

Bulletin trimestriel de la Fondation Auschwitz
Driemaandelijks tijdschrift van de Stichting Auschwitz

Sasha GOLDSZTEIN

Témoignages de survivants, témoignages d'enfants

Préface/Voorwoord : Yannis Thanassekos

EDITIONS DU CENTRE D'ETUDES ET DE DOCUMENTATION
- FONDATION AUSCHWITZ -

UITGAVE VAN HET STUDIE- EN DOCUMENTATIECENTRUM
- STICHTING AUSCHWITZ -

Numéro spécial/Special nummer 78 • janvier/januari - mars/maart 2003

Remerciements

J'aimerais avant tout remercier toute l'équipe de la Fondation Auschwitz ainsi que Monsieur le Baron Paul Halter, Président de la Fondation Auschwitz, dont le soutien et l'intérêt m'ont été précieux pour l'avancement de ce travail.

J'aimerais remercier tout particulièrement Monsieur Yannis Thanassekos, Directeur de la Fondation Auschwitz, pour avoir clarifié aux moments opportuns le chemin sinueux qui m'a menée à l'accomplissement de ce travail. Ses corrections toujours très judicieuses et les réflexions que nous avons partagées ont constitué pour moi un apprentissage inestimable. Merci infiniment.

Je remercie également les rescapés des camps de concentration et d'extermination nazis qui m'ont permis d'assister à leurs conférences, ainsi que les écoles et les professeurs pour m'avoir accueillie, avec chaque fois la même gentillesse et la même prévenance. J'aimerais qu'ils sachent que leur sensibilité et leur conscience de l'Autre m'ont profondément touchée.

Merci aussi à Edna pour ses remarques et ses corrections toujours très pertinentes. Elle est devenue, à mes yeux, la compagne de mes recherches et je l'en remercie du fond du cœur.

Table des matières

Remerciements	3
Avant-propos :	
<i>Baron Paul Halter, Président de la Fondation Auschwitz</i>	7
Préface : Témoignage et éducation, <i>par Yannis Thanassekos, Directeur de la Fondation Auschwitz</i>	13
I. Introduction	29
Présentation de la méthode de travail :	29
Le corpus	31
La méthodologie	32
Sujets concernés par l'étude	32
Prise de contact et contexte de l'étude	32
Axes d'analyse et dépouillement	33
Hypothèses	34
Rappel du cadre	34
Graphiques récapitulatifs	37
II. Textes d'élèves et témoignages	39
1. Affects et témoignages	39
Emotions positives	39
Emotions de tristesse	41
Emotions de dégoût et honte	42
Emotions de sidération	43
Emotions de colère	45
Textes hyperrationnalisés/rationnels	46
Mobilisation et démobilitation émotionnelle	48
2. Thématiques abordées et mécanismes psychiques en jeu	50
Rapport à l'Histoire	50
Personnalisation de l'histoire	53
La chance	53
Le courage	55
Mémoire et oubli	57
3. Les risques du témoignage : éléments psychopathologiques	59
Le clivage	59
Effraction du pare-excitation	62
La fascination	63
La sidération	65

4. Maîtriser les effets du témoignage avec les mots :	
capacité d'élaboration et procédés du discours	66
Les textes épistolaires	66
Les textes comptes rendus	68
Les textes-rédactions	69
Les textes écrits par les professeurs	70
III. Dessins et témoignages	71
Dessins faisant référence au vécu du témoin	73
Dessins faisant référence aux valeurs symboliques véhiculées dans le témoignage	80
Dessins sans lien apparent avec le témoignage	82
Les dessins de la classe d'âge III : entre symboles et réalité	83
IV. Discussion et conclusion	87
Annexe	95
Tableaux récapitulatifs	97
Bibliographie	105
Les séminaires de la Fondation Auschwitz	111

Avant-propos

BARON PAUL HALTER

Président

C'est une question qui me tracasse depuis quelques temps déjà : pourquoi, contrairement à un grand nombre de mes compagnons d'infortune, suis-je si peu enclin à aller témoigner dans les écoles ? J'ai volontiers accepté, début des années '90, de me faire interviewer dans le cadre des recherches menées par la Fondation Auschwitz, de même ai-je tenté, ces derniers mois, de coucher sur papier mes expériences de résistant et de déporté, mais j'ai, en revanche, d'énormes réticences pour aller témoigner dans les classes devant des élèves. C'est en vain que j'ai essayé d'en comprendre le pourquoi. Suis-je un médiocre narrateur ? Franchement, je ne le pense pas. Est-ce par timidité ? Sûrement pas, on me reproche souvent au contraire mon franc-parler. Est-ce par une pudeur excessive ? Je ne l'exclus pas. A proprement parler et si l'on met de côté tout discours moralisateur et «politiquement correct», nous - rescapés des camps nazis - n'avons à montrer à ces jeunes - comme nous l'avons fait, sûrement sans le vouloir, auprès de nos propres enfants -, que des plaies et des blessures que nous essayons nous-mêmes de ne pas trop regarder. L'expérience concentrationnaire n'a pas été glorieuse, ni pour nous, victimes, ni pour l'humanité indifférente et spectatrice du désastre - loin s'en faut. Dès qu'on est réduit à l'état de bête affamée, dès qu'on est la victime impuissante d'un arbitraire sans nom, dès qu'on est menacé à tout moment d'anéantissement, dès qu'on vit avec la mort aux trousses, il n'y a rien d'héroïque ni de noble dans la lutte pour la survie. Comment conter cela devant des jeunes ? Peut-on seulement le conter ? Certes, je pourrais contourner cet aspect de mon vécu inscrit dans la mémoire de mon corps, en mettant l'accent, en racontant exclusivement mon engagement dans la Résistance armée, un engagement dont je suis fier et qui m'aide encore aujourd'hui à vivre avec moi-même, survivant d'Auschwitz. Mais n'est-ce pas

là, d'une certaine façon, tricher avec moi-même quant à la totalité de mon vécu et de sa signification pour l'humaine condition ? Puis-je me permettre d'évoquer devant des élèves de 10 à 18 ans mes propres difficultés, mes propres angoisses alors que j'essaie, vaille que vaille, de comprendre et d'interpréter pour moi-même ma propre expérience ? Je sais que lorsqu'il m'arrive de parler en public de cette expérience, ce n'est qu'une partie de moi-même qui articule des mots et des phrases... cette partie précisément qui est revenue ; tandis que l'autre partie, celle qui aurait sans doute le plus à dire, est restée définitivement là-bas, obstinément muette dans le froid glacial d'Auschwitz. Suis-je autorisé à convoquer cette autre partie de moi et la faire venir en classe, devant des élèves alors même que je fais tout pour m'épargner sa présence en moi ? Elle hante suffisamment mes nuits, sous forme de cauchemars et de sueurs, pour vouloir faire d'elle aussi ma compagne au soleil levant...

Je sais que je ne suis pas le seul à être tourmenté par ce genre de questions. Elles taraudent consciemment ou inconsciemment tous les survivants des camps. Aussi, je ne peux qu'exprimer toute mon admiration devant l'énorme courage de tous ceux qui, avec dévouement et un sens aigu de leur responsabilité, s'investissent, corps et âme, dans cet extraordinaire travail de mémoire et de transmission en direction des jeunes générations, notamment et surtout vis-à-vis des élèves de nos établissements scolaires. Je sais ce que cela leur coûte, physiquement et psychologiquement...

On comprendra dès lors qu'en dépit de mes propres réserves, je tiens en plus haute estime cet extraordinaire travail de mémoire réalisé dans le cadre scolaire. L'apport éducatif et pédagogique du témoignage vivant est, me semble-t-il, indiscutable. Il contribue grandement à la formation de nos jeunes et au développement de leur esprit critique et civique. Je ne peux par conséquent qu'encourager mes camarades et les enseignants à poursuivre dans cette même direction. «Éduquer après Auschwitz», c'est faire de la parole des survivants, une mise en garde contre les menaces qui pèsent aujourd'hui encore sur la démocratie, c'est faire du témoignage venu des camps nazis une arme pour le présent et l'avenir. La gravité du climat international atteste malheureusement de l'utilité de tous nos efforts pédagogiques.

C'est donc avec satisfaction que nous publions ici les résultats de cette première enquête relative aux effets de nos témoignages sur les élèves. Espérons qu'ils apporteront des informations et des indications utiles aussi bien aux enseignants qu'à nos témoins-conférenciers, car ici comme ailleurs, on peut toujours essayer de mieux faire.

Pour clôturer, je tiens à exprimer ici toute notre reconnaissance à l'égard de Madame Françoise Dupuis, Ministre de l'Enseignement supérieur et de la Recherche scientifique de la Communauté Wallonie/Bruxelles - Communauté Française de Belgique et à Monsieur Hervé Hasquin, Ministre-Président de la Communauté Wallonie/Bruxelles - Communauté Française de Belgique, pour leurs soutiens indéfectibles à nos projets, notamment pour la réalisation et la publication de la présente enquête.

Voorwoord

BARON PAUL HALTER

Voorzitter

Sinds enige tijd wordt ik achtervolgd door de vraag waarom ik, in tegenstelling tot vele andere van mijn medestanders, niet bereid kan gevonden worden om voor de scholen te getuigen ? In het begin van de jaren '90 heb ik er nochtans in toegestemd om me te laten interviewen in het kader van de door de Stichting Auschwitz geleide projecten, en de laatste maanden heb ik zelfs geprobeerd om mijn verleden als verzetsman en gedeporteerde op papier te zetten. Tegenover het idee om in de klassen getuigenis af te leggen voor kinderen blijf ik nochtans terughoudend. Tevergeefs heb ik geprobeerd om te achterhalen wat mij precies tegenhield. Ben ik een middelmatig verteller ? Eerlijk gezegd, ik denk het niet. Is het de verlegenheid ? Zeker niet, soms verwijt men mij zelfs een zekere directheid. Is het omwille van een zekere schaamte ? Ik wil het niet uitsluiten. Om het vlakaf te zeggen, en indien men voorbij gaat aan elk moraliserend of «politiek correct» discours, wij - de overlevenden van de nazi-kampen - wij kunnen aan deze jongeren - zoals wij het zeker onbewust ooit gedaan hebben tegenover onze kinderen - slechts onze wonden en kwalen tonen die wij zelf zo weinig mogelijk onder ogen willen zien. De concentrationaire ervaring is niet glorieus geweest ; noch voor onszelf, de slachtoffers, noch voor de mensheid, die meestal onverschillig en afstandelijk gebleven is. Vanaf het moment dat men verlaagd wordt tot de hoedanigheid van een afgemat beest ; vanaf het moment dat men het machteloze slachtoffer is van een onnoemelijke willekeur, dat men op elk moment bedreigd wordt door de vernietiging, dat men een doodsangst heeft uitgestaan, kan de overlevingsstrijd niet meer heroïsch of nobel genoemd worden. Hoe kan men dit aan de jongeren uitleggen ? Kan men het zo maar vertellen ? Ik kan dit aspect van mijn belevenissen omzeilen door vooral te vertellen over mijn inzet in het

gewapend Verzet ; een inzet waar ik fier op ben en die mij vandaag nog helpt om vrede te nemen met mijzelf, ik de overlevende van Auschwitz. Maar wanneer ik dat doe, ben ik dan op dat moment niet bezig om vals te spelen tegenover mijzelf, tegenover het geheel van mijn ervaringen en zijn betekenis voor het menselijk bestaan ? Kan ik mij veroorloven om tegenover scholieren van 10 tot 18 jaar mijn eigen twijfels, mijn eigen angsten uit te leggen, terwijl ik zelf met vallen en opstaan mijn eigen ervaringen probeer te begrijpen en te plaatsen ? Ik besef dat wanneer ik er toe kom om tegenover een publiek over deze ervaring te vertellen dat het slechts een deel van mezelf is die deze woorden en zinnen uitspreekt... dat deel namelijk dat teruggekeerd is. Het andere deel, datgene dat waarschijnlijk de meest relevante dingen te reveleren heeft, dat deel is voor altijd ginder gebleven ; sprakeloos in de glaciële kilte van Auschwitz. Ben ik gemachtigd om dat andere deel van mezelf op te roepen en het voor de klas, voor deze leerlingen te brengen, terwijl ikzelf alles doe om mij haar aanwezigheid in mijzelf te laten voor wat ze is ? Met haar nachtmerries en angsten heeft zij mijn nachten al genoeg vergald, en ik heb geen zin om van haar ook nog mijn gezelschap van overdag te maken...

Ik weet dat ik niet de enige ben om door dit soort vragen getormenteerd te worden. Alle overlevenden van de kampen worden er bewust of onbewust door geplaagd. Ik kan dan ook niet anders dan mijn bewondering uit te drukken tegenover de onwaarschijnlijke moed van deze, die met overgave en verantwoordelijkheidszin zichzelf geven om deze buitengewone opdracht van herinnering en de overdracht naar de jongere generaties en de schoolgemeenschap waar te maken. Ik weet dat zij daar veel voor opofferen, zowel lichamelijk als geestelijk...

Ondanks men eigen twijfels en weerstanden zal men dan ook begrijpen dat ik dit buitengewoon herinneringswerk in schoolverband zeer hoog inschat. Het educatief en pedagogisch surplus van deze levendige getuigenissen lijkt mij boven elke discussie te staan. Zij draagt in grote mate bij tot de vorming en de ontwikkeling van de kritische ingesteldheid en de burgerzin van onze jongeren. Bijgevolg kan ik slechts mijn kameraden en de leerkrachten aanmoedigen om in deze richting verder te werken. «Opvoeden na Auschwitz» betekent dat men van het verhaal van de overlevenden een waarschuwing maakt voor de bedreigingen die ook vandaag nog op onze democratie wegen, dat men van een getuigenis uit de nazikampen een wapen maakt voor het heden en de toekomst. De kritieke toestand van het huidige internationale klimaat geeft jammer genoeg het belang van onze pedagogische inspanningen nog eens aan.

Het is dus met een zekere voldoening dat wij hier de resultaten publiceren van dit eerste onderzoek naar de impact van onze getuigenissen op de leerlingen. Wij hopen dat het nuttige gegevens en inzichten bijbrengt, zowel voor de leerkrachten als voor de getuigen-sprekers. Het komt er immers in alle omstandigheden op aan zichzelf te verbeteren en te vervolmaken.

Tot slot wil ik mijn bijzondere erkentelijkheid uitdrukken tegenover Mevrouw Françoise Dupuis, Minister van het Hoger Onderwijs en het Wetenschappelijk

Onderzoek van de Franstalige Gemeenschap van België alsook tegenover Mijnheer Hervé Hasquin, Minister-president van de Gemeenschap/Wallonië/Brussel - Franstalige Gemeenschap van België. Hun aanmoedigingen zijn bepalend geweest bij de realisatie en publicatie van dit onderzoek.

Témoignage et éducation

YANNIS THANASSEKOS

Directeur

En dehors de ses projets de recherche scientifique sur l'histoire et la mémoire des crimes et génocides nazis, la Fondation Auschwitz s'est toujours préoccupée de l'enseignement et de la pédagogie relativement à cette matière particulièrement difficile et complexe. La préoccupation était double : d'une part, il s'agissait d'affronter la question essentielle des compétences, des méthodes et des matériaux - largement interdisciplinaires - dont devrait disposer l'enseignant pour assurer un enseignement de qualité et, de l'autre, de réfléchir sur les pratiques pédagogiques concrètes susceptibles d'assurer l'intégration de cette matière dans le cadre du cursus scolaire. Sur ce terrain proprement pédagogique, il était nécessaire de se pencher plus particulièrement sur le rôle du témoin et des témoignages des survivants des camps nazis dans les classes, une pratique consacrée depuis des années maintenant. Correctement articulées, ces deux préoccupations pourraient alors nous aider à réfléchir à nouveaux frais les rapports, perçus par certains comme conflictuels et rivaux ¹, entre le «devoir d'histoire» et le «devoir de mémoire».

La première préoccupation, celle du «devoir d'histoire», nous a conduits, après plusieurs discussions et rencontres en Belgique et à l'étranger, à réorganiser notre perspective de travail en donnant la priorité à la formation des enseignants, c'est-à-dire à

¹ Voir notamment les réflexions de l'Inspecteur général d'histoire et de géographie en France, Dominique BORNE, dans ses articles, «Comment parler d'Auschwitz à l'école ?» in *Les collections de l'histoire*, n° 3, octobre 1998 ; «Où en est l'enseignement de l'histoire ?» in *Le Débat*, n°110, mai-août 2000 ainsi que les contributions de Sophie ERNST, collaboratrice à l'Institut National de Recherches Pédagogiques (INRP-France), «Pédagogiser la Shoah ?» in *Le Débat*, n° 96, septembre-octobre 1997 ; «Un enseignement difficile» in Actes du Colloque international, *Bulletin trimestriel de la Fondation Auschwitz*, n° 66, janvier-mars 2000 ; «Génocide et transmission : raisons sceptiques» in *Drôle d'Epoque*, n° 10, Printemps 2002.

l'acquisition des compétences qu'exige l'enseignement de cette thématique. En effet, les résultats de deux enquêtes pédagogiques que nous avons réalisées en 1997² et en 2000³ pour tester le niveau de connaissance des enseignants du cycle secondaire relativement à cette problématique, signalaient un contraste saisissant : ils attestaient, d'une part, de leur extraordinaire engagement pour cette pédagogie et de l'autre, des insuffisances marquantes quant à leur propre formation. Certes, cette défaillance ne peut être exclusivement attribuée aux enseignants qui font preuve non seulement d'une volonté qui force l'admiration mais aussi d'un remarquable esprit d'initiative dans des contextes institutionnels et pédagogiques souvent adverses. Mais il nous a semblé qu'il était désormais urgent d'entreprendre un réel et systématique travail de formation pour tenter de combler, autant que possible, ces insuffisances. Aussi, depuis quatre ans, avons-nous mis sur pied un programme annuel de formation comportant quatre séminaires de deux jours chacun sur le thème général « *Questions approfondies d'histoire et de mémoire des crimes et génocides nazis* ». Ils sont animés par des professeurs d'université et des chercheurs spécialisés dans les différentes thématiques traitées. La méthode d'approche est résolument interdisciplinaire (voir en annexe le programme de 2003). Ce travail de formation approfondie et systématique est d'autant plus nécessaire et urgent que le corps enseignant, en général fort motivé et engagé dans cette pédagogie, n'a malheureusement pas eu le temps de s'initier aux extraordinaires avancées des recherches scientifiques réalisées dans ce domaine les vingt dernières années.

La deuxième préoccupation - celle d'une pédagogie appliquée - est d'autant plus complexe à traiter qu'il nous faut à tout prix éviter les solutions de facilité, la répétition stéréotypée des pratiques et les recettes. Sur ce terrain, l'enseignant se trouve dans une situation quelque peu paradoxale. Plus que dans toute autre matière, il dispose ici d'une extraordinaire quantité de matériaux, de supports et d'outils susceptibles, en principe, de lui faciliter le travail. En effet, les nouvelles technologies aidant, la production de tels outils a atteint ces dernières années des niveaux surprenants et tout indique que ce mouvement se poursuivra : dossiers pédagogiques⁴, sites Internet, CDROM, DVD, émissions télévisées, films, témoignages vidéos, ... ; l'enseignant n'a vraiment que l'embarras du choix. Aussi, le véritable problème auquel on est actuellement confronté est celui précisément de l'établissement des *critères pertinents* permettant

² Yannis THANASSEKOS et Anne VAN LANDSCHOOT, « Enquête pédagogique », *Bulletin trimestriel de la Fondation Auschwitz*, n° 58, janvier-mars 1998.

³ Yannis THANASSEKOS et Sarah TIMPERMAN, « Enquête pédagogique II », Bruxelles, Editions du Centre d'Etudes et de Documentation Fondation Auschwitz, 2002 (n° spécial 74, janvier-mars 2002 du *Bulletin trimestriel de la Fondation Auschwitz*).

⁴ Signalons, entre autre, le dossier pédagogique *Auschwitz et le Troisième Reich* que nous avons réalisé en 1993 en collaboration avec la Direction générale de l'Organisation des Etudes du Ministère de l'Education, de la Recherche et de la Formation de la Communauté française, ainsi que la brochure pédagogique *Tu seras encore là ?* destinée au degré supérieur de l'enseignement fondamental, réalisée par les collaborateurs de la Fondation Auschwitz, Jean-Marie DE BECKER et Janosch NIEDEN, sous l'égide du Monsieur Jean-Marc NOLLET, Ministre de l'Enfance chargé de l'Enseignement fondamental, de l'Accueil et des Missions confiées à l'ONE.

⁵ Krzysztof POMIAN, *Sur l'histoire*, Paris, Ed. Gallimard, 1999, p. 60.

de choisir parmi cette masse documentaire - devenue dangereusement pléthorique, les outils les plus appropriés, les plus adaptés et les plus performants *par rapport aux objectifs qu'on s'assigne*. Or, tout se passe comme si l'on avait inversé l'ordre des problèmes à résoudre. Nous parlons d'abord et beaucoup d'outils - souvent d'ailleurs dans la confusion -, mais nous négligeons d'aborder frontalement la question essentielle et préalable, celle des objectifs et de la finalité d'un tel enseignement - en général, nous la contournerons en l'intégrant dans un consensus moral, si ce n'est moralisateur. Aussi, avant même que nos diverses initiatives pédagogiques sur le terrain ne finissent par se banaliser en raison de leur répétition quasi standardisée - voyages sur les sites et les lieux de mémoire, visites d'expositions et de musées, présentation de films et de vidéos, organisation de concours de dissertation,... -, il y a lieu, nous semble-t-il, de clarifier d'abord, aussi rigoureusement que possible, le *contenu* de ce qui doit être enseigné et transmis, les objectifs poursuivis et enfin, les méthodes et les outils les mieux adaptés à cette finalité. Tel est l'un des objectifs qu'on s'est fixé dans notre Commission pédagogique et dans les discussions que nous entretenons avec nos partenaires européens confrontés eux aussi aux mêmes problèmes.

Parmi les nombreuses pratiques pédagogiques mises en oeuvre par les enseignants pour la sensibilisation, l'information et la formation de leurs élèves, il en existe une qui occupe une place à la fois privilégiée et spécifique : l'invitation en classe des survivants des camps de concentration et d'extermination nazis. C'est une question essentielle, nous semble-t-il, tant du point de vue pédagogique que du point de vue de l'expérience humaine. Nous ne pouvons qu'admirer le courage de tous ces rescapés qui, en dépit de leur âge et de leurs souffrances passées et présentes, s'investissent corps et âme dans cet extraordinaire travail de transmission. Nous savons que la remémoration du vécu de cette expérience extrême, même mille fois répétée sous forme de témoignage ou de récit, n'est jamais une opération anodine. A travers cette épreuve assumée comme un noble devoir, les survivants s'acquittent simultanément d'une dette et d'une mission : d'une dette envers la mémoire de tous ceux - compagnons de souffrance - qui ne sont pas revenus et d'une mission envers les jeunes générations, c'est-à-dire envers l'avenir. Mission et devoir à la fois éthiques et pédagogiques. Bon nombre d'expériences pédagogiques le confirment : le «témoin» est devenu aujourd'hui une figure centrale à l'intérieur même du dispositif éducatif, notamment pour tout ce qui touche à la sphère des valeurs et à l'éducation civique. Il est vrai que beaucoup d'entre eux ont trouvé, à travers cet éminent rôle qui leur est dévolu, à la fois une reconnaissance publique inattendue et un nouveau souffle de vie, une nouvelle raison d'être, un horizon, une perspective. Cet investissement de tous les jours a quelque chose d'admirable et d'émouvant. Nous ne pouvons que féliciter ici le corps enseignant qui a parfaitement compris l'importance humaine et pédagogique de cet apport irremplaçable. «Document vivant», les survivants des camps et leur récit s'insèrent dans la triple mission de la connaissance, notamment en histoire : *«faire savoir, faire comprendre, faire sentir»*⁵. Leur inévitable disparition nous laissera orphelins, orphelins de leurs paroles, orphelins de ce que leur présence à nos côtés nous appris

sur l'humaine condition. Elle laissera un vide humain et pédagogique. Certes, nous disposons à présent de leurs témoignages, écrits et audiovisuels ; mais toute cette documentation, riche et féconde, ne pourra jamais les remplacer.

Toutefois, notre admiration devant cet extraordinaire engagement tant du côté des survivants que du côté des enseignants, ne doit pas occulter les difficultés que soulève une analyse sans complaisance de la fonction et de la portée du témoignage du point de vue strictement pédagogique. Certes, nous espérons tous que la « parole » du survivant trouve non seulement un écho auprès des élèves mais qu'elle contribue aussi à leur formation, à leur responsabilisation et à leur engagement de citoyen. Mais, au-delà de ce légitime espoir - et ici comme ailleurs, l'espoir fait vivre - il nous faut bien admettre qu'en réalité nous n'en savons pas grand-chose. Quels sont les véritables mécanismes, psychiques et intellectuels, qui organisent et structurent chez l'enfant, la réception et la perception du témoignage ? Quels sont les effets de ce dernier sur le plan à la fois cognitif et émotionnel ? Au sein de quel référent viennent prendre place l'imaginaire, les images mentales, les affects et les informations factuelles véhiculées par le témoignage ? Comment s'organise, chez les élèves, le sens - toujours complexe - du récit entendu ? On pourrait multiplier ce type de questions, la réponse serait identique : nous n'en savons pas grand-chose. En fait, toutes ces interrogations, pédagogiquement cruciales nous semble-t-il, ne pourront être traitées de façon satisfaisante qu'à partir d'un grand nombre d'enquêtes empiriques. Malheureusement, à notre connaissance, ce type d'enquêtes fait aujourd'hui cruellement défaut et cette lacune, si elle persiste, risque de peser lourdement sur l'avenir. En effet, dès lors que nous serons amenés à travailler de plus en plus - sinon exclusivement - avec des témoignages audiovisuels des survivants, seuls les résultats de cet ordre d'enquêtes nous permettront d'établir des critères rigoureux afin d'opérer des choix judicieux dans la construction des « modules » pédagogiques pertinents et adaptés aux différents contextes scolaires.

La condition *sine qua non* à toute enquête empirique est évidemment l'existence et la disponibilité des matériaux appropriés. Fort heureusement, depuis un certain nombre d'années, la Fondation Auschwitz a pris l'initiative de récolter avec soin plusieurs centaines de « documents » produits par des élèves de 10 à 18 ans à la suite des témoignages des survivants réalisés en classe. Ils nous sont parvenus soit par l'intermédiaire des professeurs qui avaient sollicité le témoin, soit directement par ce dernier lorsqu'il en était le destinataire. Cette riche documentation est composée essentiellement de toutes sortes de messages, de commentaires, de lettres, de rédactions et de dessins. Au début, nous accumulions tous ces feuillets, toujours émouvants et parfois surprenants, à titre de « traces » concernant l'ampleur du travail de mémoire effectué par les survivants dans le cadre scolaire - sorte de « témoignages » sur le témoignage. Mais, peu à peu et au fur et à mesure que la « masse critique » de cette documentation atteignait des niveaux significatifs - plus de deux mille actuellement - une idée a germé et a fini par prendre corps : ne pourrions-nous pas considérer toutes ces réactions, multiples et polymorphes, comme un matériel

particulièrement approprié pour mener une première enquête empirique susceptible de nous fournir quelques informations ou quelques pistes de réflexions sur les questions pédagogiques que nous nous posions ? Aussi avons-nous pris l'initiative de confier ce délicat projet à Madame Sasha Goldsztein, jeune licenciée en psychologie de l'Université Libre de Bruxelles. Nous savions que sa tâche n'était nullement facile, d'autant plus qu'il n'existait à ce jour, à notre connaissance en tout cas, aucune étude similaire qui pourrait l'aider et l'orienter dans sa recherche. Nous savions donc que c'était sur un terrain quasiment vierge et sans aucune balise qu'allait s'aventurer notre jeune enquêtrice à peine diplômée. Il lui a fallu tout d'abord établir des critères et des typologies pour organiser et structurer adéquatement cette masse documentaire que nous lui avons fournie pour ainsi dire «en vrac». Ensuite, il convenait bien évidemment, de thématiser les matériaux ainsi organisés à partir des conceptualisations et d'hypothèses de travail propres à la recherche psychologique. Afin de lui garantir une totale autonomie dans son travail, nous avons tenu à ne point intervenir, ni à l'influencer dans ses choix méthodologiques, son analyse et son interprétation des données. Cette expérience, que nous espérons féconde pour elle, correspond aussi à l'un des soucis de notre Fondation : donner la possibilité à des jeunes diplômés de faire leurs premiers pas, toujours difficiles, dans le domaine complexe de la recherche. Tel est le sens aussi du Prix de la Fondation Auschwitz que nous attribuons chaque année pour récompenser un travail original et inédit sur l'histoire et la mémoire des crimes et génocides nazis.

Nous avons donc le plaisir de vous présenter ici les résultats de cette première enquête dont les ambitions ne peuvent être, en l'état, que fort limitées : fournir tout modestement quelques pistes de réflexions pour nourrir les discussions à venir entre enseignants sur l'utilisation pédagogique des témoignages dans le cadre scolaire. Il est à espérer que d'autres enquêtes similaires viendront compléter et affiner les conclusions provisoires de cette première tentative et enrichir par là notre connaissance dans ce domaine particulièrement complexe et délicat. Nous savons en effet que le problème de la pédagogie relative à l'histoire et à la mémoire des crimes et génocides nazis suscite depuis quelques années déjà de vifs débats, voire même des controverses et des polémiques entre chercheurs, enseignants et pédagogues. Dans les pages qui suivent, Madame Sasha Goldsztein en fait mention et signale les principales contributions qui s'y rapportent. Sous ce rapport, il faut considérer les résultats de son enquête empirique comme une nouvelle pièce à verser dans ce dossier qui, bien que fort riche, resta jusqu'ici à un niveau essentiellement théorique.

Enfin, pour terminer, nous tenons à remercier de tout cœur Madame Françoise Dupuis, Ministre de l'Enseignement supérieur et de la Recherche scientifique de la Communauté Wallonie/Bruxelles - Communauté Française de Belgique ainsi que Monsieur Hervé Hasquin, Ministre-Président de la Communauté Wallonie/Bruxelles - Communauté Française de Belgique. Leurs encouragements ont été décisifs dans la réalisation et la publication de cette recherche.

