Normandie Université

UNIVERSITÉ DE ROUEN NORMANDIE

THÈSE

Pour obtenir le diplôme de doctorat

Spécialité **PHILOSOPHIE, EPISTEMOLOGIE**

Préparée au sein de l'**Université de Rouen Normandie**

La fabrique de la mémoire à travers les récits de la Shoah. Implications méthodologiques et éthiques de la conception d'un "atelier du souvenir".

Présentée et soutenue par

BEDOUCHA-ROSENOW ANKE

Thèse soutenue le 10/12/2025

devant le jury composé de :

MME HOURCADE SCIOU ANNIE	Professeur des Universités - URN - Université de Rouen Normandie	Directeur de thèse
M. MIQUEU CHRISTOPHE	Professeur des Universités - Université de Bordeaux	Président du jury
M. BELLEGUIC THIERRY	Professeur des Universités - Université de Laval (QUEBEC)	Membre du jury
M. VARENNE FRANCK	Professeur des Universités - URN - Université de Rouen Normandie	Membre du jury
MME WINKELVOSS KARINE	Professeur des Universités - URN - Université de Rouen Normandie	Membre du jury
MME PARIENTE-BUTTERLIN ISABELLE	Professeur des Universités - UNIVERSITE AIX MARSEILLE 2 MEDITERRANEE	Rapporteur du jury

Thèse dirigée par **HOURCADE SCIOU ANNIE** (EQUIPE DE RECHERCHE INTERDISCIPLINAIRE SUR LES AIRES CULTURELLES)

NORMANDIE HUMANITÉS ED 558

ERIAC

La fabrique de la mémoire à travers les récits de la Shoah.

Implications méthodologiques et éthiques de la conception d'un « atelier du souvenir ».

Remerciements

Je suis profondément reconnaissante envers Annie Hourcade Sciou, directrice de thèse, grâce à qui j'ai pu mener à bien ce projet et également pour l'accueil chaleureux qu'elle m'a réservé dans l'équipe de recherche *Art et Soin*, envers Thierry Belleguic et Franck Varenne, membres du comité de suivi de la thèse pour leurs nombreux conseils, ainsi qu'envers Marie-José Hanaï et Sylvaine Bataille-Brennetot, directrices de l'ERIAC, pour leur soutien en toute circonstance. Je remercie Edwige Chirouter et Déborah Lévy-Bertherat pour nos échanges enrichissants ainsi que Corinne Bouillot, présidente de l'association Pavés de mémoire Rouen Métropole pour son précieux soutien. Je suis également reconnaissante envers mes collègues du lycée Jacques Prévert de Pont-Audemer, tout particulièrement Caroline Chenu, Floriane Lecroq et Peggy Maczuha. Je remercie Pauline Cavé de la Maison du Doctorat pour son suivi. Je souhaite enfin remercier tout particulièrement ma famille et toutes celles et tous ceux qui m'ont apporté leur soutien et leur amitié.

Introduction.

En tant qu'enseignante au lycée, lors de projets pédagogiques, notamment dans un atelier du souvenir consacré aux mémoires de la Seconde Guerre mondiale, et plus particulièrement de la Shoah, de nombreuses interrogations se sont imposées à moi. Ces dernières ont été une invitation à développer une méthode de questionnement avec un point de départ méthodologique narratif par la lecture des récits de la Shoah, c'est-à-dire à développer une approche pédagogique culturelle et littéraire. Celle-ci se fonde sur la thèse suivante : la coconstruction de supports de mémoire, dans un processus double, à la fois de fabrication de souvenirs et de la rencontre de modalités existantes de la fabrique des mémoires, permet d'apprendre ensemble à questionner le souvenir d'autres (par les récits) en même temps que l'acte de remémoration en lui-même. Ainsi, la méthode de l'atelier du souvenir devra permettre aux participants et participantes de reconnaître les traces du passé et de reconnaître ce qui importe au niveau individuel comme au niveau collectif. La fabrique de mémoire est en même temps une fabrique d'éléments communs et comporte une dimension éthique. Les récits abordent les questions que pose les événements de la Shoah à l'humanité, souvent par des silences, et, dont la lecture active et vivante participe à une approche vivante de la mémoire. Vivre l'expérience de l'acte du souvenir et chercher à comprendre ce qui se passe au plus près du processus de construction des mémoires, tout comme enrichir le paradigme de la Shoah en l'actualisant, participe activement à la construction d'un rempart contre l'oubli, la déformation de ce qui s'est passé, voire le négationnisme. Par de multiples expériences, la conception d'une méthode complexe, multiperspectiviste et herméneutique émerge progressivement.

En considérant le rôle central, mais aussi les limites, d'une approche littéraire propice au développement de compétences « philosophiques » (c'est-à-dire les « habiletés de pensées », comme interpréter, apprécier, formuler des jugements et chercher), on peut comprendre l'atelier du souvenir comme une variante spécifique des ateliers de philosophie avec les enfants et les adolescents, un courant pédagogique qui s'inspire de la philosophie pragmatique de Dewey et qui a été théorisé par Lipman et Sharp en réaction aux événements désastreux survenus entre 1933 et 1945. La préoccupation du cadre méthodologique de l'atelier du souvenir permet de construire les interrogations inhérentes à la thématique du génocide, à la réception littéraire et à l'apprentissage affectif, ce qui délimite trois pôles traités dans la première et la deuxième partie : la mémoire, l'émotion et le récit. Une mise en œuvre est abordée dans la troisième partie, permettant de concrètement associer émotion et récit, dans le but d'apprendre à reconnaître des émotions morales.

La thématique complexe de la Shoah nécessite une multiplication des perspectives, tant au moment de la planification que de l'animation. En effet, l'animateur ou l'animatrice de l'atelier du souvenir devra penser aux mécanismes de la construction des mémoires. Il faudra aussi considérer comment celles-ci se manifestent et insister sur le processus individuel de mémorisation qui est stimulé durant les séances. Des couples notionnels comme la « mémoire collective » et la « mémoire individuelle » et la qualification des supports de mémoire comme « internes » ou « externes » sont à relier au statut de paradigme de la Shoah qui structurent les apprentissages. D'abord, en cours d'histoire, des documents et des savoirs factuels des crimes contre l'humanité passés et un regard critique sur les mémoires fournissent un solide cadre scientifique. Le paradigme de la Shoah, par son ampleur, s'impose à l'enseignant, sans perdre de vue d'autres groupes de victimes et d'autres génocides reconnus ou en passe de l'être. La réception des récits relatant ces événements en atelier du souvenir se définit comme rencontre complémentaire des mémoires de la Shoah, invitant à mener une recherche philosophique à partir de récits de la Shoah, en fabriquant des « mémoires du futur », prenant en compte la vulnérabilité de l'être humain, de tout être vivant et de son milieu.

Le corpus de référence est constitué par les travaux des différents courants de la philosophie avec les enfants et les adolescents. L'approche littéraire et culturelle en atelier du souvenir s'appuie sur les travaux de Ricœur en éthique narrative en raison de l'articulation de la formation du sujet éthique s'accomplissant par la *mimesis*, une déclinaison d'une méthode du paradigme. (La structure double de « l'homme capable » ricœurien, à la fois « capable » et « souffrant », sous-tend la problématique de la violence articulée à la prise en compte de la vulnérabilité.) À la marge, un parallèle sera fait avec les travaux de Rita Charon concernant le programme d'enseignement de la médecine narrative aux étudiants, étudiantes de médecine : les apports de l'éthique narrative y sont appliqués à des ateliers de lecture et d'écriture. Martha Nussbaum a également travaillé avec Ricœur et la philosophe aborde la question de l'enseignement par les « humanités » pour « penser » des « émotions démocratiques », de plus, par sa formation de philosophe de l'antiquité, ses travaux répondent à Platon et Aristote. C'est pourquoi les écrits de Platon et d'Aristote concernant la mémoire constituent également des références fondatrices pour le questionnement des mémoires. Nancy Sherman, à travers les enjeux d'une fabrique du caractère, met en lumière le lien entre la manière dont se construit le sujet éthique et des capacités nécessaires au développement d'une sagesse pratique. Cependant, un détour par la biologie s'impose pour décrire la construction d'émotions morales, définie dans les travaux de Pierre Livet, à partir d'émotions primaires. Il faut

souligner que le souvenir se manifeste en tant qu'affect[1]. Il est donc indispensable d'apprendre à interpréter les émotions morales que l'on rencontre chez autrui et que l'on construit chez soi. À cet égard, la méthode herméneutique de Gadamer permet de relier et de traduire les textes en lien avec un monde actuel afin de construire des « mémoires du futur ». Ce lien vise la compréhension d'autrui et de soi-même, et implique une réflexion sur ce lien même, sur les fondements de la sympathie éprouvée et le développement d'une empathie cognitive.

Quelle méthode a été choisie pour mener l'approche des mémoires de la Shoah ? L'approche narrative et herméneutique s'impose au fur et à mesure du processus de conception de l'« l'atelier du souvenir » au lycée. Il s'y agit de proposer aux participants et aux participantes de faire l'expérience d'une rencontre littéraire. La lecture de la littérature de la Shoah permet de comprendre la fabrication des mémoires de la Shoah, tout en faisant vivre des expériences perceptives, sensorielles et de pensée. Cette enquête sur les mémoires de la Shoah a une dimension d'engagement contre l'oubli (conservation, inscription dans l'espace) et une dimension affective (la valeur accordée) sera discutée dans la première et la deuxième partie. La troisième partie tire des conclusions de mises en œuvre concrètes et propose des prolongements.

Tout d'abord, il est utile d'introduire l'arrière-plan théorique de ce travail et d'aborder les convictions qui nourrissent le travail proposé aux élèves et qui orientent la culture du souvenir des ateliers qui se déroulent depuis quatre ans.

Cette culture du souvenir vise à mieux se connaître et à acquérir des outils pour « prendre de la distance » avec les affects (de soi et d'autrui), c'est-à dire d'élaborer un rapport aux affects et de développer une pensée critique relevant d'une rationalité pratique. Ce travail est envisagé à partir de supports internes (imaginaire) et externes (œuvres littéraires, etc.), en fabriquant des mémoires individuelles et collectives grâce à des activités de mémorisation figurative. Il est présupposé que cette pédagogie mémorielle contribue à une *paideia* par l'herméneutique qui repose sur l'existence d'un lien entre une méthode interprétative et le développement d'une sagesse pratique, parce que ceux-là font appel aux mêmes capacités. D'une part, les travaux de Ricœur contribuent à expliquer comment l'on se saisit d'un texte, par le concept de la *mimesis* et celui de la construction de l'identité narrative, d'autre part, l'atelier du souvenir est conçu comme un espace « encapacitant », grâce à de nombreuses lectures d'extraits littéraires et la mise en œuvre d'une enquête sur la réception par le questionnement et l'acquisition de la capacité de problématisation en communauté de recherche,

[1] Les notions « affect » et « émotion » sont utilisées comme des synonymes, selon le contexte, l'un ou l'autre convient mieux à la référence théorique dont il est question.

inspiré de théories de la philosophie avec les enfants qui s'inspire des travaux de Dewey, et qui a été développé par Lipman, Sharp et Michel Sasseville ou dans une déclinaison différente, herméneutique, de François Galichet et Edwige Chirouter. La méthode adopte dans les deux cas une mise en œuvre dialoguée, car les deux courants se complètent : des habiletés de pensée[2] particulières constituent des outils et des références pour l'animateur des ateliers d'abord, pour les participants ensuite, pour susciter un goût pour la rationalité, ou pour interpréter un texte littéraire ou une œuvre d'art, la pensée créative est à l'œuvre.

Tout récit de la Shoah propose une compréhension d'événements passés. Or, toute proposition de problématisation du passé n'est pas figée en une mémoire que l'on pourrait reprendre tel que, au contraire, il faut la reprendre à son compte et la reconstruire. L'atelier du souvenir est conçu comme un lieu de remémorisation, ce qui nécessite une réflexion sur la mémorisation. En étudiant la création des mémoires, les *memory studies* se réfèrent entre autres aux « arts de la mémoire » du Moyen Âge, en offrant ici des modèles de mémoires pérennes qui constituent des points d'appui de la conception des ateliers du souvenir.

Les textes qui ont nourri les développements de ce travail sont multiples. Ce corpus est constitué de textes philosophiques, des textes de vulgarisation scientifique sur la fonction des émotions dans la formation de jugement pratique et de textes littéraires pour permettre d'articuler les axes choisis pour s'orienter dans la complexité du paradigme de la Shoah, pour pouvoir concevoir la méthodologie de l'atelier du souvenir : l'axe de l'imbrication de la mémoire collective (par ses limites, celle-ci occupe la fonction de cadre) et la mémoire individuelle (le niveau où la mémoire est fabriquée) ; l'axe de l'intériorité et de l'extériorité qui se reflète dans les supports de la mémoire, l'axe de l'interprétation et du jugement pratique qui nourrit la sagesse pratique, l'axe de l'affect et de la relation affective (sympathie, empathie, résonance, valuation). Ces axes sont toujours présents lors des développements de ce travail, mais ils sont inégalement mis en lumière concernant le traitement des trois questions principales : la fabrique de la mémoire, l'expérience du souvenir et les implications méthodologiques.

Comment le terme de « Shoah » est-il entendu ici ? La Shoah peut être considérée comme un paradigme, amenant de nouveaux concepts, tels que la notion même de « génocide » que l'on définit ainsi : lors d'un génocide, un groupe dominant de personnes utilise la violence afin d'éradiquer un

[2] Lipman et Sharp s'inspirent de la philosophie aristotélicienne. Les « habiletés » font partie de la *phronesis* (la sagesse pratique) et constituent les outils d'une rationalité pratique ayant des implications éthiques.

autre groupe de personnes en raison de leur appartenance à ce groupe. Il s'agit d'un terme juridique[3] qui a été établi par l'Organisation des Nations Unies (ONU) ayant elle-même vu le jour après le désastre de la Deuxième Guerre mondiale. Le spectre de la Shoah et des victimes juives des camps de concentration et de mise à mort, de même que ceux et celles d'autres groupes, comme celui des Tziganes, celui des personnes handicapées, celui des personnes homosexuelles, celui des opposants au régime totalitaire en Allemagne et les résistants dans les pays occupés, se matérialisent dans des supports de mémoire d'une grande diversité, avec lesquels la plupart des membres d'une société cherchent à tisser des relations. D'autres génocides ont eu lieu avant et après la Shoah, forcément comparé à celle-ci et à sa complexité, dont l'exploration est loin d'être achevée[4].

Quel est le cadre de l'atelier du souvenir ? Cet atelier constitue un espace dédié à la culture du souvenir, même s'il rencontre des limites à la fois théoriques, éthiques et des contraintes matérielles, ce qui signifie que cet ensemble de limites construit un cadre. Le concept de « cadre »[5], issu des travaux du sociologue Charles Taylor consacrés à la formation de l'« identité moderne » repose sur une quête du sens qui permet de s'orienter dans cet espace. Cet ensemble de limites dessine un horizon (le concept d'« horizon » a été forgé par Gadamer dans les travaux consacrés à l'herméneutique) en vue duquel la formation d'un jugement devient possible si l'on compare ces deux points aux objectifs prévalant à la conception de l'atelier du souvenir, c'est-à-dire la compréhension de mémoires relayées via des supports externes (notamment des textes littéraires). Cette disposition de « jalons » contribue au processus de mémorisation, il s'avère que ces axes se superposent. L'utilisation du concept de « cadre » fait donc référence aux conclusions de Taylor.

---

[3] Organisation des Nations Unies (ONU). (1948). *Convention du 9 décembre 1948 pour la prévention de la répression du crime de génocide.* Art II : il désigne les actes « commis dans l'intention de détruire, en tout ou en partie, un groupe national, ethnique, racial ou religieux ». L'ONU a été instituée en juin et en octobre 1945 par la ratification d'une charte par cinquante et un états, dont la Chine, les États-Unis, la France, le Royaume-Uni et l'URSS. https://www.un.org/en/genocide-prevention/1948-convention.

[4] On abordera plus en détail ce sujet par la suite. On parle communément de l'« ère des témoins », un concept développé par l'exploration et l'interprétation de ce phénomène complexe sont loin d'être achevées. En effet, des documents de l'ère des témoins sont accumulés dans des archives - l'historienne Annette Wieviorka fait référence à la masse de documents non encore explorés. La littérature testimoniale, particulièrement, est peu étudiée essentiellement en raison d'obstacles de nature linguistique: les textes sont écrits en yiddish ou dans des langues de l'Europe de l'Est qui sont peu maîtrisées par les chercheurs. La spécialiste de littérature comparée, Aurélie Barjonet, forge le concept d' « ère de non-témoins », un corpus de récits de descendants de la deuxième, troisième génération. Il en sera question plus loin.

[5] Taylor, C. (1998). *Les sources du moi : La formation de l'identité moderne.* Seuil. p. 54 : « [...] 'Qui suis-je ?' Or, on ne peut pas nécessairement répondre à une telle question en se nommant ou en déclinant sa généalogie. Notre réponse constitue une reconnaissance de ce qui importe essentiellement pour nous. Savoir qui je suis implique que je sache où je me situe. Mon identité se définit par les engagements et les identifications qui déterminent le cadre ou l'horizon à l'intérieur duquel je peux essayer de juger cas par cas ce qui est bien ou valable, ce qu'il convient de faire, ce que j'accepte ou ce à quoi je m'oppose. En d'autres mots, mon identité est l'horizon à l'intérieur duquel je peux prendre position ».

L'approche herméneutique permet, grâce à l'analyse de Gadamer du concept de « compréhension »[6], de réserver une place importante à l'application qui résultera de la réception et de l'élaboration de récits, contribue à la compréhension du fondement méthodique de l'atelier du souvenir. Ce texte retrace une réflexion progressive sur la manière de donner du sens à la transmission de la Shoah. Il s'agit de se familiariser avec les traces et les fantômes de cet événement autour de soi, de sentir ce que les récits véhiculent, puis de retourner vers la pratique : lire autrement, écouter différemment, prêter attention et choisir ce qui importe pour soi-même et s'engager.

La prise en compte des affects est également au cœur de ce travail, ce qui explique que l'on accorde une place importante à l'articulation de ce qui nous affecte et ce que l'on en fait. L'ancrage émotionnel joue un rôle clé dans la transmission des mémoires. Si on cherche une approche affective et narrative, celle-ci est toujours réfléchie et également rationnelle. L'affect d'une part et l'affectif de l'autre, l'approche comporte aussi une dimension axiologique. La mémoire est un « fait social », au sens que Durkheim donne à ce concept, car sa fonction dans la société, c'est un fait structurant nécessaire, un contenant. En revanche, le sociologue Weber élabore une pensée féconde autour des valeurs[7], donc le contenu des transmissions : selon lui, l'on peut comprendre les actes d'autrui et

[6] Gadamer, H.-G. (2010). *Wahrheit und Methode*, Mohr Siebeck. p. 313. Dans l'étude sur l'herméneutique comme méthode en sciences humaines, Gadamer aborde entre autres l'analyse de la compréhension : il restitue la distinction entre la compréhension (*subtilitas intelligendi*), l'interprétation (*subtilitas explicandi*) et l'application (*subtilitas applicandi*) en cours au dix-huitième siècle, qui découpe la mise en œuvre d'une capacité de « finesse spirituelle ». („*Nun haben uns unsere Überlegungen zu der Einsicht geführt, dass im Verstehen immer so etwas wie eine Anwendung des zu verstehenden Textes auf die gegenwärtige Situation des Interpreten stattfindet. […* Der Dolmetscher*…] muss dessen [Verhandlungspartner] Meinung so zur Geltung bringen, wie es ihm aus der echten Gesprächssituation nötig scheint, in der er sich als der Kenner beider Verhandlungssprachen allein befindet". /* Gadamer, H. G. (1996). *Vérité et méthode*. Seuil. Paris. trad. Fruchon, P. et al. p. 493-494 : « Or, nos réflexions nous ont amené à reconnaître que se produit toujours au sein de la compréhension quelque chose comme une application du texte à comprendre à la situation présente de l'interprète. [L'interprète...] doit au contraire faire valoir l'opinion [de l'interlocuteur] de la façon que lui paraît imposer la situation véritable de la conversation, dans laquelle il se trouve seul à connaître les deux langues ».

[7] Weber, M. (2019). *Soziologische Grundbegriffe*. Reclam. Ditzingen. p. 10-11 : *„Hingegen manche letzten ‚Zwecke' und ‚Werte', an denen das Handeln eines Menschen erfahrungsgemäß orientiert sein kann, vermögen wir sehr oft nicht voll evident zu verstehen, sondern unter Umständen zwar intellektuell zu erfassen, dabei aber andrerseits, je radikaler sie von unsren eigenen letzten Werten abweichen, desto schwieriger uns durch die einfühlende Phantasie nacherlebend verständlich zu machen. Je nach Lage des Falles müssen wir dann uns begnügen, sie nur intellektuell zu deuten, oder unter Umständen, wenn auch das mißlingt, geradezu: sie als Gegebenheiten einfach hinnehmen, und aus ihren soweit als möglich intellektuell gedeuteten oder soweit möglich einfühlend annäherungsweise nacherlebten Aktuelle Richtpunkten den Ablauf des durch sie motivierten Handelns uns verständlich machen […] Affekte (Angst, Zorn, Ehrgeiz, Neid, Eifersucht, Liebe, Begeisterung, Stolz, Rachedurst, Pietät, Hingabe, Begierden aller Art) und die (vom rationalen Zweckhandeln aus angesehen:) irrationalen aus ihnen folgenden Reaktionen vermögen wir, je mehr wir ihnen selbst zugänglich sind, desto evidenter emotional nachzuerleben, in jedem Fall aber, auch wenn sie ihrem Grade nach unsre eignen Möglichkeiten absolut übersteigen, sinnhaft einfühlend zu verstehen und in ihrer Einwirkung auf die Richtung und Mittel des Handelns intellektuell in Rechnung zu stellen."/ « En revanche, certains 'objectifs' et 'valeurs' ultimes, sur lesquels l'expérience montre que les actions d'un individu peuvent s'orienter, ne sont souvent pas faciles à comprendre de manière évidente, mais peuvent être appréhendés intellectuellement dans certaines circonstances. mais plus elles s'écartent radicalement de nos propres valeurs ultimes, plus il nous est difficile de les comprendre en les revivant grâce à notre imagination empathique. Selon le cas, nous devons alors nous contenter de les interpréter intellectuellement ou, dans certaines circonstances, si cela échoue également, les accepter telles quelles comme des*

leur justification axiologique ; or, cette capacité à comprendre diminue si les valeurs de l'autre s'éloignent trop de ses propres valeurs. C'est pourquoi, dans l'atelier du souvenir, la question de la qualité de l'écoute se pose. Il ne peut s'agir d'une écoute relativiste et il faut construire des critères. Au fur et à mesure des ateliers, l'articulation des valeurs et des affects débouche sur cette question : peut-on définir des émotions morales ?

La conception de l'atelier du souvenir nécessite également de penser le rapporte entre le particulier et l'universel, et en ce qui concerne la Shoah, entre l'histoire locale ancrée dans un lieu précis[8], la microhistoire et celle de la « grande » histoire.

Enfin, il s'agit également de comprendre que les mémoires sont à la fois individuelles et collectives. Comment distinguer les deux ? Il existe des machines (elles sont à la fois des outils et des conceptions) à penser, des schémas et des motifs. Reconnaître ces figures permet également de mieux se souvenir, et de « mieux » échouer à comprendre l'humanité. Des implications sociales et politiques apparaissent et sont citées en exemple par les élèves qui arrivent à l'atelier avec leurs références et habitudes de penser. Une société véhicule de nombreux récits collectifs mémoriels, les gouvernements fournissent des récits relativement figés pour « écrire le roman national ». Certes, ce roman évolue en fonction de prises de conscience collective, mais à un rythme assez lent. Voici un exemple : la reconnaissance de l'implication du régime de Vichy dans l'organisation de la déportation de citoyens juifs dans un célèbre discours du président Jacques Chirac[9] en 1995, soit cinquante-trois ans après le début des rafles[10]. Le « roman national » doit être audible par tous et, en conséquence, il est rarement diversifié et contrasté, mais plutôt consensuel. D'ailleurs, les grands discours de politique mémorielle n'interviennent qu'après l'accomplissement du travail des historiens, débouchant souvent sur la mise en place d'un rituel de commémoration pour « ne pas oublier » l'événement, et la fixation d'une version officielle du récit. La mémoire collective, qui est donc un *«* fait social » au sens de Durkheim : un objet d'étude pour la sociologie, qui engloberait

données les accepter simplement comme des faits et, à partir de leurs points de repère actuels interprétés intellectuellement dans la mesure du possible ou revécus empathiquement dans la mesure du possible, nous faire comprendre le déroulement des actions qu'ils motivent [...] Les affects (peur, colère, ambition, envie, jalousie, amour, enthousiasme, fierté, soif de vengeance, piété, dévouement, désirs de toutes sortes) et les réactions irrationnelles qui en découlent (considérées du point de vue de l'action rationnelle) réactions irrationnelles qui en découlent, plus nous y sommes sensibles, plus nous sommes capables de les revivre émotionnellement de manière évidente, mais dans tous les cas, même si leur intensité dépasse absolument nos propres capacités, nous pouvons les comprendre de manière empathique et les prendre en compte intellectuellement dans leur influence sur la direction et les moyens de l'action".

[8] Lycée J. Prévert, Pont-Audemer, il s'agit du lieu de mon affectation en tant qu'enseignante. L'atelier du souvenir a été mise en œuvre dans cet établissement. Voir la frise chronologique du projet, annexe 1.

[9] Archives de l'INA, 1995, Jacques Chirac reconnaît la responsabilité de l'état français dans la déportation. https://www.youtube.com/watch?v=uzyW53KsZF4.

[10] Source : Lecouturier, Y. (2011). *Les Juifs en Normandie 1939-1945*. Ouest-France. Rennes. (De février 1942 à octobre 1943).

« toute manière de faire, fixée ou non, susceptible d'exercer sur l'individu une contrainte extérieure ; ou bien encore, qui est générale dans l'étendue d'une société donnée tout en ayant une existence propre, indépendante de ses diverses manifestations au niveau individuel »[11]. Dès que l'on quitte le niveau national, le récit se décline au pluriel, les récits sont « imputables » à un sujet, à une voix singulière, même si le sociologue note des courants et des caractéristiques intergénérationnels. Le travail en atelier du souvenir, la pratique d'une culture du souvenir produit des effets secondaires ; lors du travail avec la littérature et d'autres formes d'expression, pour lequel la philosophie Martha Nussbaum fixe un objectif. Ce travail permet d'acquérir des capacités, dont celles de l'esprit critique. Plus précisément, elle montre ici comment, grâce à la pensée critique, que la dimension locale seule ne suffit pas. Localement, il s'agit de viser des actions en tant que sujet universel. Ce qui veut dire que le point de départ local, particulier, comporte une dimension universelle. La philosophe écrit ceci :

> Ces capacités – la pensée critique ; la capacité à dépasser les intérêts locaux pour affronter les problèmes mondiaux en « citoyen du monde » ; enfin, la capacité à imaginer avec empathie les difficultés d'autrui – dépendent de l'étude des humanités et des arts. »[12]

Quel est le contexte local du lycée ? La période de 1939 à 1945, en Normandie, a laissé des traces et des impacts visibles de combats. Aurélie Barjonet écrit : « […] l'interprétation est incontournable et la bonne transmission de la mémoire est différenciation […]. Tout est donc, de nouveau, une question de conscience de ce que l'on est et de ce que l'on fait. » [13] La Shoah est aussi la confrontation avec des traces et de ce que ces inscriptions et ces mots font de chacun. Il faut mener l'enquête et interpréter ce que l'on rencontre, sans doute, c'est l'activité principale de l'atelier du souvenir.

Comment définir l'acte du souvenir ? Il participe à la construction du sujet grâce à un travail d'écriture également, ou de représentation au sens large. Les inscriptions constituent des éléments matériels de mémoire « extériorisés », Foucault les appelle *hypomnêmata*[14], une collection de

[11] Durkheim, E. (2013). *Les règles de la méthode sociologique*. Alcan. Paris.
[12] Nussbaum, M. (2011). *Les Emotions démocratiques : comment former le citoyen du XXIe siècle ?* Flammarion. Paris. p. 15-16.
[13] Barjonet, A. (2022). *L'Ere des non-témoins : La littérature des « petits-enfants de la Shoah ».* Kimé. Paris. p. 266.
[14] « Les hupomnêmata, au sens général, sont les objets engendrés par l'hypomnesis, c'est-à-dire par l'artificialisation et l'extériorisation technique de la mémoire. Les hupomnêmata sont les supports artificiels de la mémoire sous toutes leurs formes : de l'os incisé préhistorique au lecteur MP3, en passant par l'écriture de la Bible, l'imprimerie, la photographie, etc. Les hupomnêmata au sens strict sont des techniques spécifiquement conçues pour permettre la production et la transmission de la mémoire, ce sont des supports extériorisés de mémoire qui permettent d'élargir notre mémoire nerveuse. Toute individuation est indissociable de ces supports de mémoire extériorisés. La télévision, la radio, internet, en tant que mnémo-technologies ; sont de nouvelles formes d'*hupomnêmata* qui appellent de nouvelles pratiques. Comprendre l'*hypomnèse* c'est comprendre que la mémoire (individuelle et sociale) n'est pas seulement dans les

supports portant un élément mémoriel que chacun recompose de manière singulière. Dans la dimension intersubjective, Foucault décrit le phénomène de l'*hypomnèse*, en analogie à l'*anamnèse*, donc d'une forme de ressouvenir d'événements grâce à des techniques et des supports, donc des matériaux d'un art du souvenir qui se constitue progressivement « en acte »[15]. Il s'agit d'interroger les supports de la mémoire et, surtout, selon quelles modalités s'opère le choix des supports destinés à l'atelier du souvenir par les animateurs, les animatrices.

Quelle culture du souvenir est préconisée par les organisations qui œuvrent pour une éducation de la paix depuis 1945 ? Lorsque la Shoah est abordée avec les participants et participantes à l'atelier, on « cultive le souvenir », notion qui vient de l'allemand, la *Erinnerungskultur*. Cet objectif éducatif est promu par l'UNESCO[16], cette démarche permet de développer une capacité de détachement et de mise entre parenthèses de l'expérience immédiate nécessaire à une fabrique de mémoire qui prépare l'action ; l'activité du souvenir comporte une légitimité intrinsèque et une dimension prospective. Elle se fonde sur une éthique de la déontologie en référence aux nouvelles normes juridiques qui prennent en compte le concept de « crime contre l'humanité », il en sera question plus loin. Ainsi, l'« éducation de l'holocauste » est étayée par d'innombrables références qui sont accessibles dans les textes de recommandations de l'UNICEF[17] qui prennent fortement position pour une éducation à la paix et qui se réfèrent à l'étude de l'histoire.

L'atelier du souvenir cherche à répondre aux limites observées d'une telle démarche lors du travail avec les jeunes et à proposer un complément. La dimension prescriptive, déontologique peut être

---

cerveaux, mais entre eux, dans les artefacts. » Il s'agit ici d'une application du concept élaboré par Michel Foucault (dans : Foucault, M. (2001). *Dits et Ecrits*, *Tome 2 : L'écriture de Soi.* Gallimard. Paris. 2001.) https://arsindustrialis.org/hypomnémata. http://1libertaire.free.fr/MFoucault248.html.

[15] En référence à : Manning, E. & Massumi, B. (2021). *Pensée en acte*. Les presses du réel. Paris.

[16] UNESCO : *Statut international de l'enseignement de l'holocauste*, UNESCO. France. 2015.
En 2015 l'UNESCO et l'Institut Eckert ont publié une cartographie mondiale des manuels et programmes scolaires de l'enseignement de la Shoah. Les manuels sont étudiés selon certains critères, entre autres la caractérisation des protagonistes, les modèles interprétatifs utilisés, les structures narratives adoptées par les auteurs du manuel, l'approche didactique, les particularités nationales que ces manuels font apparaître. Premièrement, l'étude décrit le degré d'omission ou de référence à l'holocauste dans les livres d'histoire. Il y a quatre catégories de références : les références directes (utilisation du terme « holocauste », « Shoah » ou d'un autre terme équivalent), les références partielles (l'événement est mentionné, mais sa signification précise et sa complexité sont occultées, par exemple comme un exemple de violation des droits de la personne), les références au seul contexte (il traite de la Deuxième Guerre mondiale ou du nazisme sans mentionner explicitement l'holocauste) et l'absence de référence. La Shoah sert parfois de modèle pour qualifier d'autres crimes contre l'humanité dans un processus narratif de transfert sans l'aborder spécifiquement ni transmettre des connaissances historiques solides. Les auteurs de manuels ont une manière implicite de concevoir leur travail, ce qui peut influencer la manière dont il est utilisé. Parfois, leur approche narrative est trop limitée, ne laissant place qu'à une seule voix, ou trop ouverte, laissant trop de place à l'interprétation. Par exemple, la présentation de deux images, l'une issue de la Shoah et l'autre de l'apartheid, en suggérant un lien d'analogie, peut être trop vague. À la lecture de cette étude, nous constatons qu'une idéologie peut parfois contraindre la mémoire. Sans diversité et sans changement de points de vue narratifs, la mémoire s'appauvrit et limite l'imagination par manque de représentations diversifiées pour donner du sens au passé. Dans ces conditions, le risque d'endoctrinement de l'élève est bien réel.

[17] https://inee.org/system/files/resources/UNICEF1020_PBEA_Final_report_A4_web_FRENCH.pdf.

complétée par une approche du souvenir vécue de manière singulière, d'autant plus qu'il faut apprendre à raisonner de manière juste et logique, en évitant les biais cognitifs individuellement. Pour illustrer cette complémentarité, citons la position d'un survivant : à Riga, Margers Verstermanis[18], survivant du camp de mise à mort de *Kaiserwald,* met en garde des enseignants venus l'écouter. Il ne faut pas surestimer la démarche déontologique, selon lui, lors d'une conférence en novembre 2019. Pour lui, la seule capacité à développer serait d'apprendre à reconnaître l'être humain dans l'autre et il insiste sur le pouvoir des écrits, des récits et de la littérature. La question de la violence est ainsi abordée à travers le prisme narratif et également par les normes qui en proscrivent l'emploi. En cela, les récits de survivants et de descendants, voire d'héritiers des mémoires de la Shoah, composent un corpus légitime et paradigmatique pour aborder la question de la violence. Quel terme pourrait réunir ces deux approches ? Frédéric Worms aborde la question de la violence par l'étude du mécanisme de la « violation », et il propose l'image d'une rupture des relations vitales qui pourrait s'appliquer à l'événement génocidaire.

> Si l'on ressent une violence, c'est toujours comme une violation ou une trahison, et non pas l'inverse ; et la preuve en est que le comble de la violation entre humains, c'est de ne pas même laisser surgir le sentiment de violence. [...] Ce sentiment naît de ce que nous appelons la violation – à savoir la rupture des relations les plus vitales de toutes (tel l'amour, y compris parental, filial, fraternel, conjugal) – et révèle un danger plus vital et mortel encore peut-être que tous les autres, avec aussi des ressources pour s'y opposer – à savoir, précisément : la morale, le « social » et la politique.[19]

La « violation » est à la fois une violation d'une règle de droit, d'une norme et une violation de l'autre avec qui toute relation est rompue. Ainsi, les guerres et les génocides du XXe siècle sont un paradigme constituant l'un des pôles des relations humaines, entre le vivant et les risques de la mort. Les textes en lien avec la Shoah nous racontent la Shoah sans nous la montrer, mais en la représentant et interrogeant cette violation que l'on peut, en tant que lecteur, lectrice, apprendre à interpréter, à comprendre et à juger en fonction des normes grâce à la relation que l'on noue avec les voix narratives. Une double vulnérabilité s'y révèlera : celle du narrateur et celle du lecteur ; de même le récit posera parfois la question de la réparation, du soin et du concept d'« humanité ». En quelque sorte, l'atelier du souvenir serait donc un atelier d'enquête sur le concept d'humanité ? L'atelier propose une démarche modeste, concrète, dont on vient de montrer les implications

[18] https://fr.wikipedia.org/wiki/Mar%C4%A3ers_Vestermanis.

[19] Worms, F. (2019). *Pour un humanisme vital : Lettres sur la vie, la mort et le moment présent*. Odile Jacob. Paris. p. 90-91 et également p. 85 : « [...] la guerre devra être pensée au-delà de leur affrontement apparemment externe comme une rupture interne entre les humains et les groupes d'humains, sinon comme une rupture interne dans 'l'humanité' ». Il s'agit pour lui d'un danger mortel qui surgit de l'intérieur des relations humaines et ainsi on comprend que celui-ci est toujours présent, une sorte d'ombre.

éthiques. Cette question plane toujours dès que l'on aborde la Shoah, mais elle n'est que rarement explicitée, en dehors de quelques textes.

Comment prendre en compte la vulnérabilité ? En prêtant attention aux affects, en cherchant à les reconnaître dans l'atelier du souvenir, les élèves peuvent prendre cette habitude et construire des outils d'anticipation. Dans le domaine de la formation médicale, l'approche narrative existe et a fait ses preuves, ainsi constitue un enjeu au sein du cursus médical. De quelle manière, cet apprentissage, est-il conçu ? L'approche littéraire est un point commun, la médecine soigne des personnes, la culture du souvenir apporte un soin aux récits des mémoires de la Shoah. La médecine narrative, peut-elle être une inspiration pour le choix des supports proposés aux élèves lors des séances ? Dans une approche narrative, les récits jouent un rôle clé : l'écriture, la lecture, l'écoute et l'impulsion que l'on en retire, en tant qu'outil de formation affective. Rita Charon, fondatrice du courant de la médecine narrative aux États-Unis : depuis les années 1980, l'enseignement médical aux États-Unis accorde une place primordiale au récit. Rita Charon, spécialiste de littérature comparée et médecin interniste, a développé la médecine narrative à l'université de Columbia, à New York, en tant que médecin-écrivaine[20]. Elle a élaboré un grand nombre d'outils[21] pour la médecine narrative et pour l'enseignement de futurs docteurs. Au lycée, les participants à l'atelier du souvenir écouteront des récits uniques de personnes liées à la Shoah. En même temps, ils raconteront quel rapport actuel et singulier ils entretiennent avec ces récits, ce qui signifie également qu'ils développeront une écoute active, à la manière de ces groupes de médecins américains qui partagent et échangent à partir de leurs écrits ou des écrits de patients. Ces matériaux sont des textes littéraires, des récits de vie, des témoignages, des lieux, des images et des films, dans l'atelier du souvenir, la lecture de textes littéraire sera parfois complétée par ce type de matériaux.

L'activité primordiale reste sans doute l'écoute. Dans l'atelier du souvenir, l'on propose beaucoup de manières d'approcher des textes, surtout pour susciter la curiosité et l'envie d'écouter le récit de l'autre. Cette activité d'écoute active dans le cadre de l'atelier devient ensuite elle-même un support, par un retour sur le récit, une sorte de « récit oral du récit », car, les mémoires reposent sur l'oralité. La disparition des personnes qui racontent ces mémoires les fait basculer dans l'histoire, une distinction établie par le sociologue Maurice Halbwachs. La relation dialoguée au texte servira de modèle de rapport au monde. Rita Charon parle d'écriture créative, de carnets, de dossiers qui accompagnent le dossier médical : des mots justes adossés à des mots exacts. La conception et

[20] Charon, R. (2004). Entretien. *The Lancet*, vol. 363. www.thelancet.com.
[21] Charon, R. & Montello, M. (2002). *Stories matter. The role of narrative*. Routledge. New York.

l'application des apports philosophiques dans l'atelier du souvenir amènent une réflexion sur le sens des activités de descriptions, de reconnaissance, d'interprétation et de l'intersubjectivité dans les textes et dans les ateliers. Des relations entre les personnages, celles entre le narrateur et les personnages, entre soi-même et le narrateur, et enfin, entre l'individu et la société, ce sont des enjeux philosophiques que les élèves pourraient découvrir.

Enfin, pour concevoir l'atelier du souvenir et pour contribuer à l'élaboration d'un concept de mémoires au pluriel, la référence à la pensée bergsonienne, et aux travaux de Frédéric Worms est importante. Frédéric Worms interprète et développe le schéma de « polarité » inhérent au vivant, décrit par Bergson. Deux pôles fondamentaux, la vie, la mort, créent la tension dans les relations entre vivants par le risque de mourir qui caractérise la vulnérabilité[22]. Si l'on admet que la Shoah constitue une déclinaison particulière du pôle de la mort[23] par la violation d'un cadre éthique et qu'en tant que telle, elle exige de prendre en compte le danger génocidaire, quel serait le pôle opposé ? À l'opposé de la destruction d'un être humain rendu vulnérable se situe par exemple le nourrisson, vulnérable, mais dont on prend soin. Annie Hourcade propose une réflexion sur le statut du nourrisson[24] : si on vise une relation humaine entre deux sujets, celle-ci est difficile avec des êtres humains très vulnérables par leur incapacité à exprimer un consentement. Donc, si l'on regarde le nourrisson comme un paradigme du soin, par sa dépendance et par le maternage qu'il suscite, on oublie de le considérer comme un sujet potentiel. Le regard réducteur sur le nourrisson qui ne suscite qu'une prise de conscience de sa valeur et de son besoin de soin est insuffisant. Les crimes contre

[22] Worms, F. (2019). *Pour un humanisme vital : Lettres sur la vie, la mort et le moment présent*. Odile Jacob. Paris. p. 74-76, *Lettre 10 1920 L'épreuve de la guerre*. Freud en sa réponse à Nietzsche explique, selon Frédéric Worms, que la vie et la mort sont des contraires qui « se battent en quelque sorte à l'intérieur de chaque vivant, d'abord parce que la vie demande un effort qui fait désirer sa propre interruption. La vie et la mort restent des contraires, restent des opposés, mais désormais, pour ainsi dire, intimes. » Cette ambivalence qui nous traverse est une ressource, même s'il faut prendre garde de ne pas manquer le point critique « où nous affrontons les dangers les plus mortels et les plus vitaux. Continuons de nous en approcher, car c'est de là que, au-delà du plaisir, partent les joies, et non seulement les peurs ».

[23] *Ibid*., p. 197-201*, Lettre 31 De vie et de mort* (« biopolitique ») : « La mort est le lieu de la transcendance. Au contraire, dans nos sociétés, il n'y a plus de transcendance, vivre devient le maître mot, toute la politique et la vie humaine se concentrent sur cette vie, et la mort devient invisible, un rebut, insignifiant comme la vie humaine l'était, à l'inverse, pur l'âge des religions. [...] loin d'avoir disparu, 'la mort' est, selon Foucault, toujours à l'horizon de la 'biopolitique' contemporaine, et même d'une discrimination plus radicale que jamais entre les humains, entre ceux qui méritent de vivre et ceux que l'on rejette, massivement, dans la mort. Ainsi pourrait-on résumer, alors que le pouvoir souverain trouve son point culminant dans la peine de mort, le biopouvoir contemporain trouve le sien dans le massacre de masse, fondé sur le 'racisme' par exemple [...] ».

[24] Annie Hourcade Sciou souligne que la vulnérabilité du nourrisson est le paradigme de notre propre vulnérabilité, du risque d'être blessé ou d'être dépendant des autres à un degré important. Dans le monde concentrationnaire, le déclenchement de la blessure était systématique. Ce système va à l'encontre de du principe de « maternage », de la reconnaissance de sa propre vulnérabilité dans l'autre.

Hourcade Sciou, A. (2024). *Vulnérabilité et début de vie : approche philosophique*. Érès, Toulouse, p. 18 : « [...] un troisième terme est nécessaire pour que risque et vulnérabilité basculent dans le réel, et, ce faisant, disparaissent l'un et l'autre en tant que vulnérabilité et risque pour laisser place à ce qui est de l'ordre de la blessure, du dommage, de la pathologie ou de l'atteinte. Ce troisième terme est ce qui, de manière fortuite, va déclencher la survenue de la blessure ou de la pathologie ».

l'humanité ne permettent pas non plus une prise de conscience entière de ce qu'est l'humanité : il s'agit de travailler à les relier, à les interroger, à les problématiser.

Imre Kertész écrit, prix Nobel de littérature pour son ouvrage consacré à l'expérience d'un adolescent déporté[25] en lien étroit avec son propre vécu. Il définit la Shoah comme une valeur.

> Le véritable problème des camps d'extermination est qu'ils *ont eu lieu* et, en parlant de « scandale », le poète hongrois catholique János Pilinszky a sans doute trouvé la meilleure dénomination de ce pénible état de fait [...]. D'anciennes prophéties disent que Dieu est mort. Il ne fait aucun doute qu'après Auschwitz, nous sommes restés livrés à nous-mêmes. Il nous a fallu créer nos valeurs, jour après jour, par un travail éthique opiniâtre, mais invisible qui finira par produire les valeurs qui donneront peut-être naissance à la nouvelle culture européenne.[26]

[25] Kertész, I. (2022). *Heimweh nach dem Tod: Arbeitstagebuch zur Entstehung des „Romans eines Schicksallosen"*. Rowohlt. Hambourg.
[26] Kertész, I. (2009). *L'Holocauste comme culture*, *Discours et essais*. Actes Sud. Arles. trad. par Natalia Zaremba-Huzsvai & Charles Zaremba, p. 262.

I. Enquête sur les mémoires de la Shoah et leur fabrication.

Introduction à la première partie.

En s'engageant à aborder la thématique de la Shoah avec des enfants et des jeunes, l'enseignant s'engage en même temps dans un ensemble complexe dont il faut tenir compte. Il choisit une perspective, une entrée parmi d'autres possibles lors de la conception des ateliers où s'articulent des éléments de la mémoire, l'affectivité et la narrativité.
Lors d'un atelier du souvenir, le but n'est pas d'enquêter historiquement sur une thématique, mais d'interpréter cet héritage en cohérence avec les connaissances historiques. Les élèves sont invités à se souvenir d'événements vécus par d'autres, à les intégrer dans un cadre et à examiner le souvenir lui-même. C'est à partir de celui-ci que chacun reçoit, juge, pense et agit.
Quels éléments sont en relation ? Quelles relations s'établissent-elles entre les participants à l'atelier, les voix du passé ? Comment peut-on les exprimer ? Comment interfère ou contribue l'affectivité à la création de la mémoire ?

Les mémoires de la Shoah se sont constituées en paradigme, les participants et participantes à l'atelier du souvenir les reconnaissent d'abord à partir de traces même éparses et en tant qu'ensemble préconstitué à leur expérience individuelle. Ainsi, leur approche exige à la fois une configuration en récits et l'expérience d'une relation intime, singulière, nouée lors de ce moment narratif.

L'affectivité des élèves crée un réseau de sens et produit un apprentissage des émotions. Pour comprendre les enjeux qui résultent tout autant de mécanismes de l'adaptation (décrits par Darwin) comme d'« émotions démocratiques » (définies par Martha Nussbaum) contribuant à l'élaboration du jugement éthique et fondant un cadre d'émotions « morales ».

Il s'agit de penser à partir d'une distanciation dans l'approche narrative et herméneutique de Ricœur et de Gadamer pour construire des souvenirs clés, reconnaissables, reliés aux lectures des récits de la Shoah et représentés par des figures.

La transmission des mémoires de la Shoah ne peut être que fragmentaire par leur étendue. La mémoire se raconte, ensuite ces récits s'interprètent et contribuent ainsi à un questionnement d'un cadre qui fait sens. Charles Taylor décrit des cadres traditionnels qui ne peuvent pas prétendre à l'universalité en raison de la diversité des traditions. Les récits de la Shoah sont singuliers et divers, seul leur sens peut avoir une visée universelle. Lors de la conception de l'atelier du souvenir, l'enseignant doit prendre en compte cette complexité, c'est pourquoi l'on pourrait d'emblée caractériser le cadre de l'enseignement dans un atelier du souvenir comme une structure interrogative, dynamique, non pas pour céder à un quelconque relativisme, mais pour créer un

espace pour la question du sens et pour permettre la prise en compte de réactions affectives à partir desquelles des émotions morales se fabriquent.

> Les cadres fournissent le contexte, explicite ou implicite, de nos intuitions, réactions ou jugements moraux dans chacune de ces trois dimensions [respect d'autrui, plénitude de la vie et la dignité]. Définir un cadre, c'est expliciter ce qui donne un sens à nos réactions morales. Autrement dit, lorsque nous essayons d'expliquer ce que nous présupposons quand nous jugeons qu'il vaut vraiment la peine de mener une certaine forme de vie, lorsque nous attachons notre dignité à une certaine réussite ou à un certain statut ou lorsque nous définissons nos obligations morales d'une certaine façon, nous nous trouverons à expliciter, entre autres choses ce que j'ai appelé des « cadres ».[27]

Charles Taylor décrit ici les cadres personnels nécessaires à chacun – le fait de s'expliquer est universel, ce qui diffère, ce sont les formes que prendra (traditionnellement) une « réaction morale ». Chacun a besoin de penser un cadre tout autant préfiguré que refiguré pour agir. Celui-ci ne consiste pas en un cadre détraqué, figé et imposé. C'est pourquoi une définition négative convient ici. Le paradigme de la Shoah fonde un cadre « sans manquements au respect d'autrui », à la plénitude de la vie et à la dignité. Dans l'atelier du souvenir, les élèves expérimentent leur « cadre » en prêtant attention à leurs réactions morales, afin d'en comprendre les implications. Un cadre structure un espace, un lieu, c'est une localisation reconnaissable de ce qui importe à chacun.

Ensuite, le terme de génocide[28] renvoie directement à la « Shoah[29] », ce terme juridique est issu d'une évolution du terme de « crime contre l'humanité » utilisé au procès de Nuremberg. Dans son acception juridique, le critère principal désigne la présence d'un objectif d'anéantissement d'un groupe déterminé par les criminels, et non seulement pour en faire assassiner les membres, mais

---

[27] Taylor, C. (1998). *Les sources du moi*. Seuil. Paris, p. 52.

[28] Code pénal, Partie législative (Articles 111-1 à 727-3), Livre II : Des crimes et délits contre les personnes (Articles 211-1 à 227-33), Titre Ier : Des crimes contre l'humanité et contre l'espèce humaine (Articles 211-1 à 215-3), Sous-titre Ier : Des crimes contre l'humanité (Articles 211-1 à 213-4-1), Chapitre Ier : Du génocide (Articles 211-1 à 211-2) :
« Article 211-1 Modifié par Loi n° 2004-800 du 6 août 2004 - art. 28, JORF 7 août 2004. Constitue un génocide le fait, en exécution d'un plan concerté tendant à la destruction totale ou partielle d'un groupe national, ethnique, racial ou religieux, ou d'un groupe déterminé à partir de tout autre critère arbitraire, de commettre ou de faire commettre, à l'encontre de membres de ce groupe, l'un des actes suivants :
– atteinte volontaire à la vie ;
– atteinte grave à l'intégrité physique ou psychique ;
– soumission à des conditions d'existence de nature à entraîner la destruction totale ou partielle du groupe ;
– mesures visant à entraver les naissances ;
– transfert forcé d'enfants.
Le génocide est puni de la réclusion criminelle à perpétuité.
Les deux premiers alinéas de l'article 132-23 relatif à la période de sûreté sont applicables au crime prévu par le présent article. » En ligne : https://www.legifrance.gouv.fr/codes/id/LEGISCTA000006165393/.

[29] « Shoah » vient de l'hébreu et veut dire « catastrophe », c'est le mot choisi par les survivants; « l'Holocauste » désigne « le sacrifice par le feu ». En France, contrairement aux pays anglo-saxons, un consensus sur le mot « Shoah » s'est dégagé et, pour ces deux raisons, il sera utilisé la plupart du temps.

surtout pour faire disparaître la culture. À la fin des années 1990, dans un ouvrage consacré à l'oubli, le linguiste Weinrich écrit à ce sujet :

> Devant cet arrière-plan historique, le meurtre de masse et la tentative d'Hitler à anéantir le peuple juif en entier, tout au moins en Europe, peuvent être considérés comme un attentat incomparable et sans précédent contre la mémoire de l'humanité, comme un meurtre de millions de souvenirs (un mémoricide), si cette expression est appropriée. Car, nulle part ailleurs dans le monde, la force religieuse et culturelle du souvenir ne s'était incarnée aussi pleinement que dans le peuple juif […] Et enfin, des millions de fois, ils [Hitler et ses fidèles] ont fait de la mort leur complice dans leur combat contre la mémoire. Selon leur volonté, c'était une mort - dans une fosse commune, dans une chambre à gaz ou lors de la marche de la mort - qui ne laisserait subsister aucune trace de mémoire.[30]

En cela, le génocide perpétré entre 1942 et 1945 est spécifiquement lié à toute culture du souvenir. Par l'acte du souvenir, chacun contrevient à la réalisation du dessein d'anéantissement. Dans ce passage, Weinrich fait un lien entre la religion et la culture juive fondées particulièrement sur le souvenir ; il s'agissait tout autant d'anéantir toute trace d'autres groupes de population, comme les témoins de Jehova, les Roms et Sinti, les personnes en situation de handicap, les homosexuels et d'autres. La réponse à ce mémoricide, en France, s'est cristallisée dans le concept du « devoir de mémoire »[31] qui a évolué vers une culture du souvenir au fil du temps. Citons ici Ivan Jablonka, un historien et auteur d'un récit d'enquête sur les membres disparus de sa propre famille[32] lors de la Shoah.

> Le danger est que la mémoire alterne entre répétition nostalgique et agitation superficielle, pour finalement transformer l'absence entêtante des victimes en présence sanctifiée et honorée ; d'où la nécessité de ne jamais disjoindre le savoir, l'éthique et l'esthétique. Après lui, Mendelsohn[33] nous

---

[30] Weinrich, H. (1997). *Lethe, Kunst und Kritik des Vergessens*. C. H. Beck. München. p. 232: „*Vor diesem historischen Hintergrund kann der Massenmord an den europäischen Juden und Hitlers Versuch, wenigstens in Europa das jüdische Volk ganz zu vernichten, als unvergleichliches und beispielloses Attentat auf das kulturelle Gedächtnis der Menschheit angesehen werden, als millionenfacher Gedächtnismord (Memorizid), wenn dieser Ausdruck angemessen ist. Denn nirgendwo in der Welt hat sich das Gedächtnis als religiöse und kulturelle Kraft so vollständig in einer menschlichen Kollektivität inkarniert wie im jüdischen Volk. […] Und schließlich haben sie [Hitler und seine Gefolgsleute] den Tod, millionenfach, zum Schergen ihres Kampfes gegen das Gedächtnis gemacht. Es war nach ihrem Willen ein Sterben – im Massengrab, in der Gaskammer oder am Rande eines Todesmarsches -, das auf Erden nicht die mindeste Gedächtnisspur zurückläßt*".

[31] Ledoux, S. (2016). *Le devoir de Mémoire, Une Formule et son histoire*. CNRS. Paris. p. 398 : « Le choix des mots est en effet un enjeu déterminant, car ils permettent de configurer des énonciations qui *font* quelque chose. Dans le domaine de la mémoire, qui a pris une importance accrue, c'est la capacité des gouvernants à *faire* converger des représentations sur le passé, des comportements du présent, et des croyances sur l'avenir qui est en jeu pour assurer symboliquement la continuité de l'état pour l'édification d'un récit national partagé. La disparition de *devoir de mémoire* remplacé par *travail de mémoire* agit par conséquent dans un effet de trompe-l'œil. Se retrouvent dans les deux formules les mêmes enjeux autour de la vérité historique, la reconnaissance des crimes, la réparation due aux victimes, le vivre-ensemble, la transmission, ou l'éducation citoyenne. Cette nouvelle intrigue narrative de l'histoire nationale ouverte par *devoir de mémoire* dans les années 1990 se prolonge par conséquent avec *travail de mémoire* dans la décennie 2010. » L'élément de langage politique important est *« mémoire »*.

[32] Jablonka, I. (2012). *Histoire des grands-parents que je n'ai pas eus*. Seuil. Paris.

[33] Il fait ici référence au récit de Mendelsohn, D. (2007). *Les disparus*. Flammarion. Paris.

> montre qu'à l'étouffant « devoir de mémoire » il faut substituer la liberté « créatrice du ressouvenir ».[34]

Dans cette formule de « liberté créatrice du ressouvenir », la question de la méthode de la transmission de la Shoah est posée. Les faits historiques et les traces constituent le savoir, tout comme les connaissances objectives transmises en cours d'histoire. L'esthétique déplace l'enseignement sur le terrain de l'expérience subjective et de la compréhension sensible et affective. Enfin, l'éthique résulte de l'articulation de la mémoire, de l'émotion et de l'expression des deux lors de la réflexion. L'enseignant part de cette hypothèse pour construire un cadre propice au ressouvenir et pour permettre des expressions de diverses manières. Lors du travail de conception des ateliers du souvenir, l'approche narrative est privilégiée, tant la Shoah est un champ étendu et foisonnant, même si chaque élément se rapporte au paradigme, le nourrit et permet de reconnaître un sens universel qu'on lui découvre chacun par et pour soi.

L'atelier constitue un enseignement herméneutique en tant que culture du souvenir[35], mais l'enseignement de la Shoah au lycée implique plusieurs matières, les lettres, l'histoire et les sciences politiques – tout comme l'art plastique et la musique qui développe l'« *Einfühlung* »[36]. Des valeurs se construisent lors de l'interprétation de manière intersubjective lors d'un rappel de l'histoire, du ressouvenir, c'est-à-dire de devenir capables d'appréhender les souvenirs d'autrui grâce à la mémoire collective inhérente dans le langage et la tradition transmise. L'approche narrative permet d'articuler la *mnesis,* la *mimésis*, ainsi que la *poiesis.* Les écrits d'Aristote, de Ricœur, de Gadamer et Levinas et de Bergson questionnent les enjeux philosophiques du souvenir et ceux-là s'expérimentent dans une approche culturelle et une méthode d'enquête selon la pédagogie de

---

[34] Jablonka, I. (2007). Comment raconter la Shoah. *Collège De France, La vie des idées*. https://laviedesidees.fr/Comment-raconter-la-Shoah.html.

[35] Un terme emprunté à l'allemand : die *Erinnerungskultur,* il recouvre les approches multiperspectiviste individuelles et collectives de l'histoire et du passé d'une société en conservant, restaurant et reconstruisant des objets historiques et en créant des formes d'expression diverses. Il ne s'agit pas d'histoire, mais d'une approche partielle d'un événement du passé. Lire à ce sujet : Hölscher, L., Platt, K., Dabag, M. et al. (1995). *Geschichte als « Erinnerungskultur ».* Verlag für Sozialwissenschaften. Wiesbaden. p. 146-168: *Generation und Gedächtnis.*

[36] Francequin, G. (2019). Empathie. *Dictionnaire de sociologie clinique*, Érès. p. 233-235 : « Gérard Jorland et Bérangère Thirioux (2008) soulignent l'originalité de Robert Vischer qui, un peu après Kant, forge et introduit le mot *Einfühlung* : sentiment éprouvé au contact des choses ou des êtres et que déterminent les prépositions *an, zu, nach, durch, aus, zusammen, selbst, mit* (à, vers, à travers, de, ensemble, soi-même, avec). Les différents types de contact exprimés par les prépositions sont des modalités opératoires pour comprendre la boucle 'impression, sensation, sentiment'. Pour Vischer la relation entre 'impression et sensation' serait de l'ordre de l'excitation sur les nerfs (relation mécaniste). Ensuite, ce qui devient plus subtil est le passage de 'sensation à sentiment ', une résonance qui fait davantage analogie à l''audition' et moins au 'toucher' et vibre harmoniquement ou disharmoniquement. Enfin, Vischer distingue une excitation nerveuse et une excitation motrice qui s'accompagnent de représentations (représentation de soi et représentation d'objet). Il soutient que la sensation se présente sous deux modalités : agréables ou désagréables, selon un critère qui est 'harmonie', il doit 'émerger un rapport sensible à l'objet, une harmonie entre le sujet et l'objet qui en fasse un rapport analogique' de régularité, symétrie, proportion ». Les passages entre guillemets simples renvoient à : Vischer, R. (1873).

Dewey qui convient à l'atelier du souvenir ; Hélène Weysbord, présidente de la Maison d'Izieu de 2004 à 2016, formule cette question ainsi :

> Comment rendre actif le savoir sur la Shoah pour que l'élève en tire une capacité à juger et agir ? Tel est le paradoxe à résoudre : un passé inconcevable et lointain, et des valeurs partageables par tous à l'heure de la mondialisation. Sur le thème de la Shoah, le savoir est censé se transposer en comportements ayant valeur universelle : contre la xénophobie, le racisme, l'antisémitisme. L'éducation est en la matière l'acte d' « instituer » au sens ancien, comme on institue un héritier, un homme conscient, responsable. Est-il nécessaire d'assurer une permanence dans la transmission de la Shoah ? Pourquoi ?[37]

Parmi les auteurs dont les travaux se situent dans les courants de l'herméneutique, de l'éthique narrative, de la philosophie avec les enfants, de la mémoire et de la littérature, cette première partie explore les liens et les relations entre les éléments clés de la compréhension, de l'explication et de la clarification du sens dans la complexité de la création de la mémoire.

Depuis Kant, l'opposition entre l'empirisme et le rationalisme est dépassée, l'esprit critique pose des questions de limite et de condition de possibilité. Ici, les questions portent sur les limites et les conditions de possibilité de la transmission d'une mémoire spécifique à partir du processus individuel et collectif de création de mémoire.

[37] Weysbord, H. (2010). Transmettre la Shoah : un défi. *Inflexions, Armée de terre*. n°13, p. 71. https://shs.cairn.info/revue-inflexions-2010-1?lang=fr.

1. Enquêter sur le rapport entre conservation et localisation.

1.1 Remarques préliminaires.

Pour enquêter sur les mémoires de la Shoah, il faut un corpus de textes qui permettent d'interpréter les intentions des narrateurs survivants, témoins et descendants ou d'autres auteurs. En même temps que l'on fabrique leurs souvenirs, lorsque l'on se ressouvient avec une prise de distance par rapport aux lieux évoqués, l'on se trouve quelque part, dans son propre cadre et avec d'autres qui enquêtent de manière concomitante, voire commune. Ainsi, l'acte de souvenir est transfiguré en un geste universel vers autrui. Les actions constitutives d'une enquête produisent un récit, un sens et une marque de la mémoire singulière, accompagnées d'une réception subjective, d'une interprétation intersubjective et d'une relation nouée avec les mémoires de la Shoah lors d'une rencontre des récits littéraires et le souvenir commun.

Les mémoires de la Shoah constituent des lieux à reconstruire individuellement, analogues à des *topoï* aristotéliciens, qui servent d'auxiliaires à la mémoire pour en dégager non seulement des proportions logiques, mais aussi des figures, afin d'élaborer des raisonnements. Ce sont des lieux que l'on approche par l'interprétation et dont on choisit de retenir la valeur en posant des questions universelles.

Ce premier chapitre vise à exposer la thématique complexe de la mémoire et à définir des supports littéraires de la Shoah qui représentent cette complexité, à la fois en étant accessible pour permettre de travailler à partir de la réception des élèves et également à partir de leur constitution. Il est nécessaire de clarifier certains présupposés, convictions et inspirations d'abord. Si l'on définit la réception comme la construction de l'identité lectorale et une forme d' « appropriation » (une intégration dans son propre monde) du texte, il faut distinguer deux moments : l'entrée dans l'œuvre (la qualité d'écoute) et le processus d'interprétation et de compréhension où l'animateur, l'animatrice intervient pour faciliter, structurer ou réguler ce processus (philosophie avec les enfants Michel Sasseville parle d'« aide à questionner, à formuler un exemple, etc.). Ainsi, en utilisant ces termes, il s'agit de s'inscrire dans des recherches en didactique consacrées à la problématisation[38]

[38] Pour illustrer les courants didactiques évoqués : en littérature d'abord, François, S., Schmehl-Postaï, A. et Huchet C. (2015). *Parcours Problema Littérature* : un dispositif didactique centré sur la théorie du questionnement. *Recherches en éducation,* n°22, https://journals.openedition.org/ree/7068. La présentation du dossier : « Ce dispositif se définit comme champ des possibles pour l'enseignement-apprentissage de la compréhension-interprétation et privilégie trois grands axes : l'entrée dans l'œuvre comme moment clé, des modalités de lecture réfléchies et la régulation médiée par l'enseignant. Dans cet article, nous analysons deux situations typiques et récurrentes de la pause de régulation : la reformulation et l'anticipation. Dans la mesure où la posture de lecteur présuppose l'évaluation du modèle du monde de l'élève confronté au modèle du monde du texte, ce dispositif privilégie la valorisation du lecteur singulier. Le Parcours *Problema Littérature* invite l'enseignant à réfléchir sa posture évaluative pour favoriser la confrontation de

et en littérature et en philosophie. En même temps, cette démarche nécessite un aller-retour constant de la constitution de l'œuvre vers la réception, et précisément pour cela l'on y adopte une démarche herméneutique spiralaire pour permettre un processus dynamique de compréhension et non pas une « appropriation réifiante » d'un contenu figé. En didactique, ce terme désigne un ensemble d'éléments dont on dispose pour construire des compétences et des connaissances. La complexité du processus, auquel on ajoute la conviction que ce travail d'interprétation transforme les apprenants par les questions éthiques sous-jacentes avec lesquels l'on doit être au clair lors de la conception des séances en atelier. Ce ne sont pas des intentions cachées, mais des phénomènes de *paideia* transversaux que l'on peut tout à fait verbaliser et nommer lors de moments spécifiques consacrés à une recherche philosophique, mais ils ne sont pas au centre de l'enquête : l'enquête porte sur les mémoires de la Shoah, et la formation du sujet, qui, comme dans tout apprentissage en est l'« effet secondaire ».

L'approche est pragmatique et dynamique, au fil des ateliers du souvenir, ce nom est une traduction littérale du terme allemand de *Erinnerungswerkstatt*, le point de départ littéraire mènera à d'autres rencontres toujours en lien étroit avec celui-ci. La modélisation des mémoires (au pluriel) fournit des supports de mémoire, qu'il incombe de choisir lors de la préparation d'une séance, pour « faire vivre » des lectures de textes littéraires surtout, mais aussi d'autres textes (listes de nom, monuments, archives, etc.) et d'inscriptions, voire de traces. La figuration[39], comme une sorte de modélisation d'un aspect particulier du monde, est également complexe, le collectif et l'individuel y sont étroitement imbriqués. Il semble important, de présupposer que la construction de mémoires individuelles nourrit un paradigme (ici, celui de la Shoah) et en aval ou en amont, celui-ci nourrit ce processus individuel, précisément, le mouvement de va-et-vient que l'on retrouve dans la méthode herméneutique.

Un atelier est en un lieu de production, les participants et participantes à l'atelier pourraient être définis comme des « artisans de mémoires ». Dans l'atelier du souvenir, la production est poétique, c'est-à-dire qu'elle consiste à produire des images (imaginaires, visuelles, auditives, kinésiques, etc.). La fabrication nécessite une construction d'un savoir-faire, de connaissances et d'instruments par et pour soi-même, à partir de modèles, de paradigmes, dont le rôle vient d'être évoqué, qu'il

l'élève à des objets de savoir nouveaux d'ordre axiologique, épistémique et rhétorique ». En philosophie avec les enfants : Sasseville, M. & Gagnon, M. (2020). *Penser ensemble à l'école*. Les Presses de l'Université de Laval. Québec. p. 281-334.

[39] Le terme de « figuration » sera privilégié pour deux raisons : il se réfères aux figures rhétoriques (tropes et métaphores comme schéma conceptuels) et il est relié au formes de le *mimésis* ricœurienne (préfiguration, configuration et refiguration). C'est une sorte de déclinaison de l'acte de représentation.

s'agit d'expérimenter sans que l'on soit toujours en mesure de distinguer si l'on se trouve au niveau collectif ou individuel.

Comment se déroulera-t-il, l'atelier du souvenir[40] ? Il s'agit d'un parti pris d'une forme d'enseignement qui est expérimenté dans un cadre propice au questionnement, à l'entraide et à des productions intersubjectives. La pédagogie de l'enquête s'y prête : il consiste en un travail en atelier, délimité par un cadre éthique et méthodologique. Le philosophe et pédagogue américain Dewey du début du XXe siècle[41] dont les travaux seront cités plus loin de manière approfondie, propose une méthode de l'enquête qui offre des pistes d'application, de plus, dans le cadre de la recherche méthodologique nécessaire à la conception de ces ateliers comme lieux d'expérience et d'expérimentation, le concept de « l'enquête » sera mis à l'épreuve en même temps qu'il sera appliqué. Au fil du temps, l'on peut construire des outils (aider pensée, aider raison, etc. pour la conduite des animateurs et pensée créative, critique, raison, etc. pour la conduite des enfants[42]) et reconnaître et distinguer des émotions « morales »[43]. Il s'agit donc ici d'une enquête sur les manières de se souvenir de la Shoah, en complément introductif, en prolongement ou en accompagnement des cours d'histoire sur ce sujet.

---

[40] Ces ateliers se sont déroulés dans le lycée où j'enseigne. Consultez à ce sujet l'exposition virtuelle de la radio lycéenne : https://www.jacquesadit.org/exhibits/show/atelier-du-souvenir/accueil-atelier-souvenir. C'est une exposition qui évolue au fur et à mesure des activités.

[41] Thievenaz, J. (2019). Théorie de l'enquête. La théorie de l'enquête de John Dewey : actualité en sciences de l'éducation et de la formation. *Recherche et Formation*, *ENS éditions*, numéro 92, p. 9-17 : : « Il ne s'agit pas de juger de la validité d'une proposition ou d'un concept uniquement au regard de ce à quoi ils peuvent *servir*, ni d'affirmer que, peu importe le raisonnement, seul compte le *résultat* (ce qui *marche* ou ce qui *paie*), mais de fonder une théorie dans laquelle on éprouve et expérimente les idées « en des termes relatifs à la conduite de la vie » (Dewey, 1916, p. 91). Loin de dissocier le domaine de la pensée et celui de l'agir, les *idées*, les *croyances*, les *habitudes de pensée* sont appréhendées au regard de ce qu'elles permettent d'accomplir et du point de vue de leur réélaboration par et dans l'activité. Dans cette approche holistique de l'expérience, il ne s'agit pas d'opposer la *théorie* à la *pratique*, ou de séparer le *corps* de l'*esprit* ou la *raison* des *affects,* mais d'appréhender ces différentes dimensions de façon conjointe et intégrative. Si l'activité d'*enquête* est une démarche intellective, elle prend sa source et se réalise selon une combinaison de facteurs cognitifs, affectifs, corporels et sensoriels. Cet acte de pensée est considéré comme un cas à la fois particulier et ordinaire de l'activité, ou plus précisément une *exception dans l'ordinaire*. C'est parce que la situation rencontrée est incertaine, confuse ou présente des tendances contradictoires que le sujet expérimente, se questionne, réinterroge ce qu'il tient habituellement pour vrai ou pour acquis. De cette façon, il réélabore ses habitudes de pensée et d'action. L'ouverture d'une *enquête* est conditionnée par l'irruption de l'inattendu ou de la problématique et par le sentiment d'embarras et d'incertitude qui l'accompagne. De la rencontre entre le sujet et la situation naît un désajustement qui ne sera dépassé que si de nouvelles potentialités sont découvertes, élaborées ou actualisées. Ce processus généralisable à tous types de contextes est présenté selon une série de cinq étapes ou composantes constituant le *schème de l'enquête* : 1) la situation indéterminée ; le doute ; 2) l'institution du problème ; 3) la détermination de la solution du problème ; 4) le raisonnement ; 5) le caractère opérationnel des faits-significations ».

[42] Sasseville, M. & Gagnon, M. (2020). *Penser ensemble à l'école*. Les Presses de l'Université de Laval. Québec.

[43] Livet, P. (2002). *Émotions et rationalité morale*. PUF. Paris. p. 166-170. Selon l'auteur, les « émotions morales » sont des émotions qui poussent à une révision de nos habitudes ou de nos conceptions de valeurs. Elles ont une fonction dynamique, elles indiquent ce qui nous importe mais elles ne sont pas des valeurs. La preuve en est qu'une personne peut avoir des valeurs et ne pas éprouver d'émotions, donc la valeur existe en dehors de l'émotion. En revanche, celle-ci a une fonction morale, d'où son nom d'émotion morale.

Cet enseignement s'appuie sur les « arts de la mémoire », élaborés depuis l'antiquité pour mémoriser, pour apprendre et pour transmettre et pour ne pas oublier, par une méthode de fabrication d'images (souvenirs). L'invention consiste ici en une forme de raisonnement et d'Ces images sont culturelles, anthropologiques – véhiculant des visions du monde, scientifiques, rationnelles, poétiques, sensorielles, et le Moyen Âge s'inspire largement du fonctionnement de la mémoire naturelle . La présentation métaphorique ou paradigmatique de ces arts offre une large panoplie d'outils de fabrication de souvenir et se trouve ainsi au cœur de ce travail. En même temps, les médiations culturelles sont articulées aux différentes formes de mémorisation dans leurs dimensions individuelles et collectives – comme fabrique de souvenirs, voilà le lien avec l'enquête, « fabriquer » comporte un niveau d'expérimentation, sans oublier l'imagination, l'interprétation, la sensibilité et la rationalité toujours impliquées. Dans quelle mesure, cette fabrique permet-elle, à partir d'une expérience complexe de mémoire vive, de relier le *pathos,* pourtant ancré dans le particulier et l'*ethos,* comme construction collective ? La relation entre le particulier vulnérable et la nécessité de répondre à des questions éthiques lorsqu'il faut agir, par une délibération autour de valeurs différentes. Ce que l'histoire relate et explique et ce que les survivants lèguent aux générations introduit les participantes et les participants de l'atelier à ce questionnement universel, apparaissant « ici et là » l'expérience de la mémoire vive. La mémoire vive désigne le moment de reconstruction et de construction de souvenirs, et d'ensembles cohérents de souvenirs (texte, récits, films, monuments, mémoriaux, etc.).

Enfin, le cadre éthique repose également sur les développements de la philosophie bergsonienne de Frédéric Worms. Ces travaux sont consacrés à l'élaboration d'un « humanisme vital » et il écrit au sujet du questionnement éthique que l'on vient d'évoquer :

> Parler du vivant implique de parler de sa relation réelle au monde et à ce que les biologistes appellent son « milieu », et de ses dangers. Cela ne conduirait-il pas aussi à parler des relations très particulières que sont les relations entre les humains, et de leurs risques ?[44]

Le philosophe pointe ici la relation entre le « pâtir » et les responsabilités qu'il faut endosser pour nouer des relations avec le vivant soulignées dans le texte. Il illustre la vulnérabilité dans les lignes suivantes :

[44] Worms, F. (2019). *Pour un humanisme vital : Lettres sur la vie, la mort et le moment présent*. Odile Jacob. Paris. p. 59.

> Il est certain que les dangers vitaux vont jusqu'à la « violence », le « meurtre » et, surtout, entre tous, la guerre, avec son cortège de crimes qui peuvent bien entendu aller au-delà de « la mort », vers ce que certains, au siècle dernier [...] ont appelé le « pire que la mort ».[45]

La Shoah et le risque génocidaire seront abordés par le philosophe, articulés à la loi et à la vie politique à partir du lien entre *pathos* et *ethos*:

> Toute la question est là. Il faut montrer les différents degrés pour ainsi dire de la relation réelle au monde, avec ce qu'elle peut avoir de créateur ou de destructeur, de vital et de mortel, et parmi ces degrés, ceux de la relation entre les vivants humains, celle qui nous inquiète depuis le début, avec une question précise : est-elle un danger vital et mortel comme les autres ? [...] Y a-t-il continuité ou rupture entre tous les dangers de vie et de mort, entre toutes les relations, et cela, sans sortir du vivant et du mortel, en restant dans les relatons entre les vivants ?[46]

Son texte présente le projet d'un « vitalisme critique » comme réponse au défi des épreuves du XXe siècle, cette démarche théorique peut inspirer l'enquête sur les manières complexes de se souvenir,, des questions universelles surgissent ; or, aucune détermination essentielle n'est recherchée, uniquement des méthodes, des « arts » (au sens de *téchnè*) qui permettent d'exercer et d'expérimenter des compétences, des stratégies et une attention particulière prêtée au *pathos* dans la dimension de l'agir et de ses effets. L'objectif dans cette première partie est méthodologique : l'enquête menée à travers un corpus hétéroclite, parvient à fixer des éléments communs et des critères qui permettent à penser la démarche ; lesquels faut-il prendre en compte pour la conception des ateliers ?

1.2 Une mémoire contre l'oubli.

1.2.1 Définir l'acte du souvenir.

L'acte de se souvenir, c'est-à-dire de se remémorer des histoires, semble être une expérience intime et unique. Cependant, dans le contexte des mémoires de la Shoah, c'est un acte intentionnel, même si, parfois, ces « images » ou « bribes d'images » surgissent à des moments de rêverie ou d'associations libres, il faut également y ajouter l'irruption de « souvenirs involontaires ». De nombreux « souvenirs » restent à un niveau inconscient, remplissant la fonction d'engrenages pour accomplir ce que l'on a appris (par la transmission, l'adaptation, etc.), ils sont souvent inaccessibles au moment de l'action, mais précisément accessibles par l'effort de remémoration qui nécessite un effort réfléchi (pensée créative, critique, etc.). En philosophie morale et politique, cet effort peut avoir la valeur d'un engagement. Voici un exemple : dans la Revue d'Histoire de La Shoah, la

[45] *Ibid*., p. 59.
[46] *Ibid*., p. 60.

philosophe Édith Fuchs examine les positions philosophiques du XXe siècle, contemporaines de la Shoah ou postérieurs. Se souvenir y devient un acte responsable, représenté selon elle par la formule pascalienne du « nous sommes embarqués » citée par Sartre :

> [...] les écrivains peuvent avoir recours comme les autres [...]. Je dirai qu'un écrivain est engagé lorsqu'il tâche à prendre la conscience la plus lucide et la plus entière d'être embarqué, c'est-à-dire lorsqu'il fait passer pour lui et pour les autres l'engagement de la spontanéité immédiate vers une démarche réfléchie et argumentée. L'écrivain est un médiateur par essence et son engagement est à l'origine de cette forme littéraire de médiation.[47]

Sartre retrouve ici chez Pascal l'expression de l'angoisse existentielle avant Bergson et lui-même, après l'époque de la Renaissance où le monde était représenté par un cosmos en harmonie. Voici la citation complète :

> Quelle chimère est-ce donc que l'homme ? quelle nouveauté, quel monstre, quel chaos, quel sujet de contradictions, quel prodige ? Juge de toutes choses, imbécile ver de terre, dépositaire du vrai, cloaque d'incertitude et d'erreur, gloire et rebut de l'univers[48].

Ainsi, personne ne choisit d'exister :

> Notre âme est jetée dans le corps où elle trouve nombre, temps, dimensions, elle raisonne là-dessus et appelle cela nature, nécessité, et ne peut croire autre chose. [...] Cela n'est pas volontaire, vous êtes embarqué.[49]

Cette lucidité consiste à reconnaître que l'on n'a pas d'autre choix que d'agir et de pour pouvoir agir, de choisir. En revanche, il est possible de choisir rationnellement, ains l'on s'oppose à une attitude spontanée où l'on subit parfois ses « passion ». Il faut douter et interroger ses croyances et ses convictions, par exemple, l'antisémitisme doit subir un examen critique. Sartre définit l'antisémitisme comme une « passion triste[50] », alors que, il peut être étudié sociologiquement comme une habitude idéologique reçue. Le lien entre la tristesse et la démarche de remémoration critique, qui peut permettre de s'interroger de manière lucide, permet de faire le lien entre une émotion clé et une construction axiologique, qui nécessite un examen critique. Edith Fuchs va plus loin : elle s'interroge justement sur l'absence d'examen critique de certains philosophes restés

---

[47] Sartre, J. P. (1946). *Réflexions sur la Question juive*. Gallimard. Paris. p. 98 et Fuchs, É. (2017). Antisémitisme : de la « passion criminelle » à l'« errance de la pensée ». *Revue D'Histoire, n°207,* p. 62. Au sujet de Pascal, voici une illustration intéressante par le film *Les Ailes du Désir* du metteur en scène allemand Wim Wenders. Gaudez, F. (2013). Nous sommes embarqués, *Socio-anthorpologie*, n°27, p. 147-153. En quelque sorte, chacun invente l'histoire de « nouveaux ancêtres ».
https://journals.openedition.org/socio-anthropologie/1507?lang=en.

[48] Pascal. (2004). *Pensées.* Gallimard. Paris. *Pensées 122*.

[49] *Ibid*., *Pensée 680*.

[50] Fuchs, É. (2017). Antisémitisme : de la « passion criminelle » à l'« errance de la pensée ». *Revue D'Histoire, n°207,* p. 68.

silencieux au moment de la prise de pouvoir des nazis et qui, pour certains, l'ont même justifié. La théorie sartrienne de l'engagement ne permet pas entièrement d'expliquer ces comportements. Edith Fuchs propose d'articuler le droit et la philosophie et d'empêcher ainsi des glissements idéologiques parce que les droits humains délimitent le cadre des possibles. À l'intérieur de ce cadre, il est impossible de mépriser l'autre, de lui retirer sa dignité et d'en faire un simple moyen dont on disposerait à sa guise.

> [...] l'antisémitisme n'est pas une opinion, mais une passion. Il a toujours feint en démocratie de relever du droit d'opinion. Ce statut que Sartre octroie à tout racisme d'être une méchante et « triste » passion ne devait jamais être oubliée. Ce choix existentiel, qui consiste à s'octroyer un ersatz d'existence en écrasant d'autres hommes pour se sentir supérieur, en feignant que tous les maux et difficultés de la vie s'effaceraient si on supprimait l'objet de leur ressentiment, se retrouve en tous les sadismes à bas bruit qui se délectent du « malaise de la culture ».[51]

Et en cela, il est indispensable d'interroger les habitudes ancrées en chacun et chacune de nous et poser la question suivante : en quoi ces souvenirs consistent-ils en des « images qui agissent » révélant l'existence de passions pour déclencher un examen critique de celles-ci; à partir d'un statut d'« embarqué », l'on peut accéder à un statut d'« embarqué lucide ». Comment peut-on y accéder ? Sans prétendre répondre à cette question difficile ici, l'on se tourne vers les théories sur la mémoire de Bergson. Le philosophe propose d'articuler le « mouvement » et la « conscience » pour faire émerger la « liberté d'agir » d'une manière consciente. Il distingue la « mémoire-habitude » débouchant sur un mouvement inconscient, accessible dans la remémoration, et la « mémoire-souvenir ». Lors de la remémoration, il s'agit d'interroger habitudes et automatismes - « l'habitude éclairée par la mémoire plutôt que la mémoire même[52] » afin de les accepter ou les refuser librement. La « mémoire-souvenir » désigne une mémoire sous forme d'images et se situe sur un niveau intentionnel et conscient. Bergson définit l'acte de « se souvenir » ainsi, il s'agit d'une attitude de « reconnaissance attentive » créant un « circuit » de va-et-vient, allant de l'objet perçu vers les souvenirs.

> La reconnaissance attentive, disions-nous, est un véritable circuit, où l'objet extérieur nous livre des parties de plus en plus profondes de lui-même à mesure que notre mémoire, symétriquement placée, adopte une plus haute tension pour projeter vers lui ses souvenirs.[53]

Citons l'exemple imaginé par Bergson. Certains interlocuteurs se placent d'emblée dans les représentations auditives qui recouvrent « les sons perçus » qui sont toujours déjà « traités » quand

[51] *Ibid.,* p. 68.
[52] Bergson, H. (2012). *Matière et Mémoire*. Flammarion. Paris. p. 162-163.
[53] *Ibid*., p. 162.

on en prend conscience. Il utilise l'image de l'« emboîtement » : « Suivre un calcul, c'est le refaire pour son propre compte ». Comprendre des paroles, c'est les reconstruire intelligemment à partir de sons perçus ; donc, la compréhension des idées et des souvenirs-images qui les recouvrent. Il constate une fausse simplicité du terme d'« image auditive » : selon la voix qui prononce un mot, celui-ci diffère d'autres occurrences – donc l'on devrait alors avoir emmagasiné une infinité d'images auditives d'un mot et ce n'est pas le cas parce que l'on ne l'isole pas de son contexte. La matérialité individuelle d'un mot n'existe qu'à partir du moment où l'on a appris à l'abstraire d'une phrase, l'on part de l'idée dans un mouvement centrifuge et en progressant par l'actualisation du passé, que l'on transporte en quelque sorte dans l'objet.

> Le progrès par lequel l'image virtuelle se réalise n'est pas autre chose que la série d'étapes par lesquelles cette image arrive à obtenir du corps des démarches utiles. L'excitation des centres dits sensoriels et la dernière de ces étapes ; c'est le prélude à une réaction motrice, le commencement d'une action dans l'espace. En d'autres termes, l'image virtuelle évolue vers la sensation virtuelle, et la sensation virtuelle vers le mouvement réel : ce mouvement, en se réalisant, réalise à la fois la sensation dont il serait le prolongement naturel et l'image qui a voulu faire corps avec la sensation.[54]

Ce sont des images dynamiques, des « images qui agissent » qui, une fois examinées, contribuent à la lucidité. Imaginons qu'on se penche sur la façon dont un écrivain, une écrivaine se souvient de la Shoah en atelier du souvenir, en utilisant divers supports culturels. On constate alors une correspondance frappante entre les souvenirs associés à ces supports et ceux qu'ils évoquent. Comment peut-on différencier des souvenirs collectifs d'un vécu personnel, étant donné qu'ils sont intrinsèquement entrelacés ?[55] Par l'imagination singulière, le support se trouve « investi », « construit » et « actualisé » ; or, les supports prennent du sens grâce à la mémoire collective, aux apprentissages, etc. Les « souvenirs » sont des pensées situées intentionnellement dans le passé. Avant de les définir de manière plus fine, il faut leur attribuer un statut ontologique temporel. L'acte du souvenir consiste à s'occuper d'un passé, ce qui le distingue de l'imagination, du rêve et de l'élaboration d'une argumentation. En effet, si tous les actes cognitifs sont actuels, le souvenir l'est aussi. L'on situe l'objet de pensée dans le passé et peut ainsi adopter une perspective historique, ce qui révèle une dimension temporelle qui pose des objets d'étude en dehors de la durée bergsonienne, sans pouvoir s'y « déplacer ». Le passé reste une construction.

---

[54] *Ibid*., p. 179.

[55] Lapoujade, D. (2008). Intuition et sympathie chez Bergson. *Eidos*, n°9, p. 10-31. p. 10-31. https://www.redalyc.org/pdf/854/85416265002.pdf : « On le sait : intérieur et extérieur ne devraient pas désigner des mondes préexistants, mais des tendances divergentes (tension et extension) qui s'exercent dans les deux « mondes ». L'ontologie se déplace des mondes constitués vers leurs sources constituantes ».

Comment peut-on s'assurer que ce « passé virtuel » dure ? L'acte d'inscrire un texte, de le matérialiser pour qu'il dure, apporte une solution concrète à cette question. Comme nous nous appuyons sur des textes pour cultiver les mémoires de la Shoah, écrites pour durer, ces inscriptions et écritures pourraient être considérées comme un « geste » : un acte adressé à autrui, à la fois dans le temps (durabilité) et dans l'espace (matérialisé dans une œuvre), où la mémoire peut être pensée comme une « intention de faire durer ». Inscrire, c'est aussi écrire pour représenter ou figurer une réalité singulière qui s'articulera avec celle du lecteur ou de la lectrice et leur permet d'ancrer ces mémoires dans leur monde singulier. Or, cette transmission ne peut pas répondre à une exigence d'authenticité qui semble prévaloir à la tâche que l'on assigne communément au rappel du passé que l'on croit être une fidèle reproduction de ce qui a été, d'un événement, de l'écoute d'un cours ou d'un discours, etc. Les témoignages de la Shoah répondent à cette attente, leur statut de « souvenir subjectif » est bien connu. Les témoins livrent ce dont ils se souviennent[56] en faisant des choix, parfois précisément de privilégier l'absence d'images et les silences ; la question de la place de la fiction dans un texte sur la Shoah, ainsi que celle d'une approche générationnelle diversifiée se pose.

Quels enjeux philosophiques se cachent derrière la volonté d'inscrire des choses, des noms, des dates ? Le présupposé qui dirige le geste d'inscrire quelque chose pour que les autres en prennent connaissance avec « exactitude », donc la volonté de transmettre une information ou de communiquer, d'expliquer et de justifier des événements. Le processus de fabrication de « souvenirs » nourrit le paradigme collectif de la Shoah. Les « souvenirs » de Primo Levi ont créé des références collectives, mais celles-ci sont inventoriées chez chaque être humain de manière particulière et vécues – ressenties - de manière singulière.

Au Moyen Âge, cette volonté de transmettre et de faire durer des connaissances forge des pratiques monastiques qui semblent analogues à la démarche de lutter contre l'oubli. Mary Carruthers, spécialiste de *memory studies*, fait un lien entre les images artificielles destinées à favoriser la mémoire qui peut consister à retenir quelque chose « par cœur » et la « mémoire-matrice » qui organise la réalité en posant des jalons, c'est une démarche qu'il vaut la peine d'interroger pour chercher des analogies avec la transmission des mémoires de la Shoah. Ce paradigme doit être nourri

[56] Dans le traitement de la Shoah dans la bande dessinée, la mémoire collective porte la mémoire individuelle en proposant des images de ce dont les narrateurs ne se souviennent pas. Le dessinateur offre son art au témoin qui raconte, il y a une rencontre de deux personnes, alors que la littérature des témoins directs retrace le fil de leur propre récit avec eux-mêmes et en accord avec ses intentions. Emmie Arbel n'avait pas l'intention d'écrire un récit, de mettre ses souvenirs en forme pour autrui. Or, lors du dialogue avec l'auteure, elle se découvre à travers la réception de son récit mis en images. Par exemple : Yelin, B. (2024). *Emmie Abel : la couleur des souvenirs*. Actes Sud. Arles.

et actualisé à chaque nouvelle génération qui se voit confrontée à la nécessité de reconstruire des représentations. La métaphore du grain et de la farine comme nourriture disponible n'illustre-t-elle pas ce processus de culture du souvenir de manière très convaincante ?

> [...] comme la matrice d'une cogitation où les réminiscences sont agitées et rassemblées dans un schème à accès aléatoire – une architecture mémoriale, une bibliothèque que l'homme passe sa vie à édifier avec l'intention expresse de s'en servir de façon inventive. La *mémoria* médiévale est une universelle machine à penser -*machina memorialis* -, à la fois le moulin où chacun broie le grain de son expérience (y compris toutes les choses qu'il a lues) pour produire une farine mentale qui, boulangée, donnera un nouveau pain de qualité, et le palan ou le treuil que tout maître maçon avisé apprend à fabriquer et à utiliser dans la construction de nouveaux agencements.[57]

Ainsi, les textes et les inscriptions font partie de cette machine, de cet édifice mémoriel qui est également un lieu de production, à partir d'un « grain » indestructible dans le temps, toujours présent, prêt à être retravaillé. À partir de ces grains, on peut faire le geste de semer, de s'adresser à autrui, de recevoir ce qui a été adressé à chacun et l'investir, s'en saisir et nourrir cette fabrique de « ressouvenir » à la fois lieu de production et assemblage d'outil forgés progressivement. Dans quelles conditions, cette machine peut-elle fonctionner ? Quand il s'agit d'aborder les mémoires de la Shoah dans un atelier du souvenir, la manière de les fabriquer importe. Les outils que l'on forge sont importants, une idée que l'on retrouve dans la métaphore du moulin. Gardons en tête les trois étapes de la fabrique de mémoire : les participants y créent des « souvenirs » à partir de grains, comme les récits de survivants, de descendants ou d'héritiers de la Shoah. Il s'agit d'une mémoire vive qui nécessite des éléments « textuels », que nous décrirons plus loin, ainsi que des rencontres entre les textes, les lecteurs et les lectrices. C'est un processus vivant, mais quel est le résultat, le souvenir propre qui structure le rapport singulier à la Shoah ? Avant de s'intéresser aux outils utilisés dans le moulin, il sera nécessaire d'en garantir l'apport, c'est-à-dire l'accès à des grains ?

Le souvenir se définit à ce stade comme l'acte de production d'images qui constituent ce que l'on nomme « le passé ». Il s'agit d'une activité de fabrication et de construction. Mais comment s'accomplit-il « dans le présent » ?

1.2.2 Proposer des critères pour caractériser l'acte du souvenir.

Un texte « perdu » aurait-t-il complètement disparu ? Comment pourrait-il subsister malgré tout et continuer à s'adresser à chacun ? Dans la machine de mémoire, il aura été transformé en grains et

[57] Carruthers, M. (2002). *Machina memorialis*. Gallimard. Paris. trad. Fabienne Durand-Bogaert. p. 13.

ces éléments auront servi à reconstruire des figures de mémoire[58]. La mémoire traite des images internes ou externes, dans leur acception la plus large possible (sensorielles, cognitives, etc.), et tous les artéfacts culturels sont une forme de récit. Les éléments de la mémoire s'imbriquent, même si nous organisons nos souvenirs en les plaçant dans notre mémoire. De plus, bien que les textes existent séparément, ils forment un ensemble cohérent, phénomène qu'on appelle l'intertextualité de la mémoire, pour filer la métaphore du moulin, qui transforme les expériences en farine, en ingrédients qui peuvent être transformés de nouveau, en pain, en nourriture d'un goût et d'une forme différente selon les sortes de graines, mais aussi selon la manière dont celles-ci auront été moulues. Pour revenir au texte, même si le texte peut disparaître physiquement et qu'il peut tomber en désuétude, ne plus être consulté, cependant, on vient de le voir, des éléments du texte subsisteront collectivement, transformés individuellement, lors de la fabrique de supports de mémoire : soit de nouveaux textes, soit de nouvelles images de l'expérience de lecture qui contiennent de bouts d'autres textes qui avaient été lus par d'autres qui les avaient transformés à leurs tours. La création de la mémoire fait durer ces supports permettant l'actualisation à tout moment. Or, s'il s'agit de se souvenir précisément d'événements passés, d'apprentissages anciens et de savoirs accumulés, ces supports, qui sont soit des images singulières, soit des pensées, soit des inscriptions, des écrits ou des œuvres concrètes matérialisées à l'extérieur, accessibles collectivement, nécessitent un art de conservation. C'est un vaste sujet qu'il faut regarder ici en lien avec la question qui nous préoccupe : la recherche d'une méthode pour cultiver le souvenir de la Shoah. Cette recherche méthodologique est doublée d'un questionnement philosophique autour de la culture du souvenir qui touche au concept de l'humanité même.

Accéder à l'espace culturel et littéraire s'est complexifié, car la transmission ne peut plus être séparée de l'émancipation pour interroger les limites des supports et de ses propres souvenirs, parce que la culture et la littérature elles-mêmes ont été abimées par la Shoah, ne fournissant pas de cadre suffisamment solide pour l'empêcher, ce qui a changé le rapport que l'on établit avec les œuvres du passé. Chaque théorie devra être repensée à l'horizon de la Shoah, pour en dégager les limites.

En quelque sorte, les éléments textuels hérités doivent être déconstruits et reconstruits depuis l'existence des chambres à gaz selon de nouveaux procédés pour en chercher les limites, voilà l'un des enjeux philosophiques – l'engagement critique dans l'héritage. La fameuse affirmation

[58] Définition d'intertextualité par Roland Barthes dans: *Encyclopaedia universalis*, 1973: "Tout texte est un intertexte ; d'autres textes sont présents en lui, à des niveaux variables, sous des formes plus ou moins reconnaissables : les textes de la culture antérieure et ceux de la culture environnante ; tout texte est un tissu nouveau de citations révolues. […] L'intertexte est un champ général de formules anonymes, dont l'origine est rarement repérable, de citations inconscientes ou automatiques, données sans guillemets ».

d'Adorno, « écrire un poème après Auschwitz est barbare », pose la question d'une écriture d'après l'Holocauste, posée dès 1949 dans un texte intitulé « Critique de la culture et société[59] ». Juste après la libération des camps, le récit devait être factuel, froid, saisissant et « sans garniture », difficile à ingérer, pour irriter et choquer.

Lorsque l'on cultive le souvenir de la Shoah, il faut avoir un accès littéral et factuel à l'histoire et, dans ce cas, les souvenirs que l'on en garde sont d'abord des connaissances disponibles, mais aussi des récits pleins de sens. Si l'on veut raconter les mémoires de la Shoah d'un point de vue anthropologique ou éthique, si cela est possible, là aussi, les avis de survivants divergent : il faut croiser les récits pour arriver à former une conception complexe et des mémoires plurielles.

Comparer l'intertextualité et l'ensemble de souvenirs singuliers structurés par les cadres collectifs de la mémoire revient à établir un lien entre des supports de pensée, des représentations et des images élaborées. Tous ces éléments sont mis sur le même plan pour garantir un accès durable au passé, suggérant une analogie entre l'intérieur et l'extérieur, l'inscription pouvant revêtir une forme cognitive ou écrite. Roland Barthes, dans la définition citée de l'intertextualité, utilise le mot « tissu » : « tout texte est un tissu nouveau de citations révolues ». Cette concordance de « textes » se réalise lors de la lecture, qui consiste en une expérience sensible. L'étymologie latine du mot « texte » renvoie à ce principe, il vient de *textum* et le verbe *texere* qui signifie « tisser » et désigne également les motifs entrelacés. Cette rencontre se fait à partir d'une relation subjective qui se construit lors d'une interprétation par une méthode herméneutique.

Les arts de la mémoire et les apports de l'éthique narrative déplacent l'attention des récits vers l'anthropologie. Quelle vision de l'humain véhiculent-ils ? En quoi la mémoire de la Shoah peut-elle être le paradigme d'une humanité problématique qu'il faut continuer à interroger à partir de ce paradigme ? La rencontre avec les récits sur la Shoah instaure l'expérience d'une mémoire vive pour ensuite s'ouvrir aux enjeux philosophiques, les métaphores artisanales sont inspirantes pour la conception des activités des ateliers du souvenir : dans la deuxième partie consacrée à la mise en œuvre d'ateliers du souvenir, ils guideront les conditions dans lesquelles le souvenir peut se cultiver, le moulin qui « nourrit » un paradigme et le tissage qui lui donne des motifs, des liens, des nœuds à ces récits, où l'on peut éventuellement réparer des fils déchirés.

[59] Adorno, T . W. (2010). *Prisme. Critique de la culture et société*. Payot et Rivages. Paris., trad. Geneviève et Rainer Rochlitz, p. 7-31.

L'une des conditions d'accès aux souvenirs de la Shoah, c'est l'acceptation de l'héritage, cultiver le souvenir ne s'impose pas. L'objectif de l'atelier du souvenir consiste ensuite à rendre cet héritage[60] accessible, de créer des conditions d'une rencontre et de permettre la transmission de connaissances[61] dans un processus éducatif. La philosophe Chantal Delsol répond ainsi à la question : hériter, et après ?

> Dans le processus pédagogique, ce qui compte dès lors, c'est moins la transmission des connaissances que l'épanouissement de celui ou celle qui se forme. Le savoir est donné pour mieux permettre la critique et éventuellement la critique du savoir telle est la caractéristique de l'enseignement des « humanité ». [...] Chaque génération va à nouveau poser la question des limites du bien et du mal, du seuil de l'intolérable, et reprendre l'héritage des questions sans réponse que l'on se transmet.[62]

La mémoire permet la durée, mais, comme le processus consiste en une actualisation, voire une reconstruction, l'accès consiste en un effort, un travail individuel, ce n'est pas une sorte de « transfert » d'un corpus figé, d'inscriptions immuables. Certes, il y a des corpus de texte, des archives, des témoignages qui participent à la création d'une mémoire – leur existence est une condition d'accessibilité.

À ce stade, on peut retenir que la « mémoire » est donc le moyen de produire des souvenirs. Cependant, on parle aussi de mémoire comme d'un ensemble de récits passés à propos d'un individu ou d'un groupe. C'est dans ce sens qu'on évoque « les mémoires de la Shoah ». Pour répondre à la question des conditions de mémorisation, la « mémoire » a été étudiée en tant que fonctionnalité, celle de fabriquer des souvenirs et de les conserver. À cet égard, la mémorisation produit des supports de mémoire au niveau individuel et intime : ce sont des pensées, des images que l'on sait être dans le passé, donc des constructions cognitives « accessibles » par une actualisation. Au niveau extérieur, matérialisé concrètement, ces supports sont des artéfacts culturels. Or, il est impossible d'isoler l'un ou l'autre phénomène, les deux sont imbriqués, doubles, interdépendants.

---

[60] Mention-Schaar, M.-C. (2014). *Les héritiers*. Loma Nasha Films. France.

[61] Au sens de l'image de la « colombe » de Kant. La colombe pour faire ses figures de vol pourrait imaginer mieux réussir dans le vide, alors qu'elle a besoin de la résistance de l'air. Sans legs, sans transmission, il est difficile de se connaître. La connaissance passe par l'altérité et l'expérience. Kant, I. (2001) *Critique de la raison pure*. PUF. Paris., préface de la seconde édition, 1787, p. 16-30 : Concernant la connaissance, Kant évoque une filiation traditionnelle, par exemple les figures géométriques de Thalès, le triangle isocèle en particulier, chaque fois pour en montrer les apports et les limites pour la connaissance : c'était une révélation, puisque Thalès ne suit plus pas à pas ce qu'il voyait dans la figure, mais il la construit « par concepts », donc selon ce qu'il y avait mis *a priori*. Ensuite, depuis Galilée, l'application des principes entre en jeu : la science ne peut se passer d'expérimentation : le concept est donné, l'expérimentation est réalisée, mais, comme le concept se limite à ce que l'on y a mis, il faut poursuivre l'interrogation critique des phénomènes sans tomber dans la spéculation. Si l'on spécule, l'on tombe dans une « fiction », alors que l'on cherche une nécessité. La tradition alliée à l'expérience garde le pouvoir de préserver d'une spéculation « vide ». La colombe a besoin de l'air, elle ne peut voler dans le vide, voilà la métaphore employée dans le contexte.

[62] Birnbaum, J. et al. (2017). *Hériter, et après ?* Gallimard. Paris. Delsol, C. *La culture, cette provocation.* p. 33-34.

Pour résumer, il a été montré que cet accès se produit, il repose sur des liens, il exige une confiance, des connaissances, une démarche critique et un consentement, donc des éléments qui constituent des critères pour caractériser le souvenir. Ces éléments composent un ensemble complexe, à la fois affectif, narratif et cognitif. L'accès au souvenir repose sur la fabrique de supports de mémoire selon les procédés évoqués.

1.2.3 Décrire la fabrication des supports de mémoire.

Qui dit procédé, dit un enchaînement réglé, un art ; quel est-il et en quoi peut-il être constitutif de la méthode des ateliers du souvenir ? Il ne s'agit pas ici de retracer l'histoire des conceptions de la mémoire, mais d'y chercher les éléments méthodologiques opératoires qui facilitent l'accès non seulement aux textes, aux traces, aux documents et aux représentations artistiques de la Shoah, mais aussi leur sens. D'emblée, on serait tenté d'affirmer qu'il s'agit là de supports de mémoire permettant un travail mémoriel. Si tout travail mémoriel repose sur des supports de mémoire, tout support de mémoire n'est pas qu'un travail mémoriel ; le support de mémoire dépasse la fonction mnémotechnique. Par l'intermédiaire du phénomène de l'intertextualité, un autre élément apparaît : un réseau de relations. Ce sont des relations entre les documents historiques, les objets, les œuvres, les auteurs, les lecteurs, auditeurs et spectateurs. Un support de mémoire pourrait être défini comme le souvenir singulier que l'on en garde, transfiguré individuellement – en résonance avec tous les autres qui y accèdent de la même manière. Là encore, la méthode herméneutique semble convenir.

Les arts de la mémoire incluent la lecture, ainsi, toutes ces théories philosophiques sur la mémoire constituent autant de facettes pour déchiffrer[63] le rapport entre souvenir et écrire d'un côté et souvenir et lire de l'autre, comme deux faces d'un même geste : la fabrique de la mémoire. Pour les héritiers de la Shoah, il s'agit de fabriquer des souvenirs qui appartiennent à d'autres. En comparaison à l'évocation poétique des souvenirs, bien souvent restreinte à une fonction involontaire de la mémoire illustrée par la méthode proustienne dans la recherche du temps perdu, l'atelier du souvenir est plutôt destiné à expérimenter une fabrique de « souvenir » initiée par la volonté dans le cadre particulier d'un atelier où les participants produisent des souvenirs propres. La volonté de cultiver une mémoire s'inscrit ainsi dans une démarche de mémorisation pensée comme un art, une *téchnè*.

[63] La philosophe Annette Baier parle d'une lecture « subversive » du dualisme cartésien, par exemple, en écartant tout dogmatisme afin de prendre en compte des analyses pertinentes sans dogmatisme : cité par Alanen, L. (2003). What Are Emotions About ? *Philosophy and Phenomenological Research*, vol. 67, n°2, p. 311-334. https://doi.org/10.1111/j.1933-1592.2003.tb00292.x.

Si l'on regarde plus en détail l'époque où les arts de la mémoire tombèrent peu à peu en désuétude, l'imprimerie n'est peut-être qu'un révélateur d'une autre société où le rôle des monastères dans la vie intellectuelle diminue. D'autres dynamiques se créent, en même temps que le nombre des écrits se démultiplie. Il s'agit là d'un point de vue sociologique et historique ; or, si l'on adopte le point de vue philosophique, si l'on s'intéresse à la fabrication de la pensée, les outils des arts de la mémoire contiennent un potentiel actuel. Mary Carruthers a consacré deux ouvrages de référence à cette thématique, dans *Machina memorialis*, l'on peut lire que la spécialiste du Moyen Âge et de la Renaissance prend en compte les questions qui se posent également ici.

Tout d'abord, elle décrit comment se déroulait l'apprentissage monastique :

> Tout métier élabore une orthopraxie, c'est-à-dire un savoir acquis uniquement par imitation de techniques et d'expériences reprises de maîtres exemplaires et par une maîtrise totale de celles-ci. Pour l'essentiel, ce savoir ne peut même pas faire l'objet d'une mise en mots : seule la pratique inlassablement réitérée permet de l'acquérir. [L'éducation monastique] est plus comparable à l'art de la maçonnerie ou de la menuiserie qu'à un quelconque modèle académique moderne. Il s'agit de l'apprentissage d'un ensemble de compétences qui est aussi un mode de vie. [...] « une manière d'œuvrer dans une direction particulière ».[64]

Il s'agit d'une fabrication qui rejaillit sur le mode de vie, un mode de production transposable dans tous les domaines, autant intellectuels que techniques. Ainsi, l'être humain s'engage également à tous les niveaux dans ce processus. L'un des exemples est la pratique des prières, mais les arts de la mémoire se sont constitués dans les traditions diverses gréco-romaines, juives, orientales et chrétiennes. Ils font partie de la rhétorique, visant la composition et l'élaboration de pensées inédites davantage que l'apprentissage par cœur.

> L'application continue à la prière, qui est le propre de la vie monastique, a pris, en latin, le nom de *sacra pagina*, c'est-à-dire la méditation constante fondée sur la lecture et la remémoration des textes sacrés. Les premiers moines du désert appelaient cet ensemble de pratiques *mnêmê theou*, la « mémoire de Dieu ». Cette « mémoire » ne se restreint pas à ce que nous désignons sous ce vocable aujourd'hui, c'est un concept beaucoup plus vaste, car il reconnaît le rôle essentiel que joue l'émotion l'imagination et la méditation au sein de l'activité de remémoration. Plus proche de sa signification réelle est notre terme de « cognition », désignant la construction de la pensée. La méditation monastique est l'art de fabriquer des pensées relatives à Dieu.[65]

C'est pourquoi il est intéressant de se pencher sur les figures et le topos qui perdurent dans la mémoire collective et qui offrent des applications par la fabrication primordiale dans les monastères. Or, si le processus de mémorisation constitue un mode de vie où l'on y accorde de la valeur, une

[64] Carruthers, M. (2002). *Machina memorialis*. Gallimard. Paris. p. 10.
[65] *Ibid*, p. 10.

vision du monde intersubjective actuelle doit aussi être représentée, comme une sorte d'« imitation » dont il sera question plus tard, qui consiste à prendre en compte toutes les formes de pensées (rationnelle, créative et affective).

Le témoin direct de la Shoah, par exemple, communique un vécu tel qu'il l'a vécu[66], tel un observateur qui attesterait l'authenticité de ce qui s'est passé, c'est la définition même du témoignage au fil des époques. On peut élargir la définition à la « reconstitution du point de vue du témoin », celle-ci est fréquente dans les enquêtes judiciaires, cette reconstitution permet de cerner sa manière de se souvenir. Lorsqu'il s'agit d'un texte littéraire, certains auteurs s'expliquent[67]. Dans les écrits de témoignages, des choix accomplis par les auteurs ouvrent le champ d'interprétation, ces choix peuvent aussi être présents de manière implicite, ce qui fait du texte un texte qui résiste davantage au lecteur et exige une enquête plus poussée.

---

[66] Hartog, F. (2017). La présence du témoin, *L'Homme*. http://journals.openedition.org/lhomme/30694. https://www.cairn.info/revue-les-lettres-de-la-spf-2008-2-page-121.htm. : « En grec, l'étymologie du mot « témoin », *martus*, conduit vers le radical d'un verbe signifiant « se souvenir » (*smarati* en sanscrit ; en grec *merimna*, qui a donné en latin *memor[ia*]). Le témoin est mémoire. En latin, le nom *testis* (« témoin ») mène vers *terstis*, soit « celui qui est là en tiers ».

[67] Kertész, I. (2022). *Heimweh nach dem Tod: Arbeitstagebuch zur Entstehung des „Romans eines Schicksallosen"*. Rowohlt. Hambourg. p .64. Dans ce journal de travail l'auteur relate ses lectures du canon littéraire pour trouver une manière de construire son roman *Être sans destin*. Dostoïevski, particulièrement *Crime et châtiment*, Proust, Thomas Mann, Balzac, Camus, etc. *[Eintragung vom 12.06.1960:] Es gibt keinen Gemeinplatz, dessen Wahrheit nicht plötzlich lebendig und auf neue Art erregend würde, wenn man ihn als eigene Erfahrung erlebt. Mit Entdeckerfreude sage ich also: Jede Leidenschaft ist alt, nur ihr Name ändert sich. Und jede Leidenschaft ist anders, als ihr Name besagt "*. / « Il n'y a pas de lieu commun dont la vérité ne devienne soudain vivante et passionnante d'une manière nouvelle lorsqu'on en fait l'expérience personnelle. C'est donc avec la joie du découvreur que j'affirme : toute passion est ancienne, seul son nom change. Et toute passion est différente de ce que son nom indique ». Le lecteur y est plongé dans l'élaboration des outils de l'auteur qui se constituent à partir de la lecture, du modèle à imiter, de revivre, de ressouvenir comme accès à une vérité, définie comme une connaissance de soi que l'on peut éprouver en tant que telle, un accès à soi grâce à la forme préexistante qui est réinvestie et recrée ».
„Da erkennt man wieder die Mischung aus unheimlicher Seelenkenntnis und leicht naiver Romantisierung. [Dostojewski]". p. 13 : „Là, l'on reconnaît le mélange d'une inquiétante connaissance de l'âme et d'une romantisation légèrement naïve. ». [...] p. 60-61: *„Wie ein Streber, der sich für das Colloquium vorbereitet, muss ich die Komposition des Romans wieder und wieder erfinden usw. […] Bis dahin muss ich Manns ‚Faustus' dazu lesen, vielleicht auch den ‚Zauberberg', und auf meinen Tagebuchseiten regelmäßig über den Fortgang berichten"*. / „Comme un bûcheur qui se prépare pour un colloque, je dois réinventer sans cesse la composition du roman, etc. […] D'ici là, je dois lire « Faust » de Mann, peut-être aussi 'La montagne magique' et rendre compte régulièrement de l'avancement sur les pages de mon journal ». [...] p. 101: *„Ich bin auf ganz lakonische, unglaublich zielgerichtete, eine -schwer fassbare, ziemlich verwirrende und sehr – extreme Wirkung gekommen, die auf einer stilistisch äußerst feinen, subtilen inneren Einheit beruht. Diese Technik betrachte ich als endgültig für den ganzen Roman – dabei mache ich mir nichts vor: Ich habe sie von Camus gelernt, aus dem ‚Fremden', aber in der Weise, dass ich sie inzwischen auch selbst erfunden habe, als wäre sie neu; wer es nicht so macht, imitiert lediglich, ich dagegen behaupte, im gleichen Stil zu schreiben, aber dennoch etwas Originelles zu machen – egal*". / « J'ai trouvé un effet très laconique, incroyablement ciblé, difficile à saisir, assez déroutant et très extrême, qui repose sur une unité interne extrêmement fine et subtile sur le plan stylistique. Je considère cette technique comme définitive pour l'ensemble du roman – mais je ne me fais pas d'illusions : je l'ai apprise de Camus, dans L'Étranger, mais de telle manière que je l'ai entre-temps inventée moi-même, comme si elle était nouvelle ; ceux qui ne procèdent pas ainsi se contentent d'imiter, tandis que moi, je prétends écrire dans le même style tout en créant quelque chose d'original – peu importe ».

La fin du Moyen Âge marque un tournant dans l'histoire de l'écriture et de la mémoire. Alors que la mémoire artificielle intérieure, qui permettait de stocker des discours, des paroles ou des rituels religieux, est remplacée par l'écrit extérieur, le rapport entre écrit et mémoire est renforcé. Aujourd'hui, le ressouvenir consiste souvent à écrire ou à lire, mais aussi à écouter et à dialoguer avec un texte ou une inscription. Si l'on se réfère aux cinq parties de la Rhétorique, l'Invention est celle de l'artisan, de l'artiste et de la fabrique, les outils de mémorisations (la mémoire artificielle[68]) en revanche, ont contribué à instaurer un réservoir de métaphores, c'est-à-dire de figures présentes collectivement. Pour fabriquer des souvenirs, des souvenirs accessibles d'autres sont la condition nécessaire, l'on ne peut se souvenir à partir de rien. Depuis la naissance de la philosophie occidentale, la pensée est définie comme un art, pour gagner en lucidité, pour constituer une logique rationnelle, pour tendre vers l'émancipation des humains ; or, sans transmission, donc sans méthode préexistante, représentées par exemple par les métaphores du moulin et du tissage, il serait difficile de réfléchir la voix du narrateur et de fabriquer des images à partir de son texte. Ce sont des images au sens large : affectives, sensorielles et rationnelles. Le fonctionnement de la pensée, la cognition est ici décrite comme une « machine », ce qui renvoie à un processus artisanal pour lequel on se dote d'outils fabriqué par soi-même. Ceux-là permettent la création de mémoire par la traduction, l'interprétation et l'application de ce que l'on a appris, la transformation des graines de l'expérience en une production au sens d'une *poiesis*[69] qui désigne chez Aristote l'action de faire, de créer et de fabriquer – c'est un levier non négligeable pour concevoir une méthodologie des ateliers du souvenir : à la fois, le souvenir devra être pris en compte dans toutes les dimensions évoquées (*pathos*), visant à constituer une mémoire dans la durée (*ethos*) et parfois, parfois dans une

[68] Carruthers, M. (2002). *Machina memorialis*. Gallimard. Paris. p. 18 : « [...] les Anciens enseignaient l'Invention, la Disposition, l'Élocution, la Mémoire et la Prononciation dans cet ordre. Les érudits du Moyen Âge considéraient le traité de Cicéron *De l'inventione* comme le Première Rhétorique, réservant à la *Rhetorica ad Herennium*, alors attribuée à Ciceron, le nom de Seconde ou Nouvelle Rhétorique ». Comment fabriquer (inventer) des mémoires avant/pendant/après leur « ancrage », leur inscription dans les mémoires. Elle poursuit p. 18 : « De même, dans la tradition des manuels médiévaux, l'Invention précède la Mémoire ». Les techniques de mémorisation artificielles où l'on « place » les images pour mieux les retenir intervient seulement après cette phase de production.

[69] Aristote (2014). *Œuvres Complètes*. Flammarion. Paris. *La Poétique*, 1451 b 27-33 : « [...] il ressort avec évidence de tout cela que le poète doit être un créateur d'intrigues bien plus qu'un auteur de vers, dans la mesure où être poète, c'est composer une représentation et que ce qu'il représente, ce sont des actions. Et, même s'il lui arrive de prendre pour sujet des événements qui se sont réellement passés, il n'en est pas moins poète : car rien n'empêche que certains événements qui se sont passés soient d'une nature telle que c'est avec vraisemblance qu'ils pourraient se produire – ce qui précisément fait du poète le créateur de ces événements ». D'autres traducteurs, cités par Gérard Lambin Lambin, G. (2012). Poièsis, mimèsis, catharsis dans la *Poétique* d'Aristote. *Etudes classiques.* n°80, p. 283-318. file:///C:/Users/Asus/Downloads/216-411-1-SM-1.pdf, dans Aristote. (2011). *La Poétique*. Seuil. Paris. Roselyne Dupont-Roc et Jean Lallot traduisent même la fin de ce passage par : « [...] rien n'empêche certains de s'être produits de façon vraisemblable et d'être des sujets possibles, en lui permettant de les recréer ». Le souvenir est ici comparé à un acte de recréation.

dimension de *catharsis*[70] ou dans le sens d'une *mimesis*[71], au sens d'une lucidité gagnée « à partir » (ou « dans le ») du *pathos*[72] en l'imitant pour apprendre, en recréant pour configurer et en refigurant[73] dans une action propre.

Cet art de la figuration a engendré des figures collectives accessibles, c'est-à-dire, des modèles métaphoriques des cadres des mémoires.

1.2.4 Distinguer les processus de mémorisation.

Résister aux projets nazis consiste à ne pas accepter l'oubli et à retenir les noms des victimes d'abord. Cependant, c'est plus que cela, car ces noms et ces récits perdureront et agiront sur celui qui se souvient. Cette rencontre se fait à travers des voix singulières, de témoins directs, de textes, d'enregistrements, de descendants. Ainsi, étudier la Shoah revient à se pencher sur le statut du témoin, sur la réception du témoignage dont l'historien atteste l'authenticité, et dans les mots permettent de transmettre son récit de la Shoah. L'expérimentation consiste à faire exister des témoins et de fabriquer leurs souvenirs à partir des éléments dont on dispose actuellement, car une mémoire vive s'expérimente, se vit, se ressent, même en l'absence des témoins. Ainsi, la transmission parvient à faire exister le témoin. Par analogie, l'on comprend et interprète ce qui est transmis, en revanche, l'on ne le « partage » pas, l'on ne s'identifie pas à ce vécu quand on l'intègre dans son monde, quand on en fait des jalons structurants. « Connaître la Shoah » veut dire la reconnaître, dans les ateliers du souvenir, les activités instaurent des conditions où l'on fait l'effort[74] d'une « reconnaissance attentive ». Sans une certaine forme de transmission, aucun apprentissage ne pourrait se mettre en place. C'est pourquoi la conception d'ateliers du souvenir exige une mise en scène, un aménagement propice à l'apprentissage, à la rencontre et à l'accueil de récits.

Les différentes théories de la mémoire posent la question de l'apprentissage tel qu'introduit par Platon dans le *Ménon*. Le paradoxe inhérent à l'apprentissage enrichit la réflexion sur l'importance de la rencontre de l'autre. Le jeune esclave, guidé par les questions de Socrate, retrouve les propriétés géométriques du triangle. Il en serait seulement capable parce que son âme immortelle

[70] L'enseignant peut proposer des sorties au théâtre et faire vivre des expériences cathartiques, mais leur prise en charge dépasse le cadre de l'atelier du souvenir. L'orientation de ce travail est e et l'on évite le recours à l'intime, même si les participants y ont recours parfois de manière pudique, au service de leur raisonnement.

[71] Aristote (2014). *Œuvres Complètes*. Flammarion. Paris., *La Poétique*, p. 2764, 1448 b 5-9 : « En effet, les êtres humains sont dès leur enfance naturellement enclins à imiter, et cela précisément les distingue des autres animaux : l'homme est l'être le plus enclin à imiter, et il fait ses premiers apprentissages au moyen de l'imitation. Et, tous, ils prennent naturellement plaisir aux imitations ou représentations, comme les œuvres d'art en témoignent [...] ».

[72] Voir partie II. consacrée aux implications affectives du souvenir.

[73] Voir l'éthique narrative de Paul Ricœur qui sera abordée ultérieurement.

[74] Cet effort est qualifié « d'engagement » par les élèves qui en retirent un sentiment de « fierté ».

les aurait contemplées avant sa réincarnation, au moment où le passage par le fleuve Léthé provoque l'oubli. Sinon, comment résoudre le paradoxe de l'apprentissage – ignorant qu'il y a quelque chose à connaître, personne ne chercherait à apprendre ? Malgré tout, la présence de Socrate est nécessaire à cet apprentissage. La rencontre de l'autre est en jeu ici, inhérente à la condition humaine, Socrate préconise une maïeutique pour déclencher l'accouchement des questions et des idées. Dans les passages suivants, il pose la question du fonctionnement de la mémoire.

