, de contribuer à construire un monde meilleur, démocratique et humaniste où chacun a une place.

Le témoignage sur la Shoah en classe n'est pas neutre. C'est un acte politique au sens d'acte citoyen. Il constitue une position humaniste sur deux plans. D'une part, elle affirme la validité de la transmission d'humain à humain, lorsqu'il témoigne, c'est à chacun des élèves qu'il s'adresse dans son individualité et croit que la parole permettra que les Hommes de demain ne recommencent pas, que son expérience les concernera tous. D'autre part, ce n'est pas en tant que victime qu'il s'adresse aux élèves, c'est en tant qu'Homme. Pour l'exprimer autrement, c'est une position qui implique une vision humaniste de la question de la Shoah et des persécutions à visées génocidaires face aux Roms.

Fiche 11

Inviter un survivant Rom du Samudaripen en classe

La situation des Roms, Sinti, Jenish est différente selon l'histoire des pays européens au XXe siècle. Dans de nombreux pays d'Europe, le développement des voitures et la modernisation des caravanes parfois équipée avec TV écran plasma, mais aussi les transformations techniques comme le développement de l'utilisation du plastique à la place de la vannerie, la multiplication des supermarchés qui a drastiquement diminué les possibilités de faire de la vente à domicile, l'engouement pour les marchés de quartier et la concurrence acerbe pour l'attribution des places de vente, la politique de sédentarisation forcée ou encouragée ont contribué à changer les modes de vie et le quotidien des populations nomades. Parfois, leur non maîtrise de l'écriture les met dans une situation de précarité et de dépendance face à un monde « gadjo³⁶ » dont ils subissent les règles qu'ils ne comprennent pas toujours. Si le témoignage en classe est avant tout une communication, il ne faut pas perdre de vue le contexte global de relations de pouvoir qui l'entourent.

Dans la culture des « voyageurs », la transmission s'effectue autour de la famille, des « vieux » qui racontent à leurs « jeunes ». Comment intégrer cette dimension familiale dans le témoignage en classe ? Comment respecter les composantes culturelles si peu enseignées, parfois même rejetées par certains de ses membres en demande d'assimilation et d'acculturation ?

La mémoire en civilisation Romani ?

La civilisation Romani ne connaît pas cet impératif, semble-t-il, intrinsèquement. Elle ne le connaît que par emprunt aux sociétés dominantes dans lesquelles elle se déploie. La mémoire n'est pas un précepte sacré de la culture Romani. Bien au contraire, tout laisse à penser que la culture Romani, dans son intime impératif s'exprimerait plutôt par « Oublie ! » que par « Souviens-toi ». Il en va de l'architecture immatérielle de cette civilisation dans son entier. En tant que citoyens européens, les Roms partagent les usages de leurs sociétés. Ils sont donc, par intégration, familiarisés en partie, avec la fonction socialisante de la mémoire, à défaut de rôle religieux puissant chez eux. Mais, en tant qu'enfants du peuple Rom, il en est différemment.

L'impératif de la mémoire, au fondement de la culture juive puis chrétienne, accompagne une cité état, faite d'accumulation, d'écriture, de comptes et comptes-rendus. La civilisation Romani est une ethnie au sens grec du terme, à savoir « Un peuple » (de semblables ou d'égaux), mais qui n'est pas organisée en « cité état »³⁷. L'ethnie est sa forme collective. L'a-territorialité est sa forme géographique. Ces composantes fondamentales impliquent une série de considérations, parmi lesquelles il faut compter la mémoire. J'inscris ces grandes lignes dans la référence des penseurs, Gilles Deleuze et Félix Guattari (Mille Plateaux) et des anthropologues Pierre Clastres et Jean-Loup Amselle (au cœur de l'ethnie). C'est une ethnie sans accumulation qui n'a conquis, ni construit. Aucune trace historique de la puissance de cette civilisation à travers les âges et les lieux, aucun monument, aucune ville, aucun temple, aucun mégalithe. La civilisation Romani ne connaît pas l'accumulation : ni sous sa forme écrite, car l'écriture est un emprunt aux sociétés d'accueil. Au contraire, l'origine indienne des Roms les rapporte à une civilisation ancienne où l'écrit était déconsidéré au profit de l'oral. Les grands textes sacrés indiens se sont transmis jusqu'à une date récente oralement. Les Roms de nos jours, dans leur illettrisme fréquent prouvent que l'écriture fut le moindre de leur souci. Ce symptôme rappelle l'écriture est apparue dans les civilisations de l'Indus et de la Mésopotamie sous forme de tablettes de comptabilité gravées dans l'argile. Elle est liée à l'échange et à la circulation de marchandises. Il faut croire que les Roms ne possédèrent pas d'accumulation au-delà des ressources humaines habituelles, en marchandises, ni en personnes qui exigea d'eux le recours à l'écriture. Pure spéculation. Autre lien à l'écrit, au territoire et au pouvoir : le culte des morts. Nicole Loraux, historienne helléniste, nous a enseigné comment les morts étaient convoqués au secours d'une république à consolider dans ses visées politiques. La mémoire fait figure, en ce cas, de tablettes écrites au service d'une hégémonie politique³⁸. Chez les Roms, pas de culte des morts commémoratif qui relève de leur culture intime. Les rites sont extrinsèques, ils empruntent aux usages des religions dominantes des pays où les Roms séjournent. D'apparence

³⁶ Adjectif d'origine gitane, désignant un Non Gitan, du point de vue des Gitans.