Getuigenis en opvoeding

YANNIS THANASSEKOS

Directeur

Naast haar onderzoeksprojecten naar de geschiedenis en de herinnering van de nazimisdaden en -genocides heeft de Stichting Auschwitz zich ook steeds bekommerd om het onderwijs en de pedagogie van deze bijzonder complexe en delicate materie. De bekommernis was tweezijdig : enerzijds komt het er op aan de essentiële kwestie aan te pakken van de vaardigheden, de werkmethodes en het interdisciplinair materiaal waarover een onderwijzer moet beschikken om een kwaliteitsonderwijs te kunnen garanderen. Anderzijds moet er ook nagedacht worden over de concrete pedagogische praktijk die moet toelaten om deze materie te integreren in het kader van een onderwijskursus. Op dit uitgesproken pedagogische terrein was het noodzakelijk om zich meer in het bijzonder te buigen over de rol van de getuige en de getuigenissen van de overlevenden der kampen in de klassen ; een praktijk die nu reeds verschillende jaren bestaat. Geartikuleerd op een correcte wijze kunnen deze bekommernissen ons helpen een nieuw licht te werpen op de door sommigen als conflictueel omschreven verhouding¹ tussen de «plicht van de geschiedenis» en de «plicht van de herinnering».

De eerste bekommernis, deze van de «plicht van de geschiedenis», heeft ons er na talrijke discussies hier in België en in het buitenland toe gebracht ons werkterrein te reorganiseren door prioriteit te geven aan de vorming van leerkrachten ; het is te zeggen de vaardigheden die het onderwijs van deze thematiek vereist. Men kan er inderdaad niet omheen dat de resultaten van onze twee enquêtes die we in 1997² en 2000³ gere-

¹ Zie de bedenkingen van de Franse hoofdinspecteur geschiedenis en aardrijkskunde Dominique BORNE in zijn artikels, «Comment parler d'Auschwitz à l'école ?» in *Les collections de l'histoire*, n° 3, octobre 1998 ; «Où en est l'enseignement de l'histoire ?» in *Le Débat*, n° 110, mai-août 2000 ; evenals de bijdragen van Sophie ERNST, medewerkster bij het Institut National de Recherches Pédagogiques (INRP-France), «Pédagogiser la Shoah ?» in *Le Débat*, n° 96, septembre-octobre 1997 ; «Un enseignement difficile» in Actes du Colloque international, *Bulletin trimestriel de la Fondation Auschwitz*, n° 66, janvier-mars 2000 ; «Génocide et transmission : raisons sceptiques» in *Drôle d'Epoque*, n° 10, Printemps 2002.

² Yannis THANASSEKOS et Anne VAN LANDSCHOOT, «Enquête pédagogique», *Bulletin trimestriel de la Fondation Auschwitz*, n° 58, janvier-mars 1998.

³ Yannis THANASSEKOS et Sarah TIMPERMAN, «Enquête pédagogique II» Bruxelles, Editions du Centre d'Etudes et de Documentation Fondation Auschwitz, 2002 (n° spécial 74, janvier-mars 2002 du *Bulletin trimestriel de la Fondation Auschwitz*).

aliseerd hebben over het kennisniveau van de leerkrachten uit het secundair niveau betreffende deze problematiek een opvallend tegenstelling naar voor gebracht hebben : enerzijds bevestigen zij de buitengewone betrokkenheid bij deze pedagogie, maar anderzijds geven zij een aantal markante onvolkomenheden aan in hun eigen vorming. Deze tekortkoming kan zeker niet alleen toegeschreven worden aan de leerkrachten die dikwijls blijik geven van een bewonderenswaardige wil en ondernemingsgeest ondanks een institutioneel-pedagogische context die dikwijls remmend werkt. Het scheen ons dan ook toe dat het nodig was een reële en systematische vorming aan te vatten om in de mate van het mogelijke deze onvolkomenheden bij te werken. Sinds vier jaar hebben wij dan ook een jaarlijks vormingsprogramma van vier tweedaagse seminaries opgesteld, telkens weer rond het omvattende thema van de «Problematiek van de geschiedenis en de herinnering aan de nazimisdaden en -genocides». Zij worden geanimeerd door universiteitsprofessoren en onderzoekers gespecialiseerd in de te behandelen problematiek. De methodologische aanpak is uitgesproken interdisciplinair (zie in bijlage het programma voor 2003). Deze systematische en diepgaande vorming dringt zich des te meer op daar het over het algemeen sterk gemotiveerde en geëngageerde onderwijzerskorps jammer genoeg niet de tijd gehad heeft zich de buitengewone ontwikkelingen in het wetenschappelijk onderzoek van de laatste twintig jaar eigen te maken.

De tweede bekommernis - deze van een toegepaste pedagogie - is nog moeilijker aan te pakken daar men ten allen prijze moet vermijden om in gemakkelijheidsoplossingen te vervallen, de gesterotypeerde herhaling van praktijk en aanpak. Op dit vlak bevindt de leerkracht zich in een enigszins paradoxale situatie. Meer dan in enige andere materie beschikt hij over een uitzonderlijk aanbod van werkmateriaal, van hulpmiddelen en instrumenten die hem in principe het werk zouden moeten vergemakkelijken. Met de introductie van nieuwe technieken heeft de productie van dergelijke instrumenten de laatste jaren inderdaad een ongezien niveau bereikt, en alles laat voorzien dat deze ontwikkeling nog niet ten einde is : pedagogische dossiers³, Internet sites, CDROMs, DVD, televisie uitzendingen, films, getuigenissen op video,.... ; de leerkrachten hebben werkelijk keuze te over. Het echte probleem waar wij vandaag mee geconfronteerd worden is precies dat van het vastleggen van de *juiste criteria* die ons moeten toelaten om uit deze documentaire massa, die werkelijk overweldigend is, de meest geschikte, de meest aangepaste, de meest performante te kiezen *volgens de doelstellingen die men zichzelf opgelegd heeft*. Maar alles speelt zich af alsof men de orde der op te lossen problemen omgekeerd heeft. We praten eerst -

³ Wij willen onder meer verwijzen naar het pedagogisch dossier *Auschwitz et le Troisième Reich* dat wij in 1993 generaliseerd hebben in samenwerking met de Algemene Directie van de Organisation des Etudes du Ministère de l'Education, de la Recherche et de la Formation de la Communauté française, evenals de pedagogische brochure *Tu seras encore là ?* bestemd voor de hogere jaren van het lager onderwijs ; een realisatie van twee medewerkers van de Stichting Auschwitz, Jean-Marie DE BECKER et Janosch NIEDEN, onder de leiding van de heer Jean-Marc NOLLET, Minister voor het Lager Onderwijs van de Franstalige Gemeenschap.

⁴ Krzysztof POMIAN, *Sur l'histoire*, Paris, Ed. Gallimard, 1999, p. 60.

dikwijls zelfs in de verwarring -, maar wij laten na een essentiële en voorafgaande kwestie frontaal aan te pakken : deze van de objectieven en de finaliteit van een dergelijk onderwijs. Over het algemeen gaan wij aan deze kwestie voorbij door deze te integreren in een morele consensus, ja zelfs een moraliserende consensus. Dus vooraleer onze uiteenlopende pedagogische initiatieven op het terrein gebanaliseerd worden door hun herhaaldelijk, gestandaardiseerd gebruik - bezoeken van de sites en herinneringsplaatsen, van tentoonstellingen en musea, film- en videovoorstellingen, organisatie van verhandelingswedstrijden... - komt het er volgens mij op aan in de eerste plaats de inhoud zo veel mogelijk uit te klaren om te bepalen wat er moet onderwezen en overgedragen worden, wat de vooropgestelde objectieven zijn, en welke de instrumenten zijn die het meest aan deze finaliteiten aangepast zijn. Dit was één van de doelstellingen die wij ons in onze Pedagogische Commissie en in de discussies met onze Europese partners gesteld hebben.

Onder de vele pedagogische praktijken die door de leerkrachten aangewend worden voor de sensibilisering, voorlichting en vorming van hun leerlingen bestaat er één die zowel een specifieke als uitverkoren plaats inneemt : het uitnodigen in de klas van een overlevende van de naziconcentratie- en uitroeiingskampen. Naar het mij toeschijnt betreft het hier zowel vanuit het standpunt van de pedagogie als vanuit dat van de menselijke ervaring een elementaire kwestie. Wij kunnen slechts de moed bewonderen van al de overlevenden die ondanks hun vroegere en huidige lijden lichaam en geest investeren in dit buitengewone overdrachtswerk. Wij beseffen dat het terug oproepen van deze extreme ervaring, zelfs indien deze duizend maal herhaald wordt onder de vorm van een getuigenis of een verhaal, nooit een vrijblijvende aangelegenheid is. Doorheen deze als een nobele taak opgevatte beproeving kwijten de overlevenden zich zowel van een opdracht als van een schuld : een schuld tegenover de herinnering van zij die niet teruggekeerd zijn - hun lotgenoten in het lijden - en een opdracht tegenover de jongere generaties, met andere woorden tegenover de toekomst. Een opdracht en een plicht die zowel een ethische als een pedagogische dimensie heeft. Talloze pedagogische ervaringen hebben het reeds bevestigd : de «getuige» is vandaag een centrale figuur geworden in het educatief dispositief, namelijk voor alles wat het domein van de waarden en de opvoeding tot burgerschap aangaat. Het is inderdaad zo dat velen onder hen door deze belangrijke rol die hen werd toebedacht zowel een onverwachte publieke erkenning als een nieuwe levenskracht hebben gekregen ; zij hebben een nieuwe zin aan hun bestaan gegeven, een horizon, een perspectief. Deze dagelijkse investering heeft iets bewonderenswaardigs en ontroerends. Wij kunnen het leraar-korps slechts feliciteren omdat zij perfect het menselijke en pedagogische belang van dit onvervangbaar hulpmiddel begrepen hebben. Als «levend document» kan de kampoverlevende en zijn verhaal geplaatst worden in een driedubbele geschiedkundige kennisoverdracht : «*laten weten, laten begrijpen en laten aanvoelen*»⁴. Hun onvermijdelijke verdwijning zal ons als wezen achterlaten : wezen van hun verhalen, wezen van datgene wat hun aanwezigheid in onze nabijheid ons bijgebracht heeft over het menselijke zijn. Zij zal een menselijke en pedagogische leegte achterlaten. Zeker,

wij beschikken vandaag over hun geschreven of audiovisuele getuigenissen ; maar deze rijke en vruchtbare documentatie zal hen zelf nooit kunnen vervangen.

Niettemin, onze waardering voor deze buitengewone inzet, zowel van de kant van de getuige als van de kant van de leerkrachten, mag ons niet blind maken voor de moeilijkheden die een doorgedreven analyse van de functie en draagwijdte van de getuigenis op het strikt pedagogische vlak met zich meebrengt. Natuurlijk hopen wij allen dat het «verhaal» van de overlevende niet alleen een weerklink vindt bij de leerlingen, maar dat zij ook bijdraagt tot hun vorming, tot hun verantwoordelijkheidszin en tot hun engagement als burger. Maar verder dan deze legitieme hoop - en zoals overall doet hoop leven - moeten we kunnen toegeven dat wij in de realiteit zeer weinig weten. Welke zijn de echte psychische en intellectuele mechanismen die bij een kind de ontvangst en de perceptie van een getuigenis organiseren en structureren ? Welke zijn de effecten van deze laatste op cognitief en emotioneel vlak ? Binnen welke referent nemen de verbeelding, hun mentale beelden, de feitelijke gegevens die door de getuigenis worden overgebracht plaats ? Hoe organiseert zich bij de leerlingen de complexe betekenis van een gehoord verhaal ? Men kan dit type van vragen vermenigvuldigen zo veel men wil het antwoord zal altijd hetzelfde zijn : wij weten er niet veel van. Eigenlijk kunnen al deze pedagogisch cruciale vraagstellingen slechts met enige voldoening beantwoord worden via een groot aantal empirische onderzoeken. Voor zo ver wij weten is dit type van onderzoek jammer genoeg nooit echt gevoerd geweest en indien deze tekortkoming blijft aanhouden dreigt deze zwaar op de toekomst te wegen. Inderdaad vanaf het moment dat wij er toe gebracht worden om meer en meer, en zelfs nog uitsluitend te werken met de audiovisuele getuigenissen van overlevenden zullen enkel de resultaten van deze onderzoeken ons toelaten om de juiste criteria vast te leggen ten einde een gefundeerde keuze te kunnen maken in de opbouw van de pertinente pedagogische «modules» die aangepast zijn aan de diverse omstandigheden in de school.

De alles bepalende voorwaarde voor elk empirisch onderzoek is uiteraard het bestaan en de beschikbaarheid van het geschikte bronnenmateriaal. Gelukkig heeft de Stichting Auschwitz sinds een aantal jaar het initiatief genomen om vele honderden «documenten» te bewaren die door tien- tot achttienjarige leerlingen gemaakt werden naar aanleiding van een voor de klas gebrachte getuigenis. Zij werden ons gegeven ofwel door de organiserende leerkrachten, ofwel door de getuige zelf. Deze rijke documentatie bestaat vooral uit allerlei soorten berichten, commentaren, brieven en tekeningen. In het begin werden deze dikwijls ontroerende en soms verrassende documenten verzameld als een soort van «bewijs» van het herinneringswerk dat door een overlevende verricht werd in de scholen - een soort «getuigenis» over de getuige. Beetje bij beetje, en in de mate dat deze «kritische massa» steeds meer in omvang toenam, - meer dan tweeduizend documenten vandaag - is de idee gegroeid en heeft deze uiteindelijk vorm gekregen : kan dit gevarieerd materiaal, dit hele pakket van uiteenlopende en veelvormige reacties, niet uitermate geschikt zijn om een eerste empirisch onderzoek te verrichten dat ons enige gegevens of denkpijlers kan aanreiken over

de pedagogische vragen die wij ons gesteld hebben ? Zo zijn we er toe gekomen dit delicate project toe te vertrouwen aan een jonge licentiate in de psychologie, afgestudeerde van de Université Libre de Bruxelles : Mevrouw Sasha Goldsztein. Wij beseften dat haar opdracht niet gemakkelijk zou zijn, te meer daar er - althans voor zo ver wij weten - geen enkele gelijkaardige studie bestaat die haar zou kunnen oriënteren en helpen in haar onderzoek. Wij wisten dus dat het op een nagenoeg braakliggend, onbekend terrein was dat onze jonge, pas afgestudeerde onderzoekster zich zou begeven. In de eerste plaats heeft zij de criteria en de typologieën moeten vastleggen om die ongeordende documentaire massa te organiseren en te structureren. Vervolgens kwam het er uiteraard op aan het verzamelde materiaal te thematiseren volgens de concepten en werkhypothesen eigen aan het psychologisch onderzoek. Omdat wij haar van een totale autonomie in haar werk wilden verzekeren hebben wij er aan gehouden om haar niet te beïnvloeden of tussen beide te komen in haar methodologische keuzes, haar analyse of haar interpretatie van de gegevens. Deze ervaring, die naar wij hopen vruchtbaar was, komt eveneens tegemoet aan één van de bekommernissen van onze Stichting : de mogelijkheid geven aan jonge gediplomeerden om hun eerste stappen te zetten op het complexe terrein van het onderzoek. Dit is tevens het uitgangspunt van de Prijs van de Stichting Auschwitz die wij elk jaar uitschrijven ten einde een origineel en vernieuwend werk te bekronen over de geschiedenis en de herinnering aan de nazimisdaden en -genocides.

Wij hebben dus het genoegen U hier de resultaten van dit eerste onderzoek voor te stellen. In de huidige staat kunnen de ambities van een dergelijk onderzoek slechts beperkt zijn : het op een bescheiden wijze aanreiken van enkele denkpijpen ten einde de komende discussies onder leerkrachten aangaande het pedagogisch gebruik van de getuigenissen in de klas te voeden. Hopelijk zullen andere gelijkaardige studies deze eerste voorlopige conclusies aanvullen en verfijnen om zo onze kennis over dit ongemeen complexe en delicate onderwerp te verrijken. Wij weten dat het probleem van de pedagogie betreffende de geschiedenis en de herinnering aan de nazimisdaden en -genocides sinds vele jaren een levendig debat gaande houdt en zelfs controverses uitlokt tussen onderzoekers, onderwijzers en pedagogen. In haar studie verwijst Mevrouw Sasha Goldsztein naar het bestaan van dit debat en zij stipt ook de meest relevante bijdragen aan. Vanuit dit oogpunt moeten de resultaten van haar eerste empirisch onderzoek beschouwd worden als een nieuw element in dit reeds omvattend dossier, dat tot nog toe echter vooral op een theoretisch niveau gevoerd werd.

Ten slotte willen wij onze dank betuigen aan Mevrouw Françoise Dupuis, de Minister van het Hoger Onderwijs en van het Wetenschappelijk Onderzoek van de Gemeenschap/Wallonië/Brussel - Franstalige Gemeenschap van België evenals aan Mijnheer Hervé Hasquin, Minister-President van de Gemeenschap/Wallonië/Brussel - Franstalige Gemeenschap van België. Hun aanmoediging zijn bepalend geweest in de realisatie en publicatie van dit onderzoek.

Le texte et le dessin qui suivent sont issus d'un recueil de poèmes et de dessins provenant du Musée Juif de Prague¹. Ils ont été réalisés par des enfants juifs internés au ghetto de Terezin² durant la Seconde Guerre mondiale, la plupart du temps juste avant leur déportation vers un camp d'extermination. Nous avons choisi de les présenter ici, afin d'illustrer la capacité de rebondir de ces enfants, leur volonté dynamique de se créer une vie meilleure, de croire en un lendemain heureux. Même s'ils commencent par exprimer l'angoisse, le désespoir et la mort, omniprésents à Terezin («mes compagnes s'en vont vers l'autre monde, et l'on ne sait s'il ne vaudrait pas mieux, au lieu de voir cela, périr au même moment»), c'est la vie qui semble la plus forte dans ce texte et ce dessin. La vie qui, en dépit des événements dramatiques, contribue à maintenir l'espoir. «Non, pourtant. Nous voulons, mon Dieu, vivre !» s'écrie Eva P., alors que la jeune Margit K. s'applique à dessiner avec des couleurs vives des fleurs et des papillons, là où elle ne voit que la faim, le manque d'hygiène et la maladie. On voit donc qu'en dépit des conditions de vie difficiles, tous ces enfants n'ont pas succombé à la souffrance et à l'oppression auxquelles ils étaient sujets chaque jour, et qu'ils ont réussi à saisir toutes les occasions leur permettant de se libérer de leur mortification quotidienne. C'est aussi une leçon de vie pour la nouvelle génération, pour qui la période durant laquelle ce dessin et ce texte ont été réalisés est de l'histoire ancienne.

¹ A. FRANKOVA (ed.), *I have not seen a butterfly around here - children's drawings and poems from Terezin* - The Jewish Museum from Prague, 1993.

² En 1941, Terezin, ville au Nord de Prague, est devenue un camp-ghetto de transit vers Auschwitz. Entre le mois de janvier 1942 et le mois d'octobre 1944, près de 88.000 Juifs ont été déportés vers le camp de concentration d'Auschwitz.

LA PEUR

Même si mon cœur à moi aujourd'hui bat encore,
Mes compagnes s'en vont vers l'autre monde
Et l'on ne sait s'il ne vaudrait pas mieux,
Au lieu de voir cela, périr au même moment.
Non, pourtant. Nous voulons, mon Dieu, vivre !
Nous refusons que nos rangs s'amoindrissent.
Le monde qui est le nôtre, nous le voulons meilleur.
Défense de mourir ! Et vive notre labeur !

Eva P., 14 ans, déportée à Auschwitz en 1943.



Margit.K., 11 ans, déportée à Auschwitz en 1944.

I. Introduction

En 2001, suite au dépôt de notre mémoire de fin d'étude dans le cadre du Prix de la Fondation Auschwitz³, cette dernière nous propose un sujet de recherche encore inexploré : l'étude des effets des témoignages des survivants de camps de concentration et d'extermination nazis sur des élèves âgés de 10 à 18 ans. Le matériel mis à notre disposition vient de la récolte systématique, par la Fondation, des réactions d'élèves suite aux témoignages de survivants dans leurs classes. Cette récolte, entreprise pendant plus de dix ans auprès des établissements scolaires et des témoins, constitue un matériel de recherche unique, un outil hors du commun. Jusqu'à aujourd'hui, les bureaux de la Fondation Auschwitz reçoivent constamment des lettres de remerciements, des rédactions et des dessins d'élèves.

Contrairement à l'analyse du témoignage qui, en tant que tel, bénéficie maintenant d'un recul de plusieurs décennies, l'analyse qui est faite ici concerne sa réception et sa perception par une population spécifique, aux caractéristiques complexes, celle des élèves du primaire et du secondaire. Il s'agit d'une problématique qui n'a fait l'objet, jusqu'ici, d'aucune analyse partant de données empiriques suffisamment documentées, comme celles qu'a mises à notre disposition la Fondation Auschwitz. De ce fait même, notre recherche est encore très proche de la production initiale, avec tous les avantages et les inconvénients de cette proximité. D'un côté, il est intéressant de réagir « à chaud » à ces productions qui n'ont pas encore secrété de règles d'interprétation ni de théo-

³ S. GOLDSZTEIN, *La génération du silence, entretiens avec des enfants d'enfants cachés pendant la Seconde Guerre mondiale*, Mémoire présenté en vue de l'obtention du diplôme de licenciée en Sciences Psychologiques, Université Libre de Bruxelles, Bruxelles, 2001.

risations, mais, d'autre part, cette «fraîcheur» a son revers, en particulier dans la difficulté que l'on peut éprouver, à ce stade de la recherche, à synthétiser les données, à choisir des axes ou des thématiques spécifiques.

Car nous avons affaire ici, non pas au témoignage du survivant lui-même (que nous appellerons «témoin», du fait de l'activité de témoignage qu'il entreprend), mais au témoignage du «témoin du témoin». En ce sens, et en se plaçant du point de vue de la transmission transgénérationnelle, on pourrait comparer la place de l'élève à celle des enfants de la troisième génération de survivants. Cette position est d'une grande importance pour la prise de parole car «témoigner» auprès des classes permet parfois au survivant de «compenser» son silence de jadis par rapport à ses propres enfants. Ce «silence» chargé de tant de significations a déjà fait l'objet d'une importante bibliographie mais sort du cadre et des objectifs de notre enquête.

A la différence du lien «filial» qui unit le survivant et ses descendants, l'élève se situe dans ce que nous pourrions appeler un lien «pédagogique» vis-à-vis du témoin. En ce sens, il peut être envisagé dans le cadre de la fonction intermédiaire qu'il occupe. L'élève se situe au sein d'un espace médiateur, garanti par le cadre scolaire, à la fois rigide et rassurant. Il est suffisamment «proche» pour être identifié aux enfants du témoin, et suffisamment «loin» pour que l'on puisse tenter, en sa présence, de «desceller l'emprise de la mort» : de parler des camps, de ce que fut la mort dans les camps, de ce que fut la vie avant et après cette mort.

⁴ A ce sujet, nous renvoyons le lecteur aux travaux de : G. BENSOUSSAN, *Auschwitz en héritage ?*, Editions Mille et Une Nuits, Paris, 1998 ; D. BORNE, «Comment parler d'Auschwitz à l'école ?» in *Les collections de l'histoire*, n°3, octobre 1998, Paris, 1998, pp.108-109 ; «Où en est l'enseignement de l'histoire ?» in *Le Débat*, n°110, Editions Gallimard, mai-août 2000, Paris, pp. 168-176 ; «Comment enseigner ?» in *Vingtième Siècle*, n°71, Presse de Sciences Po, Paris, juillet-septembre 2001 ; S. ERNST, «A propos du livre «Eduquer contre Auschwitz» de J.-F. FORGES» in *Revue d'histoire de la Shoah*, n°163, Paris, mai-août 1998 ; «Un enseignement difficile» in Acte du Colloque International, Lyon 25-27 novembre 1999, *Bulletin trimestriel de la Fondation Auschwitz*, n° spécial 66, janvier-mars 2000, pp.91-101 ; «Génocide et transmission : raisons sceptiques», in *Drôle d'Epoque*, n°10, Paris, printemps 2002 ; J.-F. FORGES, *Eduquer contre Auschwitz*, ESF Editions, Paris, 1997 ; «Les voyages scolaires dans les camps nazis» in *Les Cahiers Pédagogiques*, n°379, Paris, décembre 1999 ; H. ROUSSO, «Et le devoir de mémoire, que devient-il ?» in *La hantise du passé*, Textuel, pp.42-45, 1998 ; E. SCHNUR, «Pédagogiser la Shoah ?» in *Le Débat* n°96, Gallimard, Paris, septembre-octobre 1997, pp.122-140 ; Y. THANASSEKOS, «l'evento-Auschwitz nella coscienza della modernità» in *Educare dopo Auschwitz*, Ed. Vita e Pensiero, Milano, 1995 ; «L'insegnamento della memoria dei crimini e dei genocidi nazisti. Per una pedagogia d'ell'autoriflessione» in *Insegnare Auschwitz. Questioni etiche, storiografiche, educative della deportazione e dello sterminio*, Ed. Bollati Boringhieri, 1995 ; «Stratégies de survie. Le dicible et l'indicible : de l'invisibilité au dédoublement» in *Le traumatisme et l'effroi, aspects psychopathologiques du traumatisme, Hôpitaux civils de Strasbourg*, Conseil de l'Europe, Strasbourg, 1995 ; «Une enquête pédagogique» in *Bulletin trimestriel de la Fondation Auschwitz*, n°58, janvier-mars 1998 ; «Auschwitz nous parle aujourd'hui» in *Cahiers Pédagogiques*, n°379, Paris, décembre 1999 ; «L'avenir de la mémoire. Enjeux identitaires et mémoriels» in L'avenir de la mémoire/ Die Zukunft der Erinnerung, *Bulletin trimestriel de la Fondation Auschwitz*, n°spécial 66, janvier-mars 2000, Bruxelles, pp.29-41 ; «Auschwitz à l'école ?» in *Bulletin trimestriel de la Fondation Auschwitz*, n°67, avril-juin 2000, Bruxelles, pp.7-16 ; «Enquête pédagogique II» in *Bulletin trimestriel de la Fondation Auschwitz*, n°spécial 74, janvier-mars 2002 ; «Auschwitz à l'école ? Apories et contraintes pédagogiques», *Communication au Colloque organisé le 17 octobre 2002 à Lyon par le CRIF à l'occasion du 60ème anniversaire de la déportation des Juifs de France* ; M. VERLHAC, «Historiser le mémoriel» in *Histoire et Mémoire*, C.R.D.P., Grenoble, 1998.

Il semblerait ainsi plus facile pour le survivant de verbaliser et de transmettre son expérience vécue à des élèves plutôt qu'à ses propres enfants.

Complexe en elle-même, l'analyse de la problématique du «devoir de mémoire» requiert, dès lors qu'elle est transposée sur le plan proprement scolaire et pédagogique, des méthodes et des outils appropriés. Au point de vue théorique, il existe déjà quelques travaux qui balisent cette vaste thématique et qui nous fournissent des pistes de réflexions utiles et stimulantes. Sans contester les fondements éthiques du «devoir de mémoire», ils attirent notre attention sur la difficulté et les apories à la fois cognitives et affectives que comportent l'enseignement et la pédagogie de cette matière⁴.

En l'absence toutefois de documents empiriques comme ceux dont nous disposons pour la présente recherche, cette approche critique demeure théorique. Ainsi, nous espérons, par notre recherche, pouvoir verser dans ce dossier déjà important de nouveaux éléments de réflexions issus du traitement systématique des matériaux que nous fournissent les destinataires mêmes de cette transmission pédagogique, à savoir les élèves.

Dans la première partie de la recherche, nous évoquerons la méthode de travail que nous avons mise en place, ainsi que les limitations du cadre auxquelles nous avons été confrontée.

Dans la deuxième partie de notre travail, nous nous proposerons d'explorer la perception vécue par l'élève face au témoignage. Au travers de l'exposé des textes et des dessins qui ont constitué notre corpus de recherche, nous tenterons d'identifier les effets du témoignage du survivant sur les élèves.

L'analyse des affects, des thématiques et du discours nous permettra d'entrer au cœur de la relation témoin/élève et d'appréhender les risques liés à ce rapproché subjectif. Ensuite, l'analyse des dessins, matériel unique et particulier, complètera cette étude.

Dans une section ultérieure, nous tenterons notamment de répondre à la délicate question de l'enseignement de la Shoah : les enseignants doivent-ils se limiter strictement à enseigner le contenu des manuels d'histoire ? Ou doivent-ils être aussi des «relais de la Mémoire», comme le souhaitent les rescapés des camps qui aspirent, avant de disparaître, à leur passer le flambeau ?

Nous clôturerons notre travail par une annexe présentant les tableaux récapitulatifs des textes et des dessins en fonction de l'âge, de l'école et du témoin.

Le corpus

Depuis de nombreuses années, la Fondation Auschwitz a soigneusement archivé un fond constitué de milliers de textes et de centaines de dessins réalisés par les élèves de l'enseignement primaire et secondaire consécutivement aux témoignages des resca-

pés des camps de concentration et d'extermination nazis. Notre enquête porte sur 1.675 textes et 218 dessins récoltés entre 1998 et 2002.

A ce corpus s'ajoute l'observation passive des témoignages et l'«entretien informel» avec les instituteurs des écoles et les témoins, réalisés par nos soins. Malgré le caractère partiel et partial de ces outils, ils nous ont permis de glaner certaines informations utiles sur le déroulement du témoignage, les attentes des témoins et des élèves et l'utilisation en classe du témoignage.

La méthodologie

Les sujets de notre étude

Le corpus de textes et de dessins constituant notre étude a été réalisé par des élèves dont la bonne insertion scolaire et sociale ne fait aucun doute. Il ne s'agit donc pas de sujets aux caractéristiques cliniques particulières.

Tous les sujets de notre étude - à l'exception de quelques documents provenant du Grand-Duché de Luxembourg et du nord de la France - sont issus d'écoles de l'enseignement primaire et secondaire général, technique ou professionnel de Belgique. Les établissements concernés appartiennent tant au réseau d'enseignement officiel que libre de la Communauté Française de Belgique. Il est important de souligner qu'il n'y a pas d'école juive parmi les établissements concernés.