Platon s'interroge sur le souvenir de l'objet « retenu » en tant que tel, tandis qu'Aristote travaille sur l'hypothèse d'un souvenir-pathos, c'est-à-dire qu'on retrouve les mêmes sensations lorsqu'on se souvient et qu'on les reconnaît par une habitude acquise par la répétition. Platon utilise le trope de l'empreinte : une marque apposée dans la cire présente dans l'âme et de l'empreinte provoquée par un anneau pour expliquer par analogie la mémoire, dans le passage du dialogue *Théétète* cité ici. C'est une explication qui repose sur un mythe qui fait intervenir Mnémosyne[75] :

> *Socrate*
> Eh bien, accorde-moi de poser, pour les besoins de ce que j'ai à dire, qu'est contenu en nos âmes un bloc malléable de cire : plus grand pour l'un, plus petit pour l'autre ; d'une cire plus pure pour l'un, plus sale pour l'autre, et assez dure, mais plus humide, pour quelques-uns, et il y en a pour qui elle se situe dans la moyenne.
> *Théétète*
> Je pose.
> *Socrate*
> Eh bien, affirmons que c'est là un don de la mère des Muses, Mémoire : exactement comme lorsqu'en guise de signature nous imprimons la marque de nos anneaux, quand nous plaçons ce bloc de cire sous les sensations et sous les pensées, nous imprimons sur lui ce qui nous voulons nous rappeler, qu'il s'agisse de choses que nous avons vues, entendues ou que nous avons reçues dans l'esprit.[76]

La volonté joue un rôle, indépendamment de la qualité de la cire de quelqu'un. Nous « voulons nous rappeler », la mémoire volontaire est en question dans ce passage.

> Et ce qui a été imprimé, nous nous le rappelons et nous le savons, aussi longtemps que l'image en est là ; tandis que ce qui est effacé ou ce qui s'est trouvé dans l'incapacité d'être imprimé, nous l'avons oublié, c'est-à-dire que nous ne le savons pas.[77]

Le souvenir permet au savoir de persister, l'erreur relève d'un problème de qualité de la cire ou d'un effacement[78], un passage qui aborde le problème de la pérennité du souvenir même, le fait que l'on continue à se souvenir. Dans ce passage, Platon aborde les conditions de la mémorisation. C'est à

[75] Les filles de Mnémosyne, les muses jouent un grand rôle dans cette représentation mythologique de la mémorisation.
[76] Platon. (1995). *Théétète*. Flammarion. Paris. 191 c-e, p. 250, trad. Michel Narcy.
[77] *Ibid*., p. 250.
[78] *Ibid.,* p. 258.

partir de l'examen de ces conditions[79] en tant que rapport entre l'inscription et le souvenir qui apparaît possible ou impossible que l'on peut interroger le rappel de l'objet en tant que tel, identique à lui-même et reconnu comme participant à l'Idée. Les Idées sont intelligibles et immuables et le monde sensible semble ici plutôt un facteur de perturbation dans la connaissance des Idées qui sont réelles. La conception que nous venons de dégager ici privilégie la réalité construite singulièrement à partir d'éléments collectifs, néanmoins, le trope continue à exister : il se retrouve dans la « trace mémorielle », la « mémoire photographique », l'exigence d'exactitude et le fait que l'on voit l'oubli de manière négative. Cependant, la volonté de se souvenir se traduit ici par un processus, celui d'apposer une marque dans la cire, à partir d'une volonté de retenir : ces procédés sont accessibles dans les mémoires collectives, illustrés par exemple par les plaques commémoratives. Bien entendu celle-ci comporte une inscription qui représente l'événement à rappeler, mais leur véracité est gardée par les archives de documents attestant leur exactitude. Même dans le cas d'une image, d'une photographie ou d'une vidéo, il est pourtant nécessaire de reconstruire ce dont on veut se souvenir. La conception d'un atelier du souvenir doit prendre en compte l'élaboration de ce « vouloir se rappeler » et explorer les marques collectives laissées au fil du temps : explicités par des historiens, des archéologues, mais aussi par des écrits littéraires, des œuvres d'art et culturelles.

Une condition de la mémorisation serait donc de pouvoir laisser une trace : la métaphore de la cire est devenue une image collective, celle d'un pouvoir postulé de garder ce à quoi l'on accorde de l'importance grâce à une inscription la plus nette et la plus pérenne possible : il s'agit d'une inscription qui traduit une mémoire orale ou documentaire (de témoins directs, d'héritiers), voire archéologique vers des mémoriaux portant des plaques commémoratives.

Un autre trope platonicien, celle de l'âme « comme un livre » dans un passage du *Philèbe.* Socrate discute avec Protarque, les protagonistes abordent des questions liées au discours intérieur et extérieur :

> *Socrate :*
> Je crois que notre âme ressemble alors à un livre.
> Protarque
> Comment cela ?
> *Socrate :*

[79] Platon fait dire à Socrate que certains ont une cire humide ou sale, ce qui altère l'impression de celle-ci – « les impressions qu'ils gardent dans la cire sont incertaines » -, et/ou n'arrivent pas à « distribuer chaque objet à chaque marque » -ils sont « lents » ou « sots ». Les erreurs se font au moment de l'impression et au moment du rappel. Dans l'atelier du souvenir, il s'agit justement de créer des conditions d'interaction et collaboratives, reposant sur l'intersubjectivité, pour arriver à un résultat commun. Cela permet d'éviter autant que possible les erreurs matérielles ou de compréhension. Platon. (1995). Théétète. Flammarion. Paris. 194 d-195 b, p. 258.

> La mémoire, qui à propos d'un même objet coïncide avec les sensations, et les impressions que provoque cette coïncidence, je me les figure, moi, à peu près comme un discours qui s'écrirait dans nos âmes. Et quand ce qui est écrit par l'impression est vrai, le résultat est en nous une opinion vraie accompagnée de discours vrais. Mais, quand cet écrivain qui est en nous écrit des choses fausses, il en résulte le contraire de la vérité.
> *Protarque :*
> Cela me semble évident, et j'admets ce qui vient d'être dit.[80]

Pour se souvenir, en dehors du résultat vrai ou faux, il faut écrire – une écriture concordante aux impressions. L'écrivain dans l'âme cohabite avec un peintre. Celui-ci illustre les discours du premier :

> *Socrate*
> Un peintre, qui succède à l'écrivain et dessine dans l'âme les images de ce que ce dernier y a écrit.[81]

Platon établit ici une primauté et une antériorité de l'écriture. Il en découle que la création des images peintes dépend de ce que l'écrivain a écrit, car il ne s'agit pas d'une reproduction d'une réalité extérieure, comme une photographie, mais bien d'une image inventée, d'un « souvenir ». Cette métaphore de l'humain, qui serait un livre vivant, avec des « pages remplies » et des « pages tournées » est également disponible dans les mémoires collectives. L'on peut chausser ses lunettes et se décrire comme un livre. Or, pour la conception constructiviste qui semble la plus féconde pour articuler les mémoires collectives et individuelles, le livre ne peut être qu'une version de la « machine », celle de la littéralité, du contenu linéaire.

> L'éducation d'un individu n'avait pas pour but de le transformer en « livre vivant » (au moyen de la répétition par cœur, apanage de l'imbécile), mais d'en faire une « concordance vivante », apanage de la prudence et de la sagesse.[82]

Mary Carruthers conclut cette section consacrée à l'art combinatoire, qui se situe entre l'oubli et la mémoire, en explorant les mécanismes mentaux liés à la « memoria rerum ». Elle évoque une mémoire des choses, placée au-dessus de la mémoire de textes appris par cœur. En effet, ces constructions permettent d'exprimer les mémoires et de les garder accessibles dans la durée par ces « balises » que chacun fabrique. C'est une mémoire disponible, reconstruite, qui est créée par ce procédé.

[80] Platon. (2002). *Philèbe*. Flammarion. Paris. 38 e-39 b, p. 154, trad. Jean-François Pradeau.
[81] *Ibid.*, p. 155.
[82] Carruthers, M. (2002). *Machina memorialis*. Gallimard. Paris. p. 46.

Les conditions de mémorisation se résument par l'écart entre le souvenir intime et le ressouvenir à partir de récits d'autrui, ainsi que dans l'écart entre une empreinte fidèle et une image fabriquée.

1.2.5 Identifier les motivations artistiques, pédagogiques et politiques des mémoires de la Shoah.

Platon l'a évoqué : il s'agit de se souvenir de ce que nous voulons pouvoir rappeler. En quoi, se souvenir, dépend-il de notre volonté ? N'est-ce pas la volonté de garder les conditions d'accès à un événement auquel l'on accorde de la valeur ? Le temps, c'est-à-dire la durée entre en jeu ici : l'inscription vise en général à faire durer un texte - donc une fabrication - grâce à « sa capacité d'élargir les frontières de la communication humaine[83] ». L'on pourrait croire qu'écrire ce texte garantirait son accessibilité à travers le temps, mais il s'agit d'un préjugé culturel. L'égyptologue Jan Assmann souligne qu'une différence opérante ne réside pas entre l'oral et l'écrit – finalement, ce qu'est l'inscription dans la culture antique jusqu'à aujourd'hui pouvait également être perpétué par la répétition dans les cultures à transmission orale, il s'agit de paroles ou de représentations dans les deux cas. Dans le cadre de son travail, il distingue plutôt les différentes potentialités de l'écrit par rapport à l'oral, non pour la pérennité des textes, mais pour leur forme, il est difficile, par exemple, de se louer soi-même dans les cultures à transmission orale, alors que l'écrit offre un espace d'introspection plus vaste. En effet, la fabrique de la mémoire en tant qu'art cognitif n'a pas besoin de distinguer entre l'écrit et l'oral. Elle doit plutôt s'intéresser au processus même, aux entrelacements de toutes les formes de pensées, y compris la pensée affective.

Or, pour les survivants de la Shoah, l'enjeu est de raconter, certains écrivent, d'autres témoignent oralement, en effet, ces productions appartiennent à des catégories différentes de textualité, par exemple, ce geste peut être artistique ou pédagogique, voire politique, ou tout à la fois, intentionnellement ou malgré lui. Quel est l'enjeu ? La mémoire passe par des registres différents : soit on relit un texte d'une œuvre littéraire à voix haute ou en silence, ce sera chaque fois une autre lecture ; soit on écoute les témoins ou l'on réécoute un enregistrement d'un témoignage, ou l'on regarde un documentaire, mais, là aussi, l'écoute serait différente selon les contextes et le rapport que l'on établira au moment de la rencontre avec le texte. Dans l'atelier, les participants et

[83] Assmann, J. (1993). *Schrift und Gedächtnis :Schrift, Tod und Identität: Das Grab als Vorschule der Literatur im alten Ägypten*. Wilhelm Fink Verlag. Munich. p. 64: „*Man hat oft als die entscheidende Leistung der Schrift hervorgehoben, dass sie die Grenzen menschlicher Kommunikation in Zeit und Raum erheblich erweitere*."/ « On a souvent souligné que la contribution décisive de l'écriture était d'élargir considérablement les limites de la communication humaine dans le temps et l'espace ».

participantes enquêtent sur les motivations à écrire et jugent de l'importance de se souvenir, sans forcément argumenter. En lisant les textes, en les interprétant, ils les font perdurer.

Ricœur va jusqu'à définir une forme d'écriture qui « fait trace »[84]. Dans le cadre de l'atelier du souvenir, la mémorisation repose donc sur le choix de « garder » accessible et de le « réutiliser » pour participer à la culture du souvenir. L'art de figurer fait partie de la fabrique des « souvenirs ». Si la volonté est en jeu dans le travail de mémoire, comment choisit-on alors ? Et quelles figures fabrique-t-on à partir des éléments que l'on veut retenir, quel rapport ses éléments ont-ils avec soi-même ? Devient-on créateur d'image et de textes ?

Comment devient-on « artisan » de mémoires ? La création des mémoires orales et écrites est étudiée en *memory studies* . Les anthropologues Jan et Alidia Assmann distinguent les textes du canon, c'est-à-dire d'une « mémoire culturelle fonctionnelle » et les textes de l'archive, c'est-à-dire une « mémoire culturelle de référence » [85]. Cette distinction permet de présenter l'importance des textes de références et des archives que l'on différencie des productions culturelles. Le rapport à ces écrits n'est pas le même : soit il s'agit d'une mémoire active (que l'on peut interpréter), soit d'une mémoire passive (qui est archivée). Les mémoires de la Shoah relèvent des deux formes de mémoire. Selon Alidia Assmann, le régime de la mémoire se caractérise par l'exégèse quand une société accorde une plus grande importance à l'histoire plutôt que de préférer l'immuable et la répétition d'une tradition, telle que l'Égypte ancienne dont Jan Assmann est spécialiste. Or, ne pourrait-on pas affirmer que ces deux régimes coexistent dans une société comme des forces divergentes. En réalité, « vivre » des souvenirs suppose une relation dynamique entre l'écriture et la mémoire. Cette relation d'actualisation crée une coïncidence temporelle entre le passé et le présent en donnant lieu à une forme de mémoire active, telle que décrite par Alidia Assmann, qui se distingue par son caractère interrogatif. Cette enquête est constitutive de l'atelier du souvenir ; la deuxième partie de ce travail est consacrée à sa mise en œuvre, par des activités de compilations, de choix, d'accentuations. Certaines formes de l'oubli sont analogues à celles de la mémoire, selon Alidia Assmann, il a des formes actives ou passives. Ces choix dessineront peu à peu une méthode, car ils exigent une justification rationnelle et une démarche raisonnable pour choisir ce dont on veut se souvenir. Par cette distinction, les élèves peuvent prendre conscience de leur rôle, cette culture du souvenir n'existe que s'ils y contribuent activement.

[84] Ricœur, P. (2000). *La mémoire, l'histoire, l'oubli*. Seuil. Paris. p. 82-111.
[85] Assmann, A. *Was sind kulturelle Texte ?* dans Poltermann, A. (1995). *Literaturkanon—Medienereignis—Kultureller Text.* Erich Schmidt Verlag. Berlin. p. 232-244.

1.2.6 L'enquête : une marche à suivre.

Pour participer aux ateliers du souvenir, il faut aussi faire preuve de patience. Celle-ci est nécessaire pour rassembler les éléments de la mémoire de la Shoah, pour collecter les morceaux et établir un lien avec ces derniers. Ainsi, pour interpréter les récits et pour leur donner un sens, chacun doit produire son assemblage propre. Ce travail prend bien souvent la forme d'une enquête, documentaire, historiographique, littéraire, cinématographique et de déplacement dans l'espace, d'un parcours – l'on cherche des éléments, des « graines ». Sans aucun doute, pour une enquête historique, des perspectives complémentaires et factuelles sont importantes ; organisées par une communauté scientifique. Or, pour chacun, l'application de cette mémoire lui laisse la liberté de choisir la manière de se souvenir[86] d'abord, dans l'atelier, une démarche collective émergera peu à peu. Cette forme d'« enquête » est fondée sur la méthode pédagogique élaborée par Dewey. Quels axes de la méthode seront particulièrement utiles à l'atelier du souvenir ?

Les écrits peuvent être classés dans des catégories différentes : littéraires, philosophiques, juridiques, historiques ou des recueils de témoignages que l'on ne pourra pas aborder dans leurs spécificités ici. Ils sont étudiés ici en tant qu'écrits permettant la création de « souvenirs » au niveau individuel, une recréation de figures mémorielles au niveau collectif, par la rencontre d'un ou de plusieurs textes[87], choisis et proposés aux participants de l'atelier, provoquant un attachement et par-là un ancrage actuel d'une voix particulière qui parle de la Shoah. Grâce au rapport entre « se souvenir » et « écrire », une expérience d'interprétation et de ressouvenir s'accomplit. Ce rapport repose également sur l'effort qui le fait exister : le moment de l'écriture, le moment de la lecture et le moment de la discussion.

L'enquête sur la manière de se souvenir a établi le critère de l'expérience : la mémoire vive est d'ailleurs, en même temps, la mémoire du corps singulier. La pédagogie de l'enquête en question

[86] Dans l'introduction de Pierre Bourtez à l'édition conjointe de Arendt, H. (2002). *Les origines du totalitarisme suivi de : Eichmann à Jérusalem*. Gallimard. Paris., intitulée : *Hannah Arendt entre passions et raisons*, l'importance du ressouvenir dans l'écriture littéraire est soulignée, p. 25 : « Évoquant la Première Guerre mondiale, non seulement elle [H. Arendt] affirme qu'il fallut plusieurs décennies pour s'en faire une image précise, mais que celle-ci provint d'une œuvre d'art : la Parabole de Faulkner, qui déployait 'la vérité interne de l'événement' avec une telle transparence qu'il devint possible de dire « Oui, c'est ainsi que cela fut [*De l'humanité dans de 'sombres temps'*]'. De cet exemple, Arendt tire plusieurs leçons. Le fait tout d'abord que le héros tragique 'parvient au savoir en réexpérimentant sur le mode du pâtir ce qui fut fait', en sorte que toute narration procède d'une réminiscence ». Raconter une histoire donne un sens ; se souvenir d'une certaine façon constitue un art de la mémoire appliqué à l'action terminée.

[87] Pensons à Raoul Hilberg, à partir de l'étude de l'organisation journalière de plans de circulations de train durant le troisième Reich, il comprend l'ampleur des transports vers l'est et il peut interpréter le degré d'implication des fonctionnaires de la *Reichsbahn* pour ensuite élaborer scientifiquement une étude scientifique historique. Ils relate cette expérience dans le film : Lanzmann, C. (1985). *Shoah*. Historia Films, ministère de la Culture, Les Films Aleph. Paris.

ici a été fondée par Dewey[88], et le moment de l'ancrage concret des mémoires collectives se rapproche du concept de « valuation ». Dans l'atelier du souvenir, l'on éprouve alors un attachement au monde du texte avec lequel l'on construit une relation de résonance. Donc, on est en droit d'affirmer que la lecture de ce texte est importante et on lui prête attention : il s'agit de l'attribution d'une valeur. Toutes les formes de pensées intellectuelles, créatives et affectives permettent de comprendre et d'expliquer comment l'on reconstruit des souvenirs véhiculés dans le texte, mais quel effet ceux-là exercent-ils sur les lecteurs ? La valuation permet de les interroger et d'ainsi relier la rencontre du monde d'un autre au sien et de réaliser que la lecture s'inscrit dans une dimension éthique. Alexandra Bidet, Louis Quéré et Gérôme Truc écrivent à ce sujet et en introduction aux travaux Dewey consacrés à la formation des valeurs :

> D'une part, il [Dewey] attribue d'emblée une dimension critique à l'expérience des valeurs : toute « valuation » est une critique. La réforme sociale[89] n'a d'autre but que d'enrichir cette expérience, « de libérer et d'étendre les significations dont elle est capable.[90] » D'autre part, il relativise l'importance des principes généraux et de standards *a priori* : la délibération pratique doit découvrir dans chaque situation le bien ou la valeur qui lui est spécifique. […] Pour cela, elle [cette critique] a besoin de la connaissance, en particulier, de connaître les relations entre événements. Pas de critique en effet sans une 'enquête intelligente' sur les conditions et les conséquences de l'attribution de valeur. Il s'agit de comprendre ce qui suscite l'attachement, pourquoi on accorde de la valeur à certains objets.[91]

Par la prise en compte des mémoires écrites, il s'agit non seulement de les faire exister, mais aussi de les juger. Le rapport permet la coexistence de modes et s'accompagne d'un jugement axiologique. L'enquête consiste donc également à analyser comment on s'attache, en même temps que la manière dont on se souvient, se ressouvient, trie, garde et/ou oublie. En effet, l'on y fait l'expérience de la normativité inhérente à l'expérience, c'est-à-dire de la valeur accordée à celle-ci.

La discussion, comme l'expliquent les commentateurs de Dewey, rend possible de définir des critères de jugement grâce à un dialogue délibératif avec soi-même ou avec d'autres pour expliquer l'attachement éprouvé dans l'expérience. La formation d'un jugement grâce à l'affect dont on prend conscience que l'on cherche à déchiffrer par une analyse prospective, éprouvé par l'imagination, par une expérience de pensée qu'offre la protection de l'hypothèse. Peut-on, par analogie, affirmer que la rencontre avec un texte invite également à s'engager dans une expérience de pensée ? Le

[88] Dans ces travaux, le pédagogue et philosophe pragmatique, penseur du processus également, préconise de former les jeunes pour les rendre capables d'anticiper les effets d'une action, de raisonner de manière logique.
[89] Pour Dewey, la philosophie consiste en une critique des croyances, des institutions, des coutumes, des politiques. Il s'agit de mettre en lumière les obstacles à l'émancipation dans une société et d'imaginer des réformes.
[90] Dewey, J. (1925). *Experience and Nature*. The Open Court. Chicago. p. 411.
[91] Dewey, J. (2011). *La formation des valeurs*. La Découverte. Paris. présentation de Bidet, A., Quéré, L. et Truc, G. : *Ce à quoi nous tenons. Dewey et la formation des valeurs*, p. 53-54.

psychologue Bruner nomme « fictif » la manière de lire un texte de manière « actuelle » et « hypothétique ». Ricœur parle quant à lui d'un « laboratoire imaginaire » qui repose sur un réservoir de textes disponibles, actualisé lors d'une lecture en faisant exister le texte de manière concordante à l'activité de lire, en train de participer à la construction de « souvenirs ». Ce réservoir[92] d'écrits est disponible lorsqu'on s'engage dans la lecture, dans la mémoire. De plus, l'examen critique de l'expérience de la lecture amorcera une phase de ressouvenir de cette expérience, ainsi, un dialogue s'instaure : entre le texte et le lecteur.

Enquêtons sur une expérience de lecture, voici un texte choisi parce qu'il permet d'aborder une question centrale de la thématique génocidaire, la mort d'un proche. Ne s'agit-il pas ici en quelque sorte d'une recherche inversée à celle du « temps perdu » de Proust ? L'auteur s'intéresse au souvenir involontaire seulement, celui qui remonte de l'oubli et qui le plonge dans le passé retrouvé, actualisé, alors qu'aborder les mémoires de la Shoah demande au contraire un effort volontaire. Est-il vraiment possible de distinguer ces deux formats du souvenir ?

L'extrait littéraire de *La recherche du temps perdu* de Proust, *Ma seconde arrivée à Balbec* raconte une expérience de mémoire involontaire.

> Mais à peine eus-je touché le premier bouton de ma bottine, ma poitrine s'enfla, remplie d'une présence inconnue, divine, des sanglots me secouèrent, des larmes ruisselèrent de mes yeux. L'être qui venait à mon secours, qui me sauvait de la sécheresse de l'âme, c'était celui qui, plusieurs années auparavant, dans un moment de détresse et de solitude identique, dans un moment où je n'avais plus rien de moi, était entré et qui m'avait rendu à moi-même, car il était moi et plus que moi (le contenant qui est plus que le contenu et me l'apportait). Je venais d'apercevoir, dans ma mémoire, penché sur ma fatigue, le visage tendre, préoccupé et déçu de ma grand-mère, telle qu'elle avait été ce premier soir d'arrivée, le visage de ma grand-mère, non pas de celle que je m'étais étonné et reproché de si peu regretter et qui n'avait d'elle que le nom, mais de ma grand-mère véritable dont, pour la première fois depuis les Champs-Élysées où elle avait eu son attaque, je retrouvais dans un souvenir involontaire et complet la réalité vivante. Cette réalité n'existe pas pour nous tant qu'elle n'a pas été recréée par notre pensée (sans cela les hommes qui ont été mêlés à un combat gigantesque seraient tous de grands poètes épiques), et ainsi, dans un désir fou de me précipiter dans ses bras, ce n'était

[92] Le rapport entre mémoire et écrit, interrogé lors d'une enquête sur le souvenir, ne met pas l'accent sur une « fidélité » des « souvenirs », mais sur la manière de les construire. La Shoah nomme une vérité ontologique, même si elle reste incompréhensible, elle a existé. Les récits de témoins directs, de descendants de témoin et de générations qui en assument l'héritage ne livrent pas de vérité objective, mais un point de vue sur les événements – la démarche vise à garder ces points de vue vivants. L'enquête ne cherche pas de « véracité », mais à éclairer des ambiguïtés. Le corpus à partir duquel l'on enquête consiste en formes de mémoires, de manières de se souvenir et d'interpréter les intentions des narrateurs tout autant que d'exprimer ses propres intentions inhérentes à la démarche. Ces démarches singulières diffusent et nourrissent le paradigme de la Shoah qui devient de plus en plus reconnaissable, même lorsqu'il n'apparaît que par bribes. La construction de souvenirs se fait par un acte subjectif reposant sur un langage d'une culture spécifique qui porte la mémoire collective, comme le montre la science de l'étymologie. Ce moment du ressouvenir est au croisement de l'expérience et du jugement – lorsque l'on ressent la valeur que l'on attribue à un événement représenté, configuré et imaginé dans un contexte singulier.

> qu'à l'instant -plus d'une année après son enterrement, à cause de cet anachronisme qui empêche si souvent le calendrier des faits de coïncider avec celui des sentiments – que je venais d'apprendre qu'elle était morte.[93]

Comment, Proust, mène-t-il l'enquête ? Proust décrit en détail les différentes phases de l'expérience, à la fois les manifestations corporelles, tout comme les associations, ici, entre les larmes et la consolation que prodiguait la grand-mère[94], cet être qui le sauve de sa sècheresse d'âme, « penché sur ma [celle du narrateur] fatigue » en le rendant à lui-même et lui permettant de pleurer. Cette femme dont il se ressouvient dans sa « réalité vivante » grâce à un souvenir involontaire dû au même affect « de détresse et de solitude » qu'il éprouvait comme jadis. Sa grand-mère est une réalité « dans la mémoire », ce ressouvenir lui donne une existence et en même temps, la prise de conscience de la mort de sa grand-mère, décédée depuis plus d'un an. L'enquête décrit et interroge un souvenir involontaire dont le fort sentiment de solitude constitue une clé – la solitude, les larmes - permettant de la faire exister telle qu'elle bien avait été avant son décès et la réalisation de l'absence factuelle justement par l'aperception dans la mémoire de la grand-mère et « le désir fou [car irréalisable] » de se précipiter dans ces bras, aboutissant à un jugement : la grand-mère est morte. Le lecteur émet un jugement interprétatif sur le terme « parenté », qui peut signifier ressentir de la solitude ou éprouver un sentiment de deuil, tout comme la proximité dans les souvenirs bien après le décès de la personne concernée. L'enquête *a posteriori* interrogera « les souvenirs » d'une description, des mots et d'une tonalité perçue et résonnante pendant l'expérience de la lecture.

Le lecteur comprend la mort comme une possibilité, tout comme la capacité de faire exister les morts « dans la mémoire » ; or, les victimes de la Shoah dont on connaît le nombre et, pour certains le nom, comment existent-ils dans les mémoires des héritiers ? Ce sont des disparus, morts comme leurs familles, dont les membres ont été également assassinés. Peut-on parler de « présence », de la « présence d'une absence », d'un silence, de noms, de traces. Ainsi, le lecteur comprend à travers ce passage de Proust l'ampleur de la portée d'un génocide, car ceux à qui ces victimes devraient manquer furent assassinés aussi. Quels souvenirs ? Quels visages ? En enquêtant sur un texte, l'on enquête sur soi et sur l'autre. Ce texte invite à la compréhension de la réalité de la mort en même temps que d'expliquer l'impossibilité de comprendre la mort de familles entières, de millions de victimes par une expérience vécue ; un art de la mémoire particulier devra permettre le ressouvenir. Or, en reconstruisant et reconnaissant leur existence plutôt que leur mort, l'on crée un artéfact qui

[93] Proust, M. (2022). *Sodome et Gomorrhe*. Gallimard. Paris*, Les intermittences du cœur, Ma seconde arrivée à Balbec*, p. 287.
[94] Pour aller plus loin : Carrier-Lafleur, T. & Di Vita, M. (2011). Proust. Méthode d'exister, *Klesis: revue philosophique*, n°20, p. 39-61. https://www.revue-klesis.org/pdf/Klesis-Philosophie-et-litterature-4-Carrier-Lafleur-Di-vita.pdf.

les représente, et qui permet de se souvenir à distance et prenant modèle sur l'expérience intime de Proust. On veut disposer d'une mémoire artificielle analogue à celle-ci, intime, de la mort d'un proche. Cet art de mémoire produirait-il des inscriptions qui représentent la trace affective que le texte de Proust met en scène ? La méthode doit permettre d'un côté la valuation et, de l'autre, la « réalisation » concordante de la rencontre mémorielle, méthode qu'il faut expliciter.

Le passé dans le présent se reconnaît à la production de souvenirs que l'on situe dans le passé alors qu'elles sont fabriquées actuellement, en ce qui concerne la disparition des victimes de la Shoah, peu de membres de familles ou d'amis sont vivants pour prendre en charge la mémoire des disparus, donc la réalisation de ce souvenir appartient à tous. D'un côté, pour pouvoir se souvenir l'on doit se tourner vers les survivants, c'est eux qui retracent les éléments de ce qui s'est passé et permettent ainsi de créer des représentations et des symboles de la vie des victimes. Il s'agit de « ceux dont ne reste que le nom »[95], appelés ainsi par Simone Veil. Pendant la période où les témoins vivaient, c'était une mémoire vive ; orale, recueillie. Maintenant, cette mémoire est écrite ou inscrite sur un support audiovisuel. Donc, le souvenir incombe à tout le monde formant une communauté d'héritiers. Il s'accomplit par la rencontre avec les écrits et la mise en rapport par le geste du souvenir, qui existe lors d'une rencontre de « mémoires » et de lecteurs, d'auditeurs. Un rapport de concomitance qui différencie le passé dans le présent, à la fois sous la forme d'un véritable contact, d'une aperception et d'une accessibilité. Il faudra interroger et comprendre cette relation qui nécessite à la fois une pensée affective, créative, interprétative et rationnelle : la compréhension impossible de leur mort, l'existence de leur disparition[96] et l'explication du mouvement d'un texte, la conviction intime de la nécessité du souvenir, la production de « souvenirs » propres, et maintenant, il se pose la question de leur fabrication. ? S'agit-il d'une activité de « concrétisation imageante » analogue à ce qui se produit lors de la lecture, au moment de la concrétisation du texte lorsqu'un dialogue avec le texte se met en place ?

1.3 Une mémoire par l'inscription dans l'espace.

[95] Veil, Simone, discours du 23 janvier 2005, publié par Le CRIF en action : https://www.crif.org/fr/lecrifenaction/Discours-de-Madame-Simone-Veil-le-23-janvier-2005-a-l-inauguration-du-Mur-des-Noms-du-Memorial-de-la-Shoah4242.
« Nous qui sommes là aujourd'hui, notre destin a été définitivement bouleversé par la Shoah. Nos familles ont été amputées, nos cœurs ont été mutilés, et c'est avec une intense émotion que nous découvrons ce Mur des Noms. Les noms de ceux qui sont revenus et avec lesquels nous avons noué des liens de fraternité et d'amitié d'une intensité particulière, mais surtout les noms de ceux dont il ne reste que le nom ».

[96] Perec, G. (1989). *La disparition*. Gallimard. Paris. Il s'agit d'un traitement littéraire du phénomène. L'auteur fait disparaître la lettre « e ». Un roman qui contient 78000 mots. Sa mère est morte à Auschwitz et quand il écrit *W ou le souvenir d'enfance*, il dédie le texte à E (Pour E). Il s'agit d'une interprétation biographique, mais il est certain que des projets d'écriture parviennent à faire exister, de "réaliser" la disparition.

Les travaux sur les cadres sociaux de la mémoire collective de Halbwachs, sociologue déporté et mort à Buchenwald, sont fondamentaux dans les recherches de Alidia et Jan Assmann :

> Une vérité, pour se fixer dans la mémoire d'un groupe, doit se présenter sous la forme concrète d'un événement, d'une figure personnelle, d'un lieu.[97]

Que signifie « fixer » ? Fixer veut dire « installer », « ranger », « placer », c'est-à-dire, choisir un lieu et le raconter, de construire un narratif. En enquêtant sur les mémoires, une double interrogation que l'on retrouve dans les textes philosophiques - comment fabrique-t-on des souvenirs et comment applique-t-on la mémoire à ce que l'on vit : la fabrication se joue au niveau individuel, alors, comment peut-on parler de mémoire collective ? Dans quel cadre, est-il possible de parler de culture du souvenir et de se souvenir en commun ? Ce cadre existe au moment du souvenir, lorsqu'il se réalise, mais il s'incarne également dans un lieu, il repose sur un une composition – une fabrique de quelque chose de nouveau qui est pourtant issu d'éléments de la mémoire. Ainsi, l'on peut tout à fait recomposer et décomposer ce qui est transmis, le placer ailleurs, l'exprimer autrement, sans pour autant pouvoir « dire n'importe quoi », proposer des interprétations pertinentes, non pas des « inventions fantaisistes », que l'on pourrait allier à des inventions au sens de l'*inventio* latine.

1.3.1 Distinguer l'« invention » de l'« inventaire ».

Mary Carruthers rappelle l'étymologie du mot latin *inventio,* terme rhétorique[98]. Le terme renvoie à la fois à l'invention en tant que création, comme les œuvres d'art, de littérature et de musique et à l'inventaire, au stockage d'informations ou de toute sorte d'éléments.

Invention pouvant prendre le sens de l'un ou de l'autre de ces deux termes anglais, nous nous trouvons renvoyés à une hypothèse fondamentale concernant la nature de la « créativité » dans la culture classique. Dresser un « inventaire » est une condition pour l' « invention ». Affirmer cela revient à dire non seulement qu'on ne peut pas créer (« inventer ») sans un fonds de mémoire (un « inventaire ») dans lequel on peut puiser, mais encore que ce fonds de mémoire soit lui-même effectivement « inventorié », ce qui signifie que ses éléments sont placés dans des lieux où ils sont accessibles. Une structure « localisante » constitue donc une condition préalable à toute pensée inventive.

---

[97] Halbwachs, M. (2017). *La topographie légendaire des évangiles en Terre sainte*. PUF. Paris. p. 34-35.

[98] Carruthers, M. (2002). *Machina memorialis*. Gallimard. Paris. p. 23-26. Le rapport entre la mémoire et l'invention n'est pas direct. D'abord l'invention est à rattacher à la rhétorique, ensuite à l'invention littéraire, voire à la forme de l'allégorie au Moyen Âge. Il s'agit d'un rapport structurant, ordonnant, non pas seulement d'un outil de persuasion. Il faut souligner ici que les deux fonctions sont alliées aux émotions.

Inventer n'est pas déformer, relativiser, configurer autrement, choisir les éléments que l'on reprend parce que l'on y a accès grâce à l'inventaire. Inventer consiste à se ressouvenir, à l'évoquer et à le reconstruire toujours et encore. Si l'on peut se ressouvenir, l'on peut peut parler d'une relation de transmission ou d'apprentissage. Or, ces schémas de pensées transmis le sont parfois explicitement, parfois implicitement – d'où l'utilité d'outils interprétatifs et réflexifs ; parfois inconsciemment, rarement consciemment – d'où la fonction symbolique qui résonne avec l'intime dans l'expression poétique, artistique ou psychanalytique. L'invention, comment la situer dans ce rapport entre l'écriture et le souvenir ? Rita Charon, dans *Stories matter*[99], souligne la continuation de cette double signification en anglais : « *store* » veut également dire « conserver ».

1.3.2 L'exemple du « Mur des noms ».

Une inscription dans la pierre déplace l'inventaire vers l'extérieur. À Paris, au Mémorial de la Shoah dans le Marais, le quartier historiquement associé à des lieux de vie et de personnes faisant partie d'une communauté confessionnelle ou culture juive. Il s'agit du Mur des Noms, qui rend hommage aux 78 000 Juifs déportés de France. C'est un lieu où l'on rencontre souvent des enseignants et des élèves. Ce mur porte des noms, il porte des interrogations d'entre les noms ; qui étaient-ils ? Qu'ont-ils vécu ? Un mur portant des inscriptions porte des images et de mots depuis l'existence des humains, certains murs ont une signification particulière : le mur de lamentations à Jérusalem et le mur des noms sont faits des pierres de la même origine. Il s'agit d'un lieu dédié à la communauté juive déportée et, pourtant, il parle à l'humanité entière.

Cette liste a une fonction commémorative et les élèves la perçoivent, ils parlent d'hommage, du respect témoigné aux morts, celui d'une certaine gravité et l'acceptation de s'inscrire eux-mêmes dans une lignée d'héritiers[100] et de « passeurs de mémoire » ; cette appellation désigne toutes les personnes qui se sentent concernées par les mémoires en question et qui, par la valeur qu'ils y accordent, leur permettent de perdurer. Le terme suggère un passage d'une mémoire autonome, constituée qu'il suffirait de « passer », mais ces mémoires sont transfigurées, reconstruites par cette prise en charge. « Passer les mémoires », c'est enrichir le paradigme, lui ajouter de nouvelles formes et figures qui expriment l'imbrication du passeur en tant qu'individu et des récits ou objets de mémoire, eux-mêmes des expressions individuelles ou collectives, tenues ensemble par le langage narratif. Donc, la mémoire existe réellement lors de cette rencontre. Une forme d'appartenance au

[99] Charon, R. & Montello, M. (2002) *Stories matter. The role of narrative*. Routledge. New York.
[100] Pour les élèves de Pont-Audemer, la découverte des noms de Bronislawa et Isaac Aszendorf, arrêtés à Pont-Audemer et assassinés à Auschwitz, ainsi que l'information sur leur emplacement sur le Mur des noms au Mémorial de la Shoah à Paris ont eu le même effet. (Partie III).

groupe humain qui fait exister les morts par la reconstruction de leur existence à partir d'un simple nom, d'une année de naissance et l'année de déportation, structuré par le « fonds de mémoire » collectif. La liste gravée se présente dans l'espace comme une figure qui frappe par sa taille, sa simplicité et son implicite, les blancs dans une existence dont on ignore tout quand on se tient là, mais en regardant, ces existences deviennent des éléments de l'inventaire, des inventions nourries de ce qu'on sait déjà.

La liste est factuelle, historique, puissante par l'absence de vie : l'inscription de la liste des noms des déportés juifs de France se trouve depuis 2005 au Mémorial de la Shoah et constitue une mémoire écrite, inscrite et inventée – il a été imaginé tel qu'il existe et il traduit une intention rhétorique des inscriptions et surtout par ce qu'elles ne communiquent pas. Ce lieu de mémoire illustre le rapport entre l'inscription et le souvenir de ceux qui s'y rendent. C'est un rapport de réception – d'éléments à partir desquels la mémoire continuera à se construire. Certes, ces pierres invitent au recueillement, à une pratique de commémoration, mais ce mur possède également une puissance heuristique[101], une invitation à combler les « espaces vides ».

Simone Veil évoque les destins des Juifs chassés de la péninsule ibérique au quinzième siècle, dont les héritiers ont su garder et la mémoire et la langue. Elle encourage tout le monde, dans son discours, à porter cette mémoire, pour qu'elle soit toujours vivante. Cela se réalise lors des visites au Mémorial de la Shoah ou lors de la participation aux cérémonies de commémoration. Le mur est un symbole particulièrement puissant, évoquant « éternité » et « indestructibilité » d'un côté, et il exprime une fraternité et une sororité par la prise en compte de chaque individu déporté, représenté par son nom de l'autre côté.

Un mur est également un emplacement pour informer, pour communiquer et cette information peut très bien être transmise sans que le visiteur suive l'invitation à l'intégrer. C'est un héritage que l'on peut refuser, cependant, il est impossible d'ignorer qu'environ quatre-vingt mille juifs de France ont été déportés. C'est un savoir factuel ; il n'y a pas d'injonction inscrite dans ce mur, même si la construction en tant que telle raconte ces déportations dans l'intention de toucher. L'on a le droit de ne pas se laisser toucher. L'acte du souvenir n'est ni bien ou mal en soi, il repose sur un choix d'entrer en rapport avec cette rhétorique « murale » ou de ne pas le faire. Quoique l'on décide, une vérité factuelle aura été communiquée par l'édifice. Mary Carruthers met en évidence le lien entre l'invention médiévale de « l'invention topique » et le mémorial, qui repose sur une expérience

[101] Le souvenir et l'écriture biographique s'articulent dans un rapport commémoratif, celui-ci sera exploité dans l'atelier du souvenir consacré aux pavés de mémoires, un projet artistique de Gunter Demnig (Partie III.).

sensorielle. Elle décrit des lieux de mémoire à Washington et l'usage des visiteurs, de plus, elle fait aussi une analogie entre le mur et les textes comme figures de mémoire.

> En ce qui concerne l'analogie avec le texte littéraire, le Mur du Vietnam et le Lincoln Mémorial fournissent l'un et l'autre une « mémoire commune », le *res* ou « chose » que nous éprouvons et dont nous nous souvenons. Ce que font de ce *res* les visiteurs individuels (qui sont, au sens propre, des lecteurs) s'apparente à une « mise en forme », je suppose. Mais il est plus juste d'utiliser un concept médiéval pour décrire ce processus. Les visiteurs « puisent » dans le matériau offert par le monument diverses « choses » (divers contenus) qu'ils vont ensuite « rassembler » pour les insérer dans leur propre histoire. Il ne s'agit pas tant de mise en forme que d'adaptation ou de « traduction » au sens littéral de transfert d'un « lieu » à un autre, d'un « endroit » sur un mur, par exemple, à un « endroit » dans la mémoire. C'est là moins une mise en forme que la fabrication de quelque chose de nouveau, quelque chose qui appartient en propre à la personne qui le crée.[102]

Elle signale par des guillemets les expressions qui renvoie à la métaphore architecturale de la mémoire du Moyen Âge, incluant une forme de pensée créative qui construit successivement des fondements et ensuite seulement les murs à partir de briques : ces « choses » qui, dans

> « l'univers cognitif [...s'appliquait] à la fabrication de schémas et de grilles permettant de penser, de construire l'édifice de l'esprit à partir du siège (*sedes*) des « choses » mémorisées : *sensus* (les perceptions, les sentiments, les attitudes, les jugements), *dictiones* (les dires et les dits) et *facta* (les événements » en tant qu'histoires).[103]

Ces figures d'inscription mémorielle se construisent à partir de mémoire collective et de vécu individuel qui se trouve intégré dans la dimension collective par l'utilisation du même langage et toutes les autres déterminations sociales et culturelles que Halbwachs appelle les cadres sociaux de la mémoire.

1.3.3 L'institution des droits humains.

La qualité "indélébile", ce « pour toujours » d'un message gravé dans la pierre, cette indélébilité se retrouve aussi au sujet des tables de loi, sur lesquelles Dieu aurait gravé les dix commandements. À la fin des années quarante, certains textes fondamentaux ont été conçus en réaction au désastre de la Seconde Guerre mondiale, il s'agit des *Droits Humains*, des droits « remparts », solides. Ce n'est pas une liste de noms, mais la liste de trente droits et libertés d'un texte juridique, la Déclaration des droits de l'Homme de l'ONU, le fondement du droit international, qui n'est pourtant pas contraignant. Lors de la lecture de ces articles, tout comme lors de la lecture des noms des déportés au Mémorial, repose sur le rapport entre écrit et souvenir qui change de registre de réalité, il s'agit

[102] Carruthers, M. (2002). *Machina memorialis*. Gallimard. Paris. p. 58.
[103] *Ibid.,* p. 38.

d'un texte pragmatique, comportant un potentiel d'agir, au moins dans la sphère réceptive de la pensée philosophique d'une tradition antique. Aujourd'hui, il paraît être un outil imparfait, lacunaire, toutefois, il constitue une réponse positive – une traduction de convictions éthiques dans des normes positives. Ce texte à visée universelle a besoin, pour exister, d'une adhésion des citoyens concernés pour ne pas tomber en désuétude. Si la commémoration se qualifie comme une pratique mémorielle, ce texte de droit, tout en permettant la constitution d'une sorte de mémoire vive lorsqu'il est lu, compris, expliqué et appliqué, se qualifie par un registre prospectif d'une réalité corrigée, prenant en compte les risques génocidaires.

Lire le texte de la déclaration des *Droits humains de l'Organisation des Nations Unies*[104] de 1948 peut donc contribuer à l'enquête sur le souvenir. Que se passe-t-il quand on lit le premier article ?

> Tous les êtres humains naissent libres et égaux en dignité et en droits. Ils sont doués de raison et de conscience et doivent agir les uns envers les autres dans un esprit de fraternité.[105]

Comment interpréter ce texte ? Il édicte une norme qui énonce l'égalité devant la loi et fait éthiquement référence à la dignité[106], concept dont il sera question plus loin et qui concerne universellement tous les humains trois ans après la fin de la Deuxième Guerre mondiale et la découverte des camps, qui ont rendu la rédaction de normes indispensable. L'impensable a été accompli pendant cette guerre, partout et sur tous les fronts, donc rappeler par le droit ce que la morale, la culture et les traditions familiales n'ont pas su protéger la dignité humaine, un principe intouchable[107]. Les articles suivants distinguent les domaines où cette égalité ou dignité pourrait être

---

[104] Je choisis ce texte en tant qu'héritière d'une tradition démocratique qui m'a été transmise lors de ma formation scolaire et universitaire en Allemagne et en France. C'est une revendication explicite et consciente et ce texte fait partie des textes fondateurs, comme toutes les déclarations universelles des droits de l'homme (et de la femme), celle de 1789, https://www.conseil-constitutionnel.fr/le-bloc-de-constitutionnalite/declaration-des-droits-de-l-homme-et-du-citoyen-de-1789, tout comme celle d'Olympe de Gouges, https://gallica.bnf.fr/essentiels/anthologie/declaration-droits-femme-citoyenne-0, ou les premiers articles de la Loi fondamentale allemande, https://www.gesetze-im-internet.de/gg/BJNR000010949.html. Voici la déclaration universelle des Nations-Unies: https://www.un.org/fr/universal-declaration-human-rights//translations/french.
Pour aller plus loin: la référence au génocide est au cœur de la rédaction de ce texte: Maurel, C. (2019). L'ONU et les droits humains de 1948 à nos jours. *Revue de la fondation de la France libre*, et Ternon, Y. (2019). Le rôle déterminant de Rafael Lemkin dans l'élaboration et l'adoption de la Convention de 1948 sur la prévention et la répression du crime de génocide. International Conference in the light of The UN convention of prevention and punishment of the crime of genocide, p. 12-21., https://www.mfa.am/filemanager/Statics/the_crime_of_genocide.pdf. Pour aller plus loin: https://www.memorialdelashoah.org/raphael-lemkin.html, la création du concept de génocide qui aboutit à la convention pour la prévention et la répression du crime de génocide. https://www.ohchr.org/fr/instruments-mechanisms/instruments/convention-prevention-and-punishment-crime-genocide.

[105] *Op. cit.*, Article 1.

[106] Voir I. 2.1. d.

[107] *Art. 1 GG (Grundgesetz) : „Die Würde des Menschen ist unantastbar. Sie zu achten und zu schützen ist Verpflichtung aller staatlichen Gewalt. Das deutsche Volk bekennt sich darum zu unverletzlichen unveräußerlichen Menschenrechten als Grundlage jeder menschlichen Gemeinschaft, des Friedens und der Gerechtigkeit in der Welt"/*« Le devoir des puissances publiques consiste à la respecter et à la protéger. Le peuple allemand revendique les droits humains inaliénables comme fondement de la communauté humaine, de la paix et de la justice dans le mond*e* ».

menacée, la matrice est déterminée par les manquements envers les humains accomplis pendant la guerre et le génocide : « sans distinction aucune, notamment de race, de couleur, de sexe, de langue, de religion, d'opinion politique ou de toute autre opinion, d'origine nationale ou sociale, de fortune, de naissance ou de toute autre situation (art. 2.1) ». Analyser ce texte dépasserait le cadre de ce travail, toutefois, pour aller plus loin, les travaux d'Édith Fuchs permettent d'articuler la question de l'institution des Droits Humains et de la Shoah, à travers une prise en compte du droit et de la philosophie, la philosophe analyse le concept d'humanité par l'instauration du « crime contre l'humanité » par le tribunal militaire international de Nuremberg.

> [...] inhumanité/humanité ne désignent ni des propriétés, ni des faits inscrits dans une humaine nature supposée faillible quoique grande. Ces termes, verbalement des contraires, relèvent cependant d'une opposition réelle, et non pas logique : aux défenseurs d'un humanisme universaliste, quel qu'il soit, se sont opposés, le plus souvent par le fer et le feu, les acharnés défenseurs du fanatisme religieux, raciste, xénophobe, toujours politique.[108]

L'évolution juridique de la notion grâce à la Cour internationale pénale débouche sur l'institution d'une « humanité » juridique :

> L'humanité comme « espèce morale » advient donc dans l'effectivité là où ses destructeurs allaient, comme fit Goebbels, jusqu'à enjoindre « d'être surhumainement inhumains ». Le « droit naturel positif » dont relève le crime contre l'humanité institue, fût-ce partiellement et temporairement sans doute, l'humanité comme telle. Cette humanité à protéger ne préexiste aucunement au Droit ; au contraire, il faut y insister, le Droit lui-même qui la constitue et l'institue selon la diversité de juridictions tant internes qu'internationales.[109]

Dans la conception de l'atelier du souvenir, la conceptualisation de l'humanité est centrale, car l'inhumain est commis par des humains, les participants rencontreront sans doute cette question : faut-il adhérer à cet effort de mémoire ? En quoi s'y loge-t-il un enjeu philosophique ?

L'attention se porte ici sur le rapport entre "écrire" et "souvenir" qui sous-tend l'institution du texte. En quoi peut-on le qualifier de « mémoire écrite ». Les travaux de Frédéric Worms éclairent cette actualisation nécessaire de ce qu'on appelle « institution ». C'est en effet un texte prospectif, une mémoire « du futur », même si, l'espoir d'une forme d'éducation efficace et universelle à la paix après la Deuxième Guerre mondiale, telle que l'ONU, puis l'UNICEF devait garantir, s'est amenuisé aujourd'hui, un calendrier de commémorations remplit son rôle de faire vivre, de cultiver – de fabriquer des mémoires des victimes. Se souvenir, c'est reconnaître la possibilité d'un

[108] Fuchs, É. *L'humanité introuvable,* dans : Lelièvre, F. (2025). *Défendre l'humanité après la Shoah : Une invitation à la lecture d'Edith Fuchs*. Au pont 9. Paris. p. 293.
[109] *Ibid*., p. 321.

génocide. À la lecture des droits humains, l'on comprend ce qu'a dû être leur violation, celle qui explique l'institution de ces normes juridiques. Les lecteurs font l'expérience en se rappelant des raisons historiques de l'institution des normes en enquêtant, ce qui donne une légitimité au texte juridique. Le terme d'institution fait référence ici à la capacité d'intégrer des risques, de se souvenir de ce qui fut et de ce qui fait donc partie des possibles à venir. Comment garder la mémoire vive de l'institution par la simple lecture d'un texte ? Frédéric Worms, dans les travaux sur un humanisme vital, décrit ce moment » instituant » :

> On appelle démocratique, en effet à des degrés divers, une société politique dans la mesure où elle ne lutte pas seulement contre les dangers externes, mais contre les violations, à l'aide de ses institutions : c'est la réponse inventée par les vivants humains contes les dangers intimes et ultimes qui les menacent ou plutôt pour concilier la lutte contre ces dangers avec la lutte contre tous les autres dangers de la vie.[110]

Frédéric Worms explique la traduction d'anticipations de risques en institution de protection. Ces institutions, qui dépendent du maintien d'une mémoire vive, doivent écrire une mémoire « en cours de validité », utilisée, appliquée et constamment reconstruite, pour en faire l'expérience. Gadamer illustre le phénomène de la compréhension par le texte juridique dont l'application constitue la dernière phase. Apprendre un texte de loi n'en enseigne pas l'esprit ni sa légitimité, l'atelier du souvenir participe en quelque sorte à cette institution constante[111] de « la règle » en enquêtant sur elle et en l'interprétant.

> Nous appellerons ici « institution » le surgissement, dans une relation interindividuelle ou sociale, de la règle qui la protège contre une expérience négative et destructrice, pour favoriser l'expérience libre et créatrice de la relation elle-même.[112]

Le lecteur rencontre le texte, il noue une relation avec celui-ci. Frédéric Worms la qualifie de « tiraillement *intérieur ».* On se déplace dans des zones floues, on essaie de donner un cap, mais il n'est pas possible d'en choisir un. Il faut constamment s'orienter.

---

[110] Worms, F. (2019). *Pour un humanisme vital : Lettres sur la vie, la mort et le moment présent*. Odile Jacob. Paris. p. 101.

[111] La notion d'institution est utilisée ici en référence au concept élaboré par Husserl en lien avec la *réalisation* (*Erfüllung*), comme un acte donateur de sens, à la manière de Proust, le passage suivant a été présenté plus haut, à Balbec, le narrateur y réalise la mort de sa grand-mère. Pour qu'une "institution" existe, il faut qu'elle incarne une *vision*. Les lois ne doivent pas devenir des lois "vides de sens", leur nécessité doit être présente non pas immédiatement, mais grâce à des médiations (dans ce travail culturel) - permettre de « voir », de « lire ». En quelque sorte, l'institution est à l'intuition ce que la signification est à la pensée argumentative, rationnelle. Ces textes existent en tant que protection de la possibilité génocidaire. Lire sur la pensée de Husserl : Barbaras, R. (2004) Un cours : Introduction à la philosophie de Husserl. Les Éditions de la Transparence. Chatou., p. 35 : « Ainsi, il faut distinguer, au sein des actes que nous appellerons « *objectivants* », c'est-à-dire *représentatifs*, donateurs d'un objet, deux classes : les actes *cognitifs,* les *intuitifs*. Ces derniers se divisent en actes *présentatifs* (perception) et *représentatifs* (imagination, mémoire). Or, dans ces derniers, l'objet est bien également atteint, possédé, mais « en image ».

[112] *Ibid*., p. 100.

Même une déclaration de droits nécessite d'être actualisée par une réception ou une référence pour être instituée. Faire exister ces droits constitue une expérience de mémoire vive. L'écrit permet de donner une forme extérieure communicable aux « souvenirs ». Il prend la forme d'une inscription concrète, dans des livres, des murs, des plaques ou par la conservation de documents d'archives, il occupe une place. Or l'espace de la mémoire se crée à partir de la relation entre les mémoires véhiculées et les « souvenirs » que l'on fabrique, parce qu'il y a des points d'ancrage affectifs, des résonances et des expériences imaginaires.

L'acte de lecture devient un geste vers autrui et une fabrique de « souvenirs », à partir d'une mémoire singulière. En effet, dans ce passage, Frédéric Worms évoque les dates écrites sur une pierre tombale et pense l'articulation d'un temps objectif qui permet d'avoir des repères communs et le temps subjectif tel qu'on l'expérimente, d'ailleurs, l'événement de la naissance nécessite d'être raconté par d'autres.

> Ce qui va dans le sens de la réalité de la vie individuelle, face à la mort, c'est d'abord bien sûr qu'elle est entièrement fondée sur cette opposition, non seulement entre des « bornes » extérieures de « sa vie », telles des dates sur une pierre tombale, mais bien plutôt à chaque instant de sa durée, et comme face à des forces opposées [..] nous sommes en réalité à chaque instant pris entre deux forces ou entre deux *directions* d'un côté vers le risque de la mort et de l'autre côté vers la continuation de la vie, la vie n'étant d'ailleurs rien d'autre que « continuation » de la vie, sous la menace de cette interruption.[113]

Les inscriptions dans la pierre bornent la durée d'une vie par des dates biographiques du temps objectif. Frédéric Worms compare ces dates à des forces d'attraction des opposés : la naissance et la mort qui, au nom de la volonté de continuer, orientent l'attention du moment présent. Ces directions ouvrent un espace, car la vie n'est pas seulement une durée mesurable, même pas expérimentable, mais une orientation, un sens. Quand on se souvient, l'on intègre des éléments disponibles et concomitants utiles à la continuation, conforme à la direction prospective de la production de mémoire. Bergson dirait que l'on se souvient de ce qui est utile au moment présent. Le sens de cet « espace borné » repose sur des cadres dépassant la réalité d'une vie : des cadres sociaux et structurants des mémoires, un espace à la fois individuel en fonction de la situation de vies singulières et un espace collectif constitué d'un cadre social, familial, culturel[114].

[113] *Ibid*., Lettre 6, *Nos vies*, p. 45.

[114] Halbwachs, M. (1994). *Les cadres sociaux de la mémoire*. Albin Michel. Paris., p. 79-80 : « Il n'y a pas de mémoire possible en dehors des cadres dont les hommes vivant en société se servent pour fier et retrouver leurs souvenirs ; aphasie, toute une partie de sa mémoire reste donc en contact avec la mémoire collective et sous contrôle. Il s'efforce de se faire comprendre des autres, et de les comprendre. Il est comme un homme qui, dans un pays étranger, ne parle pas la langue, mais connaît l'histoire de ce pays, et n'a pas oublié sa propre histoire. Mais un grand nombre de notions courantes lui manquent ». L'exemple de l'aphasie rend l'existence de ces cadres manifeste. Un autre argument souligne la facilité avec laquelle l'on oublie ces rêves, selon Halbwachs, parce qu'ils ne sont pas imbriqués dans ces cadres.

L'intériorisation de ces cadres et le dialogue entamé avec un héritage, voilà l'interrogation qui se pose toujours à un moment donné de l'enquête sur l'expérience du souvenir ; jusqu'où invite-t-on autrui dans son intimité, dans son récit de vie ? Une construction subjective, de laquelle l'on dispose quand les rapports avec autrui restent paisibles et dignes, constitue un espace intérieur lors de la violation de cet espace, d'autres questions se posent lors du ressouvenir. Le mot allemand « *erinnern* » se compose de « *innern* », qui renvoie à l'intérieur, accompagné du morphème lié « *er* » ayant un sens « résultatif ». Dans le cas précis de la fabrication de mémoire, une volonté s'exprime : la volonté de se souvenir qui repose sur des choix. La mémoire est un lieu actuel de production de souvenir dans un cadre culturel, social et langagier, exprimé « avec des mots ». Le rapport entre écrire, s'en souvenir, c'est-à-dire lire ou écouter, ouvre un espace intérieur qui dépend de l'espace englobant extérieur – analogue au texte qui produit un monde, mais celui-ci diffère selon les « mots » des lecteurs[115] ; le projet d'un atelier du souvenir prend en compte ces espaces imbriqués et les concepteurs et conceptrices cherchent à les traduire dans l'espace concret d'un lieu.

1.3.4 La méthode herméneutique : une marche à suivre.

Les paroles devenues des écrits sont-elles figées par la textualité ? L'approche herméneutique permet-elle d'envisager au contraire que les écrits continuent à vivre, interprétés et traduits, par le souvenir des lecteurs ? L'acte d'écrire, de lire et de se souvenir change ainsi de registre d'intentionnalité, contenu dans des cadres de la mémoire, il relève de la gestualité, un geste se fait toujours à destination d'autrui. L'imbrication des « deux » mémoires, deux niveaux, l'un collectif et l'autre individuel, confirme qu'un texte s'actualise quand il est lu et lors de ce processus, chaque niveau recourt réciproquement à l'autre (les cadres sociaux ou les mots), l'on ne peut les différencier, donc il s'agit bien d'une imbrication d'une dépendance et d'une complexité invitant justement à enquêter.

Comment, en absence d'oralité, exprimer la mémoire à partir des faits historiques ? De nombreuses victimes du génocide disparaissent, alors, la question de leur construire une mémoire à partir de faits historiques persiste. Par exemple, on cherche ces noms. Ce sont des noms sur des listes de transport ou d'autres documents d'archives d'un côté et de récits consignés de l'autre. Ces noms emmagasinés

[115] Chirouter, E. (2015). *L'enfant, la littérature et la philosophie*. L'Harmattan. Paris. p. 151 : « Je rajouterai donc une cinquième opération qui relèverait de l'appropriation de la portée philosophique du texte par le lecteur et qu'on pourrait nommer les « réactions ontologiques » ou le moment de « saisissement ontologique ». Le lecteur saisit la pensée du texte pour donner plus de sens au monde et à son expérience. Par la lecture de ce récit, je me comprends mieux et je comprends mieux le monde. Le texte change mes représentations, m'aide à voir plus clair non plus seulement dans ma vie inconsciente, comme le disait Bettelheim [*La psychanalyse des contes de fées*], mais aussi dans mon rapport à la réalité et au sens que je dois lui donner ».

possèdent et révèlent une réalité, des existences concrètes comportant une exigence à résister, à travers le temps chronologique, à l'entreprise du « mémoricide ». Un acte de souvenir devient ainsi un geste de résistance, ce qui veut dire une élaboration et un effort de construction accompli individuellement, adressé à autrui.

Cependant, il faut opérer une distinction entre l'instrumentalisation d'un « décor » associé à la Shoah et une réification des victimes dont le personnage serait à vendre telle que tout produit de consommation. De nombreuses œuvres « utilisent » la Shoah comme un décor situant le récit dans l'univers de cette époque sont un succès commercial en fonction de l'ampleur de la publicité avec un objectif de divertissement. Or, même si le divertissement constitue une fonction propre, celle de pouvoir s'évader de la vie quotidienne, l'on doit tout de même s'interroger sur les choix thématiques et la manière dont un sujet est traité à cet escient. Certaines œuvres imposent des images, ce qui peut constituer un obstacle à la création de mémoires par un effort individuel de construction, donc de produire ce geste envers autrui. Il y a plusieurs catégories dont il ne peut pas être question ici, souvent à regrouper sous le qualificatif d'industrie culturelle[116]. Ce ne sont pas les œuvres impliquées dans la conception des ateliers du souvenir, mais souvent elles s'y invitent, connues par les participants. Dans ce cas, l'enquête, dans une attitude de distanciation et un regard critique, peut les intégrer comme matériaux qui utilisent les représentations collectives et des mécanismes suggestifs.[117] La complexité des mémoires invite à n'en exclure aucune, ces œuvres contribuent à

[116] Adorno, T. W. & Horkheimer, M. (2019). *Kulturindustrie: Raison et mystification des masses*. Allia. Paris. trad. Kaufholz, É. p. 94-95 : "Mais le système des primes a déjà influencé le comportement des consommateurs. Du fait que la culture se présente comme un « bonus » avec des avantages privés et sociaux incontestables, la réception de cette devient la perception des *chances* offertes à tout un chacun. Tous se pressent dans la crainte de manquer quelque chose. [...] Le fascisme, lui, espère exploiter l'entraînement donné ainsi par l'industrie culturelle à ce public avide de gratifications pour l'organiser et l'embrigader dans ses bataillons réguliers ». Interpréter et critiquer cette industrie permet de se prémunir des images imposées, ce qui vaut pour l'industrie culturelle vaut aujourd'hui à plus forte raison pour la sphère des réseaux sociaux et les œuvres dont on ignore l'auteur (humain, IA ?).

[117] La série *Holocauste* en 1978 répond en partie aux critères de l'industrie culturelle. Toutefois, elle a sans doute levé certains tabous chez les spectateurs qui sont entrés en discussion après le visionnage des épisodes. Il est d'ailleurs intéressant de souligner que le montage des épisodes montrés en Allemagne n'était pas le même qu'aux États-Unis. Voici la réaction d'Elie Wiesel cité par Brecht, C. (2019). Holocauste (Marvin J. Chomsky) : retour sur une minisérie controversée. Témoigner. *Entre histoire et mémoire*, n°129, p. 11-13. https://doi.org/10.4000/temoigner.8540. « Wiesel jette ainsi un pavé dans la mare en affirmant que la production télévisée est un affront à ceux qui ont trouvé la mort comme à ceux qui ont survécu. À ses yeux, elle transforme un événement ontologique en *soap opera*. » Il trouve immoral que tout soit montré, y compris l'agonie des victimes. Il estime en outre que : « C'est l'événement ultime, le mystère ultime, qui ne sera jamais compris ni transmis. Seuls ceux qui l'ont vécu savent ce que c'était ; les autres ne sauront jamais. » Ces propos sont problématiques : Wiesel remet en cause le processus du témoignage et de la transmission historique, et il ne peut en être ainsi. Il craint en outre que la mini-série oscille trop entre « semi-réalité » et « semi-fiction » et fasse le jeu des négationnistes. Il se demande notamment pourquoi les personnages principaux (la famille juive Weiss) sont fictifs alors que les personnages nazis sont authentiques. Il estime enfin qu'il y a trop de « drame » et pas assez de valeur « documentaire […] ». Rétrospectivement, on pourrait dire que, sans cette mini-série, l'emploi du terme « Holocauste n'aurait pas franchi le cercle des universitaires et des historiens ». Pour aller plus loin et sur le point des versions différentes en fonction d'aires culturelles : « L'éducation par la fiction », Séminaire

installer des thématiques dans les débats publics et c'est pourquoi il est nécessaire de leur consacrer une place. En s'extrayant des mécanismes suggestifs, en travaillant sur leur signification et leur portée, les participants aux ateliers du souvenir les « mettent à la bonne place » et deviennent capables de former un jugement singulier en s'extrayant de l'emprise affective. Le genre évolue et il a ouvert de nombreux champs de recherches[118].

Enquêter à partir de textes littéraires, philosophiques, juridiques ou à partir d'inscriptions commémoratives, voire toute sorte de textes d'archives, oblige à en choisir. Pour les premiers textes, le choix a été étayé par une expérience pédagogique ou des apprentissages dont on reconnaît la valeur. L'espace imbriqué de la mémoire est représenté comme une construction, un édifice, un palais et les actions associées sont « construire » et « reconstruire » à partir des supports et matériaux accessibles.

Interroger ce choix permet d'installer des repères dans l'espace mémoriel et de les comprendre, il s'agit de points d'appui de l'enquête, d'étayages de l'approche des questions philosophiques issues du souvenir. L'enquête interroge les représentations, les exemples, les contre-exemples, mais d'une façon qui diffère de celle employée en sciences positives. En effet, dans ces dernières, on part des modèles « réduits » de la réalité pour explorer cette dernière à partir de ces modèles. Au contraire, il ne s'agit pas de réduire et de simplifier pour trouver une définition univoque des éléments d'un problème, mais de raconter une réalité concrète, par exemple, celle d'une victime anonyme ou celle

d'Alexandre Gefen (CNRS-Université Sorbonne Nouvelle-ENS) et Sandra Laugier (Université Paris 1 Panthéon Sorbonne). 2023-2024 ; Séance du 2 octobre 2023 Marjolaine Boutet et Consuelo Abalos : *La fiction déguisée en Histoire. Stratégies sérielles de formation citoyenne*, https://www.fabula.org/actualites/116223/l-education-par-la-fiction-seminaire-d-alexandre-gefen-cnrs-universite-sorbonne-nouvelle-ens.html.

[118] Voir particulièrement les travaux de Laugier, S. (2019). Nos vies en série. Climats. Paris., ou Laugier, S. (2022). Nos vies en série. Open Philosophy, vol. 5, n°1, p. 155-167. Elle se réfère aux travaux de Stanley Cavell qui fournit une étude approfondie du cinéma américain, plus spécialement les comédies: Cavell, S. (2011). *Philosophie des salles obscures, Lettres pédagogiques sur un registre de la vie morale*. Flammarion. Paris. Ce n'est pas seulement le regard critique qui comporte des enjeux philosophiques, au contraire, des propos philosophiques intrinsèques existent : « *To grasp the importance of popular culture requires an ordinary approach to philosophy and a particular conception of morality. We conventionally conceive of morality as a set of general rules, of principles to be put into action. Popular culture completely shifts such conceptions, demonstrating that literary and cinematographic works o television series have as strong ethical dimension and provide a form of moral education to the public". /* « Afin de saisir l'importance de la culture populaire, il faut adopter une approche ordinaire de la philosophie et une conception particulière de la moralité. Nous concevons généralement la moralité comme un ensemble de règles générales, de principes à mettre en pratique. La culture populaire bouleverse complètement ces conceptions, démontrant que les œuvres littéraires et cinématographiques ou les séries télévisées ont une forte dimension éthique et constituent une forme d'éducation morale pour le public ». Or, les mémoires de la Shoah peuvent aussi être prises en charge par les représentations populaires, souvent anecdotiques, mais ce sont surtout les récits de survivants et de leurs descendants qui comportent des enjeux philosophiques parce qu'ils laissent des « blancs », qu'ils créent des textes qui « résistent » et qui invitent au souvenir; un geste envers autrui exigeant un effort particulier où l'on ne s'identifie pas -comment pourrait-on « partager » la Shoah ? – mais où l'on nomme ces bouts d'existence pour garantir la mémoire pour elle-même. Ce qui n'exclut surtout pas qu'une formation « morale » puisse être véhiculée par les séries, qui donnent à penser, qui abordent des questions philosophiques universelles transposées dans un autre cadre. Ces travaux proposent de nombreuses pistes qui dépassent le cadre de ce travail, attaché à analyser l'expérience du souvenir comme geste éthique réfléchi.

dont il ne reste que le nom, une réalité phénoménale et multiple à partir de récits et d'images individuelles et collectives ; et pour cela la mémoire a besoin de représentations, mais aussi d'espace d'interprétation et surtout de médiation culturelle. Lors de cette mise en situation, pour atténuer la frugalité de la trace, le recours aux mémoires des survivants est essentiel, à partir de leurs manières de souvenir, l'on comprend les intentions des narrateurs et l'on peut les traduire. Les survivants et les survivantes sont à l'œuvre (ou des artistes sont à l'œuvre dans une rencontre avec les survivants)[119], c'est pourquoi l'atelier du souvenir est centré sur leurs écrits et sur ceux des descendants, des héritiers au sens large, intergénérationnel.

En science objective, un modèle peut être reproduit à l'identique si l'on en accepte la validité. Or, les mémoires écrites ne sont pas reçues pour modeler une identité, celles-ci parlent d'appartenances mouvantes, choisies ou imposées, réductrices et de stigmatisation, de persécution. Même si les survivants et survivantes appartiennent au groupe des « passeurs de mémoire » ou d'écrivain ou écrivaines, chacun et chacune raconte une histoire singulière. L'approche culturelle contrairement à la science objective, offre des parcours qui inspirent, mais qui restent singuliers et originaux, comportant des enjeux philosophiques universels, parfois paradigmatiques ou mythologiques au sens large. En ce qui concerne la culture mémorielle de la Shoah, l'objectif consiste à transposer ces éléments subjectifs à soi-même et en son monde en produisant des souvenirs, en l'accomplissant comme un geste envers autrui.

Les mémoires narratives s'orientent néanmoins vers des structures narratives existantes, non pas comme modèles à imiter, mais dans un dialogue intertextuel. La difficulté de la Shoah réside dans le fait que l'on veut la montrer « sans la montrer », sans les images traumatisantes (l'image en tant que telle semble avoir perdu sa puissance d'impact). On l'approche par les textes, et ces textes se répondent en tissant une intertextualité. Grace aux textes découverts lors des séances de l'atelier du souvenir, les participants et participantes apprennent à reconnaître ces liens intertextuels. Peu à peu, une culture commune de la Shoah se construit.

Imré Kertész définit le conte comme une forme acceptable de transfiguration de la réalité des camps, qui permet de garder la complexité humaine en tendant un miroir structurant à l'auxiliaire ou à l'adversaire[120]. Les formes littéraires du mythe ou du conte peuvent contribuer à éclairer ou à déchiffrer un élément de l'ensemble complexe, offrant un espace de transit vers un modèle non pas réduit, mais « accentué », voir en relation profonde avec les structures profondes de la psyché

[119] Au Canada : https://visualnarratives.org/ (*empowerment*) est largement répondu.
[120] Pour aller plus loin : Propp, V. (2015). *Morphologie du conte*. Point. Paris.

humaine[121] où le sens et l'imaginaire contribue à faciliter et à orienter la réception. Imre Kertész, auteur hongrois survivant d'Auschwitz, cite le film *La vie est belle*[122] comme exemple d'une transposition de la Shoah en conte, « réussie » selon lui. L'expression de la mémoire trouve ici une forme dépouillée, l'écriture du film et la transposition en images n'impose pas d'images de la Shoah, on peut, en tant que spectateur, se les concrétiser avec ses propres images. La forme du conte, en quoi permet-elle de garder une distance nécessaire ?

Cette approche culturelle a été promue par le philosophe François Galichet qui présente deux manières de philosopher, l'une qui part d'une argumentation et d'une définition de concepts, l'autre qui permet la prise en compte d'un espace complexe.

> Il ne s'agit pas de disqualifier ces deux démarches. Mais de proposer, en contrepoint, ce qu'on pourrait appeler une approche culturelle du philosopher. C'est-à-dire une démarche qui s'appuie sur les œuvres ou des situations historiquement et socialement « situées », par exemple, des poèmes, des textes littéraires, voire tout simplement des articles de journaux ou des témoignages. On ne cherche plus à les dépasser le plus vite possible vers la question universelle dont ils ne seraient que l'occasion première ; on s'attache au contraire à y demeurer ; on les considère comme des objets à interpréter, c'est-à-dire à lire, au plein sens de ce mot. Ce qui signifie : en dégager le sens, ou plutôt la pluralité des sens, les ambiguïtés, les valeurs que les sous-tendent, les croyances qu'ils expriment.[123]

Par la production d'un conte, la structure des situations complexes devient apparente, à partir de laquelle une approche interprétative devient possible. D'autres auteurs et auteures ont écrit leurs textes en faisant appel, soit à leur vécu dans les camps, soit à leur enquête autour de disparus singuliers qui leur importent. Le conte atténue la complexité et amorce une interprétation, un texte littéraire propose un point de vue ou une absence de point de vue sur l'histoire : ces mises en situation actualisées constituent les matériaux des ateliers du souvenir. En enquêtant ainsi, en faisant

---

[121] Bettelheim, B. (1999). *Psychanalyse des contes de fées*. Pocket. Paris. Bruno Bettelheim est lui-même un survivant de la Shoah; cependant, ses patients ont largement remis en question ses pratiques jugées « brutales », sa théorie de l'autisme est critiquée et remise en question, car elle assigne une responsabilité à la mère de l'enfant autiste, ce qui semble aujourd'hui écarté. Chiche, S. (2019) Bruno Bettelheim, pédagogue de génie ou charlatan tyrannique ? *Les Grands Dossiers des Sciences humaines*, n° 54, p. 42-43. Néanmoins, les travaux qui proposent une interprétation des contes de fées par la psychanalyse ont ouvert une perspective de recherche féconde.

[122] Benigni, R. (1998). *La vie est belle*. Melampo Cinematografica Cecchi Gori Group Tiger. Il s'agit d'un film tragique où un couple et son fils se trouvent déportés à Auschwitz, le père et l'enfant restent ensemble. Le père invente un jeu cohérent avec la vie dans le camp pour permettre à son fils de survivre, lui-même va être assassiné. Kertész y fait référence dans ses essaie sur l'holocauste allié à la culture: Kertész, I. (2009). L'Holocauste comme culture, Discours et essais. Actes Sud. Arles., p. 158-159 : « Pas de gigantisme, pas d'insistance pénible ou sentimentale sur les détails, pas de didactisme. Tout est si clair, si simple et va droit au cœur : on ne peut pas s'empêcher d'avoir les larmes aux yeux. [...] Et l'on comprend que ce jeu s'appelle aussi civilisation, humanité, liberté – tout ce que nous considérions autrefois comme des valeurs. Et les mots de l'enfant qui s'écrie : 'on a gagné !' dans les bras de sa mère retrouvée prennent, dans la puissance du moment, la valeur d'une douloureuse élégie. J'apprends que Benigni, l'auteur du film, est né en 1952. Il représente une nouvelle génération aux prises avec Auschwitz, qui a le courage et la force de revendiquer ce funeste héritage ».

[123] Galichet, F. (2019). *Philosopher à tout âge, Approche interprétative du philosopher*. Vrin. Paris., p. 49.

l'expérience de la réception de l'œuvre, on vise à déchiffrer l'expérience et non pas à la relativiser, puisque le cadre reste un cadre collectif interpersonnel avec des repères institués.

1.3.5 L'exemple des récits de vie.

Faut-il distinguer la fiction du genre documentaire ou de l'historiographie ? Cette distinction, joue-t-elle un rôle pour la fabrique des mémoires ? Le processus qui se déroule lors de la construction de mémoires se déplace des mémoires de la Shoah vers l'exemplarité, c'est-à-dire La réception du texte en est facilitée, car les différentes étapes de l'approche des récits (donc quand on l'intègre dans sa mémoire, transfère une connaissance) d'un texte sont analogues à l'attachement au personnage. Plusieurs descriptions du processus ont été publiées, citons ici les cinq étapes développées par Edwige Chirouter à partir des travaux de chercheurs en didactique de la littérature[124]. L' « appropriation » désigne ici un phénomène didactique de transfert du contenu du texte (l'appropriation en didactique est une étape de l'expérience d'apprentissage à partir duquel l'individu le fait « sien »), qui peut être décrit par plusieurs niveaux de lecture ; par la « concrétisation imageante » (construire des images avec le texte et ses propres références) et lors d'un récit de vie, le lecteur et la lectrice disposent de beaucoup de références personnelles. Ensuite, intervient l'« activation fantasmatique » (s'attacher au personnage, être concerné(e) par son histoire) et en effet, le récit de vie favorise cet attachement. Puisque l'on est attaché au personnage, la « concrétisation mimétique » (anticiper la suite, formuler des hypothèses, continuer l'histoire) est très riche également et il y a de nombreuses « réactions axiologiques » (juger les actions des personnages, l'intrigue, le travail de l'auteur(e) etc.). Enfin, un « saisissement ontologique » peut découler de la lecture (repérer les enjeux philosophiques, poser des questions philosophiques)[125].

L'abstraction doit toujours être reliée à l'expérience, surtout dans le domaine de l'enseignement. La question se pose moins pour la lecture, même si l'on pose toujours les questions types de l'interprétation : qui a écrit "quoi" et "où" pour situer le texte. Avec Augustin, l'on peut affirmer que les « souvenirs », donc des « images », englobent les expériences sensorielles, donc les perceptions et les émotions, ensuite les idées et concepts, tels que les tropes et les figures dont il a déjà été question. Les récits ne sont pas des mémoires, les dernières exigent un effort de construction.

Pour fabriquer des mémoires, un ancrage émotionnel subjectif est certes nécessaire, mais les récits doivent rester des « médiateurs » : la distance doit préserver la liberté de choix du lecteur ou de la

[124] Chirouter, E. (2015). *L'enfant, la littérature et philosophie*. L'Harmattan. p. 146-154.
[125] 7èmes Rencontres des chercheurs en didactique de la littérature, IUFM de Montpellier, 6 au 8 avril 2006, « Dispositifs de lecture et formation des lecteurs » : Fourtanier, M. J., Langlade, G., Mazauric, C.

lectrice. Jusqu'où veut-il imaginer ? Jusqu'où veut-elle s'identifier lors de la rencontre avec le récit ? L'image doit servir la mémoire et non pas la figer en une « mémoire imposée ». Le récit de vie constitue une autre forme de *memoria rerum* : celle des incarnations. Par exemple, certains personnages représentent et incarnent une valeur *a posteriori,* attribuée par les lecteurs. Personne ne vit pour représenter « la liberté », alors que cette vie sera caractérisée comme telle, citons dans ce contexte Simone Veil, devenue un symbole de « femme libre ». Un contre-exemple : Imre Kertész opposerait à cette démarche l'argument suivant, les valeurs « traditionnelles » sont selon lui devenues « impensables » et parler d'« incarnation de la liberté » en évoquant une survivante de la Shoah lui semblerait sans doute inapproprié. Cet auteur réfute les valeurs traditionnelles ayant fait preuve d'inefficacité et il institue une valeur « négative », celle par laquelle l'on doit penser son éthique personnelle, en affirmant que la Shoah elle-même est une valeur. Une valeur raconte un choix et un engagement singulier, à partir de laquelle, lors de dialogues avec autrui, des critères de jugement émergent. Il est intéressant de confronter les élèves avec ce point de vue divergent.

Une valeur négative permet de mesurer le degré d'inhumanité. L'exemple du conte que représente aux yeux d'Imre Kertész le film *La vie est belle*[126] laisse le spectateur libre d'adhérer ou de ne pas adhérer à la narration, d'y croire ou de ne pas y croire. Se préoccuper des mémoires de la Shoah ou les cantonner au niveau factuel constituerait un critère de valeur « négative » : le lecteur est libre de nouer une relation à créer par lui pendant le souvenir. Une sorte de culture du souvenir minimaliste[127], c'est reconnaitre que la Shoah a existé.

Pour se représenter la Shoah, on a besoin de lui donner une voix, un visage en lisant des biographies, des récits de vie. L'éducation[128] où l'on se forme à partir de ses lectures et par le dialogue. L'antériorité historique des événements de la Shoah n'est pas un obstacle au projet de créer une mémoire vive des victimes. S'agit-il, lors de la reconstruction de leurs mémoires d'une fiction ?

> La fiction crée des mondes possibles, mais ils sont extrapolés à partir du monde que nous connaissons, aussi éloignés qu'ils en puissent paraître. L'art du possible est bien périlleux. Il s'appuie sur le monde qui nous est familier, nous le rend suffisamment étranger pour que nous soyons tentés de nous réfugier dans un autre monde possible, qui se situe bien au-delà de ses limites. C'est à la fois un réconfort et un défi. Au but du compte, la fiction a le pouvoir de bousculer les habitudes à l'égard de ce qui nous tenons pour réel, ce que nous considérons comme étant la norme.[129]

[126] *Op. cit.*
[127] L'éthique minimaliste élaborée par exemple dans le travail d'Ogien, R. (2017). *L'éthique aujourd'hui : maximalistes et minimalistes*. Gallimard. Paris.
[128] Pour aller plus loin, lire Alain (1986). *Propos sur l'éducation suivis de Pédagogie enfantine*, PUF. Paris.
[129] Bruner, J. (2010). *Pourquoi nous racontons-nous des histoires ?* Retz. Paris. p. 83.

Bruner, psychologue américain s'inscrivant dans la continuité du pragmatisme de Dewey[130], utilise le terme de « fiction » en opposition à la réalité, comme une sorte d'irréalisé, mais non pas irréalisable, toujours possible dans le monde familier, en tout cas comme expérience de pensée. Chaque expérience comporte un risque, telle qu'une reconstruction d'un monde qui est racontée et que l'on construit à partir d'une mémoire transmise ou apprise. En cela, le récit agit comme un révélateur de ces représentations et des habitudes, selon Bruner, grâce à la distanciation opérée par le récit. Il cite Steinbeck, *Les raisins de la colère* et *La Case de l'oncle Tom* de Harriet Beecher Stowe, des œuvres qui ont provoqué la contestation dans la société américaine où ils ont suscité de l'indignation, parce qu'en les lisant, la lectrice sort de son monde habituel, ses habitudes et croyances sont interrogées et transformées. Et si l'on accepte de jouer le jeu du texte, il faut accepter le risque de changer, d'être transformé, travaillé par les questions soulevées lors du dialogue avec le texte. Pourrait-on dire que le texte agit comme une sorte de « catalyseur du libre arbitre » ? Il offrirait la possibilité d'accepter ou de refuser un héritage dans cet espace narratif neutre au sens où aucune action n'y est en jeu immédiatement. Bruner emploie donc le terme de « fiction » pour qualifier un registre de réalité, celui de la possibilité, et non pas la « fiction » définie comme une « invention ». Il est important de constater ce déplacement vers un autre lieu, un lieu retiré pourtant construit avec les « trésors » de son palais de mémoire.

L'on retiendra que le récit offre une distanciation qui est nécessaire à la réflexion philosophique. Dans ses travaux sur la philosophie avec les enfants, Edwige Chirouter compare ce phénomène à l'*épochè* – le mouvement bien connu de suspension de la réalité[131]. Elle semble ici faire référence à la phénoménologie fondée par Husserl dont l'*épochè* est un concept clé.

> Au lieu d'exister simplement, c'est-à-dire de se présenter à nous tout simplement dans la croyance existentielle (naturellement valable) de l'expérience, ce monde n'est pour nous qu'un simple phénomène élevant une prétention d'existence (*Seinsanspruch*). Ceci concerne aussi l'existence de tous les autres « moi », dans la mesure où ils font partie du monde environnant, si bien que nous n'avons plus le droit, au fond, de parler au pluriel. Les autres hommes et les animaux ne sont pour moi des données d'expérience qu'en vertu de l'expérience sensible que j'ai de leurs corps ; or, je ne puis me servir de l'autorité de celle-ci, puisque sa valeur est mise en question. Avec les autres « moi » disparaissent naturellement toutes les formes sociales et culturelles. Bref, non seulement la nature corporelle, mais l'ensemble du monde concret qui m'environne n'est plus pour moi, désormais, un monde existant, mais seulement « phénomène d'existence » (*Seinsphänomen*). [132]

[130] Pour aller plus loin : Barth, B. M. (1985). Bruner et l'innovation pédagogique. *Communication & Langages*, n° 66, p. 46-58. https://www.persee.fr/doc/colan_0336-1500_1985_num_66_1_3656.
[131] Chirouter, E. (2015) *L'enfant, la littérature et la Philosophie*. L'Harmattan. Paris. p. 22, Introduction.
[132] Husserl, E . (1986). *Méditations Cartésiennes : introduction à la phénoménologie*. Vrin. Paris. trad. G. Pfeiffer et E. Levinas, p. 16.

L'*épochè* désigne un positionnement (donc encore un espace) où l'on peut mettre l'existence du monde entre parenthèses pour laisser la question de son existence « en suspens », bien loin d'une quelconque obligation d'agir. On n'a même pas besoin de douter, car l'épochè permet, à un stade préalable au doute, un moment de réserve, c'est-à-dire un retrait de l'engagement dans l'existence de ces « phénomènes » — le jugement subjectif devient alors manifeste et peut être examiné, car les « structures sociales et culturelles » disparaissent en tant que « contraintes sociales », ne subsistant plus que comme des éléments intégrés dans le moi subjectif. Pendant la lecture, l'on cesse d'être embarqué et on observe les embarcations des autres. Sans doute, ce qui se passe lors de la lecture se révèle être d'une complexité analogue, puisque les textes, par la langue, contiennent cette culture et cette mémoire collective, mais leur existence est mise entre parenthèses, ce qui permet de les voir à partir du « moi ». Même si la Shoah est la réalité, puisqu'elle a eu lieu, la distanciation inhérente à l'*épochè* permet d'en construire le sens par la suspension de sa réalité. Lors d'une approche culture de la Shoah, à partir des œuvres, par leur médiation, l'interprétation est déjà entamée, ainsi celle-ci introduit un point de vue qui met de la distance. Il faut souligner qu'il faut déjouer le « péril » que Bruner mentionne dans le passage cité, qu'il ne faut pas s'abandonner dans l'histoire, mais toujours distinguer le récit et l'actualité du lecteur, alors que les deux existences concordent à ce moment-là. Il reste donc impossible de plonger dans le récit, de s'y réfugier comme dans un « chez soi » ; celui-ci devient un possible par son étrangeté, son altérité : la lecture exige ici une posture à la fois distante, résonnante et « non identificatoire ». Le critère du choix des textes pour l'atelier philosophique ne repose pas dans sa « nature philosophique », littéraire, politique, biographique, etc. ; mais, dans sa capacité à permettre la distanciation, de préserver le lecteur et d'ouvrir un espace pour la relation interprétative. Ricœur définit l'articulation des différents textes comme un rapport corrélatif à l'articulation du « comprendre » et de l'« expliquer », qui prend la forme d'une dialectique qui se déploie dans un texte et se distingue ainsi à la fois du registre de l'action et de celui de la théorie de l'histoire. Il a déjà été souligné que l'approche des ateliers du souvenir n'est pas historique et pourtant aucun négationnisme n'y est possible. Il restera donc à établir l'articulation de l'action – se souvenir est une action – et du texte.

Le rapport entre le texte et l'action ouvre encore un espace, celui qui repose sur un monde textuel et offre ainsi une médiation et également une méthode, l'herméneutique. Ricœur introduit la notion « d'arc herméneutique » qui englobe interprétation et compréhension en alternance, par phases, sans doute inhérentes aux activités entreprises sans que l'on puisse disjoindre l'explication de la compréhension, même si elles poursuivent des objectifs différents.

> L'interprétation, selon moi, consiste précisément dans l'alternance de phases de compréhension et de phases d'explication le long d'un unique « arc herméneutique ». Ai-je pour autant surmonté le caractère parcellaire de mon travail de médiation ? Aucunement – car je continue de penser qu'il faut considérer, le style propre d'alternance entre explication et compréhension. À cet égard, les domaines respectifs du texte, de l'action, de l'histoire doivent être distingués selon leurs constitutions spécifiques.[133]

Le concept ricœurien d'arc herméneutique propose une méthode interprétative qui permet de prendre en compte la nature des textes. Ce passage est issu d'une conférence dans laquelle Ricœur cherche à éviter de séparer les éléments. Ensemble, à partir du langage et des discours différents qu'il s'agit d'expliquer, la compréhension survient, progressivement.

> [...] si la compréhension précède, accompagne et enveloppe l'explication, celle-ci en retour, développe analytiquement la compréhension.[134]

Tout comme la mémoire, la compréhension se spatialise dans l'explication, donc dans le discours, dans un processus également temporel d'actualisation où ce qui précède accompagne de manière concordante cette action. Peut-on définir la compréhension antérieure comme l'intuition globale du sens, englobée dans une sorte de mémoire culturelle ?

Ce point mérite un détour par l'École des Annales dont les auteurs prônent une définition de métier d'historien qui va dans le même sens. Les historiens Marc Bloch et Lucien Febvre légitiment l'usage d'une méthode herméneutique en histoire[135], au vu des théories relativistes et probabilistes dans les sciences naturelles, tout en gardant le projet de comprendre les expériences humaines du passé.

---

[133] Ricœur, P. (2010). *Écrits et conférences 2, Herméneutique*. Seuil. Paris. p. 30-31.

[134] *Ibid*., p. 33.

[135] Gadamer formule la pensée historique ainsi : Gadamer, H. G. (2010). *Wahrheit und Methode*. Mohr Siebeck. Tübingen, p. 400-401 : „*Sofern der Historiker sich diese seine Naivität [die Vorbegriffe und Vorurteile aus der Kindheit] nicht eingesteht, verfehlt er unzweifelhaft das von der Sache geforderte Reflexionsniveau. […] weil der Interpret, sich selbst beiseite zu lassen nicht genügend erreicht. [In der hermeneutischen Methode aber] Die Forderung die Begriffe der Gegenwart beiseite zu lassen, meint nicht eine naive Versetzung in die Vergangenheit. Sie ist vielmehr eine wesensmäßige relative Forderung, die nur in bezug auf die eigenen Begriffe überhaupt Sinn hat. Das historische Bewußtsein verkennt sich selbst, wenn es, um zu verstehen, das ausschließen möchte, was allein verstehen möglich macht.* Historisch denken *heißt in Wahrheit, die* Umsetzung vollziehen*,* die den Begriffen der Vergangenheit geschieht*, wenn wir in ihnen zu denken suchen. Historisch denken enthält eben immer schon eine Vermittlung zwischen jenen Begriffen und dem eigenen Denken. […] Auslegen heißt gerade, die eigenen Vorbegriffe mit ins Spiel bringen, damit die Meinung des Textes für uns wirklich zum Sprechen gebracht wird".* / Gadamer, H. G. (1996). *Vérité et méthode*. Seuil. Paris. p. 626-627: « Dans la mesure où l'historien ne s'avoue pas à lui-même qu'il a cette naïveté, il reste sans aucun doute en deçà du niveau de réflexion exigé. [...] parce que l'interprète n'atteint pas suffisamment l'idéal qui lui demande de faire abstraction de lui-même. [...] Exiger qu'on mette de côté les concepts du présent ne signifie pas que l'on doive naïvement se transporter dans le passé. C'est au contraire une exigence essentiellement relative, qui n'a en tout cas de sens que par rapport aux concepts propres à l'historien lui-même. La conscience historique se trompe sur elle-même en voulant, pour assurer la compréhension, en exclure cela seul qui la rend possible. En vérité, penser historiquement (*historisch*) signifie opérer la transposition que subissent (*geschieht*) alors les concepts du passé quand nous essayons de penser en eux. En effet, la pensée historique contient toujours, précisément, une médiation entre ces concepts et la propre pensée de l'historien. [...] Interpréter, c'est précisément mettre en jeu nos propres concepts préalables, afin que, pour nous, la visée du texte parvienne réellement à s'exprimer ».

Florence Hulak analyse la particularité de la position de Bloch dans un travail qui confronte l'histoire, la psychologie et l'herméneutique :

> Bloch insiste, il est vrai, sur la nécessité de prolonger l'analyse causale par une reconstitution synthétique qui en est la « raison d'être » [cit. de Marc Bloch : *Apologie pour l'Histoire*]. Il recourt ainsi, dans la société féodale, à des formes spécifiques d'explication causales (économique, politique, juridique ou littéraire), qui ne prennent sens qu'une fois articulées à la connaissance de la « tonalité de civilisation » et de l'« atmosphère mentale » [cit. Marc Bloch : *La société féodale*] propres à la féodalité. Cette synthèse n'est pas, selon Ricœur, un artifice méthodologique, mais un véritable effort pour ressaisir une « conscience d'époque ». Les notions de « synthèse », de « recomposition » et de compréhension d'une forme de conscience sont alors identifiées.[136]

Ainsi, les consciences humaines sont aussi la matière de l'historien. On peut y voir l'analyse de faits historiques « in situ », incarnés, tel qu'on la rencontre dans les travaux de microhistoire. Mais ces interprétations sont contraintes par l'acquisition des connaissances, tout comme la subjectivité de l'historien. La méthode de l'enquête fournit un cadre rationnel à cette démarche – une méthode dont l'on tient compte dans l'atelier du souvenir et qui repose sur des critères d'authenticité, de cohérence et de vraisemblance. L'auteure cite Ricœur, qui évoque une compréhension intersubjective qui ne resterait pas une « sympathie inculte », mais une « sympathie instruite »[137]. L'historien transforme ici la subjectivité ordinaire en une subjectivité de recherche, de manière analogique, dans les ateliers du souvenir, le ressouvenir est un objet de recherche parce qu'il permet de s'interroger sur soi-même. Ce sera fait dans l'atelier où chacun et chacune s'exprimeront sur la reconstruction de ces mémoires, sur leurs contextes singuliers et interrogeront la complexité du moment. Si Bloch se fixe comme objectif de réduire la place du « fonds permanent » de l'humanité, dans l'atelier du souvenir, il occupe la fonction de déclencheur de l'écoute, de la motivation à enquêter, même si cette enquête doit nécessairement se référer au travail des historiens à un moment ou un autre. Bloch se méfie de cette sympathie, les participants de l'atelier l'acceptent, la recherche même et, grâce à l'enquête, arrivent à distinguer ce qui est universel et ce qui est à relier au contexte historique. Les préférences subjectives ne « tronquent » pas les résultats de l'enquête, parce qu'il y a une communauté qui permet de les argumenter et de les justifier. De plus, les travaux de l'atelier du souvenir n'ont pas de prétention scientifique, ce sont des travaux d'élèves.

> La possibilité d'éprouver une sympathie – même éclairée – pour les hommes du passé, qui soit épistémologiquement valide, est ainsi fortement mise en doute. [...] Pour Bloch, les individus du passé n'ont pas seulement des valeurs différentes des nôtres, ils « n'ont pas l'esprit bâti tout à faire comme nous » [Bloch, Marc : *Apologie de l'histoire*]. La sympathie est donc, en son essence même,

[136] Hulak, F. (2012). *Sociétés et mentalités : La science historique de Marc Bloch*. Hermann. Paris. https://shs.cairn.info/societes-et-mentalites--9782705683115-page-115?lang=fr. p. 117.
[137] Ricœur, P. (1955). *Histoire et vérité*. Seuil. Paris. p. 27: « *Objectivité et subjectivité en histoire* ».

> trompeuse. C'est pourquoi la subjectivité de l'historien doit être, autant que faire se peut, mise à l'écart. [...] Bloch recommande d'expliciter le point de vue subjectif impliqué dans la recherche, afin d'être en mesure d'en reconnaître les effets.[138]

La sympathie conduit souvent à interpréter des ressemblances, contre lesquelles une attitude d'empathie cognitive inclut les connaissances factuelles historiques dans les conclusions des élèves. La capacité à l'empathie cognitive peut constituer une alternative, étant attachée aux faits et à l'écoute. C'est pourquoi, le choix des supports d'un atelier du souvenir doit être explicité de manière transparente, en prenant en compte le lien de sympathie, la valeur accordée à ce texte aux participants qui pourront ainsi en mesurer la portée. Ce travail n'est pas le lieu d'approfondir les questions soulevées par *l'École des Annales*, en revanche, l'on peut souligner les accents analogues mis sur l'importance d'une approche « incarnée », *in situ* de l'histoire[139], ce que l'approche culturelle permet d'expérimenter pleinement, là, où l'histoire doit élaborer une réflexion épistémologique pour produire des connaissances solides. Ces dernières contribuent à faire exister la vérité ontologique de la Shoah.

En outre, non seulement, on rend le rapport que l'on entretient avec les supports de mémoire transparents, mais on intègre aussi des jalons dans sa mémoire. Que veut donc dire « apprendre », en quoi ce phénomène renvoie-t-il à la création d'une mémoire ? Pour repérer les différents éléments de réponse à intégrer à la méthodologie des ateliers du souvenir, examinons maintenant ce qui se passe au niveau individuel lorsque l'on expérimente différentes manières d'apprendre[140], celle de

---

[138] Hulak, F. (2012). *Sociétés et mentalités : La science historique de Marc Bloch*. Hermann. Paris. p. 122.

[139] Gadamer, H. G. (2010). Wahrheit und Methode. Mohr Siebeck. Tübingen, p. 401-402 : *„Situationsgebundenheit bedeutet keineswegs dass sich der Anspruch auf Richtigkeit, den jeder Interpretation erheben muss, ins Subjektive oder Okkasionelle auflöste. […] Auslegen ist auch für uns nicht ein pädagogisches Verhalten, sondern der Vollzug des Verstehens selbst, das sich nicht nur für die anderen, für die man etwas auslegt, sondern ebenso für den Interpreten selbst in der Ausdrücklichkeit sprachlicher Auslegung erst vollendet. […] Es kann kein Sprechen geben, das nicht den Sprechenden mit dem Angesprochenen zusammenschließt."*/ Gadamer, H. G. (1996). *Vérité et méthode*. Seuil. Paris. p. 627-628):"Cette dépendance à l'égard de la situation ne signifie nullement que la prétention à la justesse que doit avoir toute interprétation se dissolve dans le subjectif ou l'occasionnel. [...] Pour nous, non plus, l'interprétation ne correspond pas à une attitude pédagogique. Elle est l'opération (*Vollzug*) même de la compréhension, qui ne s'accomplit que dans le caractère tout à fait explicite (*Ausdrücklichkeit)* de l'interprétation dans le langage, qu'il s'agisse de ceux auxquels elle est destinée ou de l'interprète lui-même. [..] ». La démarche pédagogique est en quelque sorte secondaire à l'expérimentation de l'acte d'interpréter, mais elle précède cette phase d'expérience individuelle du sens du texte par le questionnement, puisqu'elle a été prévue lors de la conception de l'atelier.

[140] Baroin, C. (2007). Techniques, arts et pratiques de la mémoire en Grèce et à Rome. *Tekhnai/artes*, https://doi.org/10.4000/books.editionsehess.2227.

« L'image que se construit l'orateur est appelée le plus souvent *imago*. Cette image est élaborée à partir d'une ressemblance (*similitudo*) avec les choses, comme une *imago* dans les arts plastiques, en peinture en particulier. Quant aux lieux (*loci*), ils peuvent être des lieux réels ou des lieux que l'orateur crée (*fingere*, *constituere*) à son usage. Ces lieux peuvent être une maison (*aedes* ou *domus*), un entrecolonnement (*intercolumnium*), un angle (*angulum*), une voûte (*fornix*), des édifices publics (*opera publica*), un long itinéraire (*longum iter*), un parcours de villes (*urbium ambitus*), des peintures (*picturae*). Ils doivent être spacieux et comporter des signes distinctifs nombreux et différents les uns des autres, selon la recommandation de Quintilien, c'est-à-dire contenir déjà des images. La *Rhétorique à Hérennius*

« placer quelque chose dans sa mémoire », de « mémoriser ». Quelles techniques pourraient y être mobilisées ? De nouveau, l'art de la mémoire permet de repérer comment bâtir « une fabrique de souvenirs ».

La mémoire est présentée comme un espace dans lequel chacun place des souvenirs, si possible les éléments les plus petits pour pouvoir reconstruire à partir d'eux de nouveaux assemblages. C'est en quelque sorte l'indexation d'un archiviste qui décompose le document d'archives selon tous les descripteurs possibles, du type d'encre du tampon jusqu'au texte et sa signification, afin de permettre plus tard de créer une infinité de réseaux de sens. Ces assemblages possibles supposent qu'à un moment donné, il faut avoir déconstruit les constructions issues d'apprentissages et, comme dirait Gadamer[141], quand on les applique, quand on les traduit, les transpose, l'on atteint l'ultime stade de la compréhension. Par conséquent, une aporie se dessine : comment appréhender « toute » sa mémoire dont une grande partie reste cependant inaccessible ? Chacun peut contribuer à apporter des fragments de mémoire, les cadres sont collectifs grâce au langage et à la culture. La lecture littéraire développe plusieurs outils : se déplacer dans un lieu « fictionnel » au sens de Bruner, garder une « distance » au sens défini par Edwige Chirouter et l'instauration d'un rapport entre l'action et le texte qui serait un espace d'expérimentation du réel.

1.3.6 La fonction préconceptuelle des métaphores.

La culture du souvenir renvoie à une expérimentation ponctuée de rencontres communes où des récits se tissent au présent. Si l'on devait faire une comparaison métaphorique, la mémoire occuperait un espace plus ou moins dense, un édifice. Augustin construit le trope du « palais de la mémoire » dans les *Confessions*. Chacun s'y promène seul, tout en étant relié à l'extérieur de soi. Comment cette imbrication s'organise-t-elle ?

---

recommande de choisir des lieux déserts plutôt que fréquentés, bien éclairés, ni trop grands ni trop petits. Ces lieux doivent donc être parfaitement accessibles à l'œil, aux pas, à la pensée. Toutes ces règles renvoient à des lieux concrets et à des données architecturales. Enfin, ces lieux doivent être ordonnés, c'est-à-dire présenter un ordre de parcours et de « lecture » des images. La dernière étape à suivre pour l'orateur, celle de la remémoration, consiste, pour reprendre la formulation de la *Rhétorique à Hérennius* (III, 30), à suivre les images (*imagines sequi*), à voir (*uidere*) et à produire au jour (*proferre*) ce qui a été confié (*mandata*) au lieu, en restituant les idées et les mots que les images représentent. L'orateur doit donc visualiser et parcourir par la pensée (*cogitatio*) des lieux qui sont ordonnés et qui contiennent des *imagines*, c'est-à-dire des « images-idées ». Cicéron décrit cette pratique comme l'objet d'un entraînement, qui la rendra habituelle ». §36-40.

[141] La signification gadamérienne du moment d'application veut dire comprendre un texte, c'est toujours déjà l'appliquer à soi-même. Relire un texte, c'est faire une nouvelle expérience, parce que celui-ci sera toujours compris autrement, qui se présente à nous de manière différente chaque fois. L'exigence de vérité ne s'en trouve pas relativisée, parce que l'interprétation fait disparaître les concepts derrière le langage (dialogué, littéraire, artistique) mais l'interprétation comporte tout de même ces concepts. Ici, l'on défend l'idée qu'ils sont les "images qui agissent", la jalons de la mémoire, le cadre éthique, social, culturel, etc.

> [...] Tout ceci se passe en moi-même dans ce grand palais de ma mémoire. C'est là que le ciel, la terre, la mer, et tout ce que j'ai pu y remarquer s'offrent à moi aussitôt que je veux, hormis les choses que j'ai oubliées. C'est là que je me rencontre moi-même, et que je me représente le temps, le lieu, les autres circonstances de ce que j'ai fait, et les dispositions dans lesquelles j'étais lorsque je faisais ces actions.[142]

L'on remarque à la fois que les souvenirs sont des représentations avec une fonction référentielle qui vise l'expérience vécue singulière dans toutes ses déclinaisons : sensorielles, affectives et conceptuelles[143]. Or, pour les nommer, l'on vise leur sens, même s'il se rattache à une chose oubliée dont, pourtant, l'on se souvient et que l'on recherche.

> Je ne dis pas du son de ce mot, mais de la chose qu'il signifie, laquelle, si j'avais oublié, il ne serait pas en mon pouvoir de connaître ce que signifierait cette parole. Ainsi, lorsque je me souviens de la mémoire, elle se présente aussitôt à moi par elle-même ; et lorsque je me souviens de l'oubli, et l'oubli et la mémoire se présentent aussitôt à moi : la mémoire qui fait que je me souviens, et l'oubli qui fait que je ne me souviens pas de quelque chose.[144]

Augustin écrit ici, qu'en nommant une chose l'on vise la réalité de ce qu'elle signifie, tels une connaissance ou un sens interprété. Même si l'on oublie, on cherche la mémoire de ce que l'on a oublié ayant conscience de cet oubli. Un réseau de sens est composé de mémoires et d'oublis qui composent le palais de la mémoire comme réservoir de souvenir mis en ordre, donc de la réalité d'une chose ou de la réalité d'une chose oubliée.

Chacun se situe dans le temps calendaire, extérieur à soi, mais il constitue ce palais de la mémoire intérieure et intime où l'on peut convoquer les choses par le sens des mots dans une relation de résonance avec l'extérieur. Ces mots n'ont donc pas besoin de « bouche », il s'agit d'un discours intérieur, incarné et relié à une source créatrice, des conceptions qui se retrouvent chez Bergson dont la théorie place les idées avant la reconnaissance matérielle, donner un sens oriente la reconnaissance par la mémoire. Donc, en rencontrant les récits des mémoires de la Shoah, à la fois ceux-là seront placés, en tant qu'expérience d'écoute ou de lecture, surtout de dialogue élaboré avec les textes, dans le palais de la mémoire, comme jalons structurants. À partir de cet espace ordonné,

---

[142] Augustin (1993). *Confessions*. Gallimard. Paris., trad. Arnauld d'Andilly, Livre X, Chapitre XIII, p. 345.
[143] Halbwachs, M. (1994). *Les cadres sociaux de la mémoire*. Albin Michel. Paris. p. 36 : « [...] souvent lorsque nous évoquons une ville, ses quartiers, ses rues, ses maisons, que de souvenirs surgissent, dont beaucoup nous semblaient à jamais disparus, qui nous aident à leur tour à en découvrir d'autres ! Ainsi nous allons vers nos souvenirs en décrivant en quelque sorte autour d'eux des courbes concentriques de plus en plus rapprochées, et loin que la série chronologique soit donnée d'abord, c'est souvent après bien des allées et venues entre tels points de repère au cours desquelles nous retrouvons les uns et les autres, que nous rangeons nos souvenirs dans l'ordre de succession où tout indique qu'ils ont dû se produire. », l'ordre successif et le rangement spatial sont établis par la mémoire individuelle. Ciceron évoque cette création d'un lieu, note 58, texte de Catherine Baroin, Augustin participe à l'adoption générale de la métaphore du « palais » dans la philosophie du Moyen Âge .
[144] *Ibid*., Livre X, Chapitre XVI, p. 355.

un cadre durable émerge et, en cela, la création de l'espace est analogue à la formation éthique, en tant qu'expression des choix que l'on fait.

La dimension spatiale de la mémoire nécessite d'accueillir des rencontres intentionnelles ou fortuites, « aussitôt que je veux » les images de ces rencontres pourront être recréées, par conséquent, l'on peut caractériser cet espace comme un espace éthique, impliquant l'accessibilité dans la durée des « éléments retenus ». Augustin énumère les impressions sensorielles, en détaillant par quel sens on les a eues, odorat, vue, etc., conservés en souvenirs, en images. De manière différente, les contenus d'apprentissages sont à la fois des souvenirs sensibles et heuristiques à partir desquels l'on pense.

> Car toutes ces choses n'entrent pas dans elle [la mémoire], mais elle en reçoit seulement les images avec une incroyable promptitude, et les place comme dans des cellules avec un ordre admirable, d'où parle une manière qui n'est pas moins merveilleuse, nous les retirons en nous en ressouvenant.[145]

Cet espace est organisé de manière à permettre la disponibilité des souvenirs lors du ressouvenir qui n'est possible que parce que les images « constituent » ce riche « trésor de ma mémoire, et je n'en pourrais du tout rien dire si elles n'étaient présentes »[146]. Augustin utilise ici la métaphore du trésor, ce *thesaurus* de graines d'expériences transformées en farine, nourrissant la pensée quotidiennement. Que veut dire image ici ? Quel élément de construction est-elle ? Les expériences sensorielles, par exemple, sont transformées. Il y a un mouvement vers l'extérieur, ces éléments enchâssés dans un récit, une structure et un mouvement vers l'intérieur, des éléments « organisés » et « rangés » ; à partir de ces intériorisations et extériorisations, deux gestes prennent leur naissance, l'un attaché au souvenir, l'autre à l'écriture, s'adressent à soi-même et aux autres. L'expression de la pensée, soit un discours pour soi-même ou à l'adresse d'autrui, repose sur le « trésor de mémoire accumulé », c'est-à-dire les connaissances engrangées, les distinctions et les rangements opérés. La réception fonctionne de manière analogue à la production, car les deux procédés nécessitent l'imagination. Ensuite, la transformation revêt la forme d'une analyse, donc la déconstruction des images grâce à la reconnaissance et aussi, la création de métaphores, de concepts, etc. Lors des ateliers du souvenir, l'interprétation repose sur « la construction du palais », l'on reconnaît des concepts que l'on nourrit par les nouvelles expériences, mais sans les thématiser, à l'instar de l'interprétation telle que Gadamer la décrit.

[145] Augustin (1993). *Confessions*. Gallimard. Paris. trad. Arnauld d'Andilly, Livre X, Chapitre IX. p. 347.
[146] *Ibid*., Livre X, Chapitre VIII, p 345.

Un texte peut être représenté comme un espace, il a été construit intentionnellement et, même si la rencontre avec un lecteur ou une lectrice mène à des compréhensions différentes, l'intention de transmettre reste en arrière-plan, tout comme l'exigence de vérité ontologique : le texte sur la Shoah répond à l'exigence de justesse sur ce qui a eu lieu. Des espaces textuels peuvent être ordonnés en fonction de la transfiguration de ceux-là : un conte offre un monde dépouillé, le récit de vie propose des incarnations, la fiction, un récit « vraisemblable » ou « cohérent », tous se prêtent à une approche herméneutique pour le déployer. Serait-il possible de traduire ces différentes « spatialisations » jusque dans le lieu même où se tient l'atelier du souvenir ? Investir un lieu, y ranger des livres, accrocher des mots, des textes, franchir des distances, partir dans un sens ou un autre ? Le palais de la mémoire, que pourrait-il signifier lorsque l'on adopte une perspective collective, quelle imbrication y observe-t-on, entre la mémoire individuelle et collective ? Les souvenirs « pour agir » dans l'espace collectif doivent être articulés, nommés ; d'où la question suivante : le langage, les mots, quelle fonction y jouent-ils ? Bien sûr, la médiation par le texte permet de reconnaître tous ces niveaux structurels ; or, le mot, le nom que l'on isole redevient un support de mémoire isolé et abstraits avec des significations particulières associés.

1.3.7 Deux exemples littéraires.

Pour illustrer le rapport entre les mots et les mémoires familiales, citons un texte littéraire de troisième génération, qui allie les mémoires familiales et la Shoah. Ce roman fait partie des textes proposés en ateliers du souvenir. Quel en est l'enjeu philosophique ? Articuler les mots et les souvenirs, c'est un moyen concret de croiser la dimension collective et individuelle par le langage, la perspective « sémantique » s'attache particulièrement aux définitions et au sens des mots, en confrontant les évocations différentes d'un mot pour composer un sens commun. Pourrait-on y découvrir que le palais de la mémoire collective repose sur le langage ? Dans le roman en question, *Sur la terre des vivants*[147], l'écrivaine Déborah Lévy-Bertherat imagine un « abécédaire du ressouvenir ». Elle va à la rencontre de sa famille du début du vingtième siècle, originaire de Hambourg, dont certains membres furent déportés à *Theresienstadt*, et pourtant, ce sont des mots allemands qui renferment cette mémoire, alors que l'auteure rejette inconsciemment cette langue, qu'elle ne parvient pas à apprendre. C'est un espace qu'elle ne s'autorise pas à investir pour se protéger sans doute, mais qui est factuellement celui de ses ancêtres. L'altérité des souvenirs à

[147] Lévy-Bertherat, D. (2023). *Sur la terre des vivants*. Rivages. Paris. p. 135-136.

recréer s'en trouve soulignée. Le son des mots lui échappe, mais leur sens peut être traduit en images. L'imaginaire à l'œuvre est ici celui d'une organisation urbaine.

> *Entdeckungsreise*/voyage de découverte, exploration
>
> Avant d'oser le voyage à Hambourg, j'avais fait deux très brefs séjours en Allemagne, le premier, lors de vacances en famille à Berlin. Sur les conseils d'un collègue, j'avais loué un appartement à *Hackeschermarkt*, un endroit animé et décontracté, m'avait-il dit. Savait-il que nous nous trouverions dans l'ancien quartier juif, ou était-ce moi qui remarquais cette présence ? Notre rue allait de la grande Synagogue à une école confessionnelle, en passant par la maison de Regina Jonas, première femme rabbin, les vestiges d'un cimetière israélite et un monument aux enfants assassinés. [...] Cinq ans plus tard, mon mari et moi avons passé un long week-end à Munich, en décembre. [...] Entre ces deux voyages, l'Allemagne s'était rapprochée d'une autre manière. Nos enfants y allaient presque chaque année avec leur professeur [...] Il [notre fils cadet] lui arrive d'aller passer quelques jours à Berlin [...].

L'auteure utilise même le verbe « rapprocher » en référence à une organisation spatiale des souvenirs familiaux. En s'éloignant de sa famille de Hambourg au fur et à mesure du temps qui avance, elle s'en approche pourtant, par ce travail littéraire et par ses enfants, cette génération d'après qui y retourne physiquement désormais. Le ressouvenir fabrique un lien à la fois temporel, « avant », « cinq ans après » et territorial « Hambourg », « Berlin », « Munich », « Allemagne », qui « réalise » au sens husserlien le mot « *Entdeckungsreise* ». Partir à la recherche généalogique construit ce « palais de la mémoire » en même temps que le « *Altenhaus* » tenu par ses arrière-grands-parents de l'Allemagne du Nord au début du vingtième siècle. Une carte de la mémoire se dessine peu à peu, les jalons sont factuels, les récits sont imaginaires, jamais l'auteure n'a parlé avec ses tantes de cette période de leur vivant. Parfois, l'auteure utilise ces modalisateurs : « il se peut que », « peut-être », « sans doute » dans les passages où elle fait parler les membres de sa famille. Ce procédé fictionnel lui permet de créer un espace pour les souvenirs d'autres tout en prenant en compte l'ambivalence de l'espace imaginaire, qui représente aussi la persécution, la déportation ou même les camps de concentration dont les faits sont établis.

L'espace *in situ* est devenu un territoire, habité et appréhendé dans une perspective singulière. C'est justement par cette perspective qu'il réalise l'existence d'un humain et que le chaos s'organise en l'histoire de quelqu'un que l'on perçoit, reçoit et traduit et dont le prérequis est justement le concept de territoire articulé au concept d'expression d'une mémoire. Voici une définition du concept de « territoire » comme un espace habité que l'on délimite :

> Mais le chez soi ne préexiste pas : il a fallu tracer un cercle autour du centre fragile et incertain, organiser un espace limité. Beaucoup de composantes très diverses interviennent, repères et marques de toute sorte. [...] Voilà que les forces du chaos sont tenues à l'extérieur autant qu'il est possible, et

> l'espace intérieur protège les forces germinatives d'une tâche à remplir, d'une œuvre à faire. Il y toute une activité de sélection, d'élimination, d'extraction pour que les forces intimes terrestres, les forces intérieures de la terre, ne soient pas submergées, qu'elles puissent résister, ou même qu'elles puissent emprunter quelque chose au chaos à travers le filtre ou le crible de l'espace tracé ».[148]

Les philosophes évoquent ici les forces terrestres que l'on emprunte grâce à leur délimitation, ou l'agencement, en leur donnant une durée, une histoire et un nom, « chez soi ». Or, le roman de Déborah Lévy-Bertherat s'intitule *Sur la terre des vivants*, et le concept de terre y est évoqué, tout comme l'appartenance de tous à cette terre. En quelque sorte, le terme de « survivants » y est interrogé, celui que l'on attribue souvent aux "témoins-victimes" des camps de mise à mort. Sans délimitation, la terre appartient à tous les vivants : les victimes, les bourreaux et les suiveurs ? L'éloignement dans le temps permet peu à peu l'approche dans l'espace – dans un ancien quartier juif, un ancien « chez soi » et par les mots découverts peu à peu. Il aura fallu que la troisième génération les apprenne, comme si l'éloignement générationnel ouvrait un espace, une terre à découvrir. La langue est l'un des axes des cadres sociaux de la mémoire, selon le sociologue Halbwachs dont les travaux portent sur la mémoire collective.

> L'espace, le temps, et les autres cadres qui éclairent et ordonnent en quelque mesure nos visions nocturnes sont autant d'images déformées et tronquées des notions qui permettent aux hommes éveillés de se comprendre. Or, les hommes pensent en commun par le moyen du langage. [...] Le rêveur, nous l'avons montré, n'est plus capable de reconstituer le souvenir des événements complexes, qui occupent une durée et une étendue spatiale appréciables ; c'est qu'il a oublié les conventions qui permettent à l'homme éveillé d'embrasser dans sa pensée de tels ensembles. En revanche, il est capable d'évoquer des images fragmentaires, et de les reconnaître, c'est-à-dire d'en comprendre la signification ; c'est qu'il a retenu les conventions qui permettent à l'homme éveillé de nommer les objets, et de les distinguer les uns des autres au moyen de leurs noms. Les conventions verbales constituent donc le cadre à la fois le plus élémentaire et le plus stable de la mémoire collective : cadre singulièrement lâche, d'ailleurs, puisqu'il laisse passer tous les souvenirs tant soit peu complexes, et ne retient que des détails isolés et des éléments discontinus de nos représentations.[149]

La reconstruction d'un abécédaire participe à la délimitation d'un territoire familial, avec un « lieu à soi », dans un temps délimité également. Ce sera le cadre des conventions verbales de la famille d'Hambourg. Ainsi, l'on peut comprendre et traduire dans une autre langue, à distance et en espace protégé. L'interprétation est aussi la nouvelle compréhension de ces mots pour l'auteure. L'allemand est présenté comme une langue à redécouvrir, il s'agit de mots du passé et d'une langue actuelle, celle parlée par ses enfants et aussi par les archivistes qui ont participé à l'enquête sur

[148] Deleuze, G. & Guattari, F. (1980). *Mille Plateaux: Capitalisme et Schizophrénie 2*, Minuit. Paris. p. 382.
[149] Halbwachs, M. (1994). *Les cadres sociaux de la mémoire*. Albin Michel. Paris., Chapitre II: Le langage et la mémoire.

l'Altenhaus, donc des vivants qui inventorient les supports matériels et documentaires et qui cultivent cette mémoire. Les concepts de « terre » et de « vivants » sont universels, ce sont des termes biologiques – les humains y sont désignés comme des corps. Le soin des corps vivants ou morts constitue un motif principal dans le récit familial, en regardant les humains par la perspective corporelle d'abord les réunis dans une espèce[150], une appartenance commune. Quelles implications philosophiques pourrait-on proposer à la lecture de ce titre ? Si l'on considère les espaces évoqués et la différenciation entre « terre » et « territoire », la délimitation du deuxième terme fait penser à la distinction du « clos » et de l'« ouvert ». Frédéric Worms interroge les écrits de Bergson sur l'épreuve de la guerre et qui justifie la guerre contre les tenants d'une position morale qui « y voient une atteinte morale à l'humanité, pour eux, la morale n'a pas de frontière ou de murs : elle doit être 'ouverte' ».[151] Il poursuit :

> Mais ce que Bergson analyse surtout [...] ce sont les deux forces vitales qui sont derrière ces deux morales et qui expliquent que la morale ou la religion ouvertes soient si rares. C'est que « la vie » va d'abord dans le sens de la clôture. Limitée, elle aurait fait des groupes humains limités et clos, et la guerre va dans ce sens.[152]

Seul l'homme de bien qui dépasse l'humanité (un saint par exemple) et ainsi dépasse une résistance qui persiste chez les autres, s'exprime dans le champ du clos et de l'ouvert, celui qu'Augustin appelle le « palais de la mémoire[153] » et dans lequel il faut préserver les souvenirs de toute rupture possible, à soi, aux autres et des dangers que celle-ci implique.