³⁷ Ehrenberg, *L'état grec*, Maspero

³⁸ L'invention d'Athènes, l'oraison funèbre

catholique chez les catholiques, musulmane chez les musulmans, orthodoxe en pays de religion orthodoxe, etc. Des fragments rémanents de pratiques anciennes subsistent dans certains groupes. Ainsi certains Manouches de France versent-ils souvent du vin ou de l'alcool sur la terre en l'honneur des morts, tout comme certains groupes Roms de l'Est européen. Cet usage procède d'une forme indo-européenne très répandue dont on retrouve des traces chez divers peuples jusqu'à nos jours.³⁹ Il n'y a qu'une génération que les Manouches itinérants en France enterraient leurs morts au bord d'un chemin, dans un bois, ou un champ, lorsqu'ils n'étaient pas rattachés à une commune donc à un cimetière, lieu de domiciliation des morts. Lorsque les vivants ne sont pas domiciliés sur un espace administratif légal, les morts ne le sont pas non plus. Sans maison, ni tombe (Rajko Djuric). Au XVIIIe siècle en Grande Bretagne, il en était de même : « Leur usage, lorsqu'ils perdaient quelqu'un, était de l'enterrer au pied d'un arbre »⁴⁰. Cette pratique est également très ancienne et relève d'une coutume indo-européenne bien repérée parmi divers peuples de cette origine. Mais dans nos sociétés occidentales, il n'est guère plus de populations non sédentarisées pour maintenir ce système mortuaire aterritorial qui s'est continué parmi les Roms. Les Manouches encore, ont continué jusqu'à nos jours à brûler les biens du défunt ou de la défunte. La caravane et tous ses meubles étaient brûlés. Il n'y avait pas de transmission ni d'institution successorale en civilisation Romani. Pas d'héritage. Ce caractère confirme la qualité non accumulatrice de la civilisation Rom. A l'exception des photos, on ne garde rien qui provienne du décédé. Les photos du mort elles-mêmes, deviennent taboues, ne s'exposent pas, se gardent dans l'intimité. Les caravanes sont brûlées, les vêtements et les biens du mort aussi. La famille déserte l'ancien lieu de vie et rebâtit un nouvel espace existentiel vierge ailleurs. Les morts ne sont jamais convoqués, interpellés, nommés, ni rappelés. Le domaine de la mort est potentiellement dangereux pour les vivants. Des morts importunés pourraient par suite harceler les vivants et créer des troubles irréparables. Les morts doivent reposer en paix dans leur domaine séparé. Exposer les photos des morts, citer leur nom, les répéter rituellement etc. est antinomique de la culture Romani. Les morts réagissent hostilement à l'inobservance de ce principe et se déchaînent contre le coupable, ses forces négatives et nuisibles aux vivants. Les vivants ne retrouveront paix, calme et santé que lorsque les défunts dérangés seront apaisés eux-mêmes. Il s'agit d'une cosmogonie apparentée au corpus indien, voltaïque et shamanique prévédique commun à toute la région des deux côtés de l'Himalaya et en deçà. Ce corpus ne s'est pas perpétré intégralement dans tout le monde rom actuel mais ne persiste que sous les traits de grands principes moraux que j'ai nommés structuraux, c'est-à-dire abstraits et théoriques, mais incarnés dans des gestes, des peurs, des habitudes, des fragments, comme l'est l'ensemble du peuple Romani. Un peuple en fragments.

Ce n'est pas le passé qui est forcément dangereux, mais les défunts. Ainsi des observateurs ont-ils recueilli dans les souvenirs de certains groupes roms rencontrés en cours de route. Etienne Pasquier, témoin oculaire rapporte qu'à Paris en 1427 : « A ce que j'ai appris, quelques-uns disaient qu'ils étaient de l'Inde (CA, op.cit. p. 46). D'autres témoignages relatent que tels groupes Roms se souviennent être venus de Perse, ce qui non moins exact. Par ce rappel, je veux signaler que ce n'est pas le passé, mais la mort qui est taboue chez les Roms. Toutefois, l'observation contemporaine confirme qu'il n'y a pas non plus d'intérêt particulier pour le passé chez les Roms, c'est-à-dire qu'il n'y a pas, dans la majorité ordinaire de ce peuple de goût pour l'histoire, ni pour le passé. Seuls des militants roms sollicitent de l'histoire une consolation afin de conforter leur identité nouvelle à construire, à reconquérir sur l'amnésie et le traumatisme et sur ce silence obstiné. Exposer des photographies de morts nus est également considéré comme « impur » en civilisation romani. Voilà de quoi caractériser la mémoire dans la civilisation romani : la mémoire ne se partage pas, ne se divulgue pas, et ne s'utilise pas. Elle est intime et elle est taboue. Dans le cas de « l'extermination » pendant la Deuxième Guerre mondiale, les profanes se sont souvent demandé pourquoi si peu de survivants roms témoignent, contrairement à d'autres groupes persécutés. Ils ne témoignent pas parce que le témoignage n'appartient pas à la culture rom. Il n'y a pas de parole publique dans la tradition rom. S'exposer soi-même, dans une culture toute faite de protection par rapport au monde extérieur, tenu aussi à distance que possible, est chose inconcevable. Pas de mémoire publique, pas de livre sacré connu dans ce peuple. (...) La musique est l'art a-territorial par excellence, mais aussi art du temps présent. La musique et non pas la mémoire est un acte fondateur chez les Roms. Le film que Tony Gatlif a consacré au Samudaripen d'une durée de vingt minutes peut sembler maladroit de nos jours au regard de l'œuvre de Claude Lanzmann « Shoah » car il aborde son propos à l'inverse de Lanzmann. A juste titre puisque le Samudaripen n'est pas la Shoah. Gatlif veut montrer ce qu'il en

³⁹ Les Funambules, chap. 1, CA

⁴⁰ Abbé Prévost in Funambules, p. 73

est pour son peuple d'une liberté dans la musique et la danse par delà les barbelés, l'anéantissement, l'atrocité. Le propos sonne juste, relativement à ceux à qui il s'adresse, les Roms. C'est par l'art, l'esthétique de la douleur, qu'opère la transcendance romani du désastre avec efficacité. Mettre en art le Samudaripen contribue à sa transmission publique. Un art d'après la catastrophe, sans mièvreries, râpeux comme une voix flamenca, et vif comme un quart de sa gamme indienne.

Comment ne pas renoncer au témoignage de survivants Roms ? Quelle transmission envisager ?

Dans ce contexte, comment envisager une transmission ? Il convient de distinguer mémoire et transmission. On a vu plus haut les divers aspects de la mémoire impliquée dans notre problématique. La transmission se divise elle-même en plusieurs plans. Il n'y a pas chez les Roms de culte de la mémoire qui se transmettrait par des techniques spéciales. L'historien Yerushalmi a examiné les façons de garder présent le passé par des procédés rituels religieux de répétition des noms à la synagogue, de lecture publique des appellations des disparus selon les livres du souvenir. On a compris déjà qu'il n'y a aucun rite religieux semblable chez les Roms qui puisse parallèlement assurer cette fonction. (...) Doit-on pour autant se dispenser de marquer les territoires de leur souffrance ancienne, comme ceux des autres pourchassés des années sombres. A défaut de techniques mémorielles reconnues, à défaut de rite sacralisant la mémoire chez les Roms, à défaut de répétition, de pèlerinage, de pratiques culturelles de la mémoire, l'on doit cependant postuler que se transmettent des éléments de génération en génération qui assurent la reproduction de la culture romani. La transmission s'opère de manière latérale. Elle s'insinue indirectement. Lors d'entretiens avec telle ou telle personne rom, à la question « Connaissez-vous des gens qui ont été déportés ? Y en a-t-il dans votre famille ? Vos parents vous en ont-ils parlé ? », les réponses sont positives. Il est certain qu'une parole a circulé dans le champ familial pour évoquer l'horreur. Les enfants ont su. Pas tout, pas explicitement, pas systématiquement, mais la transmission fondamentale, à savoir que cela a existé, s'est bien faite dans le domaine privé. C'est dans le domaine public que cette transmission est en faillite. Comme dans tous les groupes persécutés de la Seconde Guerre mondiale, les Roms ont commencé par faire silence sur leur « extermination » sous le poids tyrannique du traumatisme collectif qui fut le leur. L'après coup, chez eux, dura plus longtemps que chez leurs compères malheureux, à cause de l'addition de caractères discriminants liés à leur culture. Ils semblent que les temps actuels en soient venus à s'ouvrir lentement au Samudaripen.