Les élèves qui ont rédigé les textes et réalisé les dessins ont entre 10 et 18 ans.

Les productions ont été réalisées en classe ou comme devoir à la maison, toujours à la suite d'un témoignage de rescapé donné dans le cadre scolaire.

Prise de contact et contexte de l'étude

L'originalité de la méthodologie d'étude est issue sans doute du caractère particulier du matériel. D'une part, celui-ci a été constitué en amont de notre travail (la réalisation des textes et des dessins précédant l'étude) ; et, d'autre part, nous n'avons pas pu (pour des raisons matérielles) rencontrer tous les sujets - près de 2.000 élèves - dont nous avons étudié les productions.

Désireuse d'appréhender le contexte dans lequel les élèves ont été amenés à produire le matériel reçu, nous avons pris l'initiative d'assister à deux séances de témoignages en classe. Nous avons pu ainsi identifier trois séquences préalables à la réalisation des travaux des élèves :

- Dans le cadre du cours de morale, d'histoire, de français, les élèves sont préparés à la venue du témoin. Soit au travers d'un film, livre, documentaire analysé en classe, soit par le biais d'un débat libre.
- Les élèves assistent au témoignage et peuvent échanger leurs impressions et poser des questions au témoin.

- Le témoignage est repris dans le cadre du cours en classe et les élèves sont invités à exprimer leurs impressions.

Axes d'analyse et dépouillement du matériel

Afin d'organiser le corpus en notre possession, il nous a semblé qu'une division en fonction de l'âge des élèves permettrait le dépouillement le plus approprié pour mettre en évidence la particularité des réactions selon l'évolution et le développement de l'élève.

En effet, il n'aurait pas convenu de comparer, par exemple, les capacités expressives d'un enfant de 10 ans, en fin de cursus primaire, et celles d'un adolescent de 18 ans terminant sa classe de rhétorique. De la même façon, en dessous de 11-12 ans, le dessin est un moyen privilégié d'exploration et possède une grande valeur expressive alors qu'on assiste, au-delà de cet âge, à un déclin progressif de ce moyen de communication.

En nous basant à la fois sur le développement psychodynamique de l'élève et sur les cycles du cursus scolaire, nous avons subdivisé les sujets de notre étude en trois classes d'âge distinctes :

- La classe d'âge I qui comprend les élèves en fin de cycle primaire (10-12 ans)
- La classe d'âge II qui comprend les élèves du cycle secondaire inférieur (13-15 ans)
- La classe d'âge III qui comprend les élèves du cycle secondaire supérieur (16-18 ans)

À partir de cette catégorisation de base, nous avons réalisé une première analyse *quantitative* du matériel de notre recherche, suivie d'une seconde analyse, davantage *qualitative*.

L'aspect quantitatif de notre analyse correspond au dénombrement des textes et dessins, et des filles et garçons, et ceci pour chaque classe d'âge. L'intégralité des tableaux réalisés suite à ces analyses se trouve en annexe de ce travail. D'autre part, les textes des élèves sont différenciés au sein de notre exposé au travers d'une notation particulière, comme par exemple : (Fille, classe d'âge I, Mr. A.) qui renvoie à la rédaction de l'élève (ici, une fille) de la classe d'âge I, II, ou III (ici de la classe d'âge I, c'est-à-dire entre 10 et 12 ans), suite au témoignage de Mr. A. (pour préserver l'anonymat des témoins, nous les avons désignés par une initiale fictive).

Sur le plan qualitatif, l'étude des textes porte essentiellement sur deux aspects des productions : leur contenu et leur structure.

Au niveau du contenu, nous nous sommes attachée à la description des thématiques abordées et des mécanismes psychique et de défense mis en jeu. Nous avons, d'autre part, tenté de mettre en évidence l'ensemble des mouvements affec-

tifs et cognitifs, en nous basant notamment sur l'étude menée par S. Tisseron (2000)⁵, portant sur les conséquences des images violentes.

Au niveau de la structure, nous nous sommes intéressée à la valeur communicationnelle du message. Comment l'élève s'exprime-t-il à propos de la communication qui lui a été faite ? Comment les thèmes abordés sont-ils évoqués ? Quels procédés l'élève utilise-t-il dans son discours (dénégation, évitement, refus, ...) ?

Afin de faciliter l'analyse qualitative des dessins, nous nous sommes basée sur l'approche développée en 1965 par Wildlocher⁶, qui garde tout son intérêt. D'une part, nous nous sommes intéressées à ce que l'auteur appelle la «valeur expressive du dessin», c'est-à-dire à l'étude du geste graphique (tracé, utilisation de l'espace, symbolique des couleurs,...). D'autre part, nous nous sommes attachée également à la «valeur narrative» et «projective» du dessin, c'est-à-dire à son contenu thématique et à l'analyse des mécanismes projectifs et défensifs sous-jacents.

Hypothèse

Le présupposé de base de ce travail est que le dessin ou le texte réalisé porterait la trace, au travers des identifications, des imagos et des fantasmes qu'ils mettent en scène, des conflits, angoisses et mécanismes de défense associés aux effets du témoignage.

Rappel du cadre

Pour comprendre de façon appropriée les résultats de cette étude, il est important d'analyser le contexte et le cadre dans lequel celle-ci a été effectuée.

En effet, l'originalité de cette recherche réside dans son histoire même : elle a été réalisée «en aval» de la production des textes et dessins. Il s'agit donc d'une étude *a posteriori*.

De ce fait, une série de biais méthodologiques n'ont pu être évités.

Au niveau des sujets de notre étude, il nous a été impossible, par exemple, de vérifier certaines informations comme l'âge exact, l'origine culturelle, socio-économique ou religieuse de chaque élève.

Au niveau du déroulement des témoignages et du contexte de production des textes et des dessins, nous ignorons certaines informations relatives à leur réalisation. Combien de temps après le témoignage ont-ils été réalisés ? Ont-ils été produits à la suite d'une demande ou à l'initiative de chaque élève ? Le thème de la communication a-t-il été imposé ? Etc. En outre, nous ne pouvons garantir que les témoignages se sont déroulés de la même façon dans chaque classe et dans chaque école, ou que toutes les situations de témoignage et de «post-témoignage» (c'est-à-dire de l'utilisation en classe du témoignage) ont été identiques.

⁵ S. TISSERON, *Enfants sous influence - Les écrans rendent-ils les jeunes violents ?*, Armand Colin, Paris, 2000.

⁶ D. WILDOCHER, *L'interprétation des dessins d'enfants*, Mardaga, Bruxelles, 1965.

En réalité, alors que notre recherche semblait porter sur un matériel homogène, il apparaît qu'il s'agit d'un matériel *hétérogène*, dont l'ensemble des critères et des caractéristiques n'a pu être rigoureusement contrôlé. Il s'agit donc de réaliser, dans un premier temps, un travail d'éclaircissement, afin d'objectiver le cadre de notre étude.

Remarque au niveau du contrôle non rigoureux de certains critères(en ce qui concerne les sujets de l'étude)

LE SEXE

Bien que nous ayons essayé de répertorier les productions (textes et dessins) en fonction des sexes (voir annexe), nous n'avons malheureusement pas pu établir avec exactitude les proportions en raison du grand nombre de productions anonymes et/ou communes à plusieurs élèves. De ce fait, une analyse comparative entre les genres serait délicate et les informations que nous pouvons retirer de ces tableaux restent partielles.

LE MILIEU SOCIAL ET ÉCONOMIQUE

Nous ignorons dans quel environnement social et économique évolue chaque élève. Nous ne savons rien, par exemple, de ses conditions de vie matérielles, de son milieu familial (origine socio-économique), de son milieu de vie (rural, urbain,...).

L'ORIGINE CULTURELLE, RELIGIEUSE ET LA NATIONALITÉ

L'origine culturelle, religieuse et la nationalité des élèves ne nous sont pas non plus connues mais il serait raisonnable d'admettre qu'elles soient très diversifiées.

LE MILIEU SOCIO-PROFESSIONNEL FAMILIAL

Les informations concernant le statut socio-professionnel des parents pourraient nous informer sur la façon dont chaque élève perçoit les événements qui lui ont été relatés au cours du témoignage. Nous ne savons pas, par exemple, si les parents des élèves ont reçu une éducation orientée vers des préoccupations historiques.

LE TYPE D'ENSEIGNEMENT

En outre, nous ignorons également l'implication de l'enseignement religieux dans la vie de l'école et/ou l'influence de certaines options scolaires ayant pu être choisies par l'enfant (cours de morale laïque ou de religion,...). Même si les élèves issus de ce type d'enseignement ne sont pas forcément tous croyants ou pratiquants, il est important de noter que l'appartenance religieuse influence inévitablement la perception du sujet.

Remarque au niveau du contrôle non rigoureux du contexte de production

Afin d'identifier le statut exact des données en notre possession, il nous a semblé important de discuter du *cadre* dans lequel les dessins et les textes ont été réalisés.

1. Identification du contrat de production

Une question importante se pose à ce niveau de notre recherche : qui est le mandataire de ces productions ? Qui invite l'élève à produire ? Nous pouvons identifier trois possibilités :

- Soit la demande est faite par le témoin lui-même : cette situation contient ou suscite sans doute plus d'émotion. Lorsqu'elle vient du témoin, la demande peut être comprise dans le sens d'une restauration narcissique : les dessins et les textes seraient autant d'«outils» qui viendraient (re)consolider le survivant (partie prenante d'un ensemble d'autres témoins - Nous -) en tant qu'unité (Moi). Dans ce sens, la demande peut, à l'extrême, s'instaurer dans un rapport d'emprise où l'élève pris, dans ce contrat implicite, ne peut que répondre à la demande du témoin.
- Soit la demande est faite par le professeur : dans ce sens, le texte ou le dessin, peut être interprété par l'élève comme un thème imposé, le contrat de production s'insitue alors dans un rapport plus scolaire d'obligation et de devoir. Il serait également intéressant de se demander si le choix de la production (texte, dessin, thème) est libre ou imposé.
- Soit les productions ne s'instaurent pas dans un cadre scolaire et c'est alors l'élève qui décide librement de réaliser un texte ou un dessin qu'il remet à son professeur. Dans le cas des travaux examinés, il apparaît que ce cas de figure est le plus rare : nous pouvons observer que seuls quelques élèves ont pris cette initiative. Nous pouvons comprendre cette rareté comme l'expression d'une difficulté de l'adolescent à s'inscrire dans un cadre qui n'est pas imposé.

2. Remarques sur la «post-production»

Au-delà de la difficulté à identifier le mandataire des productions, il nous a également été impossible d'établir une étude systématique des écarts de temps entre les différentes étapes de production : combien de temps s'est écoulé entre le témoignage et la réalisation des communications ? Sont-elles réalisées immédiatement, lorsque les élèves sont encore «sous le coup» de l'émotion, ou bien plus tard, quand la distance temporelle leur a permis de rationaliser et d'intellectualiser leur expérience du témoignage ?

D'autre part, nous ignorons si les professeurs établissent un tri dans les textes et les dessins qu'ils envoient aux témoins. Et si oui, nous ne savons pas selon quels critères ce choix s'opère.

Nous ignorons également si les témoins établissent à leur tour un second tri, décidant de remettre certains textes plutôt que d'autres.

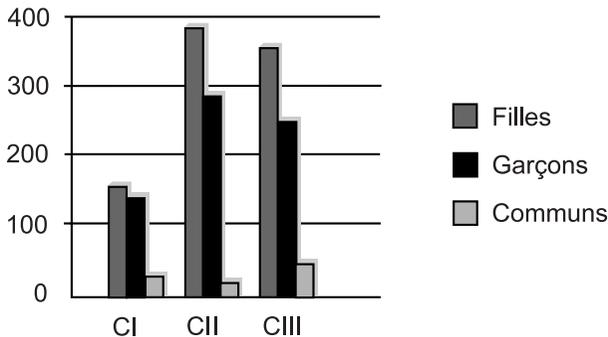
Enfin, nous n'avons pas pu identifier les conditions de refus. Dans le cas où la réalisation d'un texte ou d'un dessin n'est pas obligatoire (c'est-à-dire n'entre pas dans le cadre d'un cours ou d'une notation), il serait intéressant de savoir qui a décidé de produire et qui a refusé. Nous pouvons ainsi penser que seuls certains types d'élèves (les plus motivés, les plus touchés - que ce soit positivement ou négativement -, ...) vont réagir à la demande faite par le professeur ou le témoin, ou vont avoir envie de réa-

liser spontanément une communication. De ce fait, nous ne pouvons pas dire que les productions en notre possession sont vraiment représentatives de toute la population des élèves.

Nous avons choisi délibérément de ne pas faire intervenir la variable «témoin» dans notre analyse. Il est évident que chaque témoin ne témoigne pas de la même façon, chacun s'est aménagé sa mémoire personnelle et intime, sa façon propre de raconter sa douleur. Nous avons voulu nous rendre compte de cette diversité en assistant à deux témoignages. Cependant, ce choix délibéré est lié à une question méthodologique : nous n'avons pas pu contrôler toutes les situations de témoignages. D'une part, nous n'avons pas pu assister à tous les témoignages qui ont été réalisés et d'autre part, nous ne pouvons garantir que le témoignage réalisé est chaque fois identique : en aucun cas l'observation d'un témoignage ne nous permet de généraliser la situation observée à l'ensemble des témoignages réalisés par le témoin.

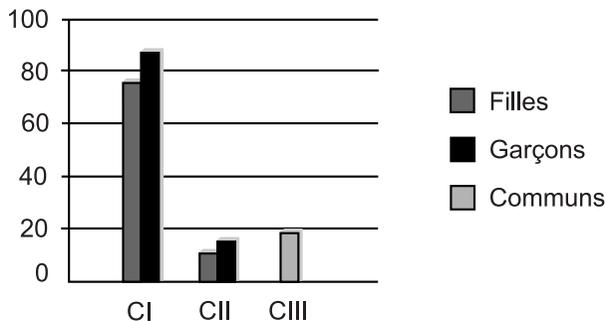
Graphiques récapitulatifs

Graphique n°1 : Rapport texte/classe d'âge (I, II, III) en fonction du sexe (exprimé en nombre de textes comptabilisés)



La production de textes est la plus élevée en classes d'âge II et III. L'écrit serait donc un mode d'expression privilégié par les élèves plus âgés, filles et garçons. Par ailleurs, il est intéressant de constater que dans les trois classes d'âge, le nombre de filles ayant rédigé une note est plus élevé que celui des garçons. Notamment pour les classes d'âge II et III (13-15 ans et 16-18 ans) les jeunes filles semblent choisir l'expression écrite comme moyen de communication privilégié. Le nombre de textes écrits en commun ou anonymes n'est pas significatif.

Graphique n°2 : Rapport dessin/classe d'âge (I, II, III) en fonction du sexe (exprimé en nombre de dessins comptabilisés)



La réalisation du dessin décline significativement en classes d'âge II et III. Par ailleurs, nous pouvons remarquer qu'à l'inverse des textes, les dessins semblent être un mode d'expression privilégié par les garçons.

Comparativement, nous pouvons observer que le nombre de textes et de dessins est approximativement du même ordre en classe d'âge I (10-12 ans), alors qu'en classes d'âge II (13-15 ans) et III (16-18 ans), la proportion de textes est environ vingt fois plus élevée.

II. Textes d'élèves et témoignages

1. Affects et témoignages

On sait, depuis longtemps déjà, la place prépondérante qu'occupe l'affect au sein de la communication humaine. Cette intuition garde particulièrement son intérêt quand il s'agit du témoignage. Car c'est l'affect qui confère au témoignage toute sa puissance. Ce sont les sentiments éprouvés aussi bien à l'égard du témoin qu'à l'égard du témoignage qui rendent possible la transmission. C'est, du côté de l'élève, cette identification, cette fusion entre le «témoin» et (son) «témoignage» qui confère au «lien testimonial» sa dimension hautement intersubjective. On peut parler à cet effet d'«expérience émotionnelle partagée»⁷, dans le sens où tout témoignage donne lieu à des moments privilégiés où les émotions sont partagées et actualisent la rencontre propre au lien testimonial.

Nous allons voir que lorsqu'il est confronté au témoignage, l'enfant exprime différents états affectifs. Certains peuvent être qualifiés de «positifs», comme le «plaisir» qu'on tire d'une narration «restauration» de soi-même ou du narrateur. D'autres, en revanche, expriment des états psychiques désagréables tels que la colère, la tristesse, la honte, le dégoût ou la sidération. Enfin, nous avons pu observer des textes qui donnent à voir une réelle ou apparente absence d'expression affective.

Emotions positives

L'on observe que certains enfants portent une appréciation sur le témoignage auquel ils ont assisté en usant d'expressions récurrentes du genre : «*C'était super génial !*» ou

⁷ J. GODFRIND, «Le transfert pourquoi faire ?», in *Cahier de Psychologie Clinique n°3 : Le lien*, De Boeck-Wesmael, Bruxelles, 1994.

«*J'ai bien aimé*» (voir quelques exemples dans le tableau ci-dessous). D'une part, cette attitude dénote une volonté de réconforter «narcissiquement» le témoin sur la qualité du témoignage qu'il a fourni, comme si l'enfant percevait, et ce quel que soit son âge, la valeur traumatique du témoignage. Mais il s'agit aussi, et peut-être avant tout, d'une réponse à une demande sociale faite par un tiers («Ecrivez un petit mot à Monsieur D. qui a bien voulu venir témoigner dans notre classe»). On imagine mal, en effet, un enfant n'ayant pas du tout apprécié le témoignage déclarer : «Je n'ai pas du tout aimé», ou «Ça n'a aucun intérêt».

EXEMPLES D'ÉMOTIONS POSITIVES

- «*J'ai trouvé que c'était super génial*» (Fille, classe d'âge I, Mr. B.)
- «*Cela m'a bien plu*» (Fille, classe d'âge I, Mr. A.)
- «*C'était bien, j'ai beaucoup appris*» (Fille, classe d'âge I, Mr. B.)
- «*Ce que vous faites actuellement est très bien*» (Garçon, classe d'âge I, Mr. A.)
- «*Je suis contente (...), j'aime bien comment vous avez raconté*» (Fille, classe d'âge I, Mr. A.)
- «*J'ai trouvé votre discours très chouette*» (Fille, classe d'âge II, Mr. D.)
- «*J'ai aimé la présentation que vous avez faite*» (Garçon, classe d'âge II, Mme E.)
- «*Ce fut un très grand plaisir*» (Anonyme, classe d'âge II, Mr. B.)
- «*J'ai aimé votre témoignage, votre personnalité*» (Fille, classe d'âge III, Mr. A.)

D'autre part, nous pouvons remarquer que les émotions positives évoquées par les élèves consistent toutes en une communication sur le témoignage. Ainsi, l'appréciation consiste à porter un jugement sur ce qui a été entendu et non à parler du contenu du témoignage. Dans ce sens, nous pouvons penser que certains enfants se protègent d'états émotionnels désagréables. Alors que le plaisir se réfère à ce que nous avons appelé le cadre du témoignage, c'est-à-dire à l'activité testimoniale, d'autres émotions, que nous examinerons par la suite, renvoient à son contenu. Nous pouvons pen-

⁸ On retrouve d'ailleurs le même type de phénomène au sein des témoignages de rescapés des camps d'extermination nazis. Pour cela, voir notamment : J. ZARKA, «Les effets déstabilisateurs des témoignages à la vidéo : leurs aspects anxiogènes et/ou reconstituant», in *Bulletin trimestriel de la Fondation Auschwitz*, n° spécial 49, Octobre-Décembre 1995.

⁹ M. KLEIN a décrit un certain type de défense face à la crainte de la séparation et de la perte d'objet, qu'elle nomme «défense maniaque», et dont la caractéristique est la tendance à nier la réalité psychique de la douleur dépressive. L'objet est contrôlé de manière toute-puissante sur un mode triomphant, de façon que la perte d'objet n'entraîne ni souffrance, ni culpabilité (J. LAPLANCHE et J.-B. PONTALIS, *Vocabulaire de psychanalyse*, PUF, Paris, 1967).

ser dans ce sens que l'émotion de plaisir viserait à maintenir le caractère positif du témoignage. Les élèves éviteraient ainsi de se confronter à son contenu, associé à des émotions désagréables. Les émotions désagréables sont ainsi évacuées, afin de garantir une meilleure maîtrise de la situation présente⁸. Une jeune fille déclare, par exemple : *«J'ai beaucoup aimé votre témoignage, surtout le passage sur les camps»*. Ici, le déni partiel des émotions négatives suscitées par les représentations des camps pourrait être apparenté à des défenses de type maniaque⁹ visant à donner une contenance positive aux représentations morbides et dépressives.

Emotions de tristesse

De façon générale, les émotions de tristesse évoquées ne se réfèrent pas à un passage particulier du témoignage. Ceci peut suggérer deux choses : soit la tonalité générale du témoignage est associée à une humeur dépressive, soit l'enfant refuse d'élaborer les émotions pénibles en relation avec le témoignage. Ici, les émotions utilisées par les élèves sont à la fois problématiques et ambivalentes (voir tableau ci-après).

EXEMPLES D'ÉMOTIONS DE TRISTESSE

- *«C'était très émouvant» (Garçon, classe d'âge I, Mr. B.)*
- *«Je me suis sentie touchée (...) j'ai failli pleurer de tristesse» (Fille, classe d'âge I, Mr. B.)*
- *«J'ai été émue» (Fille, classe d'âge I, Mr. B.)*
- *«Votre histoire m'a fait pleurer au fond de moi» (Fille, classe d'âge I, Mr. B.)*
- *«J'ai été fort touchée par votre explication» (Fille, classe d'âge I, Mr. B.)*
- *«C'était émouvant, à la fois triste et drôle grâce à ces mimes» (Fille, classe d'âge I, Mr. A.)*
- *«J'ai été ému de votre discours. Quand vous avez parlé de toutes ces atrocités que vous avez vécues, j'ai eu comme envie de pleurer» (Garçon, classe d'âge II, Mme. E.)*
- *«C'est vrai que je suis très sensible, prête directement à pleurer, mais là, j'étais au bord des larmes» (Fille, classe d'âge II, Mr. B.)*
- *«J'ai été très émue surtout quand vous avez abordé le sujet des fours crématoires car je me mettais à la place des gens» (Fille, classe d'âge III, Mr. D.)*
- *«Son témoignage m'a bouleversé» (Garçon, classe d'âge III, Mr. A.)*

Plusieurs textes nous conduisent à penser que la tristesse est vécue comme une émotion violente, surtout par les enfants jeunes (classe d'âge I). Une fille, par exemple, déclare : *«Votre histoire m'a fait pleurer au fond de moi»*. Un autre enfant, un garçon, affirme

avoir trouvé le témoignage «à la fois triste et drôle», comme s'il était nécessaire d'associer un aspect maniaque rassurant à la valeur dramatique du récit.

Seuls les élèves plus âgés (classe d'âge III) seraient capables d'élaborer leurs sentiments de tristesse, comme cette jeune fille qui affirme «avoir été émue» quand le sujet des fours crématoires a été abordé, parce qu'elle s'était «mise à la place des gens ». Ainsi, on comprend bien que c'est par un pénible processus d'identification au vécu de mort et de destruction que la psyché des jeunes tente d'intégrer et d'élaborer l'impenable de l'événement.

Emotions d'indignation, de dégoût et de honte

Les émotions, et les expressions qui les caractérisent, sont autant de biais à travers lesquels se laissent deviner les obstacles infranchissables que rencontre la psyché dans son effort de métaboliser le contenu traumatique du vécu du témoin et son caractère innombrable, voire inavouable (voir tableau ci-après). Les violences et les horreurs évoquées sont tellement brutales, archaïques, qu'elles se confrontent à l'échec de toute élaboration possible et laissent place à la sidération. En effet, on observe souvent dans les réactions des élèves la répétition de phrases comme : «C'est affreux !», «C'est horrible !», «C'est atroce !», sans que soit réussie une symbolisation de ces états psychiques.

EXEMPLES D'ÉMOTIONS DE DÉGOÛT

- «C'était affreux !» (Garçon, classe I, Mr. B.)
- «J'ai trouvé affreux tous ces dégâts de la guerre» (Fille, classe d'âge II, Mr. D.)
- «C'est horrible, c'est atroce !» (Anonyme, classe d'âge II, Mr. A.)
- «Ils faisaient leurs besoins dans un seau, beurk !» (Garçon, classe d'âge II, Mr. A.)
- «L'horreur, l'indiscutable horreur de la souffrance humaine causée par l'humain» (Fille, classe d'âge III, Mr. B.)
- «Surgit un étrange sentiment de dégoût et d'horreur» (Garçon, classe d'âge III, Mr. B.)
- «Les cellules étaient sales, ils n'avaient que 12 secondes pour faire leurs besoins !» (Fille, classe d'âge II, Mr. A.)

¹⁰ Pour reprendre la terminologie de R. NEUBRUGER, *Les territoires de l'intime*, Odile Jacob, Paris, 2000.

¹¹ S. TISSERON, *op cit.*, 2000.

EXEMPLES D'ÉMOTIONS DE HONTE

- «*Je ne suis pas arrivée à me mettre à la place de ces prisonniers, à ressentir leurs souffrances physiques mais surtout morales, à éprouver leurs sentiments, la peur, la haine, et peut-être parfois la honte*» (Fille, classe d'âge II, Mr. B.)
- «*J'ai honte de ce qui s'est passé*» (Fille, classe d'âge III, Mr. B.)
- «*C'est bien plus affreux qu'honteux*» (Fille, classe d'âge III, Mr. L.)

C'est l'Idéal du Moi, héritier du narcissisme primaire, qui est mis à mal par des sentiments d'indignation, de dégoût et de honte. Ceux-ci renvoient à la désillusion de la toute-puissance, notamment et surtout du monde des adultes, et mettent en jeu des mécanismes psychiques archaïques et régressifs. L'évocation de la honte et du dégoût peut s'apparenter à l'identification de l'enfant au vécu d'humiliation et de terreur du témoin. Un garçon, par exemple, exprime son dégoût par rapport à une situation de vie dans les camps racontée par Mr. A. : «*Ils faisaient leurs besoins dans un seau, beurk !*». L'expression de gêne vis-à-vis de ces aspects dévalorisants du témoignage peut être mise en rapport avec l'incapacité de l'élève à élaborer la honte vis-à-vis du témoin destitué et dont l'intimité du corps fut publiquement violée.

Dans certains cas, on peut remarquer que l'évocation de la honte ne peut se faire qu'au prix de mécanismes psychiques d'évitement ou de dénégation. Comme cette jeune fille qui déclare : «*Ne pas être arrivée à se mettre à la place de ces prisonniers*», ni «*à ressentir leurs souffrances physiques (...) à éprouver leurs sentiments, la peur, la haine et peut-être parfois la honte*».

D'autre part, certains textes font état d'une association honte-culpabilité, au sein de laquelle l'élève exprime un sentiment de responsabilité vis-à-vis de ce que le témoin a subi.

Une fille, par exemple, déclare : «*J'ai honte de ce qui s'est passé*». Ce sentiment soutiendrait le sujet dans une forme paradoxale d'auto-mythification¹⁰ : en se chargeant d'une culpabilité injustifiée, il se surestime et s'institue comme figure rédemptrice omnipotente. Il répare ainsi le narcissisme primaire du témoin mis à mal dans le témoignage.

Emotions de sidération

Les émotions de sidération renvoient au blocage de la pensée face à ce qui est inassimilable, non élaborable. Dans ce sens, nous entrons dans un aspect plus pathologique du témoignage : l'élève, confronté au récit d'horreurs incompréhensibles, risque de basculer «*dans une fascination qui bloque sa pensée*»¹¹. S. Tisseron parle à cet égard de «*fascination traumatique*», dans le sens où le récit entre en résonance avec les propres fantasmes de mort et de destruction du sujet.

Nous avons observé que, dans toutes les classes d'âge, l'évocation de ce type de choc émotionnel est associée à l'évocation de la mort (voir tableau ci-après).

Une fille, par exemple, exprime, au travers d'une confusion émotionnelle, son état de sidération : *«J'ai été très touchée quand vous avez parlé. J'ai été encore très touchée, je ne sais pas mais dans ma tête, je voyais des images très floues, quand vous avez parlé, je me mettais à votre place. Et aussi quand vous avez dit qu'on a tiré sur vous, j'ai ressenti une petite pincée»*. Ici, la répétition de l'émotion s'accompagne d'une dénégation et d'images mentales confuses, associées à une identification totale avec le récit raconté par le témoin. C'est dans la fin du texte que réside la clé du mystère : la représentation mentale «bloquante» (le coup de feu «tiré» sur le témoin) est évoquée et ensuite minimisée («petite pincée»). C'est donc bien l'infiltration des images de mort et de destruction qui intervient comme l'élément perturbateur, non seulement de l'expression mais aussi des capacités psychiques d'assimilation des événements. Cette perturbation signe la défaillance de la secondarisation sous l'impact du fantasme activé par le témoignage.

EXEMPLES D'ÉMOTIONS DE SIDÉRATION

- *«J'ai surtout été choqué quand vous avez parlé de votre frère qui est mort» (Garçon, classe d'âge I, Mr. A.)*
- *«Il y a des enfants qui ont été choqués quand vous avez dit que vous vous êtes retournés et que vous avez vu qu'il y avait des gens morts dans le wagon» (Fille, classe d'âge I, Mr. B.)*
- *«Vivre dans cette horreur me fait peur» (Fille, classe d'âge II, Mr. B.)*
- *«Votre témoignage m'a beaucoup choqué» (Garçon, classe d'âge II, Mr. D.)*
- *«J'ai fait un rêve dans lequel j'incarnais un Juif, et nous étions en pleine guerre mondiale, cela m'a permis de réaliser l'horreur de la vie d'un Juif moyen pendant cette époque» (Anonyme, classe d'âge II, Mr. B.)*
- *«J'ai été très touchée quand vous avez parlé. J'ai encore été très touchée, je ne sais pas mais dans ma tête, je voyais des images très floues, quand vous avez parlé, je me mettais à votre place. Et aussi quand vous avez dit qu'on a tiré sur vous, j'ai ressenti une petite pincée» (Fille, classe d'âge II, Mr. A.)*
- *«Ce qui nous a frappés, ce sont les douches chaudes, les fours crématoires, les gens affamés» (Fille, classe d'âge III, Mr. A.)*
- *«Ce qui m'a frappé le plus, c'est de voir les habits de prisonnier» (Anonyme, classe d'âge III, Mr. B.)*

Dans certains cas, les émotions de sidération peuvent être associées à l'angoisse inconsciente d'une punition : être soi-même, ou sa famille, victime d'une agression sem-

blable, au-delà de toute rationalité. En s'identifiant aux angoisses de persécution vécues et racontées par le témoin, le sujet peut entrer à son tour dans les cauchemars récurrents des rescapés.