> Voir la guerre comme une rupture interne à l'humanité est certes redoutablement difficile. Tout, et surtout les fauteurs de guerre, nous pousse en sens inverse : ils élaboreront des frontières extérieures et même intérieures entre les humains et, comme Bergson l'avait bien vu dès 1932, toute guerre porte en elle, par cette discrimination, une potentialité d'extermination. Il faut un effort profond pour résister à cela et voir dans la guerre cette rupture interne porteuse de tous les dangers. Mais quelle est la difficulté ? Est-elle dans l'idée globale de « l'humanité » à laquelle accèdent en effet les humanistes, les hommes et femmes de bien ? Ou, est-elle d'abord dans l'idée même d'une rupture interne qui pourrait valoir non seulement à l'égard de l'humanité entière, dans son ensemble, mais entre nous à tous les niveaux, et même à l'intérieur de chacune et de chacun d'entre nous ? N'est-ce pas cela qui est insupportable et qui fait que la guerre civile est aussi impensable que la guerre globale, et peut-être plus encore ? N'est-ce pas l'ensemble des relations vitales entre les humains –

[150] Lire à ce sujet : Antelme, R. (1957). *L'espèce humaine*. Gallimard. Paris.
[151] Worms, F. (2019). *Pour un humanisme vital : Lettres sur la vie, la mort et le moment présent*. Odile Jacob. Paris. p. 84-85.
[152] *Ibid*., p. 84.
[153]Ricœur, P. (2000). *La mémoire, l'histoire, l'oubli*. Seuil. Paris. p. 118 : « C'est pour la métaphore fameuse des « 'vastes palais de la mémoire' que ce livre est resté célèbre. Elle donne à l'intériorité l'aspect d'une spatialité spécifique, celle d'un lieu intime. Cette métaphore pivot reçoit du renfort d'une pléiade de figures apparentées : le 'magasin', l''entrepôt', où l'on 'dépose', où l'on 'met en réserve' les souvenirs, dont on va énumérer la variété et qu'on peut convoquer à sa guise. »

> le soin, l'amour, la société, la pensée même -, et non pas seulement la relation entre des groupes, qui est traversé par cet autre danger vital ?[154]

Ce changement de regard, consiste-t-il précisément à se placer sur la « terre des vivants » ? Même si la mémoire familiale implique un rapprochement prudent de cette langue parlée par ceux qui ont exterminé, à une autre époque, d'autres humains en essayant de les définir comme non-humains, en créant un monde clos et une dictature qui a pourtant permis de canaliser des forces. Les historiens ont étudié les ressorts politiques, sociologiques et idéologiques du régime nazi, ce n'est pas le lieu d'y revenir ; or, le concept d'exclusion est opérant pour justement y résister et au contraire garder le lien, réparer le lien et le nouer selon de nouveaux motifs sans doute ; par la nécessité de raconter l'histoire, pour l'allier à une orientation qui fait sens. La méthode, proposée par Frédéric Worms dans les lettres sur la vie, la mort et le moment présent, consiste à lire certains livres, « depuis lesquels nous pouvons et nous devons éclairer, et éclairer notre avenir. ». Il s'agit de trouver des modèles de schémas pragmatiques de pensée (qui ont fait leurs preuves) avec lesquels l'on pourra cheminer, par le plaisir de lire et de rencontrer des personnages qui transforment une « carte » en « paysage », la « terre » en « territoire » en restant ouverts, donc en entrant en dialogue avec les textes et en reconstruisant des souvenirs d'autres, des images d'autres, parfois fictifs, parfois réels, mais en tous les cas expérimentés lors de la lecture. Les mots posent, à travers leur interprétation, la question de l'humanité.

Le langage participe au cadre de la mémoire collective, les mots nomment des souvenirs et délimitent un espace précis, une époque précise. Il faut distinguer le « vraisemblable » et l' « authentique », en posant cette question : quelle vérité peut-on accorder à un texte qui invente l'histoire d'une famille en recourant à l'emploi de la fiction ? Les écrivains qui ont abordé la Shoah ont adopté des points de vue très divers sur l'emploi de la fiction. Ils ont aussi évolué au fil de leur travail. Déborah Lévy-Bertherat a choisi le registre de la fiction. Quels éléments d'analyse peuvent fournir des éléments de réponse à la question posée ?

L'écrivaine souligne le caractère expérimental de la reconstruction des souvenirs par l'introduction de l'image de Hippeltitsch : sa tante devient cette marionnette. Au moment de parler du ghetto de Theresienstadt en Tchéquie, sa tante Irma, infirmière, mime ce personnage Hippeltitsch, une version de Pinocchio pour les enfants en quarantaine. Ce passage est une fiction qui pourrait permettre

[154] *Ibid*., p. 85.

l'hypothèse interprétative suivante : la tante deviendrait ici le mime d'un personnage littéraire, quand l'auteure en fait une « Hippeltitsch », après avoir bricolé un déguisement :

> Au bout d'un moment, son index droit s'éveille, remue comme s'il ne lui appartenait pas, elle entend quelques rires. Le mouvement se communique aux autres doigts, à la main, puis au bras. Ce bras vivant remue en tous sens, promenant son index autour de son corps immobile, cherchant une cible, il touche tout à tour une épaule, un pied, un œil, qui l'un après l'autre se mettent en mouvement, prennent vie. Elle est à la fois le marionnettiste et la marionnette, le père et le fils, se donnant à elle-même naissance.[155]

Deborah Lévy-Bertherat construit ainsi son personnage allégorique, elle raconte que l'histoire mimée n'explique rien, mais illumine tout en portant la lumière sur l'histoire de sa tante survivante, elle lui fabrique des souvenirs tout en préservant un écart entre la réalité et la fiction. Après le départ des enfants, ces lignes l'expriment ainsi :

> Elle [Irma] comprendra qu'elle a participé au mensonge et que, pour cela aussi, elle est Hippeltitsch. Elle leur a monté qu'un corps inerte peut reprendre vie, que la mort est réparable. Elle leur a offert cette espérance absurde de la résurrection comme un ultime viatique, pour les consoler d'avance de leur propre mort.

L'auteure cite Henri Meschonnic au début de la quatrième partie, ce passage semble renvoyer à la même idée de naissance, Hippletisch est né d'une transformation d'Irma en mime, le mime instaure une mimésis, il y a un jeu de miroir et un enjeu philosophique dans l'articulation du personnage que l'on perçoit chez l'autre quand il mime des gestes universels, ici sans même prononcer des mots, mais dont on entend pourtant le sens.

> j'ai eu combien d'enfances
> j'ai vécu, combien de fois
> je suis mort combien de fois,
> mais je continue de naître[156]

Irma a une « existence de témoin » accessible à travers le témoignage de sa nièce qui, en tant qu'auteure, la présente paradoxalement comme un personnage. Bien sûr, Irma a existé, l'espace

[155] *Op. cit*., p. 273-274.

[156] Meschonnic, H. (2017) *Infiniment à venir*, Arfuyen, Paris. Texte de présentation, Arfuyen: https://editionsarfuyen.com/2018/12/14/infiniment-a-venir/ : « Ne pas sacraliser les textes : s'engager 'pour le poème', c'est s'engager pour un langage du corps : 'Le poème est ce qu'un corps fait au langage.' C'est donc un engagement éthique : 'La notion même de poème se transforme, elle passe d'une notion traditionnelle, esthétique, formelle à une notion éthique, celle d'une éthique et d'une poétique de la pensée.' *Pour le poème et par le poème* est le discours qu'a prononcé Henri Meschonnic à l'université de Strasbourg lorsque lui a été remis en mars 2006 le prix Jean Arp de Littérature Francophone. Il y donne une synthèse éblouissante de sa pensée du langage et de la poésie. »

littéraire s'ouvre en faisant appel à des mots décrivant un mime. Une représentation fictive pose ainsi la question d'un possible « témoin du témoin », une formule d'Elie Wiesel[157].

L'historien et écrivain Ivan Jablonka entretient un rapport différent avec l'invention, celui de l'historiographe qui reconstruit un parcours à travers l'enquête qui devient le thème de son récit et qui souligne son refus de l'invention. Mais de quelle « invention » parle-t-il donc ? Chez Déborah Lévy-Bertherat, l'invention soutient l'acte du souvenir sans s'imposer au lecteur – c'est un espace expérimental défini par la métaphore de la « naissance », de renaissance même sous forme d'un personnage.

Un espace de mémoire n'est pas un espace « inventé », selon Augustin, c'est pourtant un espace ouvert grâce au pouvoir de l'imagination. Il reflète l'intériorisation par la mémoire de supports inscrits, écrites et archivées, reconstruites et rangées individuellement sous forme d'images. Par la transposition et la transfiguration, puisque l'on choisit ce que l'on veut représenter, ranger et exprimer. Sans doute, l'invention comme procédé fictionnel imaginant des paroles jamais pensées ni prononcées est écartée par l'auteur, qui définit d'ailleurs sa façon d'écrire comme « littérature du réel »[158].

La Shoah ne devient pas un simple décor dans lequel tante Irma évolue, au contraire, l'époque est présente, la mémoire vive et Irma, en tant que témoin, existent dans ce texte. Pourtant, Elie Wiesel et d'autres auteurs de la première génération de survivants à la Shoah refusaient d'abord l'emploi de procédés fictifs. En voici une illustration emblématique présentée par Aurélie Barjonet retraçant l'évolution de la position sur l'emploi de la fiction de Wiesel qui était d'abord convaincu que la fiction ne pouvait être envisagée, ni le passage du témoin au témoin du témoin, qui deviendrait ainsi un « passeur de mémoire » . Elle rappelle les paroles de Wiesel en 1977 :

> Qui n'a pas vécu l'événement ne peut le connaître. Et qui l'a vécu, jamais ne le dévoilera. Pas vraiment, pas jusqu'au fond. [...] Certes, en un sens, « nous sommes tous des survivants » ; mais en un sens seulement. Et qui devrait inciter à l'humilité. Tout dépend de qui le dit et comment on le

[157] Wiesel, E : « Écouter un témoignage, c'est devenir un témoin. » Cette phrase est attribuée à Elie Wiesel, qui a évolué au cours du temps, ayant d'abord refusé à celui qui n'avait pas vécu la Shoah le droit d'en parler, lire à ce sujet : Wieviorka, A. (2013). *L'Ère du témoin*. Fayard. Paris. et Barjonet, A. (2022) *L'Ère des non-témoins : La littérature des « petits-enfants de la Shoah*. Kimé. Paris.

[158]https://www.radiofrance.fr/franceculture/podcasts/les-midis-de-culture/ivan-jablonka-l-historien-qui-aime-raconter-les-histoires-4508503: Notre invité est historien et écrivain, ou plutôt les deux en même temps. En effet, c'est la thèse qu'Ivan Jablonka défend dans son dernier ouvrage : il n'y a pas que la fiction d'un côté et la recherche savante de l'autre. Il existe un troisième continent, celui de la littérature du réel. Podcast, France Culture. *Les Midis de la Culture*, 20.03.2024.

> dit.»[159]. Au fil du temps, Wiesel va accéder au concept de "passeur de mémoire" et de l'emploi de la fiction.

Il développe la conviction que l'art pouvait témoigner s'impose, tout comme le constat qu'« écouter le témoin, c'est devenir un témoin »[160]. Aurélie Barjonet cite l'historien américain Dominick LaCapra qui élabore le concept de « témoin secondaire », par exemple, le spectateur de Shoah et qui pourrait témoigner de ce qu'il a appris par la représentation du film Shoah, par exemple[161]. Or, il est difficile de faire « revivre les ancêtres », elle cite Ivan Jablonka : « Ce livre fera comprendre, non revivre »[162]. Ne faudrait-il pas distinguer « exister » et « vivre » ? Ne comprend-on pas, ou en terme gadamérien, ne réalise-t-on pas que telle ou telle personne fut quand on lit les deux textes ?

Enquêter n'est possible que s'il y une cohérence et un sens respecté. Une sorte d'impossibilité « d'inventer » est très explicitement énoncée par Ivan Jablonka dans *Histoire des grands-parents que je n'ai pas eus* :

> Je pourrais inventer un bruit de pas dans l'escalier, des coups assénés contre la porte, un réveil en sursaut. Mais je veux que mon récit soit indubitable, fondé sur des preuves, au pire des hypothèses et des déductions, et, pour honorer ce contrat moral, il faut tout à la fois assumer ses incertitudes comme faisant partie d'un récit plein et entier et repousser les facilités de l'imagination, même si elle remplit merveilleusement les blancs. Mon récit commencera donc par le témoignage de Sarah.[163]

L'auteur se refuse d'inventer et pratique donc une littérature « du réel » qu'il distingue et de la fiction et des textes de la recherche scientifique : cette forme interviendrait-elle sur la manière de se souvenir ? Tous permettent d'accéder à un processus de compréhension, à une interprétation et à une mémoire vive et réalisante. La démarche de Ivan Jablonka repose sur ce choix d'un contrat moral de ne dire que ce qui a été rapporté. Selon lui, seul le témoignage « réel » produit de la connaissance.

> Alors qu'elle marche sur le trottoir de droite, elle aperçoit de l'autre côté de la rue le Polonais, le vois de palier de Matès et Idesa, tenant dans chaque main Suzanne et Marcel en pleurs, hagards. L'homme marche vite, les petits ont du mal à survivre. Sarah comprend instantanément qu'il s'est passé quelque chose. Vu leur direction, ils ne peuvent se rendre au chez Constant et Annette, rue Saint-Maur, à 500 mètres de là. Quand Sarah arrive chez son père, celui-ci est complètement affolé : « Ils ont arrêté des gens [...] ».[164]

---

[159] Barjonet, A. (2022). *L'Ère des non-témoins : La littérature des « petits-enfants de la Shoah*. Kimé. Paris, p. 247-248.
[160] *Ibid*., p. 247.
[161] *Ibid*., p. 249.
[162] Jablonka, I. (2012). *Histoire des grands-parents que je n'ai pas eus*. Seuil. Paris. p. 95.
[163] *Ibid*., p. 273.
[164] *Ibid*., p. 274.

L'auteur relate un témoignage recueilli, ensuite il va contextualiser historiquement la situation de cet endroit-là à Paris en 1943. Son style est très précis, fondé sur des informations, des faits documentés et des témoignages, ce qui permet au lecteur de combler les blancs et les silences à sa manière. Il peut également se fonder sur des images, par exemple, des images qui représentent une situation de rafle : « bruit de pas », « coups assénés », « réveil en sursaut ». Pourtant, il refuse d'utiliser des « facilités de l'imagination » parce que, dans son rapport à l'écrit, il cherche à rendre ce qui s'est passé « réellement » dans un style neutre, scientifique. Il récuse la fiction, donc d'imaginer des monologues intérieurs ou des dialogues.

Or, si certains auteurs relatent leur enquête historiographique et écrivent pourtant bien de la littérature, d'autres incluent des procédés fictionnels et cherchent à transmettre l'existence même d'une victime ou d'une survivante de la Shoah, d'autres auteurs inventent leurs personnages, le plus connu est *Les Bienveillantes* de Jonathan Littell[165], un récit de bourreaux très vraisemblable par la justesse historique. Pourquoi avoir posé ce personnage-là dans le contexte historique de la Shoah par balles ? Ici encore, le personnage constitue un miroir fictif d'événements réels. Pour l'atelier du souvenir, chaque texte pose une question que l'on reconstruit en lisant, la méthode herméneutique permet de comprendre et d'interpréter.

Dans la deuxième partie de ce travail, il sera question de *Les Disparus* de Daniel Mendelsohn, parce qu'il permet aux participants de comprendre l'enquêteur, de le prendre comme modèle. L'auteur développe une méthode. Aurélie Barjonet[166] rappelle que Daniel Mendelsohn réussit à exhumer des choses malgré le silence des grands-parents. Son récit fournit une véritable méthodologie du type archéologique. Selon la spécialiste de la littérature des non-témoins, Mendelsohn crée ainsi un « narrateur-enquêteur » qui commente son enquête. Son œuvre a inspiré d'autres créations d'œuvres d'enquête, et, elle a le même effet inspirant sur les élèves, il en sera question dans la deuxième partie.

Elle se réfère à la scénographie du conte où un héros ou une héroïne fait face à des obstacles, des adjuvants tout en découvrant des trésors. Ce type de récit se prête particulièrement aux participants à l'atelier du souvenir au lycée. Un enjeu local d'enquête sur les déportations peut compléter ce travail de mémoire alors que l'enquête archéologique, historiographique s'allie plutôt au concept du

[165] Littell, J ; (2006). *Les Bienveillantes*. Gallimard. Paris. Voir le documentaire d'ARTE : Klotz, J. C. (2023). *Un écrivain dans l'enfer nazi - "Les Bienveillantes" de Jonathan Littell.* ARTE France, Les Films du Poisson. France. (Interview d'Aurélie Barjonet). https://educ.arte.tv/program/un-ecrivain-dans-lenfer-nazi-les-bienveillantes-de-jonathan-littell .

[166] La référence à Mendelsohn est présente dans de nombreux travaux, notamment dans : Barjonet, A. (2022) *L'Ère des non-témoins : La littérature des « petits-enfants de la Shoah.* Kimé. Paris.

« passeur de mémoire », celui qui « témoigne pour le témoin », survivant ou victime et dont la réception affective chez les participants relève du registre de la surprise et de la joie lorsque l'on fait des trouvailles. La rencontre littéraire relève davantage d'une rencontre vive, d'une écoute qui relève de l'empathie cognitive et qui fait résonner également de la douleur. Le travail en atelier du souvenir permet d'observer que la pluralité des approches est complémentaire et permet de rendre justice à la complexité du sujet, les participants expriment en grande partie de la fierté éprouvée pendant ces expérimentations de souvenir, surtout quand ils débouchent sur un projet concret qui transforme leur espace proche (leur lycée ou leur ville).

1.3.8 L'ancrage dans la mémoire par des « images frappantes ».

Le souvenir se différencie parmi les images parce que c'est du passé, la *poiesis* est une mise en œuvre de la pensée. La production ou la création d'images demande toujours d'une construction, d'images de choses absentes, donc, dès que l'on raconte, relate, décrit, figure, etc., on déclenche cette construction nécessairement individuelle. Or, la fiction, ajoute-t-elle quelque chose au factuel ? Pourquoi l'écarter, comme si elle était « dangereuse » ou mettait en doute la véracité du récit ? N'est-ce pas juste une figuration différente du réel, que l'on peut interpréter également et accéder à un sens universel ? (L'œuvre d'art remplit une fonction analogue).

L'exemple de la représentation d'une rafle est intéressant : chaque lecteur se représentera leur départ avec ses propres images disponibles. Une description en détails imposerait des images et empêcherait la distanciation. L'avantage des images propres, puisqu'elles puisent les éléments dans la mémoire, c'est la production d'une qualité affective et perceptive qui permet « la concrétisation imageante » et la « activation fantasmatique » permettant d'impliquer les élèves dans l'écoute. Ces émotions ou des perceptions, à l'inverse des mémoires involontaires où l'émotion précède la formation du souvenir, sont des remémorations, alliés à un effort. Le lecteur construit des images quand il lit « coups assénés contre la porte », ont-ils eu lieu ? Ils fonctionnent comme des symboles ici et aussi comme des signes[167] – appelant à la vigilance si jamais l'on devait entendre de tels bruits – ces expressions ont un pouvoir imaginaire et une réalité. Mary Carruthers décrit les procédés de mémorisations du Moyen Âge qui reposent sur une création d'images frappantes, surprenantes ou narratives. Pour « rafle », chacun y a sans doute associé des récits qui incarnent ce mot dans toutes les formes de pensée et c'est avec ceux-là que l'on nourrit ces images instaurées collectivement. À

[167] Une analogie avec le paradoxe sur le comédien est ici présupposée. Le comédien ressent les émotions qu'il joue, qu'il crée. Créer un « souvenir à partir de récit d'autres » affecte d'autant plus que l'on fabrique ce souvenir et qu'il faut distinguer des moments où l'on se rappelle une mémoire-souvenir déjà alliée à des images affectives vécues (terme de Bergson) volontairement.

partir de procédés de mémorisation de cette époque, l'on pourrait parler d'une sorte d'*imagines agentes* collective qui permet de ne pas décrire ou d'inventer. La spécialiste des arts de la mémoire clarifie d'abord que toute image mnémonique intègre l'intention, traduisant le rapport que l'on établit avec une expérience, pour l'ancrer dans les lieux de la mémoire – cette intention permettra même de la retrouver, de la restructurer ou de la recomposer. C'est pourquoi l'espace qui importe pour la mémoire artificielle ne peut laisser de place au souvenir inconscient ni objectif. Elle poursuit :

> [...] chaque chose dont l'individu se souvient doit obligatoirement être marquée au sceau de l'intention et ancrée dans les lieux de mémoire ; mais, tout comme les dents et les roues d'une machine, les lieux mnémoniques permettent à l'ensemble de la structure de s'ébranler et de fonctionner ; en rhétorique, les images mnémoniques sont appelées *imagines agentes* parce qu'elles sont « en action » autant qu'elles « agissent » elles-mêmes sur d'autres choses.[168]

Lorsque l'on se tient devant le Mur de Noms, quand on lit la Déclaration universelle des droits de l'homme ou un texte littéraire, chacun, chacune décide s'il veut construire une *imagine agentes,* un « jalon » dans son palais de mémoire pour en garantir l'accessibilité.

Le rapport entre émotion et intention éclaire la valuation et sa problématisation sera au cœur de l'atelier du souvenir. Le souvenir recouvre-t-il ce que l'on entend par l'image, de quelle manière l'image intègre-t-elle l'émotion ? Ricœur pose précisément cette question :

> Il ne s'agit plus d'une polarité susceptible d'être embrassée par un concept générique tel que la mémoire, même si elle est dédoublée entre la simple présence du souvenir, la *mneme* des Grecs, et le rappel, la récollection, l'*anamnesis* des Grecs. La question embarrassante est la suivant : le souvenir est-il une sorte d'image, et, si oui, laquelle ?[169]

La méthode dans les ateliers du souvenir est structurée par ces images quelle met au centre. L'inventaire et l'invention y sont reliés, le premier donnant la cohérence au deuxième. En atelier du souvenir, la méthode s'approche d'une exégèse, d'un questionnement de l'intention d'un texte littéraire pour comprendre la rhétorique des monuments en pierre, se pencher sur la généalogie d'un texte de droit, l'intention semble devenir une question clé dans l'atelier du souvenir.

1.3.9 La possibilité du partage des souvenirs en question.

On peut, par le ressouvenir, fabriquer des images à partir des souvenirs d'autrui, même des images affectives – or, s'agit-il pourtant d'un partage, d'une connivence ou de compassion ? Pour illustrer

[168] Carruthers, M. (2002). *Machina memorialis*. Gallimard. Paris. p. 28.
[169] Ricœur, P. (2000). *La mémoire, l'histoire, l'oubli*. Seuil. Paris. p. 53.

cette méthode, poursuivons en interrogeant l'évocation de souvenirs communs. Répond-elle à l'intention de faire cohésion, d'appartenir au même groupe ? Si chacun fabrique les images que l'on appelle des souvenirs parce qu'elles sont visées comme situées dans le passé, comment peut-on se rapporter à une « histoire commune », un même vécu ? Est-il quand même possible d'évoquer la violence subie en tant que victime du génocide dans le groupe des survivants, et en quoi cette mémoire est-elle localisée dans un lieu particulier ? Cette méthode se base sur la question d'un souvenir qui tient compte de la relation que l'on tisse avec la personne qui raconte l'histoire et qui se tait aussi. Dans les travaux sur les traces de guerre dans la littérature française, le professeur Colin Davis cite ici Delbo à ce sujet :

> Un groupe de survivantes du camp, dont la narratrice de cette section, appelée Charlotte, se retrouve dans une gare pour se rendre à l'enterrement d'une de leurs anciennes camarades. Certaines de ces femmes ne se sont pas vues depuis des années, mais elles reprennent facilement leurs conversations familières, échangeant et partageant leurs souvenirs et leurs nouvelles. Une grande partie de cette section est rédigée sous forme de dialogue, parfois sans indication de l'identité de la personne qui parle à un moment donné. Cela n'a guère d'importance. La narratrice explique la facilité avec laquelle le groupe converse : « Entre nous, il n'y a pas d'effort à faire, il n'y a pas de contrainte, pas même celle de la politesse usuelle. Entre nous, nous sommes nous » (p. 193-94 [Mesure de nos jours, Charlotte Delbo, Ed ; Minuit Paris, 1971]). Cette dernière phrase, « Entre nous, nous sommes nous », insiste avec force sur la persistance de l'identité au sein du groupe de survivants. La première personne du pluriel contient et dépasse la première personne du singulier.[170]

La reconstruction des souvenirs produit un « fantôme » de souvenir à partir du récit qui transmet un certain sentiment d'appartenance à un fonds commun de mémoire, peut-être une forme de sororité ou de fraternité – une « image-valeur » construite à partir d'un récit d'une rencontre.

Le mode de souvenir fait donc appel à la volonté et à la prise en compte d'une axiologie fondée sur le ressouvenir. Il interprète l'intention de celle qui a écrit ces mots.

> L'utilisation par Delbo de la première personne du pluriel – « nous » – forge une communauté au-delà des frontières de la mort, du traumatisme et de la survie. Mais nous ne devons pas nous laisser induire en erreur en pensant que le lecteur – celui qui n'a pas survécu – peut être admis dans cette communauté. Dans Regarding the Pain of Others, Susan Sontag écrit qu'il ne faut pas considérer le « nous » comme acquis lorsque le sujet observe la souffrance d'autrui (p. 6 [Regarding the Pain of

[170] Davis, C. (2018) *Traces of War : Interpreting Ethics and Trauma in Twentieth-Century French Writing*. Liverpool University Press. Liverpool, p. 25. *"A group of cap survivors, including the narrator of this section, who is addressed as Charlotte, meet at a railway station on their way to attend the burial of one of their former comrades. Some of the women have not seen each other for years, yet they fall easily into a familiar conversation, exchanging and sharing memories and news. Much of the section is set out as dialogue, sometimes with no indication of who the speaker is at any given moment. It barely matters. The narrator explains the ease with which the the group converses:* 'Entre nous, il n'y a pas d'effort à faire, il n'y a pas de contrainte, pas même celle de la politesse usuelle. Entre nous, nous sommes nous' *(p. 193-94 [*Mesure de nos jours, Charlotte Delbo, Minuit Paris*, 1971]. This final sentence,* 'Entre nous, nous sommes nous'*, emphatically insists on the persistence of identity within the group of survivors. The first person plural contains and exceeds the first person singular".*

> Others, Penguin, Londres, 2009]). Delbo utilise librement la première personne du pluriel, mais celle-ci est aussi exclusive qu'inclusive* [*Pour une discussion subtile sur l'utilisation du « nous » par Delbo, voir en particulier Trezise, *Witnessing Witnessing*, p. 106-108]. Le non-survivant est désigné par « vous », ce qui le distance définitivement de la communauté des survivants. « Vous » et « nous » ne pouvons jamais nous comprendre.[171].

Ainsi, la volonté de poser la question de l'intention d'un texte et de le traduire dans son monde en lui donnant une réalité, voilà un acte d'engagement grâce auquel la rencontre avec le texte de Delbo a lieu ; lors de la séance de lecture, les différentes « appartenances » sont à évoquer. Ce passage peut se prêter à la conceptualisation de cette notion. Les participants et participantes confondent bien souvent « identité » et « appartenance ».

1.4 Une mémoire fabriquée : les différents tropes d'« atelier ».

Le trope du « moulin » illustre bien que, pour pouvoir être transformé en « farine », un texte doit d'abord se prêter à une expérience concrète. Résumons, lors de la rencontre du texte, cette expérience a d'autant plus de consistance si le texte « résiste » aux lecteurs et lectrices[172] et les invite à fournir un effort d'interprétation. Après la lecture, on y revient, on continue à agir, on pourrait même dire qu'il continue à vivre et à produire ces graines que l'on moud, que l'on transforme en farine qui rend les pensées consistantes. L'expression commune « cela donne du grain à moudre » convient bien.

[171] *Ibid*., p. 25-26 : « *Delbo's use of the first person plural – 'we' – forges a community across the boundaries of death, trauma and survival. But we should not be misled into thinking that the reader – the non-survivor – can be admitted to this community. In Regarding the Pain of Others, Susan Sontag writes theat 'No' "we" should be taken for granted when the subject is looking at other people's pain' (p. 6 [Regarding the Pain of Others, Ed. Penguin, London, 2009]. Delbo freely uses the first person plural, but it is as exclusive as it is inclusive* [*For subtle discussion of Delbos's use of 'we', see in particular Trezise, Witnessing Witnessing, p. 106-108]. The non-survivor is addressed as 'You', and thereby permanently distanced form the community of survivors. 'You' and 'we' can never understand one another*".

[172] C'est un concept essentiel pour la littérature de jeunesse et les albums où les images apportent encore un autre niveau de sens. Lire à ce sujet : Psarolis, A. (2024). Un entretien avec Clémentine Beauvais. Publije. Université du Mans, n°1. file:///C:/Users/Asus/Downloads/_1+DEF+Entretien+C.Beauvais+par+Alexia+Psarolis.pdf. : « Les enfants sont-ils égaux face à la persévérance qu'ils peuvent déployer à la lecture d'un texte « résistant » ? Les adultes sont beaucoup moins persévérants que les enfants ! Nous mettons beaucoup de pression sur les enfants et les médiateurs du livre jeunesse. La persévérance des lecteurs enfantins me semble liée à une adéquation entre leur niveau de lecture, de codage et le niveau d'un texte. Ce qui va les faire aller de l'avant et persévérer est un niveau un peu plus élevé que celui auquel ils sont habitués. Nous nous inquiétons énormément de l'intolérance potentielle des enfants à un niveau de difficulté ; selon moi, la plus grande menace de la lecture est l'inattention, les distractions. S'il y a suffisamment de gratification en ce qui concerne le confort de leur lecture, si le livre n'est pas ennuyeux, ils n'ont pas de raison de crocher. Je suis beaucoup plus pessimiste en ce qui concerne les adultes. » Par exemple, pour parler de la Shoah, c'est à travers la voix d'un enfant et des images poétiques que l'auteur et la dessinatrice en font le récit : Fortes, A. & Concejo, J. (2009). *Fumée*. OQO éditions. Pontevedra.

1.4.1 La production de mémoires dans l'atelier.

La « réalisation » est un acte de prise de conscience qui est si bien décrit par Proust lorsque le narrateur réalise la mort de sa grand-mère, des mois après son décès effectif, à ce moment-là sa mort devient une réalité, le passage a été analysé plus haut. En même temps, « réaliser quelque chose » renvoie aussi à l'accomplissement d'une œuvre et définit ainsi le processus poétique de la construction d'un souvenir. (La textualité, voire l'intertextualité ou intericonicité structure le monde)[173].

Qu'en est-il de cet « ancrage », à un moment précis où la reconnaissance attentive oriente l'expérience ? Lorsque l'on aborde la Shoah au lycée, l'on se situe dans le cadre des programmes de l'Éducation nationale[174]. Il a déjà été évoqué qu'un récit de la Shoah génère une motivation à enquêter tout en « réalisant » l'existence des témoins au fur et à mesure des avancées de cette enquête. Or, quels objectifs, ce programme, vise-t-il ? Sarah Gensburger et Sandrine Lebranc, sociologues et politistes, abordent les politiques de mémoire à l'école dans leurs :

> [Mémoires d'école ; des « bruits » sociaux pleins la classe] Le rôle de transmission et de construction des identités nationales dévolu à l'école, au XIXe siècle, puis dans la première moitié du XX siècle, est aujourd'hui bien connu […]. Il en est vraisemblablement de même pour l'enseignement des passés violents, dont on a évoqué plus haut la fonction d'éducation civique qui lui est prêtée. Dans les quelques travaux qui lui ont été consacrés (de Cock et Heimberg, 2014, INRP, 2003 ; Brown, 2014), il est fait référence aux réactions négatives, notamment celles de rejet de l'enseignement de la Shoah par des « jeunes de banlieue » de confession musulmane héritée, qui reçoivent ce rappel du passé au prisme des enjeux du présent, parmi lesquels le conflit israélo-palestinien (Brenner, 2015). Plusieurs études suggèrent pourtant que, globalement, les incidents nés de cet enseignement restent limités, en France comme ailleurs, en suisse, en Belgique ou en Suède, par exemple (Bonafoux, de Cock-Pierrepont et Falaize, 2007, Gandjean, 2016, Eckmann et Heimberg, 2011). Il ne s'agit pas ici de donner raison à une conclusion contre l'autre, de cautionner ou de condamner les éventuels rejets d'un enseignement de l'Histoire porteur de leçons. Faisons plutôt un pas de côté et regardons dans les faits ce qui a lieu lorsque des enseignants et les professionnels de la mémoire ou témoins sur lesquels ils s'appuient transmettent ou enseignent des histoires violentes dont il est attendu que les élèves puissent tirer des enseignements civiques pour l'avenir. Étudions, non l'intention d'émouvoir qui préside à certaines conceptions de programmes et des enseignements, mais les émotions et autres réactions qui peuvent être effectivement exprimées dans les classes dans leur complexité. Nous ne voulons pas critiquer des efforts de sensibilisation et leur reprocher par principe leur recours au

[173] Bergson, H. (2013). *Essai sur les données immédiates de la conscience*. PUF. Paris.

[174] Lire à ce sujet : Ricœur mène une réflexion autour des usages de la mémoire[174], d'un côté, la mémoire au singulier désigne une effectuation et une capacité, alors que les souvenirs au pluriel peuvent être associés aux mémoires que l'on attribue à un groupe plus légitime à en être le dépositaire parce qu'elles sont liées à un lieu précis, soit géographique, soit plus abstraitement à une communauté[174]. Non pas des lieux de mémoire, mais des lieux concrets qui, comme le langage, sont des palimpsestes de constructions sociales, politiques, historiques, architecturales, etc. Ainsi, il soulève la question de la légitimité des mémoires que les élèves poseront également à un moment de leur parcours en atelier du souvenir : une activité de problématisation et de conceptualisation leur permettra de délibérer.

> pathos, mais les décrire.[175]

Il est important de distinguer l'intention d'émouvoir qui « contraint » les élèves à la compassion, mais plutôt d'observer la « réaction émotionnelle » des élèves (une écoute empathique où l'on présente un miroir). Les auteures et les auteurs insistent sur ce déplacement du regard, dont « le contenu factuel des programmes constitue le cœur du cours. » L'objectif d'une « conversion civique par la mémoire » qui inspire les programmes n'est que rarement repris par les enseignants qui adhèrent « de principe à l'importance du passé pour construire la société d'aujourd'hui »[176]. Et en plus, en histoire, en vue des examens, l'on préfère s'en tenir à une présentation des faits la plus univoque possible. Ensuite, les auteures démontrent que l'efficacité de l'éducation civique n'a pas été démontrée.

> L'apport de connaissances historiques sur la Shoah ne produit pas, par exemple, de changement d'attitude de la part d'élèves se disant proche de l'extrême droite. Socialisés par des familles politisées et qui valorisent l'apprentissage ou, à l'inverse, soucieux de résister au monde des adultes en adhérant à des idéologies illégitimes et frottées aux propagandes d'amis recruteurs, ceux-ci possèdent souvent de larges connaissances sur la période, qu'ils glorifient. Leur confrontation aux leçons du passé dans le cadre de l'école est loin de transformer leurs convictions. Les rares études existantes montrent au contraire qu'elle entraîne leur renforcement (Deckert-Peaceman, 2002 ; Eckmann et Eser Davolio, 2002).[177]

Elles citent ensuite l'expérience d'un enseignement de l'histoire de l'apartheid axé sur des trajectoires individuelles qui représentent la mixité ethnique des classes.

> Or, ce dispositif pédagogique présente de caractéristiques dépolitisantes, communes à un grand nombre de politiques de mémoire contemporaine : leur refus du récit manichéen, l'accent mis sur des individus et la recherche de l'émotion. Ces attributs expliquent que les élèves en ressortent avec la conviction que le racisme est banal et intrinsèque à la société, entraînant une forme de désengagement. Des récits formellement similaires – valorisant par exemple les témoignages et les figures exemplaires – peuvent donc susciter, dans certains cas, le repli sur des convictions hostiles dans d'autres, une indifférence et un fatalisme.[178]

Nous retiendrons ici que le récit de vie ou le texte littéraire n'est pas utilisé pour permettre une identification, mais pour examiner la manière dont il se souvient. Ces textes sont des témoignages de l'humanité et non pas des représentants d'une catégorie parmi d'autres, où l'on ne trancherait pas, créant finalement une relativité néfaste.

---

[175] Gensburger, S. & Lefranc, S. (2017). *À quoi servent les politiques de mémoire ?* Presses de la Fondation Nationale des Sciences Politiques. Paris. p. 66.
[176] *Ibid.,* p. 66-67.
[177] *Ibid*., p. 70.
[178] *Ibid*., p. 71.

1.4.2 Distinguer l'éducation et la *paideia*.

L'éducation prescrite est donc impuissante contre le déterminisme social, un concept sociologique développé par Bourdieu qui démontre dans ses travaux l'emprise du milieu social dans les habitudes prises[179]. En cela, le déterminisme ou cette forme d'éducation inconsciente, comment l'affronter ? Halbwachs présente deux manières d'aborder ses propres souvenirs : soit en s'attendrissant, saisi par une forme de nostalgie, soit comme le ferait un ethnologue qui inspecte un lieu de vie ancien.

> Lorsque l'on se laisse aller à reproduire en imagination une suite d'événements dont la pensée nous attendrit sur nous-mêmes ou sur les autres, surtout lorsqu'on est revenu dans les lieux où ils se sont déroulés [...] soit qu'on remarque surtout à quel point tout a changé, combien il est peu resté de l'ancien aspect qui nous était familier.[180]

Cependant, l'instabilité des choses invite à construire des récits, Halbwachs touche ici un élément essentiel : le voyage dans le temps que l'on pense accomplir est une illusion, tout comme le voyage dans le monde d'un autre serait imaginaire, cependant, parfois des images se réalisent, s'actualisent et sont recouvertes par des images qui résonnent avec d'autres.

> [...] il arrive que l'ébranlement communique à notre organisme psycho-physique, par ces ressemblances, ces contrastes, nos réflexions, nos désirs, nos regrets, nous donne l'illusion que nous repassons réellement par les émotions anciennes. Alors, par un échange réciproque, les images que nous reconstruisons empruntent aux émotions actuelles ce sentiment de réalité qui les transforme à nos yeux en objets encore existants, tandis que les sentiments d'à présent, en s'attachant à ces images, s'identifient avec les émotions qui les ont autrefois accompagnées, et se trouvent du même coup dépouillés de leur aspect d'états actuels.[181]

Des travaux ont été menés en Allemagne, où la culture du souvenir est un pilier de l'enseignement scolaire. Une étude de 2010[182] constate que la pédagogie repose sur l'intention de faire évoluer chaque citoyen : « leur volonté de faire de leurs élèves des citoyens tolérants et dans leur décision de s'appuyer pour ce faire sur la transmission de l'histoire de l'Holocauste »[183]. C'est une étude mise en œuvre dans quatre groupes classe.

> Cette relative uniformité des motivations des enseignants contraste avec la diversité des formes de réception par les élèves. Ces conséquences s'expliquent d'abord par des configurations familiales très différentes. En effet, seule la famille – lorsque rien ne vient la concurrencer – peut imposer ses vues à l'enfant. Lorsqu'elle transmet ses préférences au jeune enfant, elle n'est pas « un monde

[179] Bourdieu, P. et al. (1964). *Les Héritiers. Les étudiants et la culture.* Minuit. Paris.
[180] *Ibid*., p. 26.
[181] *Ibid*., p. 27.
[182] *Ibid*., p. 72 : Étude citée par les auteurs: Oeser, Alexandra (2010) ; *Enseigner Hitler. Les adolescents face au passé nazi en Allemagne. Interprétations, appropriations et usages de l'histoire*, Paris, Maison des sciences de l'homme.
[183] *Ibid.,* p. 72.

> possible parmi beaucoup d'autres », mais « le monde, le seul monde existant et concevable, le monde tout court » (Berger et Luckmann, 1992, p. 184-185). Toutefois, même dans ce cadre exclusif, l'enfant « recycle » (Pagis et Lignier, 2017), imite en déformant, s'appropriant, plutôt que des préférences partisanes bien définies, un intérêt pour la politique, une habitude de la discussion, un « style » familial, plus ou moins fusionnel et ouvert sur l'extérieur. Cette capacité d'imitation est d'ailleurs l'une des explications de la difficulté à évaluer l'ancrage des héritages, leur pérennité.[184]

La sociabilisation n'est pas un processus mécanique et, en son centre se trouve la capacité d'imiter, condition de tout apprentissage. Par l'ouverture vers d'autres mondes, de l'école, des amis, littéraires également, le questionnement de ce seul monde connu s'instaure et l'atelier du souvenir ne doit pas « relativiser » ce monde en y opposant des mondes pluriels, mais de permettre la multitude, de questionner les manières dont ces mondes sont construits, leurs présupposés pour ancrer une méthode, une démarche critique. Ainsi l'enfant peut s'il le veut questionner le monde familial et le comprendre, l'interpréter dans une approche culturelle et herméneutique.

L'éducation ne serait donc pas l'adoption d'un modèle de citoyen d'une nation, mais plutôt une connaissance de soi par la *mimesis* dans un cadre où l'on peut jouer, tel l'acteur au théâtre, tel ou tel dialogue avec des personnages qui ne sont pas ressemblants. C'est pourquoi il faut s'entraîner à comprendre et à interpréter ces personnages en dialoguant avec eux. C'est une autoformation, concept déjà forgé en Grèce antique : Platon aborde la *paideia* en lien avec le désir et le plaisir qui accompagne l'effort de penser. Nancy Sherman explique la conception aristotélicienne de ce concept de formation en se référant aux passages que le philosophe consacre à l'apprentissage de la musique. Tout apprentissage relie le plaisir intrinsèque à l'expérience, ce qui permet d'approcher la vertu par l'action et les émotions. Le lien avec l'apprentissage éthique (moral) dans la famille est également fait, *l'Éthique à Nicomaque* est traversée par cette impossibilité d'écarter les « anciens » et, avec eux, la transmission des traditions et le questionnement philosophique conçus comme une activité autonome, autosuffisante, la formation éthique consiste en la recherche d'un équilibre entre remise en question et prise en compte du passé collectif[185]. Nancy Sherman souligne la fonction nécessaire de l'expérience dans la formation de la pensée aristotélicienne. Selon elle, la pratique (ici, l'apprentissage de la musique) ne peut pas se produire dans un vide. Le dédoublement critique, c'est-à-dire le souvenir de ce que l'on a fait, produit un moment du souvenir, qui peut procurer du

[184] *Ibid*., p. 72-73.
[185] Aristote (2014). Œuvres Complètes. Flammarion. Paris. *Éthique à Nicomaque*. Livre X, 1180 b : En effet, la force contraignante que possèdent dans les Cités les dispositions légales et les coutumes est exactement celle que possèdent dans les familles les arguments paternels et les habitudes du foyer. On peut même dire que celle-ci est encore plus grande, vu les liens de parenté et les marques de bienfaisance, car on peut compter au préalable sur l'affection des enfants et leur inclination naturelle à obéir à leurs parents ». Aristote poursuit en vantant le bénéfice d'une éducation particulière plus efficace que l'éducation commune par analogie à l'adaptation de la règle générale au cas particulier par le médecin quand celui-ci adopte le *pharmakon*.

plaisir et stimuler le désir de grandir. Cependant, il produit comme un effet secondaire le caractère, qui ne pourrait pas développer les capacités internes sans interaction avec l'environnement. Il reconnaît une propension naturelle envers certaines vertus, mais celles-ci nécessitent tout de même un processus d'habituation et de conseils, ainsi que d'affronter l'échec.

> Une dernière façon d'aborder la conception de la pratique critique consiste à examiner la notion d'expérience (*empeiria*) chez Aristote. Je considérerais d'abord en relation aux notions d'enquête et d'explication, et ensuite en relation à l'expérience de l'échec et de la déception.[186]

Ensuite, la philosophe fait le lien avec des passages sur l'expérience dans la *Métaphysique A* et les *Secondes Analytiques* qui mettent en lumière la fonction de la mémoire dans l'expérience. Aristote explique la genèse de la sagesse :

> Pour les humains, l'expérience naît de la mémoire : en effet, les souvenirs nombreux du même objet valent à la fin une seule expérience. Et même l'expérience paraît presque semblable à la science et à l'art, pour les humains, la science et l'art résultent de l'expérience, car l'expérience a produit l'art, comme le dit Polos, l'inexpérience le hasard [...].[187]

Nancy Sherman y allie un autre passage qui définit l'expérience comme « le souvenir de la même se produisant un grand nombre de fois[188] », à partir de la perception. L'expérience est formée par plusieurs souvenirs et la perception est universelle, car elle déclenche l'actualisation de tous les souvenirs pour percevoir un seul universel (par induction). L'expérience rend capable de reconnaître une situation et d'anticiper ce qu'il convient de faire, d'élaborer des choix éclairés et de former des jugements. Dans ce contexte, l'expérience correspond à la sagesse, à une habitude de bien juger, elle ne désigne pas « l'expérience vécue » qui a été abordée maintes fois ici comme étant à l'origine de l'imagination et de la pensée, celle qu'Aristote nomme ici la perception. Effectivement, l'expérience vécue dépasse le cadre strict de la perception, elle implique davantage de niveaux d'impressions. Devenir expérimenté implique aussi de commettre des erreurs et de vivre des remises en cause pour consolider cette forme de sagesse, de prendre en compte des exceptions, de limites et des apories dans le domaine éthique. La sagesse est un processus qui consiste en une formation par l'enquête. La *paideia* est en effet le questionnement du « comment » de ce processus. Que cela signifie-t-il pour la méthode déployée lors des séances de l'atelier du souvenir ? Lors de la rencontre du texte, l'on se demande comment y est posée, élaborée et déployée la question de la manière de

---

[186] Sherman, N. (1989). *The Fabric of Character*. Claredon Paperbacks. Oxford. p. 191: "*One final way of focusing on the conception of critical practice is by examining Aristotlee's notion of experience (empeiria). I shall consider it first in relation to notions of inquiry and explanation, and second in relation to the experience of failure and disappointment".*

[187] Aristote (2014). Œuvres Complètes. Flammarion. Paris. *Livre A des traités métaphysiques*, 980 b.

[188] *Ibid*., p. 292, *Seconds Analytiques*, 100 a.

se souvenir et ce qu'elle implique. Les lecteurs et lectrices rentrent en lien avec le texte en imaginant la question que celui-ci pose, en reconstruisant la manière dont elle est développée et seulement à partir de là, l'on peut conceptualiser des aspects rationnels liés à ces mémoires. La question centrale de l'atelier du souvenir sera : « Comment ? » et « De quelle manière ? » On est en droit de dire qu'il s'agit d'une formation à l'enquête et non pas d'une éducation selon des principes préconçus.

Imke Scheurich, dans un ouvrage consacré à la pédagogie du souvenir[189], tranche la question : il ne peut y avoir d'éducation dans les mémoriaux, seulement de la formation. Il s'agit de tisser un lien avec les situations actuelles, de questionner les fondements théoriques, voire idéologiques du lieu de mémoire et de la part des animateurs et concepteurs du mémorial et des participants. Le cadre pour cette formation est constitué de valeurs fondamentales, telles que les droits humains, et cette référence est explicite. Elle rend compte de trois axes adoptés depuis la réunification allemande : premièrement, former à l'histoire spécifique d'un lieu, savoir classifier cette histoire dans un contexte interdisciplinaire et percevoir la construction de ce qu'on appelle « histoire » et ses fonctions. Deuxièmement, le travail de mémoire est une invitation à se souvenir des victimes de manière empathique et reconnaissante pour elles-mêmes et troisièmement, la formation politique aux droits humains et aux schémas de pensées et d'actions qui y sont reliés fait partie des ateliers[190]. C'est une formation qui permet à chacun et chacune de prendre en compte comment l'on se souvient. L'acte du souvenir consiste en un acte de remémoration grâce à la production d'images. Il est nécessaire de multiplier l'entraînement à différencier dans le flux cognitif ce que l'on vise comme passé, comme futur, etc., et de l'ordonner. Mary Carruthers explique de quelle manière cet entraînement était défini au Moyen Âge, en référence à une *paideia* vue comme un processus.

> [...] pour considérer la cognition comme une « voie », une « route à suivre » (la vita des arts libéraux antiques) et recentrer notre réflexion sur cette voie cognitive qu'on appelle « composition », nous nous apercevons qu'il est possible de définir et d'analyser le processus en termes de

[189] Timm, B., Kößler, G., Ulrich, S. et al. (2010). Verunsichernde Orte, Selbstverständnis und Weiterbildung in der Gedenkstättenpädagogik. Brandes&Apsel. Francfort. Scheurich, Imke : *NS-Gedenkstätten als Orte kritischer historischer-politischer Bildung*, p. 38: „*Die Bildungsarbeit behandelt die nationalsozialistischen Massenverbrechen nicht als Negativfolie un Legitimation des gesellschaftlich-politischen Status quo. Vielmehr bezieht sie die kritische Überprüfung und Befragung der bestehenden Verhältnisse bzw. einzelner ihrer Aspekte in ihr professionelles Selbstverständnis und damit das Verständnis ihrer Aufgaben, Inhalte un Ziele mit ein. Das gilt auch für die Überprüfung theoretischer bzw. ideologischer Grundlangen der Verhältnisse, insbesondre für deren geschichts- und erinnerungskulturelle Begründung. Maßstab der Befragung sind z. B. die Menschenrechte oder demokratische Grundwerte und Prinzipien*". / « Cette formation étudie les crimes de masse nationalsocialistes non pas comme un négatif et une légitimation du *statu quo* sociopolitique. Celle-ci se rapporte plutôt à l'évaluation critique et à l'interrogation de situations existantes, c'est-à-dire d'aspects particuliers allant de soi et en même temps à la compréhension de leurs tâches, contenus et objectifs. Cela vaut aussi pour l'évaluation des fondements théoriques et idéologiques des situations, surtout de leurs justifications historiques et des cultures mémorielles. La pierre de touche de cette interrogation est par exemple la formulation des droits humains ou les valeurs et principes démocratiques ».

[190] *Ibid*., p. 39.

> « remémoration », dans la mesure où il implique des actes de mémoire, des activités mnémoniques qui « attirent » (*tractare*, en latin médiéval, signifie composer) d'autres souvenirs. Le résultat auquel on aboutit, nous l'appelons aujourd'hui « faire usage de l'imagination », et cela jusqu'à l'expérience visionnaire, mais les médiévaux l'appelaient « remémoration » [..].[191]

Cette remémoration est une formation qui s'apparente à une gymnastique, un effort dans la durée où l'on structure la toile de fond en localisant certaines images comme des « points nodaux de la pensée », des modèles, des procédés, des figures. La formation est concrètement un processus de composition de métaphores qui sont à la fois des habitudes cognitives et des instruments de la pensée[192]. La construction d'images qu'on localise dans le passé, c'est une activité de production, une *poiesis* – la formation d'une œuvre, d'une narration, d'autres formes d'expression, d'un mouvement, d'une vision éthique ou une *paideia*, en tant qu'autoformation est une forme particulière de la *poiesis*[193]. Celle-ci s'effectue aussi par la lecture qui exige d'accomplir un effort et de suivre un mouvement – en même temps l'on s'ouvre à un mouvement venant de l'extérieur et représentant une invitation.

1.4.3 Inviter à une rencontre littéraire : une marche à suivre.

Il est important de consentir à cultiver le souvenir, c'est pourquoi cette invitation se décline en une invitation à lire, à regarder, à écouter des œuvres, accessible à tous dans un espace collectif. Il est important de ne pas imposer la culture du souvenir qui doit être volontaire. Quand on accepte de lire ou d'écouter un texte, que se passe-t-il ? Ricœur propose une analyse phénoménologique du processus.

À ce stade, deux axes méthodologiques ont été abordés, le choix de l'approche culturelle par des œuvres, permettant comme un « effet secondaire » une forme de *paideia*. Les participants, les participantes créent une panoplie d'« images-supports de mémoire », certaines représentant des habitudes cognitives, c'est-à-dire des schémas de pensée. Ce premier type de « souvenirs » s'inscrit dans une durée et dans un processus, parfois conscient, parfois inconscient. Le deuxième type de souvenir consiste en des images jalons, des images agissantes qui mettent l'accent sur des endroits précis de la toile de fond qui organise une façon de penser. L'enquête aura permis d'interpréter le rapport temporel de conservation (ou d'oubli) et le rapport spatial (ou d'organisation résultant d'un

[191] Carruthers, M. (2002). *Machina memorialis*. Gallimard. Paris. p. 95-96.
[192] Pour approfondir ce point, lire : *Le concept de « ductus » en rhétorique*, *Ibid*. p. 104-108. Il désignerait le mouvement qui s'opère à l'intérieur des différentes parties d'une œuvre et entre elles et qui conduirait l'esprit sur la voie de la composition. On peut l'associer à l'importance accordée au mouvement dans l'atelier du souvenir.
[193] Sherman, N. (1989). *The Fabric of Character*. Claredon Paperbacks. Oxford. L'auteure y développe la théorie aristotélicienne de la formation du *phronimos*, par les choix, les habitudes et la raison pratique.

moment structurant, frappant). Ces rapports différents au temps sont néanmoins fondateurs de la mémoire, Ricœur écrit : « le rapport au temps reste l'ultime et unique fil conducteur »[194]. Le métier à tisser peut « fonctionner » si l'on utilise un fil conducteur. D'autres outils sont indispensables, tout comme les modèles pour composer un tissu, par analogie, écrire un texte nécessite une trame, des motifs, etc. Lire un texte fait exister une temporalité particulière.

La catégorie narrative temporelle fonde une relation au temps, entre l'étendue du texte et la durée du texte narré, la mémoire se fabrique au fil du récit qui devient réalité. Ricœur se réfère ici dans ce contexte à Aristote : « la mémoire est du passé ». Comment peut-on dire « être au passé » ?

> [...] il faudrait distinguer dans le langage entre la mémoire comme visée et le souvenir comme chose visée. On dit la mémoire et les souvenirs. [...] C'est en ce sens que je parle des « choses » passées. Dès lors que, dans la « mémoire-souvenir » le passé est distingué du présent, il devient loisible à la réflexion de distinguer au cœur de l'acte de mémoire la question « quoi ? » de celle du « comment » et de celle du « qui ? », selon le rythme de nos trois chapitres phénoménologiques. En terminologie husserlienne, cette distinction est entre la noèse qu'est la remémoration et le noème qu'est le souvenir.[195]

Comment distinguer le « qui », le « quoi » et le « comment » ? Ricœur fait une excursion dans la phénoménologie pour élaborer cette distinction. La manière (comment) du souvenir permet d'interpréter et de comprendre qui se souvient. Appliqué à la lecture, pendant celle-ci, on consent et décide de se souvenir de celui ou celle qui raconte et on nourrit par la lecture et l'interprétation du récit le paradigme de la Shoah. C'est pourquoi ce génocide touche « collectivement » chacun, là où il se trouve, dans un cadre commun, qui ne peut pourtant être accompli qu'à un niveau individuel. Une méthode interprétative permet d'approcher des facettes différentes de ce que l'on retient parce que l'on peut le refigurer en remémoration, de manière active. La conception d'Aristote et celle d'Husserl ont peu de points communs, surtout si on les interroge sur la conception du temps, continu ou discontinu. Or, Aristote, qui « place » la mémoire dans le passé, affirme ici une vérité ontologique que l'on ne peut nier, puisque la Shoah a eu lieu. Mais cela ne veut pas dire qu'elle n'est pas toujours présente ; on pourrait imaginer, comme Husserl, qu'il y a une « rétention », ce « *Nachhall* », ou, comme Bergson, qu'il y a un passé virtuel, qui est simultané au présent comme son « ombre » et qui a un potentiel d'actualisation. Il est important de pouvoir dire que la Shoah a eu lieu et il est important de se remémorer les visages du passé activement.

[194] Ricœur, P. (2000). *La mémoire, l'histoire, l'oubli*. Seuil. Paris. p. 27.
[195] *Ibid*., p. 27.

Un texte littéraire quand on l'approche par l'herméneutique devient un support de la mémoire qui transporte des figures qui résonnent collectivement. La méthode herméneutique invite à contempler, observer, déchiffrer et interpréter, Nietzsche la développe et élabore une forme d'interprétation généalogique. Husserl cherche à éclaircir les phénomènes par la « réduction » et les « variations eidétiques », dans une théorie de la conscience sur l'acte du souvenir lui-même, définit comme l'acte de « rétention », qui éclaire le souvenir subjectif. Les arts de la mémoire offrent un contraste à ces méthodes introspectives, en mettant l'accent sur la construction structurelle de la mémoire abordé comme une machine[196]. Ce contraste correspond aux concepts de mémoire collective et individuelle. Levinas insiste sur la question du sens. Ce n'est pas le lieu pour développer l'évolution de l'herméneutique, mais chaque conception permet de prendre en compte l'un des aspects du processus de lecture.

Quand on invite à participer à un atelier, que y est « vraiment » proposé ? François Galichet écrit :

> Il en va tout autrement dans l'attitude herméneutique partant d'un « global » donné : texte littéraire, poème, chanson, tableau, description d'une situation vécue, etc., le critère ici n'est plus l'univocité (dégager la signification de l'exemple, c'est-à-dire le concept qu'il exemplifie). C'est au contraire la polysémie : une œuvre, une description, un texte sont d'autant plus intéressants qu'ils sont plus riches, ce qui veut dire foisonnant de sens multiples, divergents, voire contradictoires. Le critère du jugement n'est plus la simplicité, mais la complexité. Une discussion philosophique qui adopte cette démarche sera d'autant plus réussie qu'elle aura conduit les participants à proposer des interprétations diverses, ambiguës, flottantes et cependant liées, comme autant d'éléments qu'il s'agit de penser ensemble à partir de leur pluralité même.[197]

Les supports adéquats permettent d'apprendre à intégrer l'altérité et de la respecter. Le travail de lecture s'accompagne de valuation qui pourrait déboucher sur des normes communes dans l'atelier, si les participants souhaitent orienter la discussion dans ce sens. Ce n'est pas l'intention première, mais une direction possible du travail de mémoire.

L'invitation à une rencontre littéraire consiste alors à rencontrer qui ? Les supports ne permettent pas de rencontrer les témoins « en vrai », seuls leurs récits, leurs textes et l'on déplace la question du « qui » vers la voix des narrateurs et narratrices, qui reflète déjà le « comment » de la narration. Le « quoi » contribue à nourrir le paradigme de la Shoah, par ces récits qui parlent de la condition

[196] Carruthers, M. (2002). *Machina memorialis*. Gallimard. Paris. p. 122 : « Le mot latin machina, outre 'treuil', peut aussi signifier 'roue de moulin » ou 'meule'. » Le moulin (mystique) est représenté en France dans la basilique de Saint-Denis, dans l'église de la Madeleine à Vézelay, etc. L'auteure décrit le parcours du visiteur des églises en détail qui finit sur l'image du moulin, p. 124 : « L'image du moulin rappelle au spectateur/lecteur que c'est au meunier de choisir si la meule doit broyer le blé ou de l'ivraie – que c'est là affaire d'*intentio* et de volonté – et qu'il faut se garder de l'orgueil et de l'égarement, de la « curiosité ».

[197] Galichet, F. (2019). *Philosopher à tout âge, Approche interprétative du philosopher*. Vrin. Paris. p. 27.

humaine, forge une vision anthropologique, au sens de l'invitation gadamérienne de « se laisser dire quelque chose » par un texte. Faire exister un ou une témoin, comment est-ce concevable à partir d'un texte littéraire ?

Pourquoi choisir le texte littéraire, plusieurs raisons ont été abordées : le texte est un support de mémoire, une production externe, matérielle. Il est le support de la mémoire singulière. Un épiphénomène de la lecture d'un texte littéraire réside dans la *paideia* et le questionnement de la condition humaine. Il est intéressant de croiser des textes philosophiques avec des textes littéraires, par exemple l'œuvre de Proust avec les travaux de Bergson, permettant de rendre compte de questionnements communs traités dans des registres différents.

> […] Proust et Bergson partent d'un constat de départ similaire quant aux deux mémoires théoriquement indépendantes. Elles diffèrent par leur mode de conservation et de reproduction du passé. L'une est obtenue par habitude et se reproduit automatiquement, alors que l'autre est acquise spontanément et se reproduit de façon aléatoire. Comme le montre l'épisode fameux de la madeleine, ils en viennent à des conclusions différentes. De fait, si Bergson aboutit bien à un dépassement de la théorie psychologique de la mémoire, Proust élabore une œuvre au cœur de laquelle la mémoire apparaît comme le lieu même d'une ontologie de la Présence, présence douce et déchirée de ce qui dure, ce que Bergson ne maintient pas au-delà de *Matière et Mémoire*[198].

Dans cet article, Nathalie Aubert différencie les formes de « mémoire » présentes chez chacun des deux auteurs et elle établit la complémentarité philosophique et littéraire. Quelle place occuperont des textes théoriques dans les ateliers du souvenir[199] ? La lecture des deux genres de textes comporte une dimension perceptive et psychologique immédiate, dédoublée par la reprise de l'expérience, par conséquent, toute lecture d'un texte consiste également en une expérience médiatisée :

> C'est finalement la raison pour laquelle il me semble que la fiction va plus loin que la philosophie, puisque l'œuvre proustienne se clôt sur l'entrelacs des différents modes de l'expérience, les mêlant en un nœud non résolu de contradictions qui représentent notre mode d'existence au monde.[200]

[198] Aubert, N. (2011). Proust et Bergson : La mémoire du corps. *Revue de littérature comparée*, vol. 338, n°2, p. 133-149, §2. https://doi.org/10.3917/rlc.338.0133.

[199] Vidal-Naquet, P. (1985). *Les assassins de la mémoire*. Seuil, Paris. Le point de vue de l'historien est distingué ici de celui de la mémoire, tout en prenant en compte l'importance que revêt la mémoire individuelle des témoins directs dans l'étude des camps de concentration, tenue en cohérence par l'existence des documents, souvent écrits en langage codé. Dans cet ouvrage, il réfléchit sur les théories négationnistes et les erreurs méthodologiques commises par les auteurs. Il interroge le statut des récits de mémoires comme témoignages et la place de mensonges dans la recherche universitaire négationniste, ici, il écrit dans l'avant-propos : « Je me suis donc fixé cette règle : on peut, et on doit discuter *sur* les 'révisionnistes', on peut analyser leurs textes comme on fait l'anatomie d'un mensonge, on peut et on doit analyser leur place spécifique dans la configuration des idéologies, interroger le 'pourquoi' et le 'comment' de leur apparition, on ne discute pas *avec* les 'révisionnistes'. »

[200] Aubert, N. (2011). *Proust et Bergson : La mémoire du corps*. Revue de littérature comparée, vol. 338, n°2, p. 133-149, p. 133-149, §55. https://doi.org/10.3917/rlc.338.0133.

L'atelier du souvenir repose sur cet écart : le texte littéraire offre un monde incarné, où l'on accède par le particulier à un raisonnement universel. Avant de suivre les développements bergsoniens au sujet de la mémoire, et d'y puiser des éléments que l'on retrouve dans le cadre du travail consacré à la mémoire de la Shoah avec des lycéens, une distinction s'impose : l'auteur, Proust, instaure un narrateur pour mener la recherche du temps perdu, celui-ci va produire son histoire à lui à partir des éléments passés retrouvés – les deux se distinguent et ce narrateur livre le récit de son personnage, et non pas de la personne Marcel Proust[201]. Les souvenirs d'un « autre » sont donc repris dans ce récit, configurés en monde où le narrateur cherche à retrouver le temps et par-là de devenir écrivain. Il soulève ainsi la question du narrateur ou de la narratrice instaurée par les témoins dans la littérature des survivants des camps de concentration, celui ou celle qui transfigure leur expérience vécue. De même, les descendants se retrouvent dans cette distance envers l'expérience vécue, devenue des silences ou des souvenirs de leurs ascendants et ascendantes assassinés ou rescapés lors de la persécution, la déportation et l'assassinat, eux-mêmes des narrateurs de cet ensemble complexe de voix. Décèle-t-on ici un niveau supplémentaire de distanciation : une distance qui n'a plus directement recours à des images construites à partir d'expérience vécue, mais seulement à partir de traces à retrouver ?

Ils n'accèdent plus au « goût de la Madeleine », on pourrait traduire cette distanciation par l'image d'une page de livre de recette retrouvée, expliquant la fabrication d'une madeleine[202], sans que l'on connaisse le goût véritable. Pourtant, l'on peut s'en faire une image, même gustative. L'écrivaine Déborah Lévy-Bertherat en racontant l'histoire de ses ancêtres dans le roman *Sur la terre des vivants* décrit cette démarche de ressouvenir.

> Les descendants, on le sait, ne posent pas de questions. Ils ont peur de réveiller les fantômes, de remuer dans la plaie de leurs aînés le couteau ou la grande hache de l'Histoire. En vérité, ils craignent surtout d'être blessés eux-mêmes par ce qu'ils entendraient. Je n'ai jamais rien demandé à tante Irma, ni à tante Edith. Ce que j'ai appris des trois sœurs m'a été raconté par d'autres ou vient d'archives, de lieux visités, de vieilles photographies. Ce ne sont que des bribes, des bouts entre lesquels il faut combler les manques, comme les archéologues esquissent, entre des fragments de mosaïques

[201] Schulte Nordholt, A. (2002). *Le moi créateur dans La Recherche du Temps Perdu*. L'Harmattan. Paris. p. 28-30 : « On s'attendrait à voir un clair contraste entre un moi-héros vivant le temps comme fragmentation du moi et comme temps perdu, par opposition à un moi-narrateur qui rétablirait la continuité entre la pluralité des moi et des épisodes. La réalité est plus complexe : à celui qui voit sa vie dans le miroir déformant de la mémoire comme à celui qui est plongé dans chaque épisode, incapable de le transcender, la vie apparaît comme une série d'épisodes isolés -univers clos sans communication entre eux. (Discussion du travail de H.R. Jauss) [...] la non-coïncidence entre le moi social et la moi profond de l'écrivain, entre 'celui qui vit' et 'celui qui crée' correspondent respectivement au héros et au narrateur (discussion du travail de Jean Rousset) ». Il y aurait donc plusieurs niveaux concomitants (actuels ou virtuels en termes bergsoniens) de mémoires et de moi qui s'articulent de manière complexe et qu'il s'agit d'articuler dans la création.

[202] Dans la troisième partie, il est question d'écriture de livres de recettes dans un moment où il faut faire face à la faim, pour faire émerger le souvenir d'un plat, d'une pâtisserie et pour transmettre une culture culinaire. Le pouvoir d'évocation d'un texte, d'une description ou d'un mode d'emploi est perceptible et représentable.

> retrouvés, les parties disparues. On tâtonne, on bricole, on se trompe forcément : comment écrire des souvenirs qui ne sont pas les vôtres, témoigner de ce qu'on n'a pas vu ?[203]

Que fait l'historien face aux témoignages ? Il s'agit de construire une science objective qui fournit les limites et les possibilités de prouver ce qui a été. En effet, dès la fin de la guerre, des faits historiques sont établis et ils racontent une histoire progressive, allant de l'euthanasie à l'assassinat, jusqu'à l'arrêt des crimes en 1944 sur l'ordre de Himmler quand le front de l'est avance inexorablement. Les techniques de mise à mort sont nombreuses, les preuves aussi, de différentes natures. Ces textes ne trouvent pas de public après la guerre. *Le refus*[204] d'Imré Kertész décrit cette difficulté à se faire entendre, donc à éditer en Hongrie, dans un contexte totalitaire. Delbo raconte cette même attitude de refus dans le contexte pourtant démocratique en France – ce n'était pas le moment propice, en Allemagne, il avait fallu le travail du procureur Fritz Bauer et les premiers procès de Francfort accusant de meurtre des hommes et des femmes subalternes dans les camps de concentration et de mise à mort, au début des années soixante. Une distance de quinze ans, une attitude de paralysie, de dénis, de refus de se retourner pour affronter la complexité de ces événements ? Depuis, des supports littéraires des mémoires qui sont avant tout des œuvres littéraires sont accessibles – ils sont des objets de mémoire disponibles dans lesquels attend un dialogue, un mouvement de pensée, une rencontre. De même, des objets de consommation se sont développés, ceux-là ne sont pas des supports adéquats.

> Cette histoire a, bien entendu, comme tous les récits historiques, besoin d'être critiquée. La critique peut et doit être menée à plusieurs niveaux. D'abord, toute une sous-littérature qui représente une forme proprement immonde d'appel à la consommation et au voyeurisme doit être critiquée. Est à éliminer aussi ce qui relève du fantasme et de la propagande.[205]

L'historien cite ici un article du journal *Le Monde* de Cynthia Haft, publié le 25 février 1972 et intitulé *Écrire la déportation. Le sensationnel, avilissement du tragique* qui reprend les conclusions de son livre[206]. Les auteurs recherchent dans ces récits qualifiés d'avilissants l'identification affective du lecteur au lieu d'ouvrir un espace de création. Les lectrices et lecteurs sont capables de dialogue, de construction de pensées, même d'actions ; de l'autre côté, les textes qui instrumentalisent la Shoah comme décors les réifient tels des prisonniers plongés dans une fascination immédiate, tenus en haleine et il ne peut dépasser le niveau de sympathie avec les « héros », et non pas entrer en dialogue avec le texte complexe: l'auteur, le narrateur, les traces

[203] Lévy-Bertherat, D. (2023). *Sur la terre des vivants*. Rivages. Paris. p. 23.
[204] Kertész, I. (2001). *Le Refus*. Actes Sud. Arles.
[205] Vidal-Naquet, P. (1987). *Les assassins de la mémoire : Un Eichmann de papier*. La Découverte. Paris. p. 26.
[206] Haft, C. (1973). *The Theme of Nazi Concentration Camps in French Literature*. Mouton. La Haye et Paris.

évoquées, la mémoire individuelle et collective, la vision anthropologique de l'homme, l'axiologie, etc.

Vidal-Naquet rappelle qu'Auschwitz était un « symbole d'un énorme silence »[207] après la guerre. Or, grâce aux récits des survivants et au travail des historiens, le camp s'est différencié en Birkenau, centre de mise à mort, en camp de travail, en camp-usine. L'historien révise constamment les connaissances en fonction d'une évaluation scientifique.

> Les événements ne sont pas des choses, même s'il existe une opacité irréductible du réel. Un discours historique est un réseau d'explications qui peut céder la place à une « autre explication » [référence de l'auteur à J.-C. Milner : *Ordre et Raisons de la langue*, 1982] dont on jugera qu'elle rend mieux compte du divers. [...]. L'entreprise révisionniste, dans son essence, ne me paraît pourtant pas relever de cette recherche d'une « autre explication ». Il faut plutôt chercher en elle cette négativité absolue dont parlait Adorno et c'est précisément cela que l'historien a tant de mal à comprendre. Il s'agit d'un effort gigantesque non pas même pour créer un monde de fiction, mais pour rayer de l'histoire un immense événement.

L'existence réelle des récits permet de les entendre, de les percevoir et d'établir une relation avec ces voix. Aucun silence et aucune négativité absolue ne résistent à ces mots et à ces discours, dans une certaine mesure, dans un cadre éthique de transmission. Car la question d'avilissement se pose en permanence. Voici comment l'histoire formule cette question qui préfigure l'approche de la transmission de la Shoah, et le rôle que l'on veut bien attribuer aux émotions.

> Le révisionnisme est un courant ancien, mais la crise révisionniste ne s'est produite, en Occident, qu'après la diffusion massive d'Holocauste, c'est-à-dire après la spectacularisation du génocide, sa transformation en pur langage et en objet de consommation de masse. Il y a là, me semble-t-il, le point de départ d'une réflexion qui, je l'espère, sera prolongée par d'autres que par moi.[208]

Un autre critère méthodologique à retenir est donc que des textes littéraires vont plus loin que les textes philosophiques ; or, ils doivent être choisis selon leur qualité à évoquer une ou un témoin, et non pas de susciter une identification émotionnelle contraire à toute forme d'enquête.

1.4.4 Dans le contexte de la littérature de la Shoah, adapter la « rencontre littéraire ».

Ce sont les moments de problématisation, les moments compliqués qui exigent un effort et qui justifient l'enquête. Les participants à l'atelier se trouvent confrontés à des textes qui cherchent à

[207] Vidal-Naquet, P. (1987). *Les assassins de la mémoire : Un Eichmann de papier.* La Découverte. Paris. p. 130.
[208] *Ibid*., p. 132.

dire quelque chose qui parait pourtant « indicible ». Ce problème, Antelme le formule ainsi dans l'avant-propos du récit *L'espèce humaine* :

> Cette disproportion entre l'expérience que nous avions vécue et le récit qu'il était possible d'en faire ne fit que se confirmer par la suite. Nous avions donc bien affaire à l'une de ces réalités qui font dire qu'elles dépassent l'imagination. Il était clair désormais que c'étaient seulement par le choix, c'est-à-dire par l'imagination que nous pouvions essayer d'en dire quelque chose.[209]

Bien souvent, les élèves peuvent éprouver et expérimenter la lecture de textes littéraires issus d'un corpus constitué pour la transmission des mémoires de la Shoah et des questions que celles-ci posent aux lecteurs en classe, pourtant, il faut accepter de vivre un texte, d'en comprendre le « comment » sans se laisser happer par le « quoi ». L'enquête qui porte sur le comment il ou elle écrit est analogue à l'enquête sur la mémoire qui comportera un moment d'attention prêtée à son propre souvenir de la lecture. Alain a défini cet effort que les pédagogues déclenchent et accompagnent avec leurs élèves.

> L'immense danger, et l'urgence, toujours aussi pressante, de tirer l'humanité de la barbarie proche, commandent d'aller droit au but humain. Il faut que l'enfant connaisse le pouvoir qu'il a de se gouverner, et d'abord de ne point se croire ; il faut qu'il ait aussi le sentiment que ce travail sur lui-même est difficile et beau. Je ne dirai pas seulement que tout ce qui est facile est mauvais ; je dirai même que ce qu'on croit facile est mauvais. Par exemple, l'attention facile n'est nullement l'attention ; ou bien alors, disons que le chien qui guette le sucre fait attention. Aussi, je ne veux pas trace de sucre, et la vieille histoire de la coupe amère dont les bords sont enduits de miel me paraît ridicule. J'aimerais mieux rendre amers les bords d'une coupe de miel. Toutefois ce n'est pas nécessaire ; les vrais problèmes sont d'abord amers à goûter, le plaisir viendra à ceux qui auront vaincu l'amertume. Je ne promettrai donc pas le plaisir, mais je donnerai comme fin la difficulté vaincue ; tel est l'appât qui convient à l'homme, c'est par là seulement qu'il arrivera à penser au lieu de goûter.[210]

On souligne ici le refus de considérer l'éducation comme un mécanisme de "gratification" pour avoir appris telle ou telle chose, Alain prône plutôt une formation à penser l'acte accompli procure du plaisir. Le terme « appât » choisi par Alain révèle toute l'ambiguïté de l'éducation qui doit échapper à la tentation de manipuler et c'est pourquoi, il sera question du désir du côté de l'élève et moins d'un « appât » tendu par l'enseignant, même si parfois l'enseignant, l'enseignante « ruse », une posture reconnue en science de l'éducation[211]. Antelme décrit la perte du sentiment d'humanité:

> Les héros que nous connaissions, de l'histoire ou des littératures, qu'ils aient crié l'amour, la solitude, l'angoisse de l'être ou du non-être, la vengeance, qu'ils soient dressés conte l'injustice, l'humiliation,

[209] Antelme, R. (1957). *L'espèce humaine*. Gallimard. Paris. p. 9.
[210] Alain (1986). *Propos sur l'éducation suivis de Pédagogie enfantine*, PUF. Paris. p. 9.
[211] Documentation mise en ligne des institutions de formations d'enseignants : https://eduscol.education.fr/document/16219/download.

> nous ne croyons pas qu'ils n'aient jamais été amenés à exprimer comme seule et dernière revendication, un sentiment ultime d'appartenance à l'espèce. Dire que l'on se sentait alors contesté comme homme, comme membre de l'espèce, peut apparaître comme un sentiment rétrospectif, une explication après coup. C'est cela cependant qui fut le plus immédiatement et constamment sensible et vécu, et c'est cela d'ailleurs, exactement cela, qui fut voulu par les autres. La mise en question de la qualité d'homme provoque une revendication presque biologique d'appartenance à l'espèce humaine. Elle sert ensuite à méditer sur les limites de cette espèce, sur sa distance à la « nature » et sa relation avec elle, sur une certaine solitude de l'espèce donc, et pour finir, surtout à concevoir une vue claire de son unité indivisible.[212]

La question centrale en effet est celle de l'humanité et le rapport entre les cadres des transmissions laissant un espace à l'émancipation.

[212] Antelme, R. (1957). *L'espèce humaine*. Gallimard. Paris. p. 11.

Tableau n°1 : Pistes d'application.

Atelier du souvenir/Situation de lecture.

Compétences	Applications concrètes
Actualisation : prêter attention Distinguer l'indétermination/ la détermination	- Lecture silencieuse dans un endroit de choix (p. exemple une bibliothèque, position assise, en marchant, debout) - Lecture méditative, texte projeté, lu à voix haute - *Speed Reading* (chacun, chacune lit un passage différent et le raconte à tour de rôle aux autres participants, participantes) - Préparer une lecture à haute voix pour les autres
Valuation	- Valoriser l'objet « livre » - Instaurer un cahier de lecture, offrir les livres dont sont issus les passages lus
Réalisation	- Rendre compte de la rencontre - Tour de parole (méthode Lévine), passer le livre de main en main, l'animateur prend des notes, relecture des notes à la fin
Nouer des liens	- Écrire des questions à l'écrivain, l'écrivaine, sous forme de carte postale, créer en amont des cartes en lien avec le texte
Lecture de textes littéraires	- Textes littéraires, des textes « résistants » - Soin apporté au choix du texte

2. Enquêter sur le cadre de l'expérience du souvenir.

2.1 Remarques préliminaires.

Le cadre méthodologique est également façonné par les formes et modes de la mémoire qui s'expriment à travers des figures et des tropes, à garder en mémoire comme « histoire » et pour structurer la fonction de mémorisation. Il s'agit d'une démarche complexe que l'on aborde ici par en approfondissant l'acte de « figuration » et de le relier à la thématique des mémoires de la Shoah. Cette expérience est corrélée au monde des participants lors d'une séance concrète de l'atelier du souvenir ; en effet, il s'agit de tenir ensemble l'intention de conserver (mémoriser), de transmettre (transmettre patiemment ou par des images frappantes, sur un temps long ou un temps court) et expérimenter la réception de textes des mémoires de la Shoah. Deux hypothèses de travail seront précisées : d'abord, l'activité de figuration permet d'articuler des questions philosophiques liées à l'expérience en tant que telle du souvenir, ensuite, l'activité de recherche de l'intention du texte permet d'exercer ces schémas de pensée, même si cet « agir » à partir des mémoires de la Shoah s'inscrit dans un vécu d'abord indistinct et global.

2.2 Hypothèse de travail : la figuration est une forme particulière de la pensée pragmatique.

L'« éducation basée sur l'expérience » de Dewey, pose un premier principe : il faut réfléchir à la qualité de l'expérience[213], c'est pourquoi, il est question dans cette partie de ce qui se passe concrètement lors de la construction des mémoires et comment ces expériences continue à agir « après » (qui font écho au concept des *imagines agentes*). L'enquête porte sur l'expérience comme phénomène global (le moment même de la lecture, la manière de lire, le texte, l'intertextualité, la

[213] Dewey, J. (2018). *Démocratie et Education suivi de : Expérience et Éducation*. Armand Colin. Paris. (*Expérience et Éducation*) p. 467 : « Tout dépend de la qualité de ladite expérience. Or, cette qualité présente toujours deux aspects : un aspect immédiat d'agréable ou de désagréable, et un aspect ultérieur relatif à son influence sur l'expérience à venir. Le premier est évident et facile à juger, mais l'*effet* de l'expérience, lui, ne peut être connu tout de suite. Il propose un problème à l'éducateur. C'est sa tâche à lui de disposer toutes choses de telle sorte que, sans décourager l'élève mais au contraire, en sollicitant ses activités l'expérience soit autre chose que simplement et immédiatement agréable ; elle doit, par sa seule vertu, promouvoir après elle, des expériences désirables. Pas plus que ne le pourrait un être humain, l'expérience ne vit ni ne meurt pour soi. Indépendante du désir et de l'intention, elle continue de vivre dans celles qui suivent. D'où il appert que le problème central d'une éducation basée sur l'expérience, consiste à choisir la nature des expériences présentes capables de demeure fécondes et créatrices dans les expériences suivantes ». Dewey propose de nommer ce processus « *continuum* expérimental ». Les enjeux logiques sont développés dans : Dewey, J. (1967). *Logique. La théorie de l'enquête*. PUF. Paris. Pour aller plus loin: Varenne, F. (2011). Le rapport entre science et logique chez Aristote vu à travers la critique de Dewey. *Cahier de l'ERIAC*, n°1, Publications des Université de Rouen et du Havre, p. 55-69.

recherche dans l'atelier, etc.). Elle s'appréhende sans distinguer au départ l'intériorité ou l'extériorité du support, ni la singularité ou l'appartenance à un collectif d'une image et c'est en menant l'enquête que les images débouchent sur des figures. En effet, à partir de cette expérience, en intégrant ou en inventant des modèles, c'est-à-dire, ici, dans le contexte des mémoires de la Shoah, des figures se construisent. Si ce sont des figures qui existent déjà, l'enquête prend ainsi la forme d'une reprise, d'une traduction, mais il est également possible d'inventer de nouvelles logiques, de nouvelles formes pour se souvenir. L'enquête structure, selon une logique non-formelle, les représentations du monde des participants à l'atelier du souvenir. Le fait d'agir permet d'élaborer des schémas de pensée, c'est-à-dire des outils cognitifs.

L'acte du souvenir est un acte de rétention, de conservation, d'application au présent et en même temps d'anticipation. Or, lorsque l'on se confronte à l'altérité, aux souvenirs des autres, la reconnaissance des figures de mémoire est un outil puissant de la compréhension. En atelier du souvenir, on pourrait proposer des enquêtes sur le lien entre les textes et les enjeux philosophiques. Ces enquêtes pourraient être centrées sur des figures de la mémoire, ce qui permettrait aux participants de vivre et d'éprouver ces situations. Par ricochet, lors de la fabrication de souvenirs à partir d'une expérience de mémoire vive, l'on produit des figures qui sont à la fois des outils mnémotechniques utiles et des repères qui structurent le monde. On va illustrer cette hypothèse par le biais de la figure de la Madeleine de Proust, de la couleur des souvenirs, de la contiguïté, de la gradation intime, privée, publique, du couple actuel, virtuel et du déjà-vu.

2.2.1 La figure de la Madeleine de Proust ».

La figure de la Madeleine est rentrée dans la mémoire collective comme métaphore de toute mémoire involontaire. En lisant le texte de près, il faut complexifier la figure et lui adjoindre l'enquête et la reconstruction du souvenir auquel la mémoire involontaire a donné un sentiment de vérité, c'est-à-dire une certitude que cela a été. En général, toute poésie repose sur des images sensorielles, dans ce passage allié à la nostalgie des temps perdus. La méthode de l'atelier du souvenir repose sur l'expérience poétique, à savoir expérimenter des textes pour leur puissance évocatrice, sensorielle, alors même qu'il s'agit d'un contexte concentrationnaire. Ceci est possible parce que ces textes sont écrits avec mesure, l'expérience est transfigurée en littérature. L'expérience sensorielle consiste à écouter le texte (par la voix intérieure ou à voix haute). Ils véhiculent un sens qu'il reste à déchiffrer, à interpréter. En observant « ce que le texte fait avec moi », en observant la réception du texte et en l'exprimant (à soi ou aux autres), on entre dans la pensée critique puisque l'on tend un miroir à cette expérience à la fois perceptive (la voix) et

sensorielle (par la « concrétisation imageante » et l'« activation fantasmatique »). Le texte se trouve accompagné par les souvenirs sensoriels singuliers, et, ainsi, un texte fantôme est produit. Ensuite, l'effort consiste à remonter le fil du processus de réception, tout comme Proust, quand il fait l'effort de retrouver l'origine de son sentiment de nostalgie. Il s'agit de mener l'enquête. En effet, Proust décortique sa méthode de recherche dans « le passage de la madeleine », on va y revenir à travers plusieurs commentaires du passage. Ici, contentons-nous de constater que la figure a une puissance heuristique.

Les auteurs qui racontent la vie dans les camps de concentration, rechercher des modèles littéraires et des figures pour créer un lien intertextuel et pour configurer l'expérience consiste en amont dans une démarche similaire. Citons ici un passage de Kertész qui établit un parallèle entre le mécanisme du souvenir et l'humanité dans une expérimentation d'intertextualité[214].

> Elle [la lecture du roman] sera doublement douloureuse, justement parce que je laisse toute cette terreur de côté en mettant l'accent sur la poésie. Qu'est-ce qui donne de la consistance à cette poésie ? Avant tout, la mémoire. Ce serait bien de connaître la clé pour la relation secrète entre le souvenir et la nostalgie. Car il n'y a aucun doute possible, la nostalgie étaye le souvenir du camp, elle en est la tonalité fondamentale, l'harmonie de ce son très subtil et très caractéristique. Seulement celle de l'enfance ? Je ne le sais pas. Mais mon imagination est souvent prise en otage par les souvenirs des expériences vécues dans les camps, de manière étrange. Je me rappelle l'ambiance d'autrefois et je constate avec une subite peur et un étonnement que je peux y plonger avec un sentiment de plaisir, dans ces lambeaux de souvenirs sublimés par la douleur physique et se rapportant purement à des impressions psychologiques. L'autre jour, par exemple : J'avais acheté un nouveau bracelet pour ma montre parce que l'ancien s'était déchiré. L'odeur du nouveau bracelet pénètre dans mes narines et déclenche un souvenir fort, mais je ne sais pas de quoi. Enfin, il me revient que l'odeur chimique du cuir fraîchement traité évoque le goût épicé de l'eau chlorée au camp d'Auschwitz. Je ramène le bracelet encore et encore devant mes narines, je l'abîme en quelque sorte en le reniflant à cause du souvenir se déclenchant automatiquement. Je vois la cour d'Auschwitz devant moi, la lumière du soleil embrumée, je sens l'air rude et frais, je vois la fumée sur la gauche. Je médite ce souvenir et je pense au camp toute la journée. Qu'est-ce que c'est ?[215].

[214] Sept formes d'intertextualité sont communément admises : la citation, l'allusion, le calque, le plagiat, la traduction, le pastiche ou la parodie.

[215] Kertész, I. (2022). Heimweh nach dem Tod: Arbeitstagebuch zur Entstehung des „Romans eines Schicksallosen". Rowohlt. Hambourg., trad. du Hongrois par Ingrid Krüger et Pal Kelemen. L'auteur témoigne dans un journal intime du processus d'écriture de son roman *Être sans destin*, p. 39-39 : „*Sie [Die Lektüre des Romans] wird doppelt schmerzhaft werden, gerade weil ich das Grauen dabei außen vor lasse und den Akzent auf die Poesie setze. Was gibt der Poesie Gehalt? Vor allem die Erinnerung. Es wäre gut, den Schlüssel für die geheime Beziehung zwischen Erinnerung und Sehnsucht zu kennen. Denn es besteht kein Zweifel, dass die Sehnsucht die Stütze, der Grundton für die Erinnerung an das Lager ist, die Harmonie dieses sehr subtilen und sehr ausgeprägten Klangs. Nur die nach der Kindheit? Ich weiß es nicht. Aber oft wird meine Phantasie ganz seltsam von den Erinnerungen an die Lagererlebnisse gefangengenommen. Ich rufe die damaligen Stimmungen in mir auf und stelle mit Erschrecken und Erstaunen fest, dass ich mit einem morbiden Lustgefühl eintauchen kann in diese durch physische Schmerzen sublimierten, sich auf rein seelischen Eindrücken beziehenden Erinnerungsfetzen. Neulich zum Beispiel: Ich hatte ein neues Band für meine Armbanduhr gekauft, weil das alte zerrissen war. Der Geruch des neuen Bandes dringt mir in die Nase und löst ein*

L'auteur reprend la figure de la Madeleine du surgissement d'une mémoire spontanée et de l'effort de recherche qu'elle déclenche. En lisant, une question surgit, cette situation calquée peut-elle seulement être la même ? Quand on l'imagine penser au camp toute la journée, en effet, en tant que lecteur ou lectrice, on y pense aussi. On réalise l'existence des camps par l'existence de cette réminiscence et pourtant l'on fait une expérience poétique.

Dans le texte de la *Recherche du temps perdu*, Proust pose la question de la vérité de cette mémoire :

> Je pose la tasse et me tourne vers mon esprit. C'est à lui de trouver la vérité. Mais comment ? Grave incertitude, toutes les fois que l'esprit se sent dépassé par lui-même, quand lui, le chercheur, est tout ensemble le pays obscur où il doit chercher et où tout son bagage ne lui sera de rien. Chercher ? Pas seulement : créer. Il est en face de quelque chose qui n'est pas encore et que seul il peut réaliser, puis faire entrer dans sa lumière[216].

Par la répétition de la sensation et en se ressouvenant de ce goût, grâce à un effort[217] qui vise à retrouver l'événement à l'origine de cette nostalgie éprouvée, le narrateur va retrouver ce souvenir. « Et tout à coup le souvenir m'est apparu »[218]. Et avec lui tout le contexte prend forme, dans son cas, la ville de Cambrai, les environs, les personnages, la maison. Ce processus est bien une création, une production de souvenirs, « l'édifice immense du souvenir[219] ». De l'autre côté, Kertész évoque la vérité des camps, évocation qui est renforcée par le texte de Proust instaurant « la vérité de la mémoire ». Dans son journal, Kertész mène une réflexion critique de sa démarche :

> Ce que j'écris est autobiographique, c'est-à-dire que c'est une histoire qui a réellement eu lieu. Cela dit, il ne faut pas empiler les matériaux sans âme. Je veux motiver et suivre un concept particulier – ce qui ne signifie pas une interprétation postérieure imposée à l'histoire, car je crois ce qui m'est arrivé à Buchenwald et dans les camps annexes a une signification décisive pour ma vie ultérieure. Il est sûr que les expériences vécues ont formé ma trajectoire de vie - si tel n'était pas le cas, pourquoi poussent-elles avec une telle force vers la lumière ? Quelque chose m'est arrivé là-bas – quelque chose de déterminant, quelque chose qu'il faut exprimer et dépasser. La forme n'est donc pas une fiction, mais, dans ce cas, la vérité, et si, en réalité, tout était cru et éparpillé, s'il ne reste de tout cela qu'une impression floue et embrumée, sur le papier, il faut que cela ait l'air autrement, reçoive un

heftiges Erinnern aus, ich weiß aber nicht woran. Schließlich komme ich darauf, dass der chemische Geruch des frisch präparierten Leders den scharfen Geschmack des chlorhaltigen Wassers im Lager von Auschwitz evoziert. Ich führe das Band immer von neuem an die Nase, rieche es der automatisch einsetzenden Erinnerung wegen gewissermaßen kaputt. Ich sehe den Hof von Auschwitz vor mir, den dunstigen Sonnenschein, spüre die herbe, kühle Luft, sehe den Rauch auf der linken Seite. Ich sinne darüber nach und denke den ganzen Tag ans Lager. Was ist das?".

[216] Proust, M. (1987). *Du côté de chez Swann*. Gallimard. Paris. p. 101-102.

[217] Ce processus sera étudié plus loin.

[218] *Ibid*., p. 103.

[219] *Ibid*., p. 104.

> sens, tout comme un sens s'en est trouvé dans la vie. S'est trouvé – oui, maintenant, un sens s'en est trouvé, maintenant que la malédiction deviendra un salut, celui d'être augmenté, en œuvre.[220]

L'auteur, tout comme Proust, voit dans son œuvre « le temps retrouvé », celui de la création. De la même manière, dans l'atelier du souvenir, la lecture d'un texte doit s'expérimenter[221]. Comment expérimenter la « nostalgie » et l' « aspiration » ? L'enjeu consiste à repérer un ressort sensoriel et de le questionner ensuite, d'ailleurs, doit-on toujours aspirer à "revivre" ce pour quoi on éprouve de la nostalgie ?

2.2.2. Une figure colorée : les « couleurs du souvenir ».

Un livre peut être une « madeleine de Proust » par sa matérialité, son odeur, etc., tout comme le texte s'il a été « appris » dans l'enfance, et ce moment-là révèle la vérité de ce vécu-là au moment de la lecture. Or, la puissance de cette évocation ne comporte-t-elle pas un danger ? Si le moment véhicule un sentiment positif, cela ne veut pourtant pas dire que ce texte relève du même registre de vérité, alors que l'on pourrait être tenté d'appliquer la même émotion à cette lecture actuelle. La démarche de remonter à l'origine de l'émotion, de mener l'enquête du souvenir, permet précisément d'introduire un regard critique et de distinguer la nostalgie de l'enfance du texte lui-même. Ce texte pourra ainsi être réexaminé « avec un regard neuf ». En cela l'enquête est importante, rechercher ce que ces sensations signifient, quel est leur sens dans chaque contexte : certaines représentent un moment de lecture, un plaisir de lecture peut-être, qu'il faut distinguer des apprentissages. Si l'on arrive à dissocier les deux, on peut questionner l'apprentissage pour lui-même sans renoncer au souvenir-image de la lecture. L'apprentissage mène ainsi à une forme d'autonomie.

---

[220] Kertész, I. (2022). *Heimweh nach dem Tod: Arbeitstagebuch zur Entstehung des „Romans eines Schicksallosen"*. Rowohlt. Hambourg. trad. de l'Hongrois par Ingrid Krüger et Pal Kelemen. p. 36: „*Was ich schreibe, ist autobiographisch, eine Geschichte, die stattgefunden hat, trotzdem dar das Material nicht roh aufeinandergehäuft werden. Ich will motivieren und strikt ein bestimmtes Konzept durchziehen – was ein nachträgliches Hineininterpretieren in die Geschehnisse bedeutet, denn ich glaube, was mir in Buchenwald und en Nebenlagern widerfahren ist, ist von entscheidender Bedeutung für mein späteres Leben. Es ist sicher, dass die Erlebnisse dort meinen Lebensweg geprägt haben – wäre es nicht so, warum drängten sie dann mit solcher Kraft ans Licht? Dort ist etwas mit mir passiert – etwas, das auschlaggebend ist, etwas, das ausgesprochen, das überwunden werden muss. Die Form ist also keine Erfindung, sondern in diesem Fall die Wahrheit, und wenn in Wirklichkeit alles krude und unzusammenhängend war, wenn von dem Ganzen auch nur ein verschwommener, nebelhafter Eindruck geblieben ist, muss es auf dem Papier doch anders aussehen, muss einen Sinn erhalten so wie sich auch im Leben ein Sinn daraus ergeben hat. Ergeben hat – jawohl, jetzt hat sich ein Sinn daraus ergeben, jetzt, da der Fluch zum Segen wird, in der Form, dass er zum Werk erhöht wird*".

[221] Puisque la manière de parler de camps ici repose sur la nostalgie et prend la forme d'un parallélisme, en atelier du souvenir, il s'agit également de fabriquer un sentiment de nostalgie, non pas en lien avec la Shoah, mais pour disposer de ce sentiment afin de pouvoir l'appliquer en interprétant, et ainsi le comprendre (de disposer de « souvenir nostalgiques ») dans le texte de Proust, puis celui de Kertész. Par exemple, « Si je pouvais retourner en enfance, je mangerais..., je tiendrais dans mes mains..., j'entendrais..., etc. » C'est une expérimentation qui relève de l'enquête sur la mémoire, sur son fonctionnement. En introduction, on peut lire des textes littéraires qui parlent de nostalgie.

La mémoire est le fondement de l'apprentissage[222] : une sorte de carte mentale structurée à la fois individuellement et collectivement est la condition pour « ranger » les expériences vécues (dans la vraie vie ou dans l'imaginaire).

Avoir lu des textes sur les camps de concentration ou le régime nazi permet d'apprendre ce qui s'est passé et d'emmagasiner des connaissances qui sont indispensables. Dans *Matière et Mémoire*, Bergson décrit un élève en train d'apprendre ses leçons : ces leçons « sues », c'est-à-dire le résultat de ce processus d'apprentissage, débouche sur une habitude acquise. Chacun sait que l'apprentissage passe par la répétition. Il permet de connaître la chronologie historique par exemple. Ensuite, cet élève pourra décrire le moment passé à apprendre sa leçon, le cadre, le contexte et l'ambiance. La manière dont on apprend, le style et la posture des animateurs de l'atelier participent à l'intention que les participants, accompagnée d'une « couleur des souvenirs ». Ce phénomène participe au processus de valuation : le plaisir et le déplaisir en rapport avec l'attention portée, accorde une valeur « de toutes les nuances possibles ». La « couleur des souvenirs » pourrait être une figure de mémoire :

> Nombreux sont en effet nos souvenirs visuels que nous ne conservons pas dans des teintes définies, pas même en noir et blanc ou en noir-gris-blanc. Non, enfouis dans notre mémoire, ils sont surtout achromes. Mais lorsque nous les convoquons, lorsque nous les faisons surgir avec une intention définie, nous opérons plus ou moins consciemment une mise au net, à la fois formelle et chromatique : notre mémoire en clarifie les contours, en fixe les lignes, et notre imagination se charge de leur donner des couleurs, des couleurs que parfois ils n'ont jamais eues.[223]

Michel Pastoureau imagine ainsi un journal chromatique qui s'appuie justement sur les expériences vécues pour raconter ses histoires, il adopte la conception d'une mémoire transformatrice, après tout, lorsque l'on reconstruit, on transforme et poursuit :

> Couleurs réelles et couleurs rêvées se sont unies pour mette en scène cinq ou six décennies d'histoire récente, à la fois personnelles et collectives. L'historien sait bien que le passé n'est pas seulement ce qui a été, c'est aussi ce que la mémoire en a fait. Quant à l'imaginaire, il ne s'oppose nullement à la

[222]Lechevalier, B. & Habas, C. (2021). Mémoire procédurale et mémoire déclarative. *Bulletin de l'Académie Nationale de Médecine*, n°205.2, p. 149-153. https://doi.org/10.1016/j.banm.2020.12.011. « Quand après un an d'abstention, nous rechaussons nos skis, en quelques minutes, nous retrouvons nos automatismes. Quand un pianiste veut rejouer un morceau qu'il a étudié dans sa jeunesse, il peut le faire de mémoire, plus ou moins bien selon qu'il a eu l'occasion de le rejouer. Il s'agit là de la mémoire d'un ensemble de gestes ou de procédures appris, dont les exemples sont multiples. La question se complique avec la capacité de réciter de mémoire un fragment de texte appris des années plus tôt ; dans ce cas, la mémoire procédurale est mêlée à une part de mémoire sémantique, la frontière devient ténue entre ces deux catégories de mémoire ». Cet article explore la persistance d'une capacité motrice, perceptive ou cognitive acquise par un apprentissage.

[223] Pastoureau, M. (2010). *Les couleurs de nos souvenirs*. Seuil. Paris. p. 14.

> réalité : il n'en est ni le contraire ni l'adversaire, mais constitue lui aussi une réalité – une réalité différente, fertile, mélancolique, complice de tous nos souvenirs.[224]

Ainsi, la mémoire-souvenir renvoie à la singularité de l'élève qui se souviendra du lien qu'il aura créé avec la leçon, ainsi celle-ci recevra « des couleurs », peut-être pas toujours la même alors que la leçon apprise devient un automatisme : elle reste identique à elle-même dans la répétition et elle n'est pas reliée à un instant précis, même s'il a fallu un certain temps pour l'apprendre, corrélé à l'effort qui aura été accompli pour arriver à cet apprentissage, ce qui veut dire que cette mémoire-habitude est utile à la survie et à la vie. En atelier du souvenir, il faut apprendre à colorer ses souvenirs[225], ce qui équivaut à reconnaître leur qualité émotionnelle.

2.2.3 La figure de la « contiguïté ».

En philosophie, il s'agit d'élaborer des figures spatiales qui permettent de penser les concepts. Dans les travaux de Bergson, le rapport entre les souvenirs serait contigu. Le passé est souvent actualisé de manière inconsciente et surgit par ressemblance de sensations[226], nommée par Bergson « une association par contiguïté ». Cette contiguïté résulte du rapport entre la première perception, des réactions qui lui suivent et qui lui sont donc coordonnées. Le philosophe constate qu'un critère d'utilité[227] expliquerait l'association par contiguïté et les réactions qui la suivent. Si un lien utile relie deux sensations, elles seront placées « à côté », ce n'est donc pas la ressemblance qui induit la contiguïté. On pourrait parler d'une figure de la mémoire spatiale. Bergson écrit :

> Notre vie psychologique normale oscille, disions-nous entre ces deux extrémités. D'un côté l'état sensori-moteur S oriente la mémoire, dont il n'est, au fond, que l'extrémité actuelle et active ; et d'autre part cette mémoire elle-même, avec la totalité de notre passé, exerce une poussée en avant pour insérer dans l'action présente la plus grande partie possible d'elle-même. De ce double effort, résultent, à tout instant, une multitude indéfinie, d'*états* possibles de la mémoire, états figurés par les coupes A'B', A''B'', etc., de notre schéma. [Description du schéma : Le schéma un cône inversé

[224] *Ibid*., p. 15.
[225] Une activité d'expérimentation : à partir de plusieurs tableaux, en petits groupes, vous réalisez une audiodescription pour les personnes non voyantes (Les participants recourent aux émotions pour décrire les couleurs puisque le non-voyant ne connaît pas de couleur).
[226] Proust pour retrouver le temps passé, accepte la réduction de sa vie à une sensation, pour accéder, grâce à celle-ci, à un souvenir élargi à son contexte et qui le remplit de bonheur. Bergson définit ce moment : « Supposons en effet, un instant, que notre vie psychologique se réduise aux seules fonctions sensori-motrices. […] Dans cet état, toute perception se prolonge d'elle-même en réactions appropriées, car les perceptions analogues antérieures ont montré des appareils moteurs plus ou moins complexes qui n'attendent, pour entrer en jeu, que la répétition du même appel. Or il y a dans ce mécanisme, une association par ressemblance, puisque la perception présente agit en vertu de sa similitude avec les perceptions passées, et il y a là aussi une association par contiguïté, puisque les mouvements consécutifs à ces perceptions anciennes se reproduisent, et peuvent même entraîner à leur suite un nombre indéfini d'actions coordonnées à la première. » Bergson, Henri : *Matière et mémoire*, Flammarion, Paris, 2012, p. 215. Ce phénomène s'inscrit dans la durée par contiguïté, pour Proust il se produit avec bonheur seulement quand la sensation avait été oubliée, si elle est à distance dans le temps et ainsi « retrouvée ». Pour Proust, il s'agit de poétique, de l'art de l'écrivain.
[227] Bergson, H. (2012). *Matière et Mémoire*. Flammarion. Paris. p. 215-216.

> avec les coupes AB – la totalité des souvenirs à la base du cône – et les A'B', etc., dont la pointe est nommé S qui s'insère dans le présent et qui provoque des coupes AB prime en fonction de leur utilité pour concourir utilement à l'action présente.].[228]

Bergson analyse son modèle en détail et il introduit un mouvement, une « poussée », exercée par la mémoire, comme si la machine, dans son fonctionnement, produisait « une multitude d'états ». Ces états sont en effet des affects transformés – des souvenirs actualisés et lors de l'actualisation reconstruits en fonction du critère de l'utilité. Ces souvenirs seraient des affects auxquels on prête attention. Bien souvent, ce processus reste dans l'inconscient ; or, quand on aborde cette relation de proximité entre deux souvenirs en atelier, interroger leur proximité devient intéressant pour comprendre leur position. Comment se fait-il que le lien perdure ? L'utilité semble incontournable, parfois pourtant, il peut s'agir d'autres liens noués, ceux que le souvenir-image instaure. Dans le cas d'un souvenir involontaire, un sentiment de vérité de la mémoire s'associe à l'acte du souvenir et il peut occulter la nécessité d'une enquête sur le lien. Seule cette enquête permettra la remémoration et, lors de la construction du raisonnement, l'on peut garder le lien ou le rompre.

Dans le cas de figure du ressouvenir à partir de souvenir d'autrui ; l'on crée le lien, dans l'atelier du souvenir cet aspect de la mémorisation sera évoqué, souvent il s'agit d'une émotion qui soutiendra un raisonnement lors de la discussion. Ainsi, par ricochet, cette méthode peut s'appliquer par analogie sur la contiguïté dont on fait l'expérience. Expliquer les modalités d'autrui de se souvenir permet de les expérimenter soi-même. Cela peut en effet être « utile » quand il s'agit de liens qui reposent sur les transmissions qui devront être réévaluées. La mémoire répond à deux modes différents : agir immédiatement (« répliquer ») ou construire une image, Bergson reconnaît la difficulté de classer ces modes, car ils traduisent plutôt les « divers 'tons' de notre vie mentale »[229], ils dépendent de mémoires singulières et de modes de fonctionnement particuliers.

Peut-on appliquer cette figure à la littérature de la Shoah ? Les narrateurs et narratrices « livrent » leurs souvenirs par moment et laissent subsister des silences. À partir du texte, l'on place de manière contiguë ce qui fait sens. On interprète en reliant le passage à d'autres textes, d'autres expériences. On cherche effectivement ce qui est « utile » à la compréhension. Cette une figure qui convoque la pensée analogique, non pas un rapport AB/AB, mais une traduction : AB en A'B'. C'est donc la figure de la mémoire insérée dans le présent. Dans l'atelier du souvenir, il sera intéressant d'aborder le terme d'« utilité », éventuellement mis en contexte avec les différents courants éthiques, pour

[228] *Ibid*., p. 217.
[229] *Ibid*., p. 218.

articuler « utilité », « intérêt » et « justification »[230]. En atelier du souvenir, cette figure pourra enrichir les activités de définition et de conceptualisation en entraînant les habiletés de « distinction » et d'« analogie »[231].

2.2.4 La figure de la sphère (de l'intime, du privé et du public).

Les participants aux ateliers sont souvent happés par la sphère intime valorisée par les réseaux sociaux et les messageries, ce qui fait que leurs réactions affectives sont ancrées dans des formes d'expression immédiate. Ce n'est pas ici le lieu de mener une réflexion critique sur l'évolution des modes de communication dans la société européenne. Dans l'atelier du souvenir, au contraire, l'élaboration des figures de souvenirs nécessite de tracer une frontière entre le privé et le public, la discussion se situe dans un cadre collectif où le particulier et le singulier sont pris en charge par les productions d'autrui, souvent des textes littéraires, mais aussi d'autres productions artistiques, car l'on y vise des enjeux universels. Ceci ne veut pas dire que l'intime ne peut pas être évoqué pour se mettre au service d'un raisonnement, il se logerait au niveau de la préfiguration qui étaye des raisonnements. En y recherchant la question à laquelle une œuvre répond[232], l'on pense son propre

---

[230] La Shoah est un système qui a poussé la réification à son paroxysme. Aborder l'utilitarisme et le rationalisme technique à partir de personnages littéraires. Lire à ce sujet : Laugier, S. et al. (2006). *Ethique, littérature, vie humaine*. PUF. Paris. Canto-Sperber : Monique : *Justifier une vie*, p. 197-209. En atelier, il s'agit d'aborder ce texte successivement : présentation de Sisyphe, figure de l'absurdité : p. 202-204 , les *Règles de la justification existentielle*, p. 205-206 et *Les raisons relatives au sujet*, enfin, p. 206-208 *Justifier ce qui arrive*.

[231] Hawken, J. (2020). *La philosophie avec les enfants : pour une pédagogie sensorielle*. Lambert-Lucas. Limoges. p. 140. Johanna Hawken présente ici un exercice qui convient à l'expérience de la contiguïté : « Distinguer : 'La Rosace des nuances'. La distinction est une habileté essentielle afin d'affiner le sens des mots, les idées, les concepts, des exemples. C'est pourquoi j'ai créé la 'Rosace des nuances'. Le facilitateur ayant choisi un concept sélectionne entre trois et cinq concepts voisins. Par exemple (avec une classe d'élèves âgés de dix ans), autour du concept de colère, avec *colère, rage, fureur, énervement, frustration* ». Chaque concept est écrit sur un disque, ils sont posés sans ordre, un participant en choisit deux et explique les différences ou ressemblances. Dans l'atelier du souvenir, l'animateur devra choisir les concepts en lien avec les textes proposés et les nuances devront concerner les critères, et non pas les termes à associer (par exemple : nécessaire, indispensable, utile, subsidiaire, contingent...).

[232] Baxandall, M. (1985). *Patterns of Intention*. Yale University. New Haven. p. 14-15: *"The maker of a picture or other historical artefact is a man addressing a problem of which his product is a finished and concrete solution. To understand it we try to reconstruct both the specific problem it was designed to solve and the specific circumstances out of which he was addressing it. This reconstruction is not identical with what he internally experienced: it will be simplified and limited to the conceptualizable, though it will also be operating in a reciprocal relation with the picture itself, which contributes, among other things, modes of perceiving and feeling. What we are going to be dealing in are relations – relations of problems to solutions, of both to circumstances, of our conceptualized constructs to a picture covered by a description, and of a description to a picture". /* « Le créateur d'une image (tableau) ou d'un autre artefact historique est un homme qui s'attaque à un problème auquel son produit apporte une solution achevée et concrète. Pour le comprendre, nous essayons de reconstituer à la fois le problème spécifique pour lequel il a été conçu et les circonstances spécifiques dans lesquelles il s'est attaqué à ce problème. Cette reconstruction n'est pas identique à ce qu'il a vécu intérieurement : elle sera simplifiée et limitée à ce qui est conceptualisable, mais elle fonctionnera également dans une relation réciproque avec l'image elle-même, qui contribue, entre autres, à des modes de perception et de ressenti. Nous allons nous intéresser aux relations : les relations entre les problèmes et les solutions, entre les deux et les circonstances, entre nos constructions conceptualisées et une image couverte par une description, et entre une description et une image.» L'historien d'art poursuit, par cette analyse, l'introduction de séquences narratives distinctes, qui permettent de reporter les explications pour essayer d'abord de s'extraire afin de percevoir le schéma avant d'expliquer .

rapport au monde. Lors des ateliers, l'approche d'un support est multidimensionnelle, à travers la reconfiguration des œuvres l'on agit en créant des habitudes méthodologiques : les participants enquêtent et apprennent dans cette relation triangulaire, entre la culture, l'œuvre et la réalité de l'œuvre pour soi.

La figure de la gradation convient à la triade intime/privé/publique. Cette figure consiste en une énumération de mots qui vont par paliers croissants ou décroissants en termes d'intensité, ce qui crée un rythme et une dynamique. En effet, la relation entre un texte et la lectrice ou le lecteur consiste en une relation intime, le texte ne se dérobe pas et l'on peut dialoguer sans limites avec ce qui est écrit.

On peut élaborer la valuation, « se souvenir est important » dans la sphère publique. Les lieux publics sont les musées, les centres de documentation et les mémoriaux : dans le mémorial de Drancy, la Maison d'Anne Frank[233], dans le camp des Milles[234], la maison d'Izieu, etc., pourtant, l'atelier du souvenir est un lieu public, comment peut-on le qualifier ? La *paideia* englobe dans ce contexte toutes les méthodes utilisées pour façonner le caractère sur le plan éthique et civique. Les méthodes abordées ici, les arts de la mémoire et la poiesis d'images, tout comme leur interprétation, répondent à l'intention de la conservation et la refiguration narrative dont il sera question plus loin. En quoi consistait cet enseignement théorique ? En une recréation d'une mémoire collective, un effort qui exige une forme de patience.

Les divers exercices de mémorisation étaient conçus sur le modèle des exercices physiques : ils représentaient une « gymnastique de l'âme », pour reprendre l'expression du médecin grec Galien. « Le processus était progressif, laborieux et douloureux. À l'instar de l'athlète qui s'entraînait dans le gymnase antique, l'étudiant en littérature acquérait peu à peu son savoir et ses compétences en remplaçant certaines habitudes frustes par de bonnes habitudes » Mary Carruthers cite ici R. Kaster, *Guardians of Language*, p. 16-17, la référence est au *Peri Ethôn* de Galien, 4].[235] La gymnastique de l'âme ne consiste pas dans une pratique seulement, mais surtout à prendre l'habitude de l'invention, de la construction et production d'images. Public et privé se croisent, dans un lieu commun, chacun pense pour et par soi-même.

L'atelier du souvenir est un lieu public où le privé et l'intime sont abordés à travers des œuvres, instaurer cette bonne habitude exige un effort de tous. En philosophie avec les enfants, cet

[233] https://www.annefrank.org/en/.
[234] https://www.campdesmilles.org/.
[235] Carruthers, M. (2002). *Machina memorialis*. Gallimard. Paris. p. 143.

apprentissage est un processus long, en corrélation avec les capacités langagières selon l'âge des enfants. En atelier du souvenir, en fonction des textes proposés, il peut y avoir des moments d'entraînement destinés à approfondir le raisonnement et l'argumentation pour expérimenter cet effort commun, dans un espace public qui touche chacun, mais sans que l'on ait besoin de le partager. Or, par ces entrainements, on produit une habilité de penser qui contribue à faire grandir. Selon la conception de la *paideia* de Galien, il ne faut pas écarter l'effort de répétition tout en y adjoignant l'invention[236].

2.2.5 La figure de la « bifacialité » du virtuel /de l'actuel.

L'actualisation du virtuel se situe au niveau particulier et peut être vécue de plusieurs manières : d'une part, par une puissance évocatrice[237] des mots, des représentations, des métaphores déclenche la production d'autres images suscitées par l'altérité, mais traduite par celui qui les reçoit. D'autre part par des automatismes, des habitudes ou tout simplement dans tout situation d'apprentissages et d'adaptations. Ceux-là ont le même fonctionnement à une différence notable près, l'actualisation se déroule de manière inconsciente. Cependant, dans les deux cas, des images virtuelles sont actualisées et contribuent à l'action, quelle qu'elle soit. Il y a aussi la dimension kinésique de la mémoire ; la pratique crée des habitudes, la production d'images permet de penser dans des registres différents, critique, créatif, analogique, etc. et le mouvement accompagne l'ancrage des supports et inscriptions dans la mémoire. Sans l'agir, sans l'application, il ne peut y avoir de compréhension. Bergson explique la fonction « emmagasinante » du corps.

> Dans cette coupe [un instant dans le devenir général], notre corps occupe le centre. Les choses qui, par l'environnent, agissent sur lui et il réagit sur elles ; ses réactions sont plus ou moins complexes, plus ou moins variées, selon le nombre et la nature des appareils que l'expérience a montés à l'intérieur de sa substance. C'est donc sous forme de dispositifs moteurs, et de dispositifs moteurs seulement, qu'il peut emmagasiner l'action du passé[238].

---

[236]Par exemple, inspiré de la méthode Lipman/Sharp de la philosophie avec les enfants : https://www.entre-vues.net/ressource/dossier-pedagogique-les-habiletes-de-pensee-par-alexandre-herriger/ .

[237] L'évocation ne doit pas être confondue avec la suggestion, à aucun moment, l'on oublie que l'on n'a pas vécu l'expérience que l'auteur nous raconte ou que l'artiste nous représente. La littérature de la Shoah resitue le sens qui a été donné au vécu, sans que l'on participe à l'expérience vécue, l'on noue un lien et l'on interprète dans une expérience littéraire, esthétique, et, par-là, on se constitue des clés émotionnelles vers le passé d'autrui.
L'implantation de souvenirs soulève des questions que nous n'abordons pas ici. Pour en savoir plus, lisez cet article du journal Le Monde : https://www.lemonde.fr/series-d-ete/article/2023/08/05/perdu-dans-un-centre-commercial-comment-une-psychologue-americaine-a-cree-de-faux-souvenirs_6184502_3451060.html. Vous pouvez également consulter cette thèse de Payoux, M. (2014). *Étude développementale de la suggestibilité et de la création de faux souvenirs*. Université de Nantes. https://theses.hal.science/tel-01199715/.

[238] Bergson, H. (2012). *Matière et Mémoire*. Flammarion. Paris. p. 219.

Pour chaque mode, il y a deux aspects : le virtuel et l'actuel, même si tout est toujours là. L'actuel est créé par l'acte de « prêter attention » ou par un recours automatique au passé qui ne devient reconnaissable que par la remémoration, au moment de laquelle on peut juger si ce cours était utile. Ce passage renforce l'hypothèse de départ selon laquelle la figure de l'actuel/virtuel est constitutive des réactions en lien avec l'environnement. Par exemple, lorsqu'on monte sur le siège d'un vélo, le mouvement devient actuel. Bergson l'appelle un dispositif moteur, ici, le « savoir faire du vélo », un dispositif moteur. C'est un schéma kinésique procédural. Quel effet aura-t-il pour la culture du souvenir ? Tout comme la suite de mouvements pour faire du vélo est « inscrite » et on l'exécute automatiquement, « savoir interpréter » et « savoir-faire » du vélo sont analogues, une fois que le « dispositif » est construit, aussi par la dimension « corporelle », des mouvements que l'on a accompli pendant l'interprétation (se lever, lire, se tourner, tourner une page, souligner, etc.).

Quelle image virtuelle est actualisée ? Celle qui est utile pour l'action à accomplir et qui prend de la « valeur », permettant de l'accomplir. Il insiste sur « le progrès » et choisit de dire « de mieux en mieux », une dynamique qui vise un but : savoir une leçon. Ici l'on pratique la répétition, c'est seulement au moment de « ranger » (donc lui attribuer une valeur singulière) ce savoir dans sa mémoire que l'on décide quelle valeur on veut lui donner.

> J'étudie une leçon, et, pour l'apprendre par cœur, je la lis d'abord en scandant chaque vers, je la répète ensuite un certain nombre de fois. À chaque lecture nouvelle, un progrès s'accomplit, les mots se lient de mieux en mieux, ils finissent par s'organiser ensemble. Ce moment précis où je sais ma leçon par cœur, on dit qu'elle est devenue souvenir, qu'elle s'est imprimée dans ma mémoire.[239]

Cette leçon, le modèle « fondateur » d'un savoir particulier, instaure une « mémoire-habitude ». En même temps chacune de ces répétitions occupe des minutes, des heures et s'inscrit ainsi dans une durée singulière, la « mémoire-souvenir » :

> Chacune de lectures successives me revient alors à l'esprit avec son individualité propre ; je la vois avec les circonstances qui l'accompagnaient et qui l'encadrent encore, elle se distingue de celles qui précèdent et de celles qui suivent par la place même qu'elle a occupée dans le temps, chacune de ces lectures repasse devant moi comme un événement déterminé de mon histoire. [240]

Ce souvenir relève davantage d'une production poétique, on reconstruit la scène. À ce stade de l'enquête, Bergson précise ces formes de mémoires[241], posant la question en quoi elles se

[239] *Ibid*., p. 121.
[240] *Ibid*., p. 121.
[241] *Ibid*., p. 125-126 : « Quand les psychologues parlent du souvenir comme d'un pli contracté, comme d'une impression qui se grave de plus en plus profondément en se perpétrant, ils oublient que l'immense majorité de nos souvenirs portent sur les événements et détails de notre vie, ce dont l'essence est d'avoir une date et par conséquent de ne se reproduire

distinguent, en discutant les théories des psychologues de son époque, celles qui décrivent la mémoire comme le résultat d'un processus où des impressions « se gravent » de plus en plus profondément par leur répétition.

D'emblée, on associe ce fonctionnement de l'apprentissage d'une leçon à la métaphore de la « tablette de cire », en raison de la recherche à reproduire quelque chose à l'identique. Pour se remémorer les images de la « mémoire-souvenir », c'est-à-dire celles qui ne peuvent pas se répéter parce qu'il s'agit de séquences datées qui ne se sont jamais répétées de manière identique, donc on l'associe à la métaphore du métier à tisser dons la production varie en fonction des motifs et des inspirations d'un moment précis. La mémoire kinésique, au détour d'un mouvement familier, ou d'une sensation familière, déclenche un mouvement involontaire. Si l'on reprend figure de la Madeleine ou celle du pavé de Bolbec, le surgissement du « souvenir » involontaire pousse à l'effort d'une reconstruction, d'une remémoration qui se distingue de la mémoire-souvenir en cela, que l'on chercher à comprendre un sentiment (la nostalgie pour la Madeleine, le sentiment de perte d'un être cher à Bolbec), ce temps retrouvé par un effort de création réalise en même temps une vérité existentielle.

Ces trois modes sont cependant traversés par la même « bifacialité » : à partir d'une structure procédurale qui marque le fonctionnement même du souvenir, la démarche mémorielle doit proposer un déroulé analogue : soit s'appuyer sur des connaissances factuelles à retenir, soit reconstruire des récits d'autres et les comprendre, réaliser leur « sens universel » et favoriser l'ancrage de ce moment « commémoratif » par une approche sensorielle (les cinq sens et si possible des déplacements, du théâtre, etc.). Bergson, à travers le couple de l'actuel et du virtuel, arrive à poser la question du « passé dans le présent », notamment celle qui définit l'objectif de l'atelier du souvenir : comment le virtuel s'actualise-t-il ?