Différences entre le Samudaripen et la Shoah

Enfin, les élèves doivent apprendre les spécificités du Samudaripen (vis à vis de la Shoah) et découvrir la manière dont les Roms ont été traités pendant la Deuxième Guerre mondiale, différente selon les pays européens.

Attention, il ne s'agit pas d'établir une hiérarchie des souffrances entre Roms et Juifs. Les Roms et les Juifs ont été victimes de la politique nazie.

La nature des persécutions est différente et fondée sur des présupposés différents. Les Nazis ont poursuivi les Juifs pour des raisons dites « raciales », alors qu'ils se sont attaqués dans un premier temps aux Roms et Sinti sous prétexte qu'ils étaient asociaux, non intégrés dans le système économique, dangereux pour l'ordre social. Originaire d'Inde, les Roms et Sinti étaient d'origine « aryenne ». Les lois sur la pureté du sang de Nuremberg (1935) ont exclusivement visé les Juifs, plus tard, elles ont été appliquées aux Roms et aux Sinti, dans un deuxième temps.

Enfin, il y a un désir affirmé d'extermination de la surface de la terre des Juifs, mais pas des Roms. Au début, certains ont été stérilisés. Il n'y a pas une obsession antitsigane publique ressemblant à l'antisémitisme hitlérien des années 1920 et 1930, en revanche depuis des décennies avant le nazisme, les nomades étaient discriminés, surveillés et maltraités, ce qui n'était pas le cas des Juifs.

La manière dont ils ont été traités est très différente en fonction du pays, il y a eu des déportations de Roms en Allemagne, en Autriche, en Yougoslavie alors qu'en France, les Roms et Sinti ont été internés dans des camps, sans être déportés. Ils ont souffert, ont été victimes de persécutions à visée génocidaires puisque c'est en temps que Roms et Sinti qu'ils ont été maltraités. Si on prend l'exemple de Jasenovac en Croatie, le nombre de victimes Roms est plus grand que celui des Juifs. Il y avait une partie du camp réservée aux tsiganes à Birkenau et le 2 août 1944, tous les tsiganes ont été liquidés en une nuit. Ils étaient traités différemment par les Nazis qui ne les ont pas massivement

exterminés tout de suite à leur arrivée à Auschwitz, les familles ont pu rester ensemble mais ils ont été victimes d'expérimentations médicales et de mauvais traitements.

Le témoignage en classe d'un survivant Rom

Dans le cas de la venue d'un témoin Rom, l'apprentissage et la transmission par l'enseignant de données sur ces cultures exige un temps certain et donc l'invitation se situerait plutôt en fin d'année scolaire, après une réflexion notamment avec les élèves sur les différences culturelles, sur les phénomènes d'exclusion et d'intégration, sur les composantes identitaires et leur lien avec le vivre ensemble dans le respect réciproque des pluralités.

Pour préparer les élèves, le professeur peut s'appuyer sur les Roms à l'écran pour des pistes pédagogiques lui permettant de décrypter la vision des Roms et les stéréotypes diffusés par les films. Un film très instructif serait Le cheval venu de la mer de Mike Nevel (sur les rites de deuil, sur les questions de sédentarisation etc.) ou Latcho Drom de Tony Gatlif qui apporterait des connaissances sur l'importance de la musique dans la culture Rom, en outre, la manière dont une survivante parle d'Auschwitz dans un chant qu'elle interprète est très intéressante. Sur la question spécifique des persécutions contre les Roms et de leur mémoire en France, il existe le film documentaire de Raphaël Pilosio Route de Limoges qui met l'accent sur les liens entre mémoire juive et mémoire Rom.⁴¹

Dépasser un tabou

Marcel Rosino Hoffmann (pasteur) explique que lorsque les enfants ne voulaient pas que leurs parents ou grands-parents témoignent⁴² ou que des photos des déportés, des internés ne soient pas publiées⁴³, alors les « vieux » ont réagi en arguant de la nécessité actuelle de transmettre cette expérience traumatique pour des raisons liées à la spécificité de l'événement, à la disparition des témoins, mais surtout à l'inquiétude qu'ils ressentaient face à la situation actuelle des « gens du voyage » en Europe. C'est la génération même des survivants qui demande pour des raisons exceptionnelles de prendre quelques libertés avec la tradition ou les tabous face à la mort. Dans un autre cas, ce sont les petits-enfants qui vont obtenir ces témoignages, alors que les enfants n'en ont rien su. Vincent Ritz suggère que peut-être les survivants sont aussi les membres de la troisième génération et qu'ils joueront eux le rôle de passage de témoin, lorsque les protagonistes n'ont pas pu transmettre eux-mêmes.

Les difficultés concrètes d'une intervention en classe

Comment jouer le rôle de l'enseignant lorsqu'on n'a jamais fréquenté l'école est une question difficile pour les témoins Roms.

Vincent Ritz, formateur de médiateurs, lui-même Sinti insiste sur le fait qu'il faut se sentir capable de communiquer une expérience, de parler en public, et de filtrer son discours en raison de la fragilité des enfants qui sont comme des « éponges ».⁴⁴ Selon lui, il y a peu de personnes qui ont la possibilité matérielle ou la capacité de le faire parce qu'ils ont été éloignés de la formation scolaire qui prépare à la prise de parole en public. Or, le Rom qui se retrouve sur l'estrade en train de raconter son histoire de vie n'a souvent lui-même que peu fréquenté la salle de classe, sans la peur au ventre. Comment

⁴¹ [Raphael pillosio@hotmail.com](mailto:Raphael.pillosio@hotmail.com)

⁴² en raison de la spécificité des interdits de leurs traditions, expliqués au début de cette fiche

⁴³ il s'agissait en l'occurrence d'un ouvrage comme celui de Matthieu Pernault, avec des photographies sur les « gens du voyage » internés dans le sud de la France

⁴⁴ Discussion avec Vincent Ritz, Réunion d'experts sur l'enseignement de l'Holocauste des Roms, Strasbourg, 19 décembre 2006.

gérer cela ? D'ailleurs une des premières questions des enseignants face au témoin concerne souvent sa relation personnelle à l'école.⁴⁵

Dans les communautés Roms, il y aurait une obligation morale à partir du moment où on serait lettré dans un milieu illettré de consacrer sa vie à la raconter, sous prétexte qu'on n'est peu nombreux à savoir le faire.⁴⁶ En 2008, le nombre de survivants Rom du Samudaripen capables et désireux de témoigner en classe est extrêmement faible.