Un garçon, par exemple, parle d'un rêve qu'il a fait suite au témoignage et dans lequel il «*incarnait un Juif (...) en pleine Guerre mondiale*» ; cela lui aurait permis, dit-il «*de réaliser l'horreur de la vie d'un Juif moyen pendant cette époque*».

Ainsi, s'agissant des modalités d'enseignement de cette matière, la question s'impose : est-il vraiment nécessaire pour les élèves de réaliser cette horreur, d'approcher au plus près le vécu du témoin, l'expérience concentrationnaire, la mort et l'anéantissement au point que celui-ci infiltre leur vie inconsciente et nocturne ? N'est-ce pas justement ce rapproché qui bloque et sidère la pensée ? Et ce blocage lui-même n'affecte-t-il pas les capacités cognitives du sujet, surtout les tout jeunes ?

Chaque classe d'âge dispose de sa propre capacité d'élaboration des émotions. Ainsi, il est clair que l'aptitude à formuler verbalement ce qu'ils pensent est plus présente chez les enfants plus âgés (classe d'âge III). Néanmoins, il s'agit ici d'une «disposition» qui n'engendre pas à tous les coups une «performance», il faut pour cela qu'ils rencontrent une «motivation». Autrement dit, nous pouvons penser que le témoignage en est une et que, face à lui, les enfants plus âgés associeraient davantage, non pas parce que le témoignage stimulerait les capacités d'association, mais parce qu'ils tentent de réagir, avec les moyens dont ils disposent, aux perturbations émotionnelles et psychiques provoquées en eux par les images «violentes» nées du témoignage.

Ainsi, nous pouvons remarquer que la thématique du choc émotionnel revient plus fréquemment chez les enfants jeunes (classes d'âges I et II) et reflète dans tous les cas la présence d'une angoisse prégnante, sans que celle-ci puisse être négociée, traduite ou mise en sens. Un fille, par exemple, déclare : «*Vivre dans cette horreur me fait peur*», sans pouvoir aller plus loin dans l'explication de sa peur ou de l'horreur qui l'aurait provoquée.

Emotions de colère

Les émotions de colère se réfèrent, pour la plupart, à l'aspect souvent manichéen du témoignage. «Hitler» ou «les SS», figures personnifiées du Mal, sont le lieu de toutes les projections négatives («*fous*», «*méchants*», «*meurtriers*», «*haineux*», «*racistes*», «*bêtes*») (voir tableau ci-après).

Dans tous les cas, nous avons pu observer la présence de deux mouvements affectifs pouvant coexister. D'une part, la nécessité rassurante de projeter les pulsions négatives au travers d'un clivage affectif de l'objet. Les objets d'investissement et d'identification sont clivés (le «bon» et le «mauvais» objet) afin de mieux les maîtriser et de pouvoir lutter contre l'angoisse née du récit.

D'autre part, existe la nécessité pour le sujet d'attribuer du sens à la fois au récit du témoin et aux événements relatés. Or, nous savons que ces événements se heurtent, même pour l'historien, à de véritables «impasses de sens» et à de sérieux obstacles, tant du point de vue de leur compréhension que de leur explication. Cette situation, qui

perturbe extrêmement l'adulte lui-même, ne peut être que profondément déstabilisatrice, voire source d'anxiété et d'angoisse. Là où le sens se brise, le sujet risque de s'auto-apercevoir comme «impuissant», comme dépourvu de toute prise. Il craint de se trouver noyé dans le chaos d'un monde archaïque, hostile et angoissant, auquel il n'a de cesse de chercher un sens, mais un sens toujours introuvable. On ne saurait minimiser le caractère anxiogène d'une telle situation, surtout pour l'adolescent animé par sa quête identitaire et le besoin de penser et d'organiser le monde qui l'entoure en lui attribuant du sens. D'où, dans le corpus que nous avons examiné, la prolifération des expressions de colère, sans doute comme substitut aux angoisses vécues.

EXEMPLES D'ÉMOTIONS DE COLÈRE

- «Voilà ce que c'est mon vieux Hitler d'être fasciste et raciste (...) fou tu es mon vieux Hitler d'avoir emprisonné et torturé les étrangers» (Fille, classe d'âge I, Mr. B.)
- «Hitler était un homme méchant qui n'aimait personne» (Anonyme, classe d'âge I, Mr. A.)
- «Hitler, il avait le racisme et la haine en lui» (Fille, classe d'âge I, Mr. B.)
- «J'ai pensé que les Allemands étaient des meurtriers, qu'ils n'avaient aucun sentiment, qu'ils avaient été vraiment horribles avec les Juifs, tout ça poussés par leurs désirs de supériorité !» (Fille, classe d'âge II, Mr. D.)
- «Je n'aime pas la guerre parce que c'est vulgaire» (Poème, Fille, classe d'âge II, Mr. B.)
- «Tous les SS sont (pardonnez-moi l'expression) bêtes comme leurs pieds !» (Fille, classe d'âge II, Mr. A.)
- «La bêtise et la méchanceté de l'homme» (Garçon, classe d'âge II, Mr. A.)

Les textes hyperrationnels et/ou rationalisés

Ce type de textes fait état d'un désinvestissement affectif apparent au profit d'un (sur)investissement cognitif. Plutôt que d'évoquer les émotions qu'il a ressenties, l'élève se centre sur son «intérêt» et son «apprentissage».

A ce niveau de notre recherche, nous pouvons faire deux hypothèses. D'une part, on peut penser qu'il s'agit pour l'élève de répondre à une demande scolaire comme, par

¹² J. ZARKA, *op. cit.*, 1995.

¹³ S. TISSERON, *op. cit.*, 2000.

exemple, faire un compte rendu sur la Seconde Guerre mondiale, ou d'autres devoirs du genre. Si tel est le cas, alors pourquoi certains élèves y répondent-ils de façon stricte alors que d'autres se laissent aller à plus de labilité émotionnelle ? D'autre part, il peut également s'agir de la mise en place de processus défensifs rigides qui viseraient à effectuer un contrôle sur d'éventuels mouvements affectifs trop intenses. Ces mécanismes d'évitement peuvent être compris comme un désir de ne pas s'impliquer, de ne laisser paraître aucune émotion ; tout se passe comme si l'élève racontait l'Histoire de manière très distanciée : il dit l'horreur et «s'arrange» pour ne rien ressentir. Comme ce garçon qui déclare : *«Des gens sont morts de faim, de manque d'alimentation et de confort»*. Ce genre de propositions «constatatives» donne aux textes un aspect mécanique, presque aseptisé, et peut être compris comme la réaction à une grande peur d'être débordé, envahi par des angoisses terrifiantes¹². Dans ce cas, la stratégie «rationalisante» viserait à «inclure» certains sentiments éveillés par le témoignage dans une «vacuole psychique», pour reprendre le terme utilisé par S. Tisseron¹³. Autrement dit, ce mécanisme psychique permettrait de mettre de côté certaines expériences pénibles qui seraient alors écartées de notre conscience par un mécanisme de clivage partiel.

EXEMPLES D'HYPERRATIONALISATION ET/OU DE RATIONALISATION

- *«Cela m'a bien renseignée sur les questions que je me posais»* (Fille, classe d'âge I, Mr. D.)
- *«J'ai appris des choses que je ne savais pas»* (Fille, classe d'âge I, Mr. B.)
- *«Tout ce que vous avez dit m'a appris beaucoup de choses»* (Fille, classe d'âge I, Mr. B.)
- *«Pour commencer la discrimination des Juifs, les Allemands ont fait une réunion à Wanzee pour les camps de concentration en Pologne»* (Garçon, classe d'âge I, Mr. B.)
- *«J'ai beaucoup appris»* (Fille, classe d'âge II, Mr. C.)
- *«Une autre épreuve les attendait : la marche de la mort. Elle s'appelle comme ça car ils n'avaient rien sur eux et il faisait -24°, ils n'avaient rien à manger et le premier qui sortait de la file se faisait tuer»* (Fille, classe d'âge II, Mr. B.)
- *«Des gens ont été fusillés, torturés, hommes, femmes, enfants ! Des gens sont morts de faim, un manque d'alimentation et de confort»* (Garçon, classe d'âge II, Mr. B.)
- *«Je trouvais que le passage où vous parliez des trains était vraiment intéressant»* (Garçon, classe d'âge III, Mr. A.)

Mobilisation et démobilitation affective

Les émotions manifestées par les enfants sont tantôt sur le versant *mobilisateur*, tantôt sur le versant *démobilisateur*. Par exemple, un enfant qui dit, face au témoignage : «*Il faut continuer à se battre pour que cela ne recommence pas*», ou un autre qui déclare : «*Je trouve que nous devrions demander à chacun de nos grands-parents de nous parler de leurs impressions, de leurs souvenirs*» manifestent des émotions mobilisatrices. En revanche, si un enfant dit : «*Ils ne pouvaient rien faire*», ou «*Si j'étais comme vous, je n'arriverais pas à tenir le coup, je me serais tué*», il manifeste des émotions démobilitatrices.

EXEMPLES D'ÉMOTIONS DÉMOBILISATRICES

- «*On ne pensait pas que les guerres étaient si dures, si on avait été à votre place, on serait mort*» (Anonyme, classe d'âge I, Mr. A.)
- «*Si j'étais comme vous, je n'arriverais pas à tenir le coup, je me serais tuée*» (Fille, classe d'âge II, Mr. B.)
- «*Ils ne pouvaient rien faire. Plus tard, des gens furent pris par les Allemands*» (Fille, classe d'âge II, Mr. A.)
- «*Si on avait tué ma famille, je crois que je n'aurais pas survécu*» (Fille, classe d'âge III, Mr. D.)
- «*J'ai du mal à imaginer comment il a pu survivre à toutes ces horreurs*» (Fille, classe d'âge III, Mr. B.)
- «*Je pense que si j'étais à sa place, je n'aurais jamais eu le courage de reparler de ça. Je crois que j'aurais enfoui ces souvenirs tout au fond de moi*» (Garçon, classe d'âge III, Mr. A.)
- «*J'ai du mal à imaginer comment vous avez pu survivre à toutes ces horreurs*» (Garçon, classe d'âge III, Mr. B.)

Au vu des matériaux dont nous disposons, il apparaît que, face au témoignage, les enfants évoquent beaucoup d'émotions démobilitatrices. Nous faisons l'hypothèse, en nous basant notamment sur l'étude menée par S. Tisseron¹⁴, que les émotions suscitées par le témoignage, loin d'augmenter la mobilisation psychique, s'avèrent le plus souvent démobilitatrices (cette démobilitation se traduit par ailleurs par la tonalité affective des textes : colère, tristesse, honte et angoisse).

Nous pouvons émettre l'hypothèse selon laquelle la capacité de mobilisation du sujet dépendrait de son aptitude d'«association», c'est-à-dire de son aptitude à éta-

¹⁴ S. TISSERON, *op. cit.*, 2000.

blir des liaisons, notamment verbales, entre ses émotions et ses états psychiques. Mettre des mots sur ses émotions et angoisses permet au sujet de se libérer de l'impact émotionnel que provoque une situation anxiogène, en l'occurrence, le récit entendu. Plus l'enfant est capable d'associer, plus il sera apte à produire des émotions mobilisatrices. Or, nous savons que la capacité d'association dépend de l'âge. Il serait légitime, par conséquent, de se demander dans quelle mesure les élèves les plus jeunes (classe d'âge II, mais surtout classe d'âge I) seraient capables d'être confrontés au récit du témoin sans être nécessairement en proie à une démobilisation émotionnelle. Celle-ci viendrait s'infiltrer dans leur psyché et serait à l'origine d'angoisses chaotiques et archaïques.

On remarque en effet que, pour la plupart, les émotions démobilisatrices évoquées par les élèves portent sur les horreurs du passé et l'univers mortifère décrit par le témoin. Ces émotions semblent avant tout mobiliser les pulsions destructrices négatives et suscitent chez le sujet des images mentales de non-résonance, des images de mort. Comme, par exemple, une fille qui déclare : *«Si on avait tué ma famille, je ne crois pas que j'aurais survécu»*.

EXEMPLES D'ÉMOTIONS MOBILISATRICES

- *«Nous ne devons pas oublier» (Fille, classe d'âge I, Mr. B.)*
- *«Il faut continuer à se battre pour que cela ne recommence pas» (Garçon, classe d'âge I, Mr. B.)*
- *«Votre récit nous a amenés à nous poser des questions sur la répétition de l'histoire (...) Il ne faut pas cacher aux nouvelles générations ce qui s'est passé (...) c'est à nous de faire plus que notre possible pour que de tels actes ne se reproduisent plus jamais» (Ecrit en commun, classe d'âge I, Mr. A.)*
- *«Je trouve que nous devrions demander à chacun de nos grands-parents de nous parler de leurs impressions, de leurs souvenirs» (Fille, classe d'âge II, Mr. B.)*
- *«Je vous promets de faire mon possible pour transmettre ce message que vous nous avez si bien exprimé» (Fille, classe d'âge II, Mme. E.)*
- *«Il faut combattre l'extrême droite, le fascisme, pour que jamais un autre Mr. B. ne doive raconter à des jeunes ce qu'il a vécu» (Fille, classe d'âge III, Mr. B.)*
- *«Votre témoignage nous fait mieux saisir le danger d'une politique trop nationaliste et nous pousse à nous mobiliser devant toute forme de racisme» (Garçon, classe d'âge III, Mr. A.)*

Au contraire, les émotions mobilisatrices font état de représentations dynamiques de révolte («*Il est nécessaire de combattre toute forme politique extrémiste et totalitaire !*»). De sujet passif, auditeur du récit, l'élève devient sujet actif et engagé. Ce sont les préoccupations pour le futur qui sont ici au centre des affects mobilisateurs. Celles-ci renvoient évidemment au message véhiculé par le témoignage, à sa finalité : l'éducation civique, ou ce qui est communément appelé le «devoir de mémoire». Dans ce sens, le témoignage réveille les consciences et permet à l'élève, d'abord spectateur, de s'investir lui-même en tant qu'acteur de l'histoire. En même temps, il permet de donner sens au vécu du témoin («*Vous n'avez pas vécu cela pour rien*»).

2. Thématiques abordées et mécanismes psychiques en jeu

Partant des matériaux que nous avons traités, nous pouvons dire que, confrontés aux récits des témoins, les élèves réagissent systématiquement de trois façons différentes : premièrement, ils mettent l'accent sur les faits et événements historiques relatés ; deuxièmement, ils se centrent sur leurs propres impressions et émotions ; troisièmement, ils parviennent à établir un équilibre, souvent difficile, entre ces deux dimensions. Notons aussi une autre catégorie fort intéressante, celle des élèves qui tentent de faire le lien entre le témoignage et leur histoire personnelle. Au-delà de ces considérations formelles, nous avons voulu mettre en évidence les thèmes qui se répètent dans les rédactions des élèves. Nous en avons répertorié cinq, sous forme de rapport :

- 1°) à l'histoire,
- 2°) à la personnalisation de l'histoire,
- 3°) à la «chance»,
- 4°) au courage,
- 5°) à la mémoire et l'oubli.

1. Rapport à l'Histoire

Nous ignorons le niveau de connaissance historique des élèves à propos de la période concernée et, plus particulièrement, au sujet du vécu des témoins dans les camps de concentration et d'extermination nazis. Nous constatons toutefois que, dans l'ensemble, les textes reprennent très peu les faits historiques du témoignage. Le contenu des rédactions semble porter au contraire sur l'aspect anecdotique et événementiel du récit, ces anecdotes se rapportent essentiellement aux persécutions, aux pertes subies et aux privations.

Comment comprendre cela ?

¹⁵ Il semblerait que dans d'autres cas, les témoins invités en classe se livrent à de véritables exposés d'histoire sur le fascisme, le racisme,... etc. Il ne nous appartient pas d'apprécier la pertinence de telles «prestations», sans parler de leur validité historique, mais il nous semble qu'elles pourraient générer des tensions contre-productives avec le corps enseignant.

D'une part, en raison du contenu même du témoignage. De façon générale, celui-ci est davantage axé sur les anecdotes de la vie quotidienne que sur le déroulement de la Guerre. Car un témoignage est avant tout l'expression subjective de la mémoire individuelle, particulière, familiale, locale, culturelle, donc mémoire partielle et fragmentaire. Même si ce n'est pas toujours le cas, les témoins qui sont à l'origine du corpus des rédactions que nous avons étudié se sont abstenus de faire «un cours d'histoire», en se limitant à raconter *leur* histoire personnelle, *leur* expérience vécue, *leurs* douleurs en tant qu'homme ou femme¹⁵.

Anecdotes faisant référence à la mort et au deuil

On remarque, dans l'évocation de ces anecdotes, une forte identification de l'élève au vécu du témoin. La perte d'un proche renvoie, semble-t-il, directement l'enfant à ses propres relations de lien et d'attachement, à ses angoisses d'abandon, voire à ses vécus personnels de perte. Nous pouvons penser que l'élève (particulièrement l'enfant jeune, pour qui la distance affective entre le récit du témoin et sa réalité propre est difficile) s'identifie à l'impossibilité pour le témoin de faire le deuil des êtres proches disparus.

Les enfants jeunes utiliseraient la mise à distance émotionnelle pour évoquer la mort, ce qui semble signifier la présence d'angoisses importantes vécues dans la représentation des ruptures du lien d'attachement. Une fille qui, par exemple, déclare : «*Il y a des enfants qui ont été choqués quand vous avez dit que quand vous vous êtes retourné, vous avez vu qu'il y avait des gens morts dans le wagon*» (Fille, classe d'âge I, Mr. B.), utilise clairement la mise à distance affective pour exprimer son choc face à l'évocation de la mort. Les images psychiques éveillées par ces récits seraient insupportables et nécessiteraient donc d'être mises à distance pour être appréhendées.

Dans ce contexte, nous pouvons penser que le jeune enfant ne peut faire la part entre l'histoire du témoin et son histoire, et se projette alors totalement dans les récits de perte et de deuil infini évoqués par le survivant.

Dans la description qu'ils donnent des faits, les élèves de la classe d'âge II aménagent le récit du témoin. Friands de détails et de dates, l'évocation de la mort semble être la butée sur laquelle les psychismes individuels viennent se heurter.

D'autres élèves «glissent» sur la mort sans l'évoquer. Un garçon, par exemple, raconte : «*C'est la libération ! Mais malheureusement, ses parents et son frère ne seront pas retrouvés*». Ici, le commentaire personnel («malheureusement») traduit l'implication de l'élève dans son texte. Le lecteur comprend au travers de la négation que les parents et le frère du témoin sont morts, mais cette mort ne fait l'objet d'aucune mise en mot, d'aucune symbolisation, c'est-à-dire d'aucune possibilité d'élaboration, d'étayage.

Cette idée de «glissement» que l'on observe dans les réactions des enfants est très intéressante dans la mesure où elle résonne avec le fonctionnement de certains survivants des camps de concentration nazis lorsqu'ils témoignent. Elle fait référence à l'insup-

portable idée de la mort, à l'impossibilité de se résigner à la perte et d'élaborer le processus de deuil¹⁶. Une femme rescapée des camps d'extermination, témoigne devant les caméras du Centre d'Etude de Yale¹⁷ (The Fortunoff video Archives for Holocaust Testimonies) : « *Je tenais le bébé, et j'ai pris mon manteau, et j'ai emballé le bébé, je l'ai mis sur mon côté gauche car je voyais les Allemands dire « gauche » ou « droite », et je suis passée au travers avec le bébé. Mais le bébé manquait d'air et a commencé à s'étouffer et à pleurer. Alors l'Allemand m'a rappelée, il a dit : « Qu'est-ce que vous avez là ? » Maintenant... (elle marque une pause). Je ne savais pas quoi faire parce que cela allait vite et tout était arrivé si soudainement. Je n'y étais pas préparée (...). Il a tendu son bras pour que je lui tende le paquet ; et je lui ai tendu le paquet. Et c'est la dernière fois que j'ai eu le paquet.* »

L'évocation de la perte s'accompagne brusquement d'un changement de vocabulaire. Le témoin ne dit plus « le bébé », mais « le paquet » comme si l'évocation de l'objet rendait les sentiments de culpabilité et de perte plus supportables. La violence des émotions liées aux images d'une autre vie, enfouies, indicibles, mutilantes rend impossible l'évocation de la mort (« c'est la dernière fois que j'ai eu le paquet »).

Dans les textes des enfants plus âgés, c'est l'intellectualisation/esthétisation qui marque la capacité à mettre à « bonne » distance les affects nés du témoignage et ainsi à pouvoir gérer leurs effets. On voit apparaître notamment l'utilisation de la poésie. De par son esthétique, elle constitue un « garde-fou » face à la violence du témoignage. Une jeune fille, par exemple, écrit : « *Morts sont les innocents qui ont péri dans les chambres à gaz et qui ont enduré les pires souffrances* » (Fille, classe d'âge II, Mme. E.).

Certains élèves plus âgés (classe d'âge III) aménagent le témoignage afin de le rendre plus acceptable pour eux. Ainsi, les éléments de mort sont « transformés » en éléments de vie, dans une forme de restauration « magique » et inconsciente des contenus morbides du récit. Une fille, par exemple, déclare : « *Ce qui nous a le plus frappés, ce sont les douches chaudes, les fours crématoires (...). Dans les wagons, les déportés n'avaient pas à manger pendant trois jours et trois nuits, ils mangeaient de la neige* » (Fille, classe d'âge III, Mr. B.). L'association implicite « douche-chambre à gaz-crématoire » est ici « effacée » au moyen de sa transformation/condensation par un lapsus aux connotations agréables : « douches chaudes ».

Anecdotes faisant référence à la régression archaïque

Bettelheim relate qu'un des objectifs des nazis était de provoquer chez leurs sujets des attitudes infantiles et une soumission à la volonté des dirigeants¹⁸. En induisant des

¹⁶ Sur le deuil infini des rescapés des camps, voir W. SZAFRAN et Y. THANASSEKOS, *Un deuil perpétuel*, Editions du Centre d'Etude et de Documentation de la Fondation Auschwitz, Bruxelles, 1996.

¹⁷ Exemple tiré de l'ouvrage de L. L. LANGER, *Holocaust testimonies : ruins of memory*, Yale Univ. Press, New Haven, 2001, p.49.

¹⁸ B. BETTELHEIM, *Le cœur conscient*, Editions Robert Laffont, Paris, 1972.

modèles de comportements de la première enfance, les S.S. voulaient provoquer chez les détenus un sentiment d'impuissance et de dépendance absolue. Les prisonniers étaient torturés comme pourrait l'être un enfant sans défense face à un père dominateur et cruel. Des menaces permanentes de punitions et l'accomplissement de travaux inutiles et puérils étaient extrêmement destructeurs pour l'image de soi. Selon l'auteur, ces mécanismes auraient fait partie d'une entreprise délibérée contribuant à la désintégration de l'amour-propre des détenus et visant à transformer ces adultes conscients et dignes en enfants dociles et obéissants. Ce qui conduit la personnalité de l'individu à opérer une régression archaïque.

Il n'est pas étonnant de constater que certaines anecdotes évoquées par les élèves dans leurs rédactions fassent référence à cette situation de «régression archaïque» imposée aux témoins. Dans ce cas, les anecdotes sélectionnées se rapportent soit à l'impuissance qui en résulte, soit aux actes violents - tortures, coups, etc. - qui l'ont imposée. Les images d'impuissance extrême et de brutalité que génère le témoignage font naître chez l'enfant des fantasmes agressifs comme seul accès d'identification au vécu du témoin.

Pour rester aussi près que possible du récit raconté, certaines rédactions reproduisent des mises en scène sanglantes et dramatiques qui reflètent la violence des représentations associées : «*Vous nous avez raconté votre rencontre avec C. (...) ainsi que sa mort, car elle fut tuée sauvagement à coups de hache par les Allemands* » écrit une fille de la classe d'âge II à propos d'un épisode du témoignage de Mr. A..

2. Personnalisation de l'histoire

Elle se manifeste de deux façons : soit en reprenant à son compte l'activité de témoignage, soit en associant directement à son histoire personnelle des éléments du récit.

Dans le premier cas, la rédaction prend une forme imagée : «*Imaginez... Etant juif... Vous êtes dans votre maison avec vos enfants, lisant le journal et tout d'un coup les Allemands arrivent*» (Fille, classe d'âge III, Mr. A.). Dans ce même registre, l'imagination peut aller jusqu'à se substituer au témoin en s'appropriant son histoire comme dans certaines rédactions : «*Une nuit, un coup est frappé à la porte. Déjà le cœur s'emporte, la Gestapo est là et on espère ne pas devoir suivre leurs pas. Mais voilà, nos parents ne sont plus là, et la peur nous saisit dans ses bras, nous ne sommes déjà plus des êtres. Etouffés dans des wagons sans fenêtre. (...) Commence un tri sur la rampe où tout le monde, effrayé, pousse des cris désespérés* » (Fille, classe d'âge II, Mr. C.).

Dans le deuxième cas, la rédaction résulte de la résonance entre le vécu personnel de l'élève et le vécu relaté par le témoin. Dans le corpus étudié, cette résonance se manifeste à propos des expériences traumatiques vécues par l'enfant lui-même, notamment la perte de proches. Tout se passe comme si le témoignage réactivait chez l'enfant des traumatismes enfouis ou refoulés, comme, par exemple, ce garçon qui évoque la perte d'êtres chers («*un frère, une marraine et une mémé*») et ajoute : «*Je suis triste quand je le dis*». Ou encore comme cette jeune fille qui lie les émotions perçues chez le témoin avec son vécu familial propre en tant que descendante de rescapés des camps. Elle s'iden-

tifie au deuil et au manque causé par la perte du groupe de filiation d'origine : «*Presque toute la famille du côté de ma mère est morte dans les camps de concentration et elle lui a toujours manqué*» (Fille, classe d'âge II, Mr. A.).

3. La chance

La chance est une thématique récurrente dans la clinique du témoignage. Elle se décline sous plusieurs formes : «la chance» d'avoir survécu, pour ceux qui sont revenus des camps de la mort ; «la chance» de ne pas avoir été déportés pour ceux qui ont été cachés ; «la chance» enfin de ne pas avoir vécu la guerre, pour ceux qui sont nés après 1945.

On l'a dit et redit, la notion «de chance» serait fortement associée à un sentiment de *culpabilité* qui habiterait le survivant pour avoir survécu éventuellement «à la place d'autres», ou parce qu'il aurait pu «*faire mieux, plus ou différemment*»¹⁹. Sans vouloir mettre totalement en question cette interprétation, on pourrait aussi supposer qu'un tel sentiment (mêlé de honte et de culpabilité) soit également alimenté par le souvenir de l'impuissance, de la déchéance et de la déshumanisation subie. Quoi qu'il en soit, certains indices observés dans le matériel étudié nous donnent à penser que ce type de sentiments confus et anxigènes peuvent également, en miroir, habiter l'élève lui-même. Ce déplacement génère alors chez l'enfant l'intériorisation d'une responsabilité et d'une dette infinie envers le témoin-survivant, voire, envers les morts.

Ces exemples montrent la complexité des problèmes que soulèvent les témoignages des rescapés des camps auprès des élèves. La culpabilité que le jeune peut éventuellement ressentir vis-à-vis de ce que le témoin a dû subir peut générer à son tour des pulsions destructrices aux issues incertaines et imprévisibles. Car il n'y a pas que la voie de l'identification avec la victime qui se joue dans ce type de pulsion, il y a aussi celle, toujours possible, de l'identification à l'agresseur²⁰.

THÈME DE LA CHANCE ET DE LA CULPABILITÉ : EXEMPLES

- «*Nous avons de la chance car c'est la paix (...) Je crois que nous ne savons pas vraiment apprécier notre chance*» (Fille, classe d'âge I, Mr. A.)
- «*Dire que nous, les enfants d'aujourd'hui, nous ne sommes jamais contents*» (Fille, classe d'âge I, Mr. A.)

suite du tableau à la page suivante ►

¹⁹ R. NEUBURGER, *Les conséquences transgénérationnelles des traumatismes*, Conférence organisée par le Centre Communautaire Laïc Juif (CCLJ), Bruxelles, le 26 mars 2001.

²⁰ «L'identification à l'agresseur» est un mécanisme au travers duquel «*le sujet, confronté à un danger extérieur, s'identifie à son agresseur, soit en reprenant à son compte l'agression telle quelle, soit en imitant physiquement ou moralement la personne de l'agresseur, soit en adoptant certains symboles de puissance qui le désignent*» J. LAPLANCHE et J.-B. PONTALIS, *Vocabulaire de psychanalyse*, P.U.F., Paris, 1976.

- «*Je trouve qu'on devrait moins se plaindre (...) En tout cas, nous, on a beaucoup de chance car on n'a pas vécu ces années-là*» (Garçon, classe d'âge I, Mr. A.)
- «*Vous avez eu de la chance de ne pas avoir été dans les chambres à gaz*» (Fille, classe d'âge I, Mr. B.)
- «*Avec nos petites vies sécurisantes et avec nos pseudo-problèmes, on ne peut pas se rendre compte de ce que vous avez vécu*» (Fille, classe d'âge III, Mr. B.)
- «*J'ai trouvé avoir eu beaucoup de chance que Mr. S. vienne nous parler de cette affreuse période de sa vie*» (Fille, classe d'âge III, Mr. B.)
- «*Je suis vraiment désolé car j'ai l'impression d'avoir une dette envers vous !!!*» (Anonyme, classe d'âge II, Mr. A.)
- «*Je voulais vous remercier, tous ces gens qui sont morts pour nous, tous ceux qui ont combattu pour nous et notre futur*» (Fille, classe d'âge III, Mr. B.)
- «*J'ai honte de ce qu'il s'est passé*» (Fille, classe d'âge III, Mr. B.)