Dans l'atelier du souvenir, la participante, le participant actualise et convoque son expérience dans de multiples activités qui se décomposent dans de multiples actes : enquêter, chercher, lire, dialoguer, discuter, ressentir, percevoir et aussi écrire, lire à voix haute, jouer, etc. : on va présenter

jamais. Les souvenirs qu'on acquiert volontairement par répétition sont rares, exceptionnels. Au contraire, l'enregistrement, par la mémoire, de faits et d'images uniques en leur genre se poursuit à tout moment de la durée. » Bergson attribue au souvenir spontané la perfection de ce qui ne peut se répéter, le temps ne peut rien y ajouter sans dénaturer l'image, il a une place et une date. « [...] De ces deux mémoires [...], la première paraît donc bien être la mémoire par excellence. La seconde, celle que les psychologues étudient d'ordinaire, est l'habitude éclairée par la mémoire plutôt que la mémoire même ».

quelques dispositifs propices à la mémorisation et à l'évocation des souvenirs dans la troisième partie, mise en œuvre ou à mettre en œuvre.[242]

2.2.6 L'exemple du « déjà-vu » de Bergson.

Après l'analyse de l'apprentissage d'une leçon, Bergson cherche un contre-exemple à la mémorisation, donc le passé dans le présent, où l'on a l'impression de vivre le présent comme si c'était du passé. La « fausse reconnaissance », aussi appelée « déjà-vu », est une figure de la mémoire qui souligne l'importance de la projection contenue dans l'acte du souvenir. Il s'agit d'une image d'une teneur spéciale illustrant la simultanéité du « passé » et du "présent ».

Bergson s'interroge sur la nature contingente de ce phénomène, en se demandant en quoi celui-ci ne se produit pas chez tous et il en fait son point de départ de l'analyse du phénomène de « déjà-vu ». Pour lui, le normal s'observe à partir du pathologique[243] (à l'instar de l'analyse de l'aphasie). Bien que le phénomène ne soit pas pathologique, il lui semble néanmoins « anormal », puisqu'il ne survient pas chez tout le monde, seulement chez certains, certaines. C'est pourquoi il doit d'abord identifier le « déjà vu », une forme de paramnésie qu'il nomme « la fausse reconnaissance d'un souvenir dans le présent » et qui semble dépourvu de toute utilité, d'ailleurs, sans régularité, ce phénomène apparait seulement de manière sporadique. Ainsi, il met en lumière la manière dont le souvenir et l'aperception, donc le passé et le présent, ou plutôt « le virtuel » et « l'actuel », comme Bergson appelle ces aspects du vécu, s'articulent. À partir du « déjà-vu », il arrive à démontrer qu'il consiste en une « illusion de reconnaissance d'un vécu supposé passé », reposant sur un préjugé : communément, on suppose une succession du vécu suivi du souvenir dans le temps, alors qu'il s'agit d'une concomitance du virtuel et de l'actuel utile à l'action et seule l'attention permet de les apercevoir;[244] Bergson va contredire la croyance que la constitution des souvenirs interviendrait

[242] Des exemples de retour réflexif sur une séance : cette réception d'un support de mémoire (rencontre littéraire) peut être exprimée par exemple dans un dispositif inspiré de la méthode Lévine (Agsas) conçue pour les ateliers de philosophie, les participantes et participants se passant un « bâton de parole », sans obligation de parler, et l'animateur en retrait du cercle prend en note ce qui est dit (pensée créative). Ensuite, il lit ses notes à voix haute sans rien ajouter si ce n'est ce que sa voix qui résonne. // Cette réception peut aussi être racontée dans un atelier d'écriture selon la méthode de la médecine narrative élaborée par Rita Charon, lire à ce sujet: Charon, R. et al. (2017). *The Principles and Practice of Narrative Medicine*. OUP. Oxford. Le participant rend compte lui-même ses impressions en lisant lui-même ce qu'il a écrit (sans obligation).

[243] Cette approche fait écho avec les travaux épistémologiques de Canguilhem, G. (1966). *Le normal et le pathologique*. PUF. Paris.

[244] Bergson, H. (2012). Le souvenir du présent et la fausse reconnaissance. PUF. Paris. édition critique sous la direction de Worms, Frédéric, avec une présentation de During, E. p. XVIII : « Plus on y réfléchira, moins on comprendra que le souvenir puisse naître jamais s'il ne se crée pas au fur et à mesure de la perception même. OU le présent ne laisse aucune trace dans le mémoire, ou c'est qu'il se dédouble à tout instant, dans son jaillissement même, en deux jets symétriques, dont l'un retombe vers le passé tandis que l'autre s'élance vers l'avenir. Ce dernier, que nous appelons perception, est

après l'expérience vive, après coup. Il formule l'hypothèse que le souvenir se crée normalement de manière concordante à la perception, mais qu'il n'est pas présent « de la même manière ». Pour l'opinion commune, il y aurait donc là un paradoxe, alors que Bergson définit le souvenir comme contemporain à la perception, telle une « face concomitante » de l'expérience vive, présente, éclairée par une attention orientée vers le futur, vers l'action. Si l'on perd cette concentration prospective, l'on se trouve « enfermé » dans la face virtuelle, non actuelle, de ce que l'on vit et perçoit, celle du « souvenir ». Ainsi l'on a le sentiment d'un « déjà-vu », en ignorant un « là » auquel l'on ne prête pas attention, en déclarant que ce que l'on vit, « on l'avait déjà vécu avant ».

Or, comment le souvenir « surgit » -il alors ? Parler de surgissement ne convient pas tout à fait, sauf si l'on veut définir le mode d'apparition du souvenir involontaire par exemple qui s'impose à nous à cause d'une mémoire sensorielle se produisant de manière impromptue. En effet, si le même événement est à la fois vécu dans le présent (il ne peut se vivre qu'au présent) et en même temps conservé (il ne peut être « emmagasiné » qu'au présent), cette question doit être reformulée : comment motiver un changement de « regard », d'« écoute » vers le passé qu'il faut donc reconstruire au moment présent. Le passé « se conserve » donc intégralement et le présent n'en est que le degré le plus contracté, concentré du schéma bergsonien d'un cône déjà évoqué, dont la base s'élargit à mesure que les expériences vécues augmentent. Ce présent existe donc sous forme d'image sensorielle actuelle, et, en même temps, virtuellement, puisqu'il est une « accumulation » d'expérience vécue virtuellement disponible dont le critère d'utilité au moment présent détermine la « contiguïté » entre les éléments mémorisées (conscients ou inconscients, peu importe, cela dépend du type d'action, irréfléchie, automatique ou réfléchie, planifiée), appelés « souvenirs ». L'image, le « souvenir » quand il est représenté, coexiste avec des images qui échappent en partie encore à la science neurologique. Bien souvent, ce « passé » reste dans l'obscurité corporelle (n'est pas représenté), car il soutient un acte sans que l'on ait besoin de se souvenir, par exemple, de savoir comment ouvrir une porte, de faire du vélo ou de mettre un habit, sauf s'il s'agit d'un moment singulier et particulièrement marquant. En général, l'actualité et l'anticipation demandent toute l'attention et cette double nature actuelle/virtuelle reste cachée.[245].

le seul qui nous intéresse. Nous n'avons que faire du souvenir des choses pendant que nous tenons les choses mêmes. La conscience pratique écartant ce souvenir comme inutiles, la réflexion théorique le tient pour inexistant. Ainsi naît l'illusion que le souvenir succède à la perception. » p. 22-23.

[245] En référence aux analyses de Pierre Janet qui parle « d'absence du présent » dans : *Compte-rendu intégral des conférences d'après les notes sténographiques faites au Collège de France en 1928*, Chaire de psychologie expérimentale et comparée. Janet, P. (1928). *L'évolution de la mémoire et la notion de temps*./ Ibid. p. XXIII. https://psychaanalyse.com/pdf/janet_memoire_temps.pdf.

Que peut-on en retenir pour la méthode de l'atelier du souvenir ? Dans son commentaire du texte de Bergson, Elie During écrit :

> L'idée d'un souvenir contemporain de la perception ne peut pleinement se comprendre que sur le fond d'une thèse plus étonnante encore concernant la réalité et le caractère originaire du passé, thèse à laquelle elle donne accès, mais qui, en réalité, la fonde. Passé n'est pas, en effet, ce qui succède au présent ; c'est pourquoi chaque présent est contemporain du passé qu'il « sera », comme du souvenir qui, aussitôt, le réfléchit.[246]

La bifacialité qui est illustrée ici prend la forme d'un miroir et en cela elle fond tout travail poétique et critique de l'atelier du souvenir : grâce à ce lien de représentation du passé, l'on peut se le « remémorer » en images (au sens générique : production orale, théâtrale, en acte ou discussion philosophique). Afin de constituer une méthode pour cultiver le souvenir, il est nécessaire de prêter attention à l'acte du souvenir, ce « rappel » (volontaire) ou cette « réminiscence » (involontaire) qui actualise les « reflets », « comme du souvenir qui, aussitôt le réfléchit » écrit Elie During au sujet d'images cognitives, c'est-à-dire des "pensées" élaborées. En atelier du souvenir, c'est un reflet singulier qui sera discuté en communauté de recherche, s'appuyant sur un cadre collectif. Ce dernier peut être on peut allier à une autre grande figure de la mémoire : la métaphore du "miroir", la plus connue est celle de Vincent de Beauvais l'utilise vers 1250, intitulant l'encyclopédie qui rassemble tout le savoir disponible de l'époque dans cet ouvrage, le *Speculum maius*[247], le "grand miroir". Cette figure de mémoire est une figure collective qui traduit un lieu commun : « tout a toujours été là », mais ici de manière pédagogique, présenté pour que l'on puisse aborder cette mémoire collective (composant les cadres sociaux de celle-ci, culture, religion, famille, etc.).

> Le *Speculum maius* se présente donc comme un immense florilège, une compilation organisée des grandes œuvres anciennes et médiévales. Je ne suis pas l'auteur, écrit, après et avant tant d'autres, Vincent de Beauvais. Son travail a été de lire, de retenir le meilleur de ses lectures et de le transmettre dans les meilleures conditions de sens et d'accessibilité pour ses lecteurs. Son but [...] est d'aider à connaître le dogme, à instruire les mœurs et à interpréter le texte sacré.[248]

Les auteurs expliquent qu'il opère un choix responsable (argumenté) des textes, de les compiler et de les certifier pour préserver le sens des mots permettant ainsi l'exégèse. Il a le souci d'ordonner et de rendre accessible, en adoptant une perspective singulière transparente, tout comme, lors de la

[246] *Ibid*., p. XXIII.
[247] Lire à ce sujet : Paulmier-Foucart, M. & Lusignan, S. (1990) Vincent de Beauvais et l'histoire du Speculum Maius. *Journal des savants*, p. 97-124. https://www.persee.fr/doc/jds_0021-8103_1990_num_1_1_1532.
[248] *Ibid*., p. 101.

conception de l'atelier du souvenir, le choix des supports doit pouvoir se justifier et se fixer des critères.

Une remarque utile à l'interprétation des supports de mémoire qui peut s'inspirer de la figure du « déjà-vu ». La littérature des survivants relate le phénomène d'uniformité du temps, d'un jour qui ressemble à l'autre, de l'incapacité de se souvenir précisément. Chaque jour devient un « déjà vu ». Quand le rappel du passé, comme ici chez Vincent de Beauvais, est une reprise, cela permet une configuration actuelle qui donne un sens et une perspective à ce vécu. Par le « déjà-vu », on fait l'expérience d'une absence d'intention et d'attention ; on reste en quelque sorte prisonnier du reflet. Si, au niveau individuel, ce phénomène explique la simultanéité du présent et du passé, au niveau collectif, la figure permet d'agir parce qu'elle fait naître un désir d'enquête qui permet de se plonger dans la mémoire culturelle. En atelier du souvenir, cette figure pourra contribuer à problématiser le processus de « deshumanisation » ou de « réification »[249].

2.3 Première conséquence didactique[250] : attribuer une fonction clé à la « reconnaissance attentive ».

Il est devenu primordial d'accorder de l'importance à l'attention qui permet de repérer et d'éclairer les éléments auxquels l'on fait appel pour produire des figures reconnaissables, la condition du processus de « la remémorisation ». Résumons les conclusions de Bergson. Au moment de l'actualisation, les souvenirs apparaissent « accessibles » en fonction du besoin, de l'utilité que l'on en a. Dans le passage suivant du cours de Bergson sur l'histoire des théories de mémoire, le philosophe résume cette dichotomie théorique de virtualité et actualité :

> […] en présence d'une perception d'un état actuel de la mémoire, celle-ci s'oriente, qu'elle effectue un double mouvement, un mouvement de concentration sur elle-même par lequel elle simplifie pour ne plus présenter à la perception présente que la partie d'elle-même qui peut être utilisée et s'insérer dans la situation actuelle, et puis, alors un mouvement en avant, qui est précisément un effort pour s'insérer dans le présent. On peut donc prévoir que c'est cette opération de la mémoire qui, intervenant ici, se superposant à la perception pure et simple, constitue le phénomène même, l'essence de l'attention.[251]

[249] Proposition d'une activité sur la thématique "absence de prospective?" : Dressez une liste de situations où l'on a le sentiment de vivre toujours la même chose. Discutez en binôme, argumentez pour choisir la situation pour vous la plus représentative. Ensuite, associez une couleur et une émotion à chaque situation.
[250] Le terme « didactique » est utilisé dans le sens commun de « qui vise à instruire », non pas par injonction mais dans le cadre pragmatique fixé, par l'expérimentation et l'enquête par lesquels les enfants et les jeunes « réalisent » leur efficacité dans la construction du monde. Il comporte une dimension « encapacitante » et « émancipatrice ».
[251] Bergson, H. (2018). *Histoire des théories de la mémoire*. Cours au Collège de France 1903-1904. PUF. Paris., p. 168.

La perception est « augmentée » par la mémoire, et ce processus se fait de manière analogique, selon une logique non-formelle. « C'est cette adjonction des souvenirs à la perception qui constitue l'accroissement de clarté, l'accroissement de richesse de la représentation. »[252]

2.3.1 Définir l'« attention » avec Bergson.

Selon quels critères peut-on parler de « perception augmentée » ? Quand le sujet « reconnaît le passé », dans un processus de mémoire-souvenir, il concentre son attention sur cette part de l'expérience en « comparant » de manière inconsciente souvent, avec ce qu'il a déjà vécu, lu, entendu, en anticipant des moments futurs analogues, bref, il produit « un souvenir » en lui attribuant une autre temporalité que l'expérience vive, même s'il se construit de manière actuelle. Il « range » cette construction complexe dans le « passé », et, à la différence du « déjà-vu ». Ce dernier surgit comme situé dans le passé (« je l'ai déjà vu ») alors qu'il se produit actuellement pour la première fois. Au contraire, le souvenir que l'on raconte, est bien situé par le sujet dans le passé – sans subir de pression de l'action immédiate et d'une quelconque utilité (vitale) : c'est une démarche volontaire et intentionnelle avec un fondement éthique (on prend la responsabilité de ce que l'on raconte et de la manière dont on le raconte).

L'attention est constitutive de l'effort que l'on accepte fournir pour se concentrer sur un élément précis, parce qu'il importe suffisamment pour mériter cette attention. Or, l'apprentissage permet de se reposer sur les habitudes et vise l'installation d'automatismes qui n'exigent plus une attention soutenue. Des questions subsistent : est-on toujours libre de choisir la part utile de ses propres expériences passées virtuelles et oublier ou mettre de côté les autres et refuser des images inutiles ? Et l'attention, est-elle une compétence que l'on peut développer et enseigner ? Ces questions résultent du processus d'évaluation qui permet de fixer l'attention plutôt sur tel ou tel élément, un processus qui fait écho à la valuation au sens de Dewey (ce qui importe, ce dont je veux prendre soin), une attention affective, élargie à ce qui importe (individuellement, puis collectivement) et non pas seulement à ce qui est utile à l'action que l'on est en train d'accomplir.

Bergson, dans *Matière et Mémoire,* compare le souvenir et la perception instituant le fond (la base du cône) permanent de l'expérience. Le fait que les normes restent instituées, vivantes, peut être compris comme relevant d'une utilité sociale primordiale et s'explique par le fond virtuel. Or, si on lit la littérature de la Shoah, aucune utilité n'y est visée, réclamée, au contraire, il s'agit de montrer l'absurdité et l'incompréhensibilité de l'entreprise nazie. L'intention ici consiste dans le souvenir en

[252] *Ibid*., p. 168.

lui-même, la transfiguration des vies de victimes, de bourreaux. Le souvenir touche l'« absences » en cela on donne des souvenirs à ceux qui n'ont en pas.

Si l'on cherchait à expliquer la façon d'agir individuelle et les grands courants de la philosophie pratique, l'utilitarisme l'emporte souvent, surtout dans des régimes démocratiques, mais il n'est pas suffisant. Même s'il vise l'augmentation du bonheur, ce courant accepte l'emploi de tous les moyens ; or, il y a des principes infranchissables qui doivent permettre de construire un cadre à cet emploi, à aller chercher du côté déontologique. Bien entendu, l'éthique kantienne propose des critères pour constituer ces principes, mais celle-ci ne permet pas non plus de « penser » les génocides, puisque ces principes seuls s'avèrent insuffisants (Eichmann a même tenté d'utiliser Kant pour sa défense lors de son procès en 1961[253]). L'éthique des vertus vise la concordance avec soi-même, pour accomplir sa fonction et inspire les concepts que l'on emprunte ici à la *paideia*. Le cadre éthique de l'atelier pourrait être défini ainsi : il consiste à prêter attention aux espaces délibératifs possibles et se situe à l'intérieur de ce questionnement sans réponse aucune. Se souvenir et cultiver des mémoires riches, complexes et multiples, au contraire, permet de complexifier le monde et de voir même dans des transgressions des possibles, selon le contexte. Se souvenir permet de manière minimale de les faire exister en permettant à chacun et chacune de privilégier tel ou tel aspect du paradigme, sans tomber dans un relativisme, plutôt en constituant une transversalité à laquelle toutes les contributions participent en portant l'attention à une microhistoire, à un seul texte, etc. Les questions gardent toujours une portée universelle, toute au moins générale.

Pendant les séances des ateliers du souvenir, les activités, certes collectives, engagent l'individu. La rencontre avec les mémoires de la Shoah consiste en une rencontre du passé et de récits de témoins ou de non-témoins que l'on actualise en dialoguant avec ces textes. Comment décomposer cette

[253] Arendt, H. (2002). *Les origines du totalitarisme suivi de : Eichmann à Jérusalem*. Gallimard. Paris. p. 1150-1160). Selon la philosophe qui assiste au procès, Eichmann essaie à ce stade du procès de justifier ses actes, non seulement, par l'accomplissement du devoir du citoyen à obéir, il tente également de faire référence à l'impératif catégorique de Kant. Il le déforme pour arriver à « Agis de telle manière que le Führer, s'il avait connaissance de ton action, l'approuverait ». Il écarte donc sa raison pratique pour obéir au chef (dictateur qui légifère) dont il dépend, raisonnement qui n'a rien de kantien. La volonté de la loi cède la place à la volonté de Hitler. En effet, pour Eichmann et dans l'opinion commune, c'est à la loi que chacun doit obéir. Le pouvoir du régime nazi est qualifié de de « légitime » par lui, pour de mauvaises raisons, par des arguments dogmatiques. Il reste responsable, puisqu'il est responsable d'y adhérer, la condition pour octroyer cette légitimité. Le changement de la politique de la Solution finale vers la fin de la guerre, le démantèlement des crématoires d'Auschwitz etc. le perturbent d'autant plus qu'il sait que Hitler ne l'approuverait pas, et pour lui « les paroles du Führer avaient force de loi ». La loi en raison de laquelle il fallait tuer, même si l'on avait une sorte de « tentation morale » de ne pas le faire. L'opposition du légal/du légitime se pose ici cruellement et son annulation par un argumentaire rationnel, technique interpelle Hannah Arendt, c'est une question universelle. Il apparaît que les exécutants du génocide n'étaient pas des brutes violentes mais qu'ils s'habituaient à obéir à un principe légal qui leur a été expliqué rationnellement et auquel ils ont consenti pour une raison idéologique.

démarche, sur quels éléments repose-t-elle alors concrètement ? Revenons à l'élément de l'actualisation des souvenirs, Gilles Deleuze le décrit ainsi :

> Il y a formation d'une image biface, actuelle et virtuelle. C'est comme si une image en miroir, une photo, une carte postale s'animaient, prenaient de l'indépendance et passaient dans l'actuel, quitte à ce que l'image actuelle revienne dans le miroir, reprenne place dans la carte postale ou la photo, suivant un double mouvement de libération et de capture.[254]

Deleuze fait appel à la production poétique : une carte postale, une photo, évoquant le souvenir pris, la « capture ». Un prisme agit lors de la capture - celui de l'« utilité » chez Bergson, celui de la « nostalgie » chez Proust ou dans les théories de Dewey, de manière plus neutre, l'on parlera d'« intérêt » éprouvé lors d'un processus de valuation. Ce qui oriente l'attention est défini par ses critères[255]. Deleuze mentionne le critère de l'orientation et permet de le définir, en analogie à toute réflexion de vie bonne. Cette conception du bien permet de porter l'attention, à la lecture, à ce qui contrevient à ce bien ou à ce dernier quand il résiste au contexte concentrationnaire.

Les élèves adhèrent d'emblée à la démarche de l'atelier pour cultiver le souvenir en réponse au mémoricide, c'est en quelque sorte une question de justice réparative à leurs yeux. Afin de contrer la volonté d'empêcher une mémoire, une culture, une langue en même temps que des millions d'êtres humains, le souvenir est une forme particulière de résistance à l'oubli.

2.3.2 Attribuer un rôle central à la « reconnaissance attentive ».

Le processus de reconnaissance attentive permet de distinguer l'expérience vécue de celle qui est transmise, pour pouvoir l'évaluer et y consentir ou pour la réviser. La vision anthropologique est questionnée, tout comme la réflexion sur les conséquences de la définition du terme d'humanité. Franck Lelièvre a réuni un recueil, intitulé : *Défendre l'humanité après la Shoah*[256], fondé sur les travaux d'Edith Fuchs, qui a travaillé sur l'articulation du droit et de la philosophie. Cette donc une démarche déontologique et conséquentialiste. En dehors de la vision déontologique de l'humanité, il faut mentionner une notion biologique d'« espèce humaine », l'écrivain Antelme a donné ce titre à son récit des camps, posant les enjeux du rapport humain à la vie nue. « L'homme n'est rien d'autre

[254] Deleuze, G. (1985). *L'image-temps*. Minuit. Paris., p. 92.
[255] *Ibid*., p. 85 : « [...] puisque nous ne pouvons pas nous passer d'une orientation vers le bien, puisque nous ne pouvons rester indifférents à notre situation par rapport à ce bien et puisque cette situation représente quelque chose qui doit toujours changer et se transformer, nous devons nous poser le problème de l'orientation de nos vies. [...] Nous comprenons maintenant que ce sens doit se rattacher à la conception que nous avons de notre vie comme d'un récit qui se développe. Mais c'est énoncer une autre condition fondamentale de notre sens de nous-mêmes que de comprendre nos vies sou la forme d'un récit ».
[256] Lelièvre, Franck et al. (2025). *Défendre l'humanité après la Shoah : Une invitation à la lecture d'Édith Fuchs*. Au pont9. Paris.

qu'une résistance absolue, inentamable, à l'anéantissement. »[257] Cela fait écho avec les travaux de Frédéric Worms, élaborant un humanisme vital. Ces approches se superposent, chacune plaçant l'attention sur une autre dimension et permettent ainsi de rendre compte de la complexité du vivant.

Individuellement, chaque participant, participante construit une vision anthropologique et la Shoah en fait partie. L'humanisme est une école de pensée qui met l'accent sur l'individu ; au XVIe siècle, il pose l'être humain au centre des réflexions philosophiques, reconnaissant à chacun un « libre arbitre » et une autonomie partielle. Or, les camps de concentration ont montré que cette vision de l'homme n'est pas assez opératoire, d'autre critères doivent être établis pour renforcer le cadre éthique et pour étendre le concept, ce que tente Sartre, par exemple, en proposant une forme d'humanisme contemporain (existentialisme) où l'Homme est la valeur suprême en lutte contre l'aliénation. Tant de penseur du XXe siècle tentent d'articuler une culture humaniste et le désastre de la Shoah, afin de définir l'émancipation possible et ses limites, malgré cette dérive ; au niveau de l'atelier du souvenir, le questionnement doit s'ancrer dans l'actualité : quel enseignement tirer du risque génocidaire, comment se prémunir, qu'en disent les textes de la Shoah ? À travers ces œuvres littéraires, le terme d'humanité, essentiellement universel, révèle qu'il est possible d'exclure des groupes du champ humain (ce n'est pas si nouveau, d'autres catégories l'ont été dans l'histoire, les femmes, les enfants, les esclaves, etc.), mais la réification et le traitement industrialisé qui leur fut réservé pousse l'exclusion à son paroxysme, la mise à mort industrialisée. Quand on élargit la prise en compte de l'humanité. Le poème liminaire de Primo Levi donnant le titre à son récit d'Auschwitz, l'exprime de manière saisissante :

> Vous qui vivez en toute quiétude
> Bien au chaud dans vos maisons,
> Vous qui trouvez le soir en rentrant
> La table mise et des visages amis,
> Considérez si c'est un homme
> Que celui qui peine dans la boue,
> Qui ne connaît pas de repos,
> Qui se bat pour un quignon de pain,
> Qui meurt pour un oui ou pour un non.
> Considérez si c'est une femme
> Que celle qui a perdu son nom et ses cheveux
> Et jusqu'à la force de se souvenir,
> Comme une grenouille en hiver.
> N'oubliez pas que cela fut,
> Non, ne l'oubliez pas :
> Gravez ces paroles dans votre cœur,
> Pensez-y chez vous, dans la rue
> En vous couchant, en vous levant ;

[257] Antelme, R. (1957). *L'espèce humaine*. Gallimard. Paris.

Répétez-les à vos enfants,
Ou que votre maison s'écroule,
Que la maladie vous accable,
Que vos enfants se détournent de vous.[258]

Les images poétiques véhiculent l'injonction « n'oubliez pas », en y ajoutant une prédiction de malheurs si jamais l'on cédait à l'oubli. Ce souvenir est en même temps une promesse, en non pas seulement un devoir, plus précisément une promesse d'humanité, de « visage ami » et de « cœur ». Si l'humanité que l'on parvient à vivre parfois, en tant que prisonnier, fait surgir la nécessité de définir le concept de dignité : le droit international s'en est chargé. Une autre question persiste et perturbe : l'humanité des bourreaux et même des suiveurs[259], comment l'interroger, où est sa faille ? Pourtant, il ne peut y avoir qu'une seule humanité, semble-t-il, la conception kantienne s'impose d'elle-même par son exigence d'universalité, avec ses limites auquel on tente de palier avec la culture du souvenir.

Le concept d'humanité en tant que fondement de théories éthiques, car la question centrale éthique consiste à demander comment devenir un homme responsable, tout en trouvant un équilibre entre la conformité à un devoir moral qu'il faut apprendre à reconnaître, à soi-même, en remplissant sa fonction de mieux en mieux et se fixer des critères pour en juger. Frédéric Worms élabore un humanisme vital à la suite de Bergson ; comment procède-t-il ? En éthique médicale, le principisme[260] s'est construit en réponse à la défaillance des médecins dans les centres concentrationnaires qui a montré la limite de l'éthique morale de l'époque, on pourrait caractériser la démarche du philosophe comme analogue, il semble chercher un « équilibre réfléchi » parmi les questionnements éthiques présents.

---

[258] Levi, P. (1987). *Si c'est un homme* . Julliard Pocket. Paris. p. 9. Gaël Faye, écrivain et rappeur franco-rwandais qui a publié deux fictions sur le génocide de 1994 : Faye, G. (2016). *Petit Pays.* Grasset. Paris. et Faye, G. (2024). *Jacaranda.* Grasset. Paris. L'auteur raconte que ce poème était lu lors des commémorations du 7 avril de Rwandais à Paris, il le raconte dans l'émission Instant poésie de France Culture le 4 juin 2025 : https://www.radiofrance.fr/franceculture/podcasts/serie-l-instant-poesie-de-gael-faye,. « C'est la première fois qu'un poème se posait sur des choses pour lesquelles il n'y avait pas encore de mots. »

[259] Voir le film qui retrace la vie du Rudolf Hoess dans sa maison familiale à côté des fours crématoires qui ne sont jamais montré, tout en étant omniprésents : Glazer, J. (2023). *La Zone d'intérêt*, Access Entertainment Film 4, Royaume-Uni, Pologne, États-Unis.

[260] Dans ce document de référence de 2016 du Centre de collaboration nationale sur les politiques de santé canadien**,** la démarche de Beauchamps et Childress de 1979 est décrite ainsi **: «** Beauchamp et Childress abordent trois modèles pouvant servir à justifier des principes moraux : les modèles déductif, inductif et basé sur la cohérence. La justification déductive (descendante) signifie qu'une théorie morale fondamentale génère un ou plusieurs principes qui détermineront la prise de décision morale. Une autre approche est inductive (ascendante), ce qui signifie que les principes sont des généralisations tirées de jugements basés sur des situations ou des cas précis. La troisième approche se situe entre les deux autres et s'appuie sur leurs forces respectives : elle mobilise la notion de justification basée sur la cohérence entre des intuitions morales communes (c'est-à-dire quelque chose qui est intuitivement considéré comme raisonnable, qui s'intègre bien au système de croyances d'une personne). Ce modèle vérifie et produit la cohérence à l'aide d'une méthode appelée 'équilibre réfléchi' ». https://www.ccnpps.ca/docs/2016_Ethique_Principisme_Fr.pdf .

> C'est une philosophie, si j'osais le dire, à part entière, au sens où, selon moi, elle est précise dans son principe et rejoint potentiellement *toutes* les questions (sans les traiter pour autant comme dans un système).[261]

Le premier principe prend acte, à partir d'une perspective individuelle de l'être vivant qui agit en fonction de la menace constante inhérente à la vie. Le philosophe élargit-il seulement l'être humain à tous les êtres vivants, dans un ensemble plus vaste ? Ce principe vital repose sur une découverte :

> Le premier principe [...] c'est que les dangers vitaux ne présupposent pas du tout quelque chose comme « la vie ». Ce qu'ils présupposent – ou plutôt ce qu'ils révèlent -, c'est tout autre chose : c'est une menace constante et parfois extrême que rencontre non pas « la vie », mais plutôt le vivant, et à laquelle celui-ci s'oppose. Et c'est moins « la » mort, que *sa mort*, l'interruption de sa vie.

Frédéric Worms formule un principe :

> [...] la vie, en général, nous ne saurions pas quoi en dire ; mais ce qui existe, en tout cas, ce sont des vivants qui luttent contre la mort, dans une opposition constante, depuis le début et jusqu'au bout. Il n'y pas de vivants, sinon menacés par cette interruption et s'y opposant, et cela définit ce que « la vie » a d'irréductible [...]. Si « la vie » ou plutôt le vivant a quelque chose d'irréductible, cela définit un « vitalisme ».[262]

En effet, si l'on appliquait ce raisonnement au courant de l'humanisme, celui-ci ne peut pas s'appuyer sur une humanité irréductible, la Shoah en constitue le contre-exemple. Selon l'humanisme vital, le premier principe se fonde sur les questions vitales. C'est-à-dire, certains peuvent être exclus de l'humanité par un régime violent et arbitraire (un concept réduit d'humanité) ; or, « exclure de la vie » est plus radical, cela entrainerait la mort. Deux autres principes en découlent, Frédéric Worms appelle « vital » tout ce qui menace la vie d'un vivant, car l'opposition est justement vitale et appelle une critique de toutes « les formes de refus de la mort » qui définissent « la vie ». La question n'est pas posée par la différence des êtres vivants, mais « par les mêmes critères, selon ce qui est mortel et donc vital pour eux : le deuxième principe enquête sur les questions vitales comme objet de la pensée et le sens de la « vie » en distinguant ses besoins. Troisièmement, les humains parlent de la vie de manière singulière, « *leur point de vue »* (souligné par le philosophe dans le texte) sur la « vie », en cela la méthode est critique parce qu'elle s'interroge sur les effets de biais, donc elle prend en compte le moment de préfiguration ou de préconceptualisation, celui que Gadamer prend en compte dans l'analyse du rôle important des préjugés.

---

[261] Worms, F. (2019). *Pour un humanisme vital : Lettres sur la vie, la mort et le moment présent*. Odile Jacob. Paris. p. 27.
[262] *Ibid*., p. 28-30.

Si l'atelier du souvenir s'inscrit dans cette approche multiperspectiviste, les participants, les participantes à l'atelier en font partie, ils s'exerceront à la pensée critique, mais, avant d'argumenter en éthique à partir de leurs expériences de lecture et de ressouvenir, ils arrivent avec leurs préjugés et préconcepts.

2.3.3 Reprendre des préjugés politiques et idéologiques.

Les enjeux politiques et idéologiques ne sont pas directement l'objet de ce travail, puisque l'on consacre les séances de l'atelier du souvenir plus particulièrement à la littérature, même si d'autres genres de textes, de documentaires et de monuments sont également abordés. Or, cela a été dit plus haut, une « pédagogie du souvenir » participe « malgré elle » une formation démocratique et citoyenne. Le rapport à l'actualité amené par les participants, les participantes consiste en une forme de prospection, un rapport au futur. On reviendra sur ce point, mais les préjugés constituent un point de départ fécond dans la méthode herméneutique, il est donc primordial de les exprimer et de les expérimenter. Sans ignorer que l'acception courante du terme « mémoire collective » installe une similitude entre la première et le « récit national » ou le « récit mémoriel » d'un groupe donné, c'est-à-dire qu'elle est utilisée comme marqueur identitaire ou communautaire. Bien souvent, le travail en atelier du souvenir prend en compte les récits transmis (par la famille, par la classe sociale, par l'appartenance à un communauté, etc.) et parfois figés, qui seront abordés comme des présupposés à découvrir[263], qui se trouvent au point de départ d'un examen critique. Alors, si ces récits[264] sont figés, imposés, ils participent souvent à un objectif politique[265] visant à susciter des loyautés chez des compatriotes par exemple, à tisser des liens affectifs forts et en grande partie implicites dans une « nation ».

[263] L'animateur ou l'animatrice doit souligner que le propos est valide (mais seulement) si l'on croit.

[264] Jodelet, D. (1992). Mémoire de masse : le côté moral et affectif de l'histoire. *Bulletin de psychologie*, vol. 45 n°405. p. 239-256. https://www.persee.fr/doc/bupsy_0007-4403_1992_num_45_405_14133., p. 241:
« À savoir celui de phénomènes psychologiques et mentaux, tels que l'activité imageante, l'affectivité, l'investissement identitaire qui sont engagés dans l'élaboration, la conservation et l'évocation des souvenirs, et idées qui y sont associées. Et c'est précisément la possibilité d'étudier le jeu de ces phénomènes à propos de la mémoire sociale et de son rapport avec la pensée sociale qui fait le prix de l'approche psychosociologique. » et « [...]Les formes extrêmes que revêtent les conflits historiques qui marquent ce siècle font naître dans les sociétés contemporaines une conscience tragique de notre temps. Et ce sentiment contribue, à côté d'autres phénomènes psychologiques, à un travail spécifique de la mémoire. On peut observer ainsi la création d'une mémoire de masse visant au développement de la responsabilité collective et de la mobilisation en faveur de la défense des droits de l'homme. Un tel processus de mémoire ne peut être simplement abordé au niveau individuel ou social ; il doit être traité comme un phénomène de masse. » L'auteur procède ici à une analyse psychosociologique qui apporte un éclairage analogue. La « mémoire collective » en tant que mémoire de masse est également un instrument de manipulation. Par le travail en atelier du souvenir, il s'agit de vivre une mémoire collective nécessaire, puisque structurante, donc « neutre », qui donne le cadre à une activité productive et narrative sans cesse en mouvement.

[265] Ledoux, S. (2016). *Le devoir de Mémoire, Une Formule et son histoire*. CNRS. Paris.

Cependant, un récit du passé ne peut pas rester figé, car son sens est inachevé, puisque l'histoire humaine perdure, et, par conséquent, le récit « collectif » sera toujours composé par un individu ou un groupe spécifique et à travers son point de vue ; ce constat préoccupe beaucoup les historiennes et historiens. Le récit figé appartient à des cultures de « mémoire froide », pour reprendre la terminologie de l'égyptologue Jan Assmann. Dans les cultures européennes, les mémoires évoluent, elles sont « chaudes », dynamiques. Par ces récits, qui ont pour but de refléter la mémoire collective, deux facteurs déforment la mémoire : le point de vue singulier de celui ou de celle qui tient le « miroir » et n'oublie pas pour autant les contraintes externes qui lui sont imposées. Au Moyen Âge, au moment où de la figure du miroir en tant que *Speculum maius* sont il a déjà été question, est bien l'œuvre de Vincent de Beauvais. En effet, les commentaires de Monique Paulmier-Foucart et Serge Lusignan le démontèrent :

> Poser la question du rapport entre l'œuvre et les conditions sociales de sa production conduit inévitablement à sonder les enjeux idéologiques en cause. Dans quelle mesure un groupe social se dit-il au travers de l'œuvre dont il favorise la réalisation ? Jusqu'à quel point l'auteur est-il influencé par les attentes de son milieu ? Ce sont des questions auxquelles on ne peut tenter de répondre qu'avec prudence. C'est dans cet esprit que nous allons examiner les rapports entre l'œuvre de Vincent de Beauvais et les milieux qui ont favorisé son éclosion.[266]

L'enquête historique menée par Monique Paulmier-Foucart et Serve Lusignan fait apparaître les contraintes que Vincent de Beauvais supportait, il était un moine dominicain parmi des cisterciens et il était en relation avec le Roi Louis IX pour réaliser le travail de commande. En conséquence, tout texte de transmission s'adressant à un collectif particulier exige de rechercher les différentes couches mémorielles se superposant et s'effaçant par moment pour arriver à une vue d'ensemble pour que l'on puisse se situer individuellement. Au niveau individuel, si l'on entrevoit les différents plans de mémoires multiples, on fait des choix, même Vincent de Beauvais pouvait sélectionner les textes en responsabilité et il s'est fixé des critères de choix. Afin de prendre en compte la forme d'actualisation d'un passé collectif, une prise en compte individuelle intervient par et pour chacun et pour un groupe pour interroger des déterminations culturelles et sociales[267]. Une somme, un miroir, une anthologie a toujours été composé individuellement. Expérimenter la composition d'un *speculum maius* par chaque participant et chaque participante à la fin d'une séquence de projet en atelier du souvenir, suivi d'une discussion sur les différents procédés choisis pour leur composition,

[266] Paulmier-Foucart, M. & Lusignan, S. (1990) Vincent de Beauvais et l'histoire du Speculum Maius. *Journal des savants*, p. 97-124. https://www.persee.fr/doc/jds_0021-8103_1990_num_1_1_1532. p. 121.

[267] Pour aller plus loin, ce texte d'Edgar Morin est consacré à la transmission de questionnements et des savoirs : Morin, E. (2015). *Les sept savoirs nécessaires à l'éducation du futur*. Points. Paris. Ce texte initie à la pensée complexe et définit une manière de l'approcher dans l'enseignement. En ce qui concerne les déterminations culturelles, se reporter à cet ouvrage de référence: Bourdieu, P. et al. (1964). *Les Héritiers. Les étudiants et la culture.* Minuit. Paris.

peut permettre d'en faire l'expérience. Les transmissions familiales ou idéologiques, sur quelles relations reposent-elles ?

2.3.4 L'héritage comme analepse.

Dans la sphère politique et idéologique, la question de l'héritage (au sens de la filiation et de la conservation de ce qui a été) et de sa prise en compte se pose toujours. Au niveau individuel et familial, elle se pose aussi, mais souvent parce que cet héritage particulier est imbriqué dans un contexte collectif. La mémoire individuelle est articulée au récit autobiographique, il en sera question en lien avec l'éthique narrative abordée au troisième chapitre de cette première partie. En revanche, sur le plan collectif, l'approche de récits biographiques revêt d'autres formes : elle privilégier un objet scientifique historique ou un parti pris individuel d'un écrivain ou d'une écrivaine. Ricœur, un philosophe de la « mémoire », de l'« histoire » et aussi de l'« oubli », fait référence aux travaux du sociologue Halbwachs dans le chapitre *L'inquiétante étrangeté de l'histoire* et il y aborde une forme d'histoire intergénérationnelle qui permet de trouver là encore un premier principe irréductible : la filiation. À l'aide du concept de « filiation », l'étude des similitudes dans une génération et de similitudes des structures sociales d'une époque permet de réunir des tendances créant un sentiment d'appartenance à une même « famille », « classe sociale », etc., selon l'angle de recherche.

> J'aimerais m'arrêter une fois encore à ce phénomène de la mémoire transgénérationnelle qui structure souterrainement le chapitre de Maurice Halbwachs. […] Il s'agit d'une expérience forte, qui contribue à élargir le cercle des proches en l'ouvrant en direction d'un passé qui, tout en appartenant à ceux de nos aînés encore en vie, nous met en communication avec les expériences d'une autre génération que la nôtre. La notion de génération qui est ici la clé offre le double sens de la contemporanéité d'une « même » génération, à laquelle appartiennent ensemble des êtres d'âges différents, et de la suite des générations, au sens du remplacement d'une génération par une autre.[268]

Ce lien transgénérationnel est à la fois ancré dans la biologie au titre phylogénèse et un concept sociologique qui en décrit et examine sa traduction dans les structures sociales, s'y ajoute le rôle joué par les récits des ascendants qui se mesure à la réception par les descendants. Il s'agit là du ressort qui explique le succès des récits de troisième génération, apparentés à la méthode de la microhistoire, à une enquête historiographique[269]. Ricœur utilise la métaphore de racines plantées dans le sol de l'histoire et oubliées au niveau singulier, à ce moment un passage vers le collectif s'opère, en effet, l'histoire entre en jeu quand les liens de filiations seront tombés dans l'anonymat.

[268] Ricœur, P. (2000). *La mémoire, l'histoire, l'oubli*. Seuil. Paris. p. 514.
[269] Barjonet, A. (2022). *L'Ère des non-témoins : La littérature des « petits-enfants de la Shoah ».* Kimé. Paris.

Une figure des arts de la mémoire fait écho ici : c'est celle de l'arbre de la connaissance. Or, dans l'atelier du souvenir, il s'agit d'éclairer cette histoire grâce aux récits que l'on sort de l'anonymat, que l'on éclaire par une forme de compréhension subjective, pour développer des dispositions à fabriquer des souvenirs afin qu'ils structurent le cadre éthique pour agir. Quand la mémoire individuelle intergénérationnelle se dissout dans l'histoire des faits historiques objectifs, les récits que l'on peut faire à partir des traces laissées, pour se ressouvenir, reposent sur ce contexte historique. Cette histoire est configurée à partir de l'expérience vécue individuelle d'un anonyme à qui l'on redonne son nom et qui se trouve ainsi intégré à une mémoire individuelle structurée par une structure collective – un schéma, une carte ou un tissage selon la figure choisie, reposant sur des connaissances objectives (factuelles et indéniables) – les jalons - qui permettent d'évaluer et de localiser ces mémoires. Chaque génération a produit des *imagines agentes*[270] par une activité de figuration qui fait sens pour tout un groupe. Or, cet ensemble complexe de mémoires individuelles, collectives où les modes de fonction et la production de formes sont imbriqués. Pourtant, Halbwachs par exemple, Ricœur écrit :

> D'un côté, l'histoire scolaire, faite de dates et de faits mémorisés, s'anime de courants de pensée et d'expérience et devient ce que le même sociologue [Maurice Halbwachs] avait auparavant tenu pur « les cadres sociaux de la mémoire ». De l'autre, la mémoire tant personnelle que collective s'enrichit du passé historique qui devient progressivement le nôtre. La lecture, en prenant le relais de l'écoute de la parole des « vieux », donne à la notion de traces du passé une dimension à la fois publique et intime. La découverte des monuments du passé est l'occasion de découvrir des « îlots de passé conservés », tandis que les villes visitées gardent leur « physionomie d'autrefois ». C'est ainsi que, peu à peu, la mémoire historique s'intègre à la mémoire vivante. Le caractère d'énigme qui obscurcit les récits du passé lointain s'atténue en même temps que les lacunes de nos propres souvenirs se comblent et que leur obscurité se dissipe. À l'horizon se profile le souhait d'une mémoire intégrale regroupant mémoire individuelle, mémoire collective et mémoire historique, souhait qui arrache à Halbwachs cette exclamation digne de Bergson (et de Freud) : « On n'oublie rien ».[271]

Si on n'oublie rien, de quelle manière se souvient-on alors ? Quel art du souvenir ? En effet, ce sont les figures qui cristallisent et ordonnent la mémoire historique, permettant ainsi la remémoration par

[270] De nombreuses études existent, à titre d'exemple : Brunet, F. (2013). *L'Amérique des Images : histoire et culture visuelles des États-Unis*. Hazan. Vanves. L'étude y porte sur les images frappantes de la culture américaine et en quoi celles-ci ont participé à la création d'une certaine mémoire. On peut citer la photo de George Storck de trois corps de soldats américains morts sur la plage de Buna en Nouvelle-Guinée en 1943 (p. 222), de soldats hissant le drapeau américain sur Iwo Jima en février 1945 par Joe Rosenthal (p. 252) ou par l'affiche représentant un officier nazi avec un monocle réfléchissant où l'on aperçoit la silhouette d'une potence avec un exécuté sous-titré « *This is the Enemy* » et les photos de Robert Capa largement connues du débarquement en Normandie en juin 1944. L'on peut noter l'absence de référence au génocide et aux centres de mise à mort ou aux victimes. Sur l'holocauste, un consortium existe, regroupant une dizaine d'institutions de pays différents, appelé « Visual History of the Holocaust » : https://www.vhh-project.eu/the-consortium/; la Revue de l'histoire de la Shoah y a consacré un numéro entier : *Les écrans de la Shoah*. (2011) : *Revue d'Histoire de la Shoah*, (195), https://shs.cairn.info/revue-d-histoire-de-la-shoah-2011-2?lang=fr.
[271] *Ibid*., p. 515.

une reconnaissance attentive. « Histoire » est employé ici au sens large : histoire de l'art, *memory studies*, etc. Selon Ricœur, le sociologue Halbwachs exprime le projet de constituer une forme de mémoire intégrale qui viserait l'exhaustivité. Il semble que cette exhaustivité ne peut que se refléter dans les cadres sociaux (famille, langage, religion, classe sociale) et produire ainsi des figures que l'on peut expliquer et interpréter, chaque individu ne disposant que de fragments. L'oubli ne constitue qu'une « menace » ? Un autre courant de pensée adopte de contrepied et en décrit pourtant des aspects positifs. Nietzsche répondrait que l'oubli est pourtant salutaire[272], l'intégralité est vue comme un « fardeau » nécessitant « une histoire critique qui juge et qui condamne »[273]. Le souhait de Halbwachs, dans la lecture qu'en fait Ricœur, nourrit la figure de la mémoire comme « trésor », le *thesaurus* – une métaphore qui signifie le cumul, l'accumulation par le dépôt de ce qui « doit être gardé », un objectif que les archives prennent en charge. Une volonté collective de conserver tout ce qui est significatif, sa mise en œuvre aurait-elle des conséquences négatives, voire « démarche calamiteuse » selon Nietzsche ?

> Pour pouvoir vivre, l'homme doit posséder la force de briser un passé et de l'anéantir et il faut qu'il emploie cette force de temps en temps. Il y parvient en traînant le passé devant la justice, en instruisant sévèrement contre lui et en le condamnant enfin.[274]

Nietzsche fonde cette approche « critique » en mettant l'accent sur l'évaluation du passé en « le traînant devant la justice ». En effet, la vie, définie comme « une force obscure », fait en sorte que tout ce qui naît disparaît. La dynamique est donc celle d'une « dissolution » de ce qui est né dans une forme de « néant », comme l'indique le terme « anéantissement ». Or, le philosophe a vécu avant le génocide, qui est surtout un mémoricide. Si l'on devait le « traîner » devant la juste, il semblerait qu'une demande d'anéantissement doublerait le premier crime d'un deuxième, celui d'indifférence, alors que le souvenir au contraire, peut donner la promesse d'un cadre éthique où l'on s'efforce de le prendre en compte. La réflexion nietzschéenne ne contiendrait-elle le danger d'une séduction et d'une mauvaise interprétation, tel que les idéologues nazis aient pu s'emparer de cette pensée, certes, en la déformant, mais aucun principe irréductible ne fournit un garde-fou contre ce contre-

[272] Nietzsche, Friedrich (1988). *Seconde Considération intempestive*. Flammarion. Paris. Le philosophe décrit cette manière de contempler le passé d'une manière qui traduirait cette « thésaurisation », p. 90 : « Par quoi donc la contemplation monumentale du passé, l'intérêt pour ce qui est classique et rare dans les temps écoulés, peut-il être utile à l'homme d'aujourd'hui ? L'homme conclut que le sublime qui a été autrefois a certainement été *possible* autrefois et sera par conséquent encore possible un jour. » et p 91 : « on pourrait donc considérer l'histoire monumentale, sans trop exagérer, comme une collection d'effets en soi', c'est-à-dire d'événements qui, en tout temps, pourront faire de l'effet. » Cette forme d'histoire comporte le danger de faire l'impasse sur l'examen des causes et ainsi de servir à séduire. De même, l'habitude d'admirer peut pousser à une forme d'histoire peu recommandable pour le philosophe : « il [l'homme] veut s'attarder à ce qui est convenu, à ce que la routine a admiré de tout temps, il s'occupe du passé en *historien antiquaire*. »
[273] *Ibid.,* p. 95.
[274] *Ibid*., p. 100.

emploi ; le travail d'Edith Fuchs[275] a évoqué, tout comme Emmanuel Faye[276], elle débusque dans les pensées du XXe siècle leur inconsistance qui permet un dévoiement. La position de Halbwachs, sociologue et philosophe, repose sur une méthode d'analyse qui repose sur des cadres sociaux qui sont autant de voies d'exploration et qui, c'est le propre des cadres, assoient une réflexion éthique à la méthodologie. Alors, en suivant la démarche d'Halbwachs de près, l'on s'aperçoit qu'il éclaire cette « somme du passé » par l'analyse de textes particuliers pour en dégager les cadres sociaux, ce sont des structures qui décrivent le processus de la formation de la mémoire et la voie pour remonter la formation à la recherche du « passé » grâce à ses effets actuels. Ces cadres agissent, ils constituent une « mémoire-machine », une fabrique que l'on peut étudier. Ainsi, le « fardeau » du passé devient plutôt un support de mémoire que les outils d'analyse permettent d'appréhender, ici, il a été conclu, que, si l'on choisissait des supports littéraires, ces outils devaient relever de la méthode herméneutique. De plus, le concept de « filiation » souligné par Ricœur inscrit cette « vie » qu'évoque Nietzsche dans un vivant humain, à la place d'une force obscure, l'on a un objet d'étude, tel que Frédéric Worms le définit dans l'humanisme vital. Les vivants exigent mutuellement de prendre soin de prêter attention et grâce à la reconnaissance attentive, d'anticiper des actes dans une démarche prospective, prenant en compte des générations futures. Ainsi, l'attention apportée aux routines, habitudes et façons de penser pose une question centrale : faut-il y consentir, y renoncer, les modifier en les reconstruisant ? Il s'agit davantage de recueillir ce qui résonne au présent et non pas de condamner – sauf si les droits humains permettent d'intenter une action en justice, mais pour juger des criminels vivants, des individus accusés et souvent condamnés.

Les ateliers du souvenir, on l'a dit, travaillent in situ, localement, à partir de ce qui est familier et qui devient « irritant », parfois « inquiétant » quand on enquête. Les activités ne répondent pas à une exigence d'exhaustivité, mais à une visée universaliste, particulier incarnant une part de vérité. Les modèles sont la figure du « chercheur » et de l'« artisan », de « compiler » des supports dans un procédé de reconstruction selon un axe particulier choisi. Lorsque l'on veut expliciter le sens d'événements passés à travers des éléments particuliers, l'on se rapproche de la démarche de Halbwachs décrite ici par Ricœur. Même si les enseignants auront à cœur de rendre accessibles des parcours de vie les plus divers possible - chaque nom compte – non pas pour rendre justice, mais

[275] Fuchs, É. (2017). Des philosophes face à la Shoah. *Revue d'Histoire de la Shoah*, n°207, p. 49-54. https://doi.org/10.3917/eph.683.0049.
[276] Faye, E. (2012). *Heidegger : l'introduction du nazisme dans la philosophie : Autour des séminaires inédits de 1933-1935*. Albin Michel. Paris.

pour réaliser ce qu'absence[277] signifie, ce travail se fait toujours à l'intérieur d'un cadre éthique solide. L'intérêt se porte certes sur les victimes, mais aussi à tous leurs contemporains, les bourreaux, les indifférents, les révoltés et les « justes » qui ont secouru ces persécutés au péril de leur propre vie, mais non pas en les mettant au même niveau, au contraire, le crime est avéré. La représentation artistique que l'auteur ou la créatrice donne aux figures des mémoires, incarnées dans des personnages, des objets, des films, dans des œuvres exige de s'exercer à l'interprétation et à la compréhension. L'on se pose dans l'atelier pour voir ce que « cela fait » avec soi-même, en écoutant les autres et en construisant une réception où chacun et chacune propose une perspective singulière, un fil particulier pour tisser le sens, pour décider du fil conducteur, si l'on s'appuie sur le trope du tissage. La méthode repose à la fois sur une démarche herméneutique, donc une forme particulière de la compréhension, complémentaire à une approche narrative productive et prospective qui traduit l'inscription dans une filiation de vivants.

2.3.5 Hériter d'une absence : la métaphore du fantôme.

Comment reconnaître l'absence, ce que l'on n'a pas connu, ce qui a été anéanti, au niveau individuel et surtout au niveau collectif ?

Plutôt qu'un anéantissement, celui souhaité par l'idéologie nazie, les récits de la Shoah témoignent de l'absence. Lorsque l'on enquête sur le souvenir, l'anéantissement devient le souvenir d'une absence et non pas d'un oubli. Ruth Klüger décrit comment le souvenir se fabrique. Son père est mort à Auschwitz, après avoir fui l'Autriche, l'Italie pour venir en France, où la police collaborait avec les Allemands pour déporter des gens. Alors que Ruth et sa mère, qui étaient restées à Vienne, survécurent. Ruth a été prisonnière à Theresienstadt, à Auschwitz-Birkenau et à Groß-Rosen. Au début de son récit : *weiter leben*, la question du souvenir survient par la famille qu'elle décrit comme lointaine parce qu'elle fut déportée avant d'en avoir pu faire l'expérience. Le nombre de déportés se revendique avec respect, « Cent-cinq dit l'un et le prochain en ajoute encore une dizaine. »[278] ; ce ne sont que des chiffres d'abord, cette grande famille n'a jamais existé pour elle. C'est pourquoi elle les rencontre maintenant et elle pose des « questions précises » dans ce passage où elle rend visite à un cousin, fils d'une grand-tante :

[277] Schneck, C. (2012). *La réparation*. Grasset. Paris. Elle termine son récit en octroyant un moment de reconnaissance à la narratrice, celle-ci reconnaît Salomé, la cousine de sa mère, devenue une « absence » et qui est ansi sortie d'un constat exprimé par « dont il ne reste rien » ou le silence familial.

[278] Klüger, R. (1994). *weiter leben: Eine Jugend*. DTV. Munich. p. 12*: „ 'Hundertfünf', sagt der eine, und der nächste legt noch ein Dutzend zu".*

> Et Hans raconte. Il répond à mes questions. Je veux tout savoir précisément, et il le raconte précisément, non sans un certain inconfort gémissant, comment était la dislocation des membres ; il peut même l'expliquer et la montrer. [...] Car la torture ne quitte plus jamais le torturé, de toute son existence.[279]

Elle évoque ses souvenirs d'enfance, des « enfantillages », tels que la déception de son père quand elle n'a pas appris les échecs assez vite, ce qui l'a éloignée de ce passe-temps partagé avec lui. Elle se souvient de sa sortie de classe le premier jour d'école où il l'attendait. Ces images fragmentaires représentent des affects vécus dans une relation père-fille, et qu'elle

> [...] n'arrive pas, même avec la meilleure volonté du monde, à rapprocher avec sa fin, parce que je n'arrive pas à m'adapter à ce que lui est arrivé, sans tomber dans un pathos qui sonne faux. Mais je ne peux pas non plus m'en détacher. Pour moi, mon père était celui-ci et celui-là. Qu'il cherchât finalement, nu, en convulsion, une sortie dans le gaz toxique rend tous ces souvenirs sans importance, en les invalidant. Reste le problème, que ne ne peut pas les [les souvenirs d'enfantillages] remplacer par d'autres et non plus les effacer. Je n'arrive pas à les réunir, il y a une béance. [280]

Ruth Klüger explique qu'il s'agit d'un problème qui ne permet le traitement rationnel, cognitif de ces souvenirs-affects, qui réside, selon elle, dans la discordance des affects [« *die Diskrepanz der Affekte* », on pourrait traduire par disparité, mais une expression qui prend en compte la temporalité semble mieux rendre cette béance impossible à refermer]. D'un côté, relate-t-elle, il y a l'émotion alliée aux personnes de son enfance, une sorte d'amour propre et, de l'autre côté, cette familiarité concerne aussi l'environnement, les gens que l'on salue dans la rue et qui deviendront ses assassins. Et l'auteure n'arrive pas à y introduire les signaux d'alerte que la fin impose, aucun cadre ne peut être construit parce que la mémoire est aussi une prison. Cette métaphore insiste sur la sincérité de ces fragments de souvenirs d'enfance, elle évoque même des « éclats ». Ruth Klüger convoque les illusions d'optique qui se caractérisent par cette impossibilité de voir les deux choses qu'elles représentent dans le même dessin en même temps. On pourrait penser à un père biface, celui qui s'actualise et celui qui est virtuel, l'ombre du passé et, lorsqu'elle l'imagine, reste une absence de souvenir. Elle nomme la mort dans le gaz, une mort pour laquelle elle arrive à ressentir les sentiments adéquats, mais celle-ci ne fait pas partie de son père, par conséquent, cette impossibilité de le réunir en une personne en fait un fantôme qui continue à hanter. Pourrait-on comparer cette béance à la distance qu'offre l'espace de la *poiesis* qui protège le lecteur. Ruth Klüger écrit

[279] *Ibid*., p. 11.
[280] *Ibid*., p. 28 : *„Ich erzähle dies Kindereien, weil sie alles sind, was ich von ihm habe, und obwohl ich sie beim besten Willen nicht zusammenbringe mit seinem Ende; weil ich mich, ohne in ein falsches Pathos zu geraten, nicht umstellen kann auf das, was ihm geschehen ist. Aber auch nicht loslösen kann. Für mich war mein Vater der und er. Daß er schließlich nackt im Giftgas krampfhaft nach einem Ausgang suchte, macht alle dies Erinnerungen belanglos bis zur Ungültigkeit. Bleibt das Problem, daß ich sie nicht durch andere ersetzen un auch nicht löschen kann. Ich bring's nicht zusammen, da klafft etwas."*

précisément un poème, non pas sur son père, mais sur la bougie de souvenir qu'elle allume pour lui, ces vers contiennent une forme mythique de la relation père-fille où la mort du père est en suspens, à la bougie incombe une puissance d'évocation, le père de l'enfance apparaît, face à celui qui n'a plus de lèvres, de langue et dents pour rire, comment fait-il pour rire, s'interroge-t-elle. Ce père mort, absent, reste une question.

Les souvenirs-affects de l'enfance représentent une forme d'amour de soi, le ressouvenir à partir de connaissances factuelles permet la distance de la fiction, de l'imaginaire vraisemblable, mais non pas authentiquement éprouvé au moment où l'événement fut, « on n'y était pas ». Comment s'articule-t-il le rapport entre un vécu traumatique et les images reconstruites pour les descendants, les enfants ? En suivant les analyses de Ricœur au sujet des *topoï* des théories de la mémoire de Platon et d'Aristote, cette altérité que l'on rencontre par la littérature dans l'atelier du souvenir reste une interrogation dépliée, une méthode de fabrication d'images. En effet, c'est la « béance » que les penseurs qui souhaitent retrouver l'objet absent lors du souvenir cherchent à combler, par exemple, Platon, pour qui l'image rappelée doit être similaire à l'objet absent. Aristote ajoute une dimension temporelle, il envisage le souvenir comme un affect que l'on se le représente par l'image, ce qui permet de prendre en charge cette discordance infranchissable. La grande question demeure : cette image représente-t-elle l'affect ou aussi son objet, par conséquent, l'altérité qui s'impose remplirait une fonction, celle d'un mouvement provoqué par l'autre. Dans ce passage, Ricœur décrit ces interrogations et apories à partir de l'héritage grec :

> Le problème posé par l'enchevêtrement entre la mémoire et l'imagination est aussi vieux que la philosophie occidentale. La philosophie socratique nous a légué sur le sujet deux *topoi* rivaux et complémentaires, l'un platonicien, l'autre aristotélicien. Le premier centré sur le thème de l'*eikon*, parle de représentation présente d'une chose absente ; il plaide implicitement pour l'enveloppement de la problématique de la mémoire par celle de l'imagination. Le second, centré sur le thème de la représentation d'une chose antérieurement perçue, acquise ou apprise, plaide pour l'inclusion de la problématique de l'image dans celle du souvenir. C'est avec ces versions de l'aporie de l'imagination et de la mémoire que nous n'avions jamais fini de nous expliquer.[281]

Il a déjà été question de la conception de l'*eikon* dans la théorie de la mémoire de Platon, non pas celle de la réminiscence[282], mais justement l'empreinte dans le morceau de cire. Plus loin, en lien avec l'enquête sur les implications affectives de la mémoire, il sera davantage question de la théorie aristotélicienne. Or, pour la méthode déployée dans l'atelier du souvenir, deux approches différentes se cristallisent. D'un côté, il faut apprendre les faits historiques et chercher, ensuite, à en faire

[281] Ricœur, P. (2000). *La mémoire, l'histoire, l'oubli*. Seuil. Paris. p. 7-8.
[282] La « réminiscence » dont il est question ici, fait référence à la théorie de la réminiscence développée dans le Ménon, le jeune esclave trouvant la solution au problème géométrique de faire doubler la surface d'un carré dont il ignore tout.

l'anamnèse. De l'autre côté, pour qu'une méthode de compréhension agisse et structure les discussions sur le monde des participants, l'on proposera de les interpréter à partir d'expériences affectives et perceptives de lecture, c'est-à-dire en rencontrant l'autrui. Ricœur conclut le passage ainsi :

> Ce lien [entre Platon et Aristote] est celui de la fidélité socratique dans l'emploi de deux termes emblématiques : « apprendre » et « chercher ». Il faut d'abord avoir « appris », puis minutieusement « chercher »[283].

C'est en ce sens que les arts de la mémoire permettent de jeter un pont entre la représentation en tant que telle et l'affect qui « frappe » la mémoire. L'apprentissage passe par la reconstruction d'images, ces images sont complexes dont les ingrédients sont le factuel, l'affect et la perspective du futur pour agir. Les *imagines agentes* forment une mémoire vive, par exemple, lorsqu'un enfant ou un jeune apprend l'existence de la Shoah, c'est par la rencontre d'une représentation qui peut être une photographie ou un texte littéraire avec lequel il établit un rapport à plusieurs niveaux, autant rationnel, imaginaire et affectif. C'est ainsi qu'il construit un souvenir à partir du support extérieur, il réalise un support singulier, par analogie et en résonance. L'analogie en garantit la cohérence, la résonance le relie à l'intime. À l'avenir, son monde sera construit avec ces souvenirs accessibles, s'il leur prête attention, il pourra agir en connaissance de cause. Si l'on revient sur le trope du moulin, il disposera d'une « farine » élaborée à partir de « graines », c'est-à-dire les représentations de la Shoah pour fabriquer « son pain », son monde. La fabrication de souvenir, dans un moulin, voilà une « machine » qui peut s'actionner à plusieurs, dans un atelier.

Les animateurs de l'atelier du souvenir s'appuient sur les apports des sciences historiques et ainsi sur des contenus documentaires fiables, étudiés et expliqués selon des points de vue épistémologiques transparents. C'est le cadre factuel et indiscutable. Pour expérimenter une forme de « mémoire vive », les textes ou documents choisis renforcent ce cadre qui protège de toute forme de négationnisme ou instrumentalisation idéologique, on peut affirmer que le cadre envisagé comporte des qualités rationnelles et éthiques parce qu'il prend en compte la vulnérabilité de tous et de toutes et pour cela, interrogeons les fondements théoriques d'un atelier où l'on aborde la Shoah en enquêtant ?

Par conséquent, le fantôme représente l'absence pour que l'on puisse construire le souvenir au niveau individuel et ancrer ces disparitions dans sa mémoire tout en fabriquant les mémoires de la Shoah. Dans l'ensemble complexe de la mémoire, il a été montré que la perspective individuelle est

[283] *Ibid*., p. 25.

la seule incarnée à partir de laquelle l'on peut expérimenter une mémoire vive. Cette expérimentation comporte l'anticipation et la prospective, les relations nouées et les mouvements de pensées qui s'y expriment.

2.3.6 La marche à suivre : la prolepse.

Si l'on jette une ancre quelque part, c'est pour une raison précise liée à la pensée prospective. L'on anticipe, puisque l'on a appris à s'adapter aux situations éclairées par l'interprétation et la compréhension de situations individuelles d'un moment qui ont une histoire et qui comportent une dimension future. Le geste du souvenir s'adresse non seulement aux ascendants, mais aussi aux descendants, le lien intergénérationnel se tisse et des connaissances se transmettent. Dans les ateliers, les participants sont des artisans qui expérimentent la « machine » de la mémoire lors du traitement des supports selon la conception de la production artistique du Moyen Âge. Comment ces supports fabriqués (des images internes construites ou des œuvres externes) deviennent-ils agissants, donc comment sont-ils refigurés pour accomplir une action ultérieure ? Mary Carruthers[284] définit la part prospective de la mémoire :

> Les éléments qu'offre la mémoire servent à persuader et à motiver, à susciter l'émotion et à mettre en branle la volonté. L'exactitude ou l'authenticité des souvenirs - la réactivation simulée d'un passé véritable - importe bien moins (voire à peine) que leur capacité à motiver le présent et à orienter l'avenir. Même s'il est une forme de connaissance, le souvenir est aussi une affaire de volonté, de mouvement de l'âme, une activité à dominante morale plutôt qu'intellectuelle ou rationnelle.[285]

Elle poursuit l'exposé en évoquant les conceptions de la mémoire qui préfèrent « élaborer un modèle académique de la pensée qui scinde le processus en 'zones particulières' du cerveau », selon elle, la mémoire est ainsi réduite à sa fonction de « engranger ce qui appartient au passé [286]». Ainsi, la distinction entre imagination et mémoire est perméable, ce qui fait écho aux développements sur la distinction entre fiction et réalité dont on a démontré que celle-ci ne joue pas de rôle dans la conception des ateliers du souvenir, bien au contraire, les effets étant les mêmes, cela augmente l'intérêt des expériences de pensée et des rencontres artistiques et littéraires[287]. L'anticipation, la

[284] Carruthers, M. (2002). *Machina memorialis*. Gallimard. Paris. p. 92, l'auteure y développe l'exemple du psaume 137 « Au bord des fleuves de Babylone nous étions assis et nous pleurions, nous souvenant de Sion. L'exégèse primitive chrétienne, tout en replaçant ce psaume dans le contexte historique de la Captivité, l'a rattaché allégoriquement (ou pour reprendre les termes d'Augustin, l'a 'délié' et «'déroulé') à la Cité céleste de la Nouvelle Jérusalem, dont les chrétiens, exilés ici-bas près des fleuves de la cité du diable, Babylone, et espérant à leur 'retour' dans l'autre monde, se souvenaient en pleurant. [...] Cette mémoire, affective (le psaume s'ouvre sur des pleurs et se clôt sur un appel à la vengeance), et finalisante [...] enjoint l'individu, non pas à préserver, mais à agir – dans le présent pour l'avenir ».
[285] *Ibid*. : p. 92.
[286] *Ibid*. : p. 92.
[287] Pastoureau, M. (2025). *L'imaginaire est une réalité*. Seuil. Paris., pour aller plus loin : une interview de l'auteur sur France Inter en avril 2025 : https://www.youtube.com/watch?v=iJN0Bv3pOxY.

prospective, qu'en dit alors la recherche neurologique ? Dans la recherche méthodologique, l'on convoque les sciences de l'éducation et les sciences de la littérature pour s'allier aux enjeux philosophiques. Actuellement les recherches médicales traitent de questionnements émergents du soin et de la vulnérabilité – une équipe pluridisciplinaire regroupant des historiens, des neurologues et des philosophes enquête sur les images cérébrales induites par les supports « agissants » des mémoires collectives. Une continuation autour des phénomènes complexes qui en éclaire un autre pan. Évoquons ici les analogies possibles entre ces perspectives divergentes. Voici la définition de la mémoire venant du site de l'INSERM de Caen où ces importantes recherches autour de la mémoire collective sont menées :

> La mémoire permet d'enregistrer des informations venant d'expériences et d'événements divers, de les conserver et de les restituer. Différents réseaux neuronaux sont impliqués dans de multiples formes de mémorisation. »[288]

L'inscription est définie ici sous l'angle la mémorisation – cela pourrait faire écho avec le trope du trésor à constituer, le thésaurus – de même, l'on y privilégie ici la dimension de l'inventaire tout en posant la question si la construction des images se distingue de celle des mémoires individuelles. Même si la mémoire se voit surtout attribuer une fonction de stockage. Dans un article consacré à la neuropsychologie de ce groupe de recherche, le sens attribué[289] à un souvenir flash est rappelé, et, au sens collectif et au sens individuel, et le lien affectif correspond au lien affectif de l'invention en jeu dans la construction de mémoire artificielle volontaire.

> Le souvenir flash correspond au souvenir détaillé et vivace des circonstances dans lesquelles un individu est informé, par une source externe, de la survenue d'un événement inattendu, surprenant, empreint d'une forte émotion, aux conséquences jugées d'emblée importantes sur le plan individuel et/ou social [Brown R, Kulik J. Flashbulb memories. Cognition 1977 ; 5 : 73-99]. Les définitions du souvenir flash s'accordent sur la mémorisation instantanée de six caractéristiques canoniques, relatives aux circonstances dans lesquelles la nouvelle est apprise : le moment, le lieu, l'activité en cours, l'identité du primo-informant, les conséquences immédiates, ainsi que certains détails de l'événement [1, 2]. S'il est souvent étudié suite à la survenue d'événements publics négatifs, les définitions proposées dans la littérature l'associent plus généralement à la survenue d'un événement public (*e.g.* décès inattendu d'une personne célèbre) ou privé (*e.g.* décès inattendu d'un proche) ayant

[288] Accueil - UMR-S 1077 - NIMH (unicaen.fr) L'UMR-S 1077 étudie la mémoire humaine chez le sujet sain (de l'enfant d'âge scolaire à la personne âgée) et dans diverses pathologies (maladie d'Alzheimer et syndromes apparentés, notamment démence fronto-temporale et démence sémantique, syndromes amnésiques, autres amnésies organiques et fonctionnelles, trouble de stress post-traumatique). Emission radio avec Francis Eustache : https://www.radiofrance.fr/franceculture/podcasts/la-science-cqfd/francis-eustache-se-rafraichir-la-memoire-8120219.

[289] Desgranges, B. & Eustache, F. (2011). Les conceptions de la mémoire déclarative d'Endel Tulving et leurs conséquences actuelles. *Revue de neuropsychologie*, vol. 3, n°2, p. 94-103. : « Tulving est l'auteur qui a réintégré dans le concept de mémoire, vidé de sa substance par cinquante ans de béhaviorisme, sa dimension éminemment subjective : la chronestésie, les liens entre mémoire, conscience et identité ».

> une valence positive (*e.g.* victoire de l'équipe nationale de football à la coupe du monde en 1998) ou négative (*e.g.* catastrophe naturelle)[290]

Le rôle des affects est souligné lors de « l'attribution » du rôle de « jalon » sur la carte mentale et les résultats des expérimentations ne montrent pas de différence significative dans la localisation des traces IRM.

> La reconstruction vivace du souvenir flash au moment de sa récollection correspondrait à l'organisation spécifique d'éléments sensoriels et perceptifs. Elle reposerait sur des processus cognitifs, notamment d'imagerie visuelle, qui sont également impliqués dans la reconstruction du souvenir autobiographique épisodique.[291]

Dans ce laboratoire de recherche, il s'agit de décrire une forme spécifique de mémoire collective de manière scientifique, de décrire ce qui se passe au moment du contact avec des images qui renvoie à des représentations collectives d'événements marquants dont le processus de mémorisation passe finalement par le particulier – le contexte du moment où l'on apprend la « nouvelle » avant d'être volontairement « rangé » dans un espace collectif. Le traitement de l'image, appelé ici « recollection » est analogue à la construction de « souvenir » par l'imagination qui constitue les méthodes proposées : le trope du moulin qui produit de la farine à partir de l'expérience vécue et qui l'accumule pour pouvoir être boulangée, « réagencé » d'un côté et, dans le cas de ces souvenirs flash très marquants l'on peut également reconnaître le trope du tissage, un point particulièrement visible, un ornement voyant qui structure les motifs de ces supports de mémoire disponibles. Comme si de temps en temps, les graines seraient de nature différente, d'une qualité particulière et que l'on marquerait ces sacs de farine en leur attribuant une place singulière. Le fonctionnement « naturel » de la mémoire exploité par les arts de la mémoire se trouve éclairé différemment par les sciences neuropsychologiques.

Le travail de Francis Eustache, neurologue, et de Denis Peschanski, historien au Mémorial de Caen[292], montre qu'il est donc possible d'observer des images[293] neurologiques catégorisables comme « issues des mémoires collectives » : il s'agit d'événements « inscrits », en partie grâce à la surprise éprouvée. Les *imagines agentes* collectives se traduisent ici en images médicales. Dans ce dispositif d'expérimentation, ce phénomène a été observé chez une personne qui entre dans une salle du Mémorial de Caen dédiée à la Deuxième Guerre mondiale, où des photographies et des

[290] Lecouvey, G. et al. (2020). Le souvenir flash : un souvenir spécial au croisement de la mémoire individuelle et de la mémoire collective. *Revue de neuropsychologie*, vol. 12, n°1, p. 35-45. stm.cairn.info/revue-de-neuropsychologie-2020-1-page-35?lang=fr.
[291] *Ibid*., p. 44.
[292] https://www.memorial-caen.fr/.
[293] Il s'agit d'imagerie médicale obtenue par l'utilisation d'IRM.

documents sont exposés. Le visiteur se souvient d'éléments sensoriels vécus au moment du premier contact avec des photographies, récits ou reportages sur la Shoah et du contexte où cette « rencontre a eu lieu, en aucun cas en ne se projetant ou en ne s'imaginant y avoir assisté. Le souvenir construit à partir de ces images permet de reconstruire les pensées que l'on a eu au moment de la rencontre, les comparaisons et associations que l'on peut y allier et les anticipations que l'on formule grâce à cette mémoire agissante. D'un point de vue neurologique, le cerveau agit « comme si » c'était un souvenir propre – pour schématiser, parce que c'est un souvenir propre qui repose sur des supports eux-mêmes construits par de grands courants collectifs de souvenirs « propres ». Le contexte dans lequel un événement historique a été rencontré « transforme » cet élément qui est véhiculé par la mémoire collective grâce à cette expérience d'apprentissage ou de prise de connaissance en un souvenir propre. En quelque sorte, il s'agit d'une mémoire-souvenir suscitée par l'émotion. Elle permet de faire le lien entre ces deux « souvenirs » et de reprendre ainsi le fil du rapport que l'on entretient avec cet événement. L'imaginaire ne s'oppose pas à la réalité, le processus de construction des images laisse les mêmes traces d'IRM (imagerie par résonance magnétique).

La transmission d'images de la Shoah repose largement sur des images (qui symbolisent ainsi ce génocide, même parfois tous les génocides – les *imagines agentes*, par exemple, l'entrée du camp d'Auschwitz, le wagon de marchandise, l'uniforme du détenu[294], etc.). Ils occupent la fonction de marqueurs. Proposer la lecture d'un même récit aux jeunes et en les incitant à prêter attention au lien particulier qu'ils nouent avec ce texte-support de mémoire. Ce qu'il faut retenir en revanche, c'est le lien entre le moment où l'on vit le souvenir et le moment où on le retrouve comme dans un lieu dédié, tel que le Mémorial de Caen, – ce lien est perceptif, émotionnel et réfléchi. Le cadre et le contexte de ce que l'on vit sur les modes virtuels et actuels sont intimement liés. Francis Eustache va dans le même sens en invitant à un doute raisonnable devant les marqueurs transmis uniformément par les outils numériques, qui posent question :

> Nous avons de plus en plus conscience que les ondes connectées et numérisées nous manipulent, nous affaiblissent, nous uniformisent, nous amoindrissent. […] Avons-nous transmis le pouvoir de décision aux outils dont l'espèce humaine a permis la création, la puissance et l'omniprésence ? »[295].

[294] Annexe 23, captures d'écran d'une vidéo explicative d'élèves de terminale technologique qui utilisent ce "thesaurus d'images de la Shoah".

[295] Eustache, F. (2018). *La mémoire du futur*. Humensis. Paris. *postface*. p. 135, une mise en perspective du phénomène de souvenirs flash. « Le souvenir flash constitue en quelque sorte un souvenir pivot au centre du continuum allant du souvenir autobiographique épisodique au souvenir traumatique. Il partage en effet certaines caractéristiques avec le souvenir épisodique autobiographique, mais son potentiel traumatique dans certaines situations extrêmes le rapproche également du souvenir traumatique, comme le démontre une étude ayant mis en évidence la présence de symptômes de

Ce qui compte, ce n'est pas l'image d'un événement enregistré et accessible sur internet, mais le lien que chacun noue avec cet événement en tenant compte du sens que celui qui le transmet lui attribue, l'interprétation et le dialogue engagé lors du moment où l'on vit le passé. Celui-ci caractérise la mémoire vive visée par les méthodes de l'atelier du souvenir et permettant de générer un potentiel de prospective seulement sous cette forme dynamique. En effet, la « mémoire du futur » définit le lien d'appartenance à une aire culturelle, en mettant l'accent sur la portée de l'événement, le sens qu'il revêt pour chacun, dans un espace intersubjectif où les conditions permettant de former des jugements sont réunies. C'est aussi un espace axiologique où chaque individu évalue et juge.

2.3.7 Remonter les motifs d'un « tissu ».

La figure du tissage pourrait aussi s'appeler la figure « des liens et des nœuds » ; le sens du souvenir consiste à relier des fragments. La lecture peut remplir les espaces vides et les relier en formant un réseau. Pour renforcer le lien étroit entre l'individu situé (avec ses déterminations et ses choix possibles) et la dimension collective, comment définir ces liens et ces nœuds comme autant de points de rencontre ? La mémoire collective offre une résistance, celle d'une altérité qui motive l'enquête, qui impose une éthique (l'autre importe, il faut en tenir compte, grâce à l'autre, le sujet se découvre comme autre) fait surgir des interrogations et exige un effort de compréhension, il sera question de l'éthique narrative plus loin.

D'abord, restons concentrés sur un cas particulier, celui où les participants sont des élèves dont il faut prendre en considération l'âge, question importante pour le choix des textes. Ce phénomène est illustré par les cires « particulières » décrites par Platon : blocs malléables de cire : « plus grand pour l'un, plus petit pour l'autre ; d'une cire plus pure pour l'un, plus sale pour l'autre et assez dure,

trouble de stress post-traumatique chez des New-Yorkais n'ayant pas vécu directement les attentats du 11 septembre. Des symptômes de stress post-traumatique ont également été observés chez des Français n'ayant pas directement vécu les attentats du 13 novembre, ceux-ci ayant été mis en lien avec le temps passé à visualiser des images des attaques. Les futures investigations du souvenir flash devraient permettre de mieux dessiner les frontières qu'il entretient avec le souvenir autobiographique épisodique et le souvenir traumatique, ainsi que leur recouvrement conceptuel. Enfin, à l'instar des expériences émotionnelles qui s'inscrivent dans la mémoire avec une acuité particulière et participent à la construction de l'identité de l'individu, le souvenir flash semble posséder une fonction identitaire sur le plan individuel et collectif, transmise au niveau interpersonnel et même transgénérationnel. Pour cause, il constitue un point de rencontre inhabituel entre le cours de l'histoire de l'individu et le cours de l'Histoire. Dans la continuité des conceptualisations de Maurice Halbwachs, les futures études devront préciser les processus qui lui permettent de s'inscrire dans la mémoire collective du groupe ainsi que les mécanismes qui traduisent l'influence de cette mémoire collective sur la mémoire autobiographique individuelle. Elles devront également évaluer dans quelle mesure ce phénomène participe à la remise en cause des valeurs partagées par les membres du groupe qui procèdent de l'identité collective, et à l'évolution des comportements individuels qui en découlent ». L'orientation diffère des méthodes mises en œuvre ici parce qu'il s'agit d'une orientation de philosophie de l'éducation et l'on s'intéresse à la rencontre de l'altérité davantage qu'aux mécanismes identitaires qu'il s'agirait de déconstruire pour choisir des appartenances.

mais plus humide pour quelques-uns et il y en a pour qui elle se situe dans la moyenne [...] »[296], les capacités mémorielles diffèrent de l'un à l'autre. Dans la perspective psychologique, plusieurs formes de mémoire liées à la maturité du sujet interviennent. La figure ou forme que l'on attribue à ces supports de mémoire « situe » l'individu qui se souvient, il a tel âge, telle histoire, telles dispositions, etc. ; le critère de la continuité intervient ici : il s'agit d'images éparses ou de scénarios construits. Les apports théoriques constructivistes du psychologue Piaget[297] par exemple, définissent plusieurs stades de la capacité d'un enfant à se souvenir. Selon lui, le petit enfant de dix-huit mois à quatre ans environ se situe à un niveau de maturité lui permettant de construire des connaissances sur le monde, constitutif d'une « mémoire sémantique »[298]. Pour construire ce monde de manière satisfaisante, il développe peu à peu des capacités cognitives, quand il évolue dans un cadre affectif satisfaisant, permettant la survenue d'émotions de confiance et de plaisir. En revanche, l'enfant ne pourra construire des souvenirs qu'en grandissant, jusque-là ses souvenirs se présentent donc sous forme de bribes disparates. La capacité de constituer des souvenirs correspond à la fonction attribuée à la « mémoire épisodique » qui restitue des éléments contextualisés dans un cadre spatio-temporel. D'autres formes de mémoire, souvent involontaires, remplissent pourtant des fonctions procédurales importantes en permettant d'utiliser ce qui a été appris de manière irréfléchie, puis l'on dispose d'une « mémoire perceptive » - les graines de l'expérience vécue disponible pour la minoterie - fournissant cette « farine » indispensable à la fabrication de pain dans le trope du moulin. Entre autres une mémoire active « de travail » concentre tout ce qui est utile au moment présent sans viser le stockage.

Bergson décrit également la manière d'expérimenter le monde conditionné par l'âge, car, selon lui, un enfant apprend surtout par les lectures, ne disposant pas encore d'autonomie d'agir par lui-même dans le monde :

---

[296] *Op. cit.*

[297] Les travaux de Piaget sont critiqués aujourd'hui, mais leur fécondité à plusieurs niveaux, dont l'apport fondateur constructiviste, auquel ce passage fait référence n'est pas remis en cause. Bourgeois, E. (2018). Le développement de l'enfant : la contribution de Piaget au champ de l'éducation. *Revue internationale d'éducation de Sèvres*, n° 79. https://doi.org/10.4000/ries.7077. « Ensuite, Piaget a clairement fondé le paradigme constructiviste en pédagogie, un paradigme qui, aujourd'hui, s'est largement imposé au cœur même du système éducatif. Certes, depuis Piaget, ce paradigme s'est heureusement enrichi, d'une part, d'une dimension sociale (on parle aujourd'hui plus volontiers de socioconstructivisme) et, d'autre part, d'une dimension affective plus nettement affirmées. ».

[298] Eustache, F. (2010). Endel Tulving ou la neuropsychologie de la mémoire couronnée. *Revue de neuropsychologie*, vol. 2, n°1, p. 4-6. et Desgranges, B. & Eustache, F. (2011). Les conceptions de la mémoire déclarative d'Endel Tulving et leurs conséquences actuelles . *Revue de neuropsychologie*, vol. 3, n°2, p. 94-103. https://doi.org/10.1684/nrp.2009.0052. Deux premières formes de mémoire ont été décrites par Tulving en 1972, la « mémoire épisodique » et la « mémoire sémantique ». On peut remarquer une forme d'analogie avec la distinction bergsonienne de « souvenir daté » et de « souvenir d'un savoir ». S'y ajoutent la mémoire perceptive, la mémoire procédurale, celle qui repose sur l'acquisition d'automatismes, comme faire du vélo, la mémoire du travail, qui ne sert que brièvement à retenir des éléments utiles pour accomplir une tâche. Ces formes de mémoire se développent en même temps que le langage se développe chez l'enfant.

> […] l'enfant, en effet n'a pas encore acquis la mémoire de l'action. Pour lui, apprendre de l'histoire, c'est rattacher ce qu'on lui dit à ce qu'il a lu, d'abord dans les contes de fées, ensuite dans récits de voyage, dans des romans quelconques ; enfin, ce qu'on lui enseigne se rattache à ses souvenirs personnels de rêve, […] pour l'homme fait c'est tout autre chose. Cette histoire qu'il apprend, il la rattache à des souvenirs d'action, insérés dans l'action vivante, par exemple à l'action politique, tout le monde est électeur, par conséquent c'est mieux suivi et mieux compris, c'est mieux su d'une manière générale, l'attention se fixe mieux, et tout est là. L'attention se fixe mieux quand elle est fixée pratiquement que quand elle est fixée d'une manière purement spéculative.[299]

Cet extrait montre que les enfants approfondissent et élargissent leur champ d'action par des expériences de pensée qu'offre la lecture – celles-ci font l'office d'expériences configurés, de ressentis, de découverte de liens de cause à effet et de concepts éprouvés « seulement » en lisant dans l'atelier du souvenir, les lectures ont certes un intérêt pour « apprendre de l'Histoire », mais surtout pour apprendre à interpréter des histoires en recherchant d'attribuer un sens. Lors de la conception d'un projet mémoriel autour de la *Shoah*, cette remarque bergsonienne inspire deux conclusions : d'abord, il est nécessaire d'agir « à partir » ou plutôt « dans » des lectures afin de construire des images individuelles comme support de la mémoire, en quelque sorte lire en acte, construire une « mémoire-souvenir » bergsonienne, donc, il ne faut pas négliger le contexte, le lieu – le situer dans la conception des ateliers du souvenir.

> En somme, toute cette théorie de l'attention consiste à faire de l'attention – c'est là le point essentiel – un phénomène non pas unilatéral, mais bilatéral, une espèce de dialogue. C'est un dialogue entre la perception et la mémoire et lorsqu'il s'agit d'une sensation simple qui se renforce par l'attention qu'on lui prête, le dialogue est réduit à sa plus grande simplicité. C'est une voix qui fait écho à une autre voix, les deux voix se superposent l'une à l'autre, s'ajoute l'une à l'autre d'où l'accroissement de l'intensité.[300]

Pendant les ateliers du souvenir, les activités visent à instaurer un dialogue qui y devient volontairement explicite. Il est important de se faire :

> « […] d'abord une idée de ce que c'est que cet accroissement d'intelligibilité, et cette interprétation meilleure et plus riche que nous pouvons donner de la même chose quand nous venons de fixer sur elle notre attention. »[301].

Le verbe « se souvenir » est un verbe pronominal et implique d'emblée celui qui se souvient, Ricœur aborde également cet aspect de la personnalisation du souvenir situé dans son ouvrage consacré aux questions de la mémoire :

---

[299] Bergson, H. (2018). *Histoire des théories de la mémoire, Cours au Collège de France 1903-1904*. PUF. Paris., p. 180-181.
[300] *Ibid*., p. 182.
[301] *Ibid*., p. 185.

> Or, ni Platon, ni Aristote, ni aucun des Anciens n'avaient tenu pour une question préalable de savoir qui se souvient. Ils se demandent ce que signifie avoir ou chercher un souvenir. L'attribution à quelqu'un susceptible de dire je ou nous restait implicite à la conjugaison des verbes de mémoire et d'oubli à des personnes grammaticales et à des temps verbaux différents.[302]

En se souvenant, le sujet devient capable de se projeter vers le futur. Le courant de la microhistoire[303] s'occupe de destins individuels tout en posant la question : en quoi l'individu révèle-t-il la complexité de l'époque qu'il vit. L'objet de son enquête est également situé, individuellement, mais aussi dans le courant collectif que l'historien appréhende ainsi à travers lui ou elle. Or, comment appréhender une relation affective qui traduit le lien noué avec une histoire, avec un groupe, avec un collectif ? L'acte du souvenir en lui-même est incarné individuellement tout en étant imbriqué à la mémoire collective qui s'éprouve ainsi individuellement, dans un espace-temps particulier, *in situ*. La mémoire collective est pourtant, par elle-même, opérante en tant que fait structurant de la société et devient un objet d'enquête pour la sociologie. La relation va de l'individuel vers le collectif, même si la socialisation laisse persister des espaces de manœuvre individuels : on peut critiquer le récit développé à propos de récits de mémoire collective, y adhérer, le traduire, l'expliquer et l'étudier.

Un élément utile à la transmission semble résider dans la mise en scène de familiarité, si l'on observe comment Platon l'utilise dans les dialogues, partir du familier pour toucher les auditeurs, une méthode dont il fournit l'explication dans le passage 277d-278 de *Le Politique,* à partir de l'exemple de l'enfant qui apprend à lire, c'est l'Étranger qui prend la parole :

> [...] Nous avons, n'est-ce pas ? Que les enfants, quand ils commencent à connaître les lettres [...]. Ils distinguent assez bien chacun des éléments dans les syllabes les plus courtes et les plus faciles et sont capables de les désigner exactement.

Or, dans des ensembles plus complexes, les enfants ne reconnaissent plus ces éléments pourtant appris, ce qui produit des erreurs. Voici ce que propose l'Étranger :

> Les [les enfants] ramener d'abord aux groupes où ils avaient des opinions correctes sur ces mêmes lettres, puis, cela fait, les placer devant les groupes qu'ils ne connaissaient pas encore et leur fait voir, en les comparant, que les lettres ont la même forme et la même nature dans les deux composés jusqu'à

[302] Ricœur, P. (2000). *La mémoire, l'histoire, l'oubli*. Seuil. Paris. p. 72

[303] Jablonka, I. (2024). *Le Troisième Continent. Ou la littérature du réel*. Seuil. Paris. Présentation par Feller, S. : *Acta fabula* (septembre 2024, vol. 25, n°8) : « À la conquête de nouveaux territoires » : « Récits, témoignages, biographies, reportages, journaux intimes : tous ces écrits du réel composent une autre littérature, animée par la volonté de comprendre. Ils sont nourris et structurés par les sciences sociales, qui ont aussi un potentiel littéraire. Car la recherche – dès lors qu'elle analyse son point de vue, dit « je » et ose écrire – est une recherche sur ses propres formes. » L'auteur y défend une distinction entre la « littérature fiction » et la « littérature vérité » qui a déjà été discutée plus haut et qui n'est pas opérante pour la mémoire, puisque les processus de construction des souvenirs sont les mêmes et que l'on pose ici l'efficience d'une forme de lecture « sensible » qui participe à la conception de l'atelier du souvenir.

> ce qu'on leur ait montré, en face de tous les groupes qu'ils ignorent, ceux qu'il reconnaissent exactement, et que ces groupes ainsi montrés deviennent des paradigmes qui leur apprennent, pour chacune des lettres dans quelque syllabe qu'elle se trouve, à désigner comme autre que les autres celle qui est autre, et comme toujours la même et identique à elle-même celle qui est la même.[304]

Selon lui, par la distinction et la comparaison, l'on arrive à constituer un paradigme qu'il définit comme élément reconnaissable exactement, même dans un autre groupe distinct, permettant de former « une opinion vraie unique ». Par la reconnaissance attentive, on repère dans un autre contexte les éléments connus : c'est l'objectif de l'atelier du souvenir. Proposer des éléments reconnaissables, par une production figurée inhérente de la mémorisation afin de disposer d'assez d'éléments pour jauger, juge si une situation comporte des éléments qui ont permis la Shoah. C'est un paradigme de vigilance politique, mais en même temps, ce paradigme est aussi une méthode de production de souvenir qui peut fournir des modèles, ou, dans une moindre mesure des références et des liens d'intertextualité afin d'exprimer des traumas collectifs survenus lors de génocides, de purifications ethniques, de massacres, etc., mais aussi, et cela, chacun et chacune fait le lien ou pas avec des manières de se souvenir individuellement[305].

En tenant compte de la situation individuelle comme point de départ, celle-ci est d'abord concrètement ce qui entoure chacun et chacune : pour rendre compte des manières de se souvenir et pour concevoir les méthodes de l'atelier du souvenir, cet ancrage fournit un point d'appui méthodologique. Se familiariser avec un support de mémoire permet de l'intégrer dans son monde et de devenir capable de composer ou de construire avec celui-ci et d'expérimenter des situations de reconnaissance attentive[306].

Cela fait écho avec l'une des méthodes dialectiques platoniciennes, celle du paradigme d'un fort potentiel didactique – le chemin du familier vers l'abstraction. Cela fait écho avec la production artisanale, la *poiesis* des « souvenirs » par minotage ou par tissage dont il a déjà été question. Platon utilise cette méthode du « paradigme » comme un outil de la dialectique pour gagner en compréhensibilité et il choisit des paradigmes dans le monde concret. Le tissage occupe une grande place dans le dialogue *Le Politique* et, en effet, ce n'est pas seulement un paradigme qui offre une

[304] Platon (1969). *Le Politique*. Flammarion. Paris. p. 199-200, 277 d-278 b.

[305] Il a été montré que les deux sont liés. Un exemple : en raison d'une expérience douloureuse et violente qu'elle souhaite juste oublier, une lycéenne ne veut pas participer à des activités historiographiques. Pour elle, le passé doit « rester où il est », il faut passer à autre chose. Elle explique que personne ne l'a écouté, donc elle ne voit pas pourquoi il faut écouter d'autres. Pourrait-on parler d'un oubli volontaire, appelé de toutes ses forces?

[306] Par exemple, depuis la mise en œuvre du projet des pavés de mémoire au lycée J. Prévert, ces pavés recouverts de laiton et posés devant le dernier domicile librement choisi de déportés lors de l'occupation allemande ou en Allemagne nazie comportant l'inscription du nom, de la date de naissance, le lieu de déportation et la date de mort, les participants au projet rapportent toutes les rencontres avec des pavés lors de voyages scolaires en Allemagne, en Hongrie, aux Pays-Bas, etc.

compréhension de ce que sont les mémoires, mais aussi un trope, car il désigne un processus cognitif de séparer, d'assembler, de diviser, d'entrelacer, chacun révélant un art analogue au tissage de la laine. Le résultat sera une étoffe qui protège, c'est toujours l'Étranger qui parle :

> [...] toutes les choses que nous fabriquons ou acquérons ont pour but, ou de faire quelque chose, ou de nous préserver de souffrir. Les préservatifs sont ou des antidotes soit divins out humains, ou des moyens de défense. Les moyens de défense sont, les uns des armures de guerre, les autres des abris. Les abris sont ou des voiles contre la lumière ou des défenses conte le froid et la chaleur. Les défenses sont des toitures ou des étoffes.[307]

Par analogie, les étoffes de la mémoire, les tissus textuels, ne constituent-elles pas également une protection ? Ces liens tissés seraient ainsi une sorte de « filet de sécurité », tissés par tous et toutes, « d'une seule pièce » ou de plusieurs, « piquées » ou « assemblées sans couture ». Par l'art vestimentaire cité par l'Étranger et que l'on peut extrapoler vers la définition des rôles que l'on adopte en portant tel ou tel « habit », ainsi que sa provenance. L'analyse se poursuit dans ce passage en se tournant vers les arts auxiliaires, les « parents » de l'art du tissage. Le lien de filiation, de parenté constitue en effet un paradigme du lien qui mérite d'être interrogé, car la Shoah a rompu ces liens naturels, qui correspondent à une configuration par des récits.

2.3.8 Structurer les mémoires « générationnelle » avec Ricœur et Halbwachs.

Au fil de ce travail, il ne s'agit pas seulement à comprendre les mécanismes, les fonctions et le sens de la mémoire, mais à devenir des « artisans de la mémoire » et à explorer des manières de se souvenir proposées par des « artistes de la mémoire » et, ainsi, de développer des méthodes pour l'atelier de la mémoire.

Le concept de filiation a été évoqué en référence aux travaux de Ricœur et de Halbwachs. Ce sentiment de filiation peut nourrir les mémoires du futur, avec une perspective de continuité. D'abord, il faut prêter attention à la manière de se souvenir et de créer la mémoire, vouloir ou non s'en saisir pour interpréter et comprendre.

Les formes de mémoire définies par Bergson, celles qui sont rappelées - cultivées, voire commémorées, et celles qui sont occultées ou vécues sans y prêter attention, trouvent une expression collective, parfois érigées en monument[308], ou dans un lieu institutionnel ou muséal. Les mémoires

[307] Platon (1969). *Le Politique*. Flammarion. Paris. p. 202, 297 c-280 b.
[308] Foucault, M. (1969). *L'archéologie du savoir*. Gallimard. Paris. p. 15 : " Le document n'est pas l'heureux instrument d'une histoire qui serait en elle-même et de plein droit *mémoire* ; l'histoire, c'est une certaine manière pour une société de donner statut et élaboration à une masse documentaire dont elle ne se sépare pas. Disons pour faire bref que l'histoire,

collectives correspondent à des courants qui émergent des mémoires individuelles, réunies selon des critères de similitude qui font émerger des thématiques sociales. Les monuments et les musées font partie d'un environnement familier et traduisent de l'existence d'une culture du souvenir. L'Histoire déborde le vécu individuel, même si les documents historiques sont parfois des documents singuliers. Parmi une somme de documents issus de témoignages individuels, comme c'est en partie le cas pour l'étude du génocide des juifs ou d'autres groupes discriminés, il faut délimiter des séquences, définir et multiplier des points de vue sur celle-ci pour arriver à une compréhension historique. Pourtant, l'individu puise dans la mémoire d'une culture collective qui transporte des schémas (des archétypes pour certains courants de pensée) : ainsi, l'ancien se retrouve dans le nouveau. Les *memory studies* retracent les réceptions d'éléments historiques, créateurs de mémoire. Dans l'atelier du souvenir, les élèves explicitent le mode du souvenir et l'imbrication du plan individuel et collectif, les enquêtes permettent l'exploration.

En dehors du cadre éthique, le cadre sociologique structure le plan collectif. Revenons à Halbwachs qui reconnaît à la société la transmission du langage et des codes de la mémoire collective qu'il décrit ainsi[309] ; le groupe dont l'individu fait partie lui fournit les moyens pour reconstruire ce passé à partir du présent. En allemand, on parle de Geschichtskultur, c'est-à-dire d'une « culture de l'histoire ». Effectivement, il s'agit ici aussi d'une actualisation du passé en fonction du présent. La mémoire collective consiste en une version actualisée du passé qui nourrit le présent. Cependant, comment choisir ce qui est mis de l'avant lors de la reconstruction ? À partir de phénomène, la manière de se souvenir est la mise en œuvre de cette culture historique, par la culture du souvenir. Individuellement, il est nécessaire de reconstruire soi-même tout récit collectif. En effet, cette mémoire consiste dans le passé actualisable d'un groupe :

> La mémoire collective remonte dans le temps jusqu'à une certaine limite, plus ou moins éloignée d'ailleurs, suivant qu'il s'agit de tel ou tel groupe. Au-delà, elle n'atteint plus les événements et les personnes d'une prise directe[310] .

Tant que l'on peut se rappeler certains événements et tant qu'une opinion, donc un lien émotionnel persiste, Halbwachs parlera de mémoire collective, au-delà, l'histoire pourra travailler hors du

dans sa forme traditionnelle, entreprenait de « mémoriser » les *monuments* du passé, de les transformer en *documents* et de faire parler ces traces qui, par elles-mêmes, souvent ne sont point verbales, ou disent en silence autre chose que ce qu'elles disent ; de nos jours, l'histoire, c'est ce qui transforme les *documents* en *monuments*, et qui, là où on déchiffrait des traces laissées par les hommes, là où on essayait de reconnaître en creux ce qu'ils avaient été, déploie une masse d'éléments qu'il s'agit d'isoler, de grouper, de rendre pertinents, de mettre en relations, de constituer en ensembles. »

[309] Halbwachs, M. (1997). *La mémoire collective*. Albin Michel. Paris.

[310] Halbwachs, M. (1947). La mémoire collective et le temps. *Cahiers Internationaux de Sociologie*, vol. 2, p. 3-31. http://www.jstor.org/stable/40688623. p. 3.

temps, « sans craindre un démenti ». Certes, il y a plusieurs groupes et plusieurs mémoires collectives, mais celle-ci « agit » en tant que fait structurant. « Nous ne pouvons méconnaître cependant que la vie sociale dans son ensemble et dans toutes ses parties s'écoule dans un temps qui est divisé en années, mois, jours […][311]. Ces divisions du temps sont une condition pour que chacun puisse passer individuellement d'un groupe à l'autre, même si les unités de mesure diffèrent, il existe un temps social. Quand ce temps social a une tonalité, une qualité et une texture émotionnelle, on se situe au niveau de la mémoire collective, qui est souvent représentée d'une manière consensuelle : plusieurs individus ou groupes se représentent des événements de la même manière en y accordant la même signification. Ainsi, un récit national peut exister et illustrer une identité nationale, malgré tout, le consensus peut aussi résider dans la possibilité d'un récit, mais qui n'est pas forcément consensuel : il peut être protéiforme, multiperspectiviste et trouver une espace d'expression collective. Finalement, à la place d'un consensus, une habitude de délibération[312] peut initier un espace dynamique et actif ouvrant une prospective.

> Bien entendu ce temps ne se confond point avec les événements qui s'y sont succédé, mais il ne se réduit pas non plus, nous l'avons montré, à un cadre homogène et entièrement vide. On y trouve inscrite ou indiquée la trace des événements ou des figures d'autrefois dans la mesure où ils répondaient et répondent encore à un intérêt ou à une préoccupation du groupe.[313]

Le temps comme durée correspond au flux de la conscience, mais il est en dehors de celle-ci traversé par la mémoire collective :

> En réalité, si, en rapprochant plusieurs consciences individuelles, on peut replacer leur pensée ou leurs événements dans un ou plusieurs temps communs, c'est que la durée intérieure se décompose en plusieurs courants qui ont leur source dans les groupes eux-mêmes. La conscience individuelle n'est que le lieu de passage de ces courants, le point de rencontre des temps collectifs[314].

En cela, un texte littéraire traduit et transmet la mémoire collective, si l'on s'attache à la formation éthique subjective et l'individuation, pour devenir capable d'agir, de s'engager, il est nécessaire de nouer une relation avec ces courants, de les reconstruire et de les suivre ou de bifurquer, décider ce que l'on retient et ce que l'on oublie. Successivement, le sujet a des points de vue sur ces courants collectifs :

---

[311] *Ibid*., p. 4.
[312] Le concept du conseil et de la délibération : Hourcade Sciou, A. (2017). *Le conseil dans la pensée antique : les sophistes, Platon, Aristote*. Hermann. Paris.
[313]Halbwachs, M. (1947). La mémoire collective et le temps. *Cahiers Internationaux de Sociologie*, vol. 2, p. 3-31. http://www.jstor.org/stable/40688623. p. 14.
[314] *Ibid*., p. 28-29

> […] du courant des impressions, il faut distinguer les courants de la pensée proprement dite ou de la mémoire ; les premiers sont étroitement liés à notre corps ; ils ne nous font point sortir de nous, mais ils ne nous ouvrent aucune perspective sur le passé ; les seconds ont leur source et la plus grande partie de leur cours dans la pensée des groupes divers auxquels nous nous rattachons.[315]

C'est une matière étoffée complexe qui peut se lire par le prisme des significations et expressions collectives ou par les vies individuelles, pour se souvenir il est nécessaire de construire une compréhension subjective qui éclaire le monde extérieur par l'intérieur.

2.4 Deuxième conséquence : de la « reconnaissance attentive » vers des compétences de « remémoration ».

Après l'art d'inventer, une autre activité de l'atelier du souvenir s'avère principale : la construction de la *Machina memorialis*, car, « adopter » une « machine préformée », comporte le risque de s'inscrire simplement dans une tradition figée, sans la traduire dans le monde actuel, ni d'établir un rapport personnel avec elle. Il est parfois dangereux de ne pas examiner les raisons d'une tradition, ne pas l'évaluer ni l'apprécier, car il pourrait s'agir d'une mémoire collective instituée en « machine de radicalisation[316] » par un groupe communautaire qui induit de penser selon des schémas préétablis et les réseaux sociaux aujourd'hui en fournissent des illustrations : une « bulle » qui fonctionne grâce à une « machine idéologique », parfois antisémite, raciste, d'autres fois intégriste de toutes religions confondues ou masculinistes. Quel dispositif didactique favorise la construction d'une mémoire active parce qu'elle s'est constituée en outil cognitif puissant. Quelles capacités en résultent ?

2.4.1 S'entrainer à composer des souvenirs.

L'imagination suppose des cadres collectifs et individuels dans lesquels cette activité poïétique de création d'images puisse se dérouler ; des images qui sont elles-mêmes des contributions à la fabrication d'un tissu composé de fils, de liens et de nœuds favorisant la création de scénarios et

[315] *Ibid*., p. 30

[316] Ebner, J. (2019). *Radikalisierungsmaschinen : Wie Extremisten die neuen Technologien nutzen und uns manipulieren*. Suhrkamp. Francfort. Le sous-titre pose la question suivante: *„Wie Extremisten die neuen Technologien nutzen und uns manipulieren"*/ Comment les extrémistes utilisent les nouvelles technologies et nous manipulent. Ensuite, Julia Ebner constate p. 10 : *„eine toxische Paarung aus ideologischer Vergangenheitssehnsucht und technologischem Futurismus"*/ „un couple toxique formé entre la nostalgie d'une idéologie passée et d'un futurisme technologique », *et* p. 275: *„Alle extremistischen Bewegungen (...) nutzen neueste Technologien, um ihr rückwärtsgewandtes Gesellschaftsmodell durchzusetzen (...) Dieses Paradox der Moderne ist es, das aus extremistischen Bewegungen heute mächtige Gegenkulturen und effektive Radikalisierungsmaschinen gemacht hat."*/ Tous les mouvements extrémistes (…) utilisent les plus nouvelles technologies pour imposer leur modèle de société prônant un tournant vers le passé (...). Ce paradoxe de la moderne a permis que ces mouvements extrémistes soient devenus aujourd'hui des contrecultures et des machines de radicalisation effectives ».

d'intrigues. C'est pourquoi les activités dans l'atelier du souvenir visent un apprentissage de l'art d'écouter et de raconter des histoires (aux enfants et aux jeunes) qui s'applique à l'interprétation de tous ces styles de récit de mémoire et à leur compréhension. L'un des plus célèbres traités consacrés à des techniques de mémorisation repose sur cette capacité de conteuse et de conteur. Il est intitulé *Rhétorique à Herennius*[317] attribué à Cicéron au premier siècle avant l'ère chrétienne et il y décrit un procédé de création d'une mémoire artificielle grâce à un édifice où l'on placerait les éléments que l'on veut retenir pour créer un « parcours » qui correspondrait au déroulé d'un discours à prononcer ou d'éléments importants d'un procès judiciaire :

> La fait de mémoriser ces thèmes comme autant d'éléments immédiatement reconstructibles d'une scène quasi narrative mettant en jeu différentes figures, dont chacune représente les parties en présence, permettra à l'orateur de composer ses discours *ex tempore*, de les adapter au déroulement réel du procès.[318]

Cette capacité imaginative permet de parcourir les supports de mémoire à soi et à autrui en leur donnant une forme, celle d'une figure particulière, procédé présenté par Mary Carruthers dans un passage où elle chercher à démontrer que les mnémotechniques de l'époque classique ne relèvent pas de la *mimesis* mais d'une composition arbitraire au service de la seule mémorisation – et par-là une technique très difficilement applicable quand la somme à retenir devient plus importante. Or, c'est le qualificatif de « quasi narratif » qui retient l'attention. Par le récit, la mémoire se fabrique et reflète une réalité de manière cohérente si l'on ouvre cette méthode à la *mimesis* dans le cadre des mémoires collectives traumatiques – la Shoah.

Dans l'atelier du souvenir, les méthodes prennent en compte l'approche des différentes formes de support de manière, mais aussi comment ceux-là sont configurés, la manière dont on les aperçoit ; or la figure, la forme, la Gestalt[319], ce sont justement les éléments qui seront « repris » lors du ressouvenir. En quoi, cette composition est-elle une configuration et comment cette démarche peut-elle être exprimée et devenir accessible aux questionnements des élèves ? Ici encore, la méthode du paradigme s'avère féconde. Par exemple, la métaphore de l'océan évoque la mémoire collective comme un ensemble que l'on ne peut pas décomposer, mais qui existe en tant que fait social[320]. La

[317] Cicéron (2022). *Rhétorique à Herennius*. Les belles lettres. Paris.
[318] Carruthers, M. (2002). *Machina memorialis*. Gallimard. p. 19.
[319] Le concept de *Gestalt* désigne ici l'expérience globale d'un vécu représentée dans une figure avant de pouvoir être décomposée, et cette impression globale dépasse la somme des parties, elle en est indépendante puisqu'elle reste la même quand les éléments changent. Elle traduit la manière dont on reçoit les impressions. Pour aller plus loin, ce recueil d'articles : Höfer, U., Valent, J. et al. (2017). Christian Von Ehrenfels: Philosophie Gestalttheorie Kunst: Österreichische Ideengeschichte im *Fin De Siècle*. De Gruyter. Berlin.
[320] Mann, T. (2014). *Frühe Erzählungen 1893-1912*. Fischer. Francfort, *Tonio Kröger*: Le personnage principal est

métaphore de l'océan exprime une compréhension préconceptuelle de la mémoire collective. Ricœur utilise le terme de *métaphore vive*[321] pour désigner cette manière de définir l'insaisissable, puisque celle-ci traduit une compréhension « vécue ». Jean-Luc Amalric écrit à ce sujet :

> Réduire la métaphore à un ornement secondaire du discours philosophique ou à une simple allégorie, c'est poser une autosuffisance de la raison par rapport à l'imagination qui est purement illusoire et fictive.[322]

La métaphore est ici un outil heuristique et permet de formuler une nouvelle interprétation adéquate à la réalité. L'école de la philosophie pour les enfants conçoit la métaphore comme une habileté cognitive. Le discours poétique

> […] nous ouvre à cette dimension antéprédicative de notre expérience, que Husserl nomme la *Lebenswelt* […]. La métaphore poétique fraye ainsi les voies vers une certaine expérience d'appartenance qui inclut l'homme dans le discours […].[323]

Le sens d'une métaphore traduit soit des pensées préconceptuelles en images d'une puissance ornementale ou en illustrations artificielles d'un concept qu'il s'agit d'accompagner d'éléments sensibles pour en faciliter la compréhension et l'ancrage.

2.4.2 S'entrainer à la pensée poétique.

Les images figées qui valent pour elles-mêmes risquent en effet de s'imposer, alors que l'on cherche dans l'atelier du souvenir de s'exercer à produire des images, de faire l'expérience de cette capacité-là. Les images collectives, en revanche, comment ne pas se laisse « perturber » par celle-ci ? La méthode propose une réception active, sensorielle et critique pour déconstruire l'image et la reconstruire. Ce n'est pas l'objet de ce travail, mais voici ce qu'en dit le penseur de la fonction poétique du langage et de la psychanalyse, François Tosquelle :

> Si nous parvenons à éviter les effets de fascination des images, comme il arrive dans le cours même des activités « visuelles » qui les constituent, voilà que nous nous retrouvons en tain de « barboter »

déchiré entre une vie bourgeoise et une vie d'artiste, ce qui veut dire pour Th. Mann, entre une affirmation de la vie (*Lebensbejahung*) et une négation de la vie (*Lebensverneinung*). Lors d'un voyage en bateau, Tonio Kröger passe une nuit sur un bateau en contemplant la mer, avant de trouver un équilibre entre les deux dans une forme d'ironie. Th. Mann cite Tolstoï à plusieurs occasions : il reprend la métaphore d'un océan du bien et du mal, de contradictions à son compte. Il s'agit d'une *Lebenswelt*, un monde dans lequel nous vivons, dans lequel nous devons chercher le sens nous-mêmes, sans parvenir à une vérité que l'auteur pourrait transmettre à ses lecteurs. Un océan d'incertitude, mais qui lui permet de raconter l'histoire d'une figure, d'un sujet qui en ressort. Ici, nous faisons une analogie entre cette *Lebenswelt* constitutive de la mémoire collective, de tous les événements et de toutes les croyances contradictoires, mais dans lequel nous puisons pour nous raconter. Lire à ce sujet : Kristiansen, B. (2013). Thomas Mann – Der ironische Metaphysiker. Königshausen&Neumann. Würzburg. p. 124-146.

[321] Ricœur, P. (1975). *La métaphore vive*. Seuil. Paris.

[322] Amalric, J. L. (2006). *Ricœur, Derrida : l'enjeu de la métaphore*. PUF, Paris.

[323] *Ibid*., p. 44-45.

> éperdument dans les affects. Les possibilités et les éventualités variées des tâches et des travaux qui constituent le sujet, l'identité et la singularité de chacun, dans sa vie avec les autres, dont chacun précisément se différencie – même s'ils s'identifient plus ou moins réciproquement – ne sortent jamais par enchantement des grumes des affects. L'identité se tisse et se défait avec la parole.[324]

On retrouve le trope du tissage dans ce passage, représentant les relations avec autrui auxquelles l'on s'adresse quand on parle. Dans ce sens, le souvenir peut constituer un geste adressé à autrui, ce que le psychanalyste allie au concept du *symbolon*[325] aristotélicien et qui est également au cœur de la méthode herméneutique. *Hermeneutes* en grec signifie poète et également messager, tel Hermès, le messager de Zeus. L'interprétation est aussi une exécution singulière, comme un musicien la fait d'une partition d'un morceau de musique. Il la joue ou la traduit, il allie la mélodie, la voix et le sens ce qui permet de construire une compréhension. Voici la formule d'Aristote :

> On sait d'une part que ce qui relève du son vocal est symbole des affections de l'âme et que les écrits sont symboles de ce qui relève du son vocal, de même qui tout le monde n'utilise pas les mêmes lettres, tout le monde d'utilise pas non plus les mêmes vocables, en revanche, ce dont ces symboles sont en premier lieu des signes – les affections de l'âme – sont identiques pour tous, comme l'étaient déjà les choses auxquelles s'étaient assimilées les affections.[326]

Il écrit ici qu'en effet, les affects s'expriment par des signes qui deviennent des symboles lorsqu'on les adresse aux autres, par des écrits ici, ou par des paroles. La médiation des mots et l'intention de les exprimer, la sensorialité et la volonté s'allient, un langage commun est présupposé et ainsi l'on peut se comprendre.

Le Tosquelle poursuit son analyse :

> Les symboles ne sont pas des « images » qui peuvent se remplacer les unes les autres [...]. Le concept de symbole, pour ce qui concerne les hommes, est un concept opératoire seulement quand nous nous référons aux effets et aux structures de la langue. C'est au niveau des jeux « symboliques » qu'on vérifie et qu'on recueille des fragments de paroles séparées et que les divers « porte-parole », en accueillant ceux qui portent la moitié du « symbolon » partagé, les reconnaissent comme membres du groupe. Les symboles engagent les hommes avec d'autres hommes. En fait, ils attachent la « responsabilité » de chacun à ce qui fait la vie et la mort des autres.[327]

Il souligne ici la fonction primordiale d'être reconnu par les autres et la rencontre nécessaire pour réunir les deux moitiés du *symbolon*, dont chacun détient une partie.

---

[324] Tosquelles, F. (2019). *Fonction poétique et Psychothérapie*. Érès. Toulouse. p. 34.
[325] Aristote (2014). *Œuvres Complètes*. Flammarion. Paris. *Sur l'interprétation*, p. 67, 16 a. On utilisera le terme « affection » dans le sens rencontré ici. Toute « affection » est un affect, mais un souvenir, en tant qu'affect *(pathos*) complexe dépasse les affection comme « état affectif ».
[326] *Ibid*., p. 67.
[327] Tosquelles, F. (2019). *Fonction poétique et Psychothérapie*. Érès. Toulouse. p. 35.

Illustrons la fonction poétique du langage par la représentation métaphorique de la mémoire collective (comme océan) qui permet d'imaginer des modes d'approche divers : d'y plonger, de rester à la surface et d'y voir se diluer des souvenirs, de suivre des courants, etc. Ainsi, cette métaphore permet de comprendre d'emblée la forme indéterminée de la mémoire collective : tel l'océan, qui n'est pas la somme de molécules d'eau, mais qui a une existence indépendante et le milieu dans lequel il se meut. C'est seulement en face de l'océan que l'on adopte un point de vue individuel situé ce qui instaure un rapport avec l'altérité. L'altérité offre un point de résistance et structure l'océan indéterminé.

En atelier du souvenir, inventer des métaphores est une activité de la "fabrique du souvenir". Lipman et Sharp comptent l'invention de métaphores parmi les « habilités de pensée ». Voilà ce que Lipman écrit au sujet de la pensée métaphorique :

> La pensée d'amplification est illustrée par l'induction et l'utilisation d'analogies et de métaphores, représente une avancée cognitive. Elle va au-delà du donné et, ce faisant, oblige notre propre pensée à aller au-delà du donné. Elle est synonyme de croissance évolutive plutôt que de stabilité ou de fixité. L'amplification élargit non seulement notre pensée, mais aussi notre capacité à penser de manière expansive.[328]

Lors du travail en atelier, exprimer un concept ou une idée en composant une métaphore[329] fait appel à la créativité. Le philosophe poursuit la définition de ce processus de pensée :

> Il s'agit d'un mélange de catégories ou de schémas [...], et donc d'une synthèse d'éléments incompatibles qui, à l'instar de la vision binoculaire, permet d'obtenir une vision beaucoup plus profonde par le simple fait de les juxtaposer. C'est une pensée qui, du point de vue de l'une ou l'autre des catégories qu'elle enjambe, est vouée à sembler fausse - une « erreur de catégorie », tout comme la réflexion entre les disciplines semble souvent fausse selon les normes qui existent au sein de ces disciplines.[330]

L'interdisciplinarité est reconnue comme féconde dans la pensée complexe, tentons à ce stade d'illustrer un tel déplacement en passant des métaphores aux figures produites par le mouvement dans l'univers de la danse. Valéry écrit au sujet de la danse, lieu privilégié de figures :

---

[328] Lipman, M. (2003). *Thinking in Education*. Cambridge University Press, New York. p. 249: *"[ampliative thinking], as exemplified by induction and the use of analogy and metaphor, represents cognitive breakthroughs. Il goes beyond the given an in the process compels our own thinking to go beyond the given. It stands for evolutionary growth rather than for stability or fixity. Ampliative thing expands not only our thinking but also our capacity to think expansively.*"

[329] Cela fait partie de la liste des habiletés définie par Lipman-Sharp

[330] *Ibid*., p. 250 : "*It represents a mixing of categories or schemata […and] is thus a synthesis of incompatibles that yields, like binocularity, a far greater depth of vision by the mere act of juxtaposition. It is thinking that, form the perspective of either of the categories it bridges over, is bound to seem false – a "category-mistake", just as thinking among the disciplines often seems false by the standards that exist within the disciplines".*

> Qu'est-ce qu'une métaphore, si ce n'est une sorte de pirouette de l'idée dont on rapproche les diverses images ou les divers noms ? Et que sont toutes ces figures dont nous usons, tous ces moyens, comme les rimes, les inversions, les antithèses, si ce ne sont des usages de toutes les possibilités du langage, qui nous détachent du monde pratique pour nous former, nous aussi, notre univers particulier, lieu privilégié de la danse spirituelle[331] » ?

La figure dansée a la même fonction qu'une figure poétique. Par analogie, l'image, le mouvement composent une figure traduisant une compréhension transfigurée.

> C'est que la Danse est un art de la vie même, puisqu'elle n'est que l'action de l'ensemble du corps humain ; mais action transposée dans un monde, dans une sorte d'*espace-temps* qui n'est plus tout à fait le même que celui de la vie pratique[332].