Outre le manque d'habitude de s'exprimer en public, la langue n'est souvent pas la même et il est difficile de construire un récit structuré lorsqu'on n'est pas exercé.

Porter témoignage permet, en évitant la pitié elle-même source d'humiliation, de retrouver un honneur dont il avait été privé, (lorsque les lieux publics tels que l'école lui avait été interdit), celui d'avoir le droit à la parole, d'être celui qu'on écoute et qui n'a plus à se cacher. Un retournement de situation, la victime d'hier retrouve un statut d'Homme, avec une mission noble, celle de protéger les autres hommes d'actes et de paroles pouvant mener à l'exclusion, puis à « l'extermination ».

Les Roms ont plutôt l'habitude de parler dans un cadre informel et familial. Comment dépasser leur « peur » des Gadjos ? Vincent Ritz souligne la difficulté de faire faire des interviews de survivants Roms par des « gadjos », en dehors de la présence de membres de la famille.⁴⁷

Des réactions telles que la pitié, l'indifférence, le mépris, voire l'incrédulité des élèves risquent de blesser le témoin dans son effort de mise en commun de valeurs qu'il souhaite défendre.

Les Roms souffrent parfois non seulement de la méfiance de leurs voisins mais aussi de manifestations de mépris ou d'attitudes hostiles offensives. Leur présence à l'école est donc une mise en valeur de leur présence dans la société et va à l'encontre d'une mise à l'écart. Mais cela n'est pas sans poser de problème car très souvent, l'école n'est pas leur lieu. Ils l'ont rarement fréquentée avec bonheur, lorsqu'ils l'ont fréquentée et les souvenirs sont loin d'être positifs. Elle est perçue par eux, plus souvent, comme un facteur d'exclusion sociale que d'intégration à une culture dominante. Il faut donc réfléchir au sens que cela a, qu'une personne victime non seulement de persécutions à visées génocidaires, mais également d'éléments structurels et culturels comme la non scolarisation vienne à l'école pour aider la société à combattre ses vieux démons. C'est un acte politique extrêmement courageux.

Les stéréotypes en cours devront être dépassés, discutés, traversés afin que l'élève puisse aborder le témoignage en ayant conscience de ses a priori. Ce n'est pas simple selon les expériences qui nous ont été rapportées mais dans la plupart des cas, il semble que les résultats aient été au-delà des espérances des « organisateurs ». Michelle Kelso soulignait que les élèves étaient passionnés, fascinés par les survivants Roms qui leur racontait non seulement un autre temps mais aussi une dimension culturelle qu'ils ignoraient totalement, celle des « gens du voyage », avec leurs mystères et le symbole de liberté qu'ils représentent dans une vision fantasmagorique exogène. Michelle Kelso a analysé une série de plusieurs centaines d'évaluation d'élèves qui ont affirmé, après ces séances de rencontre avec un survivant, avoir découvert que les « gens du voyage » étaient des êtres humains et les enfants en séance de débriefing avec Marcel Rosino Hoffmann (pasteur manouche) ont énoncé qu'ils ne voyaient plus le monde de la même manière qu'avant cette rencontre.⁴⁸ Des questions extrêmement directes à partir des stéréotypes sur les « Roms » telles que sur les accusations d'être voleurs de poules et d'enfants sont posées. Ensuite, il dépend bien sûr de la capacité du témoin de gérer ces questions et d'y apporter des clés de compréhension sur la construction d'un stéréotype à partir de faits réels tels que l'abandon des enfants par des filles mères dans une Europe chrétienne stigmatisant la naissance d'enfants hors du cadre du mariage et le recueil de ceux là par les « voyageurs », connus pour leur amour et le respect qu'ils leur portent. Ensuite, la question de la faim, heureusement souvent inconnue de nos élèves et le fait qu'on ait volé de la nourriture (des poules dans la perception collective d'une Europe aux origines agricoles ancrées) pour rester en vie. Est évoquée aussi la diversité d'une population qui comprend, comme dans tout ensemble, des individus

⁴⁵ Loc. cit.

⁴⁶ Vincent Ritz ibid.

⁴⁷ Loc. cit.

⁴⁸ Entretien du 19 décembre 2006 avec Marcel Rosino Hoffmann et Michelle Kelso lors de la réunion d'experts sur l'enseignement de l'Holocauste des Roms. Strasbourg.

différents avec des comportements aussi divers que dans tout autre groupe communautaire. En revanche, il faut être armé devant ce type de questions qui pourraient renforcer chez un témoin sensible ou fragilisé par une situation sociale caractérisée par l'exclusion et la précarité, des sentiments de désespoir voire même renforcer sa représentation du « gadjo » porteur de ce type de stéréotypes à l'égard des siens. Il faut que ce soit quelqu'un qui aient des arguments pour se protéger mais aussi pour expliquer aux jeunes ce dont il est question dans la construction des représentations.

Fiche 12 : Inviter un survivant qui était un « enfant caché » pendant la Shoah

Un million et demi d'enfants de moins de 15 ans ont été exterminés pendant la Shoah. Ils représentaient le futur du peuple Juif que les Nazis désiraient éradiquer de la surface de la terre. Ils furent les premières victimes de la faim et de la misère dans les ghettos à l'Est de l'Europe à partir de 1941.

A partir de 1995, « l'enfant caché » a été considéré comme un survivant de la Shoah, puisque toute personne juive ayant survécu en Europe entre 1939 et 1945 est considérée comme telle. Le concept d'enfant caché apparaît dans les années 1990, autour d'associations de victimes. Un guide pédagogique et des témoignages vidéo sont directement utilisables en classe⁴⁹, cf.

Une bande dessinée « Les enfants sauvés, huit histoires de survie »⁵⁰ offre une vision globale de la situation des enfants cachés dans différents pays européens : la Lituanie, la France, l'Autriche, la Pologne, les Pays Bas, la Grèce.

Le traumatisme est différent de celui du survivant des camps qui a dû réagir face au danger réel qu'il courait. L'enfant caché n'a souvent pas été confronté au danger réel puisqu'il en a été protégé par la décision de ses parents. En revanche, il a du intégrer l'idée qu'il était condamné à mort par les Nazis, imaginer le danger encouru et se demander comment il aurait pu y faire face, contrairement à ses parents qui eux ont réussi à s'en sortir.