Certaines expressions nous montrent aussi qu'en se chargeant d'une culpabilité injustifiée, l'élève s'investit dans un rôle rédempteur, tout-puissant et réparateur. Une fille, par exemple, s'adresse à Hitler et déclare : «*J'aurais dû t'écrire ceci il y a soixante ans, peut-être aurais-tu compris...*» (Fille, classe d'âge I, Mr. B.).

Enfin, d'autres exemples, toujours sur le versant culpabilité/honte, nous donnent à voir que, face au récit d'horreur des survivants, l'élève est amené à dévaloriser et déconsidérer ses propres souffrances en tant qu'enfant. Inutile de préciser qu'une telle «dévaluation» peut avoir des conséquences nuisibles sur l'équilibre psychique de l'enfant en affectant ses capacités à faire face à ses propres malheurs «ordinaires» et à les élaborer. «*Avec nos petites vies sécurisantes et nos pseudo-problèmes, on ne peut pas se rendre compte de ce que vous avez vécu*» déclare, par exemple, une fille.

4. Le courage

THÈME DU COURAGE : EXEMPLES

- «*Je pense à vous et je crois que vous avez un courage merveilleux*» (Anonyme, classe d'âge I, Mr. D.)

suite du tableau à la page suivante ►

- «J'ai été très impressionné» (Garçon, classe d'âge I, Mr. A.)
- «C'est la première fois qu'on a connu un homme qui a vécu pendant la guerre» (Anonyme, classe d'âge I, Mr. F.)
- «Je me demande comment vous avez fait pour vivre avec de telles souffrances, avec toutes ces humiliations» (Fille, classe d'âge II, Mr. B.)
- «J'ai été en quelque sorte fière de vous. Vous avez survécu, vous avez été malin, astucieux, vous avez souffert, vous vous êtes battu pour la vie (et vous êtes intelligent)» (Fille, classe d'âge II, Mr. A.)
- «Ce que Monsieur S. a raconté sur son vécu m'a épatée et m'a impressionnée (...) ça a dû être très dur pour lui de nous faire part de sa vie» (Fille, classe d'âge II, Mr. B.)
- «Je suis en admiration devant votre courage face à l'épreuve que vous avez vécue, particulièrement en ce qui concerne la mort de votre père, car je pense que je n'aurais pas résisté au fait de voir mon père se faire tuer par un nazi devant moi» (Garçon, classe d'âge III, Mr. B.)
- «Il vous a fallu beaucoup d'audace pour entreprendre ce que vous avez fait dans la résistance» (Fille, classe d'âge III, Mr. A.)

Les textes des élèves sont émaillés de références aux actes de courage du témoin. Courage non seulement d'avoir fait face, dans le passé, à la situation extrême dans laquelle il a été plongé, mais aussi, dans le présent, de venir en témoigner en classe.

Ainsi, dans l'évocation du courage, on peut observer deux mouvements pouvant se combiner : d'une part, lorsque l'élève identifie les actes du témoin comme des actes proprement héroïques et, de l'autre, lorsqu'il admire ce dernier pour avoir pu s'exposer en racontant son histoire tragique. Il est probable que le choix de l'un ou de l'autre de ces deux mouvements qui expriment l'admiration des élèves soit directement influencé par le contenu même du témoignage et l'attitude générale du témoin.

L'identification au témoin au travers de ses actes héroïques s'étaye sur le récit qu'il fait de son expérience de la guerre. Ainsi, par exemple, une fille qui déclare : «Je suis en admiration devant votre courage face à l'épreuve que vous avez vécue», ou un garçon qui affirme : «Ce que Mr. B. a raconté sur son vécu m'a épaté, m'a impressionné ». Cette première voie peut certes conduire à des identifications positives et valorisantes, à la constitution de paradigmes pour forger ses propres comportements, mais il peut

²¹ Pour l'étude de la communication non verbale, voir le chapitre sur le «paradit» in B. CYRULNIK, *Un merveilleux malheur*, Editions Odile Jacob, Paris, 1997.

aussi mettre en place des processus de mystification et d'idéalisation qui pourraient exposer l'enfant, quant à ses propres forces, à des désillusions traumatisantes.

En revanche, la deuxième voie, celle qui a fait dire à cette jeune fille : *«J'ai admiré votre courage de raconter cette tragique histoire»* semble porteuse d'une élaboration plus riche. Par delà les faits horribles relatés, l'empathie exprimée vise surtout ici l'effort et le courage du témoin au présent, devant la classe.

De façon générale, on peut supposer qu'à travers la reconnaissance du courage ou des qualités du témoin (*«Vous avez survécu, vous avez été malin, astucieux, vous avez souffert, vous vous êtes battu pour la vie (et vous êtes intelligent)»*) l'élève cherche en quelque sorte à «restaurer» la victime dans son humanité et à panser ses blessures.

Bien qu'il ne s'agisse pas d'une volonté propre au témoin, nous pensons que l'enfant «capte»²¹ cette nécessité de soutien. *«Je vous remercie d'être venu témoigner malgré que cela doive réveiller en vous des mauvais souvenirs (...). Le raconter à chaque fois doit être encore plus pénible»* (Garçon, classe d'âge II).

5. Mémoire et oubli

Comme il fallait s'y attendre, le thème de la mémoire et de l'oubli est massivement évoqué dans les rédactions des élèves. Il est associé de façon récurrente à diverses injonctions du «devoir de mémoire» («plus jamais ça», «vigilance», etc.).

THÈME DE LA MÉMOIRE ET DE L'OUBLI : EXEMPLES

- *«Nous ne devons pas oublier»* (Fille, classe d'âge I, Mr. C.)
- *«Il faut continuer à se battre pour que cela ne recommence pas»* (Garçon, classe d'âge I, Mr. C.)
- *«Votre récit nous a amenés à nous poser des questions sur la répétition de l'histoire (...) c'est à nous de faire plus que notre possible pour que de tels actes ne se reproduisent plus jamais»* (Anonyme, classe d'âge I, Mr. A.)
- *«Il faut réfléchir avant d'agir»* (Anonyme, classe d'âge II, Mr. A.)
- *«Il faut sauvegarder la paix»* (Anonyme, classe d'âge II, Mr. A.)
- *«Peut-être que les gens comprendront que la vie est faite de vie, de sourire et de fraternité, et non de mort, de cris et d'intolérance»* (Fille, classe d'âge II, Mme. E.)
- *«Je crois que vous avez réellement passé le flambeau et j'espère que nous le porterons bien et que nous n'allons pas reproduire de tels crimes»* (Garçon, classe d'âge II, Mr. D.)

suite du tableau à la page suivante ►

- «*Pour que plus jamais, nulle part, n'arrive ce qui est arrivé*» (Fille, classe d'âge II, Mr. B.)
- «*Sachez que votre histoire est très utile et contribue beaucoup à la lutte contre le racisme, nous vous encourageons à perpétuer vos démarches et à encourager les jeunes*» (Anonyme, classe d'âge II, Mr. C.)
- «*Grâce à vous, je ne regarderai plus jamais un morceau de pain de la même façon, en tout cas, je peux vous assurer que vous nous avez donné une belle leçon de vie*» (Fille, classe d'âge III, Mr. A.)

Que peut-on dire au sujet de l'ensemble de ces expressions ? Qu'est-ce qu'elles recouvrent réellement du point de vue de l'assimilation des contenus qu'elles mobilisent comme autant d'impératifs catégoriques ? Quel est le degré de leur réelle intériorisation ?

L'analyse des matériaux étudiés ne nous permet malheureusement pas de répondre à ces questions, pourtant cruciales. Peut-on faire de la mémoire une activité normée et, qui plus est, indexée sous le registre d'une «obligation» impérative ? La dimension incantatoire qu'a acquis au fil du temps le devoir de mémoire ne risque-t-elle pas de produire des effets contre-productifs ? Autant de questions qui alimentent les débats que nous avons évoqués²².

En nous limitant aux matériaux étudiés, nous ne pouvons, à première vue, qu'être frappée par l'aspect largement stéréotypé, voire «télégraphié», des expressions utilisées. La récurrence des formules consacrées donne à penser qu'il s'agit de la récitation d'une «leçon apprise», voire d'une «leçon imputée».

Plus fondamentalement encore, tout se passe comme si les élèves se donnaient pour objectifs de répondre aux attentes implicites aussi bien du témoin que de leurs enseignants. Précisons toutefois que le contexte de ce type de formules «attendues» nous donne à comprendre qu'il ne s'agit point là d'une simple et naïve stimulation visant à «bien se faire voir» et à satisfaire les attentes de l'autorité représentée par le témoin et les éducateurs : il démontre au contraire une volonté sincère d'investissement dans les engagements promis. Les formules «convenues» ne sont ici que les enveloppes des tensions et des inquiétudes réelles que d'autres parties des rédactions mettent en relief. A ce propos, les témoignages des survivants dans les classes constituent de véritables outils pédagogiques au point de vue de la formation civique des jeunes.

Pour le pédagogue, toutefois, la question de fond demeure. Le «devoir de mémoire» ne placerait-il pas le jeune dans une situation complexe de loyauté et de dette aussi bien vis-à-vis des morts que des vivants, sans qu'il dispose pour autant des ressources néces-

²² Voir notes bibliographiques p. 30

saïres - cognitives ou affectives - pour y faire face ? Ne serait-il pas soumis de la sorte à des injonctions internes difficiles sinon impossibles à assumer ? Quel serait le prix psychique pour lui s'il se découvrait, à tort ou à raison, «défaillant» vis-à-vis d'une telle loyauté et d'une telle dette ?

3. Risques du témoignage : éléments psychopathologiques

Nous pouvons penser que les témoignages sont loin de déclencher des processus univoques. L'imaginaire, les fantasmes et les résonances sont parmi les aspects essentiels de la relation témoin-élève. Ils sont partie intégrante de la représentation que le sujet se fait de lui-même suite au témoignage.

Il semblerait que le témoignage porte en son sein une certaine dangerosité liée à l'expérience de destructuration totale qu'il met en images, mais aussi aux modalités mêmes de la transmission. Ainsi, les témoignages peuvent activer au moins trois processus. Ils peuvent lever brutalement un refoulement, réveiller un traumatisme enfoui ou mobiliser des angoisses archaïques, refoulées ou clivées. Ces «travers» du témoignage risqueraient, sinon d'entraver toute possibilité d'expression, tout au moins de mobiliser chez l'élève des mécanismes de défense primaire.

Le clivage

THÈME DU CLIVAGE : EXEMPLES

- *«Fou tu es, mon vieil Hitler, d'avoir idée d'emprisonner et de torturer les étrangers, voilà ce que c'est, mon vieux Hitler, d'avoir créé la méchanceté dans ce continent entier» (Fille, classe d'âge I, Mr. C.)*
- *«Pourquoi Hitler a fait ça ? Hitler était un homme méchant qui n'aimait personne» (Anonyme, classe d'âge II, Mr. A.)*
- *«Mais heureusement, les Alliés les ont libérés, et comme Hitler a vu que les Alliés étaient plus forts que les nazis, alors il s'est tué » (Fille, classe d'âge II, Mr. A.)*
- *«Hitler, il avait le racisme et la haine en lui» (Anonyme, classe d'âge II, Mr. D.)*
- *«Tous les SS sont (pardonnez-moi l'expression) bêtes comme leurs pieds» (Fille, classe d'âge II, Mme. E.)*
- *«Les mauvaises intentions étaient présentes dans chaque nazi» (Garçon, classe d'âge II, Mr. C.)*
- *«Que l'on soit noir, asiatique, blanc, rouge ou même vert, qu'il aille à l'église ou à la mosquée, il sera toujours des nôtres. Il faut aider et respecter son prochain» (Fille, classe d'âge II, Mme. E.)*

Une des erreurs à ne pas commettre du point de vue du témoignage serait de présenter l'histoire de la Shoah en terme d'horreurs, ce qui rendrait l'intelligibilité historique impossible. Il y a dans ce type de discours un danger fondamental, celui de voir se développer une vision manichéenne, clivée, de l'Histoire. Cette dichotomisation manichéenne identifierait le survivant comme la «bonne» victime, et les nazis comme les «mauvais» bourreaux, et offrirait aux élèves une matrice de compréhension simpliste de la situation.

Le corollaire d'une telle approche serait double. On présume que, d'une part, l'élève s'identifierait, par empathie, au survivant en tant que victime associée à l'humanité souffrante et que, d'autre part, par contre-identification, il expulserait les nazis dans la sphère du non-humain, de l'animalité (bourreaux «sanguinaires», «fous», «méchants», «bêtes», ...).

Or, nous savons qu'une telle interprétation de l'histoire - et singulièrement de l'histoire du III^{ème} Reich, de ses crimes et génocides - est non seulement fondamentalement erronée quant à la compréhension des processus réels mais qu'elle induit aussi du point de vue pédagogique des représentations simplificatrices sinon simplistes qui finissent par bloquer toute compréhension élargie des phénomènes.

Les clivages observés dans les rédactions des élèves (voir tableau ci-dessus) correspondent à ce type de schémas. Certes, la pédagogie doit forcément utiliser des méthodes adaptées en fonction des âges et des connaissances acquises au cours du cursus scolaire, mais elle ne saurait passer outre la complexité des phénomènes, ni faire l'impasse sur les nuances - voir par exemple, la problématique de la «zone grise» analysée par Primo Levi²³. L'histoire simplifiée, «en noir et blanc», fixe les rôles et le statut des acteurs. D'un côté, les «bons objets protecteurs» (les victimes et les Alliés), de l'autre, les «mauvais objets» (nazis, S.S., etc.). La personne d'Hitler, mauvais objet par excellence, serait le lieu de toutes les projections négatives. «*Fou tu es, mon vieux Hitler, d'avoir idée d'emprisonner et de torturer les étrangers, voilà ce que c'est, mon vieux Hitler, d'avoir créé la méchanceté dans ce continent entier*» déclare, par exemple, une jeune fille. Il arrive aussi que l'enfant, dans ce clivage qu'il fait de la situation, recherche l'idée rassurante d'un «happy end» véhiculé par toute une culture. Une fille, visiblement soulagée, déclare : «*Mais heureusement, les alliés les ont libérés, et comme Hitler a vu que les alliés étaient plus forts que les nazis, alors il s'est tué*».

²³ P. LEVI, *Les naufragés et les rescapés*, Paris, Gallimard, Paris, 1989.

²⁴ «*Le refoulement est une opération par laquelle le sujet cherche à repousser ou à maintenir dans l'inconscient des représentations désagréables*», J. LAPLANCHE et J.-B. PONTALIS, *op. cit.*, 1967.

²⁵ Le clivage consiste «*à scinder l'objet visé par les pulsions en un «bon» et un «mauvais» objet qui auront alors des destins relativement indépendants*», J. LAPLANCHE et J.-B. PONTALIS, *op. cit.*, 1967.

²⁶ La dénégation est un «*procédé par lequel le sujet, tout en formulant un de ses désirs, pensées, sentiments jusqu'ici refoulé, continue à s'en défendre, en niant qu'il lui appartienne*», J. LAPLANCHE et J.-B. PONTALIS, *op. cit.*, 1967.

²⁷ Le déni est «*un mode de défense consistant en un refus par le sujet de reconnaître la réalité d'une perception traumatisante*», J. LAPLANCHE et J.-B. PONTALIS, *op. cit.*, 1967.

Ce même schématisme simplificateur conduit aussi à une sorte de «moralisation» de l'histoire qui fait fi du principe de réalité : «*Qu'on soit noir, asiatique, blanc, rouge ou même vert, qu'il aille à l'église ou à la mosquée, il sera toujours des nôtres. Il faut aider et respecter son prochain*», déclare une fille, reprenant à son compte une forme de «bonne morale de l'histoire» très stéréotypée.

Ce type de clivage comporte aussi un autre risque, majeur nous semble-t-il : faire de la destruction et de l'anéantissement la seule et unique représentation possible et, par là même, susciter des sentiments tels que la fascination ou l'apitoiement.

Toutes ces questions nous font voir les extraordinaires difficultés que doit affronter le professeur dans l'enseignement de cette matière. Non seulement il doit trouver des méthodes adaptées pour prendre en charge et faire passer la complexité et les nuances qui sont le propre de l'histoire, mais il doit aussi nager à contre-courant par rapport à toute une culture conventionnelle qui a fait du monde de l'enfant - et pas seulement - un monde simple à l'extrême, habité des «bons» et des «méchants», des «anges» et des «monstres», des «innocents» et des «coupables», etc.

Comment comprendre la mise en place de ce type de clivage ?

Nous pensons que le jeune âge de nos sujets - pré-adolescents et adolescents - est un aspect essentiel dont il est impératif de tenir compte.

Il serait utile, par exemple, de considérer la période de l'adolescence en ce qu'elle représente au niveau oedipien. En effet, en plus des transformations physiques importantes qui signent cette période, l'adolescence s'accompagne aussi d'une reviviscence du conflit oedipien, ce qui implique un réveil des pulsions, notamment agressives, contre lesquelles l'adolescent lutte psychiquement (refoulement²⁴, clivage²⁵, dénégation²⁶, déni²⁷, etc.) mais qui peuvent facilement être interpellées ou réveillées (retour du refoulé ?) par des récits violents. On comprend mieux, dès lors, l'aspect clivé de certaines réactions au témoignage. En tant que lieu d'investissement pulsionnel fort, celui-ci permet l'actualisation du bouillonnement pulsionnel interne de l'adolescent dans ses deux versants : amour et haine.

En outre, la perception clivée serait plus particulièrement l'apanage des sujets les plus jeunes (classes d'âge I et II). Nous pouvons nous demander dans quelle mesure le clivage opéré par les élèves plus jeunes ne constitue pas une défense contre les angoisses archaïques nées des représentations activées par le témoignage. Il est possible que ces mécanismes de défense, bien que très primaires, viseraient à lutter contre l'effraction de leur «pare-excitations», problème que nous examinerons dans ce qui suit. Les élèves plus âgés (classe d'âge III) semblent, eux, mieux outillés (psychiquement, intellectuellement) pour appréhender le témoignage au sein d'un ensemble de pensées personnelles cohérentes. Il ne s'agit plus pour eux d'une identification massive et clivée du vécu du témoin, mais d'une tentative de compréhension d'un contexte d'ensemble.

Effraction du pare-excitations

Plusieurs auteurs (dont S. Ernst, Y. Thanassekos²⁸) ont souligné qu'il est important, dès lors qu'on parle de transmission à la jeunesse d'un savoir déstructurant, de garder à l'esprit le jeune âge des auditeurs. Par son contenu morbide et angoissant, le témoignage pourrait provoquer une «effraction» du «pare-excitations» du sujet. L'appareil psychique, tel qu'il a été théorisé par Freud²⁹, serait tenu à l'abri des excitations externes par une couche protectrice ou «pare-excitations» qui ne laisserait passer que des quantités d'excitations tolérables. Dans le traumatisme, cette couche subirait une effraction : l'afflux d'excitations étant excessif par rapport à la tolérance de l'appareil psychique, celui-ci serait incapable de décharger l'excitation³⁰. Dans le cas qui nous occupe, il en irait de même à cause du témoignage, et le jeunede devrait mobiliser toutes les forces disponibles afin de permettre le rétablissement des conditions de fonctionnement nécessaires au contrôle des excitations.

On sait que la plupart des témoignages relatent une expérience que bien des auteurs ont qualifiée de «*blessure narcissique la plus grave à laquelle un être humain peut être soumis*»³¹.

Dans ce sens, le vécu raconté par le témoin se rapprocherait, selon certains auteurs, du vécu psychotique (B. Bettelheim³², M. Strosberg³³), car l'individu vivrait un «effritement des tissus, un éclatement des enveloppes corporelles et psychiques». Inutile de rappeler que les recherches sont unanimes pour reconnaître le fait qu'en dehors de l'anéantissement physique des victimes, le système concentrationnaire nazi avait aussi pour objectif la déconstruction et finalement la destruction totale de la personnalité par des «techniques» aussi brutales que «raffinées»³⁴.

Ainsi, par les images de destruction et de la mort qu'il véhicule, le témoignage pourrait faire «effraction» de l'appareil «pare-excitations» et rencontrer, en les réactivant, des fantasmes archaïques présents chez tout être humain : angoisse de dissolution, angoisse de morcellement, angoisse d'effraction et de persécution, angoisse d'enfermement.

Largement évoquée dans les témoignages, l'image risquerait de faire irruption dans le psychisme en constituant un «*véritable corps étranger interne*»³⁵ car le psychisme ne peut pas l'assimiler. Un enfant de cinquième primaire déclare, par exemple : «*On*

²⁸ Y. THANASSEKOS, *op. cit.*, 1996; S. ERNST, *op. cit.*, 2000.

²⁹ S. FREUD, *Au delà du principe de plaisir*, Payot, Paris, 1981.

³⁰ J. LAPLANCHE et J.-B. PONTALIS, *op. cit.*, 1967.

³¹ W. SZAFRAN et Y. THANASSEKOS, *op. cit.*, 1967.

³² B. BETTELHEIM, *op. cit.*, 1979.

³³ M. STROSBURG, *Le poids du secret*, Mémoire de licence en Sciences Psychologiques, ULB, Bruxelles, 1995.

³⁴ N. ZAJDE, *Souffle sur tous ces morts et qu'ils vivent*, Ed. La Pensée Sauvage, Paris, 1993.

³⁵ S. FREUD, *Totem et tabou*, Payot, Paris, 1965.

³⁶ J. ZARKA, *op. cit.*, 1996.

ne pensait pas que les guerres étaient aussi dures. Si on était à votre place, on serait mort». Ici, «le miracle de la survie» s'accompagne d'une fantasmagorie de mort plus inquiétante.

Dans certains cas (même si les exemples sont rares dans le corpus des textes analysés), il se pourrait que l'identification totale au récit mette l'élève aux prises avec des pulsions et des angoisses le projetant dans une expérience morbide. En outre, les récits de maltraitance, de souffrance et de mort qui peuplent les témoignages ont de quoi susciter chez l'élève des scénarios imaginaires violents et destructurants. Malgré le fait qu'il soit impossible d'extraire les fantasmes du champ de communication entre le témoin et son auditeur, il y a lieu de s'interroger sur les effets de ces interactions et leurs conséquences possibles sur l'objet même de la transmission. Qu'en est-il des fantasmes devant une réalité qui dépasse les pires fictions ?

Chez l'enfant - et pas seulement - la principale difficulté provient de la carence, voire de l'absence, d'une représentation claire de la situation. Notons en passant que, s'agissant des exterminations perpétrées par les nazis, cette carence est liée à la nature même de l'événement. Toujours est-il que, pour remédier à cette carence d'une représentation articulée, le sujet, en l'occurrence le jeune enfant, est contraint de recréer l'histoire qui lui est contée avec sa propre imagination, ses propres mots. Ces «mots» de l'horreur et les images qui y sont associées proviennent de films, de vestiges visités (camps), ou de scénarios fantasmagoriques (cauchemars, visions) très anxiogènes. Un jeune garçon recrée ainsi le scénario morbide des chambres à gaz au travers d'une mise en scène peu élaborée et crue : «(...) *Et là, ils les torturaient. Ils les passaient à la douche soi-disant pour prendre une douche mais ils jetaient du cyanure par les trous de la douche. Et après ils les passaient au four crématoire*».

Face à cette effraction du pare-excitations, nous pouvons observer deux types de réactions psychopathologiques : la fascination et la sidération.

La fascination

J. Zarka nous met en garde contre ce qu'elle appelle «*l'habitation douteuse à l'horreur*»³⁶. Une telle situation peut avoir des effets pervers en laissant le récit basculer dans le spectaculaire, dont on peut dire qu'il contredit totalement l'idéal de partage et de transmission. L'«habitation» peut produire deux conséquences opposées : soit conduire à une sorte de «lassitude» qui correspondrait au dépassement d'un «seuil de tolérance», soit, à l'inverse, produire une complaisance morbide et un voyeurisme face au spectaculaire. A cela s'ajouterait la mise en place de défenses massives pour lutter contre l'angoisse insoutenable.

Il s'agit ici du danger de rester enfermé dans le récit de la scène sadique, dans la fascination voyeuriste suscitée par ces évocations de la victime, du martyr, du héros. Ainsi, beaucoup de textes d'élèves font état de cette fascination qui bloque la pensée et l'élaboration de l'événement en ne retenant qu'un seul et unique aspect du témoignage. On voit là les effets pervers du témoignage, puisque ces moments partiels du récit peu-

vent venir s'instituer en lieu et place de son ensemble. Un groupe d'élèves, par exemple, écrivent à Mr. B. : « *Ce qui nous a le plus touchés, ce sont les tortures aussi bien physiques que mentales que certaines personnes peuvent inventer pour faire souffrir des êtres humains* ».

On voit cette fixation sur certains éléments particulièrement morbides du témoignage dans d'autres rédactions, par exemple dans le propos de ce jeune garçon qui déclare : « *Votre exposé (...) nous a permis de découvrir beaucoup de choses sur le camp d'Auschwitz, notamment sur les tortures faites aux familles juives (chambres à gaz, pendaisons, enlèvements des dents en or, tués, peu de nourriture, prélèvement des peaux tatouées pour en faire des abat-jour, expériences médicales,...)* ». Le risque consiste évidemment en la fixation ou en la cristallisation de ce type d'éléments comme seule et unique représentation du témoignage.

Dans certains cas, la fascination peut également se marquer par l'appréhension du survivant en tant que figure mythique. Cette mythification peut être comprise comme l'appropriation par l'élève de certains fantasmes que fait naître la figure même du survivant. Selon R. Neuburger³⁷, l'après-coup du traumatisme se caractérise par un ensemble de « phases de retour à la vie ». La première phase correspondrait à celle de la prédestination. Le mythe personnel de prédestination se construit autour d'un sentiment de toute-puissance et d'immortalité. Aussi la figure du survivant peut-elle apparaître comme différente de celle du commun des mortels, investie d'une nature particulière, surhumaine. Nous pouvons penser que cet état, propre peut-être à la psychologie du survivant lui-même, peut se traduire par une forme d'idéalisation particulière auprès des nouvelles générations qui n'ont pas connu ces événements. Cette idéalisation est renforcée chez les tout jeunes dont la temporalité propre plonge évidemment les faits contés dans l'espace mythique que constitue pour eux le très lointain événement. Dans un premier temps, les qualités et les valeurs du survivant sont portées à la perfection. Dans un second temps, l'enfant s'identifie à l'objet idéalisé, ce qui contribue au renforcement narcissique de ses instances dites idéales (Moi Idéal³⁸, Idéal du Moi³⁹).

Ce double mouvement de fascination, soit par une fixation sur les aspects morbides du témoignage, soit par l'idéalisation des qualités projetées du témoin, peut plonger le « *sujet dans une sorte de confusion tant intellectuelle qu'émotionnelle* »⁴⁰.

³⁷ R. NEUBURGER, *op cit.*, 2000.

³⁸ « *Formation intrapsychique que certains auteurs, la différenciant de l'idéal du moi, définissent comme un idéal de toute-puissance narcissique, forgé sur le modèle narcissique infantile* », J. LAPLANCHE et J.-B. PONTALIS, *op. cit.*, 1967.

³⁹ « *Instance de la personnalité résultant de la convergence du narcissisme et des identifications aux parents, à leurs substituts et aux idéaux collectifs* », J. LAPLANCHE et J.-B. PONTALIS, *op. cit.*, 1967.

⁴⁰ S. TISSERON, *op cit.*, 2000.

⁴¹ N. ZAJDE, *op. cit.*, 1993.

Enfin, un dernier type de fascination nous paraît particulièrement inquiétant. Il s'agit de l'investissement privilégié du vêtement du prisonnier souvent porté par le témoin lors du témoignage. Ce type de démarche peut s'apparenter au besoin de l'enfant de se figurer une réalité matérielle. Mais ce fonctionnement peut également s'approcher d'une forme de sacralisation où le vêtement, véritable relique, est apparenté au vêtement des saints dans une forme de religiosité fétichiste. Comme cette personne qui déclare : « *Ce qui m'a le plus frappé, c'est de voir les habits des prisonniers. Car on a beau nous expliquer, raconter l'histoire de l'horreur, jamais on ne pourra se l'imaginer comme c'était* » (Anonyme, classe d'âge III, Mr. B.).

La sidération

L'état de sidération correspond à l'effondrement des capacités cognitives et émotionnelles du sujet à attribuer un sens à un événement qui le percute. Etat de stupeur qui fait l'impasse à toute symbolisation et à toute élaboration.

Il n'est pas exclu que certains aspects du témoignage puissent produire chez les plus jeunes élèves ce type d'état de stupeur, en raison du caractère intense des états corporels et émotionnels qu'il suscite. Cet état bloquerait alors leurs capacités de mise en sens verbal et de toute symbolisation. La nature insensée de l'événement traumatique raconté risquerait ainsi de plonger le sujet dans un état de doute permanent où les frontières entre le réel et l'irréel, le possible et le fantasmatique seraient dangereusement brouillées. Simultanément, il se découvrirait dépossédé de ses qualités expressives, comme si « *le monde communicationnel humain, incapable de rendre compte des événements vécus, avait d'un seul coup été englouti* »⁴¹. L'impossibilité de penser le vécu de l'horreur racontée le plonge dans un univers où les mots ne font plus sens.

S. Tisseron parle à ce sujet de « *fascination traumatique* » pour décrire les effets néfastes de certaines présentations faites aux enfants. Selon l'auteur, chez certaines personnes vulnérables, le choc lié à des événements graves déjà vécus peut être réactivé par l'écoute d'un témoignage ou la visualisation d'images.

La sidération provoquée par ce genre d'événements correspondrait à une confusion émotionnelle et intellectuelle liée au manque de repères fournis au spectateur pour pouvoir maîtriser la représentation de l'événement. Ces sentiments peuvent être associés chez certains sujets à l'angoisse inconsciente d'une punition : être soi-même ou sa famille victime d'une agression semblable, au-delà de toute rationalité. Ce qui signifie entrer à leur tour dans les cauchemars récurrents des rescapés.