L'on souligne ici le terme d'« art de la vie », que l'on retrouve dans les travaux bergsoniens à propos du déjà-vu. Si l'élan de la vie se retire, l'attention se relâche et ce que l'on vit semble déjà passé. Les figures que l'on aperçoit font le lien et élargissent ce que l'on vit – ce qu'on lit et ce que l'on construit. Dans les conférences données par Bergson au sujet de l'histoire de la théorie de la mémoire, le philosophe s'appuie sur la signification du concept de forme aristotélicien perçue par l'âme qui se rappelle, résumons ici les grandes lignes: l'âme se rappelle, elle est considérée comme co-accidentelle au corps, descendu dans l'organisme qui comporte les organes des sens. La perception est conservée comme une matérialité afin qu'elle puisse être rappelée. Elle repose ensuite sur une collaboration entre celui qui perçoit et l'objet perçu, qui éclaire les qualités qui préexistent potentiellement à l'objet. Celles-ci correspondent à la fois à un acte positif et à un acte négatif qui exclut toutes les qualités auxquelles l'objet ne ressemble pas. C'est une activité de comparaison et de tri. Enfin, l'âme réunit les différentes perceptions émanant des divers sens, Aristote appelle cette fonction de l'âme, ce sixième sens, le « sens commun ». Pour comprendre la représentation aristotélicienne du corps, Bergson fait référence aux artistes :

> […] si nous voulons cependant nous représenter plus adéquatement et aussi plus facilement la pensée d'Aristote sur ce point, il y a un moyen très simple, ce sera de s'adresser à ceux qui font abstraction pour voir les corps, pour voir les objets matériels, qui font abstraction de notre science, ce sont les artistes. Un artiste est celui qui pend les choses, qui prend les objets matériels par le côté qui n'est pas le côté scientifique […]. Qu'est-ce qu'un objet matériel pour un artiste ? C'est, comme a dit Aristote, c'est un *eidos*, une Forme, c'est une Idée. Voilà un peintre qui fait un portrait.[333]

Bergson explique dans ce passage que le visage représenté n'est ni un assemblage ni une juxtaposition d'éléments de la physionomie du modèle, mais une œuvre qui résulte d'une intuition.

---

[331] Valéry, P. (2023*). Philosophie de la danse*. Allia, Paris. p. 41.
[332] *Ibid*., p. 11.
[333] *Ibid*., p 272.

L'artiste représente quelque chose qui relèverait d'une transfiguration qui amplifie la forme et qui en permet la compréhension à laquelle le philosophe donne une fonction principale, la métaphore utilisée ici, c'est une « clef ». C'est un procédé.

> |...] qui en donne la clef, qui donne la clef de toute la loi de génération de la figure. C'est très simple, c'est infiniment plus simple, que ce que l'œil aperçoit. En suivant cette idée simple et en la développant, l'artiste représentera tous les traits du modèle et il les encadrera là-dedans. »[334] .

Et il poursuit :

> Ce qui est sur la toile, ce qui est inexprimable en paroles, c'est l'expression de la physionomie, si on veut, mais non pas l'expression qui se rend par des paroles, c'est l'expression qui se rend par des formes, par des couleurs, mais concentrée tout entière, convergeant sur un point où toute l'infinité des détails, des formes tient dans une aperception unique et surtout dans une intuition.[335]

En analogie au concept de forme, la métaphore traduit une intuition, une idée et un concept, étayé par une relation de ressemblance – celle du schéma qui permet la construction de l'image et qui permet la résonance et la compréhension. Se souvenir est un acte qui implique une capacité de développer une pensée créative pour élaborer des relations d'analogie entre l'objet, l'œuvre, le texte, etc., en images, en métaphores qui sont comprises par les autres. En cela, l'on peut affirmer que la méthode est poétique au sens de la *poiesis* du souvenir, réalisé dans des supports très divers et leur réception lors de la lecture, de l'écoute et du dialogue et des mouvements et de toute autre forme d'expression. Se souvenir, c'est retrouver, restaurer, rappeler, relier émotionnellement à une actualité, par un mouvement de reprise du passé, puisque les traces du passé sont disponibles, une dynamique s'installe, du « subir » vers « l'agir ».

D'abord, en quoi consiste-t-il, le temps de la composition ? Un passage d'Augustin décrit trois formes de présent :

> Qu'est-ce donc que le temps ? Si personne ne m'interroge, je le sais ; si je veux répondre à cette demande, je l'ignore. Et pourtant j'affirme, hardiment, que, si rien ne passait, il n'y aurait point de temps passé ; que si rien n'advenait, il n'y aurait point de temps à venir, et que, si rien n'était, il n'y aurait point de temps présent. Or, ces deux temps, le passé et l'avenir, comment sont-ils, puisque le passé n'est plus, et que l'avenir n'est pas encore ? Pour le présent, s'il était toujours présent sans voler au passé, il ne serait plus temps ; il serait l'éternité. Si donc le présent, pour être temps, doit s'en aller en passé, comment pouvons-nous dire qu'une chose soit, qui ne peut être qu'à la condition de n'être plus ? Et peut-on dire, en vérité, que le temps soit, sinon parce qu'il tend à n'être pas ?[336]

---

[334] *Ibid*., p. 273.
[335] *Ibid*., p. 274.
[336] Saint Augustin (2022). *Confession.* Blanche de Peuterey, Grenoble, version numérique 2022., livre XI, chapitre XIV, 17.

Ici, Augustin définit la mémoire en tant que présent du passé et aussi en tant que présent du futur, actualisé dans le présent, qui consiste en l'attention à cette mémoire vive. Il faut retenir dans la conception de la méthode de l'atelier du souvenir que les supports de mémoire sont autant d'anticipation, de paradigme pour agir.

Attribuer un sens aux histoires et acquérir la capacité de composer des intrigues, le psychologue américain Bruner[337] en fait la description. Le point de départ de sa réflexion traduit le concept de *péripéteia*[338], élaboré dans la *Poétique* d'Aristote, et il y constate que, certes, chacun a une connaissance intuitive du récit, mais, si l'on veut développer une maîtrise, un art du récit, il s'agit d'en apprendre la mesure. Composer une péripétie consiste en la mise en relation d'images selon des figures que l'on a « pensées ». Si l'on se place du côté de la psychologie, ces péripéties forgent une personnalité, l'éthique narrative inhérente aux travaux de Bruner l'affirme et s'appuie sur cette fonction pour allier la thérapie médicale au récit de ce que vit le patient ou la patiente. IL se tourne vers les sciences neurologiques qui étudient la corrélation entre récit et personnalité à travers les affections aphasiques : par exemple, des personnes atteintes du syndrome de *Korsakov* ou *Alzheimer* ont perdu et la capacité de construire des histoires et leur « moi », des observations qui étayent l'hypothèse d'une personnalité narrative qui met la fonction symbolique du langage à son service :

> […] il s'agit d'une perte de la capacité à lire dans l'esprit des autres, à dire ce que les autres pensent, sentent et même voient. Les patients qui en souffrent semblent avoir perdu toute idée d'eux-mêmes, mais aussi toute idée de l'autre.[339] [...] nous ne cessons de construire et de reconstruire ce Moi pour faire face aux situations qui se présentent à nous ; nous sommes guidés pour cela par notre mémoire des choses du passé, mais aussi par ce que nous attendons du futur, espoirs ou angoisses[340].

Il s'agit d'un art narratif qui ne reconstruit pas la véritable histoire : nos souvenirs évoluent au fil des récits, il y a une superposition des souvenirs et des souvenirs de récits. Nous sommes résilients. Est-il alors possible de raconter « n'importe quoi » sur nous ? Quel est le fondement de la cohérence des récits : « la personnalité met en jeu un engagement vis-à-vis d'autrui tout autant qu'une exigence

[337] Bruner, J. (2010). *Pourquoi nous racontons-nous des histoires* ? Retz. Paris.
[338] Aristote (2014). *Œuvres Complètes*. Flammarion. Paris. *Poétique*. 1451 a- 1451 b : « De ce que nous avons dit-il ressort clairement aussi que la fonction du poète n'est pas de raconter ce qui est effectivement arrivé, mais les événements tels qu'ils pourraient arriver, c'est-à-dire eux qui sont possibles selon la vraisemblance ou la nécessité ; en effet, l'historien et le poète ne se différencient pas en ce qu'ils expriment en vers ou en prose, on pourrait mettre les livres d'Hérodote en vers : ils n'en seraient pas moins de l'histoire qu'en prose. Il se différencient bien plutôt en ce que le premier raconte ce qui est effectivement arrivé, tandis que le second raconte les événements tels qu'il pourraient arriver. C'est pourquoi la poésie est plus philosophique et a plus de valeur que l'histoire. En effet, la poésie raconte les événements d'avant dans leur généralité, l'histoire, les événements dans leur particularité. Ce qui est général est le type de choses qu'il appartient à tel type de personne de dire ou de faire, vraisemblablement ou nécessairement [...]. C'est seulement après avoir construit leur intrigue avec des faits vraisemblables que les poètes comiques ajoutent à leurs personnages des noms de manière arbitraire [pour les comédies, etc.] ».
[339] Bruner, J. (2010). *Pourquoi nous racontons-nous des histoires ?* Retz. Paris. p. 77.
[340] *Ibid*., p. 58.

de vérité vis-à-vis de soi-même[341] ». Bruner démontre ici le caractère éthique de l'éducation, de la médecine, tout comme d'autres institutions. Il s'agit de se préoccuper du moi, comme d'une affaire publique. Il n'est pas un problème intime, personnel, mais d'intérêt public. Il y a un équilibre à trouver entre engagement et autonomie, en cela les histoires individuelles s'articulent aux récits collectifs – une intrigue entre l'intérieur et l'extérieur, entre l'événement subi, la rencontre vécue et l'action s'y noue. L'exigence dont chacun doit faire preuve participe à l'établissement du cadre éthique de la transmission, car, selon le psychologue, il est nécessaire de se préoccuper de cet espace narratif et de prêter attention à l'intrigue qui se traduit par une prise en compte du particulier, du contexte et des surprises, ainsi, la quête du sens de l'auditeur, de l'auditrice ou de la lectrice, du lecteur de l'histoire, interroge de manière concomitante ses propres récits et ceux d'autrui. Ces mémoires individuelles et collectives sont constituées de récits, véhiculant l'implicite et l'explicite, et ils habitent des corps. Qu'en est-il de la mémoire des corps dans le croisement des perspectives individuelles et collectives ?

2.4.3 S'entraîner à (re)produire des formes « allégoriques ».

Le concept de « condition historique » recouvre l'idée d'une « nature humaine », par une méthode herméneutique, celui-ci ouvre à porte à une prise de distance critique ou à une représentation artistique. Dans le cas précis de la Shoah, l'acte du souvenir permet de situer et de reconnaître, donc de déployer des connaissances, des témoignages, des traces et des œuvres du passé et également de la commémorer[342]. Sans doute, l'espace commémoratif ou celui de l'art « conceptuel » offre-t-il un lieu à la création que l'on peut approcher en cours d'histoire ou d'autres matières grâce à ces lieux actuels, accessibles[343]. Il est indéniable, que le fait social « mémoire collective » en tant que tel qui traduit la condition historique humaine en lieux publics? Les lieux publics offrent des interprétation historiques et choisissent des « traces » à valoriser ou des monuments à créer.

Quelle recherche peut-on mener lors de l'expérience sensorielle lors de la visite ou la déambulation de ces lieux? La figure allégorique pourrait convenir ici et offrir une grille de lecture. Revenons au mythe et à l'expérimentation de la recherche, tout comme des dangers qu'elle comporte, abordés

[341] *Ibid*., p. 68.
[342] Nora, P. (1984). *Les lieux de mémoires.* Gallimard. Paris. (tome 1 *La République*, 1984, tome 2 *La Nation*, 1986), tome 3 *Les France*, 1992). L'historien et philosophe y met en lumière la prédilection de la mémoire à s'incarner dans des lieux, des monuments et des discours. Il la qualifie de topographique, monumentale, symbolique et fonctionnelle. Il incombe à ces lieux de situer la mémoire collective qui se situe loin dans le temps, de manière abstraite. Si l'on veut se ressouvenir de ce que cette topographie représente, il est nécessaire de fabriquer des souvenirs, des images qui s'ancrent dans l'épaisseur d'un réel vécu par quelqu'un qui le raconte, qui le décrit et qui l'interprète.
[343] Petitier, P. (1989). Les Lieux de mémoire. *Romantisme*, n°63. Femmes écrites. p. 103-110. www.persee.fr/doc/roman_0048-8593_1989_num_19_63_5570.

dans l'*Allégorie de la caverne* de Platon (un texte littéraire) et proposons une expérience de pensée. La médiation culturelle ne peut pas prendre la forme d'expériences de pensée directement issues de la Shoah, voici mon postulat[344]. Il ne s'agit en aucun cas de plonger les participants dans une situation directement reliée au génocide, mais plutôt de reporter la question centrale de l'altérité dans une traduction allégorique, cela peut aussi être un conte ou une œuvre littéraire dans un autre contexte. Les préjugés gardent un rôle important dans l'interprétation en tant que fondement permettant la transmission et les apprentissages. Cette étape essentielle du phénomène de compréhension amène Gadamer à donner une large place aux préjugés, on y reviendra, Ricœur confirme cette analyse et accorde au concept de « préfiguration » un rôle semblable ; en effet, l'individu est le point de départ de sa formation (*Bildung*). Quand il rencontre des mémoires qui le dépassent, comment se décline la compréhension ? Il s'agit d'un éclaircissement où l'on fait l'effort au fur et à mesure de nommer les affects et de le mettre à distance, ce qui nécessite l'élaboration de figures de mouvement, d'éloignement et de rapprochement. Cette fabrique de souvenirs à partir de ressentis, « augmentés » ou « approfondis » par la reconstruction du mouvement.

En quoi le mouvement peut-il participer à la mémorisation ? Hans-Jürgen Scheurle, médecin et philosophe, apporte des éléments de réponses physiologiques en mettant l'accent sur la fonction du souvenir. Il s'inscrit dans la lignée des travaux du *Gestaltkreis*[345] :

> Prenons comme exemple le coureur de cent mètres aux Jeux Olympiques qui attend le signal de départ pour démarrer sa course. Il part au moment du coup de feu et, selon la théorie du « temps de réaction (*Time-On*) » de Libet, il n'a donc pas pu entendre consciemment le coup de feu, mais a dû y réagir inconsciemment. En effet, s'il avait attendu d'entendre consciemment le coup de feu, une demi-seconde se serait écoulée inutilement, une perte de temps qui ne pourrait plus être rattrapée. Cependant, en raison du souvenir conscient du coup de feu, le coureur pensera avoir entendu consciemment le coup de feu au moment présent. Le souvenir de ce coup et la tension au moment du départ se combinent rétrospectivement en une seule expérience *post festum* : alors que le coureur croit avoir consciemment entendu le coup de départ en raison de son souvenir, il ne l'a en réalité que reconnu et y a réagi inconsciemment et instantanément. Comme nous l'avons dit, il ne peut pas l'avoir entendu consciemment en raison du laps de temps trop court, mais il confond ici perception et souvenir.[346]

[344] Il s'agit de ma position, il est impossible de dire « Imaginons que vous soyez juifs, bourreaux... en 1941... ». Ce n'est pas un contexte historique pour endosser des rôles, bien au contraire : il faut discuter d'une question liée au souvenir, et non pas des « événements » mêmes. Il s'agit plutôt de développer l'imagination à partir de textes se situant dans d'autres contextes, d'autres univers symboliques qui prennent en compte les questions de la vulnérabilité, de la fraternité/sororité, de l'exclusion, de l'altérité.

[345] Weizsäcker, V. (von) (1997). *Der Gestaltkreis: Theorie der Einheit von Wahrnehmen und Bewegen*. Suhrkamp, Francfort.

[346] Scheurle, H. J. (2013). *Das Gehirn ist nicht einsam*. Kohlhammer. Stuttgart. p. 91-92: „*Als Beispiel vergegenwärtigt man sich einen Hundertmeterläufer bei der Olympiade, der den Signalschuss zum Loslaufen erwartet. Er startet auf den Knall hin und kann somit, nach Libets ‚Time-On' Theorie, den Schuss gar* nicht bewusst *gehört, sondern muss*

Hans-Jürgen Scheurle examine l'exemple du départ d'une course lors de laquelle la mémoire induit le mouvement, par la reconnaissance attentive d'un don qui fait partie d'un enchainement de mouvement entraîné, répété.

Que se passe-t-il au moment du départ de la course ? Le cerveau « réveille » les organes et leur permet ainsi de se mettre en mouvement par la résonance avec les organes sensoriels et moteurs, aucun envoi d'information n'est nécessaire, car le cercle interactionnel de l'organisme et du milieu fait naître le mouvement. Cependant, ce n'est pas parce que le cerveau prépare une action que l'on est contraint de l'accomplir, même, l'on se souvient d'un moment où l'on pense avoir choisi une action par la volonté, pourtant, peut-être pourrait-on dire que, selon l'éclairage apporté, que l'on a précisément choisi de « prêter attention à.…», on a choisi à s'entraîner auparavant, mais au moment même de la course, le départ ne repose en aucun cas sur la volonté, beaucoup trop lente. Tout un mécanisme repose sur cette « machine mémorielle » construite grâce à des effort soutenus.

2.4.4 S'entraîner à (re)produire des supports de mémoire.

Les artéfacts cultures, les supports de mémoire d'un côté et la *poiesis*, la fabrique de souvenirs de l'autre, autant de concepts qui soulignent l'activité de construction inhérente à tout acte de souvenir. Un artéfact social propose une représentation qui invite à l'interprétation, en quelque sorte, cette représentation articulée à l'interprétation produit un souvenir « artificiel » au sens qu'il est une œuvre (d'un artisan, d'un, une artiste et d'une, un interprète). Ces procédés créent un espace relationnel et comportent ainsi une dimension éthique. Quel est le critère qui les inscrit dans un cadre éthique ? En lisant et interprétant le passage suivant où l'écrivain Kertész décrit le retour des camps de son narrateur adolescent, à travers la manière que l'auteur a choisi pour raconter le moment, la lecture suscite l'interprétation :

> C'était davantage la répétition presque lassante d'un mot qui me frappa dans leur litanie, un mot avec lequel ils qualifiaient chaque nouveau tournant, chaque prolongement, chaque mouvement : Ainsi, par exemple, les maisons avec l'étoile juive « sont arrivées », le 15 octobre « est arrivé », les Croix fléchées « sont arrivées », le ghetto « est arrivé », l'affaire sur les rives du Danube « est arrivée », la libération « est arrivée ». Et puis, il y avait l'erreur habituelle : comme si tous ces événements flous,

---

unbewusst *darauf reagiert haben. Denn würde er gewartet haben, bis ihm der Startschuss bewusst geworden ist, wäre eine halbe Sekunde ungenutzt verstrichen – ein Zeitverlust, der nicht mehr eine halbe Sekunde ungenutzt verstrichen – ein Zeitverlust, der nicht mehr aufzuholen wäre. Aufgrund der* bewussten Erinnerung *an den Startschuss aber wird er Wettläufer der Meinung sein, den Schuss* gegenwärtig bewusst *gehört zu haben. Die Erinnerung daran und die Anspannung beim Loslaufen verbinden sich retrospektiv zu einem einzigen Erlebnis* post festum*: Während der Läufer aufgrund seiner Erinnerung glaubt, den Startschuss bewusst gehört zu haben, hat er ihn in Wirklichkeit nur wiedererkannt und augenblicklich unbewusst darauf reagiert. Er* kann *ihn wegen der zu kurzen Zeitspanne wie gesagt nicht bewusst gehört haben, verwechselt jedoch hier Wahrnehmung und Erinnerung".* Il fait référence à la fois la reconnaissance et la réaction qui appartiennent à la mémoire procédurale.

> qui semblaient en réalité inimaginables et qui, d'après ce que je voyais, n'étaient plus tout à fait compréhensibles pour eux dans les détails, n'avaient pas eu lieu dans l'ordre habituel des minutes, des heures, des jours, des semaines et des mois [...]. Là, je leur ai demandé ce qu'ils avaient bien pu faire pendant « ces temps difficiles ». « Eh bien... nous avons vécu » a dit l'un, plongé dans ses pensées. « Nous avons essayé de survivre » a ajouté l'autre. Ils avaient donc eux aussi avancé pas à pas, comme je l'avais remarqué. Ils ont voulu savoir de quel genre de cas il s'agissait, et je leur ai raconté comment cela s'était passé à Auschwitz, par exemple. Par train – je ne veux pas affirmer que c'était nécessairement le cas à chaque fois, car je ne peux pas le savoir –, mais dans notre cas au moins, on peut compter environ trois mille personnes. Supposons qu'il y avait environ mille hommes. Calculons une à deux secondes pour l'examen, plutôt une que deux. Laissons de côté le premier et le dernier, ils ne comptent jamais. Au milieu cependant, là où je me trouvais moi-même, il fallait compter un temps d'attente de dix à vingt minutes avant d'arriver au moment décisif : le gaz ou encore une fois la vie sauvée. Mais entre-temps, la file avançait sans cesse, continuait d'avancer, et chacun faisait un pas, plus petit ou plus grand, selon la vitesse d'avancement. Il s'ensuivit un silence.

Les auditeurs se sentent de plus en plus dérangés, irrités parce qu'ils ne comprennent pas bien le sens des paroles du jeune narrateur qui analyse son comportement, qui refuse de mettre cette vie entre parenthèses, puisqu'il reconnaît l'avoir vécu, enduré et il ne peut pas vouloir l'oublier ni nier la responsabilité d'avoir fait chaque pas. L'auteur poursuit :

> [...] Ce que cela avait à faire là ? Ce que je voulais dire par là ? Je dis, rien de particulier, seulement que les choses n'étaient pas simplement arrivées, mais que nous avions aussi marché.

Ici le jeune narrateur déplore que chaque minute eût duré sans rien apporter de nouveau. Et qu'aucune manière de regarder ce passé, *a priori* ou a *posteriori*, n'est la bonne manière d'aborder cette prise de conscience du temps qui passe et de la responsabilité que l'on doit endosser pour ce que l'on a fait, accomplit, peu importe si on l'a voulu ou non. Selon lui, chacun a laissé passer le temps et les événements contingents qui se déroulaient. Il refuse l'idée que la Shoah pourrait être définie comme un accident que l'on pourrait oublier pour commencer une nouvelle vie :

> Mais même ainsi, je leur ai expliqué qu'on ne peut jamais commencer une nouvelle vie, mais seulement poursuivre l'ancienne. Moi, et personne d'autre n'avait accompli mes pas, et, j'affirme que je les ai accomplis avec dignité. [347]

[347] Kertész, I. (2022). *Heimweh nach dem Tod: Arbeitstagebuch zur Entstehung des „Romans eines Schicksallosen“.* Rowohlt. Hambourg. p. 279-284 : Le jeune narrateur revient à Budapest, après une première période de convalescence à Buchenwald et retrouve des voisins dans son son ancien immeuble. Il les interroge sur leur sort pendant les derniers mois de la guerre. *„Es war mehr die häufige, fast schon ermüdenden Wiederholung eines Wortes, was mir an ihrer Litanei auffiel, ein Wort, mit dem sie jede neue Wende, jede Verlängerung, jede Bewegung bezeichneten: So ‚kamen‘ zum Beispiel die Judensternhäuser, ‚kam‘ der fünfzehnte Oktober, ‚kamen‘ die Pfeilkreuzler, ‚kam‘ das Ghetto, ‚kam‘ die Sache am Donau-Ufer, ‚kam‘ die Befreiung. Nun und dann war da der übliche Fehler: Als hätte dieses ganze verwischte, in Wirklichkeit unvorstellbar erscheinende und auch in den Einzelheiten – so wie ich es sah – für sie nicht mehr vollständig nachvollziehbare Geschehen nicht in der gewohnten Abfolge von Minuten, Stunden, Tagen, Wochen und Monaten stattgefunden […]. Da habe ich sie gefragt, was sie denn wohl in diesen ‚schweren Zeiten‘ gemacht hätten. ‚Na ja... wir haben gelebt ‘, sagte der eine nachdenklich. ‚Wir haben zu überleben versucht‘, fügte der andere hinzu. Also hatten auch sie einen Schritt nach dem anderen gemacht- wie ich bemerkte. Was für Schritte, wollten sie wissen,*

Les souvenirs sont reliés aux mouvements accomplis, J'ai avancé, j'ai entendu des ordres, j'ai crié, etc. – Imre Kertész fait dire à son narrateur qu'il regrette de ne pas avoir lu Dostoïevski, *Crime et Châtiment*, pour mieux faire face. Comment faire face à la possibilité de génocides, des actions antisémites ou racistes, d'agressions et toute la violence présente dans la vie collective. Au niveau affectif, les textes décrivent des émotions éprouvées immédiatement, par exemple, un sentiment de malaise qui s'installe quand, au niveau des convictions, l'on vit des choses hors cadre ; ce malaise peut être analysé. On distingue une forme d'irritation qui peut se transformer en l'indignation, une impuissance qui peut désespérer, une inquiétude qui pousse à développer une attention accrue au monde. Peut-on les qualifier d'émotions morales ?

Le concept de dignité surgit au fur et à mesure des lectures, dans le système concentrationnaire l'autodétermination est globalement exclue et il contrevient à la dignité humaine. Ironiquement, Kertész illustre cette « absence de choix d'un destin » par les positions de son personnage central. Les pas, ont été accomplis par lui, et, ainsi, il en est responsable. Cette responsabilité s'exprime dans la prise en compte de toute sa vie, sans en écarter ou éloigner les années de déportation. La dignité se manifeste dans les moments de surprise des premiers jours, tel que l'auteur les met en forme, en insistant ainsi sur l'absence de cadre éthique du système. Le texte, par sa forme ironique, pose, à travers les yeux de l'adolescent, la question centrale de l'« absence de destin ». On peut allier ces réflexions au concept de l'identité narrative de Ricœur, dont il sera question plus tard.

L'auteur de théâtre Peter Weiss, dans sa pièce écrite à partir des témoignages recueillis lors de procès de Francfort, en début d'années 1960[348], qui examinent pour la première fois la culpabilité des « petites mains », des surveillants des camps avec le chef d'inculpation de « meurtre ». Les textes sont retravaillés, transfigurés. Le témoin numéro trois décrit le moment de la sélection et il se pose également la question des pas que chacun fait, l'un après l'autre. Pourquoi citer cet auteur ? En effet,

---

und habe ich auch ihnen erzählt, wie das zum Beispiel in Auschwitz zugegangen war. Pro Eisenbahnzug – ich will nicht behaupten, dass es unbedingt jedes Mal so war, denn das kann ich nicht wissen -, zumindest in unserem Fall aber ist mit ungefähr dreitausend Personen zu rechnen. Nehmen wir davon etwa tausend Männer an. Rechnen wir für die Untersuchung ein, zwei Sekunden, eher eine als zwei. Den ersten und den letzteren lassen wir weg, die zählen ja nie. In der Mitte jedoch, wo auch ich stand, muss man also mit einer Wartezeit von zehn bis zwanzig Minuten rechnen, bis man zu dem Punkt gelangt, wo sich entscheidet: gleich das Gas oder noch einmal davongekommen. In der Zwischenzeit aber bewegt sich die Reihe ständig fort, geht immer weiter voran, und ein jeder macht immer einen Schritt, einen Kleineren oder eine größeren, je nach Betriebsgeschwindigkeit. Daraufhin ist eine Stille entstanden. [Ils montrent une réaction irritée] *was das mit der Sache zu tun habe und was ich damit sagen wolle. Ich sagte, nichts Besonderes, nur war es nicht einfach so, dass die Dinge ‚kamen', wir sind auch gegangen.* [...] *Aber auch so habe ich ihnen erklärt, dann man nie ein neues Leben beginnen, sondern immer nur das alte fortsetzen kann. Ich und kein andere hat meine Schritte gemacht, und ich behaupte, mit Anstand*. [Ses auditeurs sont de plus en plus dérangés et importunés par ses mots.]".

[348] Le procureur Fritz Bauer est le premier à voir mis en examen un certain nombre de gardiens et de gardiennes du camp d'Auschwitz : https://www.fritz-bauer-institut.de/ et un ouvrage de documentation : Langbein, H. (1995). *Der Auschwitz-Prozess : eine Dokumentation*. Neue Kritik. Francfort.

il s'agit d'un auteur « héritier » plutôt que d'un témoin survivant des camps ou d'un descendant de survivants qui fabrique des souvenirs à partir de traces, de procès-verbaux et de faits historiques. Il se situe au niveau de la question de culpabilité collective discutée en Allemagne. Sa famille est juive, mais elle s'est exilée en Angleterre à l'arrivée d'Hitler au pouvoir.

> Temoin 3 : Quand nous parlons aujourd'hui avec des personnes qui n'ont pas été dans les camps de nos expériences / quelque chose quelque chose d'inimaginable se produit toujours/ Pourtant ce sont les mêmes gens/ que ceux qui y ont été surveillants et prisonniers/ Étant amenés en si grand nombre/ et amené par d'autres en grand nombre/ le procédé devrait être compréhensible encore aujourd'hui/ Beaucoup de ceux qui ont été désignés à représenter des prisonniers/ avaient grandi avec les mêmes notions/ que ceux qui se trouvaient accomplir le rôle des surveillants/ Ils s'étaient engagés pour la même nation/ et pour le même progrès et bénéfice/ et s'ils n'avaient pas été promus prisonniers/ ils auraient pu se retrouver dans le rôle des surveillants/ Nous devons laisser tomber cette attitude noble/ que ce monde concentrationnaire nous serait incompréhensible/ Nous connaissions tous la société/ dont le régime était issu/ qui pouvait produire de tels camps/ L'ordre qui y régnait/ nous était familier dans ces fondements/ c'est pourquoi nous pouvions nous y adapter/ jusqu'à leur conséquence ultime/ dans lequel l'exploitant pouvait étendre sa domination jusqu'à un degré inconnu et l'exploité/ devait livrer lui-même sa farine d'os.[349]

L'auteur pose ici la question des habitudes individuelles et collectives qui constituent un cadre compréhensible qui perdure. Ce cadre doit être interrogé, selon la méthode d'Edith Fuchs qui interroge les philosophies qui ont permis le nazisme, donc il faut élargir le cadre du camp vers toute la société, puisque celle-ci le produit, le permet et l'alimente. Ce cadre éthique englobant les relations humaines et sociales, même toutes les relations du vivant si l'on réfléchit avec Frédéric Worms, doit être sans cesse interrogé, institué et les critères, les pierres de touche sont transmises, adaptées et traduites grâce au travail sur la mémoire. Si Primo Lévi qualifiait la Shoah comme un fait incompréhensible, certes, l'on ne peut pas se l'approprier, malgré tout, en lisant les textes des survivants, la lectrice et le lecteur reconnaît le cadre abimé et elle, il se pose la question de la possible réinstallation de camps actuellement. Peter Weiss l'affirme dans ce passage, « il faut quitter l'attitude noble face à la Shoah » et essayer d'en tirer quelque chose. Il faut chercher à l'interroger, à comprendre ce qu'elle a fait avec les personnes déportées et d'interpréter les mémoires de la

[349] Weiss, P. (2021). Die Ermittlung. Suhrkamp. Francfort. p. 85-86*: „Wenn wir mit Menschen/ die nicht im Lager gewesen sind/ heute über unsere Erfahrungen sprechen/ ergibt sich für diese Menschen/ immer etwas Unvorstellbares/ Und doch sind es die gleichen Menschen/ wie sie dort Häftlinge und Bewacher waren/ Indem wir in solch großer Anzahl/ in das Lager kamen/ und indem uns andere in großer Anzahl/ dorthin brachten/ müsste der Vorgang auch heute noch/ begreifbar sein/ Viele von denen die dazu bestimmt wurden/ Häftlinge darzustellen/ waren aufgewachsen unter den selben Begriffen/ wie diejenigen/ die in die Rolle der Bewacher gerieten/ Sie hatten sich eingesetzt für die gleiche Nation/ und für den gleichen Aufschwung und Gewinn/ und wären sie nicht zum Häftling ernannt worden/ hätten auch sie einen Bewacher abgeben können/ Wir müssen die erhabene Haltung fallen lassen/ dass uns dies Lagerwelt unverständlich ist/ Wir kannten alle die Gesellschaft/ aus der das Regime hervorgegangen war/ das solche Lager erzeugen konnte/ Die Ordnung die hier galt/ war uns in ihrer Anlage vertraut/ deshalb konnten wir uns auch noch zurechtfinden/ in ihrer letzten Konsequenz/ in der der Ausbeutende in bisher unbekanntem Grad/ seine Herrschaft entwickeln durfte und der Ausgebeutete/ noch sein eigenes Knochenmehl/ liefern musste".*

Shoah ; l'interprétation est une application de la compréhension dans la méthode herméneutique, c'est le moment où l'on alterne « explication » et « compréhension ».

> La plupart de ceux qui arrivaient sur la rampe/ ne pouvaient toutefois trouver le temps/ de s'expliquer leur situation/ perturbés et muets/ ils empruntaient leur dernier chemin/ et ils se laissaient tuer/ parce qu'ils ne comprenaient rien/ Nous les appelons des héros/ or leur mort était inutile/ nous voyons devant nous ces millions/ sous les projecteurs/ sous les insultes et les aboiements des chiens/ et le monde extérieur/ demande aujourd'hui/ comment c'était possible/ qu'ils se laissaient exterminer/Nous/ qui vivons encore avec ces images/ nous savons que des millions peuvent de nouveau attendre ainsi/ faisant face à leur extermination/ et que cette extermination/ dépasse en efficacité ces vieilles installations/ maintes fois [350]

Bien entendu, la mémoire-habitude, automatisée et l'émotion qui trouve la résonance immédiate à se mouvoir, à agir ou à être sidéré, incapable de bouger, le mode de fonctionnement de tout être humain. Et pourtant, si l'on prend conscience de l'impulsion à se mouvoir de manière concomitante au mouvement même et, à ce moment-là, on pourra encore l'arrêter, comme si on émettait en quelque sorte un véto à ce mouvement impulsif, comment surmonter au contraire, l'impossibilité de réagir quand on est plongé dans la terreur, la torpeur ou la sidération ? Il est trop tard, à ce moment-là, c'est bien en amont qu'il faut réfléchir à ce que ces situations se produisent le moins possible, que celles-ci restent à la marge, une exception, un délit ou un crime aux yeux de la société. En faisant cet effort constant, l'on participe à la construction du cadre éthique. Si l'on se retrouve hors de ce cadre[351], sidéré et sans repères, sans souvenirs « adéquats », comment dire « non » ? Ruth Klüger conclut que sa mère, qu'elle considère avoir un fonctionnement psychotique, arrive à s'adapter davantage à la vie concentrationnaire parce qu'elle n'éprouve pas la même sidération, parce que son monde est déjà incohérent.

Donc, dans un monde qui se cherche un cadre éthique, en terme général, la « liberté de vouloir » réside dans l'« acceptation » d'un mouvement, d'une action ou dans son « refus », c'est-à-dire en la « bloquant ». Et dans le deuxième cas, le cerveau s'adapte, le potentiel de l'action s'estompe et disparaît. Le « véto » ne vient pas du cerveau, mais du mouvement bloqué en résonance avec le

[350] *Ibid*., p. 86: *„Die meisten die auf der Rampe ankamen/ fanden allerdings nicht mehr die Zeit/ sich ihre Lage zu erklären/ Verstört und stumm/ gingen sie den letzten Weg/ und ließen sich töten/ weil sie nichts verstanden/ Wir nennen sie Helden/ doch ihr Tod war sinnlos/ Wir sehen sie vor uns/ diese Millionen/ im Scheinwerferlicht/ unter Schimpf und Hundegekläff/ und die Außenwelt fragt heute/ wie es möglich war/ dass sie sich so vernichten ließen/ Wir/ die noch mit diesen Bildern leben/ wissen/ dass Millionen wieder so warten können/ angesichts ihrer Zerstörung/ und dass diese Zerstörung an Effektivität/ die alten Einrichtungen um das Vielfache/ übertrifft".*

[351] Ruth Klüger avance l'hypothèse que sa mère, qu'elle considère avoir un fonctionnement psychotique, arrive à s'adapter davantage à la vie concentrationnaire parce qu'elle n'éprouve pas la même sidération, son monde étant déjà incohérent. Klüger, R. (1994). *weiter leben: Eine Jugend*. DTV. Munich.

cerveau et ainsi le cerveau réagit à ce « véto »[352], voilà ce que Hans-Jürgen Scheurle conclut des travaux de Libet. Les questions d'apprentissage, d'habitude et d'attention aux mouvements grâce à la connaissance du corps et des souvenirs permettent de sortir de l'immédiateté et de dire « non », parce qu'on réussit à exprimer ou à nommer ce mouvement et à l'évaluer, à y renoncer ou à y consentir. Pour renoncer à un mouvement, il faut être actif ; de même l'état de repos est un état actif, une performance[353]. Qu'apporte ce phénomène à l'organisation des ateliers du souvenir ? Il est possible de transformer ce moment en intrigue - de le configurer en intrigue - donnant un sens à l'acceptation ou le refus d'un mouvement en général et de se poser la question de la motivation. Ainsi, lors de la lecture de récits sur la Shoah, les élèves pourront prêter une attention particulière au moment où ils veulent poursuivre la lecture. Ils devront aussi essayer de repérer les questions qui se posent à ce moment-là. C'est pourquoi, en suivant l'analyse de Hans-Jürgen Scheurle, une compréhension approfondie permet de comprendre l'origine d'une action dans l'articulation du souvenir et de l'action dans le corps. Il est possible de prendre l'habitude de se poser cette question et de mieux se connaître, d'apprécier ce moment pour lequel il faut un environnement calme et bienveillant.

Hans Jürgen Scheurle pose ainsi la question de la mémoire, qu'il qualifie comme « l'une des capacités qui font partie du corps en entier[354] ». L'actualisation de la mémoire procédurale dépend aussi du contexte, selon lui. Une relation de résonance avec l'environnement (le milieu, les autres, l'organisme) lors de cette actualisation qui est une réponse[355]. On pourrait ajouter qu'une capacité existe grâce au souvenir, dans la mémoire, tel un aspect virtuel de l'expérience vécue. La mémoire produit une action telle que le départ du sprinteur, tout comme le renoncement à concourir pourrait être une action possible. L'auteur cite Thomas Fuchs[356] :

---

[352] [352] Scheurle, H. J. (2013). *Das Gehirn ist nicht einsam.* Kohlhammer. Stuttgart., p. 95: *« Die hieraus zu ziehende Folgerung könnte nicht radikaler sein: Hier ist erstmals experimentell bewiesen worden, dass individuelles Wollen, in der negativen Form des Unterlassens, nicht von der Hirnfunktion ausgeht, sondern umgekehrt auf diese modifizierende einwirken kann."* / « La conséquence que l'on peut tirer de cela ne pourrait pas être plus radicale : ici, il a été prouvé pour la première fois de manière expérimentale, que le vouloir individuel, dans la forme négative du renoncement à l'action, n'a pas son point de déclenchement dans la fonction cérébrale, mais, à l'inverse, le première agit sur la deuxième en la modifiant ».

[353] *Ibid*., p. 117: „*Wird der Organismus jedoch auf mechanische Prozesse reduziert, wird leicht übersehen, dass der Ruhezustand der Lebewesen kein passiver, kein mechanischer Zustand, sondern das Ergebnis einer aktiven organischen Leistung, eben der peripheren Hemmung ist".* / « Si l'on considère l'organisme comme un ensemble de processus mécanismes, on le comprend mal. En effet, l'état de repos des êtres vivants n'est pas passif et mécanique, mais plutôt le résultat d'une performance active organique : l'inhibition périphérique ».

[354] *Ibid*., p. 175: « *Das Gedächtnis gehört zu den Fähigkeiten, die dem Leib als Ganzem angehören* ».

[355] *Ibid*., p. 175: „*Zur Umsetzung von Fähigkeiten ist die Umwelt erforderlich, auf welche Leibesglieder und Gehirn* antworten". / « La mise en œuvre de capacité nécessite l'environnement, auquel les membres corporels et le cerveau *répondent* ».

[356] Fuchs, T. (2008). *Der Text im Körper. Leibgedächtnis, Inkarnation und Bibliodrama*. EB-Verlag. Hamburg. p. 10-40.

> Le corps n'est pas seulement une composition de membre et d'organes ; un ensemble de sensations et de mouvements. C'est un corps formé historiquement, dont les expériences se sont reflétées dans ses dispositions invisibles, tout comme sa forme visible s'est formée au cours du processus de croissance. En s'adaptant de lui-même à chaque situation, le corps transpose en même temps son passé dans l'espace qui l'entoure. Ses expériences et ses dispositions recouvrent l'environnement comme un réseau qui part des sens et des membres, nous relie aux choses et nous familiarise avec le monde. Chaque perception, chaque situation est imprégnée d'un souvenir latent et physique. « Ce que nous appelons réalité », écrit Proust, « est une relation déterminée entre les sensations et les souvenirs qui nous entourent simultanément » (Proust, 1957). La mémoire explicite et autobiographique ne représente le passé que comme passé. La mémoire du corps, en revanche, transmet le présent réel et vivant du passé. ».[357]

Cette manière d'explorer le corps permet en même temps d'offrir un miroir à l'autre pour sa découverte de soi. Les artéfacts culturels nous tendent ce miroir et, grâce à eux, nous formons notre sensibilité et nos affects, et nous pourrons ensuite considérer lesquels produisent une structure éthique. L'expression passe par la production, quelle qu'elle soit, poétique, filmique, métaphorique et musicale. Et l'on peut exprimer ces souvenirs par le corps, à partir du moment qu'ils racontent une histoire.

À ce stade, l'on peut affirmer que l'expression de mémoires plurielles et la prise de conscience de la relation au corps sont primordiales. Il s'agit de nommer la manière dont on est affecté, de nommer une émotion et de décrire comment on agit — ou pas — afin de donner un sens à l'expérience vécue et d'apprendre à repérer des malaises avant de se trouver dans des situations dégradées, de sidération. Il en ressort également qu'un cercle de résonance existe, et non seulement un cercle herméneutique d'interprétation. Le concept de « résonance » tel qu'il est élaboré par le sociologue Hartmut Rosa, faisant référence aux travaux de Hans Jürgen Scheurle, sera abordé dans la troisième partie de ce travail.

[357] *Ibid*., p. 26 : « *Der Leib ist nicht nur ein Gebilde aus Gliedern und Organen, ein Ensemble von Empfindungen und Bewegungen. Er ist ein geschichtlich gebildeter Leib, dessen Erfahrungen sich in seinen unsichtbaren Dispositionen niedergeschlagen haben, ebenso wie sich seine sichtbare Gestalt im Wachstumsprozess geformt hat. Indem sich der Leib von selbst in jeder Situation einrichtet, trägt er zugleich seine Vergangenheit in den Umraum hinein. Seine Erfahrungen und Dispositionen legen sich über die Umgebung wie ein Netz, das von den Sinnen und Gliedern ausgeht, uns mit den Dingen verbindet und uns die Welt vertraut macht. Jede Wahrnehmung, jede Situation ist durchdrungen von latenter, leiblicher Erinnerung ‚Was wir Wirklichkeit nenne' schreibt Proust, ‚ist eine bestimmte Beziehung zwischen Empfindungen und Erinnerungen, die uns gleichzeitig umgeben' (Proust, 1957) Das explizite, autobiographische Gedächtnis repräsentiert die Vergangenheit nur als vergangene. Das Gedächtnis des Leibes dagegen vermittelt die eigentliche, lebendige Gegenwart der Vergangenheit*. ».

Pistes d'application n° 2.

Atelier du souvenir – Clarifier, définir, conceptualiser

Apport théorique	Application
Les mémoires sont plurielles, intergénérationnelles, prospectives et rétrospectives	Discussion philosophique Atelier de philosophie faisant appel à un texte littéraire : organiser une cueillette de questions des participants, choisir celle qui traduisent un enjeu philosophique, problématiser, se référer au texte Atelier de traduction (avec des lycéens) Discussion et justification des propositions

3. Enquêter sur les intentions d'un travail de mémoire.

3.1 Remarques préliminaires.

Lors de l'expérience de la lecture de littérature de la Shoah, la rencontre d'un texte particulier installe une situation qui se compose à la fois par l'atelier du souvenir et à la fois par le texte littéraire en tant que support de mémoire. L'enquête interprétative de la situation[358] (créée par la rencontre), dans une approche herméneutique visant à reconstruire la question posée par le texte, à interpréter les intentions artistiques, à analyser ce qui se joue lors de la réception, et à mémoriser ce complexe, voilà le dispositif tel que les concepteur et conceptrices de l'atelier du souvenir l'imaginent. Ce que l'on retient, on veut pouvoir l'actualiser n'importe quand, le « garder en mémoire » comme un élément important à partir duquel les liens vers les mémoires collectives sont « institués ». La difficulté de ce processus de préservation agissant contre un possible oubli implique une décision volontaire. L'enquête à partir de silences et de résistances procure une valeur affective au processus. L'on cherche à « emmagasiner » des connaissances historiques, par des documents et des images, etc. ; or, pour comprendre comment une telle idéologie déshumanisante a pu se mettre en place, il est nécessaire d'observer comment cette mise en place se déroula grâce aux récits mémoriels.

L'écrivain ou l'écrivaine qui rédige ses mémoires crée un récit de vie pour son personnage, dans l'espoir de susciter l'intérêt de son lectorat ou de son auditoire. Même si l'on « retient » les noms des narrateurs et narratrice, tout comme celui des écrivains et des écrivaines qui les ont créés, un autre sens du mot « retenir » joue un rôle ici : raconter « tout en retenue », d'une forme de pudeur ou de mesure, qui convient plus particulièrement aux écrits sur la Shoah. Le lecteur fabrique des souvenirs « dans » le texte, il comble des espaces vides ou accepte de laisser des blancs tout en prêtant sa subjectivité au récit. Il s'agit d'une rencontre qui déstabilise, d'une situation qui fait naître un désir d'enquête lors de cette expérience globale, car l'acte du souvenir est complexe, il produit des souvenirs du récit, ceux du moment de lecture ou d'écoute, comme déjà mentionné, tout comme des souvenirs de silences, des moments où le texte résiste : lors de la construction de ces images,

[358] Varenne, F. (2011). Le rapport entre science et logique chez Aristote vu à travers la critique de Dewey. *Cahier de l'ERIAC*, n°1, Publications des Université de Rouen et du Havre, p. 57 : « Il faut d'abord comprendre que l'enquête naît du cœur de cette expérience unifié et intégrée [...] qui rassemble et unifie constamment et continûment l'organisme et son environnement dans des réseaux de relations. Ces relations entre l'organisme et l'environnement sont constitutives de la situation. Elles sont des relations à la fois régulées et régulatrices. Et c'est lorsque cette fonction de régulation est altérée, c'est lorsque l'expérience voit apparaître en son sein ne situation de déséquilibre et d'indétermination, qu'une 'enquête' se manifeste. [...] Une enquête est donc occasionnée par une 'situation' dans l'expérience. Comme le précise Tom Burke, une situation est 'une instance' [...] de rupture ou de déséquilibre dans cette intégration dynamique [Burke, T. (1994). *Dewey's New Logic*. A Reply to Russel. The University of Chicago Press, Chicago-London. p. 23, trad. Frank Varenne.] ».

l'on est affecté par le texte. La résistance a une valeur morale, Bergson en fait un critère du sens moral :

> Un choix s'impose à tout instant, nous optons naturellement pour ce qui est conforme à la règle. C'est à peine si nous en avons conscience, nous ne faisons aucun effort. [...] D'où vient donc que cette obéissance apparaît comme au contraire comme un état de tension, et le devoir lui-même comme une chose raide et dure ? [...] Si naturellement, en effet, qu'on fasse son devoir, on peut rencontrer en soi de la résistance, il est utile de s'y attendre, et de ne pas prendre pour accordé qu'il soit facile de rester bon époux, bon citoyen, travailleur consciencieux, enfin honnête homme. [...] Érigeons donc en maxime pratique que l'obéissance au devoir est une résistance à soi-même.[359]

Si rester dans un cadre moral inhérent à la société produit une hésitation et un sentiment de résistance, celui-ci permet d'interroger ce cadre, et d'interroger cette résistance. Grâce à la reconnaissance de cette « résistance », on n'obéit pas automatiquement, mais par un examen critique, savoir interpréter ce sentiment a une valeur éthique : ce cadre, est-il juste, faut-il obéir, etc. Souvent, devant soi se dressent des tabous, des silences et des certitudes. Dans le contexte de la littérature de la Shoah, les silences entrainent les lectrices, les lecteurs, cependant, dans une situation narrative perturbante.

3.2 Se souvenir ensemble.

3.2.1 Pour une « communauté », un dispositif de recherche issu de la philosophie avec les enfants et les adolescents.

Peut-on expérimenter le « vivre ensemble » ? Pour y répondre, il faut s'interroger sur la forme collective de l'atelier : en « communauté » dans le sens que lui attribuent Dewey, puis Lipman et Sharp, aujourd'hui, Michel Sasseville et Mathieu Gagnon, ce sont des théoriciens de la philosophie avec les enfants et les adolescents[360] dont le but consiste à proposer des outils aux enfants et jeunes pour penser « par et pour soi d'une part et de l'autre part, des outils d'étayages que les animateurs pourront proposer. Un fort enjeu éducatif y est présent depuis le début, Lipman a commencé l'élaboration de sa méthode après la Deuxième Guerre mondiale. D'autres courants de la philosophie avec les enfants en proposent des déclinaisons qui ont déjà été évoquées, sans véritablement déroger d'une « communauté », parfois très structurés comme dans le dispositif d'un

[359] Bergson, H. (2012). *Les Deux Sources de la morale et de la religion*. Gallimard. Paris.

[360] Il y a plusieurs courants dans l'enseignement de la philosophie pour les enfants. Dans ce travail, il est surtout question de Lipman, car il a conçu les outils en réponse au désastre de la Seconde Guerre mondiale et il fixe l'objectif de transmettre une attention et une exigence de la faculté de juger, à travers la pensée critique, créative et attentive. Cet objectif correspond à l'objectif visé dans les ateliers du souvenir. Lire : présentation de la table ronde au colloque de l'Agsas (Octobre 2018). https://v-assets.cdnsw.com/fs/Root/ewkg4-336-Tozzi-Colloque-Agsas-2018-Table-ronde-Diotime-82-27410.pdf.

débat à visée démocratique et philosophique (DVDP) développé par Michel Tozzi, parfois très libre, comme dans le cercle de parole de la méthode Agsas/Lévine. Mathieu Gagnon s'inscrit dans le courant de Lipman, développé par Michel Sasseville, donc la communauté de recherche qui pratique la discussion philosophique à partir de textes littéraires qui se réclame plus fortement du dispositif de « communauté de recherche » tel qu'il a été conçu par Dewey. Il mène un travail pour démontrer la transversalité[361] de la philosophie, car les habiletés de pensées et les capabilités que l'on y prend en compte sont présentes dans la majorité des objectifs éducatifs, en proposant de penser cette transversalité rattachée à la rationalité par le concept de « cognition située », plutôt que par celui de « compétence ». La complexité est élaborée ensemble et l'on apprend collectivement quelque chose, en prenant en compte des perspectives individuelles complémentaires et les mémoires « disciplinaires » dans les cadres de pensée collectifs. En quoi consiste alors concrètement le dispositif de la communauté de recherche ?

Un atelier philosophique est organisé à l'intérieur d'une communauté de recherche[362] qui repose sur la pédagogie élaborée par Dewey et, avant de présenter les outils adaptés plus particulièrement à l'atelier du souvenir consacré à la Shoah, il s'agit d'en rappeler les grandes lignes. Son ouvrage *Éducation et Démocratie* de 1916 a fortement marqué la pédagogie aux États-Unis. Selon lui, l'école trouve sa pleine efficacité sociale quand l'éducation est sa propre fin et quand l'élève apprend à apprendre en devenant libre, imaginatif et créatif : aucun changement ne doit le déstabiliser, au contraire, il doit déboucher sur la recherche d'un nouvel équilibre à l'aide de l'adaptation. L'atelier du souvenir, lors de la rencontre des mémoires de la Shoah, il s'agit d'accepter le moment de déstabilisation, en concevant une mise à distance par l'approche littéraire. Le texte constitue une

[361] Gagnon, M. (2012). Étude sur la transversalité des pratiques critiques d'adolescents québécois dans le cadre de leurs cours de sciences, d'histoire et d'éthique. *Schweizerische Zeitschrift für Bildungswissenschaften*, n°34, p. 551-573. DOI:10.25656/01:10255, p. 552 : « Ainsi, notre position s'inscrit davantage dans une perspective de cognition située (Brown, Collins & Duguid, 1989; Perkins & Salomon, 1989) et de complexité (Morin, 1986) qui s'enracine, selon les mots de Perrenoud (2002), non pas par le truchement de la métaphore du transfert, mais bien de celle de la mobilisation, entendue au sens d'une mobilisation transversale. De sorte que notre posture nous conduit à adopter une épistémologie dialogique dont l'une des visées, dans le cas de la transversalité, consiste à penser ensemble le spécifique et le générique, l'émergeant et le transcendant, le disciplinaire et le transdisciplinaire, etc. Dit autrement, qu'il soit possible d'exercer une compétence dite transversale à l'intérieur d'une grande variété de situations, lesquelles sont parfois fort différentes les unes des autres par les notions qu'elles convoquent ou encore les démarches qu'elles sollicitent, est une chose, mais par là nous ne sommes pas justifiés de soutenir que cette compétence, lorsque maîtrisée dans un cadre spécifique (p. ex. un contexte disciplinaire donné) sera maîtrisée dans tous les contextes par la même personne. De fait, pour s'exercer, une compétence transversale doit s'appuyer, notamment, sur une série de connaissances, d'habiletés et d'attitudes, dont plusieurs demeurent spécifiques aux domaines. De sorte que bien que bon nombre de composantes associées à une compétence transversale puissent être exprimées de manière générique ou transdisciplinaire, leurs mobilisations et combinaisons ne peuvent faire fi de la spécificité des situations dans lesquelles elles prennent forme ».

[362] Pour aller plus loin, lire cet article qui décrit la prise en compte de toutes les formes de pensée, donc du cadre éthique de la communauté de recherche : https://philoenfant.org/2021/09/05/cultiver-lethique-du-care-dans-la-communaute-de-recherche-philosophique-lapport-de-la-pensee-creative/, Michel Sasseville et Samuel Nepton de l'université Laval à Quebec, alimentent le blog philoenfant.org.

protection face aux mémoires traumatisées, une pluralité d'élément complémentaire, parfois même contradictoire, est accessible et celle-ci ne peut être simplifiées, bien au contraire, alors que Dewey cherche à proposer une version simplifiée de la société à l'école. L'accès par la littérature permet justement d'éviter la schématisation et de préserver la complexité du réel, même si la discussion porte sur une question choisie par les participants et participantes à l'atelier, ou proposée par l'animateur, l'animatrice. Le chemin lectoral, plutôt que de constituer une simplification, face à la complexité, sera étayé par une autre schématisation : celle de la cognition. Ce sont les outils méthodologiques qui seront présentés et enseignés de manière simplifiée, classés en fonction des habiletés de pensées. La démarche préconise une recherche d'universalité et de généralisation.

Avec Dewey, qui voit la communauté de recherche comme une réplique de la société simplifié, il est possible de se tourner vers les travaux de Martha Nussbaum qui, dans l'ouvrage intitulé *Les capabilités,* approfondit cette réflexion méthodologique en y associant une dimension politique. La communauté s'élargit. Le concept de « capabilité » désigne une potentialité individuelle composée d'une capacité individuelle et par la mise en œuvre des conditions de réalisation dans l'environnement :

> [Le gouvernement] doit faire en sorte que les individus soient capables de poursuivre une vie digne et minimalement épanouie.[363]

Elle développe dix capabilités centrales, qui constituent une prolongation de la réflexion de Dewey à l'échelle de la société et dont il sera question plus loin. Il faut maintenant inverser le mouvement et aller de la société dont il est question chez Martha Nussbaum vers la « communauté de recherche ». Celle-ci nécessite un cadre qui permet l'expérimentation de capabilités. Au sujet de *Démocratie et éducation*, Matthew Lipman écrit :

> Nous devons apprendre comment apprendre aux enfants de penser par eux-mêmes, si nous voulons obtenir une démocratie qui vaut la peine.[364]

Or, la démarche de l'atelier du souvenir n'impose aucune forme de vie en commune à l'échelle de la société, mais de faire vivre l'expérience d'une forme éthique de vie commune. Concernant le développement d'une culture du souvenir, aucune obligation morale de la poursuivre n'est instaurée, mais plutôt un cadre qui favorise la reconnaissance des affects en général et de souvenirs en particulier.

[363] Nussbaum, M. (2012). *Capabilités : Comment créer les conditions d'un monde plus juste ?* Flammarion. Paris. p. 55.
[364] Lipman, M. (2003). *Thinking in Education*. Cambridge University Press. New York.

Quelles sont-elles, les pistes de réflexion développées par Dewey ? Il définit les fonctions de l'éducation : d'abord, il lui incombe de garantir l'auto-renouvellement de la vie par la « transmission d'une expérience par la communication »[365]. Chacun participerait par la communication à l'expérience et celle-ci deviendrait alors « une possession commune » par laquelle toutes les parties prenantes se trouveraient transformées lors d'un enseignement en communauté de recherche.

Le « processus de transmission » n'y peut pas être direct, c'est-à-dire en inculquant des croyances ou des connaissances directement, mais exige l'intermédiaire d'activités communes dont le sens, les méthodes et l'objet apparaissent de manière concomitante au déroulement. La constitution d'un lien individuel avec les récits par l'élève peut être caractérisé comme un lien affectif (issu du phénomène de valuation) et il mène au développement d'un savoir-faire puisqu'elle déclenche souvent le désir d'agir, de s'occuper de, de prendre soin de cette mémoire. Agir permet à l'élève de diriger ses impulsions vers cette action-là, qui comporte une fin spécifique et une intention commune, et, même si les actes de chacun étaient différents, celle-ci engendrerait « une compréhension commune des moyens et des fins »[366]. Il incombe également à l'éducation d'accroître les capacités des élèves :

> Les habitudes actives font appel à la pensée, à l'invention et à l'initiative dans l'application des capacités à de nouvelles fins.[367]

Le lien entre habitude et capacité est à souligner, Dewey pense l'éducation comme une habitude au sens aristotélicien qui comprend l'exercice d'interactions individuelles et sociales tout au long de la vie.

Ensuite, la « pensée dans l'expérience » représente une composante primordiale dans l'œuvre de Dewey :

> Penser, c'est créer d'une manière précise et délibérée des liens entre ce qui est fait et ses conséquences. C'est non seulement noter le fait qu'ils sont liés, mais la nature de leurs liens. C'est donner aux liens la forme de relations. »[368]

L'expérience vécue reste le fondement de sa pédagogie : « Le principe suivant [est incontestable] : l'éducation, si elle veut atteindre à ses fins […] doit être fondée sur l'expérience actuelle et vitale de quelqu'un»[369]. Dans ce cadre, il développe les concepts de l'« enquête »[370] et de la

[365] Dewey, J. (2018). *Démocratie et Éducation suivi de : Expérience et Éducation*. Armand Colin. Paris., p. 88.
[366] *Ibid*. p. 120.
[367] *Ibid*., p. 133.
[368] *Ibid*., p. 235.
[369] Dewey, J. (2018). *Démocratie et Éducation suivi de : Expérience et Éducation*. Armand Colin. Paris. p. 515.
[370] Dewey, J. (1967). *Logique. La théorie de l'enquête*. PUF. Paris.

« valuation »[371]. Ces deux concepts sont constitutifs de la pédagogie de projet et de la communauté de recherche. D'une part, des formes logiques apparaissent au cours de l'enquête qui repose sur l'organisation progressive d'une situation indéterminée en une situation déterminée de relations constitutives. D'autre part, la valuation opère quand une « relation d'estime » est entretenue avec un élément du projet. L'élève se rend compte, en prenant soin d'objets impliqués dans le projet, qu'il leur accorde de la valeur et il apprend à valuer, à accorder de la valeur en général. Voilà le fondement d'une communauté de recherche qui repose sur l'expérience vive de mener une enquête. Que distingue alors les communautés de recherche des groupes de participants et participantes de l'ateliers du souvenir ? Dewey préconise une école dans un cadre simplifié et équilibré. Celui-ci repose sur les choix faits par les éducateurs en fonction des valeurs communes de la société. La question de la transparence de ces choix sera traitée plus loin, ici, il importe que les mondes des mémoires de la Shoah permettent d'apprendre à percevoir les ambiguïtés et les nuances lors du processus d'interprétation. Ainsi, en préservant la complexité des mémoires de la Shoah et non pas en les simplifiant par la réduction à des images collectives, même si celles-ci sont importantes, quand on les explique et les comprend, ce sont des images affectives, ancrées dans l'expérience, construites à partir de l'interprétation des textes. L'approche culturelle donne une perspective particulière sur la complexité sans renoncer à l'universalité et à l' « institution » (en référence aux travaux de Frédéric Worms).

Lipman et Sharp proposent des critères pour juger de l'effectivité d'une communauté de recherche, Sharp, qui consacre une grande partie de son travail à la formation des enseignants, tente une définition par les effets que ce dispositif a sur le comportement des enfants quand ils sont en train de chercher. Elle en fait la liste, par exemple :

> Il [l'enfant dans une communauté de recherche philosophique] accepte volontairement les corrections apportées par ses pairs ; il est capable d'écouter les autres attentivement ; il est capable de réviser son point de vue à la lumière des arguments proposés par les autres ; il est capable de prendre au sérieux les idées des uns et des autres ; il est capable de construire son idée à partir de celles des autres, il est capable de développer ses propres idées sans avoir peur de la réfutation ou de l'humiliation de la part des autres [...], il pose des questions pertinentes [...]. Pour autant, ces comportements ne ciblent pas réellement les présupposés de la notion de « communauté de recherche ». [...] Nous n'irons pas mieux sans l'impartialité, sans la cohérence et sans la raisonnabilité, bien que nous les vivions tous imparfaitement. Et lorsque nous approchons ces caractéristiques intellectuelles, on parvient non seulement à mieux comprendre les autres et le monde dans lequel on vit, mais aussi à nous rapprocher de la connaissance de soi.[372]

[371] Dewey, J. (2011). *La formation des valeurs.* La Découverte. Paris.
[372] Sharp, A. M. (2023). *Aux sources de la philosophie pour enfants*. Vrin. Paris, trad. Johanna Hawken, p. 89-90.

Il s'agit d'une définition qui résulte de l'observation et de l'expérience. Puisque cette forme de dialogue a pu être vécue, l'on cherche à la reconstruire pour faire vivre la discussion philosophique de manière concrète.

> Apprendre à bien philosopher, cela présuppose une communauté d'expériences partagées dans laquelle il existe des procédures communes et un engagement collectif pour le respect de celles-ci. Nous n'enseignons non pas des habitudes intellectuelles par la lecture, mais par la création des conditions permettant aux enfants d'acquérir une pratique de l'agir critique, juste, raisonnable, imaginatif – ces conditions les encourageront à s'ouvrir à de nouvelles expériences et à développer le courage nécessaire pour changer leurs anciennes idées à partir de ces nouvelles expériences. Ces habitudes constituent les conditions préalables de la recherche ouverte. C'est cette dernière qui a le pouvoir de faire émerger, chez les enfants d'aujourd'hui, des intellects équilibrés, harmonieux et moraux[373].

Voici un idéal pédagogique clairement énoncé. Les ateliers du souvenir ne répondent pas à un idéal de savoir-être, mais à une transmission méthodologique, invitant les participantes et participants à vivre l'expérience d'une rencontre avec les souvenirs d'un autre. Il semble que le terme clé du passage consiste dans la caractéristique d' « expérimentalité » d'une communauté de recherche, dans ce passage, Sharp la définit comme une "communauté d'expériences partagées". Pour la vivre, il faut des « procédures communes » – la méthode que l'on élabore à partir des différentes manières de se souvenir et de différents modes de fabrication de souvenirs représentés par les tropes du moulin ou du tissage, une relation affective, « l'engagement collectif pour le respect de celles-ci », parce qu'elles ont de la valeur pour les participants. L'atelier du souvenir propose une « recherche ouverte », mais sans en attendre des effets précis : pour filer la métaphore des « graines », ces expériences vécues que chacun transforme, les conditions de leur culture et de leur récolte est précisément la préoccupation des concepteurs. Ce qu'ils en espèrent reste du domaine de l'intime conviction.

Lipman et Sharp ont ensuite développé un corpus de « capacités pour penser » pour les interventions des animateurs et animatrices dans une démarche métacognitive. Ce discours métacognitif, en précisant quelle habileté cognitive[374] vient d'être employée par les enfants et les adolescents (l'interprétation, la différenciation, la nuance, l'hypothèse, etc.).

[373] *Ibid*., p. 101.
[374] En référence à Lipman/Sharp.

3.1.2 Pour un dispositif favorisant la construction d'habiletés de pensée.

L'atelier du souvenir est également animé par l'intention de proposer des outils pour la fabrication des souvenirs. Peut-on allier l'acte du souvenir et l'apprentissage par habileté ? Pour enquêter sur le souvenir, développer les habiletés liées à la pensée créative semble en effet particulièrement propice au travail faisant appel aux affects dont le souvenir relève. Michel Sasseville et Mathieu Gagnon à Quebec ont développé les outils de la méthode de Lipman-Sharp, leur recueil *Penser ensemble à l'école*[375] constitue un corpus actuel auquel il sera fait référence, le travail de Johanna Hawken en France qui ajoute une dimension sensorielle à la méthode et, surtout, l'orientation littéraire donnée par Edwige Chirouter constituent le cadre théorique de l'atelier du souvenir. La méthode repose sur les travaux de la philosophie avec les enfants. De plus, on vient de constater que les compétences peuvent être mises en parallèle avec les capabilités universelles élaborées par Martha Nussbaum grâce au cadre. Ce cadre rend le développement des habiletés possible. Comment pourrait-on définir le lien entre capabilité et habileté ?

Pour élaborer une approche sensorielle de la philosophie, Johanna Hawken[376] propose un choix réduit d'habiletés[377]en les regroupant en cinq catégories consensuelles, en dehors du courant psychanalytique ARCH[378] qui fonctionne différemment : les habiletés de recherche, de raisonnement, de traduction, de définition et d'autocorrection[379]. Tozzi n'en avance que trois : conceptualiser, argumenter, problématiser. Pour concevoir la méthode de l'atelier du souvenir, qui vise la rencontre entre un support de mémoire et l'expérience de la fabrique de souvenirs, on peut observer toutes les habiletés nécessaires lors des discussions. Toutefois, certaines sont plus indispensables que d'autres. Pour s'engager dans la rencontre, les habiletés qui concernent la recherche permettent de vivre une enquête en cherchant à faire des liens et en établissant une relation avec le support avec lequel l'on engage un dialogue. Ensuite, les habiletés de traduction placent la méthode dans le champ de l'herméneutique. Dans un deuxième temps seulement, les participants et participantes chercheront à définir, à clarifier et à s'autocorriger si nécessaire. Peut-on déjà définir le lien entre environnement et capacité quand on analyse l'habileté de rechercher ? À son sujet Johanna Hawken écrit :

---

[375] Sasseville, M. & Gagnon, M. (2020). *Penser ensemble à l'école*. Les Presses de l'Université de Laval. Quebec.
[376] Responsable de la maison de la philo à Romainville : https://maisondelaphilo-romainville.org/?page_id=665.
[377] Michel Tozzi a développé un modèle particulier de la discussion philosophique avec les enfants, La DVDP (La discussion à visée Démocratique et Philosophique) : https://www.philocite.eu/blog/wp-content/uploads/2017/11/PhiloCite_Presentation_DVDP_Tozzi.pdf
[378] L'organisme ARCH est fondé par Jacques Lévine et Michel Develay : https://www.agsas.fr/ateliers-arch/.
[379] Hawken, J. (2020). *La philosophie avec les enfants : pour une pédagogie sensorielle*. Lambert-Lucas. Limoges, p. 74.

> L'atelier philosophique est une arène libératrice : en son sein, il est possible aux enfants d'exprimer toutes les questions, intuitives, spontanées, brûlantes ou étranges. La question a droit de cité. L'acte de questionner se distingue de la problématisation, qui représente un travail conscient, réflexif, sophistiqué ; Pour autant, elle représente déjà un apprentissage : celui de formuler une question sensée, claire et précise.[380]

Le questionnement est inhérent à la recherche, et si l'on pose une question, c'est que l'on attend des réponses. Autrement dit, l'on crée un lien de résonance. Peut-on en conclure, que, lorsque les conditions dans un cadre sont suffisantes pour faire émerger des questions, ce questionnement se traduit en une véritable « capabilité » ? Le lien entre le cadre et la capacité individuelle serait donc un lien de résonance ?

La conceptualisation et la problématisation interviendront plus tard, tout comme la recherche d'exemples et d'illustrations issus de l'héritage de la Shoah. Il me semble moralement impossible de raisonner à partir d'événements concrets des années 1933 à 1945 en essayant d'imaginer y vivre, « comme si l'on y était ». Établir un rapport avec le passé et élaborer l'héritage en distinguant, raisonnant et en critiquant les manières dont le souvenir se met en place, en effet, ce sera le sujet important. À quoi servirait de vouloir imaginer une vie sous le régime nazi ? Au contraire, il faut connaitre ce régime, accumuler des connaissances objectives à son sujet et interpréter les mémoires de la Shoah, comprendre ce que l'on en fait, ce que l'on peut construire à partir de ces textes. Pour réaliser ce qu'implique d'avoir vécu la Shoah, il est d'abord nécessaire de faire l'expérience de cette rencontre, à un niveau d'empathie cognitive. La deuxième habileté centrale après le questionnement consiste dans un dialogue. Johanna Hawken écrit :

> Il s'agit donc de reformuler, mais, plus précisément, en allant du langage de l'un au langage de l'autre. Lipman considère que chaque individu possède un langage propre, et qu'il est important de traduire la langue de l'autre pour la comprendre. Paradoxalement, il semble que, pour comprendre autrui, il faille retravailler sa propre pensée. [...] Traduire, ce serait alors créer un pont entre une personne (et son univers de mots) et une autre. Ainsi, la traduction permet l'ouverture à l'altérité qui se produit par le filtre de la transposition langagière : chacun doit chercher à se réapproprier la parole plurielle en la reformulant.[381]

Michel Sasseville insiste sur la sensorialité de cette activité dans la communauté de recherche :

> Puisque le développement de cette pensée se réalise, du moins en philosophie pour les enfants, au sens d'un dialogue, il sera important que chaque interlocuteur puisse traduire en ses propres mots ce

[380] *Ibid*., p. 76.
[381] *Ibid*., p. 80-81.

> qu'il entend de la bouche des autres participants. La traduction, l'interprétation, rend celui ou celle qui pense plus apte à saisir dans ses propres termes ce qui est pensé.[382]

Le philosophe pose ici une quasi-équivalence entre traduction et interprétation, et, en référence à Deleuze qui affirme au sujet de Proust que penser c'est traduire[383]. Sasseville utilise le mot « bouche » pour insister sur la matérialité du langage qui véhicule un monde différent, mais traduisible. Lipman décortique également la compétence en se référant aux travaux d'un logicien, Monroe Beardsley, qui se réclame des logiciens Frege et Wittgenstein, à propos d'un langage qui serait assorti à une réflexion sur la littérature et les valeurs.

> [...] Il [Monroe Beardsley] accorda une attention considérable à des préoccupations de la traduction, qui étaient axées sur le sens, et pas seulement aux questions d'inférence, qui étaient axées sur la *vérité.* (On pourrait dire que la conclusion d'une inférence déductive préserve la *vérité* des prémisses desquelles celle-ci est dérivée, pendant qu'une bonne traduction préserve le sens du texte original dont elle est dérivée.) Il n'est guère nécessaire de souligner que les compétences et les procédures de traduction mises en avant par Beardsley étaient très prometteuses pour ceux qui cherchaient à améliorer la compréhension écrite, puisque la lecture a besoin d'une traduction des pensées et du langage de l'écrivain vers la pensée et le langage du lecteur.[384]

Cet élargissement qui passe de l'écoute à la lecture d'un texte permet d'envisager la rencontre des mémoires de la Shoah tout en développant les mêmes habiletés. Cependant, écouter un témoin direct, un survivant de la persécution des Juifs, a un impact différent de la lecture, une sensorialité plus intense. Qu'en est-il de l'écoute de documentaires ? Il semble qu'elle reste tout d'abord une écoute « passive ». Pour la transformer en écoute « active », il s'agit d'imaginer une enquête qui engage les auditeurs qui transforment cette écoute en une expérience. Cela est différent pour la lecture. Celle-ci se situe d'emblée au niveau de l'expérience intime et permet, par l'effort à déployer pour lire et pour imaginer, d'engager un dialogue autour de la reconstruction des souvenirs du narrateur. C'est en partie à cause de cet effort qui rend la lecture « perceptive », qui permet de construire des images frappantes que l'on privilégie la rencontre littéraire dans l'atelier du souvenir à l'apport de documentaires et d'enregistrement de témoignages.

---

[382] Sasseville, Michel et al. (2009). *La pratique de la philosophie avec les enfants.* Les Presses de L'Université de Laval. Quebec. p. 36.

[383] Deleuze, G. (1964). *Marcel Proust : les signes*. PUF. Paris. p. 91.

[384] Lipman, M. (2003). *Thinking in Education*. Cambridge University Press. New York. p. 32-33: "[…] *he gave considerable attention to matters of translation, which were meaning-oriented, and don't just to matters of inference, which were truth-oriented. (You could say that the conclusion of a deductive inference preserves the truth of the premises from which it is derived, while a good translation preserves the meaning of the original text from which it is derived.). It is hardly necessary to point out that the translation skills and procedures emphasized by Beardsley held great promise for those attempting to improve reading comprehension, since reading involves translation from the thought and language of the writer into the thought and language of the reader".*

Par conséquent, pour pouvoir acquérir cette compétence, un cadre adéquat est indispensable, un cadre qui « institue » le droit à la lecture. Martha Nussbaum l'aborde dans la liste des « dix capabilités centrales » qui relient la possibilité de lire à la garantie d'un espace pour pouvoir la déployer et l'exercer librement. Si, et seulement si ces deux faces de l'expérience sont réunies, celle-ci se réalise et ne reste pas lettre morte ou simple inscription dans un programme scolaire. Bien entendu, au niveau d'une communauté de recherche philosophique, ces conditions sont prises en compte, de les réaliser constitue un objectif. Martha Nussbaum ajoute un quatrième point :

> *Le sens, l'imagination et la pensée*. Être capable d'utiliser ses sens, d'imaginer, de penser, de raisonner, et de faire tout cela d'une manière « vraiment humaine », une manière informée et cultive par une éducation adéquate (y compris, mais pas seulement, une éducation de base en humanités, mathématiques et sciences). Être capable d'utiliser l'imagination et de penser en lien avec l'expérience et la production d'œuvres et d'événements de son propre choix, religieux, littéraire, musicaux, etc. Être capable d'utiliser son esprit en étant protégé par les garanties de la liberté de l'expression, tant pour le discours politique et artistique que pour la liberté de culte. Être capable d'avoir des expériences qui procurent du plaisir et dévier les peines inutiles.[385]

Pour relier la possibilité et la capacité de questionner à un droit fondamental, il semblerait que le sixième point convienne le mieux :

> *La raison pratique*. Être capable de se former une conception du bien et de participer à une réflexion critique sur l'organisation de sa propre vie. (Cela suppose la protection de la liberté de conscience et du culte).[386]

C'est donc à partir de sa propre vie que l'on s'interroge sur l'organisation d'une vie, d'une absence de liberté de conscience et de marge de manœuvre, d'une instrumentalisation, d'une réification ou, à un stade ultime, d'une déshumanisation. Il est d'autant plus nécessaire de devenir capable de prêter sa propre subjectivité aux souvenirs des autres afin d'éprouver une relation de filiation de conception ricœurienne instaure cette expérience empathique par la lecture. Martha Nussbaum l'aborde dans le septième point, qui s'intitule « l'affiliation » : « être capable avec et pour les autres, de reconnaître et d'être attentif à d'autres êtres humains [...][387] ».

3.2.3 Pour un dispositif d'approche sensorielle.

Dans l'atelier du souvenir, que veut dire concrètement « expérimenter » ? Comment garder la distanciation et le cadre de protection qu'offre la lecture tout en expérimentant cette activité et

[385] Nussbaum, M. (2012). *Capabilités : Comment créer les conditions d'un monde plus juste ?* Flammarion. Paris. p. 55-56.
[386] *Ibid.,* p. 56.
[387] *Ibid.,* p. 56.

l'éprouvant dans les deux sens du terme. Ce questionnement constitue un fil rouge lors de la mise en œuvre pédagogique, présentée dans la troisième partie de ce travail, mais en voici les enjeux philosophiques. Il s'agit tout d'abord de prendre en compte le critère d' « accessibilité » qui vaut d'une part pour la mémoire dont les supports doivent être accessibles et d'autre part pour l'espace où elles peuvent être exprimées, soit dans l'intimité (avec soi-même), soit avec les proches (en privé) ou collectivement (dans l'espace public). Cette garantie de liberté d'expression est l'un des droits fondamentaux en démocratie. Or, l'universalité pose un cadre qui respecte le droit pour tous de s'exprimer et rend capable, et, par conséquent, le critère d'un égal accès doit préoccuper les conceptrices et concepteurs d'un atelier de philosophie tout comme d'un l'atelier du souvenir. Citons Johanna Hawken qui propose une didactique sensorielle grâce à des objets sensoriels symboliques, de gestes philosophiques expérimentés par des exercices, des moments psychophysiques (médiation, etc.) et des supports que l'on peut éprouver :

> Tous ensemble, ces outils et méthodes créent une pédagogie sensorielle et expérientielle qui constitue un complément essentiel à la pédagogie de la discussion et de la pensée. Nous sommes facilitateurs philosophes : à ce titre, nous devons faciliter l'entrée de l'enfant dans le monde philosophique. [...] Pour cela, il convient de faire appel aux dimensions enfantines de son être : les sens, l'expérience, l'imagination, la compréhension en mouvement, l'attrait pour la matière, les couleurs et les images. Ainsi *éprouve*-t-on la réalité des principes de la philosophie.[388]

Il semblerait que l'on puisse lever la restriction aux enfants, peu importe l'âge, ces « dimensions enfantines » se retrouvent chez les lycéens et les lycéennes, et, sans doute, aux adultes également qui apprécient éprouver le monde, même s'ils ont accumulé une expérience sensible riche et une capacité à imaginer bien plus exercée qui fait appelle à cette expérience vécue.

> En associant l'intellect, la parole et l'expérience sensorielle, il est possible d'aller vers un apprentissage plus égalitaire. Toute pédagogie invisible tend à créer des inégalités entre les apprentis, elle va être comprise par certains et incomprise par d'autres. Au fond, il s'agit de rendre visible le travail invisible de la philosophie : celle-ci, qui a l'habitude de se réaliser dans les tréfonds de l'esprit, peut demeurer obscure. Rendons visible et lisible la nature de la philosophie : la nature de la pensée, des concepts, des habilités de pensée, des postures philosophiques, de l'état propice au philosopher. Une didactique sensorielle vise à mettre en lumière, pour tous, les arcanes de la pratique philosophique.[389]

[388] *Ibid*., p. 183.
[389] *Ibid*., p. 184.

3.2.4 Pour un dispositif de mise en lumière de la capacité à reconnaitre.

Dans son analyse du « déjà vu », c'est-à-dire de la « fausse reconnaissance », Bergson accorde une large place à la volonté et à l'élan de vie et il y explique la survenue du « déjà-vu » par une inattention à la vie :

> La fausse reconnaissance est une de ces anomalies. Elle tient à un affaiblissement temporaire de l'attention à la vie : le regard de la conscience, ne se maintenant plus alors dans sa direction naturelle, se laisse distraire à considérer ce qu'il n'a aucun intérêt à apercevoir.[390]

En effet, il faut pleinement investir le présent pour ne pas le « perdre », un phénomène qui se manifeste lorsqu'on le considère comme un souvenir, car, selon Bergson, on perd en même temps l'élan vers futur. Le passé augmente le présent et l'attention seule permettrait d'en analyser les éléments articulant un souvenir subjectif et son état affectif au moment du rappel du souvenir, ce qui expliquerait la perte de l'affect actuel auquel il faut réagir, soit par inhibition, soit par l'action, comme l'explique Scheurle. Poursuivre avec Bergson l'élaboration du concept de l' « élan vital » dépasse le cadre de ce travail. Restons concentrés sur le terme d' « attention », un concept central dans la philosophie de l'éducation. « Attention et distraction sont des termes vagues : peut-on les définir plus nettement dans ce cas particulier[391] ? » Peut-on caractériser l'attention comme une intention qui crée une relation qui s'apparente à une forme de sollicitude ? Bergson écrit :

> On n'a pas assez remarqué que notre présent est surtout une anticipation de notre avenir. La vision que la conscience réfléchie nous donne de notre vie intérieure est sans doute celle d'un état succédant à un état, chacun de ces états commençant en un point, finissant en un autre, et se suffisant provisoirement à lui-même. [392]

Ainsi, avec Bergson, l'on peut affirmer que le flux conscient, ce phénomène hybride (affectif et cognitif) s'inscrit dans la durée, la constitue même. C'est-à-dire, premièrement, une perception est donc « augmentée » par le passé, deuxièmement, un état émotionnel se manifeste, troisièmement, s'il arrive à la conscience, la construction d'un sentiment en résulte, et finalement, celui-ci détermine le futur par l'engagement affectif du sujet qui exprime un sentiment, celui-ci constitue une valeur et s'inscrit dans la durée. Ces trois points sont plus au moins concomitants.

Dans le cas de la « mémoire-souvenir », celle-ci paraît déterminante pour la formation éthique parce qu'elle rend la dimension prospective consciente. On retrouve ce constat dans les travaux en

[390] Bergson, H. (2012). *Le souvenir du présent et la fausse reconnaissance*. PUF. Paris. p. 37-38.
[391] *Ibid*., p. 38.
[392] *Ibid*., p. 38.

neuroscience qui la décrivent comme une mémoire « épisodique » parce qu'elle s'inscrit dans le temps et dans l'espace, dans un contexte. En tant que telle, celle-ci remplit la fonction de configurer la vie en intrigue.

Cependant, les émotions relient automatiquement le présent à l'expérience passée sans recourir à une mise-en-intrigue, mais uniquement au niveau affectif. Ce processus comprend un savoir antéprédicatif, une forme de mémoire perceptive, immédiate, ressentie, qui relie l'expérience passée à celle de l'avenir, « comme un empiétement continu sur un avenir qui recule sans cesse », écrit Bergson. L'émotion se dévoile dans le mouvement, celui qui interroge sur la raison de ce mouvement, ce « pourquoi je bouge ». Bergson remarque qu'il est difficile de prêter attention à ces états, car, bien souvent l'on se trouve en train d'agir grâce à la « mémoire-habitude » que les neuroscientifiques nomment la « mémoire procédurale » ou « opératoire ». Il l'illustre par le phénomène de compréhension d'une phrase dont on saisit le sens, sans s'arrêter à chaque mot, pour en définir la signification. Or, il est nécessaire de déconstruire une habitude pour consentir à la renforcer ou pour la rejeter, donc de revenir à la signification de chaque mot quand cela s'avère possible. En analogie avec ce mouvement de retour sur les habitudes prises, l'activité du ressouvenir s'inscrit dans une durée, en contribuant à former une disposition à être attentif à chaque état émotionnel. Par exemple, en lisant des textes qu'éprouve-t-il ou elle, l'élève, en écoutant le récit d'autrui ? À quel moment s'agira-t-il d'une émotion morale ? Il faut en avoir conscience, il faut l'inscrire dans la durée et il faut pouvoir la justifier rationnellement. « Chaque mot » compte ici, ainsi le souvenir d'un, d'une autre devient un élément constitutif du lien qui les relie à celui qui écoute. Lors de l'écoute, le lecteur et la lectrice prête ses sensations et des sentiments aux narrateurs et narratrices en étant attentif au contexte : on y reviendra, il s'agit des dimensions de « concrétisation imageante », d' « activation fantasmatique », de « réactions axiologiques » également. Bergson le constate également :

> Chacun de nous a pu remarquer le caractère étrange que pend parfois un mot familier quand on arrête sur lui son attention. Le mot apparaît alors comme nouveau, et il l'est en effet ; jamais, jusque-là, notre conscience n'en avait fait un point d'arrêt ; elle le traversait pour arriver à la fin d'une phrase.[393]

Le processus de réception d'un texte semble cristalliser la transformation individuelle et la *paideia*.

[393] *Ibid*., p. 39.

3.3 Distinguer l'implicite et l'explicite dans le contexte spécifique des récits mémoriels.

3.3.1 Lire, interpréter et comprendre des silences et des intentions.

Comment interpréter des silences ? Le silence a une signification propre qui nécessite un effort d'interprétation du lecteur, de la lectrice ou de l'auditeur, de l'auditrice. Les éléments matériels figurent dans les récits, des traces sont décrites – or, le sens que les narrateurs leur accordent nécessite d'être interprété – surtout chez les écrivains et écrivaines qui ne visent pas à imposer une identification avec les personnages par le style de la narration. Leur objectif n'est pas de provoquer de la compassion, mais plutôt d'exposer une vie avec l'invitation de nouer une relation entre le monde du texte et le monde de ceux qui reçoivent les récits en déployant un effort d'interprétation, c'est-à-dire de respecter le processus de lecture et d'interprétation du texte qui débouche sur la construction d'un texte fantôme. Une réception d'un texte n'est pas seulement sympathique et immédiate, mais empathique – en construisant une forme d'empathie cognitive et fictive.

Quant aux récits mémoriels de la Shoah, les significations des « mémoires silencieuses » soulèvent des implications philosophiques parce que la question du sens sera posée pendant la lecture. Les émotions, quel rôle y jouent-elles ? Lors de la lecture de livres écrits par des témoins, des survivants ou des descendants, des héritiers en général, donc au niveau des mémoires collectives, lors de la réception des paroles portées par des voix très diversifiées, quelles émotions y sont suscitées ? De nombreux élèves s'attendent à lire un roman « émouvant » sur la Shoah. Ils sont surpris par les récits souvent très économes en mots, factuels avec acribie, invitant le lecteur à fournir un effort d'interprétation. La Shoah n'est pas utilisée comme un décor d'une « aventure » par laquelle la lectrice, le lecteur[394] serait happé, au contraire, les textes interrogent le point de vue éthique narratif porté par le récit. Ainsi, celui-ci participe au cadre éthique que chacun cherche à vivre. Les qualités

[394] Aurélie Barjonet compare le succès de deux romans de descendants : *Les Disparus* et *La carte postale* dans l'article suivant : Barjonet, A. (2023). Daniel Mendelsohn's The Lost and Anne Berest's *La Carte Postale*: Two Successes at the Opposite Ends of the Spectrum. *Pitannâ lìteraturoznavstva*, n°108, p. 147-163. 10.31861/pytlit2023.108.147. hal-04376126 : « La *Carte postale* reprend les ingrédients qui ont fait le succès des Disparus : l'enquête familiale, la saga, la réflexion sur la judéité, mais dans une version plus grand public, simple, et peu réflexive. Faisant cela, A. Berest ferme quelque chose qui s'est ouvert – en France – avec le livre de D. Mendelsohn, et que j'ai appelé dans mon livre l'écriture malgré tout : une écriture de non-témoin qui tente de représenter la Shoah tout en sachant que c'est impossible, qui reste à distance et fait preuve de précautions. Avec A. Berest, il n'y a plus d'hésitations, sinon pour faire durer le suspense, et la recherche de proximité est maximale, tant entre elle et ses ancêtres qu'entre elle et les lecteurs. Le problème de La Carte postale n'est donc pas son succès, mais le fait qu'il soit considéré par les jurés des prix et son éditrice comme étant littéraire ». En effet, il semblerait que, si Les disparus permet au lecteur de garder la distance et ainsi de comprendre l'autre par l'effort de l'interrogation, La carte postale vise l'adhésion du lecteur en diminuant l'effort de celui-ci, car le lecteur se retrouve dans les personnages. Pourtant, la Shoah pose précisément la question de l'autre, de sa violence, et cela passe par l'effort du dialogue et de l'interprétation. Lire aussi : Arráez, J. L. (2024). Un cas d'enchaînement narratif embellissant : *La Carte postale* d'Anne Berest. *Revue des sciences humaines*, n°353, URL : http://journals.openedition.org/rsh/5229.

que l'on appelle en général littéraires se mesurent par l'effort de la relation à fournir effectivement. Cette relation que l'on doit construire et qui est déstabilisante, même parfois irritante. Les enjeux philosophiques concernent la question de la violence et de la vulnérabilité. Il est difficile d'admettre que chacun faisait un pas après l'autre, que chacun vivait sa vie, qu'il s'agissait des victimes ou des bourreaux avec lesquels il existe un lien de filiation. La vie quotidienne dans un cadre totalitaire et concentrationnaire est surtout relatée à partir de silences.

3.3.2 Écrire et expérimenter une retenue.

Après une première période d'après-guerre marqué par un désintérêt et une volonté de refoulement des événements de cette période, cela créa une ambiance qui a rendu les récits de rescapés inaudibles. Peu à peu, les témoignages s'imposent dans les sociétés concernées. Il y a de plus en plus d'initiatives institutionnelles pour recueillir ces mémoires, ce que l'on peut illustrer avec le travail de Raul Hilberg, historien, et Elie Wiesel, écrivain, qui font partie de la commission sur l'Holocauste[395] créée par le président des États-Unis. Wiesel écrit :

> Désormais, le thème d'Auschwitz fait partie de la culture générale. Films, pièces de théâtre, romans, conférences internationales, expositions, cérémonies annuelles avec la participation des plus hautes personnalités du pays : le sujet est devenu incontournable. L'exemple le plus frappant est celui du musée de l'Holocauste à Washington : plus de vingt-deux millions de personnes l'ont visité depuis son inauguration en 1993. Conscient que la génération des survivants s'amoindrissait de jour en jour, l'étudiant ou le lecteur contemporain se découvre fasciné par leur mémoire. Car à un degré supérieur et ultime, il s'agit de la mémoire, de ses origines dans son ampleur ainsi que de son aboutissement. Je le répète : son débordement risque d'être aussi nuisible que son appauvrissement. Entre les deux, il nous incombe de choisir la mesure tout en espérant qu'elle sera proche de la vérité. […] L'oubli signifierait danger et insulte. Oublier les morts serait les tuer une deuxième fois. Et si, les tueurs et leurs complices exceptés, nul n'est responsable de leur première mort, nous le sommes de la seconde.[396]

[395] « Le 1er novembre 1978, le président Jimmy Carter constitua la *Commission du Président sur la Shoah* qui reçut pour mission de soumettre un rapport sur trois sujets majeurs : la création d'un mémorial en souvenir de ceux qui périrent dans la Shoah, la possibilité de sa réalisation ainsi que de son entretien grâce aux dons de la population américaine, et des recommandations sur la façon dont le pays pourrait commémorer chaque année une « Journée du souvenir » pour les victimes de la Shoah. La Commission, présidée par l'écrivain rescapé de la Shoah Elie Wiesel, soumit son rapport au président Carter le 27 septembre 1979. Elle recommandait la création d'un mémorial comprenant trois éléments principaux : un musée-mémorial national, une fondation pour l'éducation et un comité de conscience. En 1980, le Congrès des États-Unis votait à l'unanimité la création du Conseil américain du mémorial de l'Holocauste chargé de créer un mémorial vivant en souvenir des six millions de Juifs et des millions d'autres victimes qui périrent durant la Shoah. » dans : https://encyclopedia.ushmm.org/content/fr/article/history-of-the-united-states-holocaust-memorial-museum .

[396] Wiesel, E. (2007). *La nuit.* Minuit. Paris, p. 22-23.

Wiesel affirme ici qu'il faut éviter ce qu'il appelle le « débordement ». Hilberg[397] qualifie cette manière de s'exprimer, de raconter comme un « minimalisme ». Par une économie des mots et par l'acceptation des silences, ces récits exigent des lecteurs-héritiers un engagement, pour ramener le passé dans leur présent et pour fabriquer des souvenirs et des émotions adéquats – Wiesel l'appelle « la mesure ».

D'autres auteurs survivants de la Shoah s'expriment ; Jean-Yves Potel relate des propos d'Imre Kertész :

> Lors d'une conversation avec un journaliste allemand, Imre Kertész a employé cette formule : « Je n'ai pu concevoir Auschwitz qu'à travers l'expérience vécue du totalitarisme qui a suivi. ». Il parle de la « conception », et non pas de la compréhension d'Auschwitz. Ce qui renvoie à une représentation particulière du totalitarisme. Ailleurs, il évoque l'«expérience vécue » et insiste sur ce seul moyen : il n'a pu « concevoir » Auschwitz « qu'à travers » cette « expérience vécue » du totalitarisme qui constitue son expérience quotidienne dans la Hongrie d'après-guerre qui rappelle le passé par les constats d'associations et d'analogies. Sans elle, il n'aurait pu le faire.[398]

À la lecture des récits de mémoires de la Shoah, il n'est pas possible de comprendre la Shoah, mais seulement le point de vue de celui qui la raconte que l'on interroge, entre les lignes, à partir de ce qui en reste, de ce qui fait sens aujourd'hui. Si le narrateur adopte le niveau de l'expérience, le lecteur, la lectrice peut, en revanche, garder la distance nécessaire pour en proposer une interprétation.

3.3.3 Vivre une expérience littéraire.

La lecture consiste en une expérience narrative et interactive, car un récit permet de nouer une relation avec l'autre et d'instaurer un dialogue. Il est impossible de reconstruire l'expérience vécue par un autre, en revanche, cette reconstruction consiste à interpréter le récit et de construire des images concrètes à partir de son propre monde. En lisant, on distingue le moment de l'écriture de l'histoire. Citons *Être sans destin*. Imre Kertész, dans le récit de l'arrivée au camp, décrit l'état de choc et de stupeur que l'on prête à l'auteur, même si l'on sait que c'est un "moi narrateur" qui livre ses souvenirs. Il rappelle son premier jour à Auschwitz-Birkenau :

> Une fois, à la maison, j'avais pris au hasard sur l'étagère un livre qui, je m'en souviens, était un peu caché, que personne n'avait ouvert depuis des lustres et qui prenait la poussière. L'auteur était prisonnier. Je ne l'avais pas lu jusqu'au bout parce que j'étais incapable de suivre le fil de ses idées,

[397] Hilberg, R. (2016). *Anatomie des Holocaust. Essays und Erinnerungen*. Fischer. Francfort.
et spécialiste de l'activité de la *Reichsbahn* entre 1939-45. Des entretiens avec Claude Lanzmann figurent dans *Shoah*. Lanzmann, C. (1985). *Shoah*. Historia Films, ministère de la Culture, Les Films Aleph. Paris.
[398] Potel, J. Y. (2017). Imre Kertész et le « socialisme réel ». *Lignes*, vol. 53, n°2, p. 75-85.

> et puis aussi parce que les personnages avaient des noms terriblement longs et impossibles à retenir, la plupart du temps trois, et finalement parce que ça ne m'intéressait pas le moins du monde, puis, à vrai dire, la vie des prisonniers me répugnait quelque peu : de cette façon, je suis resté ignorant en cas de besoin.[399]

L'auteur évoque la place de la littérature, non sans une certaine ironie, parce que la littérature est imbriquée dans sa vie, elle ouvre des fenêtres sur le monde et des espaces de réflexion, et elle prépare le lecteur à la vie grâce aux congruences et aux croisements entre les expériences vécues, celles décrites par le narrateur, et celles vécues par le lecteur. Un texte littéraire offre des modèles et des schémas de pensée informels, qui diffèrent des modèles scientifiques, et pourtant, ce sont également des modèles issus d'expériences. Dans les sciences humaines, on cherche l'universel à travers le particulier. Enfin, au moment de la refiguration quand on agit et que l'on découvre ce qui fonctionne (de manière pragmatique), celle-ci offre une réponse créative à des apories et à des dilemmes et permet ainsi une réévaluation des habitudes. Le narrateur créé par Imre Kertész se souvient ici du premier jour passé à Auschwitz-Birkenau avec précision parce que cette vie est inhabituelle, perturbante et frappante.

> J'ai retenu tout cela seulement parce que le prisonnier qui a écrit le livre, se rappelait soi-disant mieux la première – donc la plus éloignée – époque de la captivité que les moments plus tardifs, situés plus proche du temps de l'écriture. Autrefois, je mettais en doute ce phénomène, je le prenais pour une invention. Maintenant, je crois qu'il a écrit la vérité – moi-même, je me rappelle également mieux les premiers jours, en effet, si j'y réfléchis, avec une plus grande précision que les suivants.[400]

Au moment de sa première lecture, l'adolescent n'adhère pas au texte parce que pour lui, les expériences récentes et nouvelles occupent tout son esprit. Ensuite, quand il cherche à se souvenir de son arrivée au camp, il se rend compte de la justesse de ce phénomène, car ce premier jour en tant que prisonnier est toujours actuel, en revanche, la suite lui semble indistincte. Les souvenirs en tant qu's s'effacent au fil du temps, les conditions de détentions amenuisent les capacités de ressentir, à cause de l'habituation aux maltraitances. Le lecteur connaît la fin de l'histoire, tout comme le narrateur qui a survécu quand il livre son récit. La lectrice, le lecteur n'a pas subi cette habituation et, via l'émotion, il chemine vers la raison et vers la possibilité d'un jugement.

Si l'on propose la lecture de ce passage en atelier du souvenir, cette mise en abime littéraire du narrateur pose la question de l'expérience littéraire d'une part et de l'autre part, celle des souvenirs

[399] Kertész, I. (1998). *Être sans destin*. Actes Sud. Arles. trad. Natalia Zaremba-Huzsvai et Charles Zaremba. p. 138.
[400] *Ibid.,* p. 138: « Tout ce que j'ai retenu, c'est que le prisonnier, l'auteur du livre, affirmait mieux se souvenir des premiers jours de sa captivité que des suivants, c'est-à-dire de ceux qui étaient finalement plus proches du moment où il écrivait. Sur le coup, j'avais trouvé cela assez douteux, je le prenais plutôt pur des craques. Mais en définitive, je crois qu'il avait quand même dit vrai : moi aussi, c'est le premier jour que je me rappelle le plus précisément, en effet, quand j'y pense, plus précisément que les jours suivants ».

marquants qui se distinguent par leur « clarté »de l'habitude. Kertész ne décrit que le premier jour qui contient déjà tout de ce qu'Auschwitz a été. Que reste-t-il à ajouter ? Plutôt une ambiance, une impression générale, un sentiment étrange[401] qui lui revient parfois. Il décrit un mélange d'ennui, de faim, d'incrédulité, d'épouvante (« *entsetzlich* ») qui ne convient pas tout à fait. Ce sentiment est pour lui caractérisé par sa froideur et par la longueur des jours, un temps infini, froid et étrange dans une coulisse sonore incompréhensible qui laisse des traces. L'auteur prête juste assez de mots au narrateur pour que le lecteur puisse interpréter et comprendre que les mémoires de la Shoah ressemblent à un continuum indistinct qui contient, ce qu'Imre Kertész appelle « les vérités » du vingtième siècle, d'une histoire et surtout d'une mémoire collective, une référence éthique qui permet de former des jugements aujourd'hui. Dans ce sens, puisque l'on peut juger en faisant appel à la littérature, celle-ci fournit bien des « graines », elle-même fabriquée à partir de « graines », de « farines » d'avant.

3.3.4 Poser collectivement la question de la violence.

L'objectif des ateliers du souvenir offre un espace pour créer des liens. Nouer une relation humaine constitue un fondement des valeurs comme la fraternité et la sororité. Cette relation exige d'être entretenue, d'y prêter attention et d'en prendre soin. Par la lecture, une telle relation devient possible, c'est une possibilité d'établir une éthique narrative, à partir de laquelle tous les récits peuvent être entendus et discutés, surtout quand la question de la violence y est posée.

Ce sont des interrogations complexes et universelles qui se posent collectivement, mais qui nécessitent d'écouter des récits singuliers : interroger et écouter en quoi consiste le monde d'autrui prend en compte les vécus traumatiques. La philosophe Nancy Sherman consacre une partie de son travail aux blessures morales de soldats à qui on a ordonné d'exercer la violence, une forme institutionnelle et régalienne de violence. Les soldats sont chargés d'une mission par la société dont ils ou elles font partie, comment pourrait-on nier la coresponsabilité individuelle de tous à l'exercice de cette violence ? Nancy Sherman relate des rencontres avec des soldats revenus de mission vivant des situations paradoxales : tout comme pour les survivants de la Shoah au moment du retour des camps, personne ne veut entendre concrètement ce qu'ils ou elles ont vécu. Des remises de médailles, des commémorations sont organisées ; il s'agit d'une forme de reconnaissance. Pour aller mieux, pour guérir des blessures morales que l'exercice d'une violence, même si celle-ci est légale

[401] *Ibid*., p. 159-160 : « Les jours suivants – comme c'est à peu près exactement le cas pour la briqueterie – m'ont laissé des souvenirs moins détaillés, mais plutôt une couleur, un sentiment, pour ainsi dire une impression générale. Sauf que c'est justement ce qu'il me serait difficile de définir ».

(voire légitime) aux yeux d'une société, il faudrait, selon Sherman, amorcer un partage de responsabilité. Chacun délègue la défense de son pays à des professionnels sans savoir réellement en quoi consiste ce travail[402]. Cela participe au dilemme de la récompense, car, bien souvent, les soldats ont dû tuer ce qui les affecte et provoque un sentiment de culpabilité, de plus, les situations de combat ont pu créer des traumas, à l'origine des troubles de stress post-traumatique. Les avancées dans le domaine de la psychiatrie et de la psychologie permettent parfois de prendre en charge ces traumatismes. Des formes de transmission existent, prises en charge par les journalistes d'investigation, des thérapeutes spécialisés offrent leurs services, et des thérapies sont expérimentées, par exemple, une approche narrative fait ses preuves dans des ateliers d'écriture. Les soldats et les soldates y écrivent des textes de témoignage, des récits imaginaires, de littérature, initiés à des techniques narratives. Grâce à cette production littéraire, un axe de résonance se crée. Ainsi, ces récits rencontrent un public, une écoute.

La littérature de la Shoah utilise des procédés narratifs de distanciation. Imre Kertész utilise le langage d'un adolescent, sa naïveté et sa capacité d'adaptation. Peter Weiss transfigure les procès-verbaux des procès de Francfort en pièce de théâtre, etc. La question de la violence, pour pouvoir être abordée, nécessite d'être située dans un contexte particulier, qui, pour permettre une réflexion universelle, doit résister à la lecture et comporter des blancs. Il y a donc des silences choisis, pour laisser la lectrice, le lecteur prendre la mesure de ce qui s'est passé, des silences involontaires, liés aux traumas, des silences imposés.[403]

3.3.5 Apprendre à écouter une voix narrative.

Les écrivains adoptent une voix narrative. Qui va parler ? Ce n'est pas l'auteur qui parle, mais un sujet qui a été construit par l'écrivain, l'écrivaine. Dans l'œuvre suivante, cette question semble centrale, il s'agit d'un récit fictif d'Erich Fried, intitulé *Ein Soldat und ein Mädchen* (Un soldat et une fille), qui invente un témoignage manuscrit qu'il lui aurait été remis lors d'une rencontre peu après la guerre. Le narrateur relate la rencontre avec « le soldat ». Dans ce récit le narrateur distingue ses propres mots des passages du manuscrit reproduits. Ainsi, ce manuscrit fictif est doublé du commentaire du narrateur qui relate en même temps les paroles de l'auteur du manuscrit : la situation narrative a une structure complexe. Résumons d'abord l'histoire, c'est celle d'un soldat qui est confronté à une condamnation à mort lors d'un procès d'une surveillante de camps de concentration,

[402] Sherman, N. (2015). *Afterwar*. Oxford University Press. Oxford. *Just don't tell me "thank you".,* p. 23-55.
[403] Lire à ce sujet: Boimare, S. (2004). *L'enfant et la peur d'apprendre*. Dunod. Paris. L'auteur relate son expérience pédagogique avec des élèves en difficulté de lecture, à qui il lit des mythes antiques et des récits de Jules Verne, ce qui leur permet d'expérimenter les angoisses et l'agressivité dans ces autres mondes.

peu après la capitulation allemande. Le soldat est d'origine allemande et de confession juive, exilé à temps, avant les déportations et maintenant un membre de l'armée américaine. La condamnée à mort obtient le droit d'exprimer un dernier vœu avant d'être exécutée. Dans une situation trouble, un peu par défis, elle fixe son attention sur le soldat et exprime le désir de passer sa dernière une nuit avec lui. L'auteur installe une relation entre un représentant des bourreaux et un représentant des victimes à un niveau intime et parvient ainsi à l'articuler à un niveau inattendu. La complexité s'exprime ainsi :

> Le narrateur a vu le soldat seulement quand il n'était plus un soldat. La fille, il ne l'a jamais vue. Le soldat l'a raconté au narrateur. Le soldat était le narrateur du narrateur, devenu maintenant le narrateur le narrateur du soldat. Tout peut facilement se mélanger. Il faut y ajouter mon incapacité pour faire d'un véritable événement une histoire vraie. [...] Un tas de notes et de manuscrits : mes notes concernant cette histoire, les manuscrits du soldat, mes propres manuscrits : à cela il faut ajouter des versions alternatives, des notes de bas de pages, des lettres et des explications biographiques du texte. [...].[404]

Comment parler de la Shoah et à travers quel personnage ? La première génération prend souvent la parole à la première personne[405], la deuxième génération pose des questions aux survivants[406], pour surmonter le silence ou l'absence de souvenirs. L'atelier du souvenir est souvent conçu à partir de récit d'enquête, de la troisième génération, parce que le recueil de témoignages est accompagné d'un commentaire à la première personne qui livre la réception de ses petits-enfants de disparus ou de survivants. C'est une approche spiralaire[407], très présente dans la méthode herméneutique. [408]

---

[404] Fried, E. (1984). *Ein Soldat und ein Mädchen*. Fischer. Francfort. p. 9 : „Der Erzähler hat den Soldaten erst gesehen, als er kein Soldat mehr war. Das Mädchen hat er nie gesehen. Dem Erzähler hat es der Soldat erzählt. Der Soldat war der Erzähler des Erzählers, und nun ist der Erzähler der Erzähler des Soldaten geworden. Da gerät leicht alles durcheinander. Außerdem fehlt mir die Gabe, aus einer wirklichen Begebenheit eine wahre Geschichte zu machen […] Ein Stoß Notizen und Manuskripte: meine Notizen zu dieser Geschichte, die Manuskripte des Soldaten, meine eigenen Manuskripte, dazu noch alternative Fassungen, Fußnoten, Briefe und biographische Erläuterungen zum Text".

[405] Les textes cités dans ce travail : Antelme, R. (1957). *L'espèce humaine*. Gallimard. Paris., Delbo, C. (2018). *Aucun de nous ne reviendra*. Minuit. Paris., Klüger, R. (1994). *weiter leben: Eine Jugend*. DTV. Munich., Levi, P. (1987). *Si c'est un homme* . Julliard Pocket. Paris., Semprun, J. (1994). *L'écriture ou la vie*. Gallimard. Paris., Wiesel, E. (2007). *La nuit*. Minuit. Paris.

[406] À titre d'exemple, une enquête : Epstein, H. (2010). *Le traumatisme en héritage.* Gallimard. Paris., un roman : Wajsbrot, C. (2019). *Le Bruit du temps*. Paris., un roman graphique : Spiegelman, A. (1991). *Maus*. Flammarion. Paris.

[407] Cette métaphore de la spirale qui traduit la reprise dynamique de l'interprétation en herméneutique se retrouve dans les conceptions pédagogiques depuis 1960, et dans l'apprentissage de la philosophie depuis 1990. Lire à ce sujet : Queval, S. (2010). Pour une progression spiralaire de l'apprentissage du philosopher. Diotime, n°46. https://diotime.lafabriquephilosophique.be/numeros/046/013/.

« C'est Jérôme Bruner qui introduit en 1960 l'idée de pédagogie spiralaire dans *The process of education.* Les curricula devraient, selon lui, être établis de façon spiralaire, en sorte que les élèves construisent de façon régulière sur ce qu'ils ont déjà appris. Ce concept rencontre vite un très large écho chez les didacticiens et pédagogues qui trouvent dans la métaphore de la spirale, une façon juste d'exprimer ce qu'ils pressentent, à savoir qu'apprendre est un processus continu qui suppose une reprise constante de ce qui est déjà acquis et une complexification progressive. L'image d'une progression linéaire est impropre à exprimer que, pour apprendre, les retours sur le déjà vu sont nécessaires pour en prendre une meilleure vue et aller plus loin. »

[408] Jablonka, I. (2012). *Histoire des grands-parents que je n'ai pas eus*. Seuil. Paris.

> Leur [des grands-parents] microhistoire s'intègre dans une histoire collective, avec sa dimension horizontale (une génération, une société, des institutions, des valeurs) et sa dimension verticale (l'individu en lien avec sa famille, le groupe social, le milieu local, les autorités régionales, l'État, des phénomènes supranationaux comme le stalinisme et le nazisme). Lecteur, lectrice, tu ne tiens dans tes mains non pas un livre sur l'histoire de mes grands-parents, mais un livre d'histoire sur mes grands-parents. À la fois leur vie de papier et l'urne où leurs cendres reposent. Pour aborder ces questions, il m'a fallu mettre en œuvre une méthodologie particulière : une problématique et une démonstration, comme dans tout livre d'histoire, mais sous la forme d'une enquête qui convoque archives, témoins et voyages, à propos de deux anonymes qui n'ont compté pour personne. Enquête de sciences sociales, mais aussi biographie, autobiographie peut-être, oraison funèbre sans doute, travail littéraire évidemment. C'est pour cela – et non pour des raisons familiales – que ce livre compte autant pour moi. Grâce à lui je me suis trouvé. J'ai pu réunir tout ce qui comptait méthodologiquement et littérairement à mes yeux, pour faire briller enfin la lumière de l'absence et la fécondité du vide.[409]

Ainsi, chaque texte éclaire un autre aspect de l'histoire et applique un autre prisme. Dans son seul roman, le poète Erich Fried pose la question de l'articulation de la haine et de l'amour et du renversement des rôles entre le bourreau et la victime, il opère ces changements de perspective par les différentes formes narratives adoptées dans son roman, où le même événement scandaleux, déstabilisant et irritant est approché de plusieurs manières. La réponse semble se trouver dans le traitement narratif. La question de la violence est posée par des silences volontaires et involontaires, par exemple, pour la fille, surveillante de camps de concentration, ses actes ne sont pas décrits, ce qui permet de désigner tous les actes perpétrés dans les camps et non pas certains actes particuliers. Lors de la deuxième édition seulement, l'auteur indique le un modèle dans la personne de Irma Grese, surveillante à Bergen-Belsen[410]. Les textes littéraires dépassent les trajectoires de vies singulières en proposant une résolution littéraire par une forme qui permet l'interprétation. Le sens émerge de la configuration du récit.

Dans les camps, des écrivains et écrivaines ont écrit, parfois pour laisser un testament et une preuve dans le sol d'Auschwitz qui délivre des manuscrits, enterrés dans des boîtes en fer, où des prisonniers racontent leur monde. Voici l'exemple de Zalmen Gradowski, faisant partie d'un *Sonderkommando* d'Auschwitz en 1944. Ce récit consiste en une lutte contre l'oubli des victimes.

> Cher lecteur ! Je dédie ce travail à mes compagnons, mes chers frères, qui nous ont été arrachés à l'improviste. Qui sait en quel lieu on a convoyé leurs vies ! Nous avons un terrible pressentiment [...]. Cher lecteur, si un jour tu veux comprendre, tu veux connaître notre « moi », médite bien ces

[409] *Ibid*., p. 11 : *Deux juifs de rien du tout*, préface.
[410] „*Im Buch habe ich recht unmißverständlich angedeutet, daß es zum Teil das Schicksal Irma Greses war, das mich zu der Fabel von Helga und dem Soldaten veranlaßt hat.“* Erich Fried : *Ein Soldat und ein Mädchen. Nachwort zur Neuauflage vom Oktobe*r 1981. p. 208, cité par Götze, K. H. (2001). Erich Frieds Roman Ein Soldat und ein Mädchen im Kontext der deutschen Prosa der fünfziger Jahre. *Austriaca : Cahiers universitaires d'information sur l'Autriche*, n°52, p. 191-206. p. 191. https://www.persee.fr/doc/austr_0396-4590_2001_num_52_1_4350.

> lignes, tu pourras te faire une image de nous là-bas – et tu comprendras aussi pourquoi nous étions ainsi et non autrement. Je dédie aussi ces lignes à ton intention, que tu puisses apprendre au moins en partie comment et de quelle atroce manière ont été exterminés les enfants de notre peuple. Et que tu réclames vengeances pour eux, et pour nous, car qui sait si nous, qui avons sans nos mains les preuves factuelles de toutes ces atrocités, nous pourrons survivre jusqu'à l'heure de la libération. C'est pourquoi je veux, par mon écriture éveiller en toi un sentiment, semer une étincelle de vengeance, et qu'elle s'embrase, enflamme tous les cœurs, et que soient noyés dans des océans de sang ceux qui ont fait de mon peuple une mer de sang. [...] J'ai aussi un vœu personnel. Mon nom, qui n'est pas donné ici, tâche de l'apprendre de mes amis, et qu'il figure sur ces écrits. Que mon nom soit un jour rappelé avec un soupir, par un ami, par un parent. J'ai encore une prière à te faire ; veuille donner la photo de ma famille, celle de ma femme et de moi – pour la publication. Que mes très chers, mes très aimés, jouissent d'un soupir, d'une larme – de l'œil d'autrui. [...] Ma famille brûlée ici le 8 décembre 1942 : Ma mère – Sarah, ma sœur – Libe, ma sœur – Esther-Rachel, ma femme - Sonia (Sarah), mon beau-père – Rafael, mon beau-frère - Wolf.

L'auteur exprime plusieurs intentions, celle de transmettre des traces de sa famille, dans l'espoir mince qu'ailleurs, quelqu'un de sa famille aurait survécu, et, celle de constituer une mémoire. Il exprime un désir de vengeance. Il imagine un soin vengeur, et, en effet, des procédures, des jugements ont été prononcés après 1945, encore jusqu'à aujourd'hui, dans le souci de rendre justice. Le terme de génocide entre dans l'espace légal, même s'il n'y a pas de commune mesure possible, de proportionnalité de la sanction[411]. Zalmen Gradowski passe sous silence le factuel, il essaie d'exprimer l'urgence vitale et la tristesse.

Enfin, certaines fictions concernent les bourreaux : Jonathan Littell a écrit *Les Bienveillantes*. [412]. Ce livre obtient des récompenses littéraires et il transmet un savoir factuel, ainsi qu'une approche qui rejoint une interrogation sociologique que poursuit le philosophe Adorno avec d'autres[413] : quel type d'être humain est prédisposé à être un bourreau, un suiveur. Quelles sont-elles, ces dynamiques ? Un texte autobiographique écrit par le commandant d'Auschwitz, Rudolf Hoess[414] peut-il répondre

[411] Aux archives départementales de la Seine-Maritime, on trouve une retranscription du témoignage de Georges Erdelyi, électriciens dans les fours crématoires : https://www.archivesdepartementales76.net/documents-du-mois/visualiser/72/n:260? .

[412] https://educ.arte.tv/program/un-ecrivain-dans-lenfer-nazi-les-bienveillantes-de-jonathan-littell.

[413] Adorno, T. W. (2018). *Studien zum autoritären Charakter*. Suhrkamp. Francfort. *Vorrede*, p. IX: „*Die Untersuchungen, über die hier berichtet wird, waren an der Hypothese orientiert, dass die politischen, wirtschaftlichen und gesellschaftlichen Überzeugungen eines Individuums häufig ein umfassendes und kohärentes, gleichsam durch eine ‚Mentalität' oder einen ‚Geist' zusammengehaltenes Denkmuster bilden, und dass dieses Denkmuster Ausdruck verborgener Züge der individuellen Charakterstruktur is*t."/"Les études présentées ici partaient de l'hypothèse selon laquelle les convictions politiques, économiques et sociales d'un individu forment souvent un schéma de pensée global et cohérent, comme lié par une « mentalité » ou un « esprit », et que ce schéma de pensée est l'expression de traits cachés de la structure du caractère individuel ». Cette citation se trouve au début de l'étude menée aux USA entre 1945 et 1950. Ce travail à partir d'études de cas constate un lien entre un désordre émotionnel et l'adoption de préjugés, il montre aussi le rôle de la peur. Néanmoins, ici, je privilégie une approche narrative qui est fondée sur le concept ricœurien de l' « identité narrative » dynamique de la fabrique d'un caractère sans chercher à catégoriser les types de caractère, mais plutôt en se se référant aux histoires individuelles à travers leur traitement littéraire et ainsi dans ce que celles-ci comportent d'universel.

[414] Hoess, R. (2005). *Le commandant d'Auschwitz parle.* La Découverte. Paris. trad. C. de Grunwald.

à ces questions ? Marie-France Lebouc, professeure à l'Université de Laval à Quebec analyse sa réception du récit. Elle adopte une méthode herméneutique et cherche à reconstruire les intentions de l'auteur ; or, celui-ci adopte une stratégie d'explication consistant à passer sous silence tous les éléments qui pourraient relever des contradictions ou semer le doute sur sa cohérence. Très vite, la lectrice se heurte justement à ces « omissions ».

> À cause de cela, la lecture attentive du texte de Hoess s'est révélée une épreuve inattendue. C'est une chose de lire un bourreau qui raconte ce qu'il a fait. C'est émotionnellement exigeant, mais, si le bourreau raconte ses gestes, c'est qu'au moins il les reconnaît et se les attribue. Si tel était le cas de Hoess, comme lectrice, je serais au moins confrontée à un genre de solide, à une responsabilité tangible, contre laquelle mon incompréhension, ma rage, mon angoisse pourraient buter. J'aurai prise sur le récit. À mes questions, le texte opposerait une réponse. Mais dans le récit de Hoess, rien de solide. Pour sauver sa peau, si c'est encore possible, ou peut-être sa mémoire (mais veut-il vraiment qu'on se souvienne de lui comme lâche ?) il ne répond de rien, n'offre que la fuite sordide du couard ; du vent, rien. Devant l'évidence, il se contorsionne et se défile. Il se montre pathétique et véritablement vulnérable et c'est cela qui rend la lecture insupportable.[415]

Les silences pourraient être qualifiés ici de non-espaces, de « verrouillages » et ainsi l'essentiel reste inexpliqué. Seul le cadre dans lequel ce récit se situe permet de l'interpréter. Hoess ne se livre pas. La lectrice éprouve une profonde irritation parce que le cadre explicatif n'est pas sincère ni vraisemblable et il en devient incommodant. Cette étude cherche à articuler les vulnérabilités du narrateur et de la lectrice, mais cette démarche est empêchée par l'insincérité, ce qui débouche sur un refus de prendre en compte la vulnérabilité du bourreau.

Les mémoires des silences sont autant de voix qui s'éteignent, qui défaillent ou qui s'estompent. Cela tient en effet sur la difficulté d'articuler expérience et souvenir quand il s'agit d'en faire le récit – quelle vérité, quelle véracité s'y exprime ? La position proustienne analysée par Annelise Schulte Nordholt peut fournir des clés pour l'interprétation des silences. Elle distingue chez Proust le narrateur, l'homme et le créateur. Elle rappelle l'origine de cette distinction féconde, avancée depuis les années quarante, ensuite par Blanchot qui distingue également le protagoniste ni identique, ni absolument différent de l'homme Marcel Proust, selon la chercheuse : « Le roman raconte la métamorphose de ce héros en narrateur, en moi créateur de l'écrivain.[416] ». Il y a en effet celui qui écrit, celui que l'on voit vivre, l'auteur en tant qu'homme dans sa vie et l'écrivain dans son rôle spécifique. De même, le voyage est double, le retour, parfois involontaire, vers le passé et ensuite

[415] Lebouc, M. F. (2022). *La vulnérabilité du bourreau d'Auschwitz : lecture désabusée*. texte non publié. Université Laval. Quebec.
[416] Schulte Nordholt, A. (2002) *Le moi créateur dans La Recherche du Temps Perdu*. L'Harmattan. Paris, p. 26.

le retour du passé vers l'actualité. Sans doute, cette double structure est analogue au couple conceptuel bergsonien de l'actualité et la virtualité, c'est-à-dire le « passé dans le présent ».

Lors d'une rencontre littéraire, les participants et les participantes à l'atelier du souvenir interrogeront la complexité de la structure narrative qui révèle l'ambiguïté structurelle du souvenir. Cette question permet d'engager le dialogue entre le texte et la lectrice, le lecteur.

3.4 Le critère d'un choix sincère d'un texte-support pour l'atelier du souvenir.

Dans l'atelier du souvenir, comment choisir les textes littéraires ? Bien sûr, il y a un corpus et un programme pour chaque matière et une liberté pédagogique pour les activités en ateliers. Néanmoins, cette question est fondamentale : pourquoi proposer plutôt tel ou tel passage. Des apprentissages pour développer l'habileté interprétative viennent d'être décrits : la prise en compte des silences, l'appréciation de la retenue, aiguiser la sensorialité lors de la réception, entendre les voix narratives. Les textes sont donc choisis parce qu'ils permettent de développer ces habiletés. Lors de ce choix il faut prendre en compte la vulnérabilité des lecteurs et lectrices. Voilà la perspective des participants, participantes, mais qu'en est-il des animateurs, animatrices de l'atelier ? Parmi les textes disponibles, l'animatrice, l'animateur choisira, de manière plus intime ; les concepts de style et de sensibilité entrent en ici en ligne de compte.