Les questions que se posent certains enfants cachés dépassent le syndrome du survivant précédemment abordé :

Comment mes parents ont-ils pu m'abandonner ? M'aimaient-ils vraiment ? Comment ont-ils pu prendre cette décision, même pour me sauver la vie ? Que savaient-ils de la réalité ? Sur le plan de l'identité, comment se rattacher après la guerre à une identité qui fut mortifère ? Comment se détacher des personnes qui ont nourri, soigné, aimé et protégé l'enfant, une fois le danger écarté ? Comment ne pas avoir intégré inconsciemment l'idée que l'abandon sauve la vie comme le déni d'identité ? Si le mensonge permet de survivre, pourquoi arrêter de le pratiquer ? Etant donné qu'une identité culturelle est toujours en construction, quelles sont les parts prises par les briques élaborées pendant la période de « cavale » ?

Voici une proposition de questionnaire à adapter en fonction de la situation du témoin:

1. Présentation et contexte :

Pourriez-vous vous présenter, ainsi que votre famille, parler de votre enfance avant la Shoah, de vos relations entre frères et sœurs, avec vos parents, alliez-vous à l'école, comment étaient vos camarades, vos voisins, y avait-il de l'antisémitisme dans votre région, que faisiez-vous pendant vos vacances, pendant vos loisirs, comment était votre logement ?

2. Devenir un enfant caché :

Comment et quand la séparation avec vos parents s'est-elle produite ? Qu'avez-vous ressenti à l'époque ? Quel est votre premier souvenir de la famille d'accueil ?

3. Etre un enfant caché :

Qu'est-ce qui a changé dans votre vie quotidienne alors que vous étiez caché ? Vous avait-on donné un nouveau nom ? Avez-vous eu peur ? Comment était votre famille d'accueil ? Votre logement ? L'ambiance et le milieu socioculturel ? Dans un milieu rural ou urbain ? Avez-vous été scolarisé ? Étiez-vous traité comme un enfant de la famille ? Sur un plan religieux, est-ce que vous avez suivi les enseignements d'autres religions pratiquées par la famille ou par les habitants du lieu ? Étiez-vous

⁴⁹ <http://ushmm.org/museum/exhibit/online/hiddenchildren/pdf/StudyGuide.pdf>

⁵⁰ Edition Delcourt, Paris, octobre 2008.

heureux de votre vie quotidienne ? Vous rappelez-vous d'une journée ordinaire ou d'une journée de fête ?

4. La famille

Aviez-vous des nouvelles de votre famille, de vos parents ou de vos frères et sœurs ? Etiez-vous inquiet pour eux ? Aviez-vous conscience de ce qui se passait au niveau de la Shoah et de la guerre ? Votre famille vous manquait-elle ? Aviez-vous des moments de chagrin, de dépression ? Est-ce que votre famille d'accueil vous aidait ? Quels sentiments éprouviez-vous pour cette nouvelle famille ?

5. L'identité falsifiée

Quelle était votre relation à l'identité ? Est-ce que vous saviez que vous étiez Juif ? Qu'est-ce que cela signifiait pour vous ? Est-ce que vos sauveurs connaissaient votre identité ? Est-ce qu'il vous en ont parlé et en ont tenu compte d'une manière ou d'une autre ?

6. Le retour à une vie normale

Après la Guerre, comment s'est passé votre retour à la vie normale ? Vous rappelez-vous du retour de vos parents, de vos sentiments à ce moment là ? Comment était votre vie quotidienne tout de suite après 1945 ? Vos parents vous ont-ils parlé de ce qu'ils ont subi pendant la Shoah ? Avez-vous eu de nouveaux frères et sœurs après ? Est-ce que la vie après la Shoah en famille était la même qu'avant 1940 ? Qu'est-ce qui avait changé dans les relations avec vos parents ? Est-ce que vous avez eu des contacts avec les personnes qui vous ont sauvé pendant la guerre ?

Cet épisode tragique a-t-il eu des influences sur votre vie d'adolescent puis d'adulte ? En avez-vous parlé à vos propres enfants ?

Au niveau des documents annexes utilisables pour la critique externe, les témoignages de la famille d'accueil, des photos personnelles, ou un registre scolaire ou religieux permettent de confirmer les témoignages. Les dossiers pour l'obtention de la médaille des Justes sont précieux car ils comportent différents témoignages vérifiés.

Inviter un enfant caché présente des avantages et des inconvénients. L'avantage, c'est que le témoin était un enfant à l'époque, ce qui facilite l'identification avec les élèves, y compris des classes primaires. En outre, il était une sorte de caméra cachée au sein de la société, il peut en donner une image assez nette et aborder des questions concernant les bystanders (les observateurs) qui n'étaient ni des bourreaux, ni des victimes. A cette occasion, le professeur peut traiter de la complexité de la position de bystander mais aussi celle de « Juste ». Des exercices sous forme de dilemmes moraux peuvent être proposés aux élèves les plus âgés. En revanche, il ne peut en rien parler de la Shoah au sens de la politique nazie, des camps d'extermination, de concentration etc. puisque grâce à ses parents et à ses hôtes, il y a échappé.

Fiche 13

Inviter un « Juste parmi les Nations »

Le titre de « Juste parmi les Nations » est conféré au nom de l'Etat d'Israël, par l'intermédiaire du mémorial Yad Vashem pour récompenser une personne non juive qui a sauvé la vie d'un Juif pendant la Shoah. Le parlement israélien instaura ce titre en 1953, en même temps que la constitution du Mémorial.⁵¹

Au 31 janvier 2008, 22 211 personnes de 41 pays avaient reçu la médaille des Justes.

Avant de recevoir un « juste parmi les Nations » ou un de ses descendants, il est nécessaire de connaître l'envers du décor, c'est-à-dire les mesures, les lois discriminatoires et la politique envers les Juifs afin de comprendre contre quoi il a agi, en sauvant un persécuté.

Voici un exemple de questionnaire à adapter en fonction de la situation :

1. La présentation et la vie avant la Shoah

Pourriez-vous vous présenter, ainsi que l'histoire de votre famille, votre enfance, le type d'éducation reçu, le milieu socioculturel et les valeurs enseignées, votre profession, vos loisirs ? Avez-vous un engagement politique ou religieux spécifique ?

2. L'action de sauvetage

Dans quelles circonstances, cette action de sauvetage a-t-elle été entreprise ? Comment avez-vous agi ? Avec l'aide de qui ? Est-ce que vous connaissiez la personne que vous avez sauvée auparavant ? Est-ce que vous avez aidé plusieurs personnes ? Pour quelles raisons l'avez-vous fait ? Pour quelles raisons à votre avis, les autres ne l'ont-ils pas fait ? Est-ce que vous avez eu peur ?