Ces états de sidération se retrouvent évidemment plus fréquemment, chez les enfants plus jeunes (classe d'âge I). Ils nous induisent à nous demander s'il est bien nécessaire d'évoquer l'ensemble des détails de la détention, au risque de marquer, voire de traumatiser certains élèves plus fragiles ou sensibles. « *Votre témoignage m'a beaucoup choqué* » dit, par exemple, un jeune garçon, sans pouvoir élaborer son ressenti.

En conclusion, à ce niveau de l'analyse, il convient de souligner un point essentiel. Même si les récits contiennent des représentations violentes ou « fragilisantes » pour l'enfant,

il est primordial de ne pas perdre de vue le rôle prépondérant joué par les personnalités individuelles. Ainsi, une vision linéaire de la situation consisterait à se contenter d'observer les effets directs du témoignage sur les élèves. Or, l'ensemble du contexte et surtout la *personnalité et l'histoire antérieure* de l'élève interviendraient ici comme un facteur *décisif*. Ainsi, il y a lieu de considérer le témoignage en tant que matériel potentiellement «néfaste», pouvant entrer en résonnance avec un traumatisme passé ou enfoui qu'il a eu seulement le pouvoir de réveiller. D'autre part, en fonction des possibilités personnelles de chacun, le récit du témoin peut rencontrer des angoisses archaïques présentes chez tout être humain, telles que : angoisse de dissolution, angoisse de morcellement, angoisse d'effraction, de viol, de persécution, angoisse d'enfermement, ... Dès lors, il nous faut être prudent lors de l'observation d'effets psychopathologiques tels que les manifestations dépressives et anxiogènes dans les productions. En tout état de cause, il y a là l'indice d'une véritable «effraction du parexcitations» qui peut générer des fantasmes violents et des formes de fascination morbide qui réduisent à néant le témoignage en tant que totalité, et peuvent provoquer la mise en place de mécanismes de défense inadaptés et très primitifs tels que le clivage, la sidération ou la fascination, comme nous venons de le voir.

4. Maîtriser les effets du témoignage avec les mots : capacité d'élaboration et procédés du discours

Plusieurs enfants, parmi ceux qui ont entendu un témoignage, s'attachent à mettre en mots leurs émotions. Ce n'est pas seulement une façon d'exprimer celles-ci. La mise en mots des émotions, des états du corps et des fantasmes suscités par le témoignage est d'abord pour eux une manière de construire et de reconnaître ceux-ci dans l'échange. D'autres, en revanche, semblent préférer un mode d'expression très différent, proche du compte rendu ou de la rédaction. Nous avons pu distinguer trois formes de textes produits : les textes épistolaires, les textes comptes rendus, et les textes-rédactions.

Ce qui différencie ces trois types de communication est à la fois leur forme et leur contenu. Le texte épistolaire se présente sous la forme d'une correspondance directement adressée au témoin ; le texte compte rendu se caractérise par une retranscription détaillée des faits évoqués lors du témoignage ; le texte-rédaction se présente comme une mise en prose thématique du récit. Enfin, nous avons identifié aussi un dernier type de texte, celui écrit en commun avec le professeur.

Les textes à structure épistolaire

Les rédactions épistolaires constituent la majorité des textes produits par les élèves entre 10 et 12 ans (classe d'âge I). Ils se caractérisent par un rapproché subjectif important entre le témoin et l'élève, notamment au travers de l'utilisation de formules personnelles qui marquent l'intimité de la relation (le témoin, par exemple, est appelé par son prénom). Ce mode d'expression et de communication signe l'implication, au sens de

l'identification et de la projection, du sujet dans le récit qui lui est conté. Une jeune fille, par exemple, signe la lettre qu'elle a adressée au témoin par cette éloquente formule : «*Claire, celle qui était à côté de vous*». Il y aurait lieu de lire dans cette «formule-signature» un triple message et une triple signification : le besoin pour l'élève de rappeler et de marquer son identité propre, sa volonté d'établir une relation d'intimité et enfin, la «distinction», voire le privilège qu'il accorde à la «place» de proximité («à côté de vous») qui lui a été échue.

Dans cette forme de texte, l'utilisation du pronom «je» est particulièrement marquée. Nous pouvons penser que l'adresse directe au témoin engage le sujet dans une implication personnelle plus importante que dans les autres structures de rédaction.

Dans l'ensemble des rédactions épistolaires, les enfants accordent une importance particulière à l'émotion. Nous venons de parler du rapproché entre l'élève et le témoin au travers de l'utilisation de formules intimes dans le discours. Il en va de même pour l'ensemble de ces rédactions, qui sont truffées de références personnelles et d'expressions labiles du vécu affectif.

Sans doute, de par leur forme et la posture générale du témoin, certains récits incitent davantage que d'autres au rapproché intersubjectif et libèrent de la sorte une possibilité d'expression affective. «*J'ai été fort touché par votre explication*» dit, par exemple, un enfant au sujet du témoignage de Mr. A.

Alors que le «je» est associé au ressenti propre, le «nous» serait de l'ordre de la réflexion intellectuelle et de la rationalisation. Une fille, par exemple, écrit : «*Monsieur B. nous a montré et expliqué beaucoup plus clairement l'histoire réelle (...) de la Seconde Guerre mondiale (...), j'ai enfin découvert la douleur que représente cette guerre, en réussissant à me mettre à votre place*». Cependant, l'utilisation du «nous» peut également avoir un caractère défensif et signifier une nécessaire référence au groupe pour exprimer les ressentis personnels propres. Dans certains textes, nous pouvons observer une mise à distance affective au travers de l'utilisation du pronom indéfini «on». La référence à la norme indéfinie marque, dans certains récits, la difficulté pour certains élèves de subjectiver et d'assumer leur éprouvé affectif. «*On a très fort été tous bouleversés*» écrit, par exemple, une jeune fille, associant le «on» à l'émotion suscitée par l'horreur du récit.

D'autre part, la mise à distance émotionnelle peut également se marquer, et de façon plus caractéristique encore, au travers d'un mécanisme d'attribution de l'état émotionnel à un sujet collectif tiers. «*Il y a des enfants qui ont été choqués quand vous avez dit que quand vous vous êtes retourné, vous avez vu qu'il y avait des gens morts dans le wagon*» écrit, par exemple, une fille. Les expressions-constructions sont hautement significatives, nous semble-t-il. Aux prises avec les difficultés qu'il rencontre pour assumer directement le contenu des émotions nées du récit, le sujet n'a d'autre issue que celle qui consiste à nier ces difficultés à son niveau propre en les renvoyant ipso facto au groupe.

Ce qui frappe ici, et ce dans un contraste saisissant, c'est la concomitance entre, d'une part, l'affirmation d'un échec pleinement assumé et, d'autre part, la description précise, voire fine, des épreuves et des souffrances du témoin auxquelles le sujet a voulu «se mesurer». Même si le témoignage et le témoin n'expliquent ni ne suggèrent une telle demande, il existe sans doute - du côté des auditeurs des récits - des structures de personnalité davantage portées que d'autres à s'identifier à la victime, au point de tenter de «rentrer dans sa peau» de «se mettre à sa place». Inutile d'insister sur la dangerosité potentielle d'un tel processus psychique.

Ce type de «contournement» prend parfois une forme pathétique qui signe l'échec d'un effort sincère au-delà même de l'empathie, comme celle de ce jeune garçon qui déclare : *«Je ne suis pas arrivé à me mettre à la place de ces prisonniers, à ressentir leurs souffrances physiques mais surtout morales, à éprouver leurs sentiments, la peur, la haine, et peut-être parfois la honte»*.

Les textes comptes rendus

Ces textes, relativement longs, sont caractérisés par leur style très descriptif et détaillé. De façon générale, le récit est extrêmement structuré et suit le déroulement chronologique des faits de l'Histoire évoqués par le témoin (le début de la guerre, le vécu dans les camps, la libération). L'aspect historique est accentué dans certains textes par la description minutieuse des faits (dates, énumération des événements historiques importants,...). *«En 1940, la guerre commence dans notre pays. Après dix-huit jours de lutte, la Belgique capitule»* écrit, par exemple, un garçon.

L'implication cognitive est très présente dans ce type de rédaction que nous pourrions caractériser de distanciée et rationalisée. L'élève se focalise le plus souvent essentiellement sur les notions nouvelles apprises, comme, par exemple, cette jeune fille qui déclare : *«Monsieur B. nous a montré et expliqué beaucoup plus clairement l'histoire réelle (...) de la Seconde Guerre mondiale»*.

Notons que l'expression «plus clairement» reste comme suspendue, muette quant à ce qui est visé dans le complément comparatif qu'elle suggère. En effet, «plus clairement *que qui* ?». Plus clairement que le professeur d'histoire, que le livre d'histoire, que le document pédagogique,... ? Ce qui a sûrement frappé ici la jeune fille, c'est «l'incarnation» pour ainsi dire «physique» de l'histoire en la personne du témoin. C'est là sans doute un des éléments attrayants et pédagogiquement utiles du témoignage dans les classes. Mais n'y a-t-il pas aussi, dans cette perception même, le danger d'une dévalorisation éventuelle du «livre d'histoire» et de la connaissance historique en tant que connaissance objectivante du passé ?

Dans leur grande majorité, toutefois, ces textes portent la marque d'une évidente restriction affective. Contrairement aux formes épistolaires que nous venons d'examiner, il n'y a point ici d'adresse à l'autre, l'élève se limitant, dans la plupart des cas, à énumérer les éléments «objectifs» relatés dans le témoignage. Peut-être se profile-t-

il, derrière ce type d'expression, une structure de personnalité qui préfère faire l'im-passe de l'expression des affects forts.

Les pronoms génériques et indéfinis qui accompagnent ce type de texte illustrent cette désaffectation : « nous », « ces gens », « ils », « on ». Le flou pronominal, aussi bien lorsqu'il s'agit du vécu propre de l'élève que lorsqu'il s'agit de l'histoire du témoin, témoignerait d'une difficulté d'employer le « je », qui se veut signe d'une parole plus vraie et plus profonde. « Mais ils ne pouvaient rien faire. Plus tard, des gens furent pris par les Allemands » écrit, par exemple, une fille.

Dans de rares occasions cependant, le ressenti personnel finit par faire irruption mais, pour l'assumer, le sujet est amené à demander, à exiger son « partage » avec les autres. Une fille, par exemple, écrit : « *Les cellules étaient sales, ils n'avaient que 12 secondes pour faire leurs besoins, imaginez, il n'y avait pas de papier de toilette* ». A l'évidence, l'injonction « imaginez » est adressée aux représentations que sont censés partager les autres élèves de la classe. C'est presque un appel au secours par rapport à ce qui est subjectivé comme un péril corporel.

Les textes-rédactions

Ce type de texte fait référence au récit du témoin de façon tout à fait indirecte et reprend certains thèmes stéréotypés (liberté, tolérance, démocratie,...) dont la symbolique est exacerbée au sein de textes poétiques ou en prose. C'est le souci de l'esthétisme et non le contenu d'un message qui prime ici. La cohérence semble provenir de la recherche de rimes, plutôt que de la recherche de sens.

Ces textes relativement courts reflètent la pensée intime de l'élève, tout en l'insérant dans un cadre d'abstraction et de symbolisation nécessaire au récit poétique ou en prose. Nous pensons qu'en réalisant un texte de la sorte, l'élève se positionne à une « distance suffisamment bonne » du témoignage : ni trop près, puisqu'il ne s'adresse pas directement au témoin (ou du moins, s'il s'adresse à lui, c'est au travers des « artifices » de la poésie), ni trop loin, puisque l'ensemble de son récit est orienté sur le témoignage. L'émotion est présente, même si elle est exprimée de façon indirecte. Comme c'est le cas dans le symbolisme utilisé par une jeune fille : « *Merci d'avoir raconté ce qui dans votre cœur était gravé* ».

Comme il fallait s'y attendre, dans l'ensemble de ces textes, les élèves tentent de s'exprimer au travers d'images. Celles-ci ont une fonction primordiale : elles permettent à l'élève de faire l'économie de l'expression directe de l'affect en se référant à la *représentation* qui lui est associée. L'image devient une médiatisation qui structure et qui tente en même temps de maîtriser l'expression des émotions.

Ici aussi, la mise à distance émotionnelle se marque par l'absence du « je » et, de façon générale par l'utilisation faible de pronoms. Certains procédés du discours témoignent d'une mise à distance affective au travers de l'utilisation du « on », d'une nomination floue du témoin, « ce monsieur », ou d'une référence au groupe pour exprimer ses affects propres. Une fille, par exemple, écrit : « *Aujourd'hui, on sait ! On les connaît, ces*

mots qui font mal aux oreilles et au cœur : Auschwitz, Hitler.. On sait le mal qu'un seul homme a pu faire».

Les textes rédigés en commun avec les professeurs

Compte tenu du type d'analyse que nous nous sommes proposé, il est difficile de se prononcer sur ce type de textes. Bien qu'ils ne soient pas très nombreux, leur interprétation pose problème. En tant que «rédactions», ils apparaissent comme des «devoirs en classe» organisés et encadrés par les enseignants. Nous ne voulons nullement minimiser l'importance de ces documents ou leur pertinence sur le plan pédagogique. Ils reflètent le plus souvent l'aboutissement de tout un projet pédagogique et expriment un investissement collectif remarquable tant du côté des élèves que des professeurs. Pour cette raison même, il est difficile d'y déceler les perceptions et les réactions individuelles des élèves. Il s'agit souvent d'un effort de synthèse de la part des professeurs, portant sur l'ensemble des impressions de la classe, étayée parfois par des exemples et où l'adresse aux témoins ne manque pas. L'on observe aussi des interventions et des remarques des professeurs sous forme de conclusions ou de bilans de la visite du témoin : *«Dans votre témoignage, une chose a littéralement stupéfait les élèves : vous avez affirmé ne pas avoir de haine. Voilà ce qu'ils ne peuvent pas comprendre ! Cela a en tout cas suscité un fameux débat : la haine, l'oubli ou le pardon»* écrit, par exemple, un professeur.

De façon générale, ces textes informent le témoin de l'utilisation a posteriori du témoignage et signent l'importance du débat essentiellement «moral» qu'il suscite. Ils renvoient au témoin un feedback sur la valeur éducative et civique de son récit, et l'encouragent à poursuivre la démarche de transmission. Un professeur écrit encore : *«Il est inestimable d'avoir pu confronter nos jeunes gens à un témoin vivant de cette période sombre de notre histoire où l'on a pu mesurer l'étendue de l'horreur totalitariste et, de ce fait, lutter contre les dangers de l'oubli ».*

Ce type de document pourrait s'avérer utile pour une recherche qui s'assignerait un objectif différent bien que parallèle au nôtre : comment, avec quelles méthodes et quels moyens, le travail pédagogique en classe se propose, après le passage du témoin, d'intégrer cette thématique dans la formation des jeunes, dans le cadre de leur cursus scolaire.

III. Dessins et témoignages

Parce qu'il est le mode d'expression privilégié de l'enfant, le dessin peut être considéré comme le «prolongement de son Moi», le «journal intime de son psychisme»⁴². La page blanche, écran-miroir, permet à l'enfant de vivre un moment hors du temps et de l'espace réel, riche de ses sensations et affects personnels.

Chaque dessin représente une production en soi, indissociable du vécu de chaque enfant. Malgré tout, certains traits communs aux différents dessins ont pu être dégagés, selon les classes d'âge.

Nous avons pu différencier, parmi les dessins en notre possession, trois groupes thématiques différents :

- Les dessins évoquant le vécu pendant la guerre
- Les dessins évoquant une ou plusieurs valeurs symboliques du témoignage (la paix, la liberté,...)
- Les dessins sans lien apparent avec le témoignage

Nous pouvons considérer que la première catégorie est caractérisée par une forte implication de l'élève dans son dessin, ainsi qu'une importante identification au témoignage. Le second type de dessin serait plutôt de l'ordre de la stéréotypie, alors que la troisième catégorie relèverait de la fuite et de l'évitement. Aussi, l'expression de l'éprouvé affectif est très présente dans la première catégorie de dessins, moins perceptible dans la seconde, et quasiment absente dans la troisième.

⁴² STERN in P. GREIG, *L'enfant et son dessin, naissance de l'art et de l'écriture*, Erès, Paris, 2001.

Avant de commencer l'analyse, nous aimerions insister sur deux aspects essentiels du dessin d'enfant : l'évolution de l'expression graphique en fonction de l'âge et du sexe de l'élève.

L'évolution génétique de l'expression graphique

La période d'âge de 10-11 ans se caractérise par une phase dite de «réalisme visuel», dans laquelle l'enfant ne copie pas le réel mais exprime dans son dessin ce qu'il peut ou croit savoir de l'objet. On voit également apparaître peu à peu le dessin d'après modèle et d'après nature. A cet âge, l'expérience scolaire et le contexte socio-culturel deviennent déterminants. Ceux-ci influencent les productions de l'enfant et la valeur du dessin. Le schématisme des représentations caractérise le style. L'objet est figuré afin d'être reconnu.

Entre 11 et 12 ans, l'enfant entre dans la phase dite de «réalisme intellectuel», il dessine ce qu'il voit et non plus ce qu'il sait. Le réalisme procède d'un processus classique d'essais et de corrections (d'erreurs) qu'on peut qualifier «d'auto-critique». L'enfant est confronté à des méthodes d'apprentissage du dessin qui fixent des repères sur les proportions et les perspectives.

Les années ultérieures se caractérisent par l'abandon progressif du dessin. L'une des raisons de cet abandon résiderait sans doute dans le fait que la figuration ne répond que très partiellement à l'attente sociale et collective. De plus, après avoir buté sur l'obstacle de la très pudique période de latence, réfractaire au réalisme de l'anatomie, le dessin dépérit. Ces résistances spécifiques aboutissant au «dépérissement» graphique s'associent à l'exigence grandissante de réalisme qui alimente finalement le constat du «je ne sais pas dessiner»⁴³.

Lorsqu'ils subsistent à l'adolescence, les dessins se caractérisent par une tendance à l'abstraction et à la production des dessins caricaturaux et irréalistes⁴⁴.

Le sexe de l'enfant

Durant la période de l'adolescence, la spécificité des thèmes liés au sexe du dessinateur s'affirme. Ainsi, une étude menée par P. Greig n'a fait que confirmer nos intuitions les plus communes : les personnages aux attributs virils ainsi que les situations qui leur sont associées - scènes de cow-boys ou de guerriers, de luttes et de combats, d'explosions - sont présentes chez les garçons ; alors que du côté des filles, l'on a tendance à retrouver des thématiques du style danseuses ou dames munies de panier, scènes de nature et de cueillette, dessins de fleur,... Ces thématiques sont, bien sûr, extrêmement cohérentes par rapport aux représentations sociales de la différence des sexes.

⁴³ P. GREIG, op. cit., 2001.

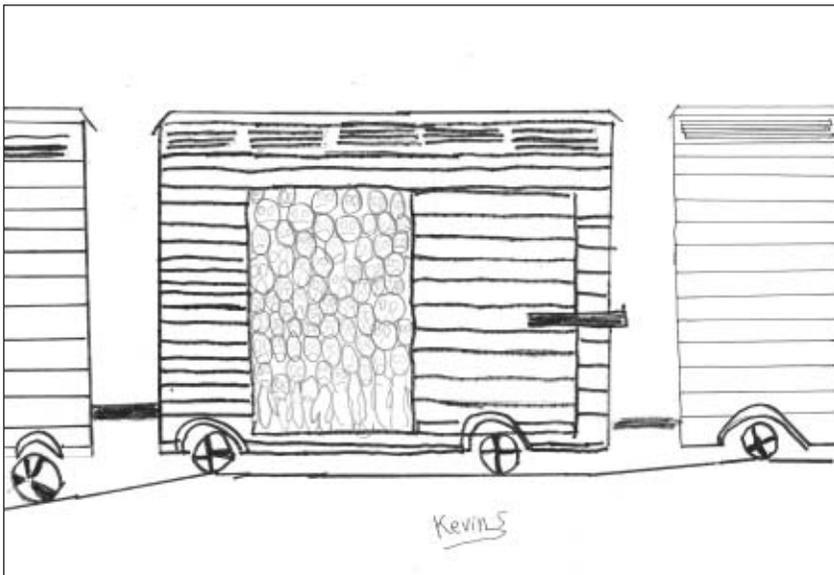
⁴⁴ OSTERRIETH et CAMBIER, 1976, in J. BLOMART, *Investigation de la personnalité et examen psychodiagnostic de l'enfant et de l'adolescent*, Presses Universitaires de Bruxelles, Bruxelles, 1994-1995.

1. Dessins faisant référence au vécu du témoin

Ces dessins font directement référence au contenu du témoignage. Ils mettent en scène le vécu du témoin, soit en faisant référence à certaines situations racontées, soit en représentant librement ce qui est imaginé de la situation vécue. La plupart d'entre eux représentent des personnages humains. On distingue, parmi ces dessins, ceux représentant le vécu dans les camps, ceux représentant la libération, et enfin ceux faits d'après modèle.

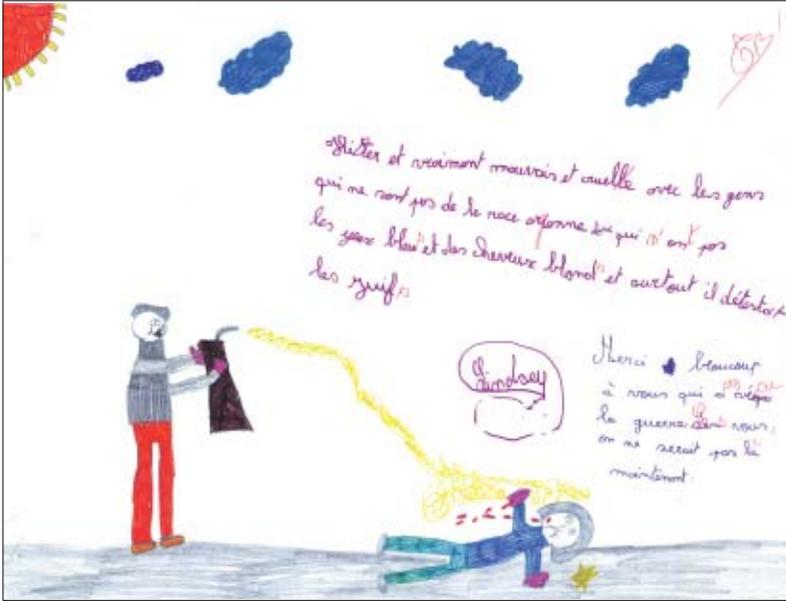
Les dessins représentant le vécu dans les camps

Le trait de ce type de dessin est appuyé et net. Le dessin se limite souvent à la représentation d'un ou deux personnages. Dans certains cas, la mise en valeur du soldat indique la relation particulièrement significative entre l'enfant et ce personnage. En effet, sa taille est plus grande que celle des autres sujets et pourrait signifier, associée à la présence d'espaces blancs, la présence de représentations dysphoriques. L'aspect parfois vide de ce type de dessins, pour la plupart en noir et blanc, pourrait également traduire une tonalité dépressive sous-jacente (fig. 1). Même lorsqu'ils sont coloriés, les couleurs sont sombres (brun, vert foncé), ou vives (mauve, orange foncé), et renvoient au caractère dysphorique et aux manifestations d'anxiété visiblement présentes.



(fig. 1)

De manière générale, nous pouvons parler d'une expression «fauve», de formes «éclatantes» (fig. 2). Ces caractéristiques marquent le fort investissement pulsionnel du sujet et la manifestation de sentiments d'agressivité et de colère.



(fig. 2)

La représentation graphique est définie par sa valeur signifiante. L'enfant représente des situations concrètes et réalistes ; le souci de ce qu'il sait de la réalité prime. Il est possible d'identifier au moins deux personnages, présents de façon constante : le détenu et le soldat, distinctement différenciés par leurs vêtements, symbolique sociale qui exprime clairement le rapport dominant-dominé : le soldat porte un uniforme militaire, symbole de pouvoir et d'autorité, alors que le détenu est représenté en costume rayé (habit de prisonnier) ou vêtu de haillons.

D'autre part, l'attitude et les expressions du visage permettent également de différencier le détenu du soldat. Le soldat est souvent représenté dans une posture menaçante (brandissant une arme, criant,..), arborant une expression faciale agressive, voire même sadique. Le détenu est identifié comme étant «à la merci» du soldat (posture de soumission) et exprime des affects dépressifs (expressions faciales, pleurs) (fig. 3).

Comme nous pouvons le constater, ces dessins font état d'un éprouvé affectif palpable très prégnant. Le dessin est, à ce niveau, très informatif de l'idée que se fait l'enfant du témoignage. Nous pouvons penser qu'en dessinant le vécu du témoin, l'enfant donne à voir l'image mentale qu'il se fait de l'histoire qui lui a été contée ; une image dans laquelle, bien entendu, il se projette.

Nous sommes autorisée à penser qu'en mettant en scène le témoignage, l'élève clive ses représentations, rendant ainsi possible le «jeu» de son identification, soit au

détenu - victime, soit au soldat - bourreau - (identification à l'agresseur), soit alternativement aux deux. Au travers de ces identifications, l'enfant projette successivement les parties positives et négatives de son Moi clivé. Ces processus feraient partie intégrante du fonctionnement de l'enfant pour qui le clivage constitue une nécessaire défense face au trop-plein d'excitations, permettant par la suite l'intégration des sentiments complexes (pouvoir éprouver pour un même objet des sentiments d'amour et de haine sans être obligé de le cliver).



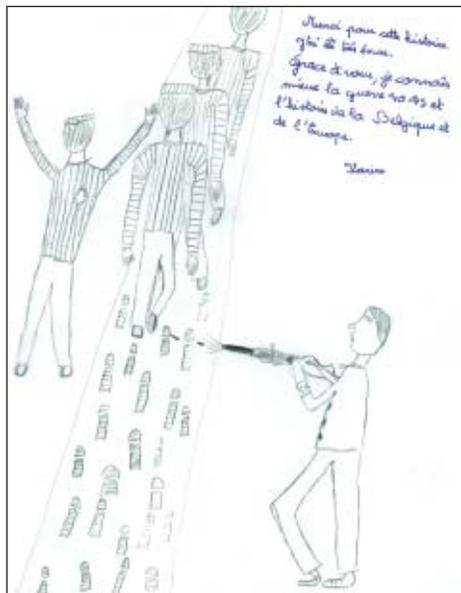
(fig. 3)

Il est possible que les thématiques du témoignage jouent à ce niveau un rôle de sollicitation, mais il faut nuancer et ne pas rendre unilatéralement les témoignages responsables des distorsions psychologiques, alors, que très souvent, ces distorsions relèvent de la personnalité des sujets. La présence récurrente, par exemple, dans ces dessins, d'armes et de scènes de violence et de destruction ne signifie pas nécessairement leur présence massive ou significative dans le témoignage. Il se peut que les structures de la personnalité de l'enfant les aient sélectionnées et amplifiées. Dès lors, il nous faut être prudent quand on analyse la double présence des manifestations dépressives et anxigènes dans ce type de production figurative. En tout état de cause, il y a là l'indice d'une véritable « effraction du pare-excitations » qui peut générer des fantasmes violents et des formes de fascination morbide qui réduisent à néant le témoignage en tant que totalité.

Dans certains dessins, on voit l'identification de l'enfant passer de la position de celui qui subit les tortures à la position de celui qui les inflige. Dans une production particulièrement éloquente, une jeune fille met en scène l'immolation d'un détenu par

un soldat. Les caractéristiques extrêmement violentes de ce dessin (sang qui coule, aspects sadiques-agressifs) font état d'une lâchée pulsionnelle non contenue. La pulsion est projetée sur le personnage qui en fait l'objet (mécanismes de projection). Le texte qui accompagne le dessin fait bien état du clivage des identifications : «*Hitler est vraiment mauvais et cruel avec les gens qui ne sont pas de la race aryenne*» (fig. 2).

Le dessin apparaît alors comme une forme de passage à l'acte au sein duquel viennent s'exprimer des fantasmes agressifs puissants. La représentation du meurtre de certains détenus, du sang qui coule, ou même d'un trou dans le corps occasionné par une balle (voir fig. 4) reflète l'attaque des enveloppes corporelles du détenu et peut être, en miroir, l'effraction du pare-excitations de l'enfant. Cette effraction provoquerait chez le sujet la libération d'une série de fantasmes archaïques morbides (fantasmes de vidange, de dissolution). Dans cet ordre d'idée, il ne faut pas oublier que, souvent, les réactions agressives sont suivies d'un choc en retour, d'anxiété et de culpabilité. Dans ce cas, on observe un retournement de l'agressivité contre le sujet principal mis en scène dans le dessin⁴⁵.



(fig. 4)

Les dessins faisant référence à la libération des camps

Le trait du dessin est net et appuyé. L'espace rempli systématiquement pourrait signaler une nécessité de contrôle des représentations par l'utilisation massive, quasi-obsessionnelle, de l'espace. Les couleurs, vives et claires, sont associées à des thématiques euphoriques (le soleil, les fleurs).

⁴⁵ J. BLOMART, op. cit., 1994-1995.

L'expression de l'éprouvé affectif est très marquée. L'attitude et les postures des sujets figurés reflètent évidemment les affects de joie. Certains de ces dessins représentent des soldats et des détenus. Les représentations liées aux vêtements des personnages sont identiques à ceux des dessins précédents. Cependant, l'identification des affects est clivée. Alors que les représentations des affects associés aux détenus donnent à voir le bonheur enfin retrouvé, celles qui sont associées aux soldats expriment au contraire le mécontentement des vaincus (fig. 6).