3.4.1 La prise en compte de la vulnérabilité de la lectrice et du lecteur.

Le choix des textes accompli par les enseignants fait l'objet de plusieurs études qui interrogent la construction identitaire de l'enseignant. Une première étude[417] distingue deux facteurs qui interviendraient lors du choix : la « propre expérience d'élève » et la « conception que chacun se fait de son rôle de médiateur de littérature ». Les résultats de cette étude hiérarchisent les réponses par profil de lecteur auprès d'un échantillon de futurs enseignants. L'expression d'un point d'intérêt défini permet de voir en quoi celui-ci participerait au choix des textes. Lors de l'évaluation des réponses recensées dans plusieurs pays européens, plusieurs profils se dégagent : la « lecture

[417] Étude réalisée entre 2007 et 2010 par l'*International Mother tongue Education Network* (IMEN), réseau européen informel de chercheurs en didactique de la langue de scolarisation (LSco) qui interroge l'échantillon suivant sur les questions de construction identitaire de l'enseignant dans son rapport à la littérature : « L'échantillon se compose de 544 questionnaires : 104 recueillis en France (IUFM de Lyon, Grenoble et Lille), 104 en Allemagne (faculté d'éducation d'Heidelberg et universités de Karlsruhe et Iena), 64 en Roumanie (universités de Bucarest et Brasov) ; la Norvège et la Suède ont recueilli 136 questionnaires chacune. Les caractéristiques d'âge et de genre des participants sont conformes aux statistiques générales dans les institutions de formation des différents pays et en Europe. Concernant la filière suivie, la comparaison n'est pas aisée dans la mesure où les systèmes éducatifs sont différents du point de vue de la structure des études, toutefois il ressort que, tous pays confondus, 77% des participants se destinent au primaire ou secondaire inférieur », à retrouver ici : Ulma, D. (2010). La construction identitaire de l'enseignant dans son rapport à la littérature : apports d'une comparaison internationale. *Tréma*, n°33-34. URL : http://journals.openedition.org/trema/2532.

esthétique » de celles et ceux qui conçoivent la littérature comme un art et qui procèdent à une analyse de la langue et des intentions de l'auteur. Ensuite, l'étude définit le profil de « lecture – épanouissement », il s'agit de nourrir son monde grâce aux textes littéraires. Ensuite, la lecture de la littérature est acceptée comme « une pratique de formation », donc comme un objet d'étude qui permet d'acquérir des techniques des outils d'analyse de texte, on peut parler d'un profil d'apprenant. La lecture est parfois liée à des besoins, comme une réponse à un besoin de formation ou à un approfondissement d'une thématique. Elle peut aussi être faite pour répondre à une question scolaire ou personnelle. Dans ce cas, elle diffère peu de la lecture stratégique, qui met davantage l'accent sur le développement de stratégies pragmatiques que sur l'atteinte d'un objectif. Ensuite, il existe une forme de « lecture-évasion », où le lecteur ou la lectrice est happé par le texte et abolit toute distance avec lui. L'identification émotionnelle seule stimule alors son imagination. Enfin, il y a les « lectures imposées ». Or, ces profils de lecteurs, en quoi rejaillissent-ils sur le choix des textes envisagés dans leur futur enseignement ? Finalement, le profil qui lit pour répondre à un besoin occupe la première place. La lecture « affective » est également bien représentée :

> La *lecture centrée sur le personnage*, regroupe des étudiants pour qui lire de la littérature, c'est d'abord s'attacher aux personnages, mais pas seulement dans un rapport de fusion : ils veulent aussi en comprendre les rouages. La lecture littéraire occupe une place importante dans leurs études.[418]

Quel rôle, l'expérience personnelle à l'école, lors d'études et en dehors de toute forme institutionnelle, joue-t-elle alors ? Souvent, les textes sont recherchés pour leur teneur thématique, mais parfois aussi pédagogique. Peu d'étudiants se réfèrent à la formation, la *Bildung,* l'enseignement humaniste tel qu'il est promu par des philosophes comme Martha Nussbaum ou Ricœur. Ces aspects sont pourtant présents, en silence, parce que les textes interagissent avec les lecteurs. Un rapport « utilitaire » est le plus souvent cité. De plus, des normes sociales et leur valorisation interviennent dans le choix des textes. Pour concevoir et animer un atelier du souvenir, il est nécessaire de s'interroger sur son profil de lecture en amont. Ensuite, une réflexion autour des visées méthodologiques herméneutiques et philosophiques doit être menée. La spécificité de la littérature de la Shoah est à appréhender, puisqu'il est impossible d'instaurer certaines expériences de pensées ou des exercices d'identification avec les personnages, parce que l'on ne peut pas partager cette expérience. Il est pourtant possible de trouver des textes analogues aux questions posées dans les textes, par exemple en littérature de jeunesse, après avoir interprété l'intention des textes. Trouver

[418] *Ibid*., §5.

des textes analogues permet d'une part de prendre en compte la vulnérabilité révélée face au monde concentrationnaire et constitue en même temps une sorte de traduction.

Pour illustrer cette démarche, voici quelques exemples concrets : aborder le concept de désobéissance civile en lien avec la question philosophique « Faut-il obéir à des lois que je ne comprends pas ? » ou « Pour être citoyen, suffit-il d'obéir ? »[419]. À l'école primaire ou au collège, par le biais de la saga d'Harry Potter, la discussion est ainsi transposée de manière allégorique dans un autre monde[420]. Edwige Chirouter propose également des lectures qui déplacent les thématiques de la Shoah dans des mondes fictifs.

> Le pouvoir – comme la liberté – et un concept philosophique qui passionne les enfants et adolescents tant ils éprouvent concrètement au quotidien les questions qu'il soulève (souvent liées au sentiment de justice et d'injustice très puissant chez eux). [...] Ainsi, malgré les asymétries de pouvoir qui caractérisent par essence les relations entre les majeurs et les mineurs, l'éducation peut être un lieu d'émancipation. Initiés par Jean-Jacques Rousseau à la fin du XVIIe siècle, les pédagogies critiques, inspirées par exemple des travaux d'Elise et Célestin Freinet ou de Paulo Freire, cherchent à renverser les rapports de pouvoir traditionnels en donnant aux enfants les ressources pour analyser et transformer le monde qui les entoure. Ces approches mettent l'accent sur l'autonomie, la coopération et la conscientisation, plutôt que sur le principe d'obéissance aveugle et la transmission passive de connaissance. [421]

De la même manière, il faut pouvoir lire la littérature de la Shoah, afin de vivre ces rencontres, interpréter et comprendre l'acte du souvenir. En revanche, pour discuter les questions philosophiques actuelles, il est nécessaire de quitter ce contexte et de les traduire.

3.4.2 L'établissement d'une relation esthétique subjective.

Il est indéniable que choisir des textes littéraires traitant de la Shoah répond à un besoin : en didactique, les enseignants de français parlent de « présentification » d'un texte littéraire, en quelque sorte, on pourrait proposer une analogie : les récits des mémoires de la Shoah seraient, grâce à la lecture des textes, actualisés, ramenés au présent – grâce à l'établissement de relations complexes, avec l'auteur, les personnages, les participants à l'atelier en question, à sa propre histoire, etc. – mais le rapport au présent, à l'actualité est inhérent au texte, comme « puissance » qui attend le moment de la lecture.

> [...] la relation esthétique au texte peut précisément se concevoir comme l'enjeu d'un apprentissage, spécifiquement au moment de la présentification. En effet, selon Schaeffer (1996, 2000), une relation esthétique à un objet est une relation cognitive (ce qui rend possible, voire nécessaire, un

[419] *Le grand cours de Philosophie*. (2021). Hachette. Paris. Vervisch, G. : *Obéir, désobéir,* p. 208-211.
[420] Chaillan, M. (2015). *Harry Potter à l'école de la philosophie*. Ellipses. Paris. p. 161-181.
[421] Chirouter E. (2025). *À quoi pense la littérature de jeunesse ?* L'école des loisirs. Paris. p. 249-255, *Pourquoi il y a toujours des chefs* ?

> apprentissage et, le cas échéant, une mise en suspens intellective), qui mobilise et enrichit l'affectivité (ce qui implique la participation au texte), et qui produit ce que Schaeffer nomme le « plaisir » et que nous préférons désigner plus largement comme une « sensation », c'est-à-dire un composé d'émotions et de perceptions singulières.[422]

Les auteurs avancent trois éléments caractérisant la relation esthétique à un texte, autant pour l'enseignant que pour l'élève : il s'agit en effet de la relation que chaque lecteur engage avec un texte et que le didacticien peut observer : « l'attention cognitive » à l'œuvre littéraire, « l'appréciation affective » qui repose sur la perception de la lecture, « la sensation ». Quand un texte offre ce potentiel, il pourra faire partie du corpus proposé d'un atelier du souvenir. Car cette relation esthétique est en analogique à la relation éthique. Ensuite, selon le style de l'enseignant et sa sensibilité, il va accomplir des gestes : une contextualisation et un découpage du texte. Souvent, l'enseignant, en tant que responsable du choix du texte, va procéder à cette transformation du texte qui crée *in situ* un cadre précis éthique et esthétique qui repose entièrement sur son intention de transmission – mais non pas sur une réception attendue, un contenu figé à apprendre. Il propose et rend ce texte visible et il attend des élèves qu'ils établissent une relation avec celui-ci.

> Il n'empêche que c'est l'enseignant, l'enseignante, en tant qu'acteur et actrice de la présentification du texte qui rend possible cette relation de l'élève au texte, dans la mesure où elle la médiatise.[423]

Lors des séances de l'atelier du souvenir, cette médiatisation par l'interaction des communautés de recherche philosophiques poursuit le même but de former les jeunes à penser pour et par eux-mêmes. La cohérence des choix des textes par les enseignants induisent des activités de mise-en-œuvre (le moment de contextualisation, le découpage, la longueur du texte, le mode de lecture, à voix haute, chacun pour soi, etc.).

Finalement, les critères sont éthiques : à la fois, il s'agit d'exprimer, même, si possible, d'expliquer sincèrement un attachement au texte choisi et de le contextualiser dans un souci de clarté thématique et de cadre intellectuel.

3.4.3 Développer les critères de choix.

Pour choisir, il est nécessaire d'établir des critères de choix. Cette question se pose aux enseignants, mais en amont, celle-ci s'est déjà posée aux historiens. Citons de nouveau Vidal-Naquet, qui dresse une liste d'interrogations dont l'enseignant pourrait s'inspirer, sans retracer tous les débats

[422] Dezutter, O. & Chabanne, J. C. et al. (2011). *Les gestes de régulation des apprentissages dans la classe de français*. De Boeck Supérieur. Paris. p. 86-87, chapitre 4, Marlair, Sébastien et Dufays, Jean-Louis.
[423] *Ibid*., p. 98.

théoriques de l'historiographie. Pour les historiens, la question de la preuve, de la vérité se pose afin de pouvoir argumenter contre les théories négationnistes. Or, l'Histoire n'est pas la science de la vérité historique, mais de l'évaluation des traces. En littérature, le questionnement se situe non pas au niveau de la véracité, mais au niveau de la sincérité, nous avons montré avec Aurélie Barjonet l'importance du choix de la littérature.

> Que les faits soient établis avec le maximum de précision possible, que l'historien veille à purger son œuvre de tout ce qui est controuvé, légendaire, mythique, c'est la moindre des choses et c'est bien évidemment une tâche qui n'est jamais achevée. Il n'y a pas d'histoire parfaite, pas plus qu'il y a d'histoire exhaustive. Si « positiviste » qu'il se veuille, si désireux soit-il de « laisser parler les faits », comme le disent les âmes candides, l'historien n'échappe pas à la responsabilité qui est la sienne, celle de ses choix personnels ou, si l'on veut, de ses valeurs. Je ne méprise pas pour ma part la chronique, souvent considérée comme le degré zéro de la narration historique. Elle a le mérite d'introduire le vécu du roman dans l'histoire. Mais, outre qu'elle dissimule ses partis pris, elle échappe au souci de l'intelligibilité.[424]

« Introduire le vécu du roman », c'est-à-dire configurer à partir des concepts d'intentions, de fonctions et de dilemmes, c'est un procédé qui joue un rôle important, surtout quand on écrit après coup, en connaissant le dénouement. Le dialogue avec les schémas de pensées appliqués au récit ou au discours historiques s'instaure précisément parce que l'enseignant, tout comme l'historien n'échappe pas à ses mémoires, à ses préfigurations. Il singularise la voix qui porte le récit ou le discours, une voix ouverte au dialogue, une force de proposition qui résonne dans un espace éthique, bien souvent pour poser des questions et pour exprimer des doutes. Ce cadre philosophique de la démarche prend en charge la responsabilité de chacun, parce que chacun accepte le jeu de questions et de réponses. L'individu est-il ainsi dépassé vers un espace commun prenant forme dans un cadre éthique ?

Pour illustrer ce point et pour annoncer les implications de l'application de ces critères de choix, je retranscris ici une interview d'une enseignante en HLP, c'est-à-dire en spécialité Humanité, Littérature et Philosophie.

> AB : Comment as-tu découvert l'existence de la Shoah et cela influence-t-il ta manière de l'enseigner ?
>
> EHLP : Franchement, cela remonte vraiment à très loin... J'imagine que mes parents ont dû m'en parler, mais je m'en souviens plus. Les deux souvenirs les plus marquants sont la lecture de *Si c'est un homme* de Primo Lévi (entre 15 et 18 ans, je ne saurais dire, mais c'était durant les vacances d'été ; Je l'ai lu pour ainsi dire d'une traite, le jour et la nuit) et la projection de *Nuit et brouillard* en classe de Terminale, qui m'a beaucoup choquée (cela ravivait pour moi de terribles souvenirs personnels et

[424] Vidal-Naquet, P. (1987). *Les assassins de la mémoire. Un Eichmann de papier*. La Découverte. Paris. p. 139-140.

me confortait dans l'idée que l'humanité est pourrie - c'était mon sentiment à l'époque !). Ma connaissance de la Shoah s'est construite sur ces deux piliers.

AB : Comment choisis-tu les œuvres à étudier, as-tu des critères ?

EHLP : Je m'appuie sur des « classiques » de la littérature concentrationnaire (je ne traite pas spécifiquement la Shoah, mais m'intéresse au système concentrationnaire.) : Primo Lévi, Robert Antelme, Charlotte Delbo, Jorge Semprun, mais aussi sur *La Douleur* de Marguerite Duras. C'est important de donner cette base aux élèves. J'ai écarté *La Nuit* d'Elie Wiesel, qui, je ne saurais trop expliquer pourquoi, m'a paru "sonner faux" à la lecture. Je n'ai pas trop adhéré non plus à *l'Écriture ou la vie* de Semprun, mais des passages sont très utiles pour traiter les problématiques de mon cours (comment dire l'indicible ?). Ces deux auteurs me sont étrangement antipathiques. Je choisis d'aborder la littérature concentrationnaire pour traiter la thématique : « L'humanité en question - Histoire et violence » sous deux angles : 1 - Comment dire l'indicible ? 2 - L'épreuve de la déshumanisation.

AB : Expliques-tu aux élèves pourquoi tu as fait ce choix ?

EHLP : Pas vraiment, mais j'insiste sur l'importance de lire ces œuvres (Primo Lévi en tête) et je leur rends compte de mes découvertes (la trilogie de Charlotte Delbo, cette année).

Je leur propose également une bibliographie et une filmographie (présentation en classe, prêts de livres).

AB : Comment qualifierais-tu la réception des élèves ?

EHLP : Les cours consacrés à la littérature concentrationnaire ont été clairement ceux où j'ai recueilli le plus d'implication. Tous les élèves sont apparus concernés, attentifs ; je n'ai pas de problèmes de bavardages dans ce groupe, mais j'ai ressenti une qualité d'écoute incomparable durant ces séances. Plusieurs élèves ont choisi un sujet de grand oral sur ce thème, mais je n'ai malheureusement aucun retour sur leur travail.

L'enseignante livre les motifs de ses choix qui sont liés à la valeur qu'elle accorde à la littérature de la Shoah et qu'elle retrouve, en miroir chez les élèves[425]. Le premier critère est sans doute la qualité du texte et que l'on peut associer à la sincérité, mais elle évoque aussi la question de « sympathie », inexpliquée : « Ces deux auteurs me sont étrangement antipathiques ». On peut sans doute parler d'une « émotion morale » qui orientent le choix plutôt vers d'autres textes.

[425] Annexe 22 : Préparation à l'épreuve du Grand Oral d'une élève, baccalauréat, juin 2025.

II. Enquête sur les mémoires de la Shoah et les implications affectives du souvenir.

Introduction à la deuxième partie.

L'acte de production des souvenirs s'accomplit individuellement et comporte une part singulière et une part collective selon la figure du tissage. Le processus est complexe, l'on construit et range des images. Ce sont des images sensorielles, affectives et conceptuelles – la remémoration permet de les reconnaître, la valuation oriente l'attention que l'on porte, c'est une production volontaire ou involontaire que l'on peut déconstruire et reconstruire grâce aux liens tissés avec autrui. La conception de la méthode de l'atelier du souvenir prend en compte les affects et constitue un deuxième plan de l'enquête sur les mémoires de la Shoah. En rencontrant ces récits, l'on rencontre, interprète et comprend les intentions et les émotions des narrateurs et narratrices, ce qui rend la fabrique des souvenirs accessible à l'interprétation : il s'agit bien d'un paradigme. Or, pour qu'une rencontre puisse avoir lieu, comment arrive-t-on à lire un texte, à fournir les efforts nécessaires ? Parfois les élèves sont « empêchés de penser » selon une formule de Serge Boimare, pédagogue, qui propose une méthode d'approche littéraire des groupes d'élèves en échec scolaire. La peur d'apprendre peut constituer un frein à la lecture.

> Cette idée d'une peur d'apprendre qui viendrait percuter le fonctionnement intellectuel fait son chemin [...]. Sans doute aussi ouvre-t-elle des pistes pour travailler avec ces enfants qui ont épuisé les « remédiations cognitives » les plus sophistiquées, et qui persistent dans l'opposition et le refus. Donner une forme négociable aux peurs, avec l'aide d'une médiation culturelle, afin qu'elles puissent être approchées et ne provoquent plus ces ruptures de pensées si préjudiciables à l'apprentissage, les restaurer dans un contexte plus global, où l'universel et l'histoire de l'homme sont en question, voilà qui redonne de l'intérêt et de l'ambition à la pédagogie.[426]

Se renseigner sur les pédagogies développées avec des publics en difficulté permet de prendre conscience du processus d'apprentissage. Cette peur d'apprendre que Boimare analyse, ne serait-elle pas fondamentalement la peur de l'altérité ? Et l'affect, occupe-t-il la fonction clé lors du processus de la valuation ? Si l'affect consiste en un seul grand ressenti de « peur », celui-ci bloquera la rencontre de l'autre de la même manière qu'elle bloque tous les apprentissages. Ainsi, la *paideia* consiste d'abord en un apprentissage émotionnel, la maxime « connais-toi toi-même » du fronton du temple antique de Delphes. Comment peut-il être intégré dans la méthode de l'atelier du souvenir ? Mettre en scène une expérience de « mémoire vive », quel dispositif faudra-t-il pour que les participants s'ouvrent à cette expérimentation ? C'est pourquoi le recours à la *poiesis*, comme fonction symbolique se justifie, en tant qu'activité reliée à l'autre ? Enfin, certains affects, comment

[426] Boimare, S. (2004). *L'enfant et la peur d'apprendre*. Dunod. Paris : préface à la seconde édition.

s'élaborent-ils pour occuper la fonction d'émotions morales, des outils de reconnaissance d'une valeur accordée ou refusée ?
Participer à l'atelier du souvenir, c'est accepter d'écouter et d'interpréter des textes : donc de se laisser transformer par cette rencontre :

Une telle perspective comporte de nombreuses conséquences : la première est que l'écoute est ce qui permet à la philosophie de s'inscrire dans le réel :

> Une telle perspective comporte de nombreuses conséquences : la première est que l'écoute est ce qui permet à la philosophie de s'inscrire dans le réel :
>
> > « S'il veut [le philosophe] que son discours soit un discours réel, un discours de réalité, s'il veut que sa véridiction philosophique soit effectivement de l'ordre du réel, il faut que son discours philosophique soit écouté, entendu, accepté par ceux-là mêmes auxquels il s'adresse. »
>
> Par une telle affirmation, Foucault considère que la persuasion constitue un aspect fondamental de la philosophie, une philosophie qui ne se contente pas de dire la vérité, mais une philosophie qui marque les esprits, une philosophie qui transforme les âmes, une philosophie qui doit aussi être considérée comme une *psychagogia*, telle que décrite dans le Phèdre par Platon, une philosophie dont la tâche est de transformer les âmes, ou plutôt de les inciter, de les inviter, à se transformer. La philosophie n'est en ce sens pas un discours ineffectif mais au contraire un discours qui modèle un matériau précis : l'âme.[427]

Or, l'adolescence est un temps particulier de transformation et de changements qui affectent les jeunes et suscite de l'angoisse par moment. L'angoisse et la peur sont des affects puissants qu'il s'agit de nommer et de conscientiser. La médiation littéraire participe activement à ce processus d'apprentissage. Devant les textes de la Shoah, l'espace littéraire permet de tenir l'angoisse à distance, l'on observe comment un trauma est raconté et quel sens lui est donné, en lisant, l'on enquête sur les intentions des narrateurs et narratrices sans s'identifier avec eux. La lecture est une expérience sensible qui repose sur des affects dont la mémoire vive fait partie. Cette situation d'approche d'autrui par les textes nécessite un cadre rassurant. Lire fait peur.

> En un certain sens, l'enfant se comporte d'une manière analogue au malade atteint de lésion cérébrale. Il est souvent en présence de tâches qu'il n'est pas en mesure de remplir ; ces tâches mettent son existence en danger, c'est-à-dire qu'elles l'empêchent aussi d'accomplir les opérations qu'il exécute d'habitude parfaitement. Ainsi l'angoisse joue-t-elle certainement un grand rôle dans la vie de l'enfant. Mais son importance est en partie diminuée par le fait que l'adulte assure certains dispositifs de sécurité qui le préservent de trop grands ébranlements.[428]

[427] Hourcade Sciou, A. (2015). La question de l'écoute chez Michel Foucault. *Le Télémaque,* n°47, p. 97-108. https://doi.org/10.3917/tele.047.0097.
[428] Goldstein, K. (1983). *La structure de l'organisme*. Gallimard. Paris. p. 258 : Le phénomène de l'angoisse.

Ces dispositifs de protection ne sont pas subis, même si le cadre juridique impose des règles, en effet, il s'agit d'impliquer les jeunes pour qu'ils vivent ce cadre sereinement. Mais qu'en est-il du cadre de l'atelier du souvenir ? Il ne peut pas s'imposer, car il se met en place pendant l'atelier et par les actes que l'on y accomplit. Que s'y passe-t-il ? La peur est une forme de résistance qui, tout comme un texte qui résiste, déclenche une enquête ou un apprentissage si elle reste mesurée. En effet, la peur est une émotion fondamentale qu'il sera nécessaire de prendre en compte, parce qu'elle est constitutive d'une vulnérabilité, se déclinant en d'autres émotions, offrant une panoplie d'émotions reconnaissables. Est-on en droit de conclure que tout souvenir est une figuration d'un affect ? Une image subjective élaborée à partir d'un support de mémoire (défini au premier chapitre) : soit interne, comme jalon de la pensée ou incarné dans une habitude, soit externe, dans la forme d'une altérité, d'un texte, d'une inscription ou des cadres de la mémoire collective ? À l'inverse, tout affect n'est pas un souvenir, il peut rester indéterminé. Il faut mener l'enquête, clarifier les différents points d'appui et obstacles affectifs dans la conception de la méthode de l'atelier du souvenir.

1. Identifier la place des émotions dans l'expérience réceptive des mémoires de la Shoah.

1.1 Prendre en compte la spécificité affective de la communauté de recherche pour le choix des textes de la Shoah.

Revenons aux souvenirs spontanés évoqués par Kertész ou par Proust, une sensation reconnaissable qui pousse à rechercher d'où vient la nostalgie ou la joie que l'on éprouve lors de cette reconnaissance. La première a donc une qualité heuristique et ainsi, l'émotion invite à la recherche, à fournir un effort pour interpréter, pour comprendre. Le bracelet en cuir de la montre de Kertész, la saveur de la madeleine trempée dans l'infusion de tilleul de Proust ou le toucher d'une serviette humide, le son d'un carillon ferrugineux, la sensation d'un pavé mal équarri, etc., autant d'images sensorielles que d'enquêtes: le passé reconnu en tant que tel, comme la face virtuelle actualisée, ces souvenirs spontanés peuvent participer à l'approche sensorielle de l'apprentissage, parfois d'un texte, parfois simplement de la séance de l'atelier du souvenir. En didactique, on nomme cela une « conscience disciplinaire »[429]. C'est soit une actualisation par un surgissement involontaire du

[429] Reuter, Y. (2007). La conscience disciplinaire. Présentation d'un concept. *Éducation&didactique*, n°1-2, p. 55-71. https://doi.org/10.4000/educationdidactique.175. p. 55: « J'avais proposé de définir la conscience disciplinaire comme la manière dont les acteurs sociaux, et plus particulièrement les acteurs scolaires, (re) construisent les disciplines scolaires. » L'auteur va ajouter d'autres éléments dans l'article, cette conscience concerne à la fois les élèves, les

passé, soit par un rappel volontaire. Qu'ont-ils en commun ? Le point commun réside dans l'attention que l'on y porte, l'enquête permet de sortir du flou et de le déterminer, par la production du souvenir. A-t-on la possibilité de choisir que ce à quoi l'on porte son attention ? N'est-ce pas plutôt comme le signal de départ de la course, l'exemple choisi par Scheurle, l'on reconnaît le souvenir d'une émotion sans aucune transmission d'informations, immédiatement à partir d'une impulsion sensible, une reconnaissance joyeuse, nostalgique ou dérangeante, irritante ; on peut donc choisir de ne pas inhiber l'action qui en découle, puisque l'on s'entraîne au fur et à mesure à enquêter. C'est une action rationnelle parce que l'on décide d'y adhérer et l'on s'accorde des moments de retour réflexif en atelier du souvenir.

La pédagogie de l'enquête est amène de prendre en compte ces différents aspects du souvenir : la recherche de « bonnes raisons » d'un attachement affectif qui fait appel à la pensée attentive, c'est-à-dire à la concentration et à l'effort de pensée créative. Citons les philosophes Lipman et Sharp:

> John Dewey était convaincu que l'éducation avait failli parce qu'elle était coupable d'une faute catégorique prodigieuse : […] Tout comme les scientifiques appliquent des méthodes scientifiques pour l'exploration de situations problématiques, les étudiants devraient faire la même chose s'ils veulent arriver à penser par eux-mêmes. Au lieu de cela, nous leur demandons d'étudier les résultats finaux des découvertes des scientifiques ; nous négligeons le processus et nous nous focalisons sur le produit. Si les problèmes ne sont pas explorés de première main, aucun intérêt ni motivation n'est engendré, et ce que nous continuons à appeler éducation est une mascarade […].[430]

L'approche pragmatique propose une action qui « fonctionne » et qui est « raisonnable »: l'enquête. Celle-ci permet la prise en compte des émotions et du processus du jugement. Lipman détaille la méthode de l'enquête tout au long de l'ouvrage afin de concevoir une méthode pédagogique.

Lipman propose la prise en compte d'émotions que l'on rattache à la vulnérabilité parce qu'elles traduisent qu'un enfant se sent perturbé, c'est dans ces situations de déstabilisation que l'on commence à enquêter, à s'ouvrir à l'inattendu et poser des questions. Lipman donne l'exemple d'un enfant qui dit « Je me sens bouleversé », démontrant ainsi que les ressentis sont à l'origine de l'expression d'un problème. Cela développe sa capacité à problématiser et à faire face à la complexité des niveaux de l'expérience : les sensations, les émotions et l'élaboration d'un jugement,

---

enseignants, les chercheurs, etc. et souvent elle est floue, donc une prise en compte réflexive pourrait sans doute permettre d'en faire un outil permettant de sortir de ce flou et d'instaurer des critères de définition d'une discipline.

[430] Lipman, M. (2003) *Thinking in Education*. Cambridge University Press. New York. p. 20: "*John Dewey was convinced that education had failed because it was guilty of a stupendous category mistake:* […] *Just as scientists apply scientific method to the exploration of problematic situations so students should do the same if they are ever to learn to think for themselves. Instead, we ask them to study the end results of what the scientists have discovered; we neglect the process and fixate upon the product. When problems are not explored at first hand, no interest or motivation is engendered, and what we continue to call education is a charade* […]".

ce qui nécessite le recours au raisonnement grâce à l'interaction et au dialogue pour développer une capacité d'attention prêtée aux émotions : soit l'on doit faire un effort de mémoire pour comprendre un souvenir involontaire révélé par une émotion, soit l'on recherche volontairement un souvenir qui, lui, survient dans une émotion, soit l'on se laisse traverser par une émotion à laquelle l'on ne veut pas adhérer et enfin, l'on peut aussi fabriquer une émotion : des éléments de la biologie, de la neurologie et également de la philosophie de la perception contribuent à articuler cette vulnérabilité quand un sentiment de bouleversement et une peur de s'engager dans un processus sont surmontés, prise en compte.

1.1.1. Enquête sémantique autour du concept de l'émotion.

Les émotions et dans la phylogenèse et dans l'ontogenèse se complexifient à partir de deux émotions primaires : la peur et le sentiment de sécurité. Frédéric Worms adopte un regard philosophique sur cette condition de tout vivant en développant un « vitalisme critique » :

> Tels sont les trois principes très simples d'une « philosophie » qui ferait des dangers vitaux ou des questions vitales son fil directeur unique [...] ce serait le principe d'une philosophie qui soutiendrait la priorité de « la vie » ou plutôt de l'*opposition* de la vie à la mort comme fait premier [...] ; en y ajoutant les *différences* entre les vivants , qui imposent elles-mêmes de nouveaux dangers de vie et de mort [...] ; et qui, enfin, prendrait en compte le fait que celui ou celle qui en parle (comme nous ici) est lui-même ou elle-même un humain, même s'il a une relation avec tout le vivant, avec tous les vivants ![431]

Au niveau de l'espèce, la théorie darwinienne reste la plus probable, émettant l'hypothèse de l'importance de la sympathie et de l'entraide favorisée par l'évolution, donnant de meilleures chances de survie ; quels sont les enjeux philosophiques du concept de « sympathie » ? Face aux aux bouleversements, des espaces protégés où la peur ou la tristesse traversent certes les participants, mais cèdent la place à une complexification émotionnelle par leur compréhension, grâce au langage et à l'élaboration de tout type d'images – une action se dessine, devient possible. C'est cette nécessité qui motive la conception d'ateliers où une communauté de recherche agit comme une véritable fabrique d'émotions morales dans la coconstruction de réponses (dans le cas spécifique des ateliers du souvenir, aux mémoires de la Shoah).

Acception commune.

Pour comprendre la signification courante de l'émotion, il apparaît que l'on préconise communément la nécessité d'une « maîtrise » des émotions qui se trouve déjà présente dans les

[431] Worms, F. (2019). *Pour un humanisme vital : Lettres sur la vie, la mort et le moment présent*. Odile Jacob. Paris. p. 29-30.

textes de Platon, dont les textes témoignent d'une méfiance envers les passions pervertissant la raison. « C'est un émotif » - cette remarque est communément adressée à une personne qui ne « maîtrise » pas ou peu ses émotions. Ce qualificatif a une connotation négative, car cette personne est considérée comme quelqu'un d'incapable d'agir de manière raisonnable. D'un autre côté, l'opinion commune récuse également la « froideur » de la seule rationalité. Une personne rationnelle serait « inhumaine », « comme une machine », et, au contraire, « le domaine affectif » est relié à l'irrationalité, là, où on réagit « à chaud », mais où on fait « preuve d'humanité ». Les philosophes préconisent d'agir « raisonnablement », ce qui désigne des actes qui intègrent l'expérience vécue, une situation actuelle et une capacité à imaginer les conséquences d'un acte. Adorno[432] et Arendt[433] soulignent l'importance d'une réflexion qui dépasse la seule rationalité, en cause dans l'organisation des crimes contre l'humanité perpétrés en Allemagne et dans les territoires occupés par l'armée allemande. D'une part une forme de rationalité régissait le régime totalitaire et moderne, d'autre part, celui-ci n'accordait pas de place aux émotions morales dans les jugements pratiques.

Or, les émotions peuvent fournir des instruments de manipulation : de nombreuses études de marketing utilisent la fonction des émotions pour influencer un client potentiel[434], elles démontrent même l'intérêt d'écarter la rationalité du choix du client. Le domaine affectif renvoie d'emblée à une forme de vulnérabilité : l'être humain s'avère influençable et manipulable. Par conséquent, même si l'opinion commune n'accorde que peu de confiance aux émotions en dehors du domaine sentimental, la vie en société en fait usage dans tous les domaines : le commerce, la politique et la formation des opinions. L'obstacle émotionnel s'explique par deux facteurs : leur survenue est souvent involontaire et débouche sur une réaction immédiate, par exemple, la peur devant la nouveauté empêche un élève de s'ouvrir à des connaissances, c'est le phénomène raconté dans l'allégorie de la caverne[435] par Platon.

Une émotion semble souvent immédiatement déclencher une réaction déterminée, alors qu'une marge de manœuvre existe si l'on y prêt attention, c'est un mécanisme biologique d'un côté et une maturité psychologique de l'autre côté, par la capacité de l'inhibition de ces déclenchements. Il est important d'expérimenter ces interstices permettant l'accomplissement d'actions délibérées dans un espace protégé, pour constater son « auto-efficacité[436] ». Par exemple, si un élève réagit avec de la

[432] Adorno, T. W (2019). *Aspekte des neuen Rechtradikalismus*. Suhrkamp. Francfort.
[433] Arendt, H. (2002). *Les origines du totalitarisme suivi de : Eichmann à Jérusalem*. Gallimard. Paris.
[434] Zurawicki, L. (2010). *Neuromarketing: Exploring the brain of the consumer*. Springer Science & Business Media. Berlin.
[435] Platon (1966). *La République*. Flammarion. Paris. Livre VII .
[436] L'auto-efficacité sera abordée plus loin, en lien avec les travaux d'Hartmut Rosa.

colère face à un certain travail, il peut apprendre à reconnaître cette colère et de la comparer à d'autres formes de colère qu'il aurait déjà ressenties, de retrouver la peur ou l'angoisse qui serait à l'origine de l'émotion. Ainsi l'émotion devient un sentiment complexe. L'acception commune semble réduire l'émotion à son expression première, alors que celle-ci joue un rôle fondamental à la pensée critique, tout comme à l'élaboration de sentiments qu'il s'agit d'interroger à la vue de la conception d'un atelier du souvenir.

Étymologie.

Après avoir étudié l'acception commune, quel enseignement peut-on tirer de l'étymologie du mot « émotion » ? Émouvoir vient du latin *exmovere,* qui veut dire « mettre en mouvement ». Voici la définition que propose le dictionnaire de l'Académie française : l'émotion est une « réaction affective brusque et momentanée, agréable ou pénible, souvent accompagnée de manifestations physiques[437] ». Cette définition souligne le caractère passif et involontaire de la survenue d'une réaction qui débouche sur un changement corporel, comme rougir ou pleurer, par exemple. Il s'agirait donc d'un phénomène organique qui affecte, qui se vit et qui se perçoit au niveau singulier : une personne qui a peur, qui est en colère, sereine ou joyeuse, ne pourrait que constater l'état émotionnel véhiculé par la relation au monde. Or, cela n'enlève rien à la caractéristique de « résilience » de l'émotion. En effet, ces émotions caractérisent ainsi le mode de relation actuel et immédiat avec le monde vécu comme agréable ou problématique.

En revanche, les réactions physiques peuvent, grâce à une prise en compte élaborée de l'émotion, déboucher sur une action intentionnellement choisie. Celle-ci peut consister en une inhibition, un coup d'arrêt donné à la réaction et permettre d'attendre que l'émotion momentanée se dissipe et de laisser diminuer cette force impérieuse à agir (une impulsion) dans la continuité de l'affect ressenti, auquel l'on consent ou résiste. Grâce aux souvenirs reconstruits par soi-même ou à travers des récits d'autres, une connaissance (affective) de soi permet de représenter ces affects, on produit des images. De plus, en grandissant, on acquiert des capacités d'interprétation, de compréhension, de représentation et d'action. Ricœur décrit ce moment dans le deuxième mouvement de la *mimesis*[438], il s'agit d'un moment de médiation « qui rend capable ». La précompréhension du monde consiste en effet dans un schéma d'interactions qui repose sur la causalité (le monde est la cause de certaines réactions), pourtant, par la médiation du récit, la configuration prend les événements ensemble et permet ainsi une synthèse des éléments hétérogènes en faisant émerger des concepts. Celui-ci est le

[437] Dictionnaire de l'Académie française en ligne : https://www.dictionnaire-academie.fr/.
[438] Concernant l'approche ricœurienne des émotions, lire: Ricœur, P. (1983). *Temps et récit : l'intrigue et le récit historique*. Seuil. Paris.

produit d'une capacité imaginative, ainsi un universel peut émerger, à partir du pâtir et de l'agir. En résumé, on pourrait affirmer que l'action dépend de l'émotion, tout comme l'imagination dépend de la perception : le sujet agit dans une situation particulière, *in situ*, le sens de l'action sera une production du moment de la configuration, ce qui veut dire, qu'en atelier du souvenir, les participantes, les participants s'orientent dans un espace narratif, quand l'animateur, l'animatrice énonce un « comme si », quand il propose un agencement des faits, c'est-à-dire une intrigue. Ces remarques générales sur les émotions et leur fonction semble loin des questions posées par les mémoires de la Shoah, pourtant, celles-ci posent le cadre éthique de la compréhension d'actes subis ou d'actes choisis.

1.1.2 Biologie et la sociologie : des regards croisés et complémentaires pour comprendre le processus d'adaptation et le rôle de la peur.

Dans la vie de l'organisme, l'émotion a la fonction de favoriser l'adaptation du comportement et des habitudes à partir de situations singulières ou à un changement global. Cette fonction a son utilité à la survie au niveau individuel et au niveau de l'espèce. Or, elle repose aussi sur l'apprentissage d'habitudes, et, en cela, elle permet de former des jugements de valeur, dans le cas de figure évoqué ici, des jugements sur l'utilité pour la survie, présentant pourtant une analogie avec l'émotion morale, permettant de choisir une « vie bonne » au sens de la pensée aristotélicienne.

La biologie pose la question de l'adaptation des espèces, en particulier de l'espèce humaine, et se penche donc sur le rôle occupé par les émotions. À travers les lunettes de cette discipline, les émotions interviennent dans le domaine motivationnel en prenant en compte leur inscription dans la mémoire en fonction de son intensité. Darwin, répond au transformisme tel qu'il a été élaboré par des biologistes classiques comme Larmarck et ainsi, il fonde l'évolutionnisme : les deux théories définissent le concept d'une « sélection naturelle » et de la « transmission de caractères acquis ». Darwin apporte une amélioration à cette théorie, en constatant qu'il ne s'agit pas d'une modification génétique imposée par une adaptation nécessaire, mais d'une sélection naturelle qui favorise la reproduction des individus qui possèdent déjà un organisme plus adapté que d'autres, nommé l' »avantage reproductif d'un caractère » qui deviendra « dominant » au fil de l'évolution. Malgré cette survie du plus adapté, la sociogenèse contrebalance cette réalité par le développement de l'altruisme, de l'entraide et de la civilisation : une dialectique entre ces deux dynamiques s'instaure progressivement, jusqu'à aller vers une rupture de la sélection naturelle par une inversion progressive de l'ordre sélectif en donnant le meilleur de soi-même. Voilà un point important : il s'agit d'une dimension éthique d'un phénomène biologique visant la survie : l'idée du meilleur

vivre-ensemble en tant qu'espèce surgit ici et elle trouve ainsi également un fondement biologique. Pourrait-on dire que le plus altruiste se reproduit mieux parce qu'il est plus adapté ? Darwin pose ici la question de la construction d'un sujet éthique au niveau de l'espèce. Afin d'accomplir ce processus, la sympathie joue un grand rôle, donc l'expression et la transmission des émotions. L'expression d'une émotion a deux composantes : l'une est mécanique, l'autre individualisée, sans sémantique (des expressions corporelles) simple et universelle[439]. En biologie, la dichotomie de l'universel et du particulier se manifeste dans l'analyse de l'individu et la construction de sa signification au niveau de l'espèce.

En présentant le travail de Darwin, Patrick Tort décrit un fonctionnement inductif de l'émotion : la pression de *stimuli* de l'environnement induit son expression liée à l'intensité ou la force nerveuse

> […] qui peut, sous l'action d'un stimulus issu de l'environnement ou d'une cause interne, être désordonnée, excédentaire, déferlante, anarchique, ou au contraire, maîtrisée et canalisée par l'habitude dans des voies amplement tracées au cours de l'évolution.»[440]

Les émotions créent les conditions de possibilité à l'adaptation, en révisant, quand c'est nécessaire, les attentes figées par l'habitude : ces émotions « maîtrisée et canalisée » signifient qu'il est possible de « choisir » la réponse à apporter, l'action à accomplir ou ne pas accomplir. C'est-à-dire, qu'il est possible d'interpréter ces émotions comme si elles étaient des pierres de touche, par exemple, la peur devant un animal inconnu, l'actualisation de l'émotion déjà éprouvée (image affective) qui s'était avérée utile à la survie. Il en résulte une habitude.

Bien souvent, la peur déclenche un mécanisme de survie. L'émotion de peur est un exemple significatif : il s'agit d'une émotion fondamentale et elle induit la fuite : un réflexe instinctif, donc involontaire, comme celui qui induit la fuite à la vue d'un serpent : Darwin parle ici du principe de « l'association des habitudes utiles », c'est-à-dire un même état d'esprit, qui, par l'habitude, sera associé au même mouvement. La fonction de l'émotion est de déclencher le mouvement protecteur et cet effet s'exprime au niveau corporel par un mouvement et il s'imprime en même temps dans la mémoire, engendrant une transformation. Au fur et à mesure des répétitions, il est possible d'inhiber ce réflexe, cette habitude, si cela s'avérait inutile, et, l'émotion induirait un évitement de la réaction : il s'agit des capacités utiles sélectionnées au fil de la phylogenèse, désigné par le terme d'adaptation. La perspective biologique semble ainsi indiquer qu'une meilleure survie est garantie à un individu capable d'entraide et apte à éprouver de la sympathie. On reviendra sur le sens philosophique de ce

[439] Darwin, C. (2021). *L'expression des émotions chez l'homme et les animaux*. Vrin. Paris., p. 43, l'introduction rédigée par Patrick Tort : *L'origine de la sympathie.*
[440] *Ibid*., l'introduction rédigée par Patrick Tort : *L'origine de la sympathie*.

concept.

1.1.3 Question complémentaire : l'action des justes et le problème du concept de « nature ».

Faisons un détour par l'interprétation du sociologue Zygmunt Bauman pour expliquer comment un mécanisme biologique de sympathie ait pu être déjoué alors qu'il s'agit d'une « vieille habitude » qui a favorisé la survie de l'espèce pendant la phylogenèse. Il défend le concept d'une « nature altruiste ».

Bauman s'intéresse aux études sociologiques sur les justes et leur motivation à avoir aidé les personnes menacées de morts. Ces travaux sur les justes[441], ceux et celles qui ont aidé les personnes persécutées, n'ont pas montré de lien direct concluant entre leur éducation, leur appartenance à un groupe social, ni d'autres déterminations directement rattachés à la capacité d'aider autrui. Bauman se fonde principalement sur les travaux de la sociologue Nechama Tec[442], elle-même née à Lublin et cachée à l'âge de huit ans par des religieux catholiques, elle émigre en Israël, puis aux États-Unis.

> Qui étaient ceux qui ont apporté leur aide aux persécutés ? […] Elle [Nechama Tec] examine tour à tour les hypothèses que tout sociologue sérieux aurait prises en compte dans un tel projet de recherche. Seules les corrélations souhaitées entre la disposition à aider d'une part et les différents facteurs tels que la classe sociale, le niveau d'éducation, l'appartenance religieuse et politique d'autre part ne peuvent être prouvées. La conclusion de Tec est différente de ce qu'elle-même – et le lecteur versé en sociologie – attendait : « Les sauveteurs considéraient leur propre comportement comme allant de soi – ils se sont spontanément opposés aux horreurs de l'époque (Tec 1986, p. 193). » En d'autres termes, ces personnes ont fait preuve de serviabilité parce que c'était dans leur nature.[443]

Bauman réfléchira sur les conséquences méthodologiques en sociologie de ces conclusions, en revanche, cette question se posera toujours, au niveau individuel à chacune et chacun : pourquoi d'autres n'accèdent-ils pas à cette disposition naturelle d'aider le prochain ? Une disposition naturelle aurait-elle été pervertie ? Ou s'agit-il tout simple d'une impossibilité d'exercer cette aide,

---

[441] Lors de la création du mémorial de Yad Vashem consacré aux victimes de la Shoah à Jérusalem en 1953, la Knesset décide d'honorer les personnes qui ont sauvé des juifs pendant la persécution nazie. « Ne pas être juifs et avoir apporté une aide, dans des situations où les Juifs étaient menacés de mort, au risque de sa propre vie et de celle de ses proches ». Lire à ce sujet : Gensburger, S. (2004). La création du titre de Juste parmi les nations 1953-1962. *Bulletin du centre de recherche français de Jérusalem, CNRS*, n°15, p. 15-37. https://journals.openedition.org/bcrfj/90.

[442] Lire à ce sujet : Sémelin, J., Andrieu, C. Gensburger, S. et al. (2008). *Entre histoire et mémoire : la notion de sauvetage dans le Résistance aux génocides*. Presses de Sciences Po. Paris. p. 33-38.

[443] Bauman, Z. (2021). *Dialektik der Ordnung* et *Die Moderne und der Holocaust*. Europäsche Verlagsanstalt Hamburg. Hambourg. p. 18-19 : „*Wer waren die Helfer der Verfolgten? […] Nacheinander prüft sie [Nechama Tec] die Hypothesen, die jeder ernstzunehmende Soziologe in einem solchen Forschungsprojekt herangezogen hätte. Allein die erwünschten Korrelationen zwischen Hilfsbereitschaft auf der einen und den verschiedenen Faktoren wie sozialen Schicht, Bildungsstand, Konfessions- und Parteizugehörigkeit auf der anderen Seite lassen sich nicht nachweisen. Tecs Fazit fällt anders aus, als sie selbst – und der soziologisch beschlagene Leser – es erwartet hatte: Die Retter empfanden ihr eigenes Verhalten als selbstverständlich – sie wandten sich spontan gegen die Schrecken der Zeit (Tec 1986, S.193).“ Anders ausgedrückt, Diese Menschen bewiesen Hilfsbereitschaft, weil es in ihrer Natur lag“.*

bloquée par une angoisse due au milieu et au contexte ? Cette disposition, ne pourrait-on la construire, l'acquérir au fil du temps, par l'expérience ? Faire l'expérience du courage parce qu'un cadre protégé ait permis d'agir courageusement, « en vrai » ou « en expérience de pensée », cela fait partie du cadre que la méthode pour l'atelier du souvenir vise à instaurer, et, la littérature en est un outil efficace. Edwige Chirouter propose des expériences de pensée autour du thème du courage[444] à partir de la littérature de jeunesse qui reposent sur les travails menés par la chaire UNESCO philosophie enfants à l'université de Nantes[445]. Elle défend la position éducative qui affirme que l'on peut apprendre le courage.

Le cadre totalitaire, où, selon la critique dialectique de Bauman, le cadre de toute société moderne, ne permet pas spontanément à l'émotion pivot déclenchée par l'empathie, si l'on suit Darwin, de déboucher sur un comportement d'entraide. Disposition naturelle, mécanisme de survie, que faut-il retenir ? La mise en place de l'entraide est complexe et comporte toutes ces dimensions. Dans l'atelier du souvenir, nul besoin de trancher, mais d'identifier ces positions théoriques quand elles sont véhiculées par les participantes et les participants. La méthode repose sur le postulat de la *paideia*, d'un apprentissage vertueux possible – sans y inciter ou le planifier ; on se contente de mettre en œuvre un cadre où les enfants et jeunes peuvent expérimenter toutes les dimensions d'une action à partir de la littérature, pas à pas. La difficulté de la rencontre des mémoires de la Shoah est l'impossibilité de vivre des expériences de pensée directement à partir des textes de la première génération, des témoins. La littérature des non-témoins s'y prête davantage : faut-il ou non se souvenir ? Et de quelle manière, voilà des interrogation légitimes. Mais la fable, l'allégorie, le conte et la littérature de jeunesse transpose les enjeux éthiques dans des univers imaginaires, ce qui permet leur traitement indirect.

Le régime totalitaire ne permet pas d'expérimenter le cadre éthique qui rend plus apte et plus fort ensuite pour ne pas subir les structures d'un pouvoir dans l'indifférence, dans le dévouement à une tâche technique dont on ignorerait le sens, empêchant l'émotion de confraternité à être reprise et à

[444] Chirouter E. (2025). *À quoi pense la littérature de jeunesse ?* L'école des loisirs. Paris. p. 214-220 : *C'est risqué d'être courageux ?* « Au cœur du courage se tient la capacité à convoquer une force intérieure et à affronter des situations intimidantes. [...] L'une des caractéristiques les plus visible et communes du courage est bien sûr son lien étroit avec la peur. [...] » Dans une rubrique intitulé *Un écho avec l'histoire de la philosophie*, elle présente la vertu cardinale telle qu'Aristote la présente dans *l'Éthique à Nicomaque*. La spécialiste de la philosophe avec les enfants présente plusieurs albums qui permettent de réaliser une expérience de pensée avec les enfants. Par exemple : Dedieu, T. (2007). *Yakouba*. Seuil. Paris. Un jeune guerrier se trouve face à un dilemme, tuer ou ne pas tuer un lion et de devenir soit un guerrier, soit un berger selon son choix. C'est un album sur le courage moral et les expériences de pensée proposées sont, par exemple, d'arrêter la lecture au passage où le héros est plongé dans le dilemme et de poser la question suivante aux enfants : « Si vous étiez le meilleur ami de Yakouba, que lui auriez-vous conseillé de faire au moment du dilemme ? ».
[445] https://chaireunescophiloenfants.univ-nantes.fr/.

nourrir des jugements affectifs.

Bauman apporte de nombreuses hypothèses concernant l'absence de résistance à l'holocauste, liées à la rationalisation des objectifs et du progrès techniques, normalisant des valeurs comme l'efficacité, la planification, la bureaucratisation qui exclut les questions morales et surtout la division de tâches.

Un cadre totalitaire produit du stress. Le stress est mesurable dans un corps humain : le niveau d'adrénaline augmente de manière significative, on nomme ainsi un état émotionnel de peur qui perdure. Ce stress crée les connections nécessaires pour éprouver des émotions, comme la haine, l'agressivité, la dépendance, mais aussi, grâce à l'entraide utile à la survie de l'espèce, la confiance, l'amour, selon les théories de Darwin. La biologie explique que seuls les organismes vertébrés sont capables de produire du stress en libérant des hormones. Pour schématiser, le fonctionnement peut être décrit ainsi : la peur déclenche un mouvement, une action adaptée qui permet de se protéger d'un danger. Or, puisque l'on se souvient par des émotions, il y a un espace pour l'apprentissage qui s'appuie par exemple sur les lois de la causalité. L'habitude prise de s'enfuir devant un danger peut-elle être réinterrogée ? Peu à peu, la seule loi de causalité devient insuffisante, le monde est complexe, tout comme le mode de représentation du monde. Le lien est enrichi par la contiguïté et n'est plus direct et linéaire. Réexaminer des mécanismes de protection fait partie d'une autoformation éthique, tout comme l'expérience et l'exercice du courage.

Dans le milieu scolaire, Goldstein préconise que toute activité comporte « un dispositif de sécurité ». Ce qui veut dire que l'atelier du souvenir, lors de la transmission de la Shoah, préserve les jeunes de « trop grands ébranlements ». En effet, il s'agit de construire une relation avec, un discours sur la Shoah, et non pas de l'imaginer. Il s'agit d'une notion fondamentale qui assure la survie : l'intensité de cette émotion rend l'apprentissage possible, car l'intensité émotionnelle est responsable de la trace mnésique, surtout de son accessibilité au moment où il faut s'en souvenir. Ce mécanisme a été étudié par la biologie. À partir d'un point de vue d'observateur le plus objectif possible d'un organisme et de son état émotionnel, la biologie accorde une fonction adaptative aux émotions. En revanche, l'expérience d'un cadre éthique seulement, permet de construire des conditions pour une prise en compte de la vulnérabilité liée à l'ambiguïté émotionnelle, entre le subir, le pâtir et le choisir, l'agir.

1.2 Enquête sur la fonction axiologique des émotions dans le processus d'apprentissage.

1.2.1 Introduction au processus de « réévaluation » avec Gerald Hüther.

Le biologiste et neuroscientifique Gerald Hüther présente la peur comme l'émotion fondamentale à partir de laquelle toute autre émotion s'élaborera inconsciemment ou consciemment. À partir de celle-ci, l'individu élabore des émotions diversifiées, nommées des sentiments : comment ce processus se met-il en place ? Le stress engendré par la peur contribue à créer des « autoroutes » neuronales[446], explique Gerald Hüther, on est en droit de faire une analogie avec les habitudes aristotéliciennes. Celles-ci ont l'avantage de la rapidité de réponse, puisque la survie dépend de cette rapidité, afin d'éviter un danger imminent : il souligne aussi la fonction adaptative incombant à la peur. Or, ce lien causal n'est pas figé, le propre des émotions est de varier en intensité et de permettre une réévaluation de ce lien organique, neuronal ici, ou le lien soumis au discernement et à l'interprétation dans le domaine philosophique.

Cette réévaluation dépend pour le biologiste de la fréquence d'activation d'une liaison neuronale qui en détermine la taille, c'est-à-dire la « largeur d'autoroute ». Le pédagogue parlera de répétition nécessaire à l'apprentissage, en herméneutique, pour produire du sens, on parlera davantage d'itération éclairant chaque reconsidération d'un texte, par exemple sous un nouvel angle. S'il y a une certaine fréquence, il s'agit donc d'un phénomène temporel : d'une durée de l'expérience vécue. Gerald Hüther illustre la constitution des connexions neuronales par cette métaphore routière pour montrer qu'un changement reste toujours possible, car certaines autoroutes tombent en désuétude et deviennent des chemins et réciproquement, certains chemins s'avèrent utiles et sont de plus en plus empruntés. Finalement, la fréquence de rencontre d'un danger précis est variable au cours de l'évolution, seulement la structure neuronale capable de s'organiser en réseau reste invariable. Cette carte routière est en constante transformation : Gerald Hüther interroge la capacité à changer de chemin dans un milieu déterminé et pose la question de la capacité biologique des êtres vivants à apprendre et à se transformer.[447] En cela, le point de vue de la biologie éclaire le

[446] Il s'agit d'une métaphore utilisée également par Bergson, le « chemin habituel » emprunté afin de faire perdurer le cadre moral d'une société : « Une route a été tracée par la société, nous la trouvons ouverte devant nous et nous la suivons, il faudrait plus d'initiative pour prendre à travers champs. Le devoir ainsi entendu, s'accomplit presque toujours automatiquement, et l'obéissance au devoir, si l'on s'en tenait au cas le plus fréquent, se définirait un laisser-aller ou un abandon. » Bergson, H. (2012). *Les Deux Sources de la morale et de la religion*. Gallimard. Paris.

[447] Nugier, A. (2009). Histoire et grands courants de recherche sur les émotions. *Revue électronique de Psychologie Sociale*, n°4, p. 8-14. http://RePS.psychologie-sociale.org. p. 10 : « En outre, cette expérience émotionnelle serait accompagnée d'un état de préparation à agir de façon spécifique en réaction aux aspects spécifiques isolés et évalués par l'individu au cours de la situation (tendance d'action). Plus exactement, les émotions seraient déclenchées et différenciées sur la base de l'évaluation subjective, directe, immédiate et intuitive, consciente ou inconsciente, d'un certain nombre de critères ou dimensions de la situation qui serait pertinent pour l'individu (Grandjean &Scherer, 2009) ».

questionnement philosophique de la formation du sujet : comment peut-on, lors de l'acte du souvenir, déceler l'émotion qui impulse l'action, qui la motive pour évoluer, soit en reproduisant une même réponse parce qu'elle aura été évaluée utile – on se souvient de situations antérieures-, soit en répondant autrement, ou pas du tout, parce que la réponse induite s'avère être un résidu d'habitudes devenues inutiles ou même consister en un piège affectif. Ce qui veut dire que la fréquence d'une réponse adaptée à une émotion de peur, transforme l'émotion de la peur et change la qualité du mouvement induit : le stress ne devient pas angoissant, envahissant, mais une énergie organique se fonde sur les souvenirs de toutes les réponses adaptées, de l'accomplissement d'actions adéquates. Il faut faire l'expérience de cette adaptation[448], de la possibilité d'un apprentissage que les ateliers pédagogiques proposent. Dans ce cadre, il ne s'agit d'élaborer des réponses que les jeunes ne peuvent pas trouver, envahies par exemple par des images de massacres disponibles sur les réseaux sociaux. Les massacres ne seront pas éludés, mais introduits par le discours des survivants, l'objectif étant de comprendre ce qu'ils signifient pour chacun, à travers le prisme du récit du survivant ou de l'héritier. Chaque récit apportera un éclairage différent, selon ses caractéristiques : autobiographique, enquête familiale, fiction, etc.

Il est maintenant possible d'affirmer que le sujet est capable de se transformer en un sujet automne et responsable s'il a fait suffisamment d'expériences d'apprentissage réussi – dont il ressent qu'il est sur la « bonne voie ». Gerald Hüther met en lumière le rôle paradoxalement positif de la peur, ce stimulus induisant le changement, car elle appelle une réponse : soit sa déconstruction pour analyser son fondement, pour ensuite la reconstruire. Par exemple, cette peur-là peut s'avérer être un sentiment de vulnérabilité qui n'empêche en rien l'autonomie si elle est inscrite dans un monde d'interdépendance où autrui peut apporter le soin nécessaire à ce qui manque. Le cadre pédagogique doit permettre l'expérience de la réciprocité de l'entraide et la coconstruction de sentiments et d'idées. En biologie, selon Gerald Hüther, cette disposition au changement résulte de l'expérience vécue dont les traces neurologiques participent à ouvrir la voie au soulagement que l'on éprouve lors du dépassement des situations stressantes, c'est-à-dire, ce soulagement organique sera évoluera en émotions complexes, désignées par la surprise, la curiosité, la joie, de désir, etc. Enfin, il est intéressant de souligner le rôle important des souvenirs dans le processus de réévaluation, les

[448] Nugier, A. (2009). Histoire et grands courants de recherche sur les émotions. *Revue électronique de Psychologie Sociale*, n°4, p. 8-14. http://RePS.psychologie-sociale.org. p. 9 : « […] c'est parce que nous percevons ces changements corporels périphériques qui s'expriment en termes de réponses musculaires et neurovégétatives, que nous ressentons cette peur. Selon James, ces réponses corporelles associées aux émotions, qu'elles soient expressives ou viscérales, constituent des sortes de prédispositions à réagir de façon particulière au contact d'aspects spécifiques de l'environnement. Ce qui est important c'est que le corps répondrait de manière plus ou moins préprogrammée à l'environnement. De la sorte, les émotions renverraient bien à des réponses adaptatives ».

réponses affectives actualisent les souvenirs[449]. En lien avec les récits de la Shoah, toutes les émotions seront impliquées. Peut-on observer la survenue de quelques émotions morales procurant une clé pour l'espace éthique, avant de se complexifier en valuation ?

1.2.2 Distinguer sympathie, empathie et résonance.

D'emblée, l'empathie semble être un phénomène positif, à développer et à accueillir sans se poser des questions comme une sorte d'« auxiliaire » social ; en revanche, ne pourrait-elle pas aussi constituer un obstacle ? L'empathie est un phénomène où une émotion se communique directement, de corps à corps, immédiatement, le muscle qui exécute un sourire immédiatement, parfois seulement par une micro-contraction, lorsque l'on voit son *alter ego* sourire[450] en est une illustration. Que dit la biologie de cette sympathie qui peut à la fois faire défaut, être un obstacle si elle ne repose que sur la ressemblance et également être légitimée, consentie et instaurée comme une caractéristique naturelle de ce que l'on souhaite être.

Par exemple, dans le cas de figure suivant, l'empathie peut s'avérer un obstacle. Au niveau individuel, la question de la communication du stress se pose, continuons à suivre les analyses des phénomènes biologiques. Si le stress perdure et aucune solution de dépassement ne se dégage, une maladie se déclenchera. Si tout le groupe d'individus est concerné par ce stress, par exemple par un changement climatique défavorable, il peut s'éteindre. En effet, en biologie, cette situation est appelée *béhavioral inhibition,* s'agirait-il de ce que le philosophe désigne par l'angoisse ? L'individu n'arrive pas à s'en sortir seul, il est en état de vulnérabilité extrême et doit compter sur

[449] En effet, ces traces permettent d'emprunter plusieurs « tracés », des réseaux que l'on choisit pour constituer sa relation au monde. Hartmut Rosa rappelle deux analyses toujours d'actualité, celle de Fritz Riemann (1961), consacrée aux formes fondamentales de la peur (*Grundformen der Angst*) et où l'auteur explique que la peur est située sur deux axes, celui de l'ordre et celui de l'attachement. Le sujet peut développer une peur du « trop » ou du « pas assez ». Hartmut Rosa décrit cette forme de relation au monde comme « aliénée », puisqu'une relation de résonance entre le sujet et une autre entité (monde, autre, etc.) n'est possible que si le sujet est assez ouvert et à la fois assez stable pour « émettre une fréquence propre ». Ce modèle est également fondé par l'analyse durkheimienne du suicide qui l'explique par les causes sociales, qui reflètent les peurs fondamentales. Lire à ce sujet : Rosa, H. (2019). *Resonanz: eine Soziologie der Weltbeziehung*. Suhkamp. Francfort. p. 192-197.

[450] De Vignemont, F. (2008). Empathie miroir et empathie reconstructive, *Revue philosophique de la France et de l'étranger*, vol. 3, n°133, p. 337-345. https://www.cairn.info/revue-philosophique-2008-3-page-337.htm.: « À première vue, l'empathie apparaît ainsi comme une solution au problème de l'intersubjectivité. Il est toutefois nécessaire d'analyser plus en détail le type de connaissance qu'elle rend possible. Plus particulièrement, il faut s'interroger sur ce que nous entendons par « partage des émotions ». Ressentons-nous véritablement la même chose que l'autre ? À quel point nos émotions sont-elles identiques ? En outre, l'empathie prétend offrir un accès direct aux émotions d'autrui, indépendant de toute inférence et de toute interprétation. Mais est-ce vraiment le cas ? Étant donné la confusion conceptuelle quant à la définition même de l'empathie, il me paraît utile d'en donner les conditions nécessaires. Nous éprouvons de l'empathie pour autrui si : 1 / Émotion : Nous sommes dans un certain état émotionnel E. 2 / Similarité : elle est isomorphe à l'état émotionnel d'autrui. 3 / Processus : E est provoqué par E. 4 / Attribution : Nous avons conscience que E est à l'origine de E. ». Il s'agit des neurones miroirs. » Dans l'évaluation, il s'agit uniquement du point 1. La communication est nécessaire pour vérifier justement le point 2, car se fier à la « similarité », la ressemblance se révèle souvent comme un piège de la communication corporelle.

une aide extérieure. Ici, il est utile de se demander pourquoi, un groupe d'élève, ne s'engage pas dans un apprentissage. Par exemple, la transmission de la Shoah peut être inhibée par des peurs intergénérationnelles ou culturelles fortes, par une confrontation sans protection à des images choquantes, par une angoisse générale due à une situation actuelle envahissante ou un traumatisme dû à une expérience vécue de violence ou de violence[451]. Il est possible de contourner cette inhibition par la médiation artistique lors d'activités très périphériques d'abord et au fur et à mesure plus recentrée. Pour prendre en compte ces angoisses inhibantes, les activités du souvenir ont cette organisation circulaire.

Premièrement, celui qui observe a déjà vécu un tel état de stress, l'a surmonté et a réussi à le décrire et le représenter, donc à lui donner un sens, ce qui lui permet de le reconnaître et d'agir. La biologie parlera de similarité de l'émotion, la communication est corporelle et immédiate, car elle repose sur des expressions du visage ou des gestes. On s'identifie à l'individu en stress, par sympathie et grâce aux symptômes ressemblants observés. Il s'agit de la capacité à la sympathie : le sujet se reconnaît dans son semblable. Un présupposé existe donc ici : l'autre doit être reconnu comme similaire, comme être humain. Fort utile, la sympathie comporte le danger de l'identification, car elle peut se limiter à ceux qui sont ressemblants où elle peut générer de l'angoisse, si le vécu que l'on partage véhicule des traumatismes.

Deuxièmement, l'observateur n'a jamais vécu une situation semblable, il peut, en écoutant attentivement, comprendre, mais seulement si celui qui est plongé dans l'impuissance réussit à s'expliquer et à décrire la sidération dans laquelle il se trouve. Le langage corporel peut suffire, s'il y a une ressemblance entre eux. Voilà pourquoi on apporte plus facilement de l'aide à ceux qui nous ressemblent, une caractéristique essentielle des groupes de jeunes qui ne veulent pas changer, donc apprendre et qui se figent dans une identité certes choisie, néanmoins un frein. Les jeunes feront tout pour se ressembler afin d'avoir le même code émotionnel. A contrario, les personnes inexpressives ou en situation de handicap s'exprimant différemment sont privées de cette sympathie. En sciences neurologiques, ce phénomène s'explique par l'existence des neurones miroirs[452]. C'est encore plus problématique quand on fait face à des individus d'une autre espèce. L'analyse de ce phénomène fournit des clés importantes pour une conception efficace d'ateliers avec les jeunes. Le

[451] Lire à au sujet de la déontologie de l'historien face au débat social et politique. : Conan, E. & Rousso, H. (1994). *Vichy, un passé qui ne passe pas*. Fayard. Paris.

[452] Par exemple, un sourire observé déclenche l'esquisse d'un mouvement des muscles nécessaires à sourire, observable dans la zone cérébrale et même au niveau du muscle facial , pour aller plus loin : Julien, C. (2008). Sur les « neurones-miroirs » », *Les Lettres de la SPF*, vol. 2, n°20, p. 121-141. https://www.cairn.info/revue-les-lettres-de-la-spf-2008-2-page-121.htm.

stress lié à aux phénomènes de séparation, voire d'exclusion d'un groupe, a été observé chez les êtres vivants vertébrés, entre autres, il fonde le principe de non-contradiction[453], qui explique par exemple un comportement de « mouton »[454]. Comment dépasser ce paradoxe des neurones miroirs qui sont condition de l'apprentissage par imitation et à la fois un obstacle quand on n'arrive pas se reconnaître dans le miroir ?

1.2.3 Distinguer et différencier les émotions.

Dans l'atelier du souvenir, les activités reposent sur une coconstruction conceptuelle des sentiments en tant que et un dialogue en communauté, l'entraide est une technique essentielle à cette démarche. Comment se met-elle en place ? La peur doit être expérimentée et représentée comme une vulnérabilité qui peut être pris en compte par chacun. La possibilité d'aider autrui à dépasser sa peur devant un changement indispensable est donc fondée biologiquement par la sympathie et la ressemblance.

Par conséquent, la liberté de créer de nouvelles connexions se présente à chacun, elle est corrélative à la capacité de mémoire. Déjà au moment de la naissance, le stress est immense et ce sont les traces d'un monde intra-utérin qui permettent de trouver des repères : les odeurs, les bruits jouent donc un rôle important, à la fois de prise de conscience des repères et de sédimentation de l'expérience vécue. Citons la conclusion de Gerald Hüther :

> Quand nous réussirons à reconnaître les lois et les principes de l'évolution des systèmes vivants, quand nous comprendrons pourquoi certains processus prennent telle ou telle direction, nous pourrons nous saisir de la possibilité d'influencer ces directions, celles qui vont dans le mauvais sens. Quand nous comprendrons pourquoi et de quoi les humains ont peur et ce qui se passe avec eux quand ils ont peur, nous pourrons chercher de nouvelles routes.[455]

L'affection de la peur a permis une interactivité de l'entraide et ainsi c'est l'émotion de l'intersubjectivité, car l'on se repère dans un espace collectif où l'on noue des relations.

Pour distinguer les émotions primaires et secondaires, également appelées émotions fondamentales ou élaborées, continuons à regarder l'exemple de la peur et de l'angoisse. On a vu que la différence entre la peur et l'angoisse réside dans la présence ou non de souvenirs, de repères. Ce constat a été

---

[453] Guéguen, N. (2010). *Autorité et soumission*. Dunod. Paris. p. 5-37 : *Le paradigme de Milgram : être contraint à la violence par simple obéissance*. shs.cairn.info/autorite-et-soumission--9782100550470-page-5?lang=fr.

[454] Travaux récents : un mouton n'imite pas le troupeau, mais celui qui lui précède :
Larousserie, D. (2022) Le panurgisme des moutons obéit à des règles simples. *Le Monde*, 31/10/2022.
Une étude propose ce nouveau modèle pour expliquer le comportement de mise en file indienne chez les ovins.

[455] Hüther, G. (2018). *Biologie der Angst*. Vandenhoeck&Ruprecht. Göttingen. p. 114.

démontré empiriquement : Goldstein[456] observe des patients avec des lésions cérébrales[457]. Selon lui, la peur est un affect, qui désigne ici une émotion primaire, lié à un objet précis, donc l'angoisse doit plutôt être d'une autre qualité que la peur :

> Dans la peur, nous nous trouvons en présence d'un objet auquel ou nous opposons, nous pouvons être tentés de nous en débarrasser ou encore nous pouvons fuir devant lui, dans la peur, nous avons conscience de nous-mêmes ainsi que de l'objet, nous pouvons examiner comment nous devons nous comporter vis-à-vis de cet objet, nous fixons le regard sur la cause de la peur qui se trouve réellement dans l'espace devant nous.[458]

Alors que l'on peut éprouver uniquement de l'angoisse, c'est-à-dire une peur sans objet dans un ébranlement du monde parce qu'une tâche essentielle à la vie de l'organisme est devenue impossible, en état d'angoisse, on ne peut pas agir, on est vulnérable et on a besoin d'autrui pour en sortir. Il faut donc admettre qu'entre peur et angoisse, il y a une différence de nature : l'une est utile et l'autre paralyse. Goldstein va jusqu'à qualifier la peur devant un objet comme la peur de la survenue de l'angoisse possible : « celui qui a peur connaît l'état de l'angoisse par le souvenir »[459].

Pendant que l'angoisse le bloque, il n'est même pas capable d'évoquer des souvenirs. On retrouve ici la description du trauma dont il est impossible de se souvenir avant, grâce à l'aide d'autrui, d'avoir recouvert ce trou par un récit. L'angoisse est première, ce qui correspond aussi à l'état du nouveau-né décrit par Gerald Hüther : il change de monde et ne peut éprouver que de l'angoisse jusqu'à ce qu'autrui lui permette de retrouver des traces de sa vie intra-utérine : le battement du cœur, par exemple. La peur se fonde donc sur le souvenir d'une peur originelle, l'angoisse devant une illisibilité du nouveau. En revanche, en retrouvant les repères, seulement certains objets font peur, qui évolue ainsi un complexe de plus en plus élaboré, alors que l'angoisse revêt une qualité existentielle. La lisibilité est une qualité du monde mise en avant ici, donc pour pouvoir se repérer, des capacités d'interprétation et de compréhension se développent. S'il n'y a pas de souvenir, il faut imaginer, anticiper, faire des hypothèses, se fonder sur des comparaisons et des analogies. La médiation par la langue et la narration constitue ainsi le sens du monde. Après ces interrogations,

---

[456] Goldstein, K. (1983). *La structure de l'organisme*. Gallimard. Paris. trad. Burckhardt, E. et Kuntz, J.
[457] Canguilhem, G. (1966). *Le normal et le pathologique*, PUF. Paris. p. 154 : « La notion de milieu est en train de devenir un mode universel et obligatoire de saisie de l'expérience et de l'existence des êtres vivants et on pourrait presque parler de sa constitution comme catégorie de la pensée contemporaine. », p. 129 : « Mais si la science est l'œuvre d'une humanité enracinée dans la vie avant d'être éclairée par la connaissance, si elle est un fait dans le monde en même temps qu'une vision du monde, elle soutient avec la perception une relation permanente et obligée. Et donc le milieu propre des hommes n'est pas situé dans le milieu universel comme un contenu dans son contenant. […] Un sens, du point de vue biologique et psychologique, c'est une appréciation de valeurs en rapport avec un besoin. Et un besoin c'est pour qui l'éprouve et le vit un système de référence irréductible et par là absolu ».
[458] Goldstein, K. (1983). *La structure de l'organisme*. Gallimard. Paris. trad. Burckhardt, E. et Kuntz, J, p. 249.
[459] *Ibid*., p. 252.

un apprentissage se traduit par une certaine sédimentation, une habitude. Est-il possible d'installer une émotion dans la durée et comment change-t-elle ?[460]

Ainsi, il est possible de distinguer ces deux catégories d'émotions. Une émotion survient passivement, de l'obscurité du corps, soit parce que l'organisme réagit à un besoin, soit parce que le sujet réagit au monde extérieur. Darwin, par exemple, relève cette qualité sommative qui est pourtant décelable pour autrui comme cela a été évoqué, ainsi elle a une fonction clé dans les relations intersubjectives de sympathie et d'empathie. Elles inscrivent dans le corps l'identité subjective par le vécu passé unique. Darwin les classe en six familles : les émotions primaires sont universelles et selon lui rattachées à l'espèce : la peur, la joie, la tristesse, le dégoût, la surprise et la colère. Cette constatation se fonde sur la sérialité des observations : il a constaté des expressions similaires d'une émotion chez tous les individus rencontrés. Il s'agit d'une hypothèse statistiquement fondée, car, même si la même zone neuronale est activée lorsqu'une de ces émotions est ressentis, il n'est pas à cent pour cent prouvé que la manière de les exprimer ne diffère pas. Puis, interviennent la réflexion et l'élaboration d'un ressenti hybride : Darwin nomme ce phénomène une « émotion secondaire complexe » qui est composée d'une émotion primaire réélaborée selon le processus qui a été décrit à partir de l'exemple de la peur. Donc, en plus de la durée de l'émotion, elle peut être classée selon le degré d'hybridation : en termes darwiniens, de la pulsion, de l'affect primaire jusqu'au sentiment le plus élaboré et durable : autant de concepts pour rendre compte des différences. Ce processus biologique trouve son analogie dans le degré d'élaboration par une prise en compte stratégique et par le langage.

Donc, elle a une double nature : elle fait appel à la perception[461] et la cognition[462]. Et l'on peut admettre que la culture des souvenirs change la nature des émotions et, réciproquement, ce dont on se souvient dépend de l'état affectif. Tous ces éléments sont à prendre en compte quand on enseigne.

En effet, la complexité des émotions au niveau physiologique, au niveau psychologique dans les étapes d'une vie allant du stade de nourrisson jusqu'à la vieillesse, requiert une prise ne compte

[460] Luminet, O. (2008). *Psychologie des émotions : confrontation et évitement*. De Boeck Supérieur. Bruxelles. p. 21, « La régulation émotionnelle ; Par sa manière de concevoir mentalement une situation émotionnelle, l'individu peut modifier l'intensité et le type d'états émotionnels qu'il éprouve. La régulation peut aller dans le sens d'une amplification des réponses émotionnelles tout comme dans le sens de l'inhibition. » et p. 35 : « La première propriété de l'humeur est de moduler le contenu cognitif. Un état d'humeur particulier va accentuer l'accessibilité de certains contenus cognitifs et réduire l'accessibilité d'autres. L'humeur constitue en ce sens un mécanisme essentiel en vue de changer les priorités du traitement de l'information. Ces changements auront des conséquences importantes s'ils se maintiennent à long terme. Par exemple, dans un état d'humeur dépressifs, les souvenirs d'événements tristes seront plus facilement accessibles, tandis que les souvenirs d'événements joyeux seront moins accessibles ».

[461] La perception est définie ici comme un affect sensible involontaire, elle repose sur les cinq sens.

[462] Une opération cognitive désigne ici un acte de déconstruction ou de construction d'une connaissance.

singulière en science de l'éducation. Maintenant, les types d'émotions sont définis, et l'on peut aborder la conception de l'atelier du souvenir à travers la composition d'émotions complexes, notamment celles qui traduisent un étonnement, une irritation ou une résistance nécessitant un examen critique (réévaluation). Par ce processus seulement, la formulation de jugements peut être expérimentée (un examen critique de sentiments moraux, ce qui est éprouvé comme « juste » ou « injuste », « bien » ou « mal », etc. pour apprendre à les traduire en jugement, par la pensée créative et critique, à travers des modèles « repris », « remémorés »).

Pistes d'application n° 3.

Atelier du souvenir – Modalités de communication

Un style « bienveillant »	Mise en œuvre
La prise en compte de la vulnérabilité	Mener une réflexion sur les consignes - Formuler des invitations, des propositions - Respect de la parole de l'autre
Relier le bien-être à l'acte de penser	Annonce de l'objet de la séance Pratiques de l'attention
La place du plaisir de penser, d'apprendre, etc.	Exprimer les ressentis et aménager des temps « méta »
Vivre ensemble	Encourager l'entraide, les élèves coconstruisent les réponses
Il y a des stades de maturité émotionnelle	S'adapter au public dans le choix des supports Encourager à exprimer les émotions, à les représenter (« comme si »). Théâtre

1.3 L'expérience intersubjective dans la communauté de recherche.

1.3.1 Une formation mutuelle et réciproque.

Lorsque les jeunes accomplissent des actes cognitifs, exercent des « habiletés de pensée » comme « interroger », « résumer », « décrire », « interpréter », « distinguer », « définir », etc., ce processus produit des effets qui procurent du plaisir, tout comme l'effet que Dewey appelle le désir d'enquête. Commencer à exercer les différentes formes de pensée incite à vouloir continuer à comprendre ses expériences. Le plaisir est ici la pierre de touche parce qu'il est facile à mesurer.

> D'autre part intervient une autre particularité de l'enfant pour diminuer ce rôle de l'angoisse ; cette particularité, nous sommes d'autant plus portés à la souligner qu'elle intervient également dans la victoire sur l'angoisse chez l'adulte : c'est le besoin d'action extraordinairement intense de l'enfant et le plaisir à surmonter des problèmes posés qui font partie de la nature, de l'être de l'enfant, c'est pour cette raison qu'à la place de l'ébranlement se présente cet étonnement coloré de plaisir lorsqu'il a maîtrisé un morceau du monde.[463]

L'affection, en tant qu'« état affectif », consiste en un changement, au moins d'humeur, au plus des dispositions, pour tenir compte de l'affect (le complexe du segment du cône de Bergson et qui contient toute l'expérience vécue et dont l'affection n'est qu'une dimension) et de consentir à installer une réponse durable à cet affect en entamant l'effort d'une enquête, d'une recherche (dans ce que l'on a déjà vécu, entendu, lu, etc.). Cette enquête, pour être raisonnée et pour mener à une problématisation, une argumentation et une conceptualisation nécessite un échange : celui-ci est pris en charge par la communauté. L'enquête et une démarche intersubjective. L'élaboration du sens d'une affection se déploie dans le temps et permet d'organiser, chacun et chacune pour soi une échelle émotionnelle de références, représenté par des exemples (images particulières) et des images rationnelles, structurantes qui ont une fonction logique (des outils de raisonnements que l'on désigne avec Lipman et Sharp par le terme d'habileté de pensée). Une émotion qui se complexifie grâce à la discussion en communauté devient un sentiment que l'on peut nommer et de cette manière on lui attribue des critères (descriptifs, d'intensité, etc.) pour pouvoir le reconnaître. Par exemple, une émotion d'irritation forte face à une description de maltraitance, une fois prise en charge par la discussion en communauté, se traduit en sentiment d'indignité qui ouvre des perspectives d'action. Les participants et les participantes problématisent ces sentiments en interrogeant en premier l'indignation : existe-t-il des colères justes ?

Parfois, une émotion sera ignorée, on donne, au fur et à mesure de son parcours, plus ou moins

[463] Goldstein, K. (1983). *La structure de l'organisme*. Gallimard. Paris. trad. Emil Burckhardt et Jean Kuntz. p. 258.

d'importance à telle ou telle émotion. Là encore, la recherche menée dans la communauté permet une prise de conscience que certaines expériences nous importent et d'autres moins. C'est le fondement de l'individuation. Aristote dirait que l'on développe des vertus, des techniques permettant un bon usage et un bon rapport aux affects, il serait même plus approprié de parler de meilleurs usage et rapport, car la *paideia* s'inscrit dans processus[464]. Dewey caractérise un certain type d'expérience comme considéré sujet d'amusement (au sens négatif) ou de mécontentement (des apprenants) ; ici, nous intéresse l'examen d'une émotion finalement « dévaluée », cette dernière quand elle se présente ne sera pas retenue par la recherche. Dewey l'explique ainsi :

> Proclamer que tout éducation authentique provient de l'expérience ne signifie pas que toutes les expériences sont immédiatement ou également éducatives. Expérience et éducation ne sont pas une seule et même chose. Il est des expériences qui fourvoient.[465]

Il donne plusieurs raisons à cela : il s'agit d'abord d'expériences qui arrêtent ou faussent le développement de l'expérience ultérieure. La communauté de recherche se serait engagée sur une fausse piste. Parfois une expérience entraine un manque de sensibilité : elle n'amplifie pas le raisonnement, mais au contraire barre la route à des expériences plus riches. Parfois l'expérience offre un profit immédiat en la dévaluant ou elle est tout juste sporadique et isolées, en quelque sorte une sorte d'exception qui confirme la règle. Les participantes et les participants développent du discernement pour reconnaître si une piste est fructueuse ou si elle mène dans une impasse, ou si elle est inutile à la recherche. Souvent, quand ces expériences hypothétiques, amenées dans des exemples à développer expriment des émotions contradictoires, de l'agressivité ou d'énervement, il s'avère inutile de poursuivre son examen. Le fait de l'écarter de la recherche est une preuve de grande maturité de la communauté de recherche, au début de la constitution de la communauté, cette tâche revient à l'animatrice, à l'animateur. Cela porte un nom, il s'agit d'une compétence d'animation identifié par Michel Sasseville et Mathieu Gagnon : « Éliminer question » contre laquelle ils mettent en garde. Les auteurs présentent des exemples de questions qui semble inintéressantes, par exemple celle de la couleur des yeux du personnage du livre qui n'est pas spécifié.

Il arrive parfois qu'au terme de la cueillette de questions[466], des personnes soit tentées d'éliminer

[464] La spécialiste américaine de philosophie antique, Nancy Sherman, aborde la question de la construction du caractère à partir des textes aristotéliciens et cherche à penser la vertu à la fois comme « une manière d'agir » et « une manière de ressentir », il en sera question plus loin.
[465] Dewey, J. (2018). *Démocratie et Éducation suivi de : Expérience et Éducation*. Armand Colin. Paris. *Expérience et Éducation*. p. 465.
[466] La « cueillette de question » est une phase d'une séance d'atelier de philosophie avec les enfants, les adolescents qui traduit le « saisissement ontologique » (Chirouter, E. (2015) *L'enfant, la littérature et la philosophie*. L'Harmattan. Paris. p. 151-152) et méthodologiquement, en herméneutique, c'est l'enquête qui porte sur la question posée par le texte.

> certaines questions parce qu'elles estiment que ces dernières ne permettront pas de s'engager dans une discussion qui sera véritablement philosophique.[467]

Or, cette question témoigne de la concrétisation imageante et de l'activation fantasmatique, donc elle n'est pas inutile et elles n'entravent pas la recherche. Elles sont un point de départ affectif qu'il ne faut négliger. Les auteurs mettent en garde contre l'élimination de questions et invitent à se demander dans quelle mesure elles peuvent tout de même être le point de départ d'une enquête. Ils suggèrent de demander à l'enfant qui l'a posée à la préciser.

Cependant, dans le cadre de l'atelier du souvenir, cette conduite peut avoir un sens, quand il s'agit d'éliminer des questions qui touchent à l'intime et qui, au lieu de parler d'un texte littéraire, citent la vie privée ou intime d'autres participants et participantes, et qui sont souvent accompagnées d'émotions fortes (colère, tristesse, agressivité). En intervenant par l'invitation de se reporter au texte lu, l'animatrice et l'animateur montre le chemin de la généralisation et surtout, celui de la recherche de l'universalité dans le support littéraire particulier. Ces mêmes émotions peuvent se manifester quand des opinions discriminantes (misogynes, racistes, etc.) sont exprimée. Proposer un texte qui prend en charge ces questions, permet de déplacer l'expérience dans un espace plus riche, celui du monde du texte et d'ouvrir une fenêtre sur intertextualité. En quelque sorte, on élimine une dimension, celle de l'intimité dans cet espace public de l'atelier, mais non pas l'interrogation pour laquelle il faut trouver un support littéraire.

Un espace intersubjectif est un espace rationnel : il s'agit d'argumenter, de justifier ses jugements, et non pas un espace qui baignerait dans une affectivité subjective. L'affectivité est au service de l'enquête (la compréhension d'un texte littéraire, la construction de l'identité lectorale[468]), et, l'enquête est au service de l'affectivité, par les outils de définition conceptuelle des sentiments.

1.3.2 Expérimenter le jugement nécessitant d'articuler imagination et rationalité.

Une formation éthique vise à développer une capacité à décider, à choisir, tout en acceptant d'en être responsable. Or, sur quels fondements reposent ces choix ? Quelle est la part affective dans les choix et comment l'on peut la rendre plus transparente, l'interroger dans les moments où l'on veut agir ? Connaître, savoir nommer et reconnaître les émotions semble primordial.

Comment peut-on reconnaître les émotions ? La question de la transmission interne se pose, pour

[467] Sasseville, M. & Gagnon, M. (2020). *Penser ensemble à l'école*. Les Presses de l'Université de Laval. Quebec. p. 298-299.
[468] Chirouter, E. (2015) *L'enfant, la littérature et la philosophie*. L'Harmattan. Paris. p. 146.

les philosophes de l'antiquité entre le corps et l'âme, pour les neuroscientifiques d'aujourd'hui entre le cerveau et les autres systèmes d'information de l'organisme. Il est intéressant que, peu importe le prisme adopté pour observer la prise en compte des émotions, le temps joue un rôle primordial : en effet, il faut un temps accordé à la décision, un temps pour se souvenir et un temps pour réfléchir. Pourtant, *Le cerveau n'est pas seul*, titre d'un ouvrage du médecin et chercheur en neurologie, Hans-Jürgen Scheurle, dans lequel il met l'accent sur le corps sa globalité et décrit le cerveau comme un organe qui réagit en miroir, en résonance avec cet ensemble. Hans-Jürgen Scheurle analyse la transmission des informations et ce que celle-ci implique pour l'action en posant la question suivante : de quelle liberté dispose-t-on pour échapper à une gestion purement mécanique des émotions, considérées parfois comme de simples déclencheurs d'une réponse active. Pourtant une liberté de choix s'exprime lors de la prise en compte du temps, du moment de reconnaissance de l'émotion, du souvenir et de la décision de se laisser traverser par l'émotion sans agir « en fonction de » ou d'agir « en y consentant ». Hans-Jürgen Scheurle met en avant ce moment précis où l'on dit « non » et qui consiste à faire une pause avant d'agir. Là encore, la « résistance » joue un rôle important en permettant d'ouvrir un espace de liberté de choix de suivre l'impulsion ou de s'y refuser.

Le médecin s'inscrit dans la découverte qu'expliquer la pensée, le souvenir, la liberté etc. en postulant une séparation du corps et de l'esprit atteint très vite des limites que les recherches neurologiques pointent aujourd'hui avec force ; cependant il faut continuer à distinguer les niveaux physiologique, neurologique, psychique, etc. parce qu'ils nécessitant des outils théoriques d'analyse différents, des approche expérimentales diverses parce que l'humain s'apparente à un système complexe. Pour le comprendre, il s'agit d'adopter des perspectives diverses sur le système et ainsi, par la transversalité et l'interdisciplinarité, composer une vision globalisante. Il est donc particulièrement intéressant de se poser cette question à partir de la pensée cartésienne qui est souvent citée comme le paradigme du dualisme corps-âme, parce qu'elle interroge l'articulation de l'imagination et de la rationalité dans la formation de jugements. Ce n'est pas le lieu de se pencher sur la philosophie de Descartes, mais de suivre le commentateur Denis Kambouchner qui pose particulièrement cette question-là dans le commentaire intitulé *Descartes et l'indépendance de l'esprit*.

Denis Kambouchner montre comment la pensée de Descartes permet de réintroduire la rationalité délibérative dans les motivations des actions individuelles, ainsi l'on peut prendre en compte la rationalité dans le choix de ses actions sans s'écarter des émotions, les deux sont imbriqués :

> Je me contenterai de poser de manière un peu détaillée une question précise, celle de savoir *de quelles pensées précisément il est question chez Descartes que l'âme soit capable, sans contribution du corps*. De même que la question symétrique - celle de savoir *de quelles actions précisément il est question que le corps humain soit capable, sans la contribution de l'âme* -, celle-ci, chose curieuse, a été très rarement posée.[469]

Dans la sixième méditation, Descartes inscrit une forme de temporalité dans l'action rationnelle inscrite dans l'interaction, et ce phénomène fait écho avec les analyses de Hans Jürgen Scheurle définissant l'interaction comme un moment de résonance entre le corps et le cerveau où le deuxième crée les conditions neurologiques d'une action, mais que l'on peut stopper en disant « non », si l'on s'octroie une pause suffisante pour sortir de l'immédiateté. Selon le médecin, le cerveau et le corps s'accordent via les réseaux neurologiques, il ne s'agit pas d'un réseau d'informations qui, elles, seraient remontées au cerveau qui indiquerait ensuite au corps comment agir.

> Dans la perspective *centrée sur le corps*, le cerveau humain est représenté comme un organe qui réveille et qui déclenche. Il invite l'organisme à l'autonomie par sa fonction déclenchante et donneuse de rythme, ainsi qu'à toutes les expressions de vie corporelles, de l'âme et spirituelles de l'homme. Les organes arbitraires sont d'abord en état de veille et entrent seulement en interaction avec l'environnement, quand une excitation neuronale se produit. Les performances corporelles, de l'âme et spirituelles de l'être humain ne partent pas du cerveau, mais naissent immédiatement dans l'espace d'interaction, dans le *cercle de forme* entre organisme et environnement. Elles trouvent leur origine *immédiatement dans leurs organes sensoriels et de mouvement*.[470]

Selon lui, l'esprit humain s'inscrit dans l'expérience de soi (*Selbsterfahrung)* et non pas dans la seule zone réduite au cerveau. La volonté consiste donc en une acceptation ou en un refus d'une action propre.

Descartes a été sans doute lu comme celui qui défend une rationalité se situant en dehors du corps, fondé sur un dualisme du corps et de l'esprit. Or, voilà ce qu'écrit Denis Kambouchner à ce sujet :

> Le point est relativement connu : si les sens extérieurs nous avertissent de la présence des choses qui sont convenables ou nuisibles au corps, les mouvements passionnels qui se produisent en nous à la suite des perceptions des sens servent à nous disposer (dans notre corps d'abord, mais aussi dans notre volonté ensuite) à une action déterminée (*les Passions de l'âme*, art. 40, 52 et 137). L'émotion physiologique a un sens réactionnel : avec elle, le corps se met en condition pour répondre à une

[469] Kambouchner, Denis : *Descartes et l'indépendance de l'esprit,* in : Intellectica 57.1, 2012, p. 55-67, https://www.persee.fr/doc/intel_0769-4113_2012_num_57_1_1133, p. 57.

[470] Scheurle, H. J. (2013). *Das Gehirn ist nicht einsam*. Kohlhammer. Stuttgart. p. 190: *„Das menschliche Gehirn wird in einer* leibzentrierten Sichtweise *als Auslöser- und Weckorgan dargestellt. Es evoziert den Organismus durch seine Auslöser- und Schittgeberfunktionen zur Eigentätigkeit, zu den leiblichen, seelischen und geistigen Lebensäußerungen des Menschen. Die Willkürorgane sind zunächst im Ruhezustand (‚Trägheit') und treten erst in Interaktion mit der Umwelt, wenn sie durch neuronale Erregungen geweckt werden. Die körperlichen, seelischen und geistigen Leistungen des Menschen gehen jedoch nicht vom Gehirn aus, sondern entstehen unmittelbar im Interaktionsraum, im* Gestaltkreis *Organismus – Umwelt. Sie* entspringen unmittelbar aus den Bewegungs- und Sinnesorganen".

> certaine situation dont une « impression » cérébrale lui signale l'imminence. Cela s'observe même dans les animaux, chez qui l'on ne peut bien sûr parler de passions de l'âme (tout ce qu'ils ont d'âme n'étant « autre chose que leur sang »(*À Plempius pour Fromondus*, 3 octobre 1637, AT I, 414, 11-12 ; cette formule s'inspire du Lévitique, 17, 14 (« car l'âme de toute chair est dans le sang »), que Descartes cite plus loin, l. 23-2), mais chez qui se produisent à coup sûr les mêmes « mouvements intérieurs » qui constituent en nous la cause ou la dimension physiologique des passions (Cf. *Passions,* art. 50 et 138). Et si, en nous, êtres humains, une certaine émotion qui naît dans le corps se communique à l'âme, c'est – selon ce que Descartes appelle l'institution de la nature – à deux fins : d'une part, pour que l'âme ne vienne pas inhiber par sa propre action ou inaction la réaction motrice ainsi commencée dans le corps ; et d'autre part, au contraire, pour qu'elle fasse ce qui lui appartient pour optimiser cette réaction.[471]

Le commentateur attire ici l'attention sur l'importance de tenir compte d'une l'impulsion lors de la délibération. Selon Hans Jürgen Scheurle, cette délibération se résume à l'acceptation ou au refus de l'action propre dans une pause, une action qui met l'organisme au repos le temps d'y adhérer ou non. Il n'est pas possible de séparer cette émotion de la conscience que l'on en a, car elle participe à une image complexe incarnant une décision. La question suivante se pose donc, comment Descartes accèderait-il à une délibération exempte d'émotions puisque Descartes reconnaît la plénitude d'un mouvement d'attrait ou d'aversion lorsque l'on délibère.

> Si donc la délibération de l'âme sur une situation donnée consiste en ce que l'âme considère le bien et le mal qui sont respectivement liés aux divers partis à prendre, cette délibération ne pourra s'effectuer sans qu'elle éprouve en elle-même l'attrait ou l'aversion que ces divers partis lui inspirent ; et il n'y aura aucun sens à prêter à cette délibération l'aspect d'un pur raisonnement […] Ainsi, l'exercice pratique de la raison apparaît saturé d'affects, dont la fonction est pour partie indicative (s'agissant de l'état du corps et des habitudes contractées), mais aussi, pour partie, dynamique et rectrice (y compris du point de vue moral, quand ils se rapportent à la représentation de soi). Et si, dans tout ce régime pratique de la pensée, la relation au corps peut se décliner sur divers modes, cette relation, à titre actuel ou à titre virtuel, reste constitutive de tous ses modes possibles.[472]

En quelque sorte, la représentation de soi repose ici aussi sur le corps en acte, c'est-à-dire en interaction, dans le tissu de relation, mais, pour Descartes un point de vue extérieur à celui-ci semble possible, puisqu'il y a une forme d'enseignement dans la nature, grâce aux sentiments l'on sait comment préserver la vie, mais la raison doit régler ces passions. La lecture de Denis Kambouchner va plus loin encore, il déduit de la citation suivante que Descartes « aurait été très près d'accorder à l'imagination la fonction directrice » :

> Je remarque une grande différence entre ces trois sortes de notions, en ce que l'âme ne se conçoit que par l'entendement pur ; le corps, c'est-à-dire l'extension, les figures et les mouvements, se

[471] Kambouchner, D. (2012). Descartes et l'indépendance de l'esprit. *Intellectica,* n¨°57.1, p. 55-67. https://www.persee.fr/doc/intel_0769-4113_2012_num_57_1_1133 p. 65-66. p. 58.
[472] *Ibid*., p. 58-59.

> peuvent aussi connaître par l'entendement seul, mais beaucoup mieux par l'entendement aidé de l'imagination ; et enfin, les choses qui appartiennent à l'union de l'âme et du corps ne se connaissent qu'obscurément par l'entendement seul, ni même par l'entendement aidé de l'imagination ; mais elles se connaissent très clairement par les sens (la lettre à Elisabeth du 28 juin 1643/AT III, 691, 20 – 692, 3).[473]

Il conclut que « l'entendement pur aura besoin d'une substruction imaginative ». Et même si l'âme n'avait besoin que de l'entendement pur pour se penser, de manière distincte du corps, celui-ci doit fournir un effort pour se détacher des images, non pas parce qu'il pense sans images, mais parce que le rapport entre la pensée et l'image n'est pas déterminable – ce qui ne veut pas dire qu'il n'y a pas de rapport du tout »

> La question est toutefois de savoir si « pas de rapport déterminable » équivaut à « pas de rapport du tout », et « pas de dépendance déterminable », à « pas de dépendance du tout », autrement dit entraîne une séparabilité démontrée des deux substances.[474]

Dans la lecture de cet article de Denis Kambouchner consacré à ces interrogations, on constante qu'attribuer une séparation stricte du corps et de l'esprit aux théories cartésiennes serait trop simplifier cette pensée qui est motivée par la coupure théorique avec certaines pensées antiques et moyenâgeuses qu'il cherche à démystifier – voilà l'intention du texte. Il s'agit d'une affirmation forte de sa modernité qui se traduit aussi par le peu d'espace accordé à la notion de sympathie, celle qui régit la communication des affects, il en sera question plus loin.

> Or, si la notion [la sympathie] joue un rôle important dans la physique ancienne et dans la psychologie moderne, elle n'est déjà plus importante d'un point de vue physique et pas encore d'un point de vue psychologique dans la première moitié du XVIIe siècle ; de sorte que sa quasi-absence chez Descartes peut sans doute seulement nous confirmer sa prise de distance à l'égard de la science antique – ce qui est loin d'être une découverte – et donner la mesure d'une limite de la modernité de l'auteur.[475]

Même si Descartes n'aborde pas la sympathie comme un mode de transmission des affects, Denis Kambouchner propose une hypothèse de lecture. Le commentateur de Descartes met au centre le rapport entre le corps, l'âme et la conscience que l'on en a.

> Pour finir, la question sera : Descartes a-t-il pu ignorer toutes ces conditions ?
> Cela est peu probable, comme il est peu probable qu'il ait pu ignorer les difficultés liées au pouvoir qu'il prête à l'âme sur le corps. […] En somme, que peut penser l'âme sans le corps ? Si « sans le corps » veut dire : sans une implication expresse du corps dans le processus de pensée, et sans une représentation corporelle plus ou moins ressemblante de l'objet de la pensée, la réponse sera qu'elle

[473] *Ibid*. p. 60.
[474] *Ibid*. p. 62.
[475] Cléro, J. P. & Belleguic, T. et al. (2014). *Discours de la sympathie, Enjeux philosophiques et migrations conceptuelles*. Hermann. Paris: Staquet, Anne: *Sympathie et antipathie chez Descartes*, p. 51.

> peut penser quantité de choses. Si en revanche « sans le corps » veut dire : sans aucune affection d'origine corporelle, la réponse est qu'on n'en sait rien, ce qui veut dire : peut-être rien. Et si, assurément, Descartes refuse de considérer la pensée comme une propriété émergente, il ne caractérise en même temps l'esprit comme « chose complète » que de manière très précautionneuse (Par une chose complète, je n'entends autre chose qu'une substance revêtue des formes, ou attributs, qui suffisent pour me faire connaître qu'elle est une substance » : IVe Rép., AT VII, 222, 1-4 ; IX, 172.). Disons que l'esprit est chose complète (indépendante) par sa notion et non par son activité.[476]

Il s'agit sans doute d'un outil fonctionnel spéculatif sur une échelle de gradation d'un esprit tout à soi jusqu'à un esprit tout à l'autre, en intégrant soi-même comme un autre, entre intellectualisme et une raison pratique effective. Retenons ici que le cartésianisme apporte avec lui la possibilité méthodologique d'une rationalité et, en cela ouvre des espaces supplémentaires à la définition de l'action humaine, car certes, le souvenir constitue un affect, la remémoration repose sur la reconstruction et la rationalité. Anne Staquet interprète Descartes et souligne d'où il nous parle, la société moderne doit déterminer ce que sa pensée signifie aujourd'hui, et surtout ce qu'elle ne signifie pas en raison des excès rendus possibles par un traitement rationnel déconnecté de l'éthique, tel qu'il pouvait avoir cours au moment de régimes totalitaires.

Les perspectives ne sont pas les mêmes ici, Denis Kambouchner arriver à traduire les textes de Descartes pour nous, et apporte une vision importante de l'approche rationnelle[477] qui ne peut se passer de l'imagination, Hans Jürgen Scheurle étudie l'axe de « résonance » entre l'organisme et le cerveau. Ces travaux vont nourrir le travail de Hartmut Rosa et la théorie de la résonance. L'imagination rend ainsi possible d'expérimenter le monde via l'axe de résonnance certes, mais elle contribue également la reconstruction rationnelle de celui-ci.

1.3.3 Expérimenter une écoute empathique.

L'art médical est un modèle pour l'art pédagogique, en effet, les deux se trouvent confrontés à la nécessité d'enseigner un savoir, tout comme de transmettre un savoir-être et un savoir-faire et ces deux activités humaines fondamentales relèvent de l'activité de prendre soin. Or, les membres de ces deux piliers de l'humanité, en Allemagne nazie, se sont rendus coupables de manquements

[476] Kambouchner, D. (2012). Descartes et l'indépendance de l'esprit. *Intellectica,* n°57.1, p. 55-67. https://www.persee.fr/doc/intel_0769-4113_2012_num_57_1_1133 p. 65-66.

[477] *Ibid*., p. 63 « Nous sommes bien d'accord : l'expérience intellectuelle persévérante qui s'accomplit dans les *premières Méditations métaphysiques* s'effectue dans un certain silence du corps. On lit d'ailleurs au début de la *Première* : 'Maintenant donc que mon esprit est libre de tous soins (*mentem curis omnibus exsolvi*), et que je me suis procuré un repos assuré dans une paisible solitude *(securum mihi otium procuravi*), je m'appliquerai sérieusement et avec liberté à détruire généralement toutes mes anciennes opinions…' Mais ce loisir de l'esprit est lui-même indissociable d'une certaine condition physique ».

éthiques et coupables de crimes contre l'humanité. Toutefois, depuis le désastre de la Shoah, les cadres éthiques ont été repensés et ce processus-là est également instructif.

La ressemblance semble en effet permettre une sympathie fondée sur elle, il en a été question concernant les travaux de Darwin. L'écoute est un bon ensemble de ce parallélisme notamment celui des notions de sympathie et d'empathie dans les domaines de l'enseignement et de la médecine narrative. Face à un patient, plusieurs types d'écoute sont possibles :

> Ainsi, selon le mode d'implication émotionnelle, on peut décrire différents styles de communication, que l'on peut schématiser ainsi à visée didactique [...] :
> - A-pathique : qui néglige l'émotion du patient, par exemple : « Il y a actuellement des traitements efficaces pour l'hypertension artérielle. Je vais vous les expliquer. »
> - Anti-pathique : qui annule l'émotion du patient : « Vous n'avez pas à être inquiet, l'hypertension artérielle se soigne très bien. »
> - Sym-pathique : qui adhère à l'émotion du patient : « Vous avez raison d'être inquiet, l'hypertension est quelque chose de grave. »
> - Em-pathique : qui comprend l'émotion du patient et permet d'y répondre : « Je vois que vous êtes inquiet, expliquez-moi ce qui vous inquiète. » [...]
>
> La reconnaissance des émotions du patient permet d'en soutenir le rôle positif. En effet, les émotions ont une valeur adaptative dans la confrontation à la maladie, elles constituent un signal qui peut permettre de mobiliser des ressources psychiques et de faire face, mais aussi, parfois, de pousser au déni. Il a été montré que la tonalité émotionnelle est un facteur important d'orientation de la décision (Antonio Damasio, A. (2003). *Spinoza avait raison, Joie et tristesse, le cerveau des émotions*. Odile Jacob. Paris.).[478]

Cette liste est éclairante en elle-même, comme peut-on transposer ce type d'écoute à la lecture d'un texte ? Il l'agit de mobiliser des compétences similaires, car, en parallèle, la rencontre littéraire soutient le développement d'une empathie cognitive, d'entrer en dialogue avec l'autre en le « laissant être autre » en faisant un l'effort d'écoute qui nécessite un entrainement. En revanche, dans la littérature de divertissement, la recherche de l'identification ne permet pas d'expérimenter cette démarche car les émotions sont imposées au lecteur, à la lectrice, alors qu'un texte littéraire offre cette possibilité de rencontre autrui.

1.3.4 Expérimenter la compréhension sympathique, « une migration conceptuelle ».

La « migration conceptuelle »[479] du terme de la sympathie soulève des interrogations. Annie Hourcade Sciou présente ce concept antique à partir d'une lecture de texte épicuriens. D'un côté, la

[478] Goupy, F. & Le Jeunne, C. et al. (2018). *La médecine narrative : une révolution pédagogique ?* Med-Line. Paris, p. 154.
[479] Formule empruntée à l'ouvrage collectif : Cléro, J. P. & Belleguic, T. et al. (2014). *Discours de la sympathie, Enjeux philosophiques et migrations conceptuelles*. Hermann. Paris. en deux volumes.

sympathie réunit un tout, comme dans la cosmologie stoïcienne qui envisage le monde comme un organisme unique, donc la sympathie relie les parties du monde les unes aux autres et exprime une solidarité inhérente à ce tout. Aristote évoque davantage le partage potentiel d'un « sort » plutôt que celui de l'affect en lui-même, menant vers la pitié ou la peur lorsque l'on assiste à la représentation d'une tragédie[480]. En amitié, l'on partage les plaisirs et les peines, selon Aristote, il s'agit là même d'un critère de l'amitié et de l'amour. Et enfin, il présente la sympathie comme ressort poétique ou oratoire, une technique efficace[481]. Il s'agit donc plutôt d'une dynamique puissante issue de la similitude.

Annie Hourcade Sciou pose la question de ce qu'apporte la pensée d'Épicure dans ce contexte. Il utilise le terme de sympathie dans le cadre d'écrits biologiques. Et dans ce contexte biologique que l'on a déjà abordé à travers le prisme de la théorie darwinienne, Annie Hourcade Sciou définit trois usages[482] : d'abord une sensation commune issue d'une communauté d'affects face à une chose, donc il n'y a pas vraiment de transmission de l'affect, mais plutôt une similitude de ce qui est éprouvé. Ensuite, quand une transmission intervient, l'on pâtit ensemble parce que l'on est en contact, en raison de l'âme corporelle. Enfin, la sympathie devient un acte « qui consiste à délibérément provoquer en soi-même un certain état affectif semblable à celui qui affecte l'ami. »[483]. L'affect n'est pas transmis par l'ami, l'on reconnaît l'affect – grâce à la communauté d'affects – chez lui et le reconstruit chez soi, donc il faut en prendre l'initiative. Cet acte suppose une volonté qui permet la production de l'affect. Annie Hourcade Sciou poursuit :

> En ce sens, la *sumpatheia* n'est ni inférée au terme d'un raisonnement, ni donnée en vertu de son caractère évident, elle est produite par l'activité de l'âme. Le recours à la *sumpatheia* quitte alors le champ théorique pour accéder à une dimension pratique et éthique et constitue le signe qu'il y a des choses qui dépendent de nous, comme le fait d'instaurer une communauté d'amis. »[484]

Ces usages déterminent la conception du composé corps-âme dépendant, donc qui est co-affecté et en relation. Or, que devient cette « co-affection » dans le domaine de l'interaction ? Pour qu'il y ait une transmission, l'origine de la « co-affection » provient nécessairement d'une rencontre avec

---

[480] *Ibid*., Lefebvre, R. (2018). *Sympathie et ressemblance en Grèce antique*. p. 17 : « La pitié (Aristote, *Rhétorique*, II, 8, 1386a 28-29 «'ce que l'on craint pour soi, cela suscite la pitié quand cela arrive aux autres.') part ainsi de soi et ramène à soi, quoiqu'elle comporte une ouverture au sort malheureux d'un autre et un certain sens de la similitude et de l'universalité, qu'elle présuppose et nourrit à la fois. Dans la description qu'il en donne, Aristote évoque plus la conscience du partage d'un sort potentiel que la partage d'un affect (Aristote, *Poétique*, 13, 1453a 2-7) ».

[481] *Ibid*., p. 20: « […] par la vertu du style pathétique, ' l'auditeur éprouve toujours en même temps un affect semblable à celui que manifeste l'orateur qui a recours au style pathétique (Aristote, *Rhétorique*, III, 7, 1408a, 23-24)'. Ce propos fait état à la fois d'une similitude des affects exprimée [...] et d'une communication dynamique [...] ».

[482] *Ibid*., Hourcade, Annie: *L'usage du terme sumpatheia dans les écrits épicuriens*, p. 25-26.

[483] *Ibid*., p. 26.

[484] *Ibid*., p. 26.

l'autre, « par contact d'un mouvement dont l'origine est extérieure »[485]. En effet, les parties et le tout sont en relation de sympathie qui se révèle quand un phénomène de transmission survient. Selon Annie Hourcade, il importe ici à Épicure et à Lucrèce de démontrer que l'âme est un corps, et que ce tout interagit. Il faut se reporter à l'article pour suivre la démonstration en détail et qui ne peut être traité ici. Ce qu'il faut retenir, c'est la portée éthique de l'acte volontaire de sympathie qui intervient dans l'interaction avec les autres. L'une des interprétations éclaire la rencontre l'autre : Annie Hourcade Sciou fait l'hypothèse suivante : si l'on devait prendre comme point de départ la communauté des sentiments d'Épicure, quelle serait sa portée ?

> En ce sens, nous sympathisons avec nos amis parce que nous sommes troublés par les mêmes événements, les mêmes souvenirs, les mêmes images qu'eux. Le sens du *sumpathein* serait donc ici le même que cette *sumpatheia* qui fait qu'âme et corps pâtissent ensemble parce qu'ils constituent un tout.[486]

Cette communauté serait donc une communauté subie, reposant sur la ressemblance du monde dans lequel l'on habite ? Naturellement, cette communauté existe, elle se résume schématiquement dans l'héritage socioculturel et familial qui conditionne le sentiment de familiarité primaire ou d'identité apparente, exprimé dans la formule du « mon semblable ».

Or, Épicure cherche précisément à démonter qu'il ne s'agît pas d'une transmission par « pure passivité ». Certes, une explication physiologique de la sympathie a été avancée, ainsi qu'une communauté de semblables qui déterminerait les sentiments en quelque sorte « véhiculés » par celle-ci. Cependant, en ayant la capacité de produire ces mouvements de l'âme et de les choisir, on agit en « sympathie » avec l'autre, en lui prêtant le panel de sentiments dont on dispose et peut-être, par réciprocité, en élargissant ce panel.

> C'est en effet en tournant délibérément son esprit vers une image, par le biais de ce que les épicuriens nomment « focalisation de l'esprit sur une image » (*phantastikè epibolè tès dianoias*) (*Hdt* 31) que l'homme peut faire en sorte que ses représentations ne soient pas causées de manière mécanique et nécessaire par ce qui l'entoure ou ce qui relève de sa propre nature, mais puissent aussi dépendre de lui. On peut poser l'hypothèse que ce *sumpathein* est non pas subi, mais choisi en tourant délibérément son esprit vers la même image que celle qui provoque le trouble de l'ami en deuil ou de celui qui éprouve une angoisse face à la perspective de sa propre mort.[487]

En effet, il n'y pas de transmission d'affect, donc pas non plus de manipulation possible, mais un acte délibéré de se sentir concerné par ce qui vit l'autre. Cela semble surprenant, car la pensée

[485] *Ibid*., p. 30 (en reference à Lucrèce, III 168-174).
[486] *Ibid*., p. 32.
[487] *Ibid*., p. 33.

épicurienne vise plutôt l'*ataraxia*, l'absence de troubles en conseillant de se détourner des images qui agiteraient l'âme. Il s'agit d'un paradoxe seulement en apparence, car il s'agit de se préoccuper de l'ami, afin de méditer ensemble sur la vie et la mort, dans le cas de figure évoquée par Épicure et discutée par Annie Hourcade Sciou, donc d'emprunter le chemin vers l'*ataraxia* ensemble. L'affect permet d'entre en relation – cette relation pourra ensuite transformer les affects en compréhension, dans une forme d'exercice commun à méditer, à penser, à s'accoutumer « à penser que la mort n'est rien pour nous » (Lettre à Ménécée, 124).

> L'amitié elle-même justifierait que l'on mette délibérément son âme dans un état d'agitation. En ce sens, l'usage du verbe *phrontizdontes* pourrait venir en quelque sorte renforcer cette interprétation. On peut en effet également le traduire par « prendre soin », ce qui signifierait dans ce cas que la communauté de sentiments vise à faire prévaloir l'intérêt de son ami en le consolant, par exemple. Une telle perspective aurait en outre le mérite de rendre cette sentence parfaitement compatible avec ce témoignage de Plutarque selon lequel « Bien que choisissant l'amitié en vue du plaisir [Épicure] a dit qu'il accepte les plus grandes souffrances dans l'intérêt de ses amis » (Contre Colotès 1111B).[488]

Dans le monde ouvert d'aujourd'hui, des questions supplémentaires se posent quant au terme de « communauté de sentiments », à la fois physiologique et socioculturelle. Darwin s'est aventuré à répertorier des expressions universelles de sentiments qui se sont avérés être erronés, par exemple, le hochement de la tête signifiant un acquiescement en Europe et un refus au Japon. Sans doute, il y a de multiples communautés de sentiments, qui se croisent et se rencontrent, donc par cet acte délibéré, il serait ainsi également possible de s'ouvrir à l'autre, par la compréhension. En conclusion, ces analyses font la démonstration d'une possibilité d'entrer en relation avec l'autre, à partir d'un acte choisi, à partir de la construction d'images qu'il faut parfois traduire d'un monde culturel à l'autre. La même démarche doit s'accomplir quand il s'agit de s'intéresser à des générations antérieures.

Ne pas « bousculer et prendre en compte les peurs et les peines de l'autre », peut-on apprendre cette démarche de sympathie ? N'est-ce pas plutôt le cadre qui permet un espace consacré à vivre de tels moments qui permet d'en faire l'expérience et de l'inclure dans ce que l'on choisit d'être. Le concept de résonance permet de décrire le moment où l'on agit de manière ouverte et en même temps, qui fournit la structure du cadre éthique ? Pour prendre la responsabilité de ses actes, nécessairement, pendant l'action, l'expérience de sa propre capacité à produire des effets sera mise en relief et discutée. Ainsi, un espace de libre arbitre s'ouvre en plus du simple moment de « mises-en-pause » des émotions subies, pour adhérer ou non au mouvement que tout l'organisme s'apprête à accomplir.

[488] *Ibid*., p. 34.

Car, malgré tout, comment cette adhésion ou non se fonde-t-elle ? D'un côté, la mémoire-habitude et, de l'autre, une mémoire volontaire, selon Hans Jürgen Scheurle, mais aussi un espace pour la nouveauté : donc il faut bien anticiper des actes inconnus, à venir, en dehors des structures préétablies dans le passé.

Ainsi un « mouvement » ne révèle pas seulement où l'intérêt se porte, mais il « fluidifie » la prise de décision quand tous ces niveaux (sensoriel, émotionnel, cognitif) sont congruents, « en sympathie ». Une décision compliquée à prendre, par exemple dans le contexte historique d'une dictature par exemple, résulte surtout de la capacité à ressentir les affects, de leur accorder du temps en se posant la question de comment l'on ressent « les choses » et de prendre en compte des émotions morales, celle qui traduisent une « résistance » et qui exigent un examen critique, une réévaluation.

1.3.5 Expérimenter un axe de résonance avec Hartmut Rosa.

Afin de penser le cadre éthique des ateliers, le concept de « résonance » s'avère utile, car il le structure en désignant le « canal » de résonance, un axe de relation qui permettrait de s'ouvrir à une relation co-affectante.

Le sociologue et philosophe Hartmut Rosa l'aborde dans le contexte d'une théorie de la relation au monde (*Weltbeziehung*), et, il cite en exemple un espace de résonance particulier, celui de l'institution de l'école. La relation de résonance dépasse l'état affectif subjectif vers la description critique du mode de relation qu'on lie individuellement avec le monde. Ce moteur de l'action humaine se situe sur plusieurs axes : l'axe vers le monde des choses, l'axe des relations vers autrui et l'axe (transcendantal) vers le monde et la vie dans leur entièreté. D'abord, cette relation répond à la question de se sentir « bien gardé », indépendamment des conditions matérielles et de leur changement, de leur dépassement, mais parce que l'établissement d'une relation de résonance se fait par et en elle-même. Ce point a été retenu par les théories de la philosophie avec les enfants et les adolescents afin de leur permettre de faire l'expérience de penser par et pour eux-mêmes. La peur et le manque sont des états émotionnels primaires, comme cela a été expliqué précédemment. Ce sont des états corporels qui « grossissent », se transforment ou forment le sujet par la dynamique cognitive et évaluative à laquelle le sujet s'est engagé. Des schémas de pensée culturels et sociaux en sont le résultat qui joue un rôle dans la relation réciproque des courants collectifs et du vécu individuel. Le neurologue peut prouver que certains objets matériels déclenchent du plaisir par l'image d'une zone cérébrale dédiée à l'évaluation et à la cognition. Donc, le rapport au monde est

régi par l'attractivité et la répulsion de ce que l'on rencontre *in situ.* Or, la relation de résonance grâce à ce mécanisme d'attraction et de répulsion essentiel conduit à une relation engagée au monde, sans celui-ci, on adopterait une attitude indifférente, aliénée. La différence réside dans les modalités du rapport au monde : soit, l'on entre dans le monde de manière productive au sens de la *poésies*, ouverte à l'expérience, soit on l'on régit passivement, soit l'on cherche à « posséder ». Il s'agit d'une typologie de ces rapports qui sont tous toujours présents individuellement, car la vision du monde de chacun est très complexe. Hartmut Rosa utilise la métaphore d'un diapason.

> Pour parler de la manière imagée de la théorie de la résonance, la différence entre une relation au monde pathétique et intentionnelle réside dans l'expérience subjective : le sujet fait l'expérience prédominante d'être le premier ou le second diapason : quand on approche deux diapasons en proximité physique, et fait résonner le premier, l'autre résonne avec celui-ci, par l'effet de résonance.[489]

Ainsi, le sujet attend d'« entrer » dans un son par la rencontre de quelque chose qui résonne déjà ou de chercher aussi longtemps que nécessaire pour trouver un écho. La relation au monde est fondée par des rencontres. Il y a des rapports au monde corporels et culturels, ce que l'on désigne ici par le terme de « schéma de pensée ». Hartmut Rosa distingue trois niveaux : entre l'individu, entre des classes ou milieux sociaux divers et entre des cultures et époques différentes[490]. Des représentations sociales sont perceptibles et partagées dans une espace de significations communes. Or, les « neurones miroirs » permettent cet échange, mais ne déterminent pas le contenu de la relation. Hartmut Rosa ne défend pas un déterminisme biologique, cependant, la recherche en biologie et neurologie nourrit ses travaux. Cette relation est éveillée, active et permet une réponse[491] et non pas

---

[489] Rosa, H. (2019). *Resonanz: eine Soziologie der Weltbeziehung*. Suhkamp. Francfort., p. 211-212 : „*In resonanztheoretischer Bildlichkeit gesprochen, hängt die Differenz zwischen pathischer und intentionalistischer Weltbeziehung davon ab, ob das Subjekt sich prädominent als* erste *oder als* zweite *Stimmbabel erfährt: Bringt man zwei Stimmgabeln in physische Nähe zueinander und schlägt eine davon an, so ertönt die andere als Resonanzeffekt mit*".

[490] *Ibid*., p. 218 : „*Unterschiede in den kognitiv gestifteten, artikulierten und verhandelten Weltbeziehungen lassen sich mithin auf allen drei Ebenen auffinden: Sie bestehen (1) zwischen Individuen, (2) zwischen unterschiedlichen Klassen, Ständen, Milieus oder Geschlechtern einer kulturellen Gemeinschaft, aber (3) auch zwischen verschiedenen Kulturen und Epochen"*. / « Les différences dans les relations au monde fondées, articulées et négociées cognitivement, se retrouvent aux trois niveaux : elles existent (1) entre les individus, (2) entre les classes, milieux ou genres d'une communauté culturelle, mais aussi entre des cultures et époques différentes ».