3. Les conséquences

Quels étaient les risques encourus par vous et par votre famille ? Avez-vous des enfants ou des parents à charge que vous avez mis en danger par votre acte ? Est-ce que les membres de votre entourage étaient au courant de votre acte ? Est-ce qu'ils étaient d'accord avec votre action de sauvegarde ? Est-ce que vous avez regretté votre geste ?

4. Après la guerre

Etes-vous resté en contact avec le ou la personne que vous avez sauvée ? Est-ce que votre acte de sauvetage a eu une influence sur votre vie après 1945 ? Avez-vous contribué à sauver d'autres personnes en danger après la Deuxième Guerre mondiale ? Avez-vous reçu la médaille des Justes ? L'avez-vous acceptée ? Pourquoi ? Avez-vous raconté à vos enfants et à vos petits enfants votre expérience ? Est-ce que vous referiez la même chose ?

Lorsque c'est possible, il est intéressant de chercher à mettre en regard le témoignage de la personne sauvée et celui de son sauveteur. Le dossier déposé par la victime auprès de Yad Vashem pour l'obtention du titre de Juste parmi les Nations pour son sauveur, constitue une aide non négligeable pour la phase de préparation de l'enseignant, en raison du travail de contrôle effectué sur la validité des témoignages !

La dimension « éducation citoyenne » de ce récit de vie est plus forte que la dimension historique propre. Le professeur pourra aborder des questions autour du racisme, de l'antisémitisme, de la solidarité, des différences culturelles, de la résistance, de la capacité de dire non à des lois iniques, de développer une pensée libre. Les conséquences des actes mais aussi de l'indifférence mettent en exergue la responsabilité de chacun dans notre société.

⁵¹ <http://www.yadvashem-france.org/>

Fiche 14

Avantages et inconvénients de la méthode par rapport aux témoignages écrits et aux vidéos enregistrées.

En fonction du lieu et des témoins disponibles à proximité de l'école, les enseignants se voient parfois contraints d'utiliser d'autres vecteurs. Ils peuvent visionner l'interview sur une télévision classique ou sur un écran de cinéma, voire même utiliser des retranscriptions de témoignages sur support papier.

- diffuser un témoignage vidéo sur un écran de télévision

Sur un plan technique se pose une problématique nouvelle: l'impact physique sur la mémoire « long terme ». Dans des études menées aux Etats-Unis et au Canada à partir des années 1960, des chercheurs comme Herbert Krugman ont avancé l'hypothèse d'une différence d'impact entre ce qui est présenté par le truchement du « tube cathodique », la télévision et le grand écran.⁵²

Filmant les téléspectateurs devant le tube cathodique, il est constaté que leurs yeux ne bougent presque pas, ils restent comme hypnotisés. En revanche, lorsque les mêmes personnes suivent un film sur un grand écran de cinéma, leur regard n'est pas fixe. Dans le premier cas de figure (la télé), les signes non verbaux laissent supposer que les personnes se trouvent en phase « alpha »⁵³ et donc enregistrent passivement tout ce qu'ils entendent. Dans cette phase, la présence d'une émotion (avec la Shoah, c'est inévitable) aurait une influence pour le passage des informations entre la mémoire court terme et la mémoire long terme.

Face à une télévision, le spectateur fait office d'écran. Dans les recherches précitées, il a été demandé aux spectateurs devant la télévision et devant un écran de cinéma de raconter ce qu'ils ont vu. Dans le premier cas, ils auront plutôt tendance à raconter le film ou l'extrait à partir de leur expérience personnelle. Devant l'écran de télévision, l'Homme est touché directement, impliqué plus fortement. Il est sans doute important de prendre en considération la manière dont l'information est transmise afin qu'elle le soit sur le long terme.

Un des aspects négatifs de passer un témoignage sur écran, grand ou petit, est la perte de la relation directe avec la vie. Les enfants ont envie de « savoir » comment on jouait, ce qu'on mangeait, des éléments concrets qui « leur parlent ». Le film ne répond pas aux questions pertinentes des enfants. L'interactivité, l'interaction disparaît et donc la capacité de lien entre le passé et le présent. Le « tube cathodique », s'il a un impact plus important que le grand écran au niveau de l'intelligence et la mémoire émotionnelle, fait néanmoins perdre les « petits faits vrais de la vie ».⁵⁴

Certes, le grand écran est plus pratique et permet ainsi de créer une atmosphère un peu différente, avec une distance protectrice. Le grand écran « reçoit » et son spectateur observe l'écran, prend de la distance. Les spectateurs qui racontent le film suivi sur grand écran, ont plutôt tendance à réagir de façon plus analytique et moins par rapport aux émotions perçues. En outre, l'impact serait moindre qu'avec la télévision par rapport à la mémoire long terme car le grand écran évoque le « cinéma » donc le divertissement, ce qui de nouveau pose un problème éthique.

⁵² KRUGMAN, Herbert « An Application of Learning Theory to TV Copy Testing », in *Public Opinion Quarterly*, vol 26, Winter 1962; KRUGMAN, Herbert « Passive learning from TV », in *Public Opinion Quarterly*, vol. 34, 1970. KRUGMAN, Herbert. « Point of view: Sustained Viewing of Television », *Journal of Advertising Research*, N°3, 1980. « La société des écrans et la télévision », *REVUE ESPRIT*, mars-avril 2003.

Film: ENTELL, Peter et MARRIOT, Luc. *Le Tube*. Production Show and Tell Films et Kaos Film, 2002.

www.filmtube.com, www.turnoffyourtv.com, www.corporations.org/media/tv.html, www.macluhan.utoronto.ca/derrick.html

⁵³ Selon les recherches du bulgare Lozanov qui a utilisé cette phase alpha à des fins didactiques (suggestologie)

⁵⁴ L'expression est de Dominique Aron Schnapper, historienne oraliste pionnière dans l'utilisation de cette source pour l'étude des institutions.

Sans utiliser la dimension audiovisuelle, on perd une grande partie des informations, si on considère que dans une communication 7 % du message passe par les mots, 38 % par l'intonation et 55 % par la gestuelle.

Mais si l'enseignant ne dispose pas de matériel pédagogique audiovisuel, il peut distribuer des extraits de témoignages retranscrits que les élèves d'écoles primaires et de collèges lisaient puis se racontaient entre eux. Ces fiches telles que celles qui se trouvent dans la mallette pédagogique « La Shoah et l'enfant » de l'association Yad Layeled France, contiennent des récits d'enfants qui racontent comment ils vivent ou ont vécu avant et pendant la Shoah. Chaque jeune reçoit une histoire vraie, la lit seul à voix basse et s'en imprègne puis la transmet au reste de la classe.