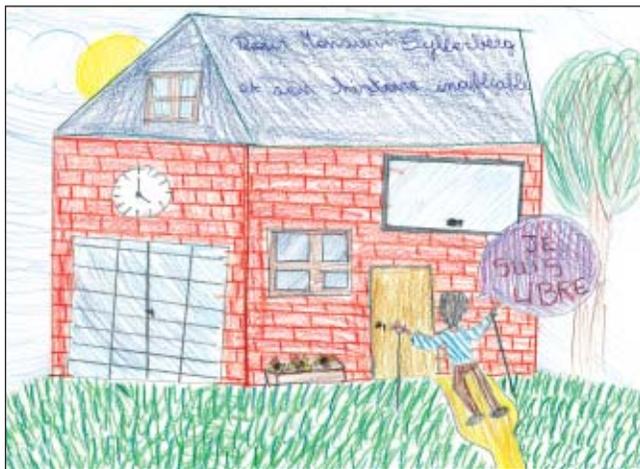
La comparaison de cette catégorie de dessins avec la précédente met en évidence l'influence chaque fois singulière des psychologies individuelles. Le fait qu'il y ait des enfants qui choisissent de figurer (par leurs dessins) plutôt la libération des camps que le vécu concentrationnaire n'est peut-être pas sans rapport avec le contenu et surtout les «accents» portés sur le récit du témoin. Mais il est aussi, et sans aucun doute, déterminé par les structures de personnalité. Dans ce type de dessins, bien que l'ensemble du contexte des camps soit représenté (les uniformes, les barbelés, les soldats fusil au poing), l'on observe une «tonalité euphorique» générale et constante qui nous fait penser que l'enfant, écoutant les éventuelles images de violence contenues dans le récit, réinvestit le témoignage d'un contenu positif, salvateur sans doute pour son économie psychique. Tout se passe comme si l'enfant cherchait à réparer l'objet abîmé afin de pouvoir s'y identifier. La présence dans ce type de dessins d'éléments agressifs - barbelés, armes, ... etc. - nous donne à penser qu'il n'y a pas ici, à proprement parler, de déni des images mentales anxiogènes. Il s'agirait plutôt de leur retournement pour mieux asseoir le contenu positif sous forme d'un «happy end».



(fig. 6)

Certains de ces dessins vont même au-delà d'une réparation en illustrant la libération sous forme d'un désir de conciliation : Hitler vient serrer la main d'un détenu. Ces représentations opéreraient sous forme d'une réalisation magique du désir : «le bon et le mauvais font la paix» (fig. 5). Ce scénario imaginaire, dans lequel l'enfant met en scène la réconciliation entre le «bon» et le «mauvais», a quelque chose de très rassurant pour l'enfant dans la mesure où il résout «magiquement» la rigidité en même temps que les ambivalences du clivage qu'il avait opéré auparavant entre les «bons» et les «méchants». L'issue positive de la guerre garantit l'unification de son Moi en dépit des pulsions destructrices, chaotiques et archaïques suscitées en lui par l'écoute du témoignage. Sans examen clinique, il serait impossible de tester l'hypothèse suivant laquelle ce type de dessins pourrait également refléter un refoulement des pulsions agressives. Dans un tel cas de figure, celles-ci, non exprimées, seraient mises sous le contrôle des contenus socialement acceptables (se serrer la main au lieu de se battre, etc.)

D'autres dessins représentent le retour du survivant chez lui. Parmi les grands archétypes, figure la représentation de la maison et de la famille (fig. 7). Ces deux thématiques renvoient évidemment au besoin d'aspects maternants, contenant et protecteurs. De la même façon que le «happy end», nous pouvons comprendre la présence de ces figurations comme le reflet d'un besoin de réassurance et de sécurisation face à l'évoqué de terreurs et d'angoisses. Il ne faut absolument pas sous-estimer ce besoin de «retour à la maison» de l'enfant, de réintégration dans le «cadre familial», de «retrouver les siens». Ces contenant - au sens du «holding» (Winnicott⁴⁶) - protègent du «lâchage psychique» et de la fuite dans des angoisses d'anéantissement et de «vidange»⁴⁷.



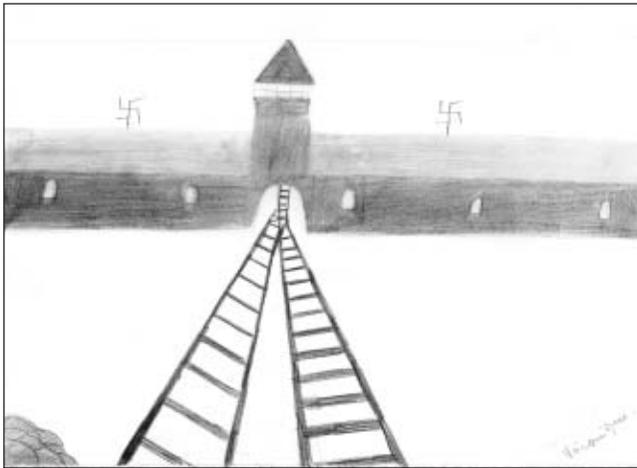
(fig. 7)

⁴⁶ J. CLANCIER et A. KLAMANOVITCH, *Le paradoxe de Winnicott*, in Press Editions, Paris, 1999.

⁴⁷ P. BENGHOZI, «Trompe l'amour, des transactions familiales incestueuses au remailage des liens généalogiques», *Revue Dialogue*, 1er trimestre, Paris, 1997, pp. 13-22.

Les dessins représentant les camps à l'image d'une photo

Dans ces dessins, la valeur signifiante du tracé fait référence à des informations apprises et mémorisées, communes à un grand nombre de sujets du même âge. Le tracé insiste sur les hauts barbelés, l'enceinte des camps et les miradors, donnant à la figuration un aspect dysphorique et d'anxiété diffuse. Le choix des couleurs remplissant les formes, le noir, le gris et le blanc, accentue encore les aspects sombres et lugubres des dessins et atteste de la volonté du sujet d'accorder ses représentations à la «réalité» des camps telle que celle-ci lui a été révélée par le témoignage et d'autres supports pédagogiques (photos, films, etc.). Une fille, par exemple, justifie son choix d'absence de couleur par les caractéristiques dysphoriques du témoignage : «*Je considère Auschwitz comme un monument monstrueux et c'est pour ça que je ne le colorierai pas*» (fig. 8).



(fig. 8)

Ces représentations réalistes conventionnelles s'apparentent au dessin de paysages ou à la copie d'un modèle. C'est le souci de conformité à un modèle entrevu ou copié qui semble malheureusement aliéner l'activité créatrice de l'enfant. Elles mettent en scène les images déjà bien connues de l'entrée du camp d'Auschwitz-Birkenau, ou encore l'image de baraquements au travers de fils barbelés. A la différence des autres dessins, ceux-ci montrent un souci extrême de précision et de conformisme. Mais ce qui les caractérise le plus - et cela nous semble très important - c'est l'absence de personnages humains. S'agissant des camps de concentration, et de la présence du témoin à travers son témoignage, cette «évacuation» de l'humain est impressionnante et difficile à interpréter. Que signifie-t-elle ? Tout se passe comme si, s'accrochant aux seuls aspects perceptifs et se limitant à l'énumération des éléments objectifs des camps, l'acte graphique se refusait d'y associer l'homme en utilisant des stratégies marquées par la restriction, l'évitement et l'absence d'émotion. Bien que la présence des hauts murs d'enceinte des camps, des barbelés et des cheminées (faisant référence aux cré-

matoires), dénote l'infiltration dans l'imaginaire d'éléments morbides, le caractère «désafectisé» du factuel semble protéger le sujet de l'invasion d'affects trop violents.

2. Dessins faisant référence aux valeurs symboliques véhiculées ou suggérées par le témoignage



(fig. 9)



(fig. 10)

⁴⁸ Voir C. G. JUNG, J. BLOMART, op cit., 1994-1995.

⁴⁹ Sur la notion «d'espace transitionnel», voir J. CLANCIER et A. KLAMANOVITCH, op. cit., 1999.

Dans ces dessins, la tonalité joyeuse se marque par l'utilisation de couleurs vives, claires et variées.

L'ensemble des productions représente de grands archétypes et symboles⁴⁸, tels que l'arc-en-ciel (pouvant être associé à la voûte protectrice), la nature vive et colorée (fleurs, papillons, arbres, pouvant être associés à des affects euphoriques) ; mais également la stéréotypie de certains symboles comme le cœur pour l'amour, la colombe pour la paix, le monde entouré de mains de couleurs différentes pour les valeurs humaines de respect et de tolérance (voir fig. 9, 10, 11).

Il s'agit ici de la mise en scène de valeurs humaines, morales et civiques, traduisant la volonté de l'enfant de délivrer un message. Dans ce sens, nous pouvons penser qu'il s'identifie à la position du témoin, se sentant investi à son tour d'un «devoir de transmission». A la différence des autres dessins, c'est le message véhiculé qui prime, message orienté vers l'avenir - même s'il comporte quelques références au passé. Notons aussi que ces figurations fortement colorées se présentent souvent comme une adresse à un tiers qui viendrait prendre place entre l'enfant et son dessin. Sur un plan plus général, cette présence dans l'entre-deux limiterait les risques d'une projection massive du Moi sur la feuille blanche qui s'offre à lui⁴⁹.



(fig. 11)

Ce qui est frappant dans ce type de production, c'est la prédominance de l'aspect moral et intellectuel au détriment de l'expression affective. Le contenu des dessins reflète l'état d'un contrôle pulsionnel rendant possible une formation réactionnelle, permettant à son tour la transformation de la haine en amour, de la guerre en paix, du racisme et de l'injustice en respect et tolérance. Cet aspect fortement moralisateur du message

délivré est accentué par l'utilisation de phrases-titres qui accompagnent souvent ce type de dessins. La stéréotypie de ces «inscriptions» nous amènent à nous demander dans quelle mesure il ne s'agit pas là d'une véritable fuite dans l'appropriation d'une «morale de circonstance». Dans ce sens, les seuls affects présents seraient dictés par la bienséance, par ce qu'il est d'usage d'éprouver. L'appel aux normes extérieures est constant et fait référence à ce qui serait de l'ordre d'un surmoi extérieur, ou à un «Idéal du moi» («comment il faut se comporter»). La tonalité générale est celle de la conformité à la morale qui valorise l'école et la société : «*Une seule race, la race humaine, nous sommes tous égaux*», «*A bas le racisme, faites la paix dans le monde*», comme nous disent respectivement une jeune fille et un jeune garçon.

3. Dessins sans lien apparent avec le témoignage

Ces dessins sont à la fois «curieux» et surprenants. Leur contenu thématique ne possède aucun lien apparent avec le témoignage et les faits relatés. En général, ils mettent en scène un «personnage» issu des modèles de la littérature enfantine (tels que Snoopy, Gaston Lagaffe, Gooffie, etc.) qui occupe le plus souvent la partie centrale de la feuille. Même les dessins qui optent pour la composition libre sont caractérisés par leur aspect fortement stéréotypé. Les couleurs utilisées ne dénotent ni aspects euphoriques, ni aspects dépressifs, comme si leur fonction se limitait à obtenir un résultat purement esthétique.

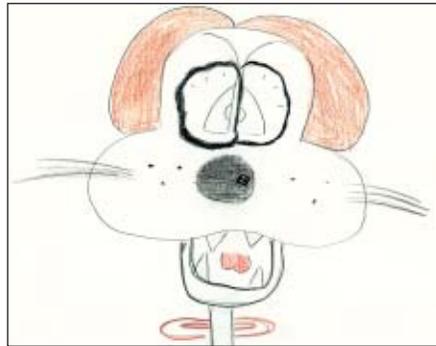
Contenant l'expression de l'éprouvé affectif à son niveau minima, ce type de production figurative reflète un processus d'évitement et de fuite par le truchement d'une «mise en jeu» très stéréotypée. Il est possible que cette fuite dans la stéréotypie traduise une difficulté - si ce n'est une incapacité - à élaborer des émotions trop personnelles. Dans ce sens, ce type de dessins peut être rapproché du type «rationnel» décrit par L. Corman⁵⁰ au sein duquel la spontanéité est en partie inhibée par des censures et fait place à une certaine rigidité. Ceci aboutit à la reproduction stéréotypée et rythmique de personnages peu mobiles, isolés les uns des autres, mais souvent dessinés avec un souci extrême du détail précis (fig. 12 et 13).

Il arrive que certains dessins laissent apparaître des symboles pouvant être mis en rapport lointain avec le témoignage. Mais dans ce cas, non seulement la distance et l'évitement rendent ce rapport tout à fait hypothétique mais, de plus, la figuration stéréotypée détourne, voire même ridiculise les symboles. Dans le dessin de la figure 12, par exemple, les traits utilisés pour figurer le policier inversent en quelque sorte les attributs généralement accordés à l'autorité et à la loi. Le ridicule expulse la sévérité et la force.

⁵⁰L. CORMAN, in J. BLOMART, op. cit., 1994-1995.



(fig. 12)



(fig. 13)

4. Les dessins de la classe d'âge III(16-18 ans) : entre symboles et réalité

Les dessins de la classe d'âge de 16 à 18 ans constituent, à nos yeux, une production particulière.

D'une part, du fait de leurs auteurs : le déclin de l'utilisation du dessin en tant que mode d'expression privilégié entraîne sa disparition quasi-totale en fin de cursus scolaire. Sur les deux cent dix-huit dessins qui ont constitué notre corpus d'analyse, dix-huit seulement ont été entièrement réalisés par des élèves de cet âge, et ce dans le cadre d'une classe de l'enseignement technique. D'autre part, sur le plan qualitatif, ces dessins se

démarquent fortement des autres. Il ne s'agit plus ici d'une simple «production graphique», mais d'une véritable «réalisation artistique».

La technique artistique choisie par les élèves (l'empreinte au linoléum) renforce l'utilisation prégnante du noir et du blanc et signe la tonalité dépressive de ces dessins. La vigueur du trait et le remplissage noir des formes marquent l'aspect dysphorique du dessin, qui pourrait traduire la présence d'angoisses sous-jacentes.

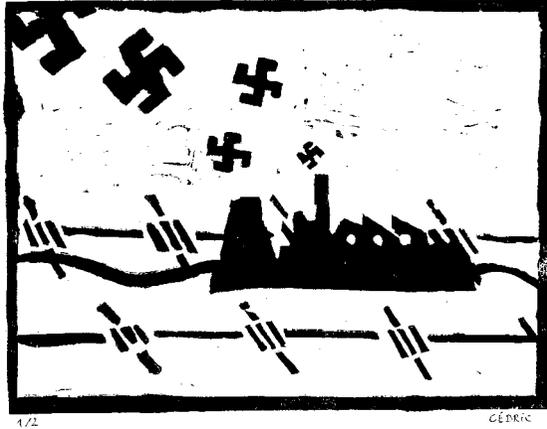
Une autre particularité des dessins de cette classe d'âge réside dans l'importance de l'activité de communication, de créativité et d'expression. L'ensemble du corpus est orienté dans le sens de la transmission d'un message. Celui-ci transparait au travers d'une expression symbolique et esthétique caractérisée par une tendance marquée à la stylisation et à l'abstraction, comme c'est le cas dans certains dessins caricaturaux, grotesques, irréalistes, dans lesquels le symbolisme supplante la représentation figurative.

Le non-respect, sans doute volontaire, de la réalité objective permet à la projection et à l'imagination d'envahir tout l'espace d'expression. L'investissement pulsionnel labile est dominé par l'intellectualisation (référence à des valeurs morales telles que la lutte contre le racisme, l'extrême-droite,...). On note cependant la présence de représentations morbides (os, références aux chambres à gaz,...). La forte symbolisation de ce type de figuration empêcherait peut-être l'expression d'éprouvés affectifs bruts et permettrait un contrôle des représentations désagréables.

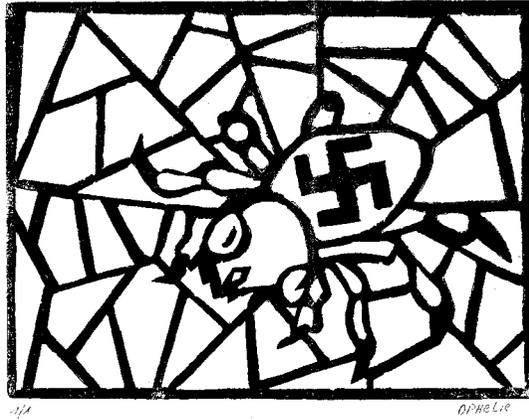
L'aspect artistique l'emporte ici sur l'aspect réaliste, donnant naissance à un ensemble de représentations esthétiques et imagées. Les dessins qui en résultent expriment une forme de réflexion philosophique et artistique sur le thème de la Shoah. Le nazisme, par exemple, est symbolisé par différents animaux aux caractéristiques négatives (l'araignée et sa toile, le serpent,...), le combat contre l'extrême-droite se marque par la main qui brise une croix gammée (fig. 14, 15, 16, 17).

(fig. 14)

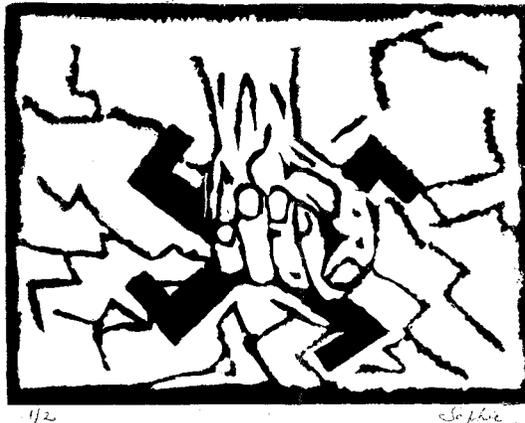




(fig. 15)



(fig. 16)



(fig. 17)

IV. Discussion et conclusion

Notre recherche s'est fixée pour objectif d'étudier les effets du témoignage des survivants des camps de concentration et d'extermination nazis sur des élèves de 10 à 18 ans. A cet effet, la Fondation Auschwitz a mis à notre disposition un fonds important de documents, composé de milliers de textes et de centaines de dessins produits par des élèves de ces classes d'âge à la suite des conférences données par des survivants des camps dans le cadre des activités scolaires. Ces élèves sont issus des deux réseaux - officiel et libre - de l'enseignement primaire et secondaire général, technique ou professionnel en Communauté Française (auxquels s'ajoutent des élèves du Grand-Duché de Luxembourg et du nord de la France).

Nous avons limité notre étude à l'analyse d'un corpus composé de 1.675 textes et de 218 dessins. Nous présentons en annexe les classifications quantitatives des données étudiées (par témoin, établissement scolaire, et type de production - texte ou dessin - selon les classes d'âge et le sexe des élèves).

Nous avons mentionné dans notre introduction les biais méthodologiques qui n'ont pas manqué de poser des limites à notre champ d'investigation. Compte tenu du fait que le matériel dont nous disposons a été constitué en amont de notre enquête, nous n'avons pu observer et contrôler rigoureusement ni les conditions ni les contextes de sa production. Pour une étude qui se veut psychologique, c'est bien là un handicap majeur ⁵¹. Frappée d'*a posteriori*, notre enquête se situe par conséquent à l'opposé de la démarche clinique qui prévaut dans notre discipline. Nous nous sommes

⁵¹ Ajoutons qu'il nous a été également impossible de vérifier avec l'exactitude voulue des paramètres tels que l'âge exact de chaque élève, son contexte familial ainsi que son origine culturelle, socio-économique et religieuse (voir notre introduction).

trouvée dans la situation quelque peu paradoxale d'un psychologue contraint de travailler avec des matériaux qui s'apparentent à ceux mis à la disposition d'un historien : une masse de documents et de «traces» derrière lesquelles il nous fallait découvrir, non pas des réalités historiques mais des réalités psychiques.

Toutefois, loin de nous décourager, cette singularité méthodologique nous a grandement stimulée en ouvrant des pistes de réflexion particulièrement fécondes.

Nous aimerions préciser d'emblée que, compte tenu des conditions de constitution de notre corpus, les résultats de notre enquête ne sont valables que pour l'échantillon concerné. Ils ne peuvent en aucun cas être généralisés à tous les élèves de 10 à 18 ans qui ont pu assister à un témoignage de rescapé des camps dans le cadre scolaire. Il serait toutefois légitime de considérer les enseignants et les classes qui ont réalisé ces productions comme étant les plus actifs dans le domaine de cette démarche pédagogique et donc assez représentatifs des milieux éducatifs concernés par notre étude.

Une deuxième observation méthodologique nous semble nécessaire. Elle se rapporte cette fois à des interrogations propres à l'investigation psychologique. En analysant notre corpus, nous nous sommes trouvée par moments, au vu de nos constats et observations, devant un «seuil» qu'on pourrait qualifier d'«indécidable».

En effet, l'analyse des productions des élèves - textes et dessins - qui composent notre corpus nous a permis d'y déceler un grand nombre d'indices révélateurs de certaines «distorsions» psychologiques telles que l'activation et la projection des «fantasmes» archaïques, la prégnance d'éléments morbides, l'effraction du système «pare-excitations», la libération de pulsions agressives,... La question fondamentale est la suivante : à quoi faudrait-il attribuer ces distorsions manifestes ? Nous l'avons déjà signalé à quelques reprises dans notre analyse empirique : le danger consiste ici à incriminer le «matériel primaire», à savoir le témoignage/récit du témoin, comme étant aussi bien la cause que l'origine de ces distorsions. Or, nous n'en savons strictement rien. Il se peut en effet que ces «distorsions» soient déjà inscrites dans la structure même des personnalités concernées - éventualité que seule une enquête clinique et individuelle pourrait éventuellement confirmer ou infirmer. Chaque enfant est unique ; au-delà de son histoire familiale et collective, il forge sa personnalité singulière aux multiples carrefours de ses propres expériences de vie, à travers la façon dont il les élabore et leur donne sens. Aussi, compte tenu des éléments mis à notre disposition, nous sommes effectivement en présence d'un «seuil indécidable».

Toutefois, cette remarque faite, il serait tout à fait erroné de retirer aux textes et aux dessins des élèves, et aux indices qu'ils révèlent, toute valeur spécifique. Nous pensons au contraire que leur analyse peut être particulièrement utile aux enseignants de plus en plus enclins à utiliser le témoignage comme outil pédagogique. L'hypothèse la plus vraisemblable en la matière serait, à notre avis, de considérer les identifications, les imagos et les fantasmes attestés au sein des productions - textes et dessins - que nous avons étudiées comme le produit des interactions et associations entre les élé-

ments structurels de la personnalité des élèves et les représentations correspondantes nées des effets du témoignage.

Cette remarque, loin de diminuer l'importance des témoignages exposés en classe, nous donne au contraire à voir leur possible portée aussi bien au niveau de la formation de soi qu'au niveau pédagogique. En effet, le contenu, la tonalité d'un témoignage, voire même la posture du témoin peuvent, selon des configurations toujours individuelles, inhiber, orienter, favoriser, activer ou réactiver les structures latentes ou manifestes des personnalités individuelles des élèves.

Le « seuil d'indécidable » dont nous avons parlé est d'autant plus crucial du point de vue formatif et pédagogique qu'il se situe dans cet espace « frontalier » où peut prendre racine l'expérience de l'intersubjectivité, à savoir la rencontre de deux personnalités : d'une part, celle de l'élève, avec des agencements déjà constitués mais en pleine évolution ; de l'autre, celle du témoin, qui est non seulement déjà constituée et forgée, notamment à travers le vécu d'une expérience extrême, mais aussi puissamment valorisée en raison notamment de sa reconnaissance publique.

Le décryptage de cette configuration psychosociale fait peser sur les épaules des enseignants une immense responsabilité. C'est de la pertinence de ce décryptage que dépend l'influence qu'exerce le témoignage - aujourd'hui vivant, demain sous forme audiovisuelle - sur les élèves. Or, l'enseignement n'a aucune prise sur la personnalité du survivant, de même qu'il n'est pas autorisé à orienter, à conformer la prestation du témoin (son témoignage) à ses attentes. Le témoin est invité à raconter, à sa manière et avec sa personnalité propre, son vécu, son histoire. En revanche, il incombe à l'enseignant de connaître, autant qu'il se peut, ses élèves, leurs traits de caractère, leur personnalité, leur monde psychique et leurs réflexes. A ce propos, il y a lieu d'insister sur deux éléments fondamentaux qui doivent encadrer toute initiative pédagogique visant à faire du témoignage un support de formation et de connaissance destiné aux élèves : tout d'abord une préparation minutieuse, en profondeur, de la classe, avant la présentation du témoin - ou de la vision d'un témoignage et/ou d'un documentaire sur les camps. En dehors de sa fonction cognitive - étude des contextes historiques, etc. - cette préparation doit aussi pouvoir renseigner l'enseignant sur les capacités d'accueil de ses élèves confrontés à une telle thématique et, ce faisant, prévenir certaines distorsions. Ensuite, et c'est vraiment fondamental, poursuivre avec ses élèves un travail collectif après le témoignage sur le témoignage. Ce travail de post-témoignage conserve bien entendu sa fonction cognitive, mais il comporte aussi une deuxième fonction, essentielle, nous semble-t-il : entreprendre avec les élèves un travail d'élaboration, « d'association », de « liaison » - au sens psychologique du terme - des affects mobilisés par le récit du témoin ainsi que par les « images » documentaires qui ont peut-être accompagné le témoignage en classe. Sans cette double précaution, en aval et en amont du témoignage (vivant ou documentaire), on encourt le risque majeur de livrer le sujet, sans aucune protection, aux pulsions les plus débridées, les plus chaotiques. Exposer l'élève à des récits de cet ordre sans contextualisation préalable et sans

«filet» pour gérer «l'après-coup» c'est l'exposer directement aux effets par définition aléatoires du témoignage.

Dans ces conditions, les résultats risquent évidemment d'être tout autres sinon inverses de ceux escomptés. Cette remarque prend toute son importance dès lors qu'on envisage les effets du témoignage sur les deux premières classes d'âge que nous avons étudiées (de 10 à 12 ans, et de 13 à 15 ans).

En effet, celles-ci correspondent aux moments clés de l'adolescence, étape décisive dans le développement d'un individu, qui se caractérise par des réorganisations multiples, tant du point de vue corporel avec ses transformations/pubertaires que d'un point de vue psychique si l'on considère les nombreux réaménagements qu'elle induit au niveau identitaire et sexuel. Cette période riche et turbulente peut être constitutive mais elle peut aussi s'avérer fragilisante, si l'on s'en réfère aux nombreuses pathologies et comportements à risque rencontrés durant cette phase de la vie. Période sensible, durant laquelle l'adolescent se trouve parfois mis à mal, mis à nu, sans repères, oscillant bien souvent entre les limites du normal et du pathologique.

Face au témoignage, les élèves les plus jeunes (10-12 ans) développent différents mécanismes de protection (allant du plus rigide au plus déconstruit). D'une part, ils peuvent avoir recours à certaines formes de représentations ou d'écriture stéréotypée (conforme à un modèle, à une attente, ...). D'autre part, ils peuvent s'identifier au témoin au travers d'une idéalisation, d'une mythification forte du vécu apparentée à une perception manichéenne/clivée des événements relatés. Enfin, les textes et les dessins sont parfois infiltrés de fantasmes de mort violents et déstructurants. Dans ce cas, les dessins comme les textes font état de contenus violents, agressifs et morbides semblant indiquer une impossibilité pour l'enfant de gérer les excitations issues de la représentation. Celles-ci pourraient alors s'insinuer dans la psyché en tant que représentation traumatique.

Ici, le rôle de l'enseignant est décisif. Par la préparation préalable de ses élèves et par le travail ultérieur - après le passage du témoin - il doit veiller à créer les conditions cognitives et affectives nécessaires pour permettre aux enfants d'élaborer et d'associer les affects et images nées du témoignage. Car si l'élève est vécu par des états affectifs désagréables, il ne reste pas passif. Il va tenter d'en élaborer les effets par divers moyens. Le langage permet en outre la venue au jour de sensations et d'émotions difficiles à nommer, qui étaient d'abord cachées, comme la honte ou l'angoisse.

Les élèves de la classe d'âge II (13-15 ans) seraient plus à même d'intégrer l'ensemble des représentations et des contenus associés à l'expérience de témoignage. Cependant, leurs réactions restent marquées par des processus défensifs puissants dont l'intellectualisation et la rationalisation sont les plus représentatifs. Ces processus de mise

⁵² Voir la notion «d'espace transitionnel» élaboré par D. WINNICOTT, cité dans les travaux de J. CLANCIER et A. KLAMANOVITCH, *op. cit.*, 1999.

⁵³ Ou, pour reprendre le titre de l'article de D. BORNE, «*Comment parler d'Auschwitz à l'école ?*», 1998.

à distance vis-à-vis de la violence de l'éprouvé affectif suscité par le récit permettraient de gérer l'ensemble des affects nés du témoignage. Dans certains récits, l'élève reprend à son compte les valeurs morales véhiculées par le témoignage et intègre ainsi l'aspect moralisateur et civique du message transmis par le témoin. L'aspect stéréotypé de ces préceptes moraux laisse parfois penser que l'enfant reproduit des leitmotifs qui ne lui appartiennent pas, directement hérités du discours entendu. Au niveau des dessins, les représentations sont, pour la plupart, très conventionnelles, souvent copiées d'après modèle. Cependant, la présence de thématiques symboliques intellectualisées marque l'implication cognitive de l'élève et traduit l'apparition de thèmes associés au contenu du témoignage.

Dans ces conditions, le rôle de l'enseignant est tout aussi important et délicat. Il doit guider ses élèves, nous semble-t-il, afin de sortir des stéréotypes et des «pensées convenues» pour affronter leur propre subjectivité confrontée au contenu du récit. Les rationalisations de l'enfant peuvent apparaître comme autant de mécanismes de défense de sa part face à ce qui lui apparaît comme menaçant, déstabilisateur et mortifère. Ces mécanismes de défense sont à la fois légitimes et utiles, et il serait impardonnable de les miner. Il faut au contraire les «travailler», les dé-rigidifier afin qu'ils puissent accueillir et contenir des affects positifs.

Les textes et les dessins des élèves de 16 à 18 ans se démarquent singulièrement par rapport à ceux des autres classes d'âge. L'appropriation personnelle du discours issu du témoignage signe une véritable prise de conscience de l'ensemble des enjeux présents dans le témoignage. L'avancée dans la scolarisation permet une mise en mots riche et labile des affects et des ressentis personnels. Il ne s'agit plus ici d'une identification massive et clivée au vécu du survivant, mais d'une tentative de compréhension d'un contexte d'ensemble. Cette forme d'appréhension du témoignage est la conséquence d'une préparation rigoureuse de l'élève au témoignage (vision de films, documentaires, lectures de livres,...). L'absence de raisonnement stéréotypé ou clivé signe l'appropriation du témoignage par l'élève au sein d'un ensemble de pensées personnelles cohérentes. Ici, le rôle de l'enseignant vise essentiellement la consolidation des acquis cognitifs et émotionnels et leur insertion comme facteur important dans l'élaboration des projets de vie et des horizons d'attente.