[491] Thijs, L., Celikates, R. et Rosa, H. (2019). Beyond the echo-chamber: an interview with Hartmut Rosa on resonance and alienation. *Krisis| Journal for Contemporary Philosophy,* n°39.1. https://doi.org/10.21827/krisis.39.1.37365 . p. 64-78. "*In line with Charles Taylor, Rosa argues that modernity is a process in which the 'self' becomes less porous, hence increasingly closed off from the world. At the same time, however, Rosa also considers modernity as a historical period of increased "sensibility for resonance" (Resonanzsensibilität): since resonance is not an 'echo chamber' but a relation of questioning and answering, the subject needs relative autonomy in order to enter into meaningful relationships with the other. The promise of modernity was precisely this, 'that we could move out into the world to find a place that speaks and alludes to us, where we can feel at home and that we would be able make our own' (Rosa 2016, 599). Finally, the concept of resonance is, as we already noted, a critical tool, providing a framework for criticizing both capitalist competition as a source of alienation, as well as false solutions and claims to authenticity, be it some fully individualized*

la reproduction de ce que l'autre ressent et que l'on perçoit. L'interaction peut renforcer un sentiment de panique partagé ou une atmosphère de pogrome, mais pour le philosophe, il ne s'y agit pas de résonance, impliquant une responsivité, mais une sorte de consonance ici, donc un phénomène où on agit avec autrui sans discernement, alors que la relation de résonance repose sur une écoute et une possible réponse, où l'on se laisse toucher, mais où l'on touche l'autre aussi. Hartmut Rosa définit ainsi le concept d'auto-efficacité, un sentiment qui traduit notre potentiel à agir dans toutes les situations, où l'on peut s'engager, s'intéresser et contribuer à former et à produire le monde. Cet échange baigne dans le langage.

Il en sera question plus loin, le concept de résonance appliquée à l'école, permet de former un triangle où l'enseignant arrive à produire de l'enthousiasme, du plaisir et se laisse aussi toucher en retour, l'élève s'intéresse à la matière et se sent protégé tout en étant ouvert, puis la matière apparaît aux deux comme un champ de possibles et de défi et cela non pas superficiellement, mais grâce à la qualité des expériences partagées. L'école constitue un espace de résonance, les apprentissages construisent des habitudes consenties qui supportent de poser la question du sens des de l'enquête menée. Ces habitudes seront enrichies, co-évaluées et seulement ensuite, on pourra parler d'*ethos* d'un sujet éthique et cette congruence rend le monde fluide, ouvert. Ce monde est en quelque sorte le cadre éthique expérimenté non seulement par les participantes et participants aux ateliers du souvenir dans le cas particulier qui nous préoccupe ici.

1.3.6 Expérimenter des relations de qualité dans l'institution scolaire.

Le monde de l'éducation est en train d'élaborer un outil théorique, l'éthique relationnelle, avec l'objectif de pouvoir instaurer une évaluation des relations et de pouvoir déterminer celles que l'on qualifierait de « bonnes ». Il s'agit de définir ces critères afin de disposer d'un outil d'évaluation, et même si, d'abord, cette évaluation repose essentiellement sur la description des relations alliées aux émotions, le concept de résonance, donc de poser la question si le monde est hostile ou accueillant,

attempt at mindfulness, or populist discourses of social and cultural homogenization." / « En accord avec Charles Taylor, Rosa soutient que la modernité est un processus dans lequel le 'moi' devient moins poreux, donc de plus en plus fermé au monde. Cependant, Rosa considère également la modernité comme une période historique marquée par une 'sensibilité accrue à la résonance' (*Resonanzsensibilität*) : la résonance n'étant pas une 'chambre d'écho', mais une relation de questions et de réponses, le sujet a besoin d'une autonomie relative pour entrer dans des relations significatives avec l'autre. La promesse de la modernité était précisément celle-ci : 'que nous pouvions partir à la découverte du monde pour trouver un endroit qui nous parle et nous interpelle, où nous pouvons nous sentir chez nous et que nous pourrions nous approprier' (Rosa 2016, 599). Enfin, le concept de résonance est, comme nous l'avons déjà noté, un outil critique, fournissant un cadre pour critiquer à la fois la concurrence capitaliste comme source d'aliénation, ainsi que les fausses solutions et les prétentions à l'authenticité, qu'il s'agisse d'une tentative de pleine conscience entièrement individualisée ou de discours populistes sur l'homogénéisation sociale et culturelle. »

fait partie de cette démarche. On pourrait formuler des questions concrètes : trouve-t-on tout ce dont on a besoin : à manger, un abri, de la tendresse ? Peut-on se sentir en sécurité ? Écouté ? Etc.

La petite enfance correspond au moment où l'on commence à constituer son monde et la vulnérabilité de l'être humain est grande pendant cette période. Il dépend de l'environnement de l'enfant et d'un accueil bienveillant dès sa naissance[492]. L'éthique relationnelle vise la mise en place d'un « environnement suffisamment bon » dans lequel chacun peut grandir, voir ses besoins fondamentaux assouvis et éprouver des affects qui le font agir sans être débordé ou traumatisé par le monde qu'il construit. Quelles sont les conditions d'établissement d'un espace suffisamment bon au lycée, voici une question qui dépasse largement le cadre de ce travail, mais qui peut pourtant constituer un prolongement de cette réflexion.

Cet espace éthique se reflète de manière inversée, tel que le négatif d'une photo argentique, dans l'espace rationalisée de la machine de mise à mort totalitaire et de son installation progressive dans une zone grise d'abord, celle dans laquelle l'on ressent une certaine gêne, une inquiétude et incertitude à laquelle l'on s'habitue peu à peu, puis l'exclusion de ceux qui sont « les autres » de cet espace, devenus invisibles. En cela, se confronter à la Shoah directement à partir de son espace éthique, permet de comparer les deux mondes et de constater que là aussi, selon les domaines, les des émotions similaires sont éprouvées et en construisant le sentiment complexe à partir de ces états affectifs, l'on analyse le cadre et on s'engage dans un examen critique. Le miroir tendu permet d'en apprendre davantage sur l'endroit où l'on vit.

Ils sont capables de conceptualiser la confiance et de nouveau, le courage. Plus loin, il sera question de l'identité narrative dont la construction accompagne les nombreuses lectures et discussions, continuons à examiner l'exemple de la vertu cardinale aristotélicienne du courage[493]. Face à la

[492]Le psychiatre Donald W. Winnicott a étudié cet accueil et de l'importance qu'il a pour la construction du sujet. Il a formulé le concept de la « mère suffisamment bonne » (mère est à entendre au sens large de toute personne ou instance occupant la fonction de maternage) qui serait porteuse de santé mentale pour l'enfant pour que celui-ci se sente rassuré dans le monde et éprouve de la confiance envers les autres. Winnicott, D. W. (1990). *La nature humaine*. Gallimard. Paris. Cela est à rapprocher au sentiment de se sentir « bien gardé » de Hartmut Rosa.
Cependant, le concept de « vulnérabilité » peut aussi être instrumentalisé, Tal Piterbraut-Merx, dans ses travaux publiés de manière posthume, démontre en quoi il peut devenir un instrument de domination. Ce n'est pas le lieu ici d'approfondir cette piste. Lire : Piterbraut-Merx, T. (2024). *La domination oubliée : Politiser les rapports adulte-enfant*. Blast. Toulouse.

[493] Sherman, N. (1989). *The Fabric of Character*. Claredon Paperbacks. Oxford. p. 3-4: "*Discerning the morally salient features of a situation is part of expressing virtue and part of the morally appropriate response. Pursuing the ends of virtue does not begin with making choices, but with recognizing the circumstances relevant to specific ends. In this sense, character is expressed in what one* sees *as much as what one does. Knowing how to discern the particulars, Aristotle stresses, is a mark of virtue*." / « Discerner les caractéristiques morales remarquables d'une situation fait partie de l'expression de la vertu et de la réponse moralement appropriée. La poursuite des fins de la vertu ne commence pas

vulnérabilité et l'angoisse qui en sont des incarnations, le fait de s'ouvrir est de permettre un entre-deux, si les relations sont bonnes, non avilies par une instrumentalisation, mais instituées par des interrogations éthiques. Les relations témoignent d'un attachement qu'il qui résulte d'un effort, d'une attention portée, d'une lecture ou d'une écoute concentrée. Les élèves y trouvent des facettes fraternelles.

Pour conclure ce point, la référence à Aristote permet le mieux de penser la formation d'un caractère par la relation qui s'installe dans un juste milieu. Le courant de pensée de l'éthique des vertus présente ses textes à l'aune des réflexions actuelles sur l'individuation, mené, par exemple, par Nancy Sherman. Le particulier est au centre de l'individuation, tout comme la capacité de discernement que l'on développe à la rencontre du premier. Ainsi, la « délibération » aristotélicienne – que l'on peut mener avec soi-même quand la loi ne répond pas avec une règle légalement juste, donc quand il faut faire se tourner vers l'équitable comme correctif de celle-ci – prend en compte les émotions. La formation du caractère vise une formation de la manière d'agir et de ressentir.

> En effet, pour Aristote, agir pour les bonnes raisons, tel qu'une personne de sagesse pratique le fait, c'est d'agir à partir d'une sagesse qui inclut en elle-même la vision et la sensibilité des émotions. Le choix moral découle de cette sagesse sans nécessairement présupposer les réflexions d'un agent impartial. Les émotions et les attachements n'ont pas besoin d'être supprimés ou, plus faiblement, justifiés d'un point de vue supérieur, où l'on se demande comment d'autres personnes, dans des circonstances similaires, réagiraient.[494]

Pour cette raison, la philosophe encourage le développement cognitif en lien avec une prise en compte du *pathos* chez les enfants, parce qu'ils en ont besoin pour agir en s'autoformant par l'adaptation, la gestion et la transformation de leurs désirs, de leurs croyances et de leur volonté. En cela, elle parle de « *acquiring character*[495] », donc d'individuation. Les mémoires et la littérature, comme toutes les expressions singulières, participent à ce développement.

Grâce aux diverses formes d'application, d'œuvres testimoniales, de mémoriaux, de lectures, des films, d'écriture, de documents d'archives, de commémorations, etc., les élèves se sont exercés à voir à travers leurs émotions, et de trouver un juste milieu lors de leur prise en compte, donc une sorte de manière vertueuse de les raconter (les reprendre). Ces rencontres avec l'autre qui se raconte

---

par faire des choix, mais par reconnaître les circonstances pertinentes à des fins spécifiques. En ce sens, le caractère s'exprime autant dans ce que l'on voit que dans ce que l'on fait. Aristote souligne que savoir discerner les détails est une marque de vertu ».

[494] *Ibid*., p. 2: "*Indeed, for Aristotle, to act for the right reasons, as wisdom that itself includes the vision and sensitivity of the emotions. Moral choice issues from that wisdom without necessarily presupposing the reflections of an impartial agent. Emotions and attachments need not be stripped or, more weakly, justified from a higher-order perspective, where one asks how others, similarly circumstanced, would respond".*

[495] *Ibid*., p. 7.

ou que l'on doit raconter à partir des traces qu'il a laissées sont les matériaux de formation. Or, pour agir, un temps de pause doit exister, un temps pour rendre compte de cette émotion-là, pour définir son rôle d'exploration d'autres mondes que le mien, pour retrouver des souvenirs ou pour m'avertir que quelque chose d'irritant est en train d'arriver. En atelier, la culture du souvenir dont les émotions sont une clé centrale, permet de faire l'expérience qu'il y a une réponse potentielle, sans constituer des réponses définitives, mais juste un fil qui participe à l'élaboration de tissu de conversations. Citons Nancy Sherman et comment elle décrit le fait de voir à travers les émotions :

> Mais selon Aristote, prêter attention aux détails relève également de la conscience émotionnelle. Souvent, nous ne voyons pas de manière impartiale, mais à travers nos émotions. Ainsi, par exemple, un sentiment d'indignation nous rend sensibles à ceux qui subissent des insultes ou des blessures injustifiées, tout comme un sentiment de pitié et de compassion nous ouvre les yeux sur les souffrances causées par un malheur soudain et cruel. Nous en venons ainsi à avoir des points de vue pertinents pour faire la distinction, grâce à certaines dispositions émotionnelles. Nous remarquons à travers nos sentiments ce qui pourrait autrement échapper à un intellect froid et détaché. Voir de manière impartiale sans faire appel à ses émotions revient souvent à risquer de passer à côté de ce qui est pertinent.[496]

Or, il ne faut pas oublier que les émotions expriment les motifs ou les motivations des actes, leur intention ou la volonté d'agir imbriquée dans un monde affectif complexe dont il a été question dans ce travail : fait d'habitudes, de tradition, d'héritage culturel, d'expérience vécue, donc des souvenirs conscients et des traces inconscientes, volontaires et involontaires. Donc, les émotions ne reflètent pas une valeur collective, morale, mais uniquement l'intérêt que l'on porte à ce que l'on vit, le plaisir et le déplaisir et l'accord avec soi-même, son « identité *idem* et *ipse »* selon des concepts de Ricœur, dont il sera question plus loin. Alors, il faut coconstruire des valeurs collectives afin de pouvoir rédiger des normes et penser ensuite, tous les correctifs à celles-ci, par le dialogue. C'est précisément ce que les ateliers de philosophie pour les enfants mettent en œuvre. L'application des théories de la mémoire, des émotions et de l'éthique narrative consiste dans la réception des récits et ce qu'ils font de soi, ainsi que la refiguration comme achèvement de la *mimesis*. Puis, cette refiguration est une réponse poétique, narrative qui se discute collectivement – on sort de soi vers les autres au pluriel quand on a l'intention d'agir dans la dimension collective, quelle qu'elle soit.

[496] *Ibid*., p. 45: "*But on Aristotle's view, attending to the particulars is equally a matter of emotional awareness. Often we see not dispassionately, but of and through the emotions. So, for example, a sense of indignation makes us sensitive to those who suffer unwarranted insult or injury, just as a sense of pity and compassion opens our eyes to the pains of sudden and cruel misfortune. We thus come to have relevant points of view for discriminations as a result of having certain emotional dispositions. We notice through feeling what might otherwise go unheeded by a cool and detached intellect. To see dispassionately without engaging the emotions is often to be at peril of missing what is relevant".*

1.3.7 De l'expérience à la définition de valeurs et de normes.

L'éducation civique de l'UNICEF au sujet de l'Holocauste repose sur une éthique déontologique, un cadre normatif international et l'objectif d'organisation éducative en concevant des modèles pédagogiques pertinents. Cet apprentissage universel des valeurs et principes acceptés par tous, en réponse aux génocides trouve un pendant dans le domaine de la médecine. L'enseignement de principes éthiques universellement établis en réaction à l'implication des médecins dans les expérimentations dans les camps de concentration[497], cités précédemment. Dans la sphère biomédicale[498], la doctrine de Beauchamp et de Childress stipule par exemple quatre grands principes : l'autonomie, la non-malfaisance, la bienfaisance et la justice. La déclaration universelle des droits de l'homme en 1947[499] stipule des principes universels garantissant la dignité humaine et l'UNICEF cherche à les traduire en une éducation pour la paix[500]. Ces doctrines ont permis de donner un modèle de cadre juridique solide à tous les pays qui le souhaitent.

Depuis l'antiquité, l'éthique des vertus s'est développée à partir des travaux d'Aristote. Pour l'approche narrative des mémoires de la Shoah, le travail de Martha Nussbaum allié aux travaux de Ricœur ou Nancy Sherman représente ce courant, croisé avec l'éthique narrative. Pour Aristote, il existe une pensée vertueuse à côté de la pratique vertueuse, par ailleurs, le rapport que l'on construit avec le *pathos* dépend des rencontres que l'on ait pu expérimenter, donc du champ des relations avec autrui. L'action vertueuse se distingue de la connaissance de principes universels ou généraux d'une part, et d'autre part, elle est la révélation de la qualité d'une action conforme à soi-même, l'action singulière où subir et agir sont imbriqués.

> Aristote ne cherche pas à éradiquer les passions de la vie morale, il veut les faire entrer dans le cadre rationnel d'une *hexis* stable et vertueuse : l'habitude de faire des actes de courage ou de tempérance avec plaisir, et quasi automatiquement. La quasi-naturalité de l'*hexis* est souvent affirmée par Aristote : [...] L'habitude, en effet a de la ressemblance avec la nature : souvent est proche de toujours, or la nature relève du toujours et l'habitude du souvent. » (Rhétorique, I, 11, 1370a 3-9).[501]

Interroger l'habitude, comme cela a été démontré précédemment exige son examen critique et d'y consentir, de la choisir, de vouloir l'adopter pendant une période plus ou moins longue.

---

[497] Pour information, l'implication de médecins dans les camps de concentration et les lieux de soin de 1933-1945 : https://www.memorialdelashoah.org/wp-content/uploads/2016/05/texte-reference-memorial-shoah-ternon-proces-medecins.pdf.
[498] Delassus, E. (2017). Analyse critique du principisme en éthique biomédicale. *Réseaux d'experts en management de santé*. https://hal.science/hal-01486803/document.
[499] https://www.diplomatie.gouv.fr/IMG/pdf/dudh_cle8bfd42-1.pdf.
[500] https://www.unesco.org/fr/udh.
[501] Laurent, J. (2013). *Leçons sur l'Éthique à Nicomaque d'Aristote*. Ellipses. Paris. p. 34.

Une autre forme de valeur, ce sont les supports de mémoire de qualité que l'on s'approprie, par exemple, la littérature, les *hupomnêmata* que préconise Foucault de rédiger. C'est un art qui fabrique les supports de mémoire volontaire qui présuppose de faire le choix de ce que l'on « garde » et ce que l'on « jette ». Pour cette raison, l'archivage est de plus en plus détaillé, il s'agit de répertorier des éléments les plus petits, dépourvus de significations à première vue, parce que l'on ne connaît pas encore leur sens. La dimension descriptive prévoit un sens à venir que l'on ne connaît pas encore, de manière analogue, l'on n'aperçoit pas toujours le sens d'un texte lu, le comprendre reste toujours possible, plus tard. Peut-on affirmer que chaque lecture a une valeur potentielle ?

Le « choix » signifie pour Aristote une *prohairésis*, une préférence rationnelle, qui repose sur l'identité de chacun, ses habitudes et ses choix antérieurs et il détermine une action *in situ*, dans un contexte précis et celui qui arrivera dans la mesure d'une anticipation raisonnable. Cependant, il est difficile de déconnecter le sens de la narration de sa fin, donc la question de la fin se posera : la vie bonne, le bien, etc. – mais elle se posera à partir de souvenirs, d'expériences vécues et d'histoires singulières, pendant la recherche des souvenirs ou pendant l'écoute des histoires, même pendant l'élaboration d'un récit propre à soi.

Pour Aristote, le bien n'est ni relatif, ni abstrait et ni intelligible, il est incarné dans la variété des registres de l'être. Aristote associe le bien et l'être, ainsi la vertu est multiple, le bien reste un adjectif qualificatif et la vertu consiste en la qualité de savoir choisir. Lors des rencontres littéraires des mémoires de la Shoah, la fabrication de ses mémoires est une expérience qui continue. Cette dernière met en œuvre un art narratif comme l'une des formes d'activités propices au souvenir. Pour nourrir la conception méthodologique des ateliers du souvenir, les travaux de Gadamer en lien avec les textes d'Aristote et avec nous, démontre la valeur du *Gespräch*, du dialogue qui se perpétue.

> Si le problème herméneutique culmine dans le fait que la tradition doit être comprise en son identité et pourtant toujours autrement, il s'agit là, logiquement parlant, du rapport du général et du particulier. Comprendre est alors un cas particulier de l'application d'une généralité à une situation concrète et particulière. L'éthique aristotélicienne acquiert ainsi pour nous une importance particulière [...].[502]

[502] Gadamer, H. G. (1996). *Vérité et méthode*. Seuil. Paris. p. 499-500.
Gadamer, H. G. (2010). *Wahrheit und Methode*. Mohr Siebeck. Tübingen. p. 317 : *„Wenn das hermeneutische Problem seine eigentliche Spitze darin hat, daß die Überlieferung als dieselbe dennoch je anders verstanden werden muß, so handelt es sich darin – logisch gesehen- um das Verhältnis des Allgemeinen und des Besonderen. Verstehen ist dann ein Sonderfall der Anwendung von etwas Allgemeinen auf eine konkrete und besondere Situation. Damit gewinnt die aristotelische Ethik für uns eine besondere Bedeutung […]".*

Gadamer souligne qu'Aristote s'interroge sur la prise en compte du rôle que joue la raison dans l'action morale.

Un élément central consiste en l'effort (*orexis*, que Gadamer traduit par *das Streben*, l'attitude de tendre vers une fin, d'aspirer à quelque chose et se mettre en mouvement pour l'atteindre) que chacun et chacune fournit afin de former des dispositions durables. La *physis* prend sa part dans le *pathos* subi, mais, par le choix volontaire de la prise en compte de ce que l'on subit, on entre dans un espace éthique, c'est-à-dire celui de la responsabilité. En cela, la culture du souvenir se situe du côté du *pathos* et l'interprétation du côté de l'expérience de la résonance narrative : une manière d'approcher les mondes imbriqués de soi, d'autres, d'un autre temps, réels ou imaginaires. Ce *Streben* consiste, pour concevoir les ateliers du souvenir et de construire des supports de mémoire que l'on peut transmettre.

Aristote illustre la complexité des situations concrètes en exposant le conflit du droit naturel et du droit positif que Gadamer reprend à son compte, pour démontrer que l'éthique ne peut ni être un art, ni d'ailleurs un savoir théorique, détaché de ce qui est concrètement. Atteindre une vertu n'est pas la fin de l'éthique, car la vertu est une capacité à faire le bon choix dans une situation donnée par une compréhension immédiate, des choix dont on peut évaluer la pertinence par l'interprétation de la situation. Ainsi, le *phronimos*, celui qui est disposé à agir raisonnablement, doit développer une compréhension de l'autre, qu'il implique dans son raisonnement, par une pensée qui implique une relation d'appartenance spécifique (*aus einer spezifischen Zugehörigkeit mitdenken,* écrit Gadamer).

> Nous avons nous aussi acquis la conviction que l'application n'est pas une partie accessoire et occasionnelle du phénomène de la compréhension, mais qu'elle contribue à la déterminer dès le début et dans son ensemble. Mais l'application ne consiste pas d'abord, là non plus à relier quelque chose d'universel, précédemment donné, à la situation particulière. L'interprète qui a affaire à une tradition cherche à se l'appliquer à lui-même. Mais là non plus cela ne veut pas dire que le texte transmis soit d'abord donné et compris par lui comme quelque chose d'universel et, par voie de conséquence, dans un second temps seulement, utilisé en vue d'applications particulières. Au contraire, l'interprète ne vise absolument à rien d'autre qu'à comprendre cet universel, le texte, c'est-à-dire à comprendre ce que dit la tradition, ce qui constitue le sens et la signification du texte. Mais pour le comprendre, il ne peut (*darf*) pas se proposer de faire abstraction de lui-même et de la situation herméneutique concrète dans laquelle il se trouve. Il lui faut référer le texte à cette situation si tant est qu'il veuille accéder à la compréhension.[503]

[503] Gadamer, H. G. (1996). *Vérité et méthode*. Seuil. Paris. p. 518.
Gadamer, H. G. (2010). *Wahrheit und Methode*. Mohr Siebeck. Tübingen. p. 329 : „*Auch wir hatten uns davon überzeugt, daß die Anwendung nicht ein nachträglicher und gelegentlicher Teil des Vestehensphänomens ist, sondern es von vornherein und im ganzen mitbestimmt. Auch hier war Anwendung nicht die Beziehung von etwas Allgemeinem, das vorgeben wäre, auf die besondere Situation. Der Interpret, der es mit einer Überlieferung zu tun hat, sucht sich*

Comment déterminer le rôle du récit dans l'atelier du souvenir ? La relation au texte et l'introduction d'une éthique narrative sont des pistes à examiner, en développant le concept de dialogicité vers des constructions narratives.

dieselbe zu applizieren. Aber auch hier heißt das nichts anderes, als dies Allgemeine – den Text -verstehen, d.h. verstehen was die Überlieferung sagt, was Sinn und Bedeutung des Textes ausmacht. Um das zu verstehen, darf er aber nicht von sich selbst und der konkreten hermeneutischen Situation, in der er sich befindet, absehen wollen. Er muß den Text auf diese Situation beziehen, wenn er überhaupt verstehen will".

Pistes d'applications n°4 :

Atelier du souvenir – Relation au monde

Apprécier	Formes de travail
Lien affectif entre l'expérience vécue et l'expérience vive	Travail sémantique sur les émotions et leurs nuances
Une « perception » interactive	Favoriser le travail collaboratif
Jugement (moral, de valeur, critique, etc.)	Travail sur les critères (les « bonnes raisons »), coconstruire les arguments, les problématiques et les concepts

2. Expérimenter et identifier la place de l'émotion dans la représentation.

2.1 Identifier le rapport entre émotion morale et action.

Confrontés aux récits mémoriels, les enfants et les jeunes se questionnent comment l'intégrer dans leur propre mémoire. Quelles activités favorisent un retour créatif et/ou critique sur ces deux formes de mémoire.

> À un certain moment, les hommes inventent l'écriture. Nous pouvons considérer que l'écriture est le prolongement de la main et dans ce sens elle est presque "biologique". Elle est la technologie de communication immédiatement liée au corps. Lorsque vous avez inventé ça, vous ne pouvez plus y renoncer. Encore une fois, c'est comme avoir inventé la roue. Nos roues d'aujourd'hui sont celles de la préhistoire. Tandis que nos inventions modernes, cinémas, radios, Internet ne sont pas biologiques.[504]

Partons de ce postulat d'Umberto Eco et de Jean-Claude Carrière qui place l'écriture et par conséquent le livre dans la sphère du vivant. C'est ainsi qu'il est considéré ici, une sorte de support narratif externe à partir duquel l'on fabrique des supports de mémoire internes qui s'intègrent ainsi à la vie de chacun et chacune. Quand on lit, on agit : cette action est d'abord une poiesis qui implique toutes formes de pensée : l'imagination, la rationalité et l'affectivité.

Le jugement se fonde donc sur ces outils cognitifs, le jugement moral connaît un raisonnement propre exercé par la raison pratique et édictant des devoirs ou d'autres outils de régulation (schéma de pensée, figures)[505], alors, qu'en est-il de l'affectivité ? Les travaux du philosophes Pierre Livet sont consacrés précisément aux émotions morales. Il élabore une catégorisation des émotions en interrogeant la rationalité morale et le rôle que les émotions y jouent :

> […] nous tenterons de catégoriser les émotions en utilisant quatre modes d'indentification. Le premier et le plus fondamental est celui des dimensions de *l'espace affectif préconceptuel*. Nous en avons évoqué un second, celui de la détermination du contenu d'une émotion pour l'urgence et les modalités de *la révision* (révision des actions en cours, des croyances, voire de préférences) qu'implique la saisie de la situation. On rendra ainsi compte de l'angoisse, de l'ennui, du sentiment de comique et de la gêne. Le troisième est bien plus marginal par rapport au champ des émotions, bien qu'il renvoie à des expériences très fréquentes, c'est celui des *affects spécialisés* comme la faim,

[504] Carrière, J. C. & Eco, U. (2009). *N'espérez pas vous débarrasser des livres*. Grasset. Paris. p. 22.

[505] Des règles logiques régissent l'argumentation morale : l'exemple le plus connu de la philosophie kantienne, c'est l'impératif catégorique et la maxime de la généralisation qu'il véhicule et celle du respect de la dignité, et, très présent dans ce travail, le principe de l'analogie, et la représentation des artéfacts par des métaphores, des figures. Une éthique du discours exige également le respect de règles éthiques, comme le devoir de s'exprimer de manière compréhensible, le devoir de sincérité, de l'expression libre et ouverte, le devoir de procéder à un examen critique de toute proposition, le devoir de désintéressement et surtout l'engagement de tenir compte des conclusions de la discussion. En philosophie avec les enfants, ces devoirs sont traduits en « habiletés de pensée » et régissent les discussions jouant un rôle également lors de l'enquête sur les mémoires de la Shoah, même si d'autres « habiletés », par exemple poétique, kinésiques, etc. sont mis au même niveau.

> la soif, l'excitation sexuelle, la douleur et les démangeaisons [...] Le quatrième est celui de la structure des rôles sociaux, des interactions, et des différentes perspectives que nous pouvons occuper pour appréhender nos comportements et nos *situations sociales* de manière affective.[506]

Ainsi, il définit l'émotion comme un affect du corps, qui englobe le besoin fondamental jusqu'au sentiment. Pour les distinguer, il s'agit de repérer la fonction qui incombe à l'émotion dans la relation que chacun, chacune établit au monde, aux autres.

Partons des mémoires collectives, donc des déterminations biologiques et du cadre social et culturel des mémoires. Le domaine du préconceptuel y occupe une grande place, car l'on baigne dans une culture et ne la reprend à son compte qu'au fur et à mesure de sa formation. Ce qui fait fondamentalement partie de l'espace affectif préconceptuel se déroule dans l'opacité corporelle, on pourrait confondre ici la nature et l'habitude. Pour les distinguer, selon Pierre Livet, il faut un examen attentif pour déterminer si on agit toujours ainsi, ou seulement la plupart du temps et si l'on peut agir autrement sans risquer de mourir parce que l'on contreviendrait à la nature biologique de l'espèce humaine. Ce processus peut être raconté, les émotions sont susceptibles de changer lors d'une mise en récit par le deuxième mouvement de la *mimesis*, la configuration, le premier étant justement la préfiguration. Si l'on « refigure », on procède à une « révision », selon Pierre Livet.

L'« é-motion » a été définie comme une impulsion à agir et suscite en même temps un engagement, une attitude indifférente ou un désengagement d'un jeune, par exemple dans son établissement, dans ses cours. Prenons cet exemple : une émotion désigne de manière fondamentale d'abord un besoin assouvi ou non assouvi et fonde ainsi un rapport serein ou inquiet au monde, ce qui veut dire que le climat scolaire repose sur des normes relativement stables, et au contraire, des émotions plus complexes nécessite une adaptation, par exemple un sentiment de dévalorisation. Ce dernier peut être révisé, par exemple après avoir raconté les situations où le jeune refuse de s'appliquer de la bienveillance, en se rendant compte qu'il est seul juge de sa valeur. Cependant, le plus difficile est d'engager un processus de révision et une attitude active de l'expression de valeurs intrinsèque à tous et toutes et enfin l'élaboration d'un sentiment de confiance en sa valeur.

Une émotion reliée à un état physiologique comme la faim diffère d'une émotion complexe s'explique par la dichotomie du volontaire et de l'involontaire. Une différence de degré d'abord, en effet, c'est comme s'il y avait une échelle de conscientisation de ce qui serait à l'origine des actions partant d'une graduation de l'involontaire complètement opaque jusqu'à l'expression d'une passion

[506] Livet, P. (2002). *Emotions et rationalité morale*. PUF. Paris. p. 4.

que l'on choisit de vivre, par exemple une passion amoureuse. L'émotion tient une place-charnière dans le passage de l'opacité vers des récits les plus détaillés des ressentis. Il n'y a donc pas de différence de nature ici, mais il faut plutôt parler de différence de degré, Pierre Livet choisit d'évoquer une différenciation chronologique, car, entre l'involontaire et le volontaire, il faut du temps : une action accomplie immédiatement et dont on est content, semble bonne, et, si elle résiste à un examen critique, celle-ci pourra à contribuer à créer une habitude d'agir (par exemple, oser parler à un adulte de l'établissement, etc.). Chacune, chacun valide et instaure après coup l'involontaire par un consentement.

La thèse défendue invite à la rencontre de textes littéraire pour réfléchir ces situations et de mener l'enquête. En plus du temps par lequel Pierre Livet explique la valuation, il s'agit d'ajouter la distanciation, le déplacement dans un monde protégé pour faire et refaire des expériences selon les schémas de pensée constitués au fur et à mesure. Faut-il toujours les représenter, ne restent-ils pas immédiatement immanents au mouvement du corps ou au mouvement de pensée, c'est-à-dire, est-il possible de se reposer sur des habitudes constitutives d'un cercle vertueux sans chaque fois déconstruire et reconstruire ce lien entre émotion et expérience vécue ? En tant que lecteur, lectrice, il est possible de lire la description d'un mouvement similaire et ainsi d'entre dans la discussion avec le texte uniquement par la production narrative. C'est là qu'intervient la reconnaissance attentive et la possibilité d'organiser son « palais de la mémoire ». Quel rôle joue-t-elle, la mémoire dans ce processus narratif de description, d'interprétation et de compréhension ?

2.2 Représenter le rapport entre l'émotion et l'action.

Avec d'autres, Pierre Livet va se poser la question pourquoi les émotions se trouvent dans un angle mort pour la narratologie classique[507]. Dans un travail collaboratif, les auteurs entreprennent une catégorisation de ces rapports :

> […] l'immersion dans le monde raconté, l'engagement affectif du lecteur (auditeur, spectateur) envers le sort des personnages (empathie, sympathie), les rapports entre la valeur affective des événements et leur « racontabilité » (*tellablity*), enfin les effets esthétiques qui sont traditionnellement associés à l'intrigue (suspense, curiosité, surprise).[508]

[507] Baroni, R., Livet, P. Le Scanff, Y. et al. (2016). *Arts et émotions*. Armand Colin. Paris. p. 267-287. https://www-cairn-info.ezproxy.normandie-univ.fr/arts-et-emotions--9782200294823-page-267.htm.
[508] *Ibid*., §1.

La théorie du récit a essayé de rompre avec la subjectivité de l'interprétation en analysant les effets universels engendrés par le texte[509]. Or, la forme est souvent analysée, alors qu'elle n'explique pas complètement la force d'un texte. Lire un texte littéraire consiste à vivre une expérience.

Cet élément de progressivité confirme l'ouverture de l'action et de la formation du jugement de valeur dans le temps. De même, le sujet lecteur comprend et anticipe les actions du personnage avec lequel il dialogue, mais il questionne aussi la démarche de l'auteur.

> Une analyse de l'histoire racontée nous dit très peu de choses sur la dynamique réelle de l'intrigue et sur la fascination que le lecteur éprouve face aux mondes fictionnels, ce qui s'explique par le fait que le récit ne se contente pas de raconter une histoire, mais qu'elle tisse au contraire une toile riche, ontologiquement multidimensionnelle, de mondes possibles alternatifs.[510]

La construction narrative repose sur les mêmes ressorts émotionnels que la construction du monde subjectif, ainsi la lecture du récit se vit et enrichit l'expérience vécue tout en ajoutant des variations aux éléments constitutifs de celui-ci. Les variations sont parfois très éloignées, par exemple, l'on peut éprouver de l'irritation. Il faut retenir que l'irritation est une émotion éthiquement enrichissante, la dessinatrice Barbara Yelin relate sa rencontre avec une survivante des camps dans une nouvelle graphique, évoque également l'émotion de l'irritation pour qualifier la tension qui ressort du récit, une émotion d'insécurité.[511]

Pierre Livet souligne la fonction motivationnelle des émotions, celle-ci pousse le lecteur à poursuivre sa lecture et à dialoguer avec le texte dans la vie non fictionnelle, qui participe à une expérience motivationnelle comportant « […] les volitions, mais aussi les désirs, les efforts, les humeurs, etc. […] ».[512] L'auteur souligne que les émotions et les volitions peuvent intervenir implicitement et explicitement, il analyse comment la volition comporte une dimension émotionnelle et réciproquement : c'est un processus d'imbrication et Pierre Livet s'attèle à y distinguer ce qui constitue une émotion morale.

La distinction du *pathos* comme une passivité subie et la nature active d'une volonté est remise en question dans ce texte, parce qu'elle ne semble pas suffisamment pertinente. Une motivation déclenche une dynamique, peu importe si la cause est subie ou non, causée par un affect ou des impressions. S'agit-il d'une véritable différence de nature ? Il a été expliqué, que l'émotion en tant

[509] *Ibid*., §5, notamment sur le *holosbabula* (le monde des personnages) présenté par Aristote.
[510] Bernard, M., Gefen, A., Talon-Hugon, C. et al. (2016). *Arts et émotions*. Armand Colin. Paris. p. 267-287 : Baroni, R., Livet, P. Le Scanff, Y., Boyer-Weinmann, M. https://doi.org/10.3917/arco.berna.2016.01.0267.
[511] Yelin, B. (2024). *Emmie Arbel : la couleur des souvenirs*. Actes Sud. Arles.
[512] Depraz, N., Gyemant, M. et al (2022) . *Phénoménologie des émotions*. Hermann. Paris.
Livet, Pierre : *Émotions, volitions et dynamiques motivationnelles*.

qu'image complexe, réunit des degrés différents d'impressions et d'expressions, selon le degré de conscience. Posons la question avec Pierre Livet qui introduit le concept de « charge » motivationnelle, il écrit :

> On a tendance à réduire la volition à une dynamique interne – elle combinerait un désir d'atteindre tel but et une capacité à déclencher une action, mais aussi à contrôler l'action lancée pour atteindre ce but. Mais elle aussi doit être considérée en relation aux dynamiques de notre environnement. […] la volition implique non seulement un aspect proactif, mais aussi un aspect réactif du même genre de « passivité » que celui des émotions, puisqu'elle réagit à ces modifications de la dynamique externe.[513]

L'élément à retenir : il s'agit d'une relation dynamique réciproque avec l'environnement (*in situ*). « Certes une évolution ou un changement de l'environnement que nous ne percevrions pas ne nous émouvrait pas […] »[514], écrit Pierre Livet, il s'agit donc bien de la primauté de l'attention. D'où l'importance de l'intérêt porté et une attitude qui met en état d'alerte, dans l'exemple choisi, par l'« irritation » peut-être, chaque fois que l'on regarde ailleurs, que l'on adopte l'évitement face à un changement de l'environnement, face à des événements qui contreviennent à ses valeurs.

Résumons les deux cas de figure dynamiques : soit le changement de l'environnement n'est pas perçu ou n'est pas pertinent, donc il ne déclenche pas d'émotion. De plus, si l'environnement ne change pas pour évoluer vers la pertinence, donc une situation que Hartmut Rosa qualifierait d'absence de réponse, donc en instaurant un axe de résonance muette, des émotions négatives comme l'angoisse peuvent survenir.

> Par ailleurs, les émotions peuvent induire des actions. Elles contrôlent en un certain sens les modalités de ces actions, puisqu'elles peuvent par exemple accélérer notre fuite ou rendre plus énergiques nos actions lors d'une colère – même si ce n'est pas là ce que nous appelons communément un contrôle volontaire.[515]

On a toujours le pouvoir de dire « non » à cette émotion, rappelons-nous les explications du médecin Hans Jürgen Scheurle. Cette compétence s'acquiert par l'entraînement, qui permet de prendre une pause au moment où l'on prend conscience de l'émotion en se remémorant l'impulsion initiale. L'émotion prépare à l'action, mais celle-ci n'est pas automatique.

[513] *Ibid*., p. 73.
[514] *Ibid*., p. 73.
[515] *Ibid*., p. 73.

L'exemple de l'expérience esthétique, c'est-à-dire de la contemplation démontre que l'émotion de déclenche pas toujours une action. Et à l'opposé, nous accomplissons de multiples actions de manière complètement neutres. Pierre Livet le décrit ainsi :

> On peut se préparer à tourner la poignée d'une porte sans émotion. Inversement nous pouvons ressentir des émotions sans nous « préparer » à l'action, ou sans que cela implique le potentiel de cette préparation, par exemple, quand nous contemplons de manière quasi extatique un très beau paysage. On dira que la contemplation implique l'attention, qui est un composant de l'action. Mais nous pouvons aussi jouir de la contemplation sans exercer une attention focalisée, par exemple dans ce qu'on appelle le « *mindfullness* », qui suppose au contraire d'inhiber la tendance à la focalisation.[516]

Sur ce point, l'émotion peut déclencher des actions, mais elle peut aussi apporter une expérience affective désintéressée, tout comme la continuation de cet état affectif peut prendre place dans une réalité non-fictionnelle ou fictionnelle ou les deux (dans le cadre de l'atelier du souvenir par exemple, il s'agit de ce dernier cas de figure).

2.3 La « manière d'agir » et la distinction entre émotion et volition avec Pierre Livet.

Comment distinguer les émotions et les volitions implicites de celles qui sont explicites ? Cette question est intéressante, car l'on peut ainsi définir quel rôle joue la prise de conscience de ce que l'on veut, pourtant, si cette possibilité est primordiale pour les phases de retour réflexif et de la délibération, au moment de l'action, pour agir rapidement, « selon ses valeurs » ou en accord « avec soi », il est plus important de se souvenir, aidé en cela par la contiguïté des images, reposant souvent en un lien affectif (l'effort de remémoration tel qu'il a été décortiqué par Proust). Ce n'est pas la prise de conscience qui est déterminante, mais l'accessibilité des schémas de pensée pour agir, ensuite bien sûr, une fois l'action accompli, son « évaluation » peut être prise en charge par la narration.

Pierre Livet distingue également les émotions occurrentes qui sont « reliées à une expérience subjective, un ressenti conscient d'émotion » et une émotion dispositionnelle où l'on se comporte comme si on éprouvait l'émotion

> [...] comme une personne en colère, alors que nous ne ressentons pas consciemment de la colère - non pas au sens où la disposition n'est pas actualisée, mais au sens où notre vécu n'est pas celui d'une bouffée d'émotion occurrente[517].

[516] *Ibid*., p. 74.
[517] *Ibid*., p. 74.

Par exemple, cette capacité est aussi celle de l'acteur qui joue un état émotionnel de manière convaincante, alors que les actions quotidiennes répondent à des besoins et consistent dans des habitudes et des automatismes, qui mènent à des actions immédiates, implicites. Parfois, de nouvelles habitudes doivent être acquises, d'anciennes reléguées, mais la nouveauté résulte d'autre chose : elle survient dans un moment où l'on dit « non » à un mouvement émotionnel, ce « non » d'inhibition d'un mouvement qui est pourtant une action.

Pierre Livet examine le cas de figure de la surprise et les intrications entre volitions et émotions et il propose une classification en huit cas de figure. Voici le cas de figure qui correspond à une situation de pression extérieure à laquelle on veut résister parce que celle-ci me pousse à accomplir une action qui sort de mon cadre éthique :

> Quand une volition explicite, par exemple, une volition qui change le type d'action ou qui résiste à une pression, déclenche seulement une émotion implicite, la surprise est un sentiment cognitif qui s'associe à la volition explicite au moment où nous découvrons que nous devons changer notre routine pour surmonter un obstacle ou devons résister à une pression qui n'était pas anticipée. L'émotion implicite elle-même (stress, irritation, etc.) ne contient pas de surprise, mais seulement un changement d'état affectif.[518]

Or, en dehors d'une volition explicite qui déclenche une émotion, à l'inverse, l'émotion de surprise s'associe à la prise de conscience que l'on veut changer d'habitude. Donc l'émotion de surprise accompagne l'accès aux souvenirs propres par la reconstruction et la construction de souvenirs d'autres, quand notre vision du monde se diversifie, par le dialogue avec des textes, des œuvres et autrui.

> Une émotion implicite peut induire une volition explicite selon un processus assez similaire. Nous sommes irrités par la situation en cours, mais ne sommes pas explicitement conscients de nos affects. Cette irritation nous amène à réagir de manière brusque, mais nous devenons alors explicitement conscients de cette volition sans que sa relation avec l'irritation initiale parvienne au premier plan de la conscience. Dans ce cas, notre émotion elle-même n'implique pas de surprise, mais nous sommes surpris par le démarrage brusque de cette volition et de cette action.[519]

L'auteur analyse d'autres cas de figure, il faut retenir ici que l'élément important pour l'atelier du souvenir est le couple d'implicité et d'explicité, car, la mise en récit, en intrigue favorise le changement d'habitude consenti, voulu.

Dans la philosophie avec les enfants, Lipman souligne l'importance de l'éducation des émotions quand il définit la pensée holistique englobant la pensée critique, la pensée créative et la pensée

[518] *Ibid*., p. 84-85.
[519] *Ibid*., p. 85.

attentive. Comment les prendre en compte concrètement ? Cette question traverse toute réflexion méthodologique des ateliers.

2.4 L'individuation et la manière de ressentir avec Aristote.

Une « philosophie du souvenir » pour élucider le temps et ses représentations, voilà l'objet d'étude de Avishag Zafrani, à partir de la philosophie d'Aristote. On ne retient ici son analyse du temps qui permet d'articuler le vivant présent et le passé à travers le concept de la sensation. Avishag Zafrani écrit :

> Le temps est une image, voici sa qualité, à l'opposé d'une appréhension quantitative. Et le contenu de cette image est une trace, en particulier une étape mnésique que notre partie cognitive reconnaît au fond de son âme. La difficulté qu'Aristote surmontera réside dans la nature de la sensation en général, puis dans la nature de la sensation du temps. Si l'abstraction est à nouveau réduite, s'il les affects sont cependant tenus aussi à distance dans leur pouvoir d'asservissement de l'âme, c'est parce que la sensation fait partie intégrante de l'Être, du vivant, elle est en outre « commune à l'âme et au corps. »[520]

La coopération entre « les capacités de la partie sensible de l'âme » et de la mémoire présuppose la perception du temps, « conserve » de façon stable les images. (Ce qui ne veut pas dire que le récit que l'on en fait ne peut pas évoluer et cela n'exclut pas non plus la construction de « faux souvenirs » résultants précisément de ce mécanisme à l'envers, rendu possible par l'imagination et s'articulant à un récit.)

> En ce sens, elle [la coopération] ordonne ces données provenant de la sensation *via* l'imagination selon une disposition chronologique, disposition sans laquelle ces données seraient illisibles, voire inutiles et inutilisables[521]

Selon Aristote, la sensation est commune à l'âme et au corps, le corps est affecté et parmi ces « pathos », c'est-à-dire ces « impressions que l'on subit », une catégorie seulement désigne les émotions. Un certain nombre de ces *pathos* arrive à être pensé. Le souvenir fait partie de la catégorie des *pathos*. Avishag Zafrani écrit : « Mais aussi, la sensation fait cas du temps présent[522] ». Celle-ci incarne l'immédiateté ou le présent et tout ce qu'on pourra en dire se situe déjà dans une médiation par la langue, par le récit, par le dialogue avec soi-même ou les autres, dans un après :

> Le temps est le nombre du mouvement, selon Aristote, il structure le mouvement, et le mouvement lui permet de se développer. La succession entre l'avant et l'après se situe dans le maintenant, fait de sensation, ou bien la sensation s'éprouve au présent. Elle n'est pas un acte de volonté, mais la

[520] Zafrani, A. (2023). *Philosophie du souvenir : le temps et son double*. PUF. Paris. p. 105.
[521] Taormina, D. P. (2002*). Perception du temps et mémoire chez Aristote*. Philosophie antique, n°2. p. 33-61.
[522] Zafrani, A. (2023). *Philosophie du souvenir : le temps et son double*. PUF. Paris. p. 106.

> conséquence de ce qui vit et existe dans le mouvement, qui mène les choses de la puissance à l'acte. […] Aristote est en quête d'un point indivisible du temps, comme pivot ordonnant l'avant et l'après. La pensée aristotélicienne pose l'existence d'une première cause éternelle, incarnée. Ce postulat n'a pas d'influence sur l'analyse aristotélicienne de l'affect et pour l'élaboration d'un art du souvenir dont il est question ici, le *pathos* présent, ressenti, est en partie émotionnel et il lui incombe la fonction de charnière entre l'avant et l'après. De cette manière, l'émotion remplit le rôle de marqueur […].[523]

L'émotion joue le rôle d'« inscripteur » des traces mnésiques au sens où il sera possible de faire le lien entre les *pathos*.

Avishag Zafrani introduit ensuit le « temps juif », où l'on quitte le modèle linéaire de l'intrigue et ajoute une dimension spiralaire :

> Le temps apparaît comme une spirale, ou déjà une partie de la clepsydre, qui grossit et mûrit des possibilités non explorées, ou encore insuffisamment interprétées, léguées à une postérité chargée de poursuivre un mouvement dont la forces ne s'est pas épuisée. [...] Le temps est aussi un paysage auquel il faut sans cesse redonner ses couleurs, qui s'estompent à mesure qu'il s'écoule.[524]

Cela change le travail du souvenir, selon l'auteure, au lieu de s'appuyer sur la figure de la généalogie, la figure de la mosaïque ; le choix des événements à retenir, prime ici. Cependant, ces deux conceptions se retrouvent dans l'approche paradigmatique. La culture juive introduit une vision d'avenir qui est une promesse (concept repris et développé par Ricœur). Ces deux conceptions sont complémentaires. Daniel Mendelsohn évoque également ces deux sources de l'art de la narration, son œuvre témoigne d'un possible agencement des deux conceptions.

2.4.1 Le souvenir-affection aristotélicien.

Aristote écrit dans les *Petits traités d'histoire naturelle* :

> En ce qui concerne la mémoire et le fait de se souvenir, il faut dire ce que c'est, quelle est la cause de leur genèse et par l'intermédiaire de quelle partie de l'âme surviennent cette affection et l'exercice de la réminiscence.[525]

Il y distingue bien les souvenirs qui surgissent, ce sont des affections qui surviennent involontairement. Comment surgissent-ils ?

> Les *réminiscences* arrivent quand tel mouvement vient naturellement après tel autre. Si cette succession se produit par nécessité, il est clair que lorsque l'on a éprouvé tel mouvement, on éprouvera tel autre mouvement .[526]

---

[523] *Ibid*., p. 106.
[524] *Ibid*., p. 122-123.
[525] Aristote, (2014). *Œuvres Complètes*. Flammarion. Paris, 2014. *Petits traités d'histoire naturelle*, 449b 5-10.
[526] *Ibid*., *Petits traités d'histoire naturelle*, 451b 10-15.

Aristote décrit ici le rôle de mouvement pour révéler l'émotion. Ce mouvement s'installe par l'habitude ou parfois par une seule occurrence où on l'aurait éprouvé et appris. Les émotions sont constitutives des relations entre les *pathos* (donc aussi des souvenirs), parfois, appris par l'habitude, parfois par un événement plus intense. Dans ce passage, il décrit également que, pour faire acte de réminiscence, nous « pourchassons le successeur immédiat[527] », en quelque sorte nous produisons un lien de contiguïté (tel que défini par Bergson), par la ressemblance ou par chronologie ou la proximité (« voisin ») ou du contraire.

Aristote décrit l'âme comme dépendante du corps :

> Or, il en va de la sorte, c'est évidemment que les passions expriment ce qui est inhérent à une matière. En conséquence, les définitions sont du genre qui s'applique, par exemple, au phénomène de la colère : un certain mouvement du corps (ou d'une partie, ou d'une puissance) qui a telle qualité précise, sous l'effet de ceci, en vue de cela.[528]

Dans ce passage le philosophe va comparer le point de vue du naturaliste (qui s'attache aux manifestations physiologiques de la colère) et celui qui ne tient compte que de la raison (la forme) de la colère. Les deux sont inséparables, « les passions de l'âme ne peuvent être tenues pour séparables de la matière naturelle des vivants [...][529] » Il faut considérer la manière et la forme, donc comment ces affections se manifestent dans le corps et en quoi consistent leur raison.

> Il est en effet, nécessaire, mais difficile, d'en avoir une idée, bien qu'il apparaisse que, dans la grande majorité des cas, l'âme ne subit, ni ne fait rien sans le corps. Ainsi, se mettre en colère, s'emporter, désirer ou d'une manière globale, sentir. Et c'est surtout l'opération de l'intelligence qui ressemble à un phénomène propre. Néanmoins, si cette dernière constitue encore une sorte de représentation ou ne va pas sans représentation, il ne saurait être question d'admettre non plus qu'elle se passe du corps.[530]

Aristote conseille de s'interroger sur ces affects, pour comprendre le contexte de leur survenue dans une démarche « herméneutique » et d'une quête de connaissance de soi. La variation des récits (intrigues) concernant tel ou tel affect, permet de comprendre la signification de la motivation d'agir de telle ou telle autre manière, afin de la reconnaître et de pouvoir agir en fonction. Par conséquent, grâce au couple du *pathos* et de l'*ethos*, l'on devient ce que l'on a vécu.

L'image revêtit toujours une forme particulière, même quand on veut se représenter un concept abstrait et universel. Cette universalité résulterait-elle de la manière dont l'image est regardée, car

[527] *Ibid*., *Petits traités d'histoire naturelle*, 451b 15-20.
[528] *Ibid*., *De l'âme*, 403a, 25.
[529] *Ibid*., *De l'âme*, 402b 15.
[530] *Ibid*., *De l'âme*, 403a, 5-10.

l'on peut la regarder en tant que telle, en laissant ses particularités de côté.

> Nous avons déjà parlé de l'imagination dans le traité *De l'âme* et nous avons établi qu'il n'est pas possible de penser sans image. En effet, quand on pense, se produit le même phénomène que lorsqu'on trace une figure : bien que, dans ce dernier cas, nous n'ayons besoin que la grandeur du triangle soit déterminée, nous dessinons pourtant un triangle d'une grandeur déterminée, et celui qui pense fait de même, car même s'il ne pense aucune grandeur, il visualise une grandeur, mais ne la pense pas comme grandeur. Dans le cas où l'objet est par nature une grandeur, mais une grandeur indéterminée, on pose une grandeur déterminée que l'on pense cependant simplement comme une grandeur. Pour quelle raison toutefois n'est-il pas possible de penser sans le contenu, ni sans le temps les êtres qui ne sont pas dans le temps, c'est une autre question. Mais que nous connaissions la grandeur et le mouvement par le même moyen que le temps, c'est une nécessité. Ainsi, il est manifeste que la connaissance de ces choses relève de la faculté sensible première.[531]

Ainsi, le point de départ de la connaissance se situe dans le sensible, et dans la répétition d'expériences sensibles variées. Les affections complètent peu à peu une relation au monde et une expérience qui permet d'agir « en connaissance de cause ». Ainsi, le temps prend une place primordiale dans l'acquisition de la connaissance, la formation de soi : il s'agit de la durée qui incarne le processus d'autoformation et des choix éthiques que l'on fait. À partir de ces constatations, Aristote décrit la différence entre la mémoire et la réminiscence et la question posée concerne les relations entre les affections particulières et les souvenirs. Les images de la mémoire sont, selon Aristote des affections de la sensation commune.

> Chaque fois, en effet, comme on l'a dit précédemment, que l'on fait acte de mémoire parce qu'on a déjà vu, entendu ou appris telle chose, on perçoit en outre que cela s'est produit antérieurement. Or, l'antérieur et le postérieur sont dans le temps. Il est donc manifeste que la partie de l'âme à laquelle appartient la mémoire est précisément celle à laquelle appartient aussi l'imagination.[532]

Aristote analyse ensuite le moment de la production d'une réminiscence, la mémoire est en nous, mais la clé pour y accéder réside dans la production de l'affection qui « n'a pas lieu en même temps »[533]. Il semble ici décrire le phénomène que Bergson appellera l'« actualisation », grâce à l'émotion ou l'affection qui est « désormais présente dans le sujet qui l'éprouve »[534]. Pour la remémoration, il faut disposer d'un point de départ dans une succession de mouvements, parfois habituels.

> Dès lors, chaque fois que l'on voudra faire acte de réminiscence, on procédera ainsi on cherchera à saisir un point de départ du mouvement après lequel <le mouvement en question> se réalisera. C'est

[531] *Ibid*., *Petits traités d'histoire naturelle*, 450 a, 5-10.
[532] *Ibid., Petits traités d'histoire naturelle*, 450 a, 20.
[533] *Ibid*., *Petits traités d'histoire naturelle*, 451 a, 20.
[534] *Ibid*., *Petits traités d'histoire naturelle*, 451 a, 25.

> pourquoi, à partir d'un point de départ, les réminiscences se produisent plus vite et mieux.[535]

Il est nécessaire de trouver ce point de départ, sans doute le moment où l'on a ressenti quelque chose pour la première fois, pour comprendre la suite des mouvements et pour en interroger la pertinence. Pour Aristote, se souvenir « c'est avoir en soi la puissance productrice de mouvements »[536].

La réminiscence est un acte d'imagination ou d'actualisation et comporte une évaluation, un jugement de valeur et, en cela, la cognition intervient.

> […] l'exercice de la réminiscence est comme une sorte de raisonnement. En effet, celui qui se remémore quelque chose conclut qu'il a antérieurement vu, entendu ou éprouvé quelque affection de cet ordre et c'est là comme une sorte de recherche. Or, cela n'arrive par nature qu'aux êtres qui possèdent en outre la délibération, car la délibération est une sorte de raisonnement.[537]

Cette nécessité d'une perspective individuelle fait écho avec les recherches en neurosciences : l'émotion devient un sentiment quand elle est prise en charge par une perspective individuelle, identifiée, par un soi, une sorte de sentiment localisé. C'est pourquoi le travail de mémoire s'accomplit *in situ*. Développer l'esprit critique repose sur cette démarche de mener une enquête à partir d'une situation, donc la capacité de prendre des distances avec des habitudes, quelle que soit leur origine et surtout d'échapper à toute sorte de manipulation.

2.4.2 La proportionnalité de la manière de ressentir selon Aristote.

Aristote, dans le traité *De l'âme*, distingue des différences de degrés entre l'émotion primaire et le sentiment :

> […] Or, il semble que les affections de l'âme aussi soient toutes liées au corps : ardeur, douceur, crainte, pitié, audace, même la joie et l'action d'aimer et celle de haïr. Ces phénomènes s'accompagnent, en effet d'une certaine affection du corps.[538]

Les passions sont attribuées à l'âme, c'est le degré de représentativité, c'est-à-dire une élaboration qui traduit une émotion vers un sentiment. Il y a différents degrés d'implication de soi dans une émotion, certaines sont passives et ne se révèlent que par le mouvement qui survient après elles, d'autres durent dans le temps et peuvent se raconter, se représenter, se mimer et se partager. Aristote défend ce point de vue :

> Présenter les émotions comme des changements de type qualitatif ne permet pas, à soi, de

[535] *Ibid*., *Petits traités d'histoire naturelle*, 451 b, 25.
[536] *Ibid*., *Petits traités d'histoire naturelle*, 452 a, 10.
[537] *Ibid*., *Petits traités d'histoire naturelle*, 453 a, 10.
[538] *Ibid*., *De l'âme,* 403a, 15-20.

> comprendre ce qu'elles sont, car on peut toujours les confondre avec toute les autres altérations passagères, qualités affectives, sensations et pensées.[539]

Aristote préconise d'apprendre à ressentir d'une manière proportionnelle. Ce travail peut s'accomplir par les discours, le théâtre, la poésie et aussi par la musique. Un exemple important pour le travail pédagogique, car il y faut affronter une peur du changement, c'est l'apprentissage du courage. Il permet d'identifier et de répondre à une peur, etc., et ainsi apprendre à distinguer des émotions justes ou appropriées aux circonstances du contexte.

Il est possible de se reporter à l'Éthique à Eudème : l'excellence comme moyen terme entre deux extrêmes, permet, en tant qu'objectif de la « manière d'agir » grâce à la « manière de ressentir » adéquate.

> [...] Dans tous les domaines, ce qui est moyen est le meilleur pour nous : c'est en effet ce que la science et la raison ordonnent. Et c'est aussi ce qui produit partout le meilleur état. [...] par conséquent l'excellence éthique est nécessairement liée à certaines moyennes, c'est-à-dire qu'elle est une certaine médiété.[540]

Aristote propose un tableau pour illustrer ce propos, voici quelques exemples : témérité/ lâcheté/ courage, envie/ juste indignation, vantardise/ fausse modestie/ sincérité, complaisance/ arrogance/ dignité, etc. Il s'agit en effet de repérer l'excès et le défaut. Il a été question de l'émotion fondamentale de la peur précédemment, elle accompagne le courage, une vertu qui constitue le moyen terme entre lâcheté et témérité, car sans peur, il n'y aurait pas de courage. Le courage serait la capacité de mobiliser la bonne « énergie » pour agir malgré la peur de quelque chose et elle se vérifiera dans le plaisir que l'on ressent quand on a mené à bien une action. Si l'on transpose la perspective individuelle à la perspective collective, cette échelle pourrait également s'appliquer aux situations, aux contextes sociaux et aux actions institutionnelles qui peuvent s'avérer excessives par leur qualité aliénante.

Enfin, Aristote définit également le rôle des émotions dans la persuasion :

> Le fait que l'orateur offre telle ou telle apparence est plus décisif dans les délibérations, la façon dont l'auditeur est disposé importe davantage aux procès. Car la manière de voir n'est pas la même selon que l'on aime ou que l'on déteste, que l'on est en colère ou pacifiquement disposé : les choses paraissent soit radicalement différentes, soit d'une importance différente.[541]

---

[539] Roux, S. et al. (2008). *Les émotions.* Vrin. Paris. p. 33-57 : Berrgore-Bret, C. : *Aristote et les émotions : d'une physique des affects à une politique des caractères*.
[540] *Ibid*., *Éthique à Eudème*, 1220b 30-35.
[541] *Ibid*., *Rhétorique*, II, 1377b 30.

Aristote va chercher des prémisses et opérer des divisions pour analyser et expliquer les passions qui modifient les jugements, et, plus encore que la faculté de jugement, Aristote, pour ce faire, constate la mobilisation des capacités liées à l'usage du *logos*. En quelque sorte, les capacités mènent à une action qui pourra être évaluée comme « vertueuse », surtout en politique.

> Les passions qui conduisent à modifier ses jugements sont celles qui s'accompagnent de peine ou de plaisir, par exemple la colère, la pitié, la crainte, etc., ainsi que leurs contraires. L'examen de chacune d'elles doit être divisé en trois. Je veux dire par exemple qu'au sujet de la colère on étudiera successivement quelles sont les dispositions des colériques, quelles sont les personnes contre qui on se met d'ordinaire en colère, et à quels sujets.[542]

Ce lien indéfectible entre l'émotion et la rationalité est établi. En revanche, dans l'atelier du souvenir, le point de départ, grâce au texte, se veut affectif et imaginaire : cela incombe au moment de l'approche affective et interprétative du texte dont il a déjà été question. Donner un rôle aux émotions consiste en un apprentissage qui nécessite du temps, qui passe des paliers, des stades et qui mûrit. On apprend en expérimentant les émotions dans un cadre différent de celui de l'action immédiate, pour consolider des habitudes pour maintenir et renforcer des façons d'agir que l'on a choisies, et cela malgré des circonstances compliquées. Voici le fondement de la méthode déployée par l'atelier du souvenir.

Il faut également tenir compte de la différence des termes d'*êthos* et d'*ethos,* permettant de comprendre comment on peut agir sur soi-même. L'*êthos*, le caractère, est le produit de l'augmentation de l'*ethos,* un produit d'habitudes, et ce processus s'accomplit grâce à un entraînement.[543] La partie de l'âme irrationnelle est capable de suivre la raison et pour caractériser un individu, il faut interroger les habitudes prises qui résultent d'une expérience vécue, elles sont la manière qui « augmente » l'individuation : «

> [...] par augmentation de l'habitude et que, par entraînement, on s'habitue à ce qui n'est pas inné à force de certains mouvements répétés, étant dès lors propre à agir.[544]

Quelle description, Aristote fait-il de divers degrés de manière d'agir : le « plein gré » et le « contre son gré », c'est-à-dire, le fait d'agir par attirance, par choix et par réflexion. Ces positionnements peuvent aussi être reliés à au travail de mémoire, à ce dont on se souvient volontairement ou involontairement. Or, cette distinction n'a un caractère éthique seulement quand le choix et la

[542] *Ibid*., *Rhétorique*, II, 1378a 25.
[543] https://pcv.hypotheses.org/1830, Annie Hourcade Sciou a recours à cette différence entre êthos et ethos afin d'expliquer la blessure morale et ses effets émotionnels distingués des effets moraux.
[544] *Ibid*., *Éthique à Eudème*, 1220 b à 1220 b 25.

réflexion sont intervenus, quand un retour critique aura pu s'élaborer, quand on leur a attribué un sens.

2.5 La marche à suivre : de l'atelier en milieu scolaire vers la société avec Martha Nussbaum.

Au lycée, les élèves doivent lire des textes, entre autres des textes littéraires : il s'agit donc d'une forme de « lecture institutionnelle » qui s'oppose à la forme de « lecture ordinaire »[545]. Ce deuxième type de lecture se passe chez soi, et parfois, les élèves adhèrent aux lectures institutionnelles et les continuent chez eux. En effet, ces deux types peuvent se superposer ou s'additionner, mais en classe, seuls des extraits pourront être abordés. L'atelier, par le voyage des livres entre la maison et le lycée, s'ouvre vers cet espace privé où un dialogue avec les personnes du foyer peut s'instaurer. L'atelier est aussi ouvert vers la société, et il est légitime d'aborder la question d'émotions qui seraient reprises collectivement, c'est-à-dire pour créer une éducation qui veut agir sur l'évolution de la société. Les travaux de la philosophe américaine de Martha Nussbaum abordent ces questions.

Dans le cas particulier de la littérature de la Shoah, lors de l'atelier du souvenir, une approche différente est proposée. Celle-ci cible une expérience littéraire, qui se substituerait à la rencontre d'un témoin, à l'ère de leur disparition. D'ailleurs, même les récits de survivants étaient devenus au fil du temps des œuvres narratives. Il s'agit d'imaginer d'une lecture vivante d'un texte[546]. En quelque sorte, l'important est de « passer à travers » les émotions et de repérer comment dialoguer

[545] Bemporad, C. (2014). Lectures et plaisirs : pour une reconceptualisation des modes et des types de lecture littéraire. *Études de lettres*, n°1, p. 65-84. https://journals.openedition.org/edl/610.

[546] Tauveron, C.(1999). Comprendre et interpréter le littéraire à l'école : du texte réticent au texte proliférant. *Repères, recherches en didactique du français langue maternelle*, n°19. p. 11-12. « […] des représentations inopérantes et réductrices de l'acte lexique qui se sont enkystées. Ces représentations se retrouvent intactes au sortir du lycée, chez les faibles lecteurs, en dépit d'un enseignement institutionnalisé de l'interprétation, comme le constatent Rosier et Pollet (1996) : pour ces faibles lecteurs, « la lecture interprétative du texte littéraire [relève] de l'avis personnel donc de l'arbitraire » ; « dans leur pratique, [ils] s'en tiennent à une approche purement consommatrice et affective associée à une simple activité de compréhension mécanique évacuant l'ambiguïté et la polysémie et ne leur permettant pas d'atteindre le niveau symbolique du texte, deux facteurs qui participent à la constitution d'un habitus de dominé ». L'une des hypothèses de la recherche est qu'il est nécessaire de traiter le problème à sa source, c'est-à-dire nécessaire, dès l'entrée en lecture, d'initier les élèves aux spécificités de la lecture littéraire pour, ce faisant, on l'espère, leur faire goûter ce plaisir particulier qui consiste à être le partenaire actif d'un jeu avec un texte qui a du jeu (des béances à combler, des pièces qui glissent l'une sur l'autre et peuvent s'imbriquer en une multitude de configurations à la manière d'un mécano), jeu dont il convient à tout moment d'inventer les règles. On remarquera aussi avec A. Petitjean (1997) qu'« enfermer les élèves dans les cadres de la lecture 'ordinaire' dominée par les modalités émotionnelles et identificatrices de type éthico-pratique qui, sans être négligeables dans la consommation des fictions, ne facilite pas l'apprentissage de la distance critique». Par distance critique, on peut entendre aussi bien la capacité à évaluer la pertinence, l'originalité des moyens littéraires mis en œuvre par l'auteur que la finesse d'une stratégie de ruse. « Nombre d'œuvres littéraires (les romans policiers, par exemple) présentent une stratégie narrative astucieuse qui génère un Lecteur Modèle naïf prompt à tomber dans les pièges du narrateur (avoir peur ou soupçonner l'innocent), mais en général elles prévoient aussi un Lecteur Modèle critique capable d'apprécier à une seconde lecture la stratégie narrative qui a configuré le lecteur naïf de premier degré » (Eco, 1992, 227). Encore faut-il que ce Lecteur Modèle critique ait été prévu par l'école, c'est-à-dire qu'une réflexion sur le processus même de la lecture littéraire y soit mené ».

et interpréter. D'abord, la rencontre d'un texte est souvent affective, liée à la surprise ou liée à la rencontre avec une personne qui transmet le livre. Mais ensuite, l'objectif est de construite modestement une approche herméneutique. Or, les mémoires de la Shoah consiste en des récits et des lieux de mémoires traumatisées. Celles-ci doivent être prise en compte par les acteurs du champ du traitement de la mémoire, par les musées par exemple : actuellement le *Caring Museum*[547] est un courant des professionnels et des professionnelles du patrimoine qui développe des outils de prise en compte des traumatismes.

Puisque le narrateur, la narratrice expose comment il ou elle choisit de se souvenir des crimes contre l'humanité. Il en résulte une œuvre littéraire, mais aussi un discours tenu à partir d'une perspective particulière sur la Shoah. Le lecteur va d'abord imaginer ce qu'implique le récit et comprendre quelle question est posée par le texte. Aurélie Barjonet classe la littérature de la Shoah dans des catégories générationnelles[548] : les témoins directs, les enfants de témoins directs eux-mêmes victimes, les enfants des survivants concernés par la transmission du vécu des parents, les petits-enfants ou d'autres descendants de la troisième génération, des héritiers. Dans la société, la transmission est aussi directe, par des personnes de l'entourage qui racontent leur histoire ou celle des parents, des grands-parents, des arrière-grands-parents.

Pour pouvoir et pour vouloir exercer les compétences acquises dans l'atelier en dehors du lycée, il est nécessaire de vivre dans un monde qui offre un contexte propice au déploiement de celles-ci, seule une « capacité effective » devient une « capabilité », voilà une distinction importante. Il s'agit d'un concept élaboré par Martha Nussbaum, développé dans un travail commun entre elle et Amartya Sen, prix Nobel (1998) en sciences économiques. La philosophe définit ce contexte comme un ensemble de conditions politiques permettant à chacun d'exercer les capacités. La philosophe fait reposer l'effectivité d'une vie vertueuse sur deux présupposés : d'un côté, les contraintes arbitraires et la nature, donc le domaine involontaire d'une vie, la contingence en quelque sorte, et de l'autre côté la volonté humaine, donc l'espace dont on dispose pour se mouvoir. Martha Nussbaum définit le concept ainsi :

[547] Une formation est organisée en septembre 2025 par l'Institut national du Patrimoine : https://www.inp.fr/formation-continue/choisir-sa-formation-continue/catalogue/care-au-cure-museotherapie-caringmuseum. Il s'agit d'une question émergeante. Une séance du Webinaire Art et Soin, ERIAC, Rouen, a été consacrée à cette thématique en mai 2025 : https://eriac.univ-rouen.fr/musee-et-soin/.

[548] Barjonet, A. (2022). *L'Ère des non-témoins : La littérature des « petits-enfants de la Shoah ».* Kimé. Paris.

> Que sont les capabilités ? Ce sont les réponses à la question : 'Qu'est-ce que cette personne est capable de faire et d'être ?' Autrement dit, elles sont ce que Sen appelle des 'libertés substantielles : un ensemble de possibilités (les plus souvent interdépendantes) de choisir et d'agir.[549]

Lors de ce processus de déploiement de capabilités, quel rôle les émotions jouent-elles ? Ici, il faut revenir à la vulnérabilité qui peut, selon les expressions, susciter un sentiment de peur. Selon Martha Nussbaum, la vulnérabilité doit être prise en compte, au niveau individuel situé dans un cadre socio-politique. L'objectif consiste à permettre à chacun, chacune d'agir au service de l'équité et de manière autonome allié à une réflexion sur les habitudes. Tout comme le cadre de l'atelier permet

Martha Nussbaum définit une catégorie d'émotions démocratiques[550], c'est-à-dire, des émotions qui s'éprouvent dans l'espace collectif. La philosophe américaine propose une méthode de formation du citoyen du vingt et unième siècle par la littérature. Elle oppose d'emblée deux conceptions de l'éducation. En effet, la première qui s'appuie sur la visée du profit et le court terme, seulement la seconde qui vise la démocratie s'inscrit dans une tradition qui permet de développer des capacités se transmettant par les disciplines suivantes :

> Lorsqu'elles sont pratiquées sous leur meilleur jour, ces autres disciplines sont également traversées par ce que l'on peut appeler « l'esprit des humanités ». On y recherche la pensée critique, une imagination audacieuse, une compréhension empathique des expériences humaines dans toute leur diversité, et une compréhension de la complexité du monde où nous vivons.[551]

Ainsi, lors de cette formation, l'enfant fait certes preuve d'émotions morales et amorales, mais, surtout, il devient de plus en plus capable, grâce à la transmission d'un corpus d'histoires propres à sa culture, elle met aussi l'attention au centre, à qui elle attribue une fonction compatissante, cela fait écho avec l'état de nature de Rousseau. Elle utilise également la maxime kantienne de la dignité, l'autre ne doit pas être un moyen, mais une fin.

Elle se fonde ici sur l'héritage de la biologie évolutionniste : en évoquant la sympathie, puis l'empathie affective et cognitive, celle où l'on peut reconstruire le monde d'autrui à partir des récits. Il s'agit pour Martha Nussbaum de stades d'apprentissage et d'évolution liés à l'enfance, qui devrait se mettre en place quand le cadre éducatif permet que « tout se passe bien ».

---

[549] Nussbaum, M. (2012). *Capabilités : Comment créer les conditions d'un monde plus juste ?* Flammarion. Paris. p. 39.
[550] Cukier, A. (2015). Martha Nussbaum, Les émotions démocratiques. Comment former le citoyen du XXIe siècle, dossier de lecture, Open Edition, n°2. https://journals.openedition.org/teth/321.: « Par « émotions *morales* », on peut entendre, dans un sens fort, des émotions particulières dotées d'une force de motivation morale propre ; dans un sens fonctionnaliste et/ou évolutionniste, des soutiens aux relations sociales coopératives, progressivement élaborés dans l'évolution phylogénétique de l'espèce ; ou *a minima*, en entendant alors « moral » comme un qualificatif contextuel, toute émotion quand elle apparaît dans une situation significative d'un point de vue moral » .
[551] Nussbaum, M. (2011). *Les Emotions démocratiques : comment former le citoyen du XXIe siècle ?* Flammarion. Paris. p. 16.

> L'empathie n'est pas la moralité, mais elle peut lui fournir des éléments essentiels. Tandis que le souci de l'autre se développe, il conduit à un désir croissant de contrôler sa propre agressivité : les enfants reconnaissent que les autres ne sont pas leurs esclaves, mais des êtres distincts qui ont le droit de mener leur vie.[552]

Ainsi, la philosophe construit un système éducatif que repose sur le concept d'empathie et elle préconise de l'enseigner par la littérature et par l'expérience d'un soin approprié où l'on se sent suffisamment en confiance pour apprendre. Or, l'empathie n'est qu'un aspect de l'approche littéraire : il s'agit d'un mode particulier d'écoute, même si l'écoute empathique est en effet un point de départ intéressant pour devenir un citoyen ou une citoyenne du XXe siècle. De nouveau, plusieurs stades de maturité sont à franchir : cette reconnaissance reste instable, à cause de l'angoisse qui incite à vouloir plus de contrôle, notamment sur les autres. Or, une bonne éducation doit pouvoir donner des repères de stabilité afin de faire face à sa propre vulnérabilité avec courage. Ces stades correspondent à des émotions : le narcissisme, le sentiment de vulnérabilité, la honte, le dégoût et la compassion. L'école serait le principal vecteur de transmission de la construction de représentation de ces émotions, en proposant un panel d'activités permettant d'appréhender la reconnaissance de ces émotions et à définir le lien entre chaque émotion et une réalité sociale : par exemple, l'école pourrait expliquer qu'exprimer la vulnérabilité en demandant de l'aide n'est pas une démarche honteuse, puis l'école veillera à une validité scientifique des contenus enseignés, car elle enseigne les méthodes des raisonnements critiques, ainsi que la délibération et le courage d'oser se différencier. Ce programme est conçu pour les États-Unis, mais il comporte des éléments généralisables, surtout en ce qui concerne l'invitation à lire de la littérature.

En conclusion, Matha Nussbaum reprend à son compte la position de Dewey, plaçant les arts comme éléments essentiels d'une société démocratique, en effet, l'école doit permettre à chacun de développer son imagination. Ce développement fonctionne pour tout idéal de société juste. La capacité d'empathie cognitive[553] ne peut se construire que grâce au développement d'une capacité imaginative, mais elle est insuffisante : il faut également avoir expérimenter l'émotion commune du

[552] *Ibid*., p. 51.

[553] Francequin, G. (2019). *Dictionnaire de sociologie clinique*, Érès. Toulouse. p. 233 à 235 : *Empathie* : Adam Smith utilise le mot sympathie, repris par Kant, puis par Vischer, qui utilise le mot allemand « *Einfühlung* » pour désigner ce même sentiment moral. Il est fondé sur une communauté affective, celle qui se met en œuvre lors de la danse. Dilthey utilise « *sich hineinversetzen »*, se mettre à la place de, donc l'empathie. Ce concept se repend, on le trouve chez Freud, Husserl, Levinas, Merleau-Ponty dans les domaines de l'esthétique, l'éthique et la communication. « Un concept intersubjective exigeant : L'intersubjectivité est l'enjeu central de l'empathie, et ce depuis qu'Emmanuel Kant s'est saisi de la sympathie dont parle Adam Smith pour décliner trois maximes cohérentes gouvernant la 'maxime du jugement esthétique': 'penser par soi-même', 'penser du point de vue de n'importe qui d'autre', et à quoi on parvient en se 'mettant à la place des autres'. Il faut un sentiment partagé, en résonance entre de dignes représentants de l'espèce humaine qui se sentent eux-mêmes en eux ou en un autre. L'empathie parle de l'humanité, mais on peut très bien la mettre en veille, comme les atrocités le montrent ».

souvenir, ou ce qui est commun dans le souvenir. Et pour en faire l'expérience, la littérature constitue cet espace de rencontre d'autrui, un espace d'expérimentation éthique protégé, tel que le montrent les travaux de Sandra Laugier :

> Qu'est-ce que la littérature a à apporter à la philosophie morale – exemples, éducation, histoires édifiantes ? Inversement, la philosophie morale peut-elle nous donner accès aux contenus moraux des œuvres littéraires, dégager les connaissances morales ou des jugements moraux qui en seraient partie intégrante ?[554]

En effet, il ne peut s'agir d'illustrations des problèmes moraux qu'il serait possible d'y rencontrer. Au contraire, il s'agit non pas d'une identification sympathique aux personnages d'une œuvre et une imitation de leurs comportements fondée sur cette sympathie, mais d'une lecture exigeante, d'un effort critique.

> Le travail de la critique (littéraire) sera alors la recherche d'une définition de l'éducation donnée par l'œuvre, non pas au sens d'une édification ou de la transmission d'un contenu défini, mais au sens où cette œuvre elle-même apprend à son lecteur à la considérer, à vivre sa propre aventure (morale) de lecteur[555] ».

En lisant, on fait une expérience perceptive, donc sensible de la complexité des sentiments de la vie humaine. De plus, il s'agit d'une réflexion sur ce qui importe et sur ce qui est signifiant dans une vie humaine.

2.6 Le contexte d'un « virage émotionnel » dans les sciences humaines.

Le rapport entre la philosophie et les émotions a souvent été réduit à la critique des sophistes et l'emploi abusif qui pourrait en être fait dans les discours politiques. Actuellement, la prise en compte des émotions dans les recherches en sciences sociales confirme un courant émergeant. Celui-ci consiste en effet dans l'acceptation de l'indéterminisme de la vie, de l'impossible autonomie, du besoin d'aide et du plaisir de la réciprocité aussi. De même aussi pour expliquer les dérives de l'humanité. Le « tournant affectif »[556] des sciences sociales permet de mener une réflexion théorique sur le pouvoir des émotions, en les nommant pour toucher à travers elles leur signification. Cette démarche offre des outils pour repérer des expressions d'émotions dans les documents et textes. En ce qui concerne la Littérature de la Shoah, cette démarche peut être mise en place sur les textes qui concernent le début des persécutions, lors de l'adoption de Lois de Nuremberg[557] et leur application

[554] Laugier, S. et al. (2006). *Ethique, littérature, vie humaine*. PUF. Paris. p. 1.
[555] *Ibid.,* p. 4.
[556] Ticineto, C. & Halley, J. et al. (2007). *The Affective Turn : Theorizing the social*. Duke University Press. Durham.
[557] Novembre 1935 : https://encyclopedia.ushmm.org/content/fr/article/nuremberg-laws.

concrète : dans les récit[558], les personnages expriment l'incrédulité, l'absurdité, la déception, la colère, la peur etc. Ce même travail peut être fait à partir de collection de document d'archives.

Cette évolution produit par exemple des travaux de recherches en histoire des émotions[559]. Après coup, certaines émotions peuvent être significatives pour une époque, pour une vision du monde. Leur analyse permet de comprendre des phénomènes collectifs, sociologiques et politiques. En apprenant à observer ces courants, une cristallisation d'une émotion ou d'un complexe d'émotion doit mettre en alerte et requiert un commentaire et une interprétation. Ces émotions sont des outils de persuasion et sans traitement rationnel, elles participent au maintien d'un sentiment d'impuissance face à la vulnérabilité. Le traitement des émotions exige donc une interprétation et un examen critique, surtout à l'air du numérique et des réseaux sociaux.

Ute Frevert, historienne, propose un dictionnaire des émotions qui s'intitule *Mächtige Gefühle* [560] [*Des sentiments puissants*]. En effet, elle analyse chaque sentiment en fonction de sa transmission intergénérationnelle ancrée dans l'histoire nationale. Par exemple, la peur spécifique liée à l'expérience de la Deuxième Guerre mondiale en Allemagne fournit un objet d'étude, elle l'observe à partir de textes de presse, de discours politiques, ainsi que dans des documents individuels, comme des lettres et des journaux intimes. Elle décrit des phénomènes de paralysie par la peur, tout comme la négation de la peur dans le culte du héros, de la peur collective devant l'inflation, des peurs liées à la guerre et des peurs liées à la situation écologique de la planète. Ainsi, Ute Frevert analyse le contenu et l'instrumentalisation donnés à une émotion dans le discours publique, tout en débusquant les approches subjectives, influencées ou non par ce discours. Elles sont à prendre en compte, étant à l'origine d'actions individuelles, qui, démultipliées, constituent un mouvement collectif, une vision du monde qui fait époque. Il est très fécond de retracer l'histoire de ces phénomènes collectifs, car il s'agit de raconter le lien entre une émotion et son histoire passée, c'est-à-dire d'analyser son

[558] Consacrer une séance à la lecture de passages du journal d'Anne Frank : Frank, A. (2017). *Le journal d'Anne Frank*. Livre de Poche. Paris. p. 15-16 où Anne se présente et résume la situation des Juifs (restrictions, interdictions, etc.).
[559] Vigarello, G. et al. (2016). *Histoire des émotions*. Seuil. Paris.
[560] Frevert, U. (2020). *Mächtige Gefühle*, S. Fischer. Francfort. et Frevert, U. (2013). *Vertrauensfragen, Eine Obsession der Modere*. C.H. Beck. Munich. Elle y décrit une utilisation évaluative des émotions pour définir l'humanité : „*Gefühle, im Innersten angesiedelt und tiefempfunden, wurden zu Indikatoren wahrer Menschlichkeit und individueller Erfüllung aufgewertet. Wer nicht(s) und nicht richtig fühlte, war unfähig, seine persönliche Nachwelt sinnvoll zu gestalten. […] Zum Aufbau von Vertrauen gehörten verläßliche, auf Wiederholung angelegte kommunikative Praktiken, seine Entwicklung profitierte vom Gebrauch und von der Wiedererkennung bestimmter performativer Äußerungen und Zeichen, mit denen sich eine Person als vertrauenswürdig darstellte.*“ / «Les sentiments, ancrés au plus profond de soi et sincères, ont été élevés au rang d'indicateurs de l'humanité véritable et de l'épanouissement individuel. Ceux qui ne ressentaient rien ou ne ressentaient pas correctement étaient incapables de façonner leur postérité personnelle de manière significative. [...] L'établissement de la confiance reposait sur des pratiques communicatives fiables et répétitives, et son développement bénéficiait de l'utilisation et de la reconnaissance de certaines expressions et signes performatifs grâce auxquels une personne se présentait comme digne de confiance ».

emploi politique. Cette approche historique des émotions permet d'expliquer les émotions pour elles-mêmes.

Dans un article mis en ligne en 2012, Damien Boquet et Piroska Nagy s'intéressent à l'histoire des émotions incarnées[561]. Les historiens racontent aussi une histoire pour la ponctuer, les multiples objets de la microhistoire permettent de l'incarner dans des destins singuliers. Ils ont développé une méthode scientifique qui s'avère particulièrement propice à la transmission de l'histoire. D'où l'intérêt pour les émotions que l'on considérait comme de procédés rhétoriques de persuasion plutôt manipulateurs. Ces auteurs s'intéressent, tout comme les philosophes, aux affects et à leur manifestation sociale : d'abord la philosophie morale, puis la psychologie et aujourd'hui les neurosciences. Les mouvements de l'âme, les passions, ces phénomènes émotionnels se sont montrés jouer un rôle fondamental dans les choix particuliers. Dans cet article, l'on vise à comprendre le dépassement actuel de l'ancien paradigme de l'irrationalité, opposée à la raison. Le terme d'« émotion » désigne plutôt non pas « des parasites de la rationalité », mais des « sentinelles » : celles-ci renseignent sur ce qui est conforme aux valeurs individuelles et collectives, c'est-à-dire aux attendus sociaux. Ce tournant méthodologique a été abordé dans la première partie, selon Damien Boquet et Piroska Nagy il s'agit en effet d'un changement épistémologique majeur pour définir la qualité cognitive et de la rationalité morale des émotions, dont ils cherchent à mesurer l'emprise véritable dans les sociétés contemporaines et à replacer les ruptures perçues dans le temps long d'une histoire des passions et des affects. Donc, il s'agit de reconstruire ces émotions présentes dans les textes, parce qu'il faut enquêter pour les ressentir, les textes ne les livrent pas, ce qui montre la direction à suivre en atelier du souvenir.

[561] Boquet, D. & Nagy, P. (2011). Une histoire des émotions incarnées. *Médiévales*, n°61, p. 5-24. https://doi.org/10.4000/medievales.6249.

Tableau des rôles des émotions dans l'ateliers du souvenir.

Le tableau du cadre des ateliers du souvenir reprend les résultats des sous-chapitres tout en définissant le rôle des émotions qui sera particulièrement au centre d'une activité.

Rôle des émotions	*La place des émotions*	*Exemple de dispositif pédagogique ou d'activité*
Un rôle de déclencheur	La motivation	Le corps doit être en mouvement (écouter, parler, voir, se déplacer, lire, etc.) / réaliser
Un rôle d'obstacle	La prise en compte la vulnérabilité	Situer une peur (intensité, réactions corporelles, trouver des métaphores)
Un rôle de rappel	La réévaluation chronologique des réponses	Raconter une lecture, un film, une série, une bd...
Un rôle de responsabilisation	La mise en place de l'entraide.	Encourager l'entraide, les élèves coconstruisent les réponses
Un rôle de contenance	Il y a différents stades de maturité émotionnelle.	S'adapter au public.
Un rôle d'évaluation	Exprimer l'affection, l'affectif, l'appréciatif	Expliquer/justifier un choix de détails (comment approcher un texte, quel passage lire, etc.)
Un rôle de consentement	Éclairer les marges de manœuvre	Concevoir des moments structurants et métacognitifs
Un rôle de repérage	Chercher les représentations d'émotions dans les textes.	Distinguer le texte de l'interprétation

Un rôle d'ouverture	L'émotion est une perception « interactive ».	Distinguer les formes de communication (dialogue, discours, etc.)
Un rôle de la valuation	La valuation Établissement de critères	Lister des valeurs, des priorités, des attachements
Un rôle de persévérance	Prendre le temps	Activités volontaires, engagement Alterner des taches d'observation et des taches d'action
Un rôle de prise de conscience	Écrire	Texte, affiche, post-it, cahier, etc.
Un rôle d'empathie	« Prêter » sa propre subjectivité au récit de l'autre	Répéter, reformuler, acquiescer, entretien « micro-phénoménologique »
Un rôle d'actualisation	Varier les documents, les supports	Instaurer un processus et non pas forcément une production achevée

3. Le rôle clé du récit dans l'ateliers du souvenir.

Le concept de Ricœur de l'identité narrative permet d'articuler le texte et l'action, tout en s'approchant soi-même par l'interprétation. D'une part, l'on reste toujours le même (un), phénomène appelé identité-*idem* et d'autre part, on devient soi-même, une identité-*ipse* dynamique. Ensuite, l'articulation de la conception de la mémoire bergsonienne et de la pensée de Ricœur permet de préciser la conception des activités de lecture et d'écriture des ateliers du souvenir. Enfin, cette démarche encapacitante visée s'appuie sur le dialogue herméneutique. La philosophie de Gadamer expose l'analogie entre les capacités d'interprétation et la *phronésis*, ainsi la narrativité et l'éthique se font miroir et permettent d'articuler les éléments décrits dans les deux premiers chapitres. Il s'agit par-là de justifier théoriquement le choix d'une approche narrative adoptée dans les ateliers du souvenir.

3.1 Définir l'individuation comme une construction narrative.

3.1.1 Hypothèse de travail : la narration constitue un ressort dynamique pour soi-même et autrui.

L'identité narrative permet de trouver un concept pragmatique qui évite les deux pôles de l'identité individuelles qui semblent s'avérer être des impasses : d'un côté le repli identitaire, avec une identité figée qu'envers laquelle on ne prend pas de distance que l'on n'ose pas interroger, peu importe pour quelle raison, souvent liée justement à une angoisse ou un sentiment de peur. De l'interprétation parfois réductrice du concept de l'*éthos*, du « caractère » qui serait uniquement la découverte de soi, au fur et à mesure des expériences avec l'idée de viser une excellence du dernier en privilégiant les « traits » de caractères les plus vertueux. En éthique narrative, l'individuation reste un processus dynamique qui comporte des espaces de liberté, de responsabilité et d'apprentissage possible. De plus, elle instaure un lien entre le contexte et l'individu, ainsi, au sens des « capabilités » de Matha Nussbaum, parce qu'il y a une interdépendance et une coconstruction entre le cadre et l'individu. Ce processus narratif permet en effet la transformation et la réinterprétation. Dans le dispositif que l'on s'applique à concevoir, on peut agir sur le cadre uniquement. L'atelier du souvenir une espace pour poser la question des appartenances à partir d'une voix d'un narrateur, d'une narratrice, il s'agit de faire vivre la méthode de cet « examen critique » ou simplement d'un « récit cohérent » qui aura été écouté lors d'une séance. C'est une expérience progressive, il faut lui accorder du temps.

> La durée est essentiellement mémoire, conscience, liberté. Et elle est conscience et liberté, parce qu'elle est d'abord mémoire. Or cette identité de la mémoire avec la durée même, Bergson la présente

> toujours de deux façons : « conservation et accumulation du passé dans le présent […] *soit* que le présent renferme distinctement l'image sans cesse grandissante du passé, *soit* plutôt qu'il témoigne, par son continuel changement de qualité, de la charge toujours plus lourde qu'on traîne derrière soi à mesure qu'on vieillit davantage.[562]

Deleuze pose ici la question de la qualité de la « charge » de l'expérience vécue ; qui est prise en compte par la dynamique de l'évolution personnelle. Il pose un signe égal entre la mémoire et la durée chez Bergson en dépit de la « durée » comportant une face virtuelle et une face actuelle, ce qui permet d'introduire une distinction entre l'actuel comme une « mémoire vive » et le virtuel comme une « mémoire vécue ». C'est pourquoi le sujet est installé d'emblée dans le passé qui s'actualise dans l'expérience vécue, ce passé se rappelle involontairement ou est recherché volontairement. Deleuze commente Bergson : « Il y a là comme une position fondamentale du temps, et aussi le paradoxe le plus profond de la mémoire : le passé est « contemporain » du présent qu'« il *a été* ». Le présent et le passé coexistent dans l'expérience, pour accomplir une action, l'actualisation du passé est nécessaire pour réaliser le projet d'une action que l'on souhaite mener à bien grâce à la prise en compte d'une « part utile » de ce passé. Alors, peut-on affirmer que, dans un état affectif particulier, la chronologie d'une vie importe peu ? Le travail à propos de la Shoah a une portée future pour les lycéens et les lycéennes, car le travail en atelier contribue à partager un corpus de récits collectifs à ne pas oublier. En même temps, chaque élève aura son vécu particulier de ce moment passé ensemble au lycée au moment de leurs lectures. Ensuite, quel récit pourra-t-il, pourra-t-elle en construire ?

3.1.2 Présenter l'identité narrative de Ricœur.

Dans les travaux de Ricœur, le sujet a deux dimensions : d'une part, il possède une force de « maintien de soi », c'est-à-dire une garantie de permanence dans le temps (appelé *idem*). Puis, le sujet qui, en agissant et en vivant des expériences, se projette, produit des variations de soi-même, puisqu'il exprime sa volonté et parce qu'il exerce sa capacité de délibération (appelé *ipse*). Pour en rendre compte, le récit de vie où l'on relate un retour, parfois critique sur une expérience, convient tout à fait pour décrire la dialectique entre ces forces de stabilité et celle du mouvement. Ce récit est prospectif parce qu'il revient sur l'expérience tout en projetant une promesse d'avenir. Selon Ricœur, cette promesse ouvre une dimension éthique[563]. Ricœur décrit cette force éthique comme la capacité de promettre (*ipse*) : il distingue le sens de la vie relié à une conception singulière d'un

[562] Deleuze, G. (2014). *Le bergsonisme.* PUF. Paris. : *La mémoire comme coexistence virtuelle*. p. 45.
[563] Pour aller plus loin, se référer à la présentation de cette dimension dans : Gusdorf, G. (2013). *La Parole,* PUF. Paris. dans Cairn : *Vers une éthique de la parole.* p. 111-120.

idéal de tout ce qui maintient en vie. L'articulation dialectique de l'*ipse* et de l'*idem*, constitue l'identité narrative d'une personne de manière analogue à une mise en intrigue au sens aristotélicien ; en quelque sorte l'histoire des déterminations contingentes en relation avec les forces déployées pour une nécessaire individuation. En cela, la littérature en tant que telle fournit un paradigme de l'éthique. Lire, ce serait en même temps se connaître soi-même ?

3.1.3 L'individuation et l'intrigue.

Ainsi, par la production d'une narration (*poiesis*) consiste en un effort qui est en même temps un effort d'autoformation du sujet lui-même, ce qui veut dire que l'individuation repose sur un processus de production et de création, pour lequel chacun, chacune fabrique des outils de recherche, de création et de production, tout comme des outils critiques. Ensuite, à partir des efforts individuels ancrés dans des rencontres collectives comportent un élément de rupture, un moment de surprise, de rencontre de l'inconnu et un retour d'expérience (« narrer la narration » et « penser la pensée ») est accompli sur l'événement. Comment peut-on définir le terme d'événement ? Ricœur utilise le critère suivant : l'événement est un élément qui fait avancer l'intrigue[564], donc par lequel on quitte le domaine d'éléments successif vers un agencement motivé d'un récit.

> Il reste vrai que, d'un point de vue paradigmatique, les questions *qui ? quoi ? comment ?* etc., peuvent désigner les termes discrets du réseau conceptuel de l'action. […] l'articulation entre intrigue et personnages permet de mener de front une enquête virtuellement infinie sur le plan de la recherche des motifs, et une enquête en principe virtuellement infinie sur le plan de la recherche des motifs, et une enquête en principe attribué à quelqu'un. Les deux enquêtes s'enchevêtrent dans le double procès d'identification de l'intrigue et du personnage.[565]

Une dimension éthique s'ouvre : l'action en tant qu'engagement dans son monde révèle le style propre d'un sujet. Est-ce à dire que le récit cherche à donner une unité aux éléments successifs, en intégrant les ruptures ? Sans doute, mais en acceptant la discontinuité d'une vie, en déplaçant l'attention au fur et à mesure au sens des expériences vécues. L'identité consiste en expériences vécues que l'on traduit et interprète à la lueur de l'expérience présente : « La personne, comprise comme personnage de récit, n'est pas une entité distincte de ses expériences. »[566] Au contraire, l'identité dynamique est ce qui est propre à soi, dans l'histoire racontée. En effet, les deux rendent

[564] Ricœur semble adopter la définition aristotélicienne de l' « intrigue ». Aristote (2014). *Œuvres Complètes*. Flammarion. Paris. *Poétique*, 1450a 5-10 : « L'intrigue est donc la représentation de l'action (en effet, par 'intrigue' j'entends ici la construction des faits) ; les caractères sont ce qui nous permet de constater que les personnages en action ont telles ou telles qualités, le raisonnement se trouve dans les parties où ils parlent pour démontrer quelque chose ou pour énoncer une maxime générale. » Il déplace la perspective vers la relation entre l'action et le personnage et aboutit ainsi à l'interprétation des motifs.
[565] Ricœur, P. (2015). *Soi-même comme un autre*. Seuil. Paris. p. 174.
[566] *Ibid*., p. 175.

compte de la durée de la vie. Il ne s'agit pas ici d'un *story telling* pour aplanir les aspérités et les discontinuités d'une vie singulière, mais plutôt d'une unité narrative qui peut rendre compte des ruptures, des surprises et des crises. La différence entre *story* et *plot,* réside dans un récit qui véhicule des motivations et qui répond à la question « pourquoi ». L'identité narrative est donc la clé pour que les rencontres avec les récits sur des mémoires deviennent une fois racontées, un élément de l'identité de celui qui vit ces rencontres par le sens de la relation qu'il entretient avec la littérature en général. Les mémoires de la Shoah dont transmission ne peut être que celle du sens, de l'interprétation et non pas uniquement celle des événements, ont en cela un statut particulier. La rencontre avec le texte en tant que telle amène son interprétation et une forme de compréhension du récit qu'il faudra expliquer, ensuite, ces souvenirs peuvent être pensés collectivement et être catégorisés en courants littéraires, en héritages, en ensembles générationnels, etc., et ces mémoires collectives résultent de narrations croisées: il s'agit de se souvenir d'un discours sur la Shoah que l'on peut interpréter, traduire et comprendre et non pas une démarche qui viserait à imaginer la Shoah pour s'approcher le plus possible d'une vérité inatteignable. Le passé n'est pas là.

En philosophie, Corine Pelluchon travaille sur les questions du soin. Elle propose des applications très concrètes de l'éthique narrative dans tous les domaines d'une société, notamment dans le domaine médical. Sa lecture de la philosophie de Ricœur dont elle souligne qu'il s'agit d'une théorie de la reconstruction, tout en insistant sur la narration qui joue un rôle interprétatif. Son analyse aborde l'éthique narrative comme une éthique de la réparation par la justice et le bien. Elle éclaire ici le lien entre *phronesis* et interprétation herméneutique

> Mais si la philosophie de l'action de type herméneutique que développe Ricœur offre des repères pour rendre possible une *phronesis* à plusieurs et même pour promouvoir un universalisme en contexte qui ne soit pas hégémonique et passe par un véritable dialogue interculturel, l'originalité de sa « petite éthique » réside dans sa structure ternaire qui implique l'articulation du rapport à soi, à autrui et aux autres ou au tiers : c'est au cœur de l'optatif du bien vivre et de la visée de la vie bonne que s'inscrivent la sollicitude et le souci de la justice.[567]

La capacité d'interpréter s'acquiert par le développement de l'écoute des récits, ce que beaucoup d'enseignants de français confirment : un texte lu à voix haute s'incarne et ouvre l'espace pour la rencontre avec le texte. Cette rencontre devient effective lorsque l'élève se met à dialoguer intérieurement avec lui. Une écoute attentive est la condition fondamentale pour permettre une compréhension de l'expérience d'autrui et permet ainsi des applications diverses. Elle écrit :

[567] Pelluchon, C. (2022). *Paul Ricœur, philosophe de la reconstruction*. PUF. Paris. p. 258.

> Réfléchissant à certaines des applications de la théorie narrative, nous nous interrogerons sur la médecine narrative qui est présentée, depuis quelques décennies, comme un remède contre la perte de sens du soin. Enfin, si la notion d'identité narrative préserve du nationalisme, est-elle la garantie d'un véritable dialogue entre les cultures, d'une herméneutique interculturelle pouvant être un rempart à la fois contre l'universalisme hégémonique et contre les particularismes dressant les communautés les unes contre les autres ? À quelles conditions peut-on élaborer un récit collectif qui ne soit pas une mystification, mais inscrive les individus dans une chaîne de transmission rendant possible le renouvellement des interprétations ?[568]

Dans les ateliers du souvenir, il s'agit de faire coexister des récits singuliers de la même manière, davantage comme une mosaïque de récits qui repose sur la même structure, donc un récit collectif au pluriel. La transmission de la Shoah au lycée rencontre des appartenances diverses, de lui donner une voix singulière évite tout conflit des interprétations : seule la perspective narrative compte. On suit l'individuation d'une personne qui a vécu la persécution allemande entre 1933-1945. On s'est restreint au paradigme de la littérature et des mémoires de la Shoah, mais bien évidemment, il est nécessaire d'inclure toutes les victimes de l'euthanasie et de la persécution. Il s'agit des adversaires politiques, des Tziganes, des homosexuels et d'autres groupes arbitrairement stigmatisés. À partir du paradigme de ce génocide, il est opportun d'évoquer d'autres génocides.

Pour aller plus loin dans le rôle joué par l'« identité narrative » contre la peur ou la pression de réussite de sa vie, la double structure permet de donner une place au changement, à travers le récit, sans perdre son identité *ipse*, sans se perdre. C'est un processus dynamique et pragmatique, approfondissons les concepts de *idem* (mêmeté) et d'*ipse* (ipséité) : selon Ricœur, l'identité-*idem* répond aux questions du sujet sur la permanence dans ce temps où la personne est une seule et même, donc le contraire d'une pluralité, c'est-à-dire, elle possède une identité numérique, car elle est une. Ricœur soulève toutefois interrogation que pose la temporalité, parce que, quand on est obligé d'identifier une personne par rapport à un souvenir que l'on a d'elle, qui ne tiendrait pas compte de la croissance ou du vieillissement, ainsi le temps serait un facteur de dissemblance, « le changement en tant que condition de possibilité de penser le changement comme arrivant à quelque chose qui ne change pas[569] ». La permanence répond à la question de « qui suis-je ? ». Certes, l'identité devient problématique en temps de crise : pendant l'adolescence ici, mais aussi pendant des périodes de maladie. C'est là où la dimension appelée l'*identité-ipse* offre un moyen d'absorber ces changements et de choisir dans l'expérience ce sur quoi on souhaite construire et ce que l'on veut laisser de côté.

[568] *Ibid*., p. 100.
[569] Ricœur, P. (2015). *Soi-même comme un autre*. Seuil. Paris. p. 142.

Selon Ricœur, la question de l'identité renvoie à la fois au caractère et à la parole tenue. Or, l'*idem* et l'*ipse* se recouvrent dans la personne, donc dans l'identité narrative qui reste en mouvement, tout en incarnant deux pôles opposés :

> […] la polarité que je vais scruter suggère une intervention de l'identité narrative dans la constitution conceptuelle de l'identité personnelle, à la façon d'une médiété spécifique entre le pôle du caractère, où *idem* et *ipse* tendent à coïncider et le pôle du maintien de soi, où l'ipséité s'affranchit de la mêmeté.[570]

Le caractère est donc un élément dynamique de l'identité, fluide, grâce à la capacité de raconter des histoires que l'on applique à soi-même, accompagné par la parole tenue, assumée, affirmée, cette dernière provoque les changements. Ce n'est pas le lieu ici, mais l'on pourrait poursuivre dans cette direction avec l'éthique de la communication dont l'un des principes est l'engagement de tirer les conséquences de ce qui ressort de la discussion, il n s'agit pas « de paroles en l'air ».

3.1.4 La marche à suivre : l'examen critique de ses valeurs.

N'oublions pas qu'une valeur représente une émotion individuelle reconstruite, qui s'applique à ce qui nous importe et qui aura été élaborée en valeur par la discussion en communauté, par l'argumentation et une ébauche d'examen critique. Et même, si ce dernier n'a pas lieu, l'affirmation de sa valeur participera à l'apprentissage du courage tout court. Une valeur ne peut être qu'individuelle, s'il y a un consensus, elle pourra devenir une norme.

Avant de pouvoir arriver à l'affirmation d'une valeur personnelle, il faut consentir à s'ouvrir à cet exercice. L'habitus familial, socio-culturel a toute sa place : il intéresse tous les participants et toutes les participantes, c'est le « matériau » de la discussion. C'est pourquoi Ricœur définit le caractère comme un ensemble de dispositions acquises « ré-interprétables » qui sont pourtant permanentes et qui permettent de reconnaître une personne par le mode de manifestation de ces dispositions. D'un côté, elles sont le produit d'un apprentissage, d'une sédimentation d'habitudes qui semblent donc être toujours les mêmes, donc de faire partie de l'identité-*idem* :

> […] l'identité d'une personne, d'une communauté, est faite de ces identifications à des valeurs, des normes, des idéaux, des modèles, des héros, dans lesquels la personne, la communauté se reconnaissent.[571]

Par conséquent :

[570] *Ibid*., p. 143.
[571] *Ibid*., p. 146.

> L'identification à des figures héroïques manifeste clairement cette altérité assumée ; cependant, elle est déjà latente dans l'identification à des valeurs qui fait qu'une « cause » est placée au-dessus de sa propre vie, un élément de loyauté et de loyalisme s'incorpore ainsi au caractère et le fait virer à la fidélité, donc au maintien de soi.[572]

Ces dispositions sont d'abord vécues comme immuables, comme une « mêmeté », posent une difficulté de l'examen critique, par la littérature, par le récit d'une vie, l'on peut reprendre ces fondements sociaux. Parfois, de plus, une loyauté se manifeste seulement dans un cadre restreint, celui du groupe d'amis, sans implication politique, et pas toujours en accord avec le socle de valeurs et de normes. Par-là, l'une des clés de la formation éthique en tant qu'acquisition consentie d'habitudes, ce travail de reconstruction et de consentement s'apprend. Il s'agit de l'entrainement à faire un examen critique que l'éducation nationale préconise. En quelque sorte, une fois cet effort déployé et cette réinterprétation accomplie, le consentement aux bonnes habitudes, de réitération de ces efforts par la prise de distance – ce que permet le monde littéraire. Ce travail aura permis de constituer des capacités d'agir, donc à prendre ses responsabilités. Ricœur appelle cela la capacité d'attestation. En agissant, on s'affirme : « Me voici ». L'examen des valeurs est somme toute une expérience commune et une simple réinterprétation, donc une complexification du point de départ. Ce moment de l'affirmation ne fait pas partie des objectifs d'une séance, mais il peut arriver, « en passant », à partir de la discussion sur une œuvre.

3.1.5 Examen et interprétation.

Un examen critique par la littérature englobe toutes les formes de pensée (la pensée holistique de Lipman/Sharp) et aménage une large place aux affects. La démarche de leur « réinterprétation » donne plusieurs rôles aux émotions : l'état émotionnel renvoie à une identité vécue comme figée d'abord, le sentiment d'appartenance ou d'amour crée un lien entre les diverses expériences et relie immédiatement une personne aux proches et aux semblables, mais elles sont aussi des freins et des blocages, car elles reposent sur des croyances. Il ne s'agit pas de remettre en question les croyances, mais, par l'examen critique, de comprendre qu'elles constituent de « bonnes raisons » ou des critères pour agir, à condition seulement que l'on y croit. Ce sont parfois des arguments d'autorité, et, c'est cela que l'on comprend au fur et à mesure.

Le détour par la conception ricœurienne des émotions porte un éclairage sur l'identité dynamique. D'abord, il décrit « l'imputation préréflexive du moi » :

[572] *Ibid*., p. 147.

> […] il doit y avoir une référence à soi qui n'est pas encore un regard sur soi, mais une certaine façon de se rapporter ou de se comporter par rapport à soi-même, une façon non spéculative, ou mieux non spectaculaire : une implication de soi-même rigoureusement contemporaine de l'acte même de la décision et qui est en quelque façon un acte à l'égard de soi-même. C'est cette implication de soi-même qui doit tenir en germe la possibilité de la réflexion, tenir le vouloir prêt pour le jugement de responsabilité : c'est moi qui… La langue exprime ce double et indivisible rapport à soi et à l'objet d'une visée par des verbes transitifs de forme pronominale : je me décide à… je me représente…, je me souviens de …, je me réjouis de…[573]

Au moment de cette imputation à soi, il n'y a pas encore de réflexion sur la question de qui on est, ni si l'on consent réellement à ce qui « me » fait agir. Il s'agit d'un état affectif où l'on se sent « affermi », « consolidé ». Néanmoins, le doute survient : est-ce que cela a été décidé tout seul ; d'où vient-elle, cette représentation ; ce souvenir, appartient-il à soi ou a-t-il été créé à partir d'un récit ? Ainsi, le doute révèle les deux aspects de l'identité composée où l'identité-*ipse*, recouvre par l'identité-*idem*. « L'émotion est un moyen du vouloir et non pas un motif qui lui comporte une fin[574] ». Lors du mouvement naissant, elle habille des fins déjà présentes à la conscience. L'émotion apparaît ici comme le ressort de l'action involontaire et en accord avec l'habitude née d'un savoir-faire premier. La surprise, un état émotionnel concomitant au doute, débouche précisément sur un mouvement interrogatif. Ici, on est en présence d'états émotionnels que l'on peut qualifier de philosophiques.

Ricœur distingue l'« émotion-surprise » telle que la joie, la tristesse, de l'émotion- désir, de l'« émotion-choc » et de l'« émotion-passion ». D'abord, la surprise est fondamentalement l'expérience de la durée et de l'événement survenu par une rencontre. L'autre nous touche et donne une couleur affective à ce qui arrive, ainsi le cours de la pensée est arrêté et se réorganise, donc cette rencontre est condition du déploiement de l'attention : « […] cet aspect moteur de l'attention n'est que l'enveloppe d'un premier jugement ; il en dérive par un phénomène original de frustration de contrôle »[575] . Il est nécessaire de fournir l'effort de l'attention qui ajustera l'intensité des émotions et permettra la formulation d'un jugement : le passage de l'involontaire au volontaire s'opère à ce moment-là parce que l'on adopte volontairement une attitude attentive en faisant l'effort d'un jugement pour régler son action, communément appelé « la gestion des émotions ». Lors d'une rencontre, cette surprise sonne l'alerte. Une alerte qui sonne comme une invitation à mener l'enquête ; le premier acte réside dans la définition de l'émotion ressentie, provenance de la surprise, par exemple l'espoir, la crainte, la peur, la colère et l'ambition. L'émotion en soi est neutre selon

[573] Ricœur, P. (1967). *Philosophie de la volonté : Le voltaire et l'involontaire*. Aubier. Paris. p. 57.
[574] *Ibid.*, p. 235.
[575] *Ibid*., p. 241.

Ricœur ; or, ce n'est pas le fait de la reconnaître, mais l'anticipation affective d'un mal ou d'un bien représenté qui amplifie l'émotion et qui constitue un jugement de valeur rapide et immédiat. Précédemment, la peur a été définie comme émotion fondamentale, responsable du mouvement d'adaptation biologique, et grâce à laquelle tout changement est impulsé. Or, la peur est une émotion et par-là neutre – cette peur peut être ainsi être transformée et transfigurée dans des sentiments multiples qui augmentent par ricochet la connaissance de soi, de plus, ce travail fait partie de l'apprentissage du courage.

3.1.6 Imaginer et conceptualiser.

Ici, les habitudes éthiques qui résultent de l'intériorisation des valeurs interviennent. D'abord, il y un acte de souvenir : une personne reconnaît ce qui lui arrive, Bergson dirait qu'on « actualise » ce qui, dans un certain état émotionnel, semble convenir pour s'adapter à la nouvelle situation inconnue. Puis, un acte de projection, d'anticipation de ce qui pourrait arriver, s'enclenche immédiatement : cette double direction temporelle est essentielle à la construction de l'action éthique. La volonté, selon Paul Ricœur, n'est pas seulement un regard, mais aussi un effort moteur : « se tourner vers » ou « se détourner ». Le récit permet de construire cette représentation et joue ainsi un rôle de médiateur par le dialogue que l'on noue avec lui. On peut aussi transposer sa question dans un monde imaginaire et y mener une expérience de pensée.

Quelques exemples d'émotions présentés par Ricœur illustrent une dynamique circulaire : d'affect à représentation, de surprise à affect avec des degrés divers de volonté et de liberté présents dans les actions. La joie et la tristesse se projettent sur le monde, avec lequel s'établit une relation de résonance et de connivence : « ma tristesse […] avec ce qu'il y a de dégradé, d'abîmé, de trahi, ma joie avec ce qu'il y a d'accompli, d'intact et de fidèle dans l'univers[576] ». On ne peut pas avoir une intentionnalité joyeuse ou triste, on l'éprouve tout simplement[577]. Ricœur écrit :

> Il y a toujours une opinion diffuse sur le bien et le mal dont je suis atteint dans la tristesse et la joie : c'est même la pierre de touche de l'émotion de joie et de tristesse par rapport à la douleur, à la jouissance, à l'humeur gaie ou sombre. Le bien possédé, le mal dont nous sommes affectés en sont la discrète armature intellectuelle.[578]

Ensuite, Ricœur distingue l'« émotion-désir » de l'« émotion-surprise » *:* elle pousse à voir, à garder et à posséder, mais elle pousse également à fournir de l'attention, elle nous met en alerte, car elle

[576] *Ibid*., p. 244.
[577] *Ibid*., p. 96.
[578] *Ibid*., p. 246.

repose sur le jugement d'un objet « bien pour nous » et sur la possibilité de l'atteindre, ce en quoi il n'est pas seulement un motif, par anticipation d'un bien, mais un moteur. Ricœur écrit : « Le désir est un vouloir possible[579] ». Le désir et la volonté sont dans une relation réciproque. Notre capacité à faire des choix s'inscrit donc dans l'émotion, et cela non seulement lors des actions immédiates et involontaires, mais aussi en tant que le moteur délibératif ? Les émotions-désir enclencheraient donc une dynamique rationnelle.

En revanche, la troisième catégorie d'émotion, selon Ricœur, l'« émotion-choc » donne un coup d'arrêt à l'action :

> [...] l'émotion-choc constitue un véritable traumatisme du vouloir : la fonction de l'émotion y est entièrement oblitérée ; le désordre prend en quelque sorte son indépendance et du même coup toute son inintelligibilité ; l'homme y devient méconnaissable, il est cri, tremblement, convulsion. Nous dirons plus tard que le vouloir peut ainsi être brisé, que l'involontaire avec lequel il dialogue doit lui être proportionné : le vouloir a des limites.[580]

Le « choc » est décrit comme une crise, un accès ou un excès qui exprime une fragilité de l'être humain. On peut constater la vulnérabilité de l'être humain qui vit ici un effondrement. Il s'agit d'un mouvement circulaire d'un désordre que le mouvement d'une colère, par exemple, sort de la pensée :

> Le choc est la transformation soudaine du monde par le sentiment et l'action. L'affolement de l'imagination qui peint vivement l'avenir comme présent et rejette le vivant sur le plan de ripostes désespérées.[581]

Le mouvement qui en résulte « échappe au contrôle », comme on dirait communément, et peut-être, la conduite adoptée pourra seulement avoir un sens après coup, dans un récit ? C'est le cas d'une autre émotion qui peut ravir la volonté : il s'agit de l'émotion-passion. Ici, la conception ricœurienne en fait une forme plus élaborée, hybride :

> […] il y a bien plus que l'émotion. Mille passions nourrissent la peur et la colère, et inversement, les mêmes passions revêtent d'autres formes émotives que la peur et la colère. […] Il y a émotion toutes les fois qu'une passion renaît d'un petit choc ; en ce sens toute passion qui a tout le corps pour amplificateur ou résonateur prend une forme émotive.[582]

C'est également le cas pour l'amour, la haine, l'ambition, la jalousie, l'envie et la misanthropie. En conclusion, la peur est l'émotion fondamentale, mais qui s'exprime aussi dans des émotions plus

[579] *Ibid*., p. 252.
[580] *Ibid.,* p. 252.
[581] *Ibid.,* p. 254.
[582] *Ibid.,* p. 262.

élaborées : comment cette élaboration se passe-t-elle ? À la fois, celle-ci sera le résultat des imitations conscientes et inconscientes, de l'intériorisation de normes, mais aussi d'un apprentissage. Ce point-là est essentiel pour la mise en place du travail avec les lycéens. Ricœur prône les outils de la poétique aristotélicienne :

> Il nous faut apprendre le monde des passions par une autre méthode que par l'approfondissement existentiel d'une eidétique : par la vie quotidienne, le roman, le théâtre, l'épopée ; ce monde constitue un obscurcissement de la conscience qui ne se laisse pas comprendre comme le dialogue intelligible du volontaire et de l'involontaire.[583]

Cette comparaison avec le concept de « variation eidétique » de Husserl montre, de manière analogique, la conceptualisation qui est en train de s'accomplir. Il ne fait pas de différence entre « vie quotidienne » et tous les genres littéraires, pour ce travail, la représentation du monde relève des mêmes compétences, il n'y a pas de différence effective entre réel et fictif. Ce qui les distingue en général, c'est l'intention à agir qui n'existe pas pour la lecture.

3.2 Récit et mémoire individuelle.

3.2.1 De l'expérience subjective vers formation de jugements argumentés.

L'historienne Nadine Fresco écrit sur les effets de la Deuxième Guerre mondiale :

> Le fait est là, qu'on le refuse, qu'on le proclame ou qu'on en prenne acte : le génocide perpétré par les nazis contre les juifs pendant la Deuxième Guerre mondiale pèse d'un poids tout à fait particulier sur le monde occidental contemporain. Le fait est là : depuis qu'il a eu lieu, cet événement a façonné ou transformé de manière notable l'identité d'un très grand nombre d'individus, mais aussi celle de groupes sociaux de natures et de dimensions diverses. Le fait est là : près d'un demi-siècle plus tard, cet événement remplit une fonction de référence, souvent déterminant, pour des productions intellectuelles de tous ordres - politique, philosophique, religieux, littéraire, etc. - et de toutes obédiences. Ce poids, cette empreinte, cette référence se traduisent de manières variées, souvent indirectes, paradoxales parfois, tant il est vrai que les divers mécanismes par lesquels individus ou groupes manifestent leur refus du poids et de l'empreinte d'un événement sont, aussi, une preuve supplémentaire de cette empreinte et de ce poids.[584]

Comment faire en sorte que cette « charge » du passé fonde une méthode. Les réflexions de Bergson sur le fonctionnement des mémoires et celles de Ricœur sur l'apprentissage et la compréhension d'un événement par les différentes formes de *mimésis*, permettent d'établir une méthode d'approche littéraire du passé traumatique.

---

[583] *Ibid*., p. 264-265.

[584] Fresco, N. (1989). Parcours du Ressentiment : Pseudo-Histoire et Théorie sur Mesure dans le « Révisionnisme Français », *History and Theory Wiley for Wesleyan University Stable*, vol. 28, n°2, p. 173-19. https://www.jstor.org/stable/2505034.

L'atelier du souvenir se déroule dans un cadre d'écoute attentive, visant l'instauration d'une habitude à écouter de récits d'une manière attentive. Dans le cas précis des mémoires de la Shoah, le lecteur entend une voix qui véhicule une parole particulière et qui adopte une perspective sur la Shoah. Pour cela, il est nécessaire de consacrer du temps à la lecture ou à son écoute. Un récit incarne une durée qui a un début, un développement et une fin de manière analogue à la vie. Adélaïde Gregorio Fins confronte l'éthique de Ricœur et de Martha Nussbaum et constate que les deux approches s'inscrivent dans une temporalité subjective : l'éducation, acquérir une sagesse pratique :

> En définitive, la littérature nous permet de comprendre l'acte d'imagination afin de définir l'altérité de l'autre, la sollicitude, le *soi*, l'amour et la justice. Cet acte imaginaire comporte deux fonctions essentielles : la fonction créatrice d'un monde meilleur et la fonction libératrice de l'ignorance, de l'injustice, de l'indifférence et du malheur. Or, Ricœur parle d'un sentiment d'injustice, pas du désamour ni de l'amour brisé et nous y trouvons une réflexion sur la justice, mais pas sur l'amour. Alors que chez Nussbaum l'acte d'imagination peut demander amour et justice. Cette contribution révèle à quel point l'analyse de l'imaginaire dans les œuvres de ces deux philosophes contribue à la reconnaissance de soi et de l'autre : dans l'herméneutique de Paul Ricœur à travers l'identité narrative du « cogito brisé » de l'homme faillible et la *sagesse pratique* de l'homme capable ; dans la théorie du *care* de Martha Nussbaum, à travers l'éducation à la vertu par l'imagination littéraire. Deux philosophies de la sollicitude indispensables au bien-être et au vivre ensemble et qui contribuent à l'édifice de la pensée éthique et politique contemporaine.[585]

Ainsi, le temps subjectif, celui de la personne qui se reconnaît, structure l'identité comme permanence dans le temps, selon Bergson, et comporte deux faces de l'expérience vécue, l'actuelle et la virtuelle. Là, où Ricœur met l'accent sur la rétrospective et la prospective comme facette de l'action qui se déroule : celles-ci comportent un double mouvement, l'un descendant vers l'accompli, l'autre ascendant vers la promesse qui confère à la vie son unité.