Exemples de fiches :

Les interdictions

« Je ne pouvais sortir que pour faire l'aller-retour entre la maison et l'école. Je ne pouvais plus aller patiner sur la patinoire parce que c'était interdit aux Juifs. Et pourtant en ce moment la glace est si merveilleuse... Dans le parc non plus on ne peut pas aller, ni aller dans aucun jardin public. C'est interdit. Comment sortir de son quartier ? »⁵⁵

Le ghetto : la vie quotidienne

« Ici, dans le ghetto, j'ai appris à apprécier les choses simples, des choses auxquelles je n'accordais aucune importance quand je les faisais au temps où j'étais libre par exemple : prendre l'autobus ou le tramway, me promener sur les berges le long de la rivière, lécher une glace ... Plein de choses si simples Et maintenant, on nous les interdit. »⁵⁶

Le ghetto : les caches

« Nous avons installé un abri dans le grenier. Nous avons isolé l'une des soupentes en montant un mur de briques. Une porte épaisse, bien masquée, menait à notre cachette. L'entrée se faisait par l'armoire de la cuisine. Une armoire pleine de vaisselle. Nous avons répandu sur le sol devant l'armoire du bicarbonate de soude pour égarer le flair des chiens. Nous avons stocké de l'eau et de la nourriture. La cache pouvait contenir jusqu'à quinze personnes. »⁵⁷

Les élèves ne font pas que raconter l'histoire qu'ils ont lue, très souvent, ils commentent leur texte et le mettent en relation avec leur vie d'enfant et leurs préoccupations. Les jeunes deviennent les maillons de la transmission, à partir du moment où ils ont reçu un récit de vie, ils en sont porteurs. Que vont-ils en faire ? D'abord, le raconter à leur classe, puis de retour à la maison, peut-être à leurs familles. Un mouvement est initié, personne ne sait où il se terminera.

⁵⁵ Source Yad Layeled, mallette pédagogique, L'enfant et la Shoah, bande sonore 1995, traduite de l'hébreu.

⁵⁶ Ibid.

⁵⁷ Ibid.

Fiche 15

Conclusion

Le récit de vie qu'il soit recueilli dans une classe ou dans le cadre d'une enquête orale plus structurée et organisée est avant tout une merveilleuse expérience humaine. C'est la conclusion de Philippe Joutard que je reprends « qui n'a pas entendu ces voix qui nous viennent du passé ne peut comprendre la fascination qu'exerce l'enquête orale. Ce lien charnel est en définitive un don auquel on ne renonce pas facilement quand on aime l'histoire »⁵⁸. Une rencontre. Et peut-être est-ce le plus important et ce qui restera dans la mémoire de chacun.

Les témoignages apportent une vision complexe par des éclairages pluriels sur la même période ou la même expérience, présentant ainsi les composantes multiples de la société, riche de ses différences.

Toutefois, les réflexions de fond menées par Claire Auzias sur les spécificités des cultures Roms nous encouragent à ne pas agir sans éviter un écueil, celui de l'acculturation. Entre l'oubli institutionnel et la difficulté de témoigner issue de facteurs culturels, la mémoire Rom du Samudaripen se trouve être dans une phase capitale, celle d'une réflexion sur les limites objectives et subjectives de l'intégration. Qu'est-ce qu'une situation exceptionnelle telle que le Samudaripen exige comme entorses aux tabous, pour que plus jamais, l'être humain ne soit soumis à ce type de violence. Sur le plan émotionnel et psychique, il est entendu que les Roms souffrent de réminiscences et de non-dits par le fait qu'ils appartiennent à une culture méprisée, et pas seulement ignorée. Leur condition mnésique est aggravée par le fait que leur *Samudaripen* n'est pas publiquement et officiellement reconnu. Cela creuse en chacun des êtres sensibles de ce peuple un fossé de douleurs, obéissant à tous les mécanismes connus du genre humain dans son entier, du souvenir et de l'oubli, de la sensibilité et des émotions, de la "parole qui soigne" (Freud) et du silence qui tue. Dans ce cas aussi, le témoignage permettrait d'apporter à son auteur une possibilité de s'approprier son passé pour lui donner sens dans le présent.⁵⁹ Les témoignages ont contribué à faire connaître la Shoah de façon très large et on peut imaginer que la non reconnaissance des persécutions à visées génocidaires en direction des Roms a été facilitée par le silence gardé par ces victimes. Leur témoignage était surtout interne et n'a pas franchi les portes de l'opinion publique. Samudaripen est un mot totalement méconnu dans le grand public, alors que Shoah est un terme connu, reconnu internationalement.. Le témoignage en classe serait un moyen pour le faire connaître plus largement.

Sur un plan pédagogique, s'engager dans une approche oraliste n'est pas le choix d'une voie de facilité. C'est au contraire un projet qui est fort consommateur en temps, en argent, en énergie et surtout en self contrôle vis-à-vis de sa propre subjectivité. Les résultats obtenus avec les élèves sont à la hauteur de l'investissement réalisé.

L'approche pluri sources est une occasion de découverte du travail de l'historien comme celui d'un détective, en quête d'indices et de recoupements. Le témoignage comme dans le cas des jugements va permettre à l'historien d'avoir une version supplémentaire, avec des éléments concrets qui complètent sa connaissance de l'Histoire. L'enfant se découvre acteur de l'histoire et en même temps sujet. Il découvre ainsi une responsabilité à assumer, au quotidien.

Enfin, l'engagement « politique » au sens de citoyen du témoin gagne à être mis en valeur par l'enseignant, au nom du refus de l'indifférence. Le retraité a d'autres occupations personnelles mais il choisit de se consacrer à la transmission de la mémoire. C'est en même temps une occasion de réfléchir sur la citoyenneté active, sur la non indifférence au monde, sur l'engagement et la responsabilité de chacun dans une société humaniste et démocratique.

⁵⁸ Philippe JOUTARD, *Ces voix qui nous viennent du passé*, Paris, Hachette, 1983, p. 246

⁵⁹ Cette partie du texte a été écrite par Claire Auzias.

Et après, qu'est-ce qu'on en fait sur un plan pratique : les maillons de transmission de la mémoire, les élèves deviennent les témoins des témoins ?

Comment effectuer ce passage de témoin ?

Dans un établissement scolaire de Bordeaux, un exercice de transmission est proposé aux élèves de 17, 18 ans à partir d'un projet pédagogique d'une année incluant la rencontre avec des témoins, l'étude de films et de revues de presses, la visite d'Auschwitz. A la fin, les élèves de classe terminale devront présenter la mallette pédagogique « La Shoah et l'enfant »⁶⁰ aux élèves de fin de classe primaire (âgés de 10 ans environ) et l'utiliser avec eux pour leur faire comprendre ce qu'a été la Shoah.