Dans tous les cas, nous pouvons identifier le rôle de l'enseignant dans sa fonction de tiers. Pour l'élève, il importe que quelqu'un soit là, comme témoin, comme gardien et comme tiers qui s'interpose entre le sujet et son imaginaire, qui invente les moyens supportables de donner forme, image, parole à ses émotions, ses craintes, ses angoisses, ses désirs, en lui servant de contenant. Il importe aussi que celui auquel il s'adresse puisse et veuille l'entendre, permette une distance vis-à-vis de la violence des récits, et crée un espace où témoins et élèves peuvent venir partager du sens ensemble⁵².

En conclusion, la question que nous nous posons ici est donc celle de «l'enseignabilité» de la Shoah⁵³. Quelle attitude l'enseignant, et le corps éducatif dans son ensemble,

doivent-ils adopter pour que l'enseignement de l'histoire de la Shoah «*n'oscille pas entre silence et vacarme, banalisation et kitch, occultation et sacralisation*»⁵⁴ ?

Peut-être est-il naïf, voire même «*dangereux*» de croire «*qu'il est possible de tout dire sur Auschwitz*»⁵⁵ ? D'autre part, est-il bien nécessaire d'imposer ce «*tout dire*» aux élèves dans le cadre d'un enseignement obligatoire, de les amener au plus près du processus d'extermination et de l'organisation de la mort dans les camps, «*au plus près des rituels macabres, des fausses expériences 'scientifiques'*» ? Ce «*séjour en pensée dans cette expérience systématique de déshumanisation*»⁵⁶ ne risque-t-il pas de fixer l'élève, dépouillé d'outils de compréhension, dans un rapport de doute et de désespoir vis-à-vis de lui-même mais aussi de l'ensemble de l'humanité ?

«*Il n'y a pas de consolation dans ce rapproché, rien de rassurant ou d'apaisant, seulement la mort, le deuil irréparable, la ruine de toute espérance et un rapport à l'humanité, à sa propre humanité, profondément brisé. Savoir, savoir vraiment c'est prendre le risque de ne pouvoir sortir d'une profonde mélancolie, il faudrait pour pouvoir être humain de nouveau oublier*»⁵⁷.

Nous avons évoqué, en introduction, les grands débats, voire les controverses que suscite, depuis quelques années déjà, la thématique du «*devoir de mémoire*», et en particulier son transfert et son application dans le cadre et le cursus scolaire⁵⁸.

L'ampleur et la teneur de cette discussion attestent de la complexité du problème. Les récents travaux de S. Tisseron⁵⁹ élargissent la perspective et apportent, nous semble-t-il, des éléments utiles pour la poursuite de la discussion. En menant cette enquête, notre objectif n'était nullement de prendre position dans ce débat, très fécond et stimulant par ailleurs. Nous avons seulement cherché à verser dans ce dossier - déjà bien nourri - quelques matériaux empiriques directement liés à l'usage des témoignages dans les classes, susceptibles peut-être d'alimenter une réflexion collective. On développerait les capacités de compréhension si l'on faisait plus fréquemment appel à des enquêtes empiriques permettant de tester la validité de nos intuitions et de nos élaborations conceptuelles, sur un plan plus théorique.

⁵⁴ S. ERNST, *op. cit.*, 2002.

⁵⁵ J. ZARKA, «*Témoignages écrans et Mémoires et témoignage- dénormalisation, normalisation, normativité*» in Actes du deuxième colloque international sur le témoignage des survivants des camps de concentration et d'extermination nazi, *Bulletin de la Fondation Auschwitz*, numéro spécial 53, Bruxelles, octobre-décembre 1996.

⁵⁶ E. SCHNUR, *op. cit.*, 1997, «*Il n'y a pas de consolation dans ce rapproché, rien de rassurant ou d'apaisant, seulement la mort, le deuil irréparable, la ruine de toute espérance et un rapport à l'humanité, à sa propre humanité, profondément brisé. Savoir, savoir vraiment, c'est prendre le risque de ne pouvoir sortir d'une profonde mélancolie, il faudrait pour pouvoir être humain de nouveau oublier*».

⁵⁷ E. SCHNUR, *op. cit.*, 1997.

⁵⁸ Voir notes bibliographiques p. 30.

⁵⁹ S. TISSERON, *op. cit.*, 2000.

⁶⁰ D. BORNE, *op. cit.*

⁶¹ K. POMIAN, *Sur l'histoire*, Paris, Gallimard, Folio/histoire, Paris, 1999, 60 pp.

Afin de dépasser les apories, les difficultés, les dérives, voire les abus éventuels des usages du «devoir de mémoire», certains auteurs, comme Dominique Borne, Inspecteur général d'histoire et de géographie, proposent de déplacer le «devoir» de la mémoire vers l'histoire : «*La meilleure façon de combattre le négationisme est de laïciser l'enseignement de la Shoah, de ne pas confondre «devoir de mémoire», qui consiste à sacraliser l'extermination et «devoir d'histoire», qui s'impose avant tout aux enseignants. (...) Pour armer les élèves d'une compréhension de cette période, un enseignant doit éviter la complaisance dans l'émotion, la pseudo-leçon de morale, donner leur juste place aux témoins, restituer les erreurs historiques, ne pas faire de l'histoire en noir et blanc*»⁶⁰.

Certes, de par ses fonctions cognitives, le «devoir d'histoire» s'inscrit par définition, de fait et de droit, dans le cursus scolaire. Mais est-il vraiment opportun, voire pertinent, de l'opposer de façon aussi rigide au «devoir de mémoire» ? Postuler d'emblée leur rivalité et leur antagonisme ne revient-il pas à faire l'impasse sur une compréhension plus élargie du phénomène historique qui nous préoccupe et surtout à une réflexion plus critique quant à sa signification pour la conscience contemporaine ? Les tensions entre ces deux «devoirs» sont-elles condamnées à rester contre-productives ou peut-on espérer, par un traitement raisonné, les rendre productives de connaissances et de conscience ? N'y aurait-il pas moyen de passer de la rivalité à la coopération de ces deux approches d'un seul et même phénomène ? N'est-ce pas ainsi et seulement ainsi que la discipline historique pourrait accomplir la triple mission qui est la sienne : «*faire savoir, faire comprendre et faire sentir*»⁶¹.

Correctement utilisés du point de vue pédagogique, le témoignage et la présence physique - ou documentaire - du témoin peuvent apporter non seulement un «complément» au savoir historique critique, mais aussi, et surtout, «dire» ce que ne peut dire l'histoire : le vécu du contenu d'une expérience. Et c'est par là même que peut s'établir et surtout *s'élaborer une relation existentielle* avec le passé.

Annexe

Présentation des résultats : tableaux des écoles en fonction de l'âge

Classe d'âge I : Primaire supérieur (10-12 ans) : réseau scolaire général

Textes

Orateur-témoïn	Nom de l'établissement	Localisation	Filles	Garçons	Communs/ Anonymes ⁶²	TOT
Mr. A	Ecole Communale des Canonniers	Mons	6	8	/	14
		Idem	3	/	/	3
	Ecole primaire	Bruxelles	/	/	1(p) ⁶³	1
	E.F.A.C.F.	Mons	/	/	1	1
Mr. B	Institut Saint-Julien	Parnasse/ Auderghem	/	/	1(p)	1
	Ecole Blankedelle	Bruxelles/ Auderghem	1	1	1	3

⁶² Textes réalisés en commun par plusieurs élèves avec l'aide du professeur. Les textes anonymes sont ceux dont le sexe de l'auteur n'est pas identifiable.

⁶³ Le (p) indique les textes rédigés par les professeurs.

	Ecole Princesse Paola	Woluwe - Saint-Pierre	10	4	/	14
	Idem	Idem	6	9	/	15
	Ecole «La Futaie»	Watermael-Boitsfort	12	4	4	20
		Idem	/	/	1(p)	1
		Idem	8	4	/	12
	Ecole Primaire	Bruxelles	/	/	1	1
	Ecole Primaire	Bruxelles/Ixelles	/	/	1	1
	Ecole n°8 du Bois de la Cambre	Bruxelles/Ixelles	/	/	1(p)	1
		Idem	8	14	/	22
	Idem		3	5	/	8
	Idem		7	11	/	18
	Ecole Communale «La sapinière»	Watermael-Boitsfort	/	/	1	1
	Idem		12	5	/	17
	Ecoles diverses		1	/	/	1
	Ecole du Karrenberg	Bruxelles	4	/	/	4
	Idem		2	3	/	5
	Idem		2	3	/	5
	Idem		7	8	/	15
	Institut Saint-Joseph	Charleroi	8	6	3	17
	Ecole Primaire	Bruxelles	/	/	1	1
	Ecole francophone	Wemmel	9	10	/	19
	Ecole préparatoire Léon Lepage	Bruxelles	7	5	/	12
Mr. G et Mr. H	Ecole «Nos enfants»	Bruxelles	0	2	/	2
Mme. I	Ecole du Parc Schumann	Woluwe-Saint-Lambert	10	3	/	13

	Ecole Saint-Joseph	Uccle	/	/	1	1
	Ecole Communale	Rance	11	11	2(p)	24
	Ecoles diverses		4	3	2	9
	Ecole Saint-Roch	Lessines	10	10	/	20
	Idem	Idem	/	/	2 (p)	2
Mr. D	Ecole Communale	Sivry	/	/	1	1
	Ecole Ulenspiegel	Bruxelles	4	5	/	9
	Foyer culturel de Beaumont	Beaumont	/	1	/	1
Mr. C	Divers I		3	4	/	7
TOTAL			158	141	25	324

Dessins

Orateur-témoïn	Nom de l'établissement	Localisation	Filles	Garçons	Communs/Anonymes	TOT
Mr. D	Ecole Ulenspiegel	Bruxelles/Saint-Gilles	8	5	/	13
Mme. I	Ecoles diverses		8	16	/	24
	Ecole Communale	Rance	12	13	/	25
	Ecole du Parc Schumann	Woluwe-Saint-Lambert	1	0	/	1
	Communauté scolaire Saint-Benoît	Habay-la-Neuve	7	1	/	8
Mr. B	Communauté scolaire Saint-Benoît	Habay-la-Neuve	2	5	/	7
	Ecole «La Sapinière»	Watermael-Boitsfort	/	1	/	1
	Ecole du Karrenberg	Bruxelles	4	6	/	10
		Idem	3	5	/	8
	Ecole «La Futaie»	Watermael-Boitsfort	15	21	/	36
	Institut Saint-Joseph	Charleroi	8	10	/	18

	Centre scolaire du «Blankedelle»	Bruxelles/Auderghem	/	/	1	1
Mr. A	Ecole Communale des Canonniers	Mons	6	5	/	11
Mr. J	Ecole francophone	Wemmel	4	3	/	7
TOTAL			78	91	1	170

Classe d'âge II : Secondaire inférieur (13-15 ans) :
Textes

Orateur-témoïn	Nom de l'établissement	Localisation	Filles	Garçons	Communs/Anonymes	TOT
	Lycée du Hainaut	Valenciennes/France	8	27	/	35
	Ecole Sainte-Union	Kain/Tournai	18	17	/	35
	Ecole secondaire	Paris/France	18	17	/	35
	Institut Saint-Joseph	Charleroi	/	/	1(p)	1
	Athénée Charles Janssens	Ixelles	6	10	/	16
	Idem	Idem	5	12	/	17
	Institut Bischoffsheim	Bruxelles	37	20	/	57
	Institut Saint-Charles	Péruwelz	19	8	/	27
	Haute Ecole de la C.F.	Hainaut/Mons	13	1	4	18
	Institut Paul Henri Spaak	Bruxelles/Laeken	7	13	/	20
Mr. A et Mr. B	Communauté scolaire Saint-Benoît	Habay-la-Neuve	30	23	/	53
Mr. B	Institut Saint-Vincent	Soignies	28	/	/	28
	Idem	Idem	31	/	/	31
	Idem	Idem	4	10	/	14
	Idem	Idem	11	12	/	23
	Communauté scolaire Saint-Benoît	Habay-La-Neuve	5	1	1	7

	Athénée Royal de La Roche-en Ardenne	La Roche-en-Ardenne	/	/	1(p)	1
	Lycée Emile Jacqmain	Bruxelles	/	/	1(p)	1
	Idem		/	/	1	1
	Idem		3	3	1	7
	Institut Cardijn Loraine-Differt	Clairefontaine	/	/	1	1
	Athénée Royal Charles Plisnier de Pecq	Mouscron	9	3	/	12
	Athénée Royal de Watermael-Boitsfort «La Brise»	Watermael-Boitsfort	1	/	/	1
	Athénée Robert Catteau	Bruxelles	/	/	1	1
	Lycée Hubert Clément	Esch-sur-Alzette	/	/	1	1
	Lycée Dachbeek	Bruxelles	12	18	/	31
	Institut Notre-Dame	Charleroi	1	/	2	3
Mme. E	Institut de la Providence	Woluwe-Saint-Lambert	/	/	1	1
	Athénée Royal Jean Absil	Etterbeek	17	23	/	40
	Lycée du Nord	Grand-Duché de Luxembourg	/	/	1(p)	1
Mme. I	Communauté Scolaire Saint-Benoît	Habay-La-Neuve	32	18	/	50
Mr. A	Athénée Royal	Binche	21	4	/	25
Mr. D	Communauté scolaire Saint-Benoît	Habay-la-Neuve	20	14	/	34
	Idem	Idem	9	22	/	31
	Idem	Idem	2	3	/	5
	Lycée d'Etat	Antoing	6	2	/	8
	Idem	Idem	11	10	2	23
TOTAL			384	291	19	694

Dessins

Orateur-témoïn	Nom de l'établissement	Localisation	Filles	Garçons	Communs/ Anonymes	TOT
Mme. I	Communauté scolaire Saint-Benoît	Habay-La-Neuve	7	8	/	15
Mr. B	Communauté scolaire Saint-Benoît	Habay-La-Neuve	3	4	/	7
	Institut Saint-Vincent	Soignies		3	/	3
	Institut Notre Dame	Charleroi	1	/	/	1
Mr. D	Diverses écoles		2	2	/	4
TOTAL			13	17	0	30

Classe d'âge III : secondaire supérieur (16/18 ans)

Textes

Orateur-témoïn	Nom de l'établissement	Localisation	Filles	Garçons	Communs/ Anonymes	TOT
Mr. A	Athénée Royal Fernand Blum	Schaerbeek/ Bruxelles	7	13	/	20
	Athénée Royal d'Hannut Athénée Royal de Pépinster	Hannut Pépinster	15	11	/	26
	Collège du Sartay	Emburg	19	17	/	36
	Institut Sainte-Thérèse	La Louvière	/	/	2	2
	I.C.T.F	Huy	1	/	/	1
	I.A.TA	Namur	6	2	4 ns	12
	Collège du Berlaymont	Froidemont	13	3	22 ns	38
	Idem	Waterloo	9	4	/	13
	Ecole «Le soleil levant»	Montignies-Sur-Sambre	7	1	/	8
	Diverses écoles		24	29	/	53
	Institut d'Enseignement Supérieur Pédagogique et Economique	Mons-Tournai	23	2	/	25

	Idem	Idem	27	13	/	40
Mr. B	Institut Saint-André	Bruxelles	1	/	1	2
	Athénée Royal d'Auderghem	Auderghem	/	/	1	1
	Institut de l'Enfant Jésus	Bruxelles/ Etterbeek	4	3	/	7
	Athénée Royal de Watermael-Boitsfort «La Brise»	Watermael-Boitsfort	3	1	/	4
	Idem	Idem	16	6	/	22
	Ecole Hôtelière Provinciale de Namur	Namur	2	/	/	2
	Collège Saint-Michel	Bruxelles	4	12	/	16
	Idem	Idem	8	12	/	20
	Lycée Dachbeek	Bruxelles	7	12	/	19
	Institut Sainte-Marie	Huy	9	3	1	13
	Institut Technique Henri Maus	Namur	/	/	1	1
	Idem	Idem	/	/	1	1
	Institut Sainte-Begge	Andenne	2	8	/	10
Mr. H	Diverses écoles		17	/	2	19
Mr. G	Collège du Sartay	Embourg	6	3	/	9
Mr. M	Collège du Sartay	Embourg	9	5	/	14
Mme. I	Collège de Sartay	Embourg	11	12	/	23
Mr. D	Collège de Sartay	Embourg	12	12	/	24
	Institut Saint-Luc	Bruxelles	5	5	/	10
	Diverses écoles		13	6	3	22
Mr. C	Athénée Royal Charles Rogier de Liège 1	Liège	46	41	7 ns	93

	Diverses écoles		28	16	4	48
	Ecole Hôtelière	Saint-Ghislain	/	/	1	1
	Lycée Provincial des Ecoles Techniques du Hainaut	Saint-Ghislain	/	/	1	1
TOTAL			356	252	51	657

Dessins

Orateur-témoïn	Nom de l'établissement	Localisation	Filles	Garçons	Communs/ Anonymes	TOT
Mr. B	Lycée Provincial des Ecoles Techniques du Hainaut	Saint-Ghislain	/	/	18	18

Bibliographie

ANTELME R., «L'espèce humaine» in WAINTRATER R., *La valeur du travail psychique du témoignage dans la transmission de la Shoah*, Thèse pour le diplôme de doctorat en psychologie, Université Lumière-Lyon 2, 1997.

BENGHOZI P., «Trompe l'amour, des transactions familiales incestueuses au remaillage des liens généalogiques», *Revue Dialogue*, 1er Trimestre, 1997, pp.13-22.

BETTELHEIM B., *Le cœur conscient*, Editions Robert Laffont, Paris, 1972.

BETTELHEIM B., *Survivre*, Editions Robert Laffont, Paris, 1979.

BENSOUSSAN G., *Auschwitz en héritage ?*, Editions Mille et Une Nuits, Paris, 1988.

BLOMART J., *Investigation de la personnalité et examen psychodiagnostique de l'enfant et de l'adolescent*, Presses Universitaires de Belgique, Bruxelles, 1994-1995.

BORNE D., «Comment parler d'Auschwitz à l'école ?» in *Les collections de l'histoire*, n°3, octobre 1998, Paris, pp.108-109.

BORNE D., «Où en est l'enseignement de l'histoire ?» in *Le Débat*, n°110, mai-août 2000, Editions Gallimard, Paris, 2000, pp. 168-176.

BORNE D., «Comment l'enseigner ?» in *Vingtième Siècle*, n°71, juillet-septembre 2001, Presse de Sciences Po., Paris, 2001.

CLANCIER J. et KLAMANOVITCH A., *Le paradoxe de Winnicott*, Press Editions, Paris, 1999.

CYRULNIK B., *Un merveilleux malheur*, Edition Odile Jacob, Paris, 1999.

DAVID C., «Le complexe du survivant» in *Les Juifs entre la mémoire et l'oubli*, Editions de l'Université Libre de Bruxelles, Bruxelles, 1987, pp.57-63.

ERNST S., «A propos du livre «Eduquer contre Auschwitz» de J.-F. Forges in *Revue d'histoire de la Shoah*, n°163, Paris, mai-août 1998.

ERNST S., «Un enseignement difficile» in Acte du Colloque International, Lyon 25-27 novembre 1999, *Bulletin trimestriel de la Fondation Auschwitz*, n° spécial 66, janvier-mars 2000, pp. 91-101.

ERNST S., «Génocide et transmission : raisons sceptiques», in *Drôle d'Epoque*, n°10, Paris, printemps 2002.

FORGES J.-F., *Eduquer contre Auschwitz*, ESF Editions, Paris, 1997.

FORGES J.-F., «Les voyages scolaires dans les camps nazis» in *Les Cahiers Pédagogiques*, n°379, Paris, décembre 1999.

FRANKOVA A. (ed.), *I have not seen a butterfly around here - children's drawings and poems from Terezin* -, The Jewish Museum from Prague, 1993.

FREUD S., *Totem et tabou*, Edition Payot, Paris, 1965.

FREUD S., *Au delà du principe de plaisir*, Payot, Paris, 1981.

GODFRIND J., «Le transfert pourquoi faire ?», in *Cahiers de Psychologie Clinique* n°3 : *Le lien*, De Boeck-Wesmael, Bruxelles, 1994.

GOLDSZTEIN S., *La génération du silence, entretiens avec des enfants d'enfants cachés pendant la Seconde Guerre mondiale*, Mémoire présenté en vue de l'obtention du diplôme de licenciée en Sciences Psychologiques, Université Libre de Bruxelles, Bruxelles, 2001.

GRIEG P., *L'enfant et son dessin*, Erès, Paris, 2001.

LANGER L.L., *Holocaust testimonies : the ruins of memory*, Yale University Press, New Haven, 1991.

LAPLANCHE J. et PONTALIS J-B., *Vocabulaire de psychanalyse*, PUF, Paris, 1967.

LEBOVICI S., «L'homme dans le bébé» in *Revue Française de psychanalyse*, vol. 3, Paris, 1994, pp.662-680.

LEVI P., *Les naufragés et les rescapés*, Gallimard, Paris, 1989.

NEBOUT-LENES M.-C., «Dessine-moi ta souffrance : intrusion traumatique ou acte thérapeutique ?» in *Synapse*, Edition numéro 166, mai 2000, pp.11-21.

NEUBURGER R., *Le mythe familial*, ESF Edition, Paris, 1997.

NEUBURGER R., *Les territoires de l'intime*, Edition Odile Jacob, Paris, 2000.

NEUBURGER R., *Les conséquences transgénérationnelles des traumatismes familiaux*, Conférence organisée par le Centre Communautaire Laïc Juif (CCLJ), Bruxelles, 26 mars 2002.

POMIAN K., *Sur l'histoire*, Paris, Gallimard, Folio/histoire, Paris, 1999, 60pp.

ROUSSO H., «Et le devoir de mémoire, que devient-il ?» in *La hantise du passé*, Textuel, Paris, 1998, pp.42-45.

ROSENBLUM R., «Peut-on mourir de dire ?» in *Devoir de mémoire entre passion et oubli*, Revue Française de Psychanalyse, n°1, Paris, janvier-mars 2000, pp.113-137.

SEMPRUN J., *L'écriture ou la vie*, Gallimard, Paris, 1994.

SCHNUR E., «Pédagogiser la Shoah ?» in *Le débat* n°96, septembre-octobre 1997, Gallimard, Paris, 1997, pp.122-140.

STROSBERG M., (1994-95), *Le poids du secret - parents rescapés des camps de concentration nazis - le vécu des enfants*, Université Libre de Bruxelles, Mémoire présenté en vue de l'obtention du grade de licenciée en Sciences Psychologiques.

SZAFRAN W. et THANASSEKOS Y., «Le deuil chez les rescapés d'Auschwitz, un processus interminable», in *Un deuil perpétuel*, *Bulletin trimestriel de la Fondation Auschwitz*, n°46, Bruxelles, 1996, pp.73-85.

THANASSEKOS Y., «L'evento-Auschwitz nella coscienza della modernità» in *Educare dopo Auschwitz*, Ed. Vita e Pensiero, Milano, 1995.

THANASSEKOS Y., «L'insegnamento della memoria dei crimini e dei genocidi nazisti. Per una pedagogia d'ell'autoriflessione» in *Insegnare Auschwitz. Questioni etiche, storiografiche, educative della deportazione e dello sterminio*, Ed. Bollati Boringhieri, 1995.

THANASSEKOS Y., «Stratégies de survie. Le dicible et l'indicible : de l'invisibilité au dédoublement» in *Le traumatisme et l'effroi, aspects psychopathologiques du traumatisme*, Hôpitaux civils de Strasbourg, Conseil de l'Europe, Strasbourg, 1995.

THANASSEKOS Y., «Une enquête pédagogique» in *Bulletin trimestriel de la Fondation Auschwitz*, n°58, janviers-mars 1998.

THANASSEKOS Y., «Auschwitz nous parle aujourd'hui» in *Cahiers Pédagogiques*, n°379, Paris, décembre 1999.

THANASSEKOS Y., «L'avenir de la mémoire. Enjeux identitaires et mémoriels» in *L'avenir de la mémoire/ Die Zukunft der Erinnerung*, *Bulletin trimestriel de la Fondation Auschwitz*, n°spécial 66, Bruxelles, janviers-mars 2000, pp.29-41.

THANASSEKOS Y., «Auschwitz à l'école ?» in *Bulletin trimestriel de la Fondation Auschwitz*, n°67, Bruxelles, avril-juin 2000, pp.7-16.

THANASSEKOS Y., «Enquête pédagogique II» in *Bulletin trimestriel de la Fondation Auschwitz*, n°spécial 74, Bruxelles, janviers-mars 2002.

THANASSEKOS Y., «Auschwitz à l'école ? Apories et contraintes pédagogiques», *Communication au Colloque organisé le 17 octobre 2002 à Lyon par le CRIF à l'occasion du 60ème anniversaire de la déportation des Juifs de France*.

TISSERON S., «La fascination bloque la pensée» in *Le Monde*, édition du 18 septembre 2001.

TISSERON S., *Enfants sous influence - Les écrans rendent-ils les jeunes violents ?*, Armand Colin, Paris, 2000.

VERLHAC M., «Historiser le mémoriel» in *Histoire et Mémoire*, C.R.D.P., Grenoble, 1998.

WAINTRATER R., *La valeur du travail psychique du témoignage dans la transmission de la Shoah*, Thèse pour le diplôme de doctorat en psychologie, Université Lumière-Lyon 2, 1997.

WILDOCHER D., *L'interprétation des dessins d'enfants*, Mardaga, Bruxelles, 1965.

WILL E., in WAINTRATER R., *La valeur de travail psychique du témoignage dans la transmission de la Shoah*, Thèse pour le diplôme de doctorat en psychologie, Université Lumière-Lyon 2, 1997.

ZAJDE N., *Souffle sur tous ces morts et qu'ils vivent*, éd. La pensée Sauvage, Paris, 1993.

ZARKA J., «Histoire et mémoire des crimes et génocides nazis» in *Bulletin trimestriel de la Fondation Auschwitz*, n° spécial - 49, Bruxelles, octobre-décembre 1995, pp.103-116.

ZARKA J., «Témoignages écrans et Mémoire et témoignages : dénormalisation, normalisation, normativité» in Actes de la 2ème rencontre internationale sur le témoignage des survivants des camps de concentration et d'extermination nazis, *Bulletin trimestriel de la Fondation Auschwitz*, n°53, Bruxelles, oct-déc 1996.

ZARKA J., «Mémoire de l'injustifiable, le cri du pourquoi» in Etude sur le témoignage audiovisuel des victimes des crimes et génocides nazis, *Cahier International de la Fondation Auschwitz*, n°1, Bruxelles, juin 1998.

Les séminaires de la Fondation Auschwitz

«Questions approfondies
d'histoire et de mémoire
des crimes et génocides
nazis»

Programme du cycle 2003

La Fondation Auschwitz, Centre d'Etudes et de Documentation, reconnue Service Général d'Education Permanente, organise des cycles annuels de formation destiné aux enseignants du cycle secondaire. Chaque cycle comprend quatre séminaires, sous la forme de week-ends résidentiels (vendredi et samedi), qui aborderont quatre thématiques différentes. Ils seront animés par des spécialistes des différentes disciplines impliquées dans les thématiques envisagées. Pour assurer une discussion approfondie, des textes seront préalablement distribués aux enseignants inscrits. Ils font l'objet de débats après une brève présentation. Nous présentons ci-après le programme du cycle 2003.

Programme de 2003

• Séminaire I

21-22 février 2003 (Province de Namur - Han-sur-Lesse)

«Le témoignage. Portée et usages»

Animateurs :

Messieurs Jean-François FORGES, Professeur d'histoire (Lyon-France),
Philippe MESNARD, Professeur de Littérature moderne
à l'Université de Marne-la-Vallée &
Yannis THANASSEKOS, Directeur de la Fondation Auschwitz,
Coll. scientifique à l'Université Libre de Bruxelles

• Séminaire II

16-17 mai 2003 (Province de Liège-Esneux)

«Littérature et témoignage. Analyse de textes»

Animateur :

Monsieur Albert MINGELGRUN, Professeur de Littérature
à l'Université Libre de Bruxelles

• Séminaire III

3-4 octobre 2003 (Province du Hainaut-Péruwelz)

«Les enjeux de la mémoire cinématographique des crimes et génocides nazis»

Animateurs :

Mesdames Geneviève VAN CAUWENBERG, Professeur à l'Université
de Liège et de Bruxelles,
Lydia CHAGOLL, cinéaste, auteur &
Messieurs Vincent LOWY, Professeur en Sciences de l'information
et de la communication à l'Université de Nancy 2,
Joël VAN CAUTER, philosophe

• Séminaire IV

21-22 novembre 2003 (Région de Bruxelles-Capitale)

«Génocides et pédagogie : Enjeux et problèmes»

Animateurs :

Madame Sophie ERNST, Chargée d'Etudes à l'Institut National d'Etudes
Pédagogiques &
Monsieur Yannis THANASSEKOS, Directeur de la Fondation Auschwitz,
Coll. scientifique à l'Université Libre de Bruxelles

RENSEIGNEMENTS et INSCRIPTIONS :

Les séminaires commencent le vendredi à 10h00 et se terminent le samedi à 17h00. Les frais de participation s'élèvent à 24,79 € par séminaire (logement et pension complète). Toute personne souhaitant s'inscrire à un ou plusieurs séminaires est priée de prendre contact avec le Secrétariat de la Fondation Auschwitz

AVEC L'AIDE ET LE SOUTIEN :

du Ministre-Président de la Communauté Wallonie-Bruxelles, du Ministre-Président du Gouvernement de la Région de Bruxelles-Capitale, de la Ministre de l'Enseignement supérieur, de l'Enseignement de Promotion sociale et de la Recherche scientifique - Communauté Wallonie/Bruxelles - Communauté Française de Belgique ; du Secrétariat Général de l'Union Européenne, de la Banque Nationale de Belgique.

Fondation Auschwitz

Centre d'Etudes et de Documentation

65, rue des Tanneurs - 1000 Bruxelles.

Tél. : 02/512.79.98 - Fax : 02/512.58.84

e-mail : fondation@auschwitz.be

site internet : www.auschwitz.be