D'autres activités comme la rédaction d'un article dans un journal local relatant la rencontre entre le témoin et la classe est un vecteur possible de transmission de l'information.

Des ateliers d'art plastique ou d'art visuel complètent la démarche, par exemple des dessins, des vidéos ou un enregistrement du témoignage pour en faire un DVD sont des projets de classe motivants.

Enfin, on peut demander aux élèves s'ils ont envie, à qui et comment ils souhaitent transmettre ce qu'ils ont reçu... Le développement de blogs personnels sur le Web est un moyen ludique et efficace. L'exemple d'échanges via Internet entre des élèves polonais et israéliens qui ont rencontré des témoins « Justes des nations » et les victimes qu'ils ont sauvées est remarquable.⁶¹

Certes ils ont la chance d'avoir entendu un protagoniste mais se retrouvent porteurs d'une responsabilité inhérente au savoir Un jour, il n'y aura plus de témoins directs et ils seront appelés à transmettre à leur tour !

⁶⁰ Mallette pédagogique La Shoah et l'enfant. info@yadlayeled.org

⁶¹ VI Lyceum , Wąska street 7. Cracovie

Fiche 16

Indications bibliographiques succinctes

En français

Sur la Shoah

Anne Marie Baron. La shoah à l'écran. Strasbourg, Conseil de l'Europe, 2004.

Georges Bensoussan. Auschwitz en héritage. Du bon usage de la mémoire. Paris, Mille et une nuits, 2003.

Saul Friedlander, Les années d'extermination 1939-1945, Paris, Seuil, 2008.

Annie Dayan Rosenmann. Les alphabets de la Shoah. Survivre, témoigner, écrire. Paris, CNRS éditions, 2007.

Jean Michel Lecomte. Enseigner l'Holocauste au 21^e siècle. Strasbourg, Conseil de l'Europe, 2003.

Jean François Forges. Eduquer contre Auschwitz, histoire et mémoire. Paris, ESF, 2004.

Serge Klarsfeld. Georgy, un des 44 enfants de la Maison d'Izieu, Paris, FFDJF, 1997.

Régine Waintrater. Sortir du génocide. Témoigner pour réapprendre à vivre. Payot, 2003.

Annette Wieviorka. L'ère du témoin. Paris, Hachette, Pluriel, 2002.

Survivre et témoigner. Genève, Editions IES, 2007. (cahier pédagogique et DVD)

Sur les persécutions contre les Roms

Claire Auzias. Mémoires libertaires. Lyon 1919-1939. Paris, 1980, l'Harmattan, 1993.

Claire Auzias. Les funambules de l'histoire, les Tsiganes entre préhistoire et modernité. La Digitale, 2002.

Claire Auzias. Samudaripen, le génocide des Roms. Paris, l'esprit frappeur, 2000.

Claire Auzias. « Un trauma historique, l'exemple Rom. » 1996, tapuscrit (contribution au Cercle humanitaire Trauma).

Camille Erdős. « La notion de Mulo ou mort vivant » et le culte des morts chez les Roms hongrois » in revue Etudes Roms, 5^e année, n°1, janvier 1959, pp. 1-9.

Guenter, Lewy. La persécution des Roms par les Nazis, Paris, les Belles Lettres, 2003.

Jean Pierre Liégeois. Roms en Europe. Strasbourg, Conseil de l'Europe, 2007.

Franz Liszt. Des Bohémiens et de leur musique en Hongrie, Paris, 1859

Patrick Williams. Nous, on n'en parle pas, les vivants et les morts chez les manouches, maison des sciences de l'homme, 1993.

« Les Roms dans l'Europe allemande ». Revue d'histoire de la Shoah. Paris, Centre de documentation juive contemporaine, décembre 1999.

Sur les Justes parmi les Nations

Martin Gilbert. Les Justes, les Héros méconnus de la Shoah. Paris, Calmann Lévy, 2004.

Daniel Pierrejean. Les Justes des Nations, de Raoul Wallenberg à Oskar Schindler. Editeur indépendant. 2007.

Un site très complet : <http://www.yadvashem-france.org/>

Sur les enfants cachés

Danielle Bailly (coord.). Traqués, cachés, vivants. Paris, L'harmattan, 2004.

Danielle Bailly (coord.). Enfants cachés. Analyse et débats. L'Harmattan, 2006.

In English

On Holocaust

Anne Marie Baron. Shoah on the Screen. Strasbourg, Council of Europe, 2006

Lanman, Barry; George Mehaffy. Oral history in the Secondary Classroom. Los Angeles: Oral History Association, 1988

Sandra Gidders, Esther Kustanowitz, Alexa Dvorson, Toby Axelrod, Eleanor Ayer. Teen Witnesses to the Holocaust. Class set. Saddleback, California, 2002

Myrna Goldberg, Rochelle Millen (Editors), Testimony, Tension and Tikhun. Teaching the Holocaust in Colleges and Universities. 2007; 336 p.

Jean Michel Lecomte. Teaching about the Holocaust in the 21st Century. Strasbourg, Council of Europe, 2003.

Kathryn Walbert, Jean Sweeney Shawver. Oral History in the Classroom:

<http://www.learnnc.org/lp/editions/oralhistory2002/767>

Annette Wiewiorka, Jared Stark. Era of Witness. Cornell University Press, 2002; 59 p.

Writing as Witness Project at the Richard Stockton College of New Jersey Holocaust Resource Center: Individual Stories – Unique Lessons

[http://www1.yadvashem.org/education/conference2006/Rosenthal,%20Gail %20Speigel,%20Frad.pdf](http://www1.yadvashem.org/education/conference2006/Rosenthal,%20Gail%20Speigel,%20Frad.pdf)

On Samudaripen

Dominique Chansel. Roma on the Screen. Strasbourg, Council of Europe, 2008

Jean Pierre Liegeois, Roma in Europe. Strasbourg, Council of Europe. 2008

Factsheets on Roma History, Strasbourg, Council of Europe, 2008

On the Righteous of the Nations

http://www1.yadvashem.org/righteous_new/index.html

Alex, Grobman. Those Who Dared, Rescuers and `Rescued. A Teaching Guide for Secondary Schools. Los Angeles. Martyrs Memorial and Museum of the Holocaust of Jewish Federation, 1995.

Gilbert, Martin. The Righteous, the unsung Heroes of the Holocaust. New York, 2004

Mordechai, Paldiel. The Righteous among the Nations. Jerusalem, 2007, 596 p.