Le constat que la relation entre le personnage et l'action permet l'interprétation des motifs, voilà qui permet à la philosophie avec les enfants d'accorder de l'importance à l'émotion comme clé de l'attention, à la fois, la première sera l'objet de l'attention et à sa source, en la motivant. Il a été montré que dans l'atelier du souvenir également, les deux formes de mémoire sont imbriquées : le ressouvenir, c'est-à-dire la remémoration d'abord, reposant sur une production de souvenirs, même d'autres. Les derniers revêtent toujours une forme particulière d'image, tel qu'Aristote l'a décrit, représentée d'une émotion actuelle comportant déjà la face virtuelle de l'accompli et la mémoire involontaire. Ensuite, les outils narratifs sont, en tant qu'application de la méthode de la philosophie

[585] Gregorio Fins, A. (2017). Repenser l'éthique à travers l'imagination narrative et littéraire dans la pensée de Paul Ricœur et Martha Nussbaum, *Bulletin d'analyse phénoménologique* . vol. 13, n°2, p. 478-493. http://popups.ulg.ac.be/1782-2041/.

avec les enfants, similaires aux habiletés. Les émotions orientent l'attention et la concentration[586]. On retient ici le double souvenir de la construction des mémoires (dans tous les sens) et des compétences imaginatives, affectives et interprétatives que l'on trouve réunis dans la pensée créative. Lipman, définit la pensée paradigmatique reposant sur les émotions comme une pensée structurante ; grâce aux émotions chacun construit donc un cadre de références à partir d'attachements et d'intérêts. Cette caractéristique de la pensée peut aussi entraîner des conséquences négatives, le biais de confirmation peut être une conséquence de ce fonctionnement, parce que l'on prête attention à ce que l'on voudrait voir arriver et néglige ce qui ne correspond pas à un projet ou à une hypothèse. C'est pourquoi il est important de travailler dans une communauté de recherche où l'intersubjectivité prend en charge ce biais-là, incontournable, car, comme l'explique Lipman, on ne peut pas former de jugements si l'on n'est pas concerné par cette chose à examiner, touché par elle, il décrit ce phénomène ainsi :

> Une composition musicale pense 'en son', l'écriture de fiction pense 'en langage' et pour peindre on pense 'en peintures', donc la pensée attentive (de sollicitude) pense 'en valeurs'. Et tout comme le peintre ne peut pas penser 'en peinture' sans apprécier les couleurs, de même pour penser 'en valeurs' chacun doit être capable d'apprécier ce qui a de la 'valeur'. […] Même la pensée que nous appelons 'la pensée critique' est accordée affectivement au sentiment que l'on a pour l'exactitude, la précision, la constance et l'efficacité. C'est pourquoi nous devons nous opposer vigoureusement à l'approche dualiste qui considère qu'il faut séparer et placer en contrepoint la cognition et l'affectivité comme des entités fonctionnelles autonomes.[587]

Lipman rejoint ici la théorie de Bergson, en accordant une place centrale à l'attention, on pense en événements passés qui sont des événements perçus et représentés avec les propres schémas de

---

[586] Lipman, M. (2003). *Thinking in Education*. Cambridge University Press, New York. p. 128-129. Dans ce passage Lipman s'appuie sur les travaux de C. Elgin (philosophe américaine qui analyse pourquoi une chose a une valeur cognitive, XXe siècle) : *"*(1) *Emotions function cognitively, Elgin maintains, only when they embed beliefs. Thus an emotion cannot be genuine fear if one does not believe one is in danger. (2) An emotion provides a frame of reference. For example, parental love is a framework within which one organizes a set of feelings, attitudes, and actions. (3) Emotions help us focus. For instance, our interests determine what we notice. (4) In addition, emotions highlight; they make things stand out; they are sources of salience. This does not mean that they necessarily distort. The simply heighten our awareness, redirect our attention. They provide orientations patterns of sensibility." /* « (1) Les émotions fonctionnent de manière cognitive seulement si elles sont entourées de croyances, selon Elgin. Ainsi, une émotion ne peut être une peur authentique si l'on ne croit pas être en danger. (2) Une émotion fournit un cadre de référence. Par exemple, l'amour parental est un cadre dans lequel on organise un ensemble de sentiments, d'attitudes et d'actions. (3) Les émotions nous aident à nous concentrer. Par exemple, nos intérêts déterminent ce que nous remarquons. (4) De plus, les émotions mettent en évidence, elles font ressortir les choses, elles sont sources de saillance. Cela ne signifie pas qu'elles déforment nécessairement la réalité. Elles renforcent simplement notre conscience, redirigent notre attention. Elles fournissent des orientations, des modèles de sensibilité ».

[587] *Ibid*., p. 130-131 : *"As musical composition is thing in sounds, fiction writing is thinking in language, and painting is thinking in paints, so caring thinking is thinking in values. And just as the painter cannot think in paints unless she can appreciate color, so to think in values one must first be able to appreciate what is of valuer. […] Even the kind of thinking we call 'critical thinking' is attuned to the emotional requiredness one feels for exactitude, precision, consistency and efficiency. We should therefore vigorously oppose the dualistic approach that considers the cognitive and the affective to be separate and autonomous functions that merely play off one another contrapuntally*".

pensée et qui vont être actualisées selon ce qui nous importe au moment présent. Cette « utilité » dans un contexte actuel, c'est-à-dire présent, repose sur les émotions et les schémas de pensées qui en découlent. Dans le cadre de l'atelier du souvenir, il est possible d'expérimenter l'attention et de l'exercer. Par exemple, de la même manière qu'en danse, il est intéressant d'explorer la sensibilité et le mouvement pour être plus conscient au niveau physiologique, l'atelier du souvenir doit commencer par des pratiques de l'attention.

L'emprise[588] exercée par une propagande, une idéologie ou simplement par un récit collectif puissant met la lumière sur le pouvoir narratif. Écouter, à travers la cohérence imageante, l'activation fantasmique, la cohérence mimétique, les réactions axiologiques et parfois le saisissement ontologique engage tout le sujet. Le dialogue et l'espace intersubjectif fait passer cette expérience à un niveau collectif, on élabore ensemble une pensée collective.

3.2.2 Impliquer les émotions dans le processus de problématisation.

Le mouvant mérite attention, car c'est à partir de lui que l'on forme des pensées, Bergson écrit :

> […] au lieu de partir du solide, de la matière pour y superposer la conscience, nous partions du mobile, du fluide, du conscient pour voir comment la matière se formerait par des espèces de cristallisations lentes du devenir, la chose se simplifie alors beaucoup, le problème qui paraissait insoluble apparaît non pas comme soluble, mais comme pouvant un jour avec beaucoup d'efforts, se résoudre.[589]

Comment, le lien entre les souvenirs se constitue-t-il ? Bergson souligne qu'un certain état permet de retrouver les images en lien avec cet état, plutôt qu'un lien visuel, qui serait « une perception moindre » :

> Ce n'est donc nullement le passage de l'esprit d'une image à une image, c'est le passage de l'esprit d'un état qui ne ressemble pas du tout à la représentation des images, à une image qui se fait. Je le répète, il est extrêmement difficile et même impossible de décrire un tel phénomène, mais je crois qu'avec ces indications, celui qui s'interrogera lui-même arrivera à se donner l'intuition de ce que j'appellerais un souvenir pur, celui qui est placé à la limite, à la frontière entre le conscient et l'inconscient. […] il y a deux choses dans le souvenir. Il y a ce qu'on pourrait appeler l'âme et le

[588] Chayet, S. (2023). Perdu dans un centre commercial. Comment une psychologue américaine a créé de faux souvenirs. *Le Monde*. https://www.lemonde.fr/series-d-ete/article/2023/08/05/perdu-dans-un-centre-commercial-comment-une-psychologue-americaine-a-cree-de-faux-souvenirs_6184502_3451060.html. Dans cet article, la journaliste relate l'expérimentation de la psychologue Elisabeth Loftus, qui prouve que l'on peut implanter un faux souvenir par le récit. Plus le récit fournit des impressions sensorielles, plus il devient « collant ». Dans l'expérience, on observe la production du faux souvenir et la possibilité de faire marche arrière. Les personnes avec les faux souvenirs arrivent à changer l'évaluation de ces souvenirs et de savoir qu'ils sont faux, mais l'histoire reste en mémoire. Cette expérience est intéressante pour mesurer également l'impact de la lecture, même si l'on sait dès que l'on lit qu'on se situe dans le monde de quelqu'un d'autre.

[589] Bergson, H. (2018). *Histoire des théories de la mémoire, Cours au Collège de France 1903-1904.* PUF. Paris., p. 37

> corps, le souvenir pur et le souvenir matérialisé en images. Ce que la conscience aperçoit clairement, distinctement c'est le souvenir matérialisé en images. Dans le cas où l'hallucination visuelle existe, quand le souvenir est matérialisé en image, l'image est suggérée par quelque chose de dynamique, de différent de l'image, qui est ce que nous appelions le souvenir pur. [590]

On retrouve ici le concept d'image, regroupant toutes les images, telles que la neuroscience les définit (visuelles, olfactives, sonores, du toucher, complexes, etc.) construites, tout comme le souvenir en est une.

Puisque cette relation n'est pas réversible, la fonction de cet état émotionnel. Certes, chacun produit des souvenirs grâce à son expérience propre. La production de la forme particulière incombe à chacun, mais la coconstruction du sens est intersubjective et chacun fait l'expérience des variations de formes et multiplie les points de vue. En effet, Bergson conclut que le souvenir pur mène toujours à l'image, par l'imagination à partir d'un souvenir pur ou même la mise en récit d'un souvenir.

> Ainsi, en psychologie, le souvenir dynamique, celui qui va véritablement agir, celui qui agira réellement dans la vie mentale, ce souvenir est tout autre chose que l'image qui en est en quelque sorte le point terminus.[591]

Enfin, le souvenir se reconstruit donc par l'imagination et la narration. « En général le souvenir est donné lié à une perception[592] ». Bergson, en discussion avec les découvertes la psychologie de son époque, distingue deux groupes de survenue de souvenir : d'abord, celui qui repose sur une association entre la perception et le souvenir : par ressemblance ou par contiguïté. En effet, il s'agit d'un surgissement, le lien se fait immédiatement par sa reconnaissance souvent involontaire. Puis, il y a le phénomène du déjà-vu dont il a déjà été question et où le présent perd la dimension actuelle du vécu parce que l'on perd la projection vers l'avenir. Ce que l'on est en train de vivre apparaît tout de suite comme un souvenir. Certes, l'étude de ce phénomène a permis à Bergson d'étayer l'analyse des aspects actuels/virtuels de l'expérience vécue, néanmoins, il s'agit d'un cas de figure assez rare. Pour élaborer la méthode d'une culture du souvenir, plus précisément pour proposer des outils cognitifs, il est plutôt utile d'approfondir ce que ressemblance et contiguïté veulent dire ici. Ces mécanismes, quand ils sont explicites, permettent justement d'instaurer ces liens durablement, donc d'en prendre l'habitude après y avoir consentis. Bergson nomme ce phénomène « la suggestion du passé par le présent[593] ». En effet, ce rappel se met en place grâce à cette reconnaissance qui est en même temps un renouvellement.

---

[590] *Ibid*., p. 56.
[591] *Ibid*., p. 57. Ce passage fait écho avec le concept d'*imagines agentes*.
[592] *Ibid*., p. 59.
[593] *Ibid*., p. 60.

Le contexte présent est primordial pour donner une forme au rappel. Parfois, celui-ci prendra la forme d'un sentiment de familiarité concernant des fait simples, immédiats et indivisibles. En revanche, cette reconnaissance repose sur une attente ou une anticipation de ce qui va venir et une catégorisation.

> Ce sont les mots qui jouent le rôle principal, rôle qui est l'artisan alors de la reconnaissance, c'est-à-dire que, lorsque nous sommes en présence d'une certaine teinte et que, quasi mécaniquement, le mot par lequel elle doit être désignée, le sentiment qui permet de reconnaître cette" teinte" n'est pas autre chose que le sentiment que nous avons du mot reconnu, qui est là, attendant pour ainsi dire d'être superposé et d'être perçu.[594]

Mais la question du lien entre le mot et la couleur subsiste après ces analyses, pourquoi le mot juste se présente à l'esprit quand on aperçoit ? Pour Bergson, ni la ressemblance ni la contiguïté ne sont une explication suffisante pour cette évocation. En effet, la perception serait « grosse de souvenirs »[595]. Une deuxième interrogation subsiste pourtant, tout se ressemble un peu, finalement ? Tout au moins, après coup, il est toujours possible de détecter une ressemblance, donc on n'est pas en présence d'une démonstration suffisante. Quel élément faut-il ajouter à cette ressemblance pour expliquer l'actualisation du souvenir ? Bergson le formule ainsi :

> Bref, la grosse affaire, ce n'est pas de savoir si oui ou non le semblable attire le semblable, si oui ou non, la perception attire le souvenir qui lui ressemble, cela est certain, incontestable, car tout est semblable à tout, la grosse affaire c'est de savoir pourquoi c'est telle ressemblance plutôt que telle autre qui a été facilitée, pourquoi c'est tel souvenir semblable, ressemblant à la perception présente, qui vient à l'esprit plutôt que beaucoup d'autres, qui eux aussi ressembleraient à cette perception. Voilà la véritable question.[596]

Est-on en mesure d'influencer certaines de ces façons de « choisir » ? L'espace éthique, n'est-ce pas ici qu'il s'incarne ? La biologie propose comme explication finalement la répétition des perceptions dans un contexte semblable que Gerald Hüther a appelé les « autoroutes » neuronales. Or, on peut aussi faire l'hypothèse que l'on se crée un schéma pour privilégier tel ou tel souvenir en vue d'agir, par un lien qui doit prendre en compte plusieurs aspects du souvenir. Ces aspects joueraient le rôle de « critères » que l'on peut adopter par imitation d'abord, puis, quand on développe l'esprit critique, choisis consentis. Des critères définis comme de bonnes raisons ; le souvenir serait alors une connaissance.

[594] *Ibid*., p. 68.
[595] *Ibid*., p. 75.
[596] *Ibid*., p. 77.

Ricœur pose également la question de la ressemblance, de l'analogie entre l'expérience vive et le souvenir. Il accorde une place plus légitime à la ressemblance et au « comme si » de la métaphore, mais il réduit sa portée à la représentation : en reconnaissant une empreinte ou une trace du passé, celle-ci le représente. Il s'agit donc aussi d'une reconstruction du lien en question, et seulement pendant cette reconstruction, il relate comment chacun noue un lien. Ainsi, le sens du surgissement de tel ou tel souvenir permet d'interpréter ce lien et de comprendre son monde. Cette analyse s'applique autant au passé individuel qu'au récit mémoriel collectif. Il est possible de mettre cette « surprise » ou cet « étonnement » en intrigue. Donc, ces liens ne peuvent pas s'expliquer uniquement par une quelconque ressemblance : si toutefois une ressemblance affective existe, celle-ci est insuffisante parce qu'on peut créer des ressemblances selon le point de vue qu'on adopte. D'après l'hypothèse avancée ici, des contraintes éthiques orienteraient l'actualisation de souvenirs.

Quand on comprend ce processus, on prend conscience de l'importance des récits choisis, des images ou films montrés. Il est nécessaire de se protéger d'un lien d'identification trop fort qui crée de « faux souvenirs affectifs ». L'horreur est un genre qui devrait se situer dans des mondes imaginaires, en tant qu'horreur – l'horreur qui a eu lieu pour les victimes doit être raconté et reçu en entrant en dialogue avec leurs souvenirs. Il faut prendre en compte que les images peuvent traumatiser ou selon le degré d'habitude d'exposition à des images d'horreurs ne plus faire d'effet du tout – mais il faut raconter ce qu'elles montrent pour les faire entrer dans la mémoire collective, récit qui est conté par une autre voix s'installe déjà dans un discours, un récit et un dialogue. L'autre voix le rend supportable, parce qu'elle est là déjà, la preuve vivante que cela eût été surmontable et que l'on pourra chercher ensemble, d'essayer de comprendre, pour mieux échouer, la survenue des génocides comme événements complexes effrayants et incommensurables.

Au théâtre, la maîtrise des émotions est l'un des fondements du jeu d'acteur qui sait mimer l'expression visible d'une émotion pour qu'elle soit reconnaissable pour le public. Ce n'est pas une maîtrise de soi, mais la maîtrise de toute la palette des émotions possibles. L'acteur ou l'actrice peut prêter son espace intérieur à la pièce et vivre le texte lors d'une représentation éclairée par sa subjectivité, le spectateur se laisse volontiers amener dans une « migration affective » qui s'élabore et qui devient une « migration conceptuelle ». Aristote fonde le concept de *catharsis* sur ce phénomène. Les photographies d'art et la cinématographie participent à cet apprentissage des émotions. Concrètement, tous les domaines de l'art, et non pas seulement le théâtre contribuent par l'expérience esthétique, à développer une connaissance de nos émotions et celle-ci constitue ainsi une modalité pédagogique. Lipman met l'accent sur le rôle de l'enseignant dans le développement de la capacité d'exprimer des émotions. Il souligne que, dans ce contexte, il faut parler des émotions,

non seulement, en les nommant, mais en utilisant tous les mots utiles dans les domaines de la pensée critique et créative également.

> Maintenant, penchons-nous sur l'aspect connecté de l'éducation. Nous voulons encourager les étudiants à améliorer leur capacité à penser. Cela consiste à les encourager plus souvent à penser de manière créative (et à réfléchir sur la créativité), à penser de manière critique (et à réfléchir sur la critique) et à penser de manière attentive (ainsi que de réfléchir à la sollicitude). Et ainsi, ils ont besoin de vocabulaire pertinent.[597]

Le premier outil à la pensée, ce sont les mots (ou d'autres signes). Il s'agit à la fois de travailler la mémoire épisodique et la mémoire sémantique lors de l'atelier du souvenir. Car l'analyse sémantique permet de comprendre la vision du monde transporté par une langue, les mots ont un sens historique et un sens individuel qui ouvrent un espace de dialogue autour de leur compréhension.

3.2.3 Questionner la motivation de l'action et définir des critères.

Cette action, quelle est son point de départ ? Qu'est-ce qui la motive ? Il s'agit d'un mécanisme complexe que l'on ne peut pas traiter ici, mais il s'agit d'en mesurer les enjeux philosophiques. Car si l'on comprend comment on interroge l'action, et, en lien avec quels affects, l'on peut davantage prêter d'émotions aux personnages littéraires et réciproquement, apprendre par la littérature comment des actions sont motivées.

De cette « perception grosse de souvenirs » naît une action. Bergson décrit ce moment de mise en mouvement :

> […] nous n'avons pas de mot pour exprimer cela ; les psychologues allemands ont un mot pour cela : ils appellent cette tendance au mouvement *Bewegungsantrieb* et en anglais on dit : *motor impulses*, c'est-à-dire : des impulsions motrices. Il y a des impulsions motrices ; ce n'est pas un mouvement exécuté, c'est à peine un mouvement commencé, mais c'est l'élan vers ce mouvement, élan qui est différent pour des mouvements différents et qui suffit par conséquent à caractériser chaque mouvement en une forme correspondante.[598]

Deux formes : les souvenirs affectifs précèdent les souvenirs représentatifs puisque l'on doit prêter attention aux ressentis, donc en être affecté, pour ensuite représenter ce que l'on vit et expérimente,

---

[597] Lipman, M. (2003). *Thinking in Education*. Cambridge University Press, Cambridge. p. 135: "*Now, let us consider a somewhat connected aspect of education. We want to encourage students to improve their thinking. This means encouraging them to engage more often in creative thinking (as well as thinking about creativity), critical thinking (as well as thinking about criticism), and caring thinking (as well as thinking about caring). And to do so, they need relevant vocablulary".*

[598] Bergson, H. (2018). *Histoire des théories de la mémoire, Cours au Collège de France 1903-1904.* PUF. Paris. p. 100.

donc, c'est d'abord par l'émotion que l'on se met en mouvement, sachant que le souvenir est une émotion élaborée, complexe, sa fonction est immense. Ensuite, la représentation du souvenir, donc la reconstruction peut être visuelle, auditive, mais elle ne deviendra explicite que par la narration. Ainsi, avant la narration, l'affect a une place de charnière, car il se transmet dans les deux sens :

> En résumé, voilà donc deux grandes manières de reconnaître : on peut reconnaître par des mouvements d'utilisation qui prolongent la perception, par des tendances motrices, et l'on peut reconnaître aussi par des tendances motrices qui au lieu de prolonger la perception, la reconstruisent en quelque sorte. Dans le premier cas, on continue le mouvement indiqué par la perception […]. Dans le second cas on revient en arrière, on revient sur la perception pure en dessiner à nouveau les contours et pour la constituer.[599]

Un schéma dynamique se dessine : « schéma, résumé de souvenirs semblables, qui, en même temps qu'il résume les souvenirs semblables, est la reconstruction, un commencement de reconstruction de la perception présente[600] ». L'habileté de la pensée « résumer » comporte des aspects cognitifs intéressant, c'est le moment où l'on fait des liens entre un mouvement et une intention.

> [...] la manière dont nous organiserons un résumé dépendra en partie de notre propre compréhension, d'idées qui nous intéressent, et, en fonction du contexte dans lequel nous nous trouvons. Il demande donc d'effectuer un retour réflexif orienté par une perspective de choix entre des idées, perspective qui demande du coup de comparer, distinguer, d'énumérer et de sélectionner.[601]

Donc, il s'agirait soit d'une reconnaissance motrice, vitale, soit d'une reconstruction de la perception, soit une reconnaissance personnelle liée à l'histoire individuelle, selon Bergson, celle-ci est localisée ;

> […] cependant, il y a des cas où la reconnaissance exige que nous remontions dans notre passé, qu'une localisation se fasse, ou à défaut de localisation qu'une certaine nuance locale – le mot « locale » implique un lieu dans le temps et non pas dans l'espace – qu'une certaine nuance locale accompagne la reconnaissance et le souvenir.[602]

Ici, le mouvement consiste en une recherche active de souvenirs qui joue un rôle primordial dans la mémoire individuelle narrative que l'on retrouve dans la théorie de la *mimesis* de Ricœur.

> Il semble que quelque chose de notre personne soit resté là (un endroit où nous avons habité jadis) […], cet objet appartient à notre expérience personnelle, est placé en quelque sorte dans notre histoire personnelle, appartient à cette histoire et emprunte à cette histoire une certaine coloration, laquelle tient, dans dans sa nuance, la reconnaissance que j'ai de ma perception actuelle. […] c'est l'exception

[599] *Ibid*., p. 110.
[600] *Ibid*., p. 111.
[601] Sasseville, M. & Gagnon, M. (2020). *Penser ensemble à l'école*. Les Presses de l'Université de Laval. Quebec. p. 266.
[602] Bergson, H. (2018). *Histoire des théories de la mémoire, Cours au Collège de France 1903-1904.* PUF. Paris. p. 111.

> dans notre vie psychologique et l'immense majorité des souvenirs, la presque totalité des souvenirs sont des souvenirs qui correspondent à une impression qu'on a eue une seule fois dans notre histoire passée et qu'on n'a pas pu répéter. Le propre des événements c'est d'avoir en effet une date, de s'être produits une fois et de ne s'être plus reproduits. En effet s'il y a reproduction, ce n'est plus un événement. Par 'événement', j'entends aussi bien les détails les plus futiles de notre histoire que les incidents importants.[603]

Ce sont en effet les images frappantes, les événements marquants qui structurent la mémoire et qui structurent les récits. Selon Bergson, rien ne se perd dans ce passé, mais parfois ne s'actualise tout simplement pas[604].

> Donc, vraisemblablement chez l'homme, c'est des profondeurs de l'intelligence, des profondeurs de la mémoire virtuelle, personnelle, avec localisation dans le temps, c'est des profondeurs de la mémoire qu'émergent les souvenirs qui, se réunissant, interférant entre eux, donnant des images impersonnelles et des schémas, et ce mouvement de la mémoire virtuelle vers l'actuelle s'explique tout entier par l'attraction qu'exerce l'action, la nécessité d'agir.[605]

La méthode de l'atelier du souvenir vise à créer une habitude de questionnement chez les participants et les participantes, à les inviter à poser des questions sur l'origine des actions spontanées *a posteriori*. L'art de poser des questions est au cœur de l'atelier du souvenir. Ainsi, celle-ci rentre dans le cadre théorique d'une méthode herméneutique. Mais d'ores et déjà, il est possible de présenter la pratique du dialogue faisant partie d'un processus d'échange qui a commencé dans le passé, puisque les récits littéraires, les spectacles, des peintures, des films, des traces, etc., en témoignent et ce dialogue n'aura pas de fin (*ein unendliches Gespräch*), car aucune réponse définitive n'existe.

De plus, cet art consiste dans la formulation de questions inhérentes au texte, alors, par ces questions, on traite le passé actualisé, traduit dans le monde des participants à l'atelier. L'art du souvenir repose sur un cadre cohérent par rapport aux principes qui émergent de l'analyse de la mémoire et des émotions, sur des représentations d'événements sous forme narrative et interprétable et sur une méthode de questionnement. Le lien particulier de l'herméneutique avec l'art et le jeu détermine également cette méthode, en tous les cas pour les arts narratifs, ce cas spécifique de la littérature tel qu'il est traité par Gadamer[606]. L'art de poser des questions consiste en la méthode socratique

---

[603] *Ibid*., p. 114.
[604] *Ibid*., p. 125.
[605] *Ibid*., p. 130.
[606] Gadamer, H. G. (2010). *Wahrheit und Methode*. Mohr Siebeck. Tübingen: „*Die Grenzstellung der Literatur*", p. 165-169. „*Die Literatur ist ein Vorgang reiner Innerlichkeit. […] alles verstehende Lesen scheint immer schon eine Art von Reproduktion und Interpretation. Bedeutung, rhythmische Gliederung und drgl. Gehren auch dem stillsten Lesen an. Des Bedeutungshafte und sein Verständnis ist offenbar mit dem Sprachlich-Leibhaften so eng verbunden, dass*

propice à l'émergence du doute et des questions. Le questionnement fait partie du processus de compréhension, il en est même la motivation et en cela la méthode socratique du questionnement proposée par Gadamer dans le cadre de la méthode herméneutique :

> Contrairement à l'opinion généralement répandue, il est plus difficile de questionner que de répondre : voilà l'une des intuitions les plus précieuses que nous devons au Socrate de Platon. Quand les partenaires du dialogue socratique, en peine pour répondre aux questions embarrassantes de Socrate, veulent user des mêmes armes pour prendre l'offensive et prétendent à leur tour au rôle soi-disant avantageux de celui qui questionne, c'est alors à plus forte raison qu'ils échouent. Derrière ce thème de comédie, que l'on trouve dans les dialogues platoniciens, se dissimule la distinction critique entre le discours authentique et celui qui ne l'est pas. Bien sûr, si en parlant on ne cherche qu'à avoir raison et non à entrer dans l'intelligence d'un sujet, on tiendra qu'il est plus facile de questionner que de répondre. Car, ce faisant, on ne risque pas de rencontrer une question à laquelle on ne saurait pas répondre. Mais, en réalité, l'échec répété de l'interlocuteur montre que celui qui croit toujours en savoir plus long que les autres et en fait incapable des questionner. Pour être en mesure de questionner, il faut vouloir savoir, c'est-à-dire savoir que l'on ne sait pas. C'est donc l'antériorité de la question par rapport à toute connaissance et tout discours révélant quelque chose, qui s'impose dans la confusion et l'échange comiques que nous dépeint Platon, entre interrogation et réponse, savoir et non-savoir. Un discours qui prétend « ouvrir » quelque chose requiert la question qui y pénètre comme par effraction.[607]

Verstehen immer ein inneres Sprechen enthält[…] Sie [die Literatur] stellt der Umsetzung in Verstehen eine spezifische Aufgabe. Es gibt nichts so Fremdes und zugleich Verständnisforderndes wie Schrift. Nicht einmal die Begegnung mit Menschen fremder Zunge kann mit dieser Fremdheit und Befremdung verglichen werden, da die Sprache der Gebärde und des Tones immer schon ein Moment von unmittelbarer Verständlichkeit enthält. […] In ihrer Entzifferung und ihrer Deutung entsteht ein Wunder, die Verwandlung von etwas Fremden und Totem in schlechthinniges Zugleichsein und Vertrautsein. Keine sonstige Überlieferung, die aus der Vergangenheit auf uns kommt, ist dem gleich. Die Überreste vergangenen Lebens, Reste von Bauten, Werkzeuge, der Inhalt der Gräber sind verwittert durch die Stürme der Zeit, die über uns hinweggebraust sind. Schriftliche Überlieferungen dagegen, sowie sie entziffert und gelesen ist, ist so sehr reiner Geist, daß sie wie gegenwärtig zu uns spricht. Daher ist die Fähigkeit des Lesens, sich auf Schriftliches zu verstehen, wie eine geheime Kunst, ja wie ein Zauber, der uns löst und bindet. In ihr scheint Raum und Zeit aufgehoben. Wer schriftlich Überliefertes zu lesen weiß, bezeugt und vollbringt die reine Gegenwart der Vergangenheit.“ / Gadamer, H. G. (1996). *Vérité et méthode*. Seuil. Paris. p. 263-270 : « La lecture est un processus de pure intériorité. [...] toute lecture qui comprend est, semble-t-il, toujours une sorte de reproduction et d'interprétation. L'accentuation, l'articulation rythmique, etc., ont aussi leur place dans la lecture la plus silencieuse. Ce qui st porteur de sens ainsi que sa compréhension sont manifestement liés de manière si intimes à l'élément corporel du langage que la compréhension renferme toujours une parole (*Sprechen*) intérieure [...]. Il [le mode d'être de la littérature] pose un problème spécifique à la transposition en compréhension. IL n'y a rein qui soit aussi étranger même pas comparer cette étrangeté et ce dépaysement à la rencontre avec des personnes de langue étrangère, car le langage du geste et de l'intonation comporte toujours un facteur de compréhension immédiate. [...] Dans son déchiffrement et son interprétation se produit un miracle: la transformation de quelque chose d'étranger et de mort en quelque chose d'absolument coprésent et de familier ; Aucune autre tradition, qui du passé vient à nous, ne peut l'égaler ; Les vestiges de la vie passée, les édifices en ruines, les outils, le contenu de tombes peuvent être ravagés par les tempêtes du temps qui les assaillent – mais la tradition écrite, dès qu'elle est déchiffrée et lue, est à tel point esprit pur qu'elle nous parle comme si elle était présente. C'est pourquoi la faculté de lire, la familiarité avec l'écrit, est comme un art secret, voire un charme qui nous libère et nous lie. En lui l'espace et le temps semblent abolis. Quiconque sait lire ce qui est transmis par écrit atteste et accomplit la pure présence du passé ».

[607] *Ibid*., p. 368-369 : *„Es gehört zu den größten Einsichten, die uns die platonische Sokratesdarstellung vermittelt, daß das Fragen – ganz im Gegensatz zu der allgemeinen Meinung – schwerer ist als das Antworten. Wenn die Partner des sokratischen Gesprächs, um Antworten auf die lästigen Fragen des Sokrates verlegen, den Spieß umdrehen wollen und ihrerseits die vermeintlich vorteilhafte Rolle des Fragers beanspruchen, dann scheitern sie damit est recht. Hinter*

L'art de poser des questions permet de remonter aux intentions et à l'acceptation ou à un refus d'un héritage. Ward Fransworth présente cette méthode socratique dans un manuel de philosophie pratique. Voici quelques éléments clés de la méthode. Souvent, le point de départ est une question sémantique autour d'un terme précis qui sera illustrée par des cas pratiques. Ces questions pour définir un mot restent souvent sans réponse et s'il y a des réponses, celles-ci reposent sur le consentement des participants au dialogue. La recherche d'un accord domine, Socrate ne dit jamais qu'une affirmation est fausse, mais, par ces questions, il amène l'autocorrection des participants. Ensuite, par les questions, Socrate soulève la question fondamentale qui sous-tend le problème. Et, il utilise des illustrations concrètes, des exemples pour quitter l'abstraction, il raconte la vie quotidienne sans revendiquer de l'expertise[608]. C'est la méthode du paradigme. Cette méthode a fortement influencé la méthode de la philosophie pour les enfants et l'établissement des habiletés de pensées (Lipman/Sharp). Questionner est une habileté fondamentale.

> Par contre, le fait que le questionnement soit l'outil principal de l'animateur n'exclut pas qu'il soit également un instrument précieux pour les enfants eux-mêmes. Dans la cueillette de questions par exemple, l'un des objectifs et d'initier les participants aux différentes « techniques » de formulation de questions. Par là, nous espérons qu'ils développent leur capacité à formuler des questions non seulement dans la discussion philosophique comme telle, mais également à l'intérieur de contextes différent.[609]

Selon les auteurs, ces techniques visent à inciter à clarifier une idée ou à définir un concept. Elles tendent vers l'identification de raisons et aussi la recherche d'exemples, à établir des comparaisons, des distinctions et aussi à reformuler. C'est une approche méthodologique de la complexité. La motivation d'une action est un complexe qui résulte d'abord d'éléments passés, transmis par des apprentissages conscients ou inconscients, ensuite, de l'expérience singulière du moment de la transmission, lorsque l'on cultive le souvenir, joue un rôle. Renforcer le dynamisme des schémas d'action exige de passer par un dialogue autour de ces actions, *a priori* quand elles sont prospectives,

---

diesem Komödienmotiv der platonischen Dialoge steckt die kritische Unterscheidung zwischen eigentlicher und uneigentlicher Rede Wer im Reden nur das Rechthaben sucht und nicht die Einsicht ein eine Sache, wird freilich das Fragen für leichter halten las das Antworten. Dabei droht ja nicht die Gefahr, einer Frage die Antwort schuldig zu bleiben. In Wahrheit zeigt sich aber am neuerlichen Versagen des Partners, daß der überhaupt nicht fragen kann, des alles besser zu wissen meint. Um fragen zu können, muß man wissen wollen, d.h. aber: wissen, daß man nicht weiß. In der komödienhaften Vertauschung von Fragen und Antworten, Wissen und Nichtwissen, die Plato uns schildert, kommt mithin die Vorgängigkeit der Frage für alles sacherschließende Erkennen und Reden zur Anerkennung. Ein Reden, daß eine Sache aufschließen soll, bedarf des Aufbrechens der Sache durch die Frage." / Gadamer, H. G. (1996). *Vérité et méthode*. Seuil. Paris. p. 577-578.

[608] Farnsworth, W. (2023). *Die Sokratische Methode, Das Handbuche der praktischen Philosophie*. FBV. Munich. p. 55-57.

[609] Sasseville, M. & Gagnon, M. (2020). *Penser ensemble à l'école*. Les Presses de l'Université de Laval. Quebec. p. 256-257.

a posteriori quand il s'agit de se souvenir, bien que ce travail comporte aussi un sens prospectif d'autocorrection et d'autoformation. Le vécu actualisé éclaire nos actes et les justifient en effet, dans une suite d'états analogues qui induisent les souvenirs qui seront actualisés, c'est pourquoi un travail sur ces liens évite de succomber à un fonctionnement automatisé, au contraire, par l'interprétation du surgissement du souvenir, un sens peut y être trouvé :

> Les souvenirs personnels, placés sur le plan du rêve, nous devions nous les représenter comme animés d'un mouvement par lequel ils se portent en avant avec la totalité de la mémoire qui les contient et essaient de s'insérer dans le présent pour s'y actualiser, pour passer de l'inconscient à la conscience. […] une toute petite partie éclairée, tandis que tout le reste est dans l'ombre, dans l'obscurité. […] la partie de cette mémoire intégrale qui arrivera à s'insérer dans le présent, c'est la partie utilisable, celle qui d'une part ressemble au présent, celle qui est capable d'éclairer le mieux l'action présente, et puis alors avec elle les antécédents et les conséquents, ce qui a précédé et ce qui a suivi une situation analogue, tout ce qui peut, disions-nous éclairer l'action présente, nous renseigner sur ce que nous pouvons ou devons faire.[610]

Là où Ricœur parle de l'effort de la dialectique de l'explication et de la compréhension, Bergson met en avant l'attention qui joue un rôle dans la clarté des représentations et de l'intelligibilité et facilite ainsi l'interprétation.[611]

Les souvenirs se simplifient au moment de la perception pour actualiser uniquement ce qui peut s'insérer dans la situation actuelle, donc, un double mouvement de simplification s'accomplit, vers l'avant et vers l'arrière. Bergson choisit le terme d'« intérêt » pour qualifier la motivation pour laquelle l'on se met en mouvement, qui exprime une direction dans un effort d'attention. Le double mouvement s'enrichit réciproquement de la dimension individuelle et collective, car toute relation avec l'histoire se réalise au niveau singulier. Ainsi, une formation mutuelle se met en place. « Faire attention, c'est poser de l'ancien sur du nouveau. On n'obtiendra l'attention des enfants qu'en greffant le nouveau sur l'ancien[612] ».

3.2.4 Proposer des textes pour imiter, interpréter, comprendre et mémoriser.

Grâce à l'impact émotionnel, le souvenir constitue un apprentissage puisqu'il s'inscrit dans un réseau de liens potentiels. Pendant une expérience particulièrement intense, la virtualité de ce vécu

[610] Bergson, H. (2018). *Histoire des théories de la mémoire, Cours au Collège de France 1903-1904.* PUF. Paris. p. 136.
[611] *Ibid*., p. 141-168, dans ce passage, Bergson prend en compte l'oubli :
« La mémoire d'homme est celle qui se rappelle, je le veux bien, mais c'est aussi celle qui oublie, qui oublie ce qu'il faut, dans la mesure où il le faut. […] un travail de concentration qui aboutit sans doute à mettre en lumière certains points, à actualiser certains états de conscience, mais encore et surtout à en supprimer et à en neutraliser beaucoup d'autres. […] C'est une puissance d'inhibition autant et plus peut-être qu'une puissance de production ».
[612] *Ibid*., p. 180.

sera potentiellement actualisable et on peut parler d'un apprentissage, d'une habitude immédiatement instaurée qui n'a pas encore été questionnée. Ce constat interroge la surprise et l'événement, qui, par définition, est un moment qui se démarque de la routine.

Continuons à suivre les développements de Ricœur et de Bergson pour cerner l'importance du caractère événementiel du souvenir. Il fait référence à la conception bergsonienne de l'événement qui prime sur toutes les choses dont on se souvient :

> […] *la chose souvenue* est identifiée sans plus à un événement singulier, non répétable, par exemple, telle lecture du texte mémorisé. […] L'événement est ce qui simplement arrive.[613]

Il s'agit donc de se souvenir d'un événement survenu, en quelque sorte d'une contingence ou d'une aventure, qu'il s'agit de compléter pendant le processus de la reconnaissance, en quelque sorte il sera « rangé » dans un réseau de choses que l'on connaît déjà, donc un réseau de sens.

Ensuite, il y a les choses qui apparaissent routinier, que nous n'avons pas besoin de réapprendre. « Or, choses et gens ne font pas qu'apparaître, ils réapparaissent comme étant les mêmes ; et selon cette mêmeté de réapparition que nous nous en souvenons[614] ». La familiarité remplace ici l'effort de mémorisation, par exemple, de la lecture d'un texte à apprendre. Cette reconnaissance fonde un savoir : « À ce niveau, se souvenir et savoir se recouvrent entièrement[615] ». Ricœur décrit ici que la mémoire-habitude recouvre des savoir-faire de niveaux différents. Ricœur nomme l'homme doté de ces savoirs l'« homme capable »[616]. Bien sûr, il faut toujours garder à l'esprit la distinction de l'aspect volontaire et involontaire de la mémoire (sous forme d'évocation, une affection). Celui-ci peut déclencher une recherche.

L'apprentissage peut consister en l'écoute ou la lecture d'histoires. L'être humain apprend par imitation, ce phénomène a été expliqué en lien avec l'émotion et l'empathie. Cette imitation a deux

---

[613] Ricœur, P. (2000). *La mémoire, l'histoire, l'oubli*. Seuil. Paris. p. 28.
[614] *Ibid*., p. 28.
[615] *Ibid*., p. 29.
[616] En ce qui concerne la capacité de traduire, se reporter à l'ouvrage collectif : Fiasse, Gaëlle et al. (2015). *Paul Ricœur : De l'homme faillible à l'homme capable*. PUF. Paris. Précisément : p. 157 : Kearney, R. *Vers une herméneutique de la traduction* : « Cet article essaiera de montrer comment Ricœur nous offre une herméneutique à la fois « de » la traduction et « sur » la traduction. J'analyserai comment pour Ricœur la traduction sert de paradigme linguistique et ontologique de l'existence humaine. L'article explorera aussi les implications éthiques et politiques de cette herméneutique comprise comme « entrecroisement » des mémoires, récits et pardons. Si la langue est une, les langages sont plusieurs. C'est au cœur de cette distinction que se trouve l'exigence primordiale de traduire. Toutes les langues partagent la capacité de faire le pont entre un être parlant et le monde des sens (actuels ou virtuels) dont il parle. Qu'elles le fassent représente le caractère unifiant du langage. Mais le fait qu'il existe néanmoins une pluralité de langues (à la fois vivantes et mortes) nous met face à un double devoir de traduction – à savoir, interne et externe. Ricœur démontre comment la traduction est à la fois intralinguistique (à l'intérieur d'une langue particulière) et interlinguistique (entre une langue et une autre) ». Le rôle des mémoires est à souligner.

faces : celle où l'on imite un modèle, une figure ou un style pour grandir ou celle de l'acteur qui imite pour produire un faux semblant, celui-ci de même destiné à une imitation « en suspens » du spectateur, dispensé d'agir et tout de même impliqué. Aristote propose dans *La Poétique* une analyse de la *mimesis ;* Ricœur s'appuie sur ce texte fondateur (la *mimesis praxeos* qui veut dire « représentation de l'action »; la *mimésis* intervient dans la construction du *muthos*, c'est-à-dire du récit :

> […] il existe entre l'activité de raconter une histoire et le caractère temporel de l'expérience humaine une corrélation qui n'est pas purement accidentelle, mais présente une forme de nécessité transculturelle.[617]

Il propose d'articuler le temps humain au récit qui représente un mode du devenir[618]. Selon Ricœur, l'action est analogue au récit, donc ce temps de l'expérience vécue par un personnage au sens aristotélicien, doté de qualités éthiques[619].

Ensuite vient le mouvement de configuration qui révèle la dimension temporelle du réseau conceptuel, par la mise en intrigue : « L'étroite parenté entre la motivation et l'aptitude à mobiliser dans le présent l'expérience héritée du passé n'est pas moins évidente . »[620] Le narrateur a ici une fonction d'ordonnateur. Ici, la schématisation rencontre la tradition, les traditions narratives sont traitées individuellement. La dimension individuelle se mêle à la dimension collective, même cosmique, celle du *muthos* :

---

[617] Ricœur, P. (1983, 2004). *Temps et récit : l'intrigue et le récit historique*. Tome 1. Seuil. Paris. p. 108-162.
[618] Ricœur, P. (1985). *Temps et Récit III: le temps raconté*. Seuil. Paris. p. 272-283.
[619] Aristote (2014). *Œuvres Complètes*. Flammarion. Paris. *Poétique*. 1448b- 5-9, Aristote y développe l'idée que l'apprentissage se fonde sur l'imitation. Conception développée aussi dans cet ouvrage : Naugrette, C. (2016). *L'esthétique théâtrale.* Armand Colin. Paris. p. 91 : Chapitre 5 : *Pour une esthétique mimétique* : « Comme le souligne Jacques Derrida : « Qu'il condamne ou non l'imitation, Platon pose la question de la poésie en la déterminant comme mimèsis, ouvrant ainsi le champ dans lequel la Poétique d'Aristote, tout entière commandée par cette catégorie, produira le concept de la littérature qui régnera [...]. » Après La République, l'ouvrage d'Aristote est en effet le second document de la philosophie grecque qui traite de l'art, et en particulier de la poésie dramatique, sous le signe de la mimèsis. Par ailleurs, Aristote ne condamne pas les arts mimétiques et le théâtre ». Par la définition de 'personnage' illustre ce processus d'imiter le réel, de se rendre intelligible à l'autre : Zaragoza, G. et al. (2006). *Le personnage de théâtre.* Armand Colin. Paris. *Problématique du personnage de théâtre.* p. 1-14 : « Notons que personne et personnage ont la même étymologie, c'est-à-dire *persona*, qui signifie le « masque tragique » en latin et par extension le rôle au théâtre. Cette étymologie commune contribue à la confusion susceptible de régner entre ces deux notions. On peut toutefois poser que la personne appartient au réel, et que le personnage appartient au fictif. « Personne fictive, homme ou femme » indique le Littré dans le troisième sens attesté de « personnage » ; cette première opposition suppose une complexité avérée du côté de la personne et une complexité plus relative du côté du personnage ; en cela le sème latin qui désigne le masque est plus perceptible dans « personnage » que dans « personne ». Cela est si vrai que la langue a recours au premier de ces termes lorsqu'elle veut désigner dans le réel la part sociale d'une personne, celle donc qui est en représentation : « Personne considérable par son rang et sa réputation » indique le Larousse de 1874. On peut donc admettre que toute personne peut accéder au rang de personnage ; il suffit pour cela qu'il se raconte, se montre comme tel. Se rendre intelligible à l'autre est un premier pas fait de la personne au personnage ».
[620] Ricœur, P. (1983). *Temps et récit I : l'intrigue et le récit historique*. Seuil. Paris. p. 118-119.

> Ce schématisme, à son tour, se constitue dans une histoire qui a tous les caractères d'une tradition. Entendons par là, non la transmission inerte d'un dépôt déjà mort, mais la transmission vivante d'une innovation toujours susceptible d'être réactivée par un retour aux moments les plus créateurs du faire poétique. Ainsi comprise, la tradition enrichit le rapport de l'intrigue au temps d'un trait nouveau.[621]

Enfin, le troisième moment est celui de la reconfiguration, en quelque sorte le temps de la lecture, de l'application. Ici, l'auditeur, l'auditrice et le lecteur, la lectrice entrent en jeu, la mémoire révèle la circularité du temps et du récit et permet son interprétation[622]. Ricœur écrit :

> Comprendre ces textes, c'est interposer parmi les prédicats de notre situation toutes les significations qui, d'un simple environnement (*Umwelt*), font un monde (*Welt*). C'est en effet aux œuvres de fiction que nous devons pour une grande part l'élargissement de notre horizon d'existence.[623]

Les trois phases de la *mimésis* ricœurienne peuvent s'appliquer à l'histoire en tant que science, selon l'étude de Martinho Tomé Soares :

> En effet l'opération historiographique peut être insérée dans la séquence des trois phases de mimesis impliquée par toute mise en discours: préfiguration (du temps et de l'espace) dans la perception et par l'intermédiaire des témoignages, sinon des documents; configuration (en passé historique) par des moyens discursifs et rhétoriques qui ne se limitent pas au narratif; refiguration, avec son impact pragmatique, dans la réception et l'interprétation (des actions passées non pas mises en intrigue, mais mises en discours dans la monographie d'histoire).[624]

Ricœur y adopte la triade analogue au sentir, ressentir et agir quand on vise une compréhension sensible du corps en tant qu'expression d'un certain état d'esprit, c'est-à-dire, le souvenir, le ressouvenir et le récit qui livre le sens de l'action.

> [… La] mise-en-intrigue historienne, comme la mise en intrigue fictionnelle, comme l'ont bien vu Aristote et Ricœur, ont toutes les deux aussi une fonction de coupure, qui ouvre un espace de fiction, dû à la transposition métaphorique entre le champ de l'éthique et celui de la poétique.[625]

On peut en conclure que le récit historique dépasse le statut d'anecdote, même s'il ne relate que des témoignages justement parce qu'il sert à repérer des constantes et des éléments vraisemblables. La microhistoire se définit de la même manière : le récit individuel a une mineure universelle, un fond commun. Il obéit à des lois et des schémas et consiste en une configuration du récit qui correspond au deuxième mouvement de la *mimésis* ricœurienne.

---

[621] *Ibid*., p. 132-133.
[622] *Ibid*., p. 136.
[623] *Ibid*., p. 151.
[624]Soarès, M. (2017). Histoire et vérité chez Paul Ricœur et Thucydide : *mimesis* et *enargeia*. *Études Ricœuriennes / Ricœur Studies*, vol 8, n°1, p. 15-17.
[625] *Ibid*., p. 14.

Deux dimensions importantes pour les ateliers du souvenir sont impliquées ici : la fiction et le récit historique au sens scientifique. Il s'agit de séparer et de distinguer ces éléments dans les rencontres successives qui peuvent être documentaires ou littéraires, même si dans les deux cas les deux éléments sont en jeu. Aristote propose de distinguer l'intention du narrateur :

> En effet, l'historien et le poète ne se différencient pas en ce qu'ils s'expriment en vers ou en prose ; on pourrait mettre les livres d'Hérodote en vers : ils n'en seraient pas moins de l'histoire qu'en prose. Ils se différencient bien plutôt en ce que le premier raconte ce qui est effectivement arrivé, tandis que le second raconte des événements tels qu'ils pourraient arriver. C'est pourquoi la poésie est plus philosophique et a plus de la valeur que l'histoire. En effet, la poésie raconte les événements davantage dans leur généralité, l'histoire, les événements dans leur particularité.[626]

La dimension prospective du récit apparaît clairement dans ce passage. Aristote montre qu'en se souvenant, on se projette déjà. En atelier du souvenir, il est indispensable de distinguer le récit historique du récit littéraire, cependant les deux parcours les trois stades de la *mimesis*: « C'est seulement au terme du parcours de la mimèsis que la thèse énoncée au début de ce chapitre reçoit un contenu concret : le récit a son sens plein quand il est restitué au temps de l'agir et du pâtir dans *mimèsis* III[627] ». Voilà que l'agir et le pâtir se retrouvent, au-delà du connaître, chez l'homme capable d'agir. Il poursuit :

> Ce stade correspond à ce qu'H.-G. Gadamer, dans son herméneutique philosophique, appelle « application ». Aristote lui-même suggère ce dernier sens de la *mimèsis praxeôs* en divers passages de sa *Poétique*, bien qu'il se soucie moins de l'auditoire dans sa *Poétique* que dans sa *Rhétorique*, où la théorie de la persuasion est entièrement réglée sur la capacité de réception de l'auditoire. Mais quand il dit que la poésie « enseigne » l'universel, que la tragédie, « en représentant la pitié et la frayeur … réalise une épuration de ce genre d'émotions », ou encore lorsqu'il évoque le plaisir que nous prenons à voir les incidents effrayants ou pitoyables concourir au renversement de fortune qui fait la tragédie - il signifie que c'est bien dans l'auditeur ou dans le lecteur que s'achève le parcours de la *mimèsis*.[628]

Il faut varier les formes de récits pour permettre aux participants, participantes de distinguer les registres de textes. La microhistoire tend à dépasse cette distinction, il en a été question précédemment. Lire, c'est imiter, interpréter, comprendre et mémoriser certes, mais, Aristote le décrit ici, un processus de *catharsis* s'ajoute à certaines formes littéraires, notamment la tragédie.

[626] Aristote (2014). *Œuvres Complètes*. Flammarion. Paris. *Poétique,* 1450 b.
[627] Ricœur, Paul. *Temps et Récit. L'Intrigue et le Récit historique* (L'ordre philosophique). Seuil. Édition Kindle. Emplacement 2347.
[628] *Ibid*., même emplacement.

3.3 Récit et dialogue.

3.3.1 S'exercer à interpréter dans la communauté de recherche.

Aurélie Barjonet souligne l'importance du dialogue avec l'autre qui se crée par la lecture :

> Il est difficile d'échapper à l'idée que « lire un bon livre », c'est « pouvoir se mettre à la place des personnages ». Mais cette manière de lire concerne la lecture conçue comme un divertissement. Dane le cadre d'une lecture plus exigeante, de tels critères de valeur ne sont pas recevables. Se trouve alors valorisé le dialogue possible avec les textes et non l'identification avec les personnages ou la vraisemblance. La reconnaissance de l'autre comme autre, et notamment la « capacité à imaginer avec empathie les difficultés d'autrui », est fondamentale.[629]

Il s'agit de montrer ici en quoi Ricœur et de Gadamer parviennent dans leurs travaux à éclairer l'analogie entre éthique et récit et en quoi la *phronesis* qui se construit par la construction de l'identité narrative, réunit ces deux dimensions lors du processus d'individuation. On pourrait nommer cet exercice d'imagination des difficultés d'autrui celui d'une « interprétation par analogie ».

La mémoire comporte l'oubli ; la connaissance consiste toujours en une reconnaissance, car, si la « chose connue » ne venait pas à manquer, si elle n'avait pas été « oubliée », on ne la chercherait pas[630]. Aristote voit dans cette reconnaissance le moment où l'on se souvient de l'expérience vécue et où celle-ci vient au *logos*. Cette connaissance pourra être expliquée, justifiée, grâce au moyen terme, donc la médiation par la « bonne raison ». La recherche vise toujours à retrouver ce qui demande à être clarifié, une sorte d'« interprétation d'un manque, d'un silence ». En effet, l'histoire est transmise par l'effet qu'elle produit au moment où l'on s'y intéresse, et non pas par le passé en tant que tel. Ricœur trace un parallèle avec la vie de chacun, en rappelant le début de l'existence singulière dont personne n'a de souvenir propre accessible. Sans doute, il y a la mémoire du corps qui garde les traces inconscientes d'une naissance ainsi que des premières années d'une vie, mais de manière inatteignable. Donc chacun aborde sa naissance comme celle d'un autre, comme un événement extérieur à soi ou plutôt, comme une absence qui semble justifier cette envie de se raconter partagée par tous et toutes.

Ralf Elm explique l'analogie que Gadamer observe entre l'art, le jeu et la transmission. Il propose d'aborder la compréhension herméneutique par sa structure réciproque :

---

[629] Barjonet, A. (2022) *L'Ère des non-témoins : La littérature des « petits-enfants de la Shoah ».* Kimé. Paris. p. 305.
[630] Référence au paradoxe du Ménon qui pose la question de l'acquisition du savoir. Si l'on n'a pas la connaissance, donc si l'on ignore quelque chose, comment commencer à le chercher ? Quel est le point de départ de tout apprentissage?

> Comprendre une œuvre d'art, de la saisir, veut dire de s'exposer à son effet et de se laisser en retour saisir [décrit par l'auteur par la figure d'un chiasme]. Il s'agit d'un chiasme ressemblant au sujet de la transmission. L'autorité et la tradition ont un effet sur moi et me forment non pas au sens d'un conditionnement pur et simple, ou d'une adaptation, mais seulement parce que je m'en saisis en même temps en intégrant la réflexion.[631]

Quand les mémoires d'un tel génocide sont racontées, une réflexion de l'effet produit sur celui qui la reçoit, fait partie du processus de compréhension. Ainsi, le monde de la Shoah est aussi transformé en retour, puisque l'on peut représenter l'effet qu'elle a eu sur quelqu'un. C'est ce que Ralf Elm souligne concernant la compréhension des effets historiques.

> Une chose telle qu'elle est exprimée dans les textes traditionnels n'est comprise qu'à condition que je m'y engage à nouveau et de manière répétée, en y apportant mes préjugés (déjà prédéterminés par l'histoire de l'effet de la chose elle-même), que je la laisse m'inspirer quelque chose dans une situation différente ou que j'en découvre de nouveaux aspects.[632]

Lorsque l'on accepte de s'intéresser à se ressouvenir, on participe forcément à produire de nouveaux effets, donc à refigurer l'histoire et l'on s'inscrit dans un processus de compréhension qui configure justement son monde en faisant appel à ses propres préjugés. La structure entrecroisée de la compréhension et des récits transmis pose la question du sens du texte. C'est également l'interprétation des effets d'un texte sur soi-même et comment on les intègre à sa manière d'agir.

La compréhension historique a été abordée, qu'en est-il de la dimension dialoguée lors de la rencontre d'un récit ? Les travaux de Gadamer s'inscrivent non seulement dans une réflexion méthodologique sur les sciences humaines, mais aussi sur la formation qui tient compte de la transmission certes, mais surtout de la situation de celui qui interprète et comprend, de sa perspective particulière et de son horizon, donc, la vision culturelle de son monde. Ainsi, chaque point de vue particulier contribue à la compréhension et aux pratiques mémorielles[633]. Par exemple, en rencontrant une œuvre d'art ou littéraire, le spectateur ou lecteur traduit le passé, il l'actualise et

---

[631] Figal, G. (2011). *Hans-Georg Gadamer: Wahrheit und Methode, Klassiker auslegen*. Akademie Verlag. Berlin. p. 133-155: Elm, R. *Schenkung, Entzug, schöpferisches Fragen*. p. 136: *„Ein Kunstwerk zu verstehen, es zu ergreifen, heißt, sich seiner Wirkung auszusetzen und sich chiasmisch von ihm ergreifen zu lassen. Ähnlich chiasmisch verhält es sich auch hinsichtlich der Überlieferung. Autorität und Tradition wirken und formen mich ja nicht im Sinne einer blanken Konditionierung oder Anpassung, sondern nur, indem ich sie zugleich ergreife, und zwar unter Einbeziehung der Reflexion"*.

[632] *Ibid*., p. 136 : *„Eine Sache, wie sie etwa in den überlieferten Texten zum Ausdruck kommt, wird doch nur unter der Bedingung verstanden, daß ich unter Einbringung meiner (wirkungsgeschichtlich durch die Sache selbst je schon vorbestimmten) Vorurteile wiederholt und neu mich auf sie einlasse, mir in veränderter Situation etwas von ihr sagen lasse bzw. ihr neue Seiten abgewinnen"*.

[633] *Ibid*., p. 49 : « La reconquête du problème herméneutique commencera donc par une vigoureuse réhabilitation de la conception humaniste du savoir dans les premières sections de *Vérité et méthode*. Le trait distinctif de l'humanisme est qu'il ne vise pas d'abord à produire des résultats objectivables et mesurables, comme dans les sciences méthodiques de la nature ; il espère plutôt contribuer à la formation (*Bildung*) et à l'éducation des individus en développant leur capacité de juger ».

l'interprète et entre en dialogue avec l'œuvre, par l'art du questionnement déjà évoqué. Ici, il s'agit de prendre en compte l'horizon de chaque participant, comment celui-ci s'exprime-t-il ? Le concept du préjugé semble répondre à cette nécessité de prendre en compte l'expérience singulière, plutôt que d'imposer un point de vue extérieur et distant sur l'objet de la discussion que Gadamer récuse. Selon lui, il est impossible de s'exclure de l'expérience. Peut-on faire une analogie entre les préjugés et les habitudes de la mémoire-habitude ?

3.3.2. La marche à suivre : chercher les présupposés.

Les préjugés sont, selon Gadamer, non pas un obstacle, mais une condition de la compréhension et permettent, par leur prise en compte, la réhabilitation et la réinterprétation d'une tradition. Il s'agit d'acquérir la capacité de fournir un effort constant d'interprétation de la tradition par un travail de traduction par lequel le passé et le présent « fusionnent » par et pour l'interprète ». Gadamer met en avant la *Wirkungsgeschichte,* à la fois l'effet historique, davantage saisissable que le passé en lui-même, tout comme l'histoire de la réception des œuvres. Un exemple célèbre a été donné par Kundera : *Don Quichotte* de Cervantes[634]. Ce héros a été « travaillé par l'histoire » et de faire le récit de toutes les références, les adaptations, des citations, etc., consiste justement dans la compréhension de cette figure littéraire. L'histoire de la Shoah est véhiculée par des références qui reposent sur l'histoire individuelle de chacun et chacune dans l'événement collectif et historique : le moment où celles-ci ont été entendues pour la première fois, par qui, et quels effets réciproques existent entre toutes ces voix[635], ce qui dépasse les effets d'une figure fictive et sa vérité humaine vers une vérité historique collective incarnée qui touche les lecteurs et lectrices. Il en a été question précédemment. La recherche d'intertextualité fait partie de l'interprétation, les figures littéraires sont autant de modèles pour permettre l'écriture de ces récits.

Le fait de partir des préjugés permet d'ouvre un espace de dialogue de plusieurs perspectives. Car, c'est grâce à ces préjugés que des rencontres deviennent des événements surprenants, des moments de « heurts » selon les mots de Gadamer[636]. Une « précompréhension » du sens d'un mot, ou une opinion avec laquelle un texte est lu, détermine la question que l'on pose au texte pour retrouver le sens de celui-ci. Selon Gadamer, il serait une erreur de réduire ces opinions à leur dimension

[634] Kundera. (1986). *L'art du roman*. Gallimard. Paris. p. 16-17.
[635] Annexe 4 : Associogramme .
[636] Gadamer, H. G. (2010). *Wahrheit und Methode*. Mohr Siebeck. Tübingen. p. 272. « Man wird sagen müssen, dass es im allgemeinen erst die Erfahrung des Anstoßes ist, den wir an einem Text nehmen – sei es, dass er keinen Sinn ergibt, sei es, dass sein Sinn mit unserer Erwartung unvereinbar ist - , die uns einhalten und auf das mögliche Anderssein des Sprachgebrauchs achten läßt". / Gadamer, H. G. (1996). *Vérité et méthode*. Seuil. Paris. p. 431 : « Il faut bien dire que ce n'est, en général, que l'expérience du choc que nous inflige un texte – soir inconciliable avec notre attente – qui nous arrête et nous rend attentifs à la possibilité d'un usage de la langue différent de celui qui nous est familier ».

arbitraire, car elles ont un sens, une histoire et en cela celles-ci participent au processus de compréhension. Pour cette raison, il ne faut pas penser que les malentendus ne pourraient pas être levés, car le dialogue servira à approfondir ou à élargir la compréhension au regard de ces différents horizons[637] pour arriver à un horizon commun, une émotion commune d'une compréhension possible qu'il est possible d'expérimenter.

De plus, une relation entre ces deux points de vue se crée : ils se mettent en rapport dans « une multitude mouvante de possibilités[638] ». Ainsi, les préjugés sont des auxiliaires de l'instauration d'un terrain de compréhension accessible aux participants à ce dialogue. Gadamer définit cette aptitude à l'ouverture ainsi : chacun accepte, en lisant un texte, de se laisser dire quelque chose par celui-ci et surtout d'être réceptif à cette forme d'altérité[639]. Cette attitude d'ouverture relève de l'éthique, d'un savoir-être. Pourrait-on dire qu'il s'agit d'une interprétation « accueillante » ?

Lors de la lecture, pour Gadamer, il s'agit de s'exercer à reconstituer la question à laquelle répond le texte. Les préjugés intériorisés sont la condition pour que l'altérité d'un texte puisse s'éprouver. Gadamer pense qu'il serait difficile de voir le texte comme altérité si l'on cherchait à abdiquer de ses propres opinions en amont, en cherchant un point de vue « neutre ». Et ce dialogue d'opinions divergentes est la condition même d'en prendre conscience et de les questionner. Ricœur parlerait de déconstruction pour arriver à un autre stade de compréhension, qui repose sur une partie des préjugés gardés, c'est-à-dire, consentie comme l'on consent à un héritage[640]. Le préjugé est le point

---

[637] *Ibid*., p. 273 : „[…] *so erkennt man jedoch, dass auch Meinungen nicht beliebig verstehen werden können."* / Gadamer, H. G. (1996). *Vérité et méthode*. Seuil. Paris. p. 432 : « […] on reconnait cependant que les opinions non plus ne peuvent pas être comprises de n'importe quelle manière ». Seule une démarche herméneutique permet cette prise en compte féconde pour la compréhension.

[638] *Ibid*., p. 273 : „*das Meinbare"*, qui signifie dans ce contexte : ce qu'il est possible d'exprimer par une opinion, tout, dont on peut interpréter le sens.

[639] *Ibid*., p. 273 : *„Wer einen Text verstehen will, ist vielmehr bereit, sich von ihm etwas sagen zu lassen. Daher muss ein hermeneutisch geschultes Bewußtsein für die Andersheit des Textes von vornherein empfänglich sein."* / Gadamer, H. G. (1996). *Vérité et méthode*. Seuil. Paris. p. 433 : « Comprendre un texte, c'est au contraire être prêt à se laisser dire quelque chose par ce texte. Une conscience formée à l'herméneutique doit donc être ouverte d'emblée à l'altérité du texte ».

[640] *Ibid*., p. 274-275 : *„Erst solche Anerkennung der wesenhaften Vorurteilshaftigkeit alles Verstehens schärft das hermeneutische Problem zu seiner wirklichen Spitze zu. An dieser Einsicht gemessen zeigt es sich, dass der Historismus, aller Kritik am Rationalismus und am Naturrechtdenken zum Trotz, selber auf dem Boden der modernen Aufklärung steht und ihre Vorurteile undurchschaut teilt. Es gibt nämlich sehr wohl auch ein Vorurteil der Aufklärung, das ihr Wesen trägt und bestimmt: Dies grundliegende Vorurteil der Aufklärung ist das Vorurteil gegen die Vorurteile überhaupt und damit die Entmachtung der Überlieferung"*. / Gadamer, H. G. (1996). *Vérité et méthode*. Seuil. Paris., p. 434-435: « Ce n'est qu'en reconnaissant ainsi que toute compréhension relève essentiellement du préjugé, que l'on prend toute la mesure du problème herméneutique. Il apparaît alors à la lumière de ces considérations qu'en dépit de sa critique radicale du rationalisme et de la théorie du droit naturel, l'historicisme demeure lui-même sur le terrain des Lumières modernes et en partage les préjugés sans les avoir repérés. En effet, il existe aussi un préjugé des Lumières , qui porte et détermine leur essence. Ce préjugé fondamental des Lumières est le préjugé contres les préjugés en général, qui enlève ainsi tout pouvoir à la tradition ».

de départ du processus de jugement ; il s'exprime lors du moment de la préfiguration, du premier mouvement de la *mimesis* C'est un processus d'élaboration du sens, par la médiation du temps et du récit. Cette préfiguration comporte ce qui précède et désigne finalement ce avec quoi on entre dans le dialogue (« l'expérience vécue » au sens large, sensible, familiale, culturelle). L'interprétation se fait à partir d'une perspective, elle se déroule *in situ*.

3.3.3 Le statut du préjugé.

À une échelle plus large, Gadamer explique comment le mouvement des lumières accorde la primauté au *logos* par rapport au *muthos :* le *logos* organise selon lui le « désenchantement du monde ». Pourtant, il ne faut pas négliger, la puissance analogique et métaphorique du *muthos*, certes sans tomber dans le piège du romantisme qui repose sur la conception d'une « communauté d'âme » affective, par laquelle, l'on pourrait ressentir ce que l'auteur du texte aurait ressenti. La méthode herméneutique, en reconstruisant la question qu'un texte pose, l'actualise et introduit ainsi un niveau argumentatif dans le questionnement. Elle allie souvenir et formation par la langue.

La langue conditionne une vision du monde, la *Weltanschauung*, que l'on peut comprendre et expliquer. Ce que Ricœur appelle les instances « lointaines », donc l'état, la société et la réalité historique sont toujours présents sous forme de cadres. L'autobiographie ne doit donc pas ramener l'expérience vécue dans une sphère exclusivement particulière et singulière, mais au contraire, incarner ces cadres et montrer leur puissance, puisque ce que l'on vit s'inscrira dans la mémoire collective aussi. La méthode herméneutique propose d'instaurer une relation dialoguée. « C'est pourquoi les préjugés de chacun », selon Gadamer, « constituent, bien davantage que ses jugements, la réalité historique de son être[641] ». Les récits de la Shoah posent la question de ce qui nous lie tous : l'humanité et l'immense blessure morale infligé par les crimes contre l'humanité. Les aborder de manières incarnées permet de ne pas se perdre dans ce crime incommensurable, dans les nombres abstraits et de rester à un niveau où l'on peut agir : écouter attentivement, regarder dans la même direction que le narrateur ou la narratrice et contribuer à fabriquer cette mémoire. Le sens est d'inverser ce mémoricide, peu importe de quelle perspective l'on approche ces récits.

En conclusion, lors des dialogues dans l'atelier du souvenir, les préjugés sont ainsi la condition de toute forme de compréhension, il faut les représenter, les raconter et les questionner pour permettre à chacun de les consolider ou de les transformer en reconstruisant des jugements. Pour Gadamer, la

[641] *Ibid*., p. 280-281: *„Darum sind die Vorurteile des einzelnen weit mehr als seine Urteile die geschichtliche Wirklichkeit seines Seins*".

tradition consiste en un cadre valide, sans aucun besoin de justification. Que signifie le terme de tradition ? Gadamer utilise l'exemple de la notion de « classique », des œuvres d'art qui restent une norme. En revanche, il faut consentir à cette tradition[642]. Puisqu'on se trouve déjà à l'intérieur de ce processus historique et qu'aucun point de vue extérieur n'est possible, l'on peut redéfinir le rapport que l'on entretient avec la transmission et interpréter le sens qu'elle revêt actuellement, en prenant conscience d'un relation possible, intersubjective et en quelque sorte transcendantale. À partir de ce dialogue, une certaine créativité est nécessaire, il faut traduire, et une traduction est toujours une plus-value, une interprétation, par rapport au texte en lui-même. Ce moment-là correspond à la troisième forme de *mimesis* chez Ricœur, la refiguration, on agit à partir d'un texte. Ainsi, l'histoire de la réception d'une œuvre est aussi importante que l'histoire qu'elle raconte et, de cette manière, celui qui reçoit l'œuvre participe à sa compréhension. C'est une œuvre des effets de la Shoah : les commémorations, les lieux de mémoire, les œuvres littéraires, cinématographiques, artistiques et bien sûr, les connaissances historiques qui augmentent grâce à la recherche.

Le moment du dialogue réunit les participants autour d'un texte, d'un document relatant la vie d'une personne à l'époque où la Shoah se produit avec son impact d'ampleur criminelle inégalée. Il faut arriver à créer un cadre où il est possible de s'entendre (dans les deux sens du mot) ; pour cela le concept d'une « fusion d'horizons » qui désigne la compréhension du passé à partir de l'horizon du présent, telle une traduction du langage « du passé » dans le langage « du présent », convient sans doute. Le philosophe Jean Grondin écrit :

> S'il y a fusion avec le présent, c'est que la compréhension renferme toujours une part d'application. Lorsqu'il comprend, l'interprète y met du sien, mais ce « sien » est tout autant celui de son époque, de son langage et de ses interrogations.[643]

Autrement dit, le dialogue permet donc de contenir les différentes dimensions : l'individuel et le collectif, dans une expérience singulière qui, par le contenu de la discussion, retrouve une dimension intersubjective. Ainsi, il y a une exigence formelle et rationnelle dans les échanges, c'est-à-dire les arguments étant des « applications » de l'horizon de chacun, qui permettent à chaque élève de produire des représentations de ses expériences et de celles des autres.

3.3.4 La marche à suivre pour rencontrer autrui.

[642] *Ibid*., p. 286-887.
[643] *Ibid*., Grondin, J. (2022). *L'Herméneutique*. PUF. Paris. 2022. p. 58.

Gadamer a démontré l'on « préjuge » l'altérité, ce « heurt » permet de commencer la dialogue pour s'entendre et se comprendre. De toute façon, cette neutralité ne peut exister, puisque l'expérience vécue, par les émotions, a inscrit des habitudes et des schémas de pensée qu'il est possible de repérer. La lectrice et le lecteur rencontre des schémas de pensée différents et enquêtent sur leurs présupposés en dialoguant avec le texte.

Grâce aux préjugés, l'ouverture vers l'altérité se crée parce qu'ils posent des questions et ne sont pas toujours confortés ou s'avèrent insuffisants pour comprendre. Parfois les préjugés résultent d'une tradition sur laquelle on peut enquêter. Pour que cette interrogation se forme, la rencontre de l'autre est nécessaire. Or, cette rencontre, selon Gadamer, consiste en un « heurt », ainsi la rencontre de l'autre déclenche une émotion de peur. Les jeunes peuvent acquérir une méthode qui leur permet de surmonter ces « heurts » et de les vivre comme invitation à s'ouvrir à l'autre, comme une surprise et un moment opportun. L'émotion de la peur est élaborée et complexifié dans un sentiment de curiosité, d'élan vers l'inconnu, alliée à la confiance de recevoir des réponses, on établit en effet un axe de résonnance.

La méthode herméneutique repose sur le langage, dont les mots livrent le sens historique du monde. Les questionner, c'est raconter leur histoire, et souvent la question survient lorsque l'on rencontre un emploi d'un mot, d'un concept différent de ce qu'on croyait être le sens valide. Ainsi, l'approche narrative convient bien à ce moment-là, il faut raconter l'histoire du concept, du mot et l'éthique narrative de Ricœur permet, de plus, d'approfondir la médiation entre le temps vécu et le temps raconté.

Sur ce point, Domencio Jervolino résume la pensée de Ricœur ainsi :

> Phénoménologie herméneutique de l'existence ou de la vie, au fond, qui ne fait jamais l'économie de la médiation du langage et qui toujours présuppose des hommes capables d'agir et de souffrir et capables en même temps de *dire* leur agir et leur souffrir, de parler et dont on peut parler ou - plus profondément – dont on *doit* parler, dont on *ne peut pas renoncer* à parler. L'enjeu de *Temps et récit* c'est l'invention du temps historique qui est proprement le temps humain, dans le double sens du mot « inventer » : découverte et création. Résultat d'une capacité mimétique du langage à inventer une médiation, à bâtir un pont entre le temps de l'âme et le temps du monde (le présent vif de la conscience contre l'instant quelconque du mouvement physique), deux temporalités qui, dans la réflexion philosophique, forment une sorte de hiatus et s'occultent réciproquement. Le temps raconté, qui est le temps humain, est tiers entre ces deux, et donne un remède au schisme : en partant de l'invention du calendrier jusqu'aux formes le plus sophistiquées d'entrecroisement entre histoire et fiction.[644]

[644] Jervolino, D. (2007). *Ricœur, Herméneutique et traduction*. Ellipses. Paris. p. 23-24.

Dans ce passage, l'auteur précise que la capacité d'imitation du langage amène à inventer par la médiation du langage où le récit (le temps raconté) serait un dépassement par l'invention d'outils concrets. Pour l'atelier du souvenir, ces outils concrets permettent en effet de situer le récit dans l'histoire (frise chronologique, agenda, etc.). Le récit, dit-il ici, puisqu'il est médiation entre le temps vécu et le temps calendaire, ne représente-t-il pas justement l'altérité, puisque chacun se raconte comme un autre, pour montrer aux autres et à soi les sens de l'expérience vécue ? En étant le sujet d'imputation du récit, l'auteur en prend la responsabilité, il insère les événements dans l'intrigue de sa vie et il leur donne un sens.

3.3.5 La construction d'un questionnement éthique.

Prendre la responsabilité d'un discours, voilà ce que l'on appelle « montrer son visage », à la fois, on montre sa vulnérabilité et sa force. Le concept du « visage » est un concept de Levinas qui a développé une philosophie de l'altérité et de la sollicitude inhérente à la responsabilité que l'on prend pour autrui. Par conséquent, les élèves, en racontant les mémoires de la Shoah telle qu'ils l'auront rencontrée dans un récit, prennent une responsabilité : ils investissent le domaine éthique.

La philosophe lévinassienne se fonde sur le « visage » et l'« altérité radicale » qu'il représente. Thomas De Koninck résume la position lévinassienne ainsi :

> L'homme concret se manifeste dans la réciprocité, en particulier dans le langage humain. Mes échanges avec l'autre, homme ou femme, supposent à la fois altérité et parité, notre égalité et notre liberté dans la parole […]. La solidarité humaine s'établit dans un 'nous' où chacun porte en soi la figure de l'autre – cet autre-ci – en même temps que la sienne propre ; dans l'amitié parfaite, forme idéale de communauté humaine, l'autre est un *autre soi*. La réflexion contemporaine sur l'autre et sur son visage, suscitée principalement par Emmanuel Levinas, a mis en relief la dimension d'emblée éthique des rapports proprement humains, à l'instar de la beauté, la « pauvreté essentielle », « la vulnérabilité de l'humain en tant que tel, oblige ». Il souligne que l'on ne peut pas inventer l'autre, et résiste à la réduction au même, c'est-à-dire au même que moi : ce qui veut dire qu'il est vain de vouloir que l'autre endosse la même identité que moi, car ce qui fonde l'amitié, c'est justement l'impossibilité de reconnaître l'autre autrement que comme autrui qui m'est inaccessible et chacun malgré la diversité humaine, à commencer par la pauvreté et la richesse, n'influence en rien la dignité de chacun en tant que tel, dont il faut respecter le visage qui m'est tendu, vulnérable et m'insufflant que « tu ne tueras point ».[645]

Dans ce passage, l'impossibilité « d'inventer l'autre » est soulignée : c'est pourquoi, il est nécessaire de se ressouvenir, et non pas de chercher à inventer l'autre. On verra dans la mise en œuvre qu'à

[645] Il est important de mener une réflexion sur le concept de la « dignité » mais ce n'est pas le lieu ici ; à ce stade, en atelier du souvenir, l'on applique la conception kantienne de l'être humain qui n'est pas un moyen, mais une fin en soi d'une part et le sentiment d'indignité, qui révèle l'absence de dignité, au niveau du ressentiment d'autre part. De Koninck, T. (2002). *De la dignité humaine*. PUF. Paris.

travers les récits d'autrui, l'on peut comprendre le sens de leur narration et non pas qui ils sont. Chez Levinas, un développement dans *Totalité et infini* pose cette rupture radicale entre l'autre et moi : chacun existe pour l'autre comme autrui. Mais autrui n'existe pas pour chacun : il s'agit d'une relation irréversible. « L'irréversibilité ne signifie pas seulement que le Même va vers l'Autre, autrement que l'Autre ne va vers le Même[646]. » Et cela est dû à l'impossibilité de se placer en dehors de la corrélation du Même et de l'Autre pour enregistrer la correspondance ou la non-correspondance de cet aller à ce retour. L'Autre est toujours l'autre pour soi-même, en soi-même, mais cela veut-il dire que soi-même ne peut être comme un Autre ? En effet, après avoir vu le « comme » métaphorique pour exprimer les émotions, il y a le « comme » de la représentation de soi, où réside le fondement de la *mimesis* ricœurienne. Donnons un exemple, quand on s'analyse comme un autre, une relation de médiation, métaphorique se noue à soi-même, la découverte de soi se met en place et avec elle l'interrogation de ce que l'on a l'habitude de penser.

Levinas souligne l'identité dynamique, consistant dans l'acte de s'identifier :

> Être moi, c'est, par-delà toute individuation, qu'on peut tenir d'un système de référence, avoir l'identité comme contenu. Le moi, ce n'est pas un être qui reste toujours le même, mais l'être dont l'exister consiste à s'identifier, à retrouver son identité à travers tout ce qui lui arrive. Il est l'identité par excellence, l'œuvre originelle de l'identification.[647]

Les élèves au lycée sont en train de découvrir qu'ils peuvent se saisir du monde sur un mode d'autoformation qui consiste à s'identifier chaque fois de nouveau tout en intégrant ce processus dans un récit de soi, dans un ressouvenir de soi ou des récits d'autres. L'individuation s'appuie ici sur l'identité-*ipse* (Levinas écrit : « Le moi qui pense s'écoute penser ou s'effraie de ses profondeurs et, à soi, est un autre[648]). Chacun et chacune se reconnaît être le même malgré le processus d'individuation qui peut effrayer les jeunes. À cet âge, le besoin d'une identité est fort, toutefois il est important de faire l'expérience d'une identité dynamique qui ne menace pas l'identité *idem* ; « Le moi est identique jusque dans se altérations[649] ». Ricœur définit par l'*idem* cette identité une, numéraire, la mêmeté. Or, chez Levinas, l'accent est mis sur le statut de responsabilité et de sollicitude que l'autre provoque chez moi, justement parce qu'il n'est pas moi, alors que Ricœur fait un détour par la promesse de soi qui fonde l'éthique personnelle, pour cette raison celle-ci est narrative. Chez Levinas elle relève plus de l'émotion, du saisissement de l'autre vulnérable et dont il faut s'occuper. Il est possible de voir dans ces deux approches les deux faces éthiques de la rencontre d'autrui, à la fois comme affection et comme narration d'une rencontre. Si les jeunes, lors

[646] Levinas, E. (2021). *Totalité et infini, Essai sur l'extériorité*. Livre de poche. Paris. p. 24.
[647] *Ibid*., p. 25.
[648] *Ibid*., p. 25.
[649] *Ibid*., p. 25.

des ateliers du souvenir, arrivaient concrètement, à écouter l'autre que l'on rencontre avec attention et ouverture, comme une entité sur laquelle il est impossible d'agir, qu'il est impossible de posséder et qu'il s'agit de rencontrer en tant qu'autre, et non pas en voulant s'identifier à lui ou l'identifier à soi. Cette compréhension transforme les deux bouts impliqués dans la relation, la compréhension est donc intersubjective et dépasse chacun en ouvrant un espace relationnel permettant la mise en place d'un dialogue pour une démarche pour comprendre autrui.

En résumé, dans l'atelier du souvenir, comme effet secondaire des activités proposées, les élèves appréhendent l'action, leur façon d'habiter un monde dont le principe fondateur repose sur la reconnaissance de l'autre comme autre. D'abord, chacun est chez soi dans son monde, Levinas écrit à ce sujet :

> Le Moi, dans un monde, de prime abord, autre, est cependant autochtone. Il est le revirement même de cette altération. Il trouve dans le monde un lieu et une maison. Habiter est la façon même de *se tenir* ; non pas comme le fameux serpent qui se saisit en se mordant la queue, mais comme le corps qui, sur la terre, à lui extérieure, *se* tient est *peut*. Le « chez soi » n'est pas un contenant, mais un lieu où *je peux*, où, dépendant d'une réalité autre, je suis, malgré cette dépendance, u grâce à elle, libre. Il suffit de marcher, de *faire* pour se saisir de toute chose, pur prendre. Tout, dans un certain sens est dans le lieu, tout est à ma disposition en fin de compte, même les astres pour peu que je fasse des comptes, que je calcule les intermédiaires ou les moyens. Le lieu, milieu, offre des moyens. Tout est ici, tout m'appartient, tout à l'avance est pris avec la prise originelle du lieu, tout est com-pris.[650]

Il s'agit de la structure du Même : le corps, la maison, le travail, la possession et l'économie. Levinas dira le « concret de l'égoïsme ». Or, l'Autre ne s'oppose pas au Même dans une relation dialectique qui se rejoindrait dans une totalité, dans un système, mais le pouvoir du Moi s'arrête à l'altérité : « Le *pouvoir* du Moi ne franchira pas la distance qu'indique l'altérité de l'Autre[651] ». L'altérité n'est pas une entité qui résisterait au pouvoir du Moi, mais qui est antérieur à la relation : ni il résiste, ni il limite, car selon Levinas, par une frontière commune il ferait partie du même système. Donc, l'absolument Autre, Autrui, n'est pas commensurable au Moi : il n'y a pas de collectivité de innombrables « je ». Moi et l'Autre, ce ne sont pas des entités que l'on pourrait définir par le même concept, Levinas décrit la fonction fondamentale de l'altérité :

> Absence de partie commune qui fait de l'Autre – l'Etranger, l'Etranger qui trouble le chez soi. Ce trouble pourrait correspondre à ce qui « heurte » lors d'une rencontre, à la surprise parce que l'autre est libre et sur lui « je ne peux pouvoir ».[652]

En effet, de prendre conscience d'autrui peut fonder une éthique puisqu'il démontre la vanité d'une

[650] *Ibid*., p. 27.
[651] *Ibid*., p. 28.
[652] *Ibid.,* p. 28.

quelconque tentative de réification. Levinas conclut ainsi :

> Nous sommes le Même et l'Autre, la conjonction et n'indique ici ni addition ni pouvoir d'un terme sur l'autre. Nous tâcherons de montrer que le rapport du Même et de l'Autre -auquel nous semblons imposer des conditions si extraordinaires – est le langage. Le langage accomplit en effet un rapport de telle sorte que les termes ne sont pas limitrophes dans ce rapport, que l'Autre, malgré le rapport avec le Même demeure transcendant au Même. La relation du Même et de l'Autre – ou métaphysique – se joue originellement comme discours, où le Même, ramassé dans son ipséité de « je » - d'étant particulier unique et autochtone – sort de soi.[653]

Le collectif se construit sur des mémoires collectives, intergénérationnelles portées individuellement et sur des cadres de pensée collective qu'il faut apprendre.

Cette pensée collective doit être apprise : par un effort et une expérimentation de la pensée attentive, créative et critique, visant autant la valeur formelle de ce qui est pensé et les valeurs, les attachements qu'ils impliquent. Donc, cela justifie le recours à la narrativité qui produit un approfondissement que Levinas appelle le parcours de cette distance. « L'altérité n'est possible qu'à partir de moi »[654]. Pendant le travail du souvenir, chacun questionnera cette conscience d'Autrui, qui semble fondamentale et qui peut engendrer des sentiments de responsabilité et de sollicitude. Chacun va faire cet effort et prêter attention à cette relation.

En résumé, on ne cherche pas à enfermer l'autre dans une totalité, tel qu'une idéologie totalitaire, mais d'écouter le discours de l'autre, à qui l'on reconnaît le droit sur l'égoïsme de son monde et à se raconter. Et celui qui écoute, interprète et cherche à comprendre les paroles de l'autre, ces dernières sont acceptées comme diverses et empruntes de possibilités infinies, sans chercher à les réduire au même. Par les récits se produit l'effet une reconnaissance affective puis à travers cette reconnaissance un désir d'écoute et de reconstruction par laquelle on distingue les exemples, les critères, les raisons et le contexte.

3.3.6 S'exercer à raconter l'expérience.

Enfin, en dehors de la lecture du monde par la méthode herméneutique, il est intéressant d'en présenter une troisième face, la face pragmatique visée lors des activités. Elle repose sur les travaux de Dewey : l'école trouve sa pleine efficacité sociale quand l'éducation est sa propre fin et quand l'élève apprend à apprendre en devenant libre, imaginatif et créatif ; aucun changement ne doit le déstabiliser, au contraire, il doit déboucher sur la recherche d'un nouvel équilibre par le biais de l'adaptation. Ces questions concernent la société d'aujourd'hui, les crises sociales, démocratiques

[653] *Ibid*., p. 29 .
[654] *Ibid*., p. 29 .

et climatiques exigent des membres d'une société de devenir capables d'interagir avec leur environnement. Pour cela, il faut de la discipline et de l'intérêt qui découlent de la patience exercée pendant l'expérience proposée par l'enseignant dans un cadre adéquat ; ainsi l'élève, en tant que membre de la société, en développant sa personnalité, sera socialement efficace et intéressé par la démocratie, de plus, il pensera par lui-même. Dewey propose des pistes de réflexion sur l'acquisition de ces capacités que des philosophes aux États-Unis poursuivent aujourd'hui, telle que Matha Nussbaum déjà évoqué, dans son ouvrage *Les capabilités*[655] approfondit cette réflexion. Ce concept désigne une potentialité individuelle qui se compose d'une capacité et de conditions de réalisations fournies par l'environnement :

> [Le gouvernement] doit faire en sorte que les individus soient capables de poursuivre une vie digne et minimalement épanouie. [656]

Au sujet de *Démocratie et éducation*, Matthew Lipman, écrit en 2003 : « Nous devons apprendre comment apprendre aux enfants de penser par eux-mêmes, si nous voulons obtenir une démocratie qui vaut la peine[657] ». Quelles sont-elles, ces pistes de réflexion développées par Dewey ? Il définit d'abord les fonctions de l'éducation : d'abord, il lui incombe de garantir l'auto-renouvellement de la vie par la « transmission d'une expérience par la communication[658]». Par la communication, chacun participe à l'expérience qui devient ainsi « une possession commune » par laquelle toutes les parties prenantes se trouvent transformées. On y trouve à la fois la prise en compte du dialogue qui produit une forme de pensée collective et les effets réciproques lors de la transmission, à la fois du sens de l'œuvre transmise et du lecteur, analysé par Gadamer. D'abord l'éducation est donc une nécessité biologique, ce qui explique la capacité d'apprentissage dans l'évolution de l'espèce humaine avant d'avoir une fonction sociale. Elle permet l'adaptation dans le cadre de l'expérience commune. Or, cette adaptation qui garantit la survie nécessite un retour critique, une évaluation et une gestion des émotions de peur et d'angoisse, en premier lieu.

Le processus de transmission ne peut pas être direct, c'est-à-dire en inculquant des certitudes, que ce soient des croyances ou des connaissances, parce qu'il s'agit d'habitudes émotionnelles, souvent inconscientes ou involontaires, c'est pourquoi, transmettre exige des activités de médiation. Par l'intermédiaire d'activés communes dont le sens, les méthodes et l'objet sont apprises de manière concomitante au déroulement de celle-ci. L'écoute d'un récit par l'élève fabrique des liens affectifs

[655] Nussbaum, M. (2012). *Capabilités : Comment créer les conditions d'un monde plus juste ?* Flammarion. Paris.
[656] *Ibid*., p. 55.
[657] Lipman, M. (2003) *Thinking in Education*. Cambridge University Press. New York. p. 35.
[658] Dewey, J. (2018). *Démocratie et Éducation suivi de : Expérience et Éducation*. Armand Colin. Paris. p. 88.

(la valuation) pour développer des savoir-faire cognitifs et affectifs. Dans l'atelier du souvenir, ces activités permettent de construire une méthode pour lire, interpréter, expliquer et comprendre les récits. Cette valuation et cette herméneutique permet de choisir une manière d'agir. Les élèves agissent en fonction d'une fin spécifique et d'une intention commune, et, même si les actes de chacun sont différents, celle-ci engendre « une compréhension commune des moyens et des fins »[659], écrit Dewey.

Or, qu'en est-il du contrôle social, l'autre fonction de l'école ? Il prend la forme d'un « contrôle interne » dans le cadre des activités communes. Aucun contrôle externe ne s'exerce et ce contrôle social serait plutôt un « sens social ». Puis, il incombe à l'éducation d'accroître les capacités des élèves : « Les habitudes actives font appel à la pensée, à l'invention et à l'initiative dans l'application des capacités à de nouvelles fins[660] ». Le lien entre « habitude » et « capacité » est à souligner, Dewey pense l'éducation comme une habitude et non pas comme un passage obligé vers le jour où l'on cueillerait les fruits de son éducation, par l'obtention d'un diplôme. Au contraire, cette « habitude » au sens aristotélicien comprend l'exercice d'interactions individuelles et sociales tout au long de la vie. Dewey réfute la conception hégélienne selon laquelle l'être humain serait une totalité que l'éducation découvrirait fur et à mesure, processus d'explicitation qui ne tient pas compte de l'interaction formatrice avec l'environnement, d'une individuation, d'une production de soi, qui fonde aussi l'atelier du souvenir. De même, il critique la conception de l'éducation qui consiste seulement en un entraînement des capacités cognitives, ce qui restreint l'apprentissage à un ensemble d'acquisitions techniques, indépendantes de « l'interaction dans le temps et l'espace des activités spécifiques les unes avec les autres[661] ». Malgré le cadre simplifié de l'école, la complexité ne doit pas céder à une division des activités en techniques spécifiques séparées qui provoqueraient une perte de sens. Au contraire, l'éducation doit enrichir le sens de l'expérience. Dewey y voit l'expression de l'idéal démocratique :

> Cette société doit avoir un type d'éducation qui amène les individus à s'intéresser personnellement aux relations sociales et à la conduite de la société et leur donne les dispositions qui garantissent l'évolution sociale sans avoir recours au désordre.[662]

Pour cela, il prône une société mobile où le changement ne bouleversera personne, car les membres de la société seraient formés à l'initiative et à l'adaptation. L'efficacité sociale repose sur une vision

[659] *Ibid*., p. 120.
[660] *Ibid*., p. 133.
[661] *Ibid*., p. 150.
[662] *Ibid*., p. 181.

incommensurable de l'individu qui doit pouvoir développer sa personnalité en recherchant ce qui est unique en lui, il en va de la dignité de la société.

Ensuite, la « pensée dans l'expérience » est une composante primordiale dans l'œuvre de Dewey :

> Penser, c'est créer d'une manière précise et délibérée des liens entre ce qui est fait et ses conséquences. C'est non seulement noter le fait qu'ils sont liés, mais la nature de leurs liens. C'est donner aux liens la forme de relations.[663]

L'expérience et la logique constituent le fondement de la pédagogie de l'enquête, déjà expliqué précédemment, et le concept de valuation, mais Dewey nous montre ici que toute forme d'éducation comporte une fin qu'il s'agit d'élucider et d'exposer pour ensuite la faire vivre.

> Le principe suivant [est incontestable] : l'éducation, si elle veut atteindre à ses fins […] doit être fondée sur l'expérience actuelle et vitale de quelqu'un.[664]

D'un côté, des formes logiques apparaissent au cours de l'enquête qui repose sur l'organisation progressive d'une situation indéterminée en une situation déterminée de relations constitutives. De l'autre côté, la valuation opère quand une « relation d'estime » est entretenue avec un élément du projet. L'élève se rend compte, en prenant soin d'objets impliqués dans le projet, qu'il leur accorde de la valeur et il apprend à « valuer », à accorder de la valeur en général. En conclusion, Dewey a déplacé le sens de l'éducation qui consistait parfois en une somme de solutions et d'une liste de valeurs à apprendre vers une méthode : elle repose sur l'expérience vécue d'une enquête dans un environnement adapté.

Revenons à l'analyse de Franck Varenne des apports de la critique de Dewey concernant le rapport entre science et logique chez Aristote :

> […La] manière dont Dewey imbrique les faits et les valeurs […] intéresse les sociologues, économistes ou géographes qui s'attachent à la modélisation de l'émergence des normes dans les pratiques sociales. Elle semble fournir une explication de la manière dont les normes sociales n'encadrent pas a priori, mais surviennent à la pratique sociale.[665]

C'est-à-dire, plusieurs principes qui correspondent également au cadre de l'atelier du souvenir tel qu'il a été élaboré au cours de cette première partie de ce travail. Ainsi, la valeur se constitue en faisant, pendant la pratique, la valuation et cette pratique permettent justement la survenance de

---

[663] *Ibid*., p. 235.
[664] Dewey, J. (2018). *Démocratie et Éducation suivi de : Expérience et Éducation*. Armand Colin. Paris. p. 515.
[665] Varenne, F. (2011). Le rapport entre science et logique chez Aristote vu à travers la critique de Dewey. *Cahier de l'ERIAC*, n°1, Publications des Université de Rouen et du Havre, p. 55-69. p. 54.

formes logiques : « les formes logiques surviennent à l'objet quand ce dernier est soumis à une enquête contrôlée[666] ». Pour Dewey, comme pour Aristote, il y a bien une continuité du sens commun et de la science. La science ne peut pas, au nom de sa neutralité et son objectivité, se fonder sur une table rase. Il faut partir des « préjugés » au sens de Gadamer. L'enquête, par l'art du questionnement qui y est pratiqué, se déroule toujours selon un même schéma, en cela, il est possible de les décrire comme une méthode. Par exemple, dans l'atelier du souvenir, les participants liront le même texte. Donc, l'expérience est unifiée, seule la réflexion, la représentation de ce qui aura été lu, distingue l'individu et son environnement. Le heurt qui se produit lors de la rencontre d'une différence, d'une autre interprétation du monde, est à l'origine de l'enquête qui se manifeste lors d'une situation dérégulée.

L'environnement est biologique et culturel, ce qui permet d'intégrer les apports des neurosciences et de les faire dialoguer. Il s'agit d'une enquête dans un système de pensée complexe où tous les points de vue peuvent être adoptés dans leur interdépendance et leurs relations. L'enquête détermine la situation et convertit les éléments de la situation originelle en un tout unifié, pour l'atelier du souvenir, il s'agit d'une narration ou d'une représentation par un autre moyen. Franck Varenne explique que les formes logiques sont causées par l'enquête qui les découvre elle-même, des formes déjà usitées ou nouvellement instituées, ce qui est analogue aux modes opératoires. « Les formes apparaissent au cours de l'enquête », Franck Varenne cite ici Dewey, et il ajoute « Les formes logiques évoluent et prennent des formes diverses, jamais définitives. Les formes narratives se révèlent aussi, telles que toutes les formes de représentations, en racontant. Celles-ci sont donc accessibles à une enquête empirique et symbolique avec un schème commun et continue : antécédent de l'enquête : la situation dans un contexte individuel, le « heurt » qui initie l'institution d'un problème. Franck Varenne souligne la transformation partielle d'une situation problématique en une situation déterminée.

« […Il] apparaît un rapport fécond entre les instrumentalités techniques et les instrumentalités symboliques par le rôle central du symbole[667] ». Apparaissent des pistes d'interprétation qui deviendront des idées dans l'action réelle et qui peuvent aboutir à une forme logique, un symbole, ainsi elles deviennent formatives. Il poursuit son analyse en soulignant qu'une idée marque une possibilité, non pas une existence assurée, ainsi que sa forme symbolique est donc cruciale, parce qu'elle est indépendante de l'existant et elle deviendra seulement ensuite une institution durable

[666] *Ibid*., p. 55.
[667] *Ibid*., p. 60.

pour être opérationnelle (voilà en même temps un principe fondamental du pragmatisme, on s'appuie sur ce qui fonctionne) :

> Elles ne doivent pas revenir à ce matériel existentiel pour convenir à un pragmatisme à courte vue, mais parce que, si l'on s'en souvient bien, ces idées précises n'ont été conçues au départ que pour diriger les opérations d'observations opportunes ou de transformations effectives liées à la situation particulière où elles ont émergé.[668]

Il est donc possible d'affirmer que la situation confère la valeur, que celle-ci est expérimentée *in situ*.

> […] La philosophie de Dewey permet de donner un sens assez précis à l'ambivalence entre faits et valeurs. Il apparaît qu'il faut se concentrer sur le processus de contrôle dès lors que c'est lui qui intervient, au cours de l'enquête, en décidant d'élévation des pratiques habituelles au statut de normes ou de valeurs. Comme les axiomes communs chez Aristote, cette élévation peut être interprétée tantôt de manière subjective, tantôt de manière objective, puisqu'on peut la concevoir comme une symbolisation anticipante, mais aussi comme une relecture idéalisante - une modélisation en ce sens précis - du processus de l'enquête à issu heureuse, modélisation proposée de sein même de la situation, à savoir par les agents eux-mêmes qui ont été confrontés et qui ont concouru au processus d'enquête associé.[669]

Pour ces raisons-là, la méthode herméneutique s'articule au déroulement de la méthode d'enquête de Dewey. Le schéma interpréter, expliquer, comprendre montre des analogies méthodologiques. Ces deux-là se recoupent lors de l'activité de l'atelier du souvenir, dans un ancrage pratique qui s'inscrit dans une dimension éthique.

[668] *Ibid*., p. 61.
[669] *Ibid*., p. 67.

Conclusion de la première et deuxième partie.

Quelles conclusions s'imposent aux concepteurs d'ateliers du souvenir ? D'abord, il faut reconnaître qu'il s'agit d'un ensemble complexe qui repose sur un corpus foisonnant traitant des mémoires de la Shoah (un échantillonnage réunit des textes de différents formes littéraire, testimoniales et fictives, voire d'enquêtes d'archives à partir desquelles une fabrique de mémoire individuelle devient possible, imbriqué au cadre collectif de la mémoire), c'est pourquoi il faut tenir compte d'un certain nombre d'éléments reliés plus particulièrement au travail avec les jeunes et les enfants. Certains relèvent des philosophies du care, d'autres de la philosophie avec les enfants et encore d'autres de la psychologie ou de la biologie, tout comme de commentaires littéraires. Les éléments en question ici sont : l'attention, l'écoute, l'ouverture, l'imagination et la résonance.

Ensuite, il s'agit de « maintenir » et de « nourrir » un paradigme parce qu'il fait partie des possibles de l'humanité : chacun devrait être en mesure de reconnaître le paradigme du génocide qui a une fonction heuristique : connaître les mémoires de la Shoah rend capable de reconnaître les « heurts », les situations compliquées et de les questionner quand une logique d'exclusion ou de discrimination survient. Sans doute, le choix des textes ne sera pas le même selon le moment de la conception de l'atelier, ni du lieu ; or, de questionner ce choix constitue une condition *sine qua non*. Ici, le processus de formation de valeurs et de fabrication d'émotions morales entre en jeu. La fonction clé de l'émotion s'explique par le rapport à l'expérience vécue que l'on développe : elle « déclenche » la motivation d'agir à laquelle l'on consent ou pas, tel que l'explique Pierre Livet ou Hans Jürgen Scheurle et elle détermine les modalités de l'actions par l'expérience passée à laquelle le travail à partir des récits contribue.

Il a été monté que l'identité narrative est constituée d'habitudes au sens aristotélicien et de de choix possibles. Si, *a posteriori*, il est possible et souvent utile de procéder à un examen critique de nos habitudes et de nos choix, pour disposer d'un cadre de références *a priori* de plus en plus affiné, approfondi et nuancé, lorsque l'on se trouve dans un cadre protégé, l'action en elle-même reste « grosse de souvenirs », comme le dirait Bergson, nourrie par les transmissions et les expériences vécues. Le rapport que l'on entretient avec celles-ci évolue. Par son inscription dans le présent, elle engage la personne et son expression. L'identité se réalise dans l'action, ensuite seulement elle pourra se prêter à l'analyse et la compréhension. Elle repose donc sur les mémoires et l'acte du souvenir lui-même, par la représentation d'affects auquel incombe une fonction-clé. Interpréter et comprendre mène vers une réalisation de ce qu'on est capable de produire à ce moment-là, reposant souvent sur des préjugés, comme le constate Gadamer ou une précompréhension, selon Ricœur. En

effet, le temps de l'action n'est pas celui de l'analyse, mais de la réalisation que l'on pourrait définir comme un accomplissement ; en quelque sorte, au moment où l'on agit, quelque chose prend forme : des figures, des trames, des schémas. Ce sont des questions à poser aux voix que la littérature nous fait entendre, pour ensuite transformer, transfigurer, agir peut-être. L'atelier du souvenir donne un espace à ce que Ricœur nomme la dimension herméneutique du sujet.

En s'inspirant des communautés de recherche dans la philosophie avec les enfants, les participants à l'atelier du souvenir forment une communauté qui enquête sur le passé. Le travail se déroule dans un collectif où chacune et chacun participe avec son histoire individuelle et son horizon culturel.

III. Les implications méthodologiques de la mise-en-œuvre de l' « atelier du souvenir ».

Introduction à la troisième partie.

La mise en œuvre des ateliers du souvenir s'est faite progressivement, peu à peu les questionnements ont surgi et parfois les approfondissements théoriques se sont avérés nécessaires pour pouvoir les développer. C'est un processus imbriqué qu'il s'agit dans cette troisième partie de prolonger dans des activités diverses. Cette mise en œuvre tient compte du cadre esquissé précédemment : les processus de fabrication de la mémoire (l'inscription dans la cire, le moulinage des graines, la construction de palais, le tissage), le développement de pensées (poétique, allégorique, créative, raisonnable, proportionnée, etc.) et l'apprentissage des habiletés (distinguer, interpréter, résumer, définir, etc.). En revanche, les figures qui permettent de varier les perspectives sur la fabrique de la mémoire en éclairant des procédés narratifs distincts qui sont précisément reliés au récit choisi. Cette spécification permet de réduire les émotions centrales et d'observer si celles-ci se révèlent être des émotions morales (nécessitant une révision). Le rapport à ces émotions se construit également individuellement, en visant le développement du respect (écoute) et de la sincérité, et n'est pas mesurable parce que l'une de figures fondamentales consiste dans la distinction des sphères intimes, privés et publics (l'atelier propose une démarche, mais ne l'impose en aucun cas et les animateurs et animatrices s'interdisent toute intrusion dans la sphère intime).

Cette partie se compose de trois chapitres, l'un correspond au « trope du moulin », la mémoire en tant que machine à broyer continuellement les graines des expériences vécues, c'est-à-dire, des rencontres avec les récits de la Shoah pour nourrir le paradigme et pour fabriquer, boulanger avec cette farine le monde actuel. De quelles expériences s'agit-il ? Celles des rencontres des voix littéraires qui partagent leurs histoires, lors de l'enquête sur ces manières de se souvenir et en questionnant les intentions des narrateurs. Ensuite, ces rencontres surviennent et celles-ci ouvrent un autre espace : celui des victimes, des survivants, des descendants, et l'enquête se déplace d'une manière de se souvenir vers sa propre manière de se souvenir de leurs récits. Ces noms s'imposent et déterminent la manière de nouer les fils afin d'obtenir une étoffe pourtant prévue pour protéger d'abord, et où les traumas de la Shoah et d'autres crimes se matérialisent par des déchirements des fils rompus et des tissus en lambeaux qui produisent un temps d'arrêt, de prise en compte et de tentative de réparation. Le trope du « métier à tisser » convient ici, une mémoire comme machine à tenir ensemble tous les fils, singuliers et collectifs, et qui parvient à reprendre, à réparer, à récréer.

Remarques préliminaires sur les « émotions morales ».

Dans cette partie, il s'agit d'améliorer la méthode conçue et de l'amender à partir de mises en œuvre. Il s'agit d'un retour sur des pratiques ou des projets et non pas d'une évaluation de la mise en œuvre,

car, pour ce faire, il faudrait questionner les participantes et les participants, une tâche impossible dans le cadre restreint de l'application de la méthode. Or, des indicateurs vont pouvoir être esquissés : des points marquants pour les élèves mis en perspective avec leur actualité et leur plaisir de participer à certains formats d'ateliers, mesuré à leur demande de les renouveler. En conclusion, certaines pistes précises d'approfondissement pourront être proposées.

L'articulation de l'affect et de la construction d'images a déjà été abordée, la narration s'est imposée comme méthode pour la refiguration des expériences vers l'action. Mais le point crucial reste le moment de la réception, de la mémorisation où le récit, tout comme les traces documentaires ensuite, structurent la *machina memoralis*, cette fabrique de souvenirs. L'activité du souvenir est une activité de production, artisane, et parfois artistique.

Cette partie présente la mise en œuvre de l'atelier du souvenir, en développant les éléments méthodologiques envisagés dans la première partie. D'un côté, l'on constate le plaisir esthétique inhérent à la littérature et le plaisir d'une recherche historiographique, de l'autre côté, il y a les noms, les victimes, cette charge traumatique teintée d'un respect compassionnel. L'on acquiert une capacité à reconnaître les éléments qui constituent le paradigme de la Shoah.

Il a été démontré que c'est par la résistance que l'on éprouve des émotions morales ? Comment se distinguent-t-elles d'autres émotions ? Pierre Livet, dans sa définition d'« émotion morale », prend en compte le vécu appréciatif singulier. Citons Pierre Livet :

> Le plus souvent, nous n'envisageons pas consciemment ces possibilités de révision quand nous faisons une expérience de valeur. Nous n'avons pas, la plupart du temps, à nous engager dans un processus de variation imaginative pour comparer nos émotions. Nous sommes directement sensibles à une valeur. Nous approuvons des gens qui veulent se libérer du pouvoir d'un potentat, sans avoir à imaginer toutes les émotions qui peuvent s'ensuivre. […] Il est naturel que le vécu de l'expérience de valeur puisse se borner à celui de l'importance de la préférence, alors que le critère de révélation de la valeur est celui d'une résistance à la révision par d'autres émotions conséquentes. Car les deux choses sont intimement liées. […] L'élan qui nous pousse vers une valeur doit donc correspondre au résumé de notre histoire de révision, ou bien indiquer que cette préférence résistera dans un futur processus de révision émotionnelle. Sinon, il pourrait s'agir simplement d'une préférence temporaire.[670]

L'approche par l'expérience est forcément en même temps une approche affective ; ce moment-là pourrait être considéré comme déstabilisant. Une émotion morale est complexe, elle se présente comme un « nœud » auquel il faut consacrer du temps. Si l'on s'appuie sur les travaux de Frédéric

[670] Livet, P. (2002). *Emotions et rationalité morale*. PUF. Paris. p. 189.

Worms, l'on peut articuler, par exemple, une « irritation » à l' « attachement », s'exprimant de manière psychosomatique à travers la peau. Cette peau qui semble « notre limite » et l'étoffe protectrice et qui se déchire, s'irrite dans les relations interhumaines, bien souvent intercorporelles, surtout quand on réifie certains humains dont un groupe dominant, dans ce contexte, les Allemands dont les nombreux nazis et leurs suiveurs, mettent à morts des personnes, lentement ou rapidement. Le philosophe fait référence aux travaux de Sartre qui soulignent que « le *regard* d'autrui *fait* de nous un corps, au risque d'y perdre notre liberté, et comme cela est vrai *en retour* de notre regard sur lui »[671]. L'image du corps intègre la moralité autant que les affects et produit une « littéralité corporelle et concrète des relations humaines », mais cette vitalité ne doit justement pas faire oublier « ruptures et violations dans ce qu'elles ont de profondément moral, social et politique ». Donc, le monde peut s'ouvrir à l'attachement, au soin comme une prise en compte de la vulnérabilité lorsque l'on fait attention aux irritations qui désignent l'autre pôle éthique, celui de la violence. L'émotion morale a une expression corporelle avec une portée symbolique, poétique, le symptôme et la métaphore.

> On devrait parler ici de ce que certains refusent encore d'admettre et qu'ils nomment parfois pour le dévaluer le « psychosomatique », mais que l'on pourrait désigner au fond (selon les mots de Merleau-Ponty cette fois) comme l' « intercorporel » dans chacun de nos corps et dont les troubles de la peau sont par excellence, et cela n'a rien d'un hasard, le siège et le registre. Il y a aussi un lien nécessaire et vital, de ce point de vue, entre la dermatologie et le psychisme, aussi bien cérébral que subjectif et intersubjectif. J'en ai longtemps dénié le sens et ai été si délivré, comment ne pas comprendre que tout s'y noue et s'y dénoue ? »[672]

Ce passage renforce le constat que tout est matérialité et corporalité, c'est pour cette raison qu'il est intéressant d'ajouter cette dimension d'intercorporéité à l'intersubjectivité. L'exemple de l'« irritation » participe à cette dimension même si cette dernière ne produit pas de symptôme dermatologique, mais si elle est exprimée par la qualité du lien qui se noue et se dénoue, voilà les mots employés par Frédéric Worms, des termes qui renvoient encore au trope du tissage. Puisque le lecteur est un « sujet lecteur », ses lectures le forment et en cela l'expérience de lecture est une activité d'individuation éminemment éthique et éminemment sensible.

Les trois moments de la compréhension gadamérienne y sont réunis : les éléments théoriques, leur explicitation dans le cadre de l'application, ce troisième moment reposant sur l'expérience vécue, la méthode herméneutique visant la compréhension globale de soi et de sa relation au monde. À

[671] Worms, F. (2019). *Pour un humanisme vital : Lettres sur la vie, la mort et le moment présent*. Odile Jacob. Paris. p. 169-170.
[672] *Ibid*., p. 170.

partir d'un état émotionnel où l'on se sent déboussolé tant qu'il n'aura pas produit d'images, des figurations (représentation) qui soutiennent ensuite toute action. Les activités proposées lors des séances de l'atelier du souvenir doivent permettre l'engagement des participants dans le processus de compréhension et d'agir par et pour soi-même, en les partageant avec autrui impliqué dans une relation de résonance constitutive d'une rencontre.

1. Mise en œuvre de comités de lectures.

1.1 Organiser le cadre de la réception d'un texte.

Quand les élèves s'expriment sur leur motivation principale à participer à des projets mémoriels, ils soulignent que ces projets sont « importants » pour eux et que la rencontre avec les traces du passé a été « émouvante »[673]. En dehors du mot « intéressant » qui qualifie en effet de manière générique les activités scolaires qui ne les ont pas ennuyées et qu'ils n'ont pas trouvées trop longues, les mots du domaine affectif, par exemple « aimer », « apprécier », etc., prédominent lors des séances de bilan. Il s'agit bien d'une valuation, d'un souci développé pour l'événement historique, les traces qu'il a laissées, son traitement littéraire et les lieux significatifs dans l'environnement local accessible et le sort de personnes particulières disparues – chaque nom compte[674]. C'est parce que les élèves sentent que ce souvenir a une valeur pour eux, d'ailleurs, ils allient certains projets dans le domaine de l'engagement des jeunes[675], et, en même temps, grâce au cadre collectif et dialogué de l'atelier, qu'ils reconnaissent l'expression de la même préoccupation chez les autres participants de l'atelier du souvenir. C'est un fait, un constat difficile à expliquer, finalement Zygmunt Bauman, aurait-il raison et parlant de « nature » humaine ? C'est quand ils décrivent et racontent le souvenir à partir de leur propre point de vue qu'ils fabriquent une mémoire, d'ailleurs « désunie »[676], non pas consensuelle, et leurs motivations s'expriment dans les choix entre ce qu'ils souhaitent montrer et ce qu'ils laissent à l'ombre. En quoi la lecture de textes littéraires se montre-t-elle propice et analogue à leur démarche individuelle ? Peut-on parler d'une analogie structurelle avec l'acte de lire et ainsi, reprojeter la structure de la lecture sur l'approche culturelle du souvenir ?

[673] Voir annexe 2 : enquête/bilan en classe de seconde, après une déambulation/ circuit des pavés de mémoire à Rouen.
[674] Lors de la candidature pour participer au dispositif régional *Mémoires d'Auschwitz*, destinés aux élèves volontaires de deux classes, tous et toutes ont se sont montrés intéressés. Cela rejoint le témoignage de l'enseignante d'HLP cité en amont : les élèves sont concentrés, à l'écoute et engagés durant les séquences consacrées aux génocides.
[675] Voir annexe 9 : discours d'élèves lors de la cérémonie de pose de pavés en avril 2024 à Pont-Audemer.
[676] En référence au titre choisi par Wieviorka, O. (2010). *La Mémoire désunie*. Seuil. Paris. En effet, la pluralité peut mener à une désunion. Mais la fabrique de mémoire permet ponctuellement de tisser des ensembles cohérents à partir de questionnements actuels.

1.1.1 Tenir compte de la complexité des mémoires de la Shoah.

Toute lecture est déjà une écriture, il est important de la relater, de la formuler et de l'exprimer pour donner une version propre à chacun, non pas de l'événement mais par la manière de le raconter, la forme individuelle qu'elle prend progressivement et individuellement. Cela permet de renforcer ou d'atténuer les effets du texte par le dialogue et par la coconstruction d'idées et de pensées collectives.

> […Le] sens du texte littéraire n'est pas réduit à l'intention de l'auteur ou de l'auteure, il le dépasse, car le sens n'est pas prédonné : le lecteur participe activement à la finition du texte, plus exactement à son ouverture sur d'autres lectures, jamais épuisées, car toujours différentes et singulières. Lire, c'est investir, au sens plein, un lieu lectoral, c'est-à-dire un texte, c'est se l'approprier. L'investissement et l'appropriation seront facilités par l'échange et le partage dans la communauté interprétative que constitue la classe. La lecture devient alors un plaisir de gourmet qui s'apprécie d'autant plus qu'il est convivial.[677]

Marlène Lebrun fait ici un retour critique sur l'expérience mise en place avec les élèves en comité de lecture. Comment cet investissement, cet engagement se manifeste-t-il dans les lectures autour des mémoires de la Shoah ? Il prend la forme d'une cueillette de question grâce à la qualité du dialogue qui s'enrichit par l'exercice de lecture, la découverte du texte nourrit ce processus de quête de sens. Les participantes et participants à l'atelier apprennent ainsi à questionner, mais aussi à discerner, reconnaître, sentir, apprécier et entendre tout comme recueillir, choisir, cueillir, lire et réunir, lier, selon Marlène Lebrun[678]. Plus loin, elle affine davantage la description des ces outils : échanger, coopérer, cheminer, braconner, s'approprier, se décentrer, juger, etc.[679] Sans doute, on peut tenter d'établir une analogie entre l'ancrage dans la mémoire et la constitution d'un axe de résonance avec un texte ; à partir du moment que l'on interroge des récits, on s'attend à une réponse éventuelle, la relation au monde est résonnante. Les éléments des récits de la Shoah sont introduits dans le monde personnel comme un événement collectif, mais compris de manière singulière. Dans l'atelier de lecture, c'est le moment où l'on vit la relation au texte, où on le lit qui est mis au centre, même si le compte rendu de cette expérience le transformera également en un objet narratif, c'est le récit du récit décrit par la spirale herméneutique. Martin Buber formule une définition de ces relations fondamentales[680] : pour faire l'expérience du monde, celui-ci devient une « troisième personne » : il, elle, peu importe s'il s'agit d'expérience intérieure ou extérieure : ce dont j'ai fait

[677] Rouxel, A. & Langlade, G. et al. (2004). *Le sujet Lecteur : Lecture subjective et enseignement de la littérature*, Presse universitaire de Rennes, Rennes. p. 329-341. Lebrun, M. *: L'émergence et le choc des subjectivités de lecteurs de la maternelle au lycée.* p. 330.
[678] *Ibid.,* p. 330.
[679] *Ibid*., p. 334.
[680] Buber, M. (2006). *Das dialogische Prinzip.* Gütersloher Verlagshaus. Gütersloh, p. 11.

l'expérience se situe en dehors du monde. Selon Martin Buber, c'est également une définition de l'altérité qui mourrait faire écho à l'« altérité radicale » de Levinas. Peut-on dire qu'elle fait partie de ma manière de me représenter le monde ? Cependant, le je, relié au tu, produit le monde des relations qui sont vécues « dans le présent », dans l'immédiateté de la rencontre. Avant de s'intéresser à la rencontre même, il faut poser la question de ses conditions de « réalisation »[681]. On peut sans doute dire que, lorsqu'on lit le texte, on le réalise – donc, on produit quelque chose (images, représentations, schémas, jalon, structure, figures, etc.). Pendant cette réception « réalisante » du texte, le lecteur vit le texte dont les mots participent autant à la dimension singulière qu'à la dimension collective.

Le choix du texte Les Disparus de Daniel Mendelsohn.[682]

Il a apparu que le choix d'un texte doit être authentique, cohérent avec l'objectif et transparent. Le récit *Les Disparus* de Daniel Mendelsohn fait partie du corpus de textes écrits par la génération des « petits-enfants » qui pose plus particulièrement les questions liées à la perte et à l'absence d'une partie de la famille, il est un « non-témoin ». La voix narrative de Daniel permet au lecteur d'actualiser ce qu'il veut dire/écrire sur ses expériences d'enquête concernant sa famille disparue et devient ainsi une perspective qui retranscrit, certes, le plus fidèlement possible les témoignages récoltés, ce qui oriente la lecture. Ainsi, l'on peut distinguer comment la Shoah est présente ou absente dans les récits de personnes de différentes générations. Il se pose la question de la « réalisation » dont parle Marin Buber, comment les traces de la guerre deviennent-elles présentes ? Cette perspective rapproche ces mémoires de vieilles personnes des élèves. Au contraire, dans les récits de première génération, le vis-à-vis est brut, saisissant mais moins accessible aux élèves. Colin Davis a étudié cette question dans un corpus d'auteurs de langue française, survivants de la Shoah. Effectivement le témoin direct, à partir de son expérience singulière de celui qui a vécu la Shoah, produit un récit dont les zones d'ombres volontaires et involontaires intriguent le lecteur, la lectrice. Le lecteur, la lectrice tend le miroir de sa subjectivité au texte pour débusquer les non-dits. Colin Davis constate ce phénomène chez la première génération qui écrit[683]:

---

[681] *Ibid*., p. 16: „*Die Gestalt, die mir entgegentritt, kann ich nicht erfahren und nicht beschreiben; nur verwirklichen kann ich sie. Und doch schaue ich sie, im Glanz des Gegenüber strahlend, klarer als alle Klarheit der erfahrenen Welt. Nicht als ein Ding unter den „inneren" Dingen, nicht als ein Gebild der „Einbildung", sondern als das Gegenwärtige. Auf die Gegenständlichkeit geprüft, ist die Gestalt gar nicht „da", aber was wäre gegenwärtiger als sie? Und wirkliche Beziehung ist es, darin ich zu ihr stehe: sie wirkt an mir, wie ich an ihr wirke*." / « Je ne peux pas faire l'expérience ni décrire la forme qui avance vers moi, je ne peux que la réaliser. Pourtant je la regarde dans l'aura de mon vis-à-vis, plus distincte que toute clarté du monde déjà expérimenté. La forme n'a pas les caractéristiques d'une chose, elle n'est pas « là » du tout, mais qu'est-ce qui pourrait être plus présent qu'elle ? Je noue une relation réelle avec elle, elle a un effet sur moi tout comme moi sur elle ».

[682] Mendelsohn, D. (2007). *Les disparus*. Flammarion. Paris.

[683] Sartre, Beauvoir, Camus, Ricœur, Levinas, Semprun, Delbo, Althusser, Kofman, Wiesel.

> Quelle marque, la guerre, spécialement la Deuxième Guerre mondiale, laisse-t-elle dans leur travail ? Je suis particulièrement intéressé par la manière dont la guerre est présente, précisément quand ce *n'est pas* le sujet explicitement désigné. L'outil théorique que j'ai développé pour explorer cela, je l'ai nommé l'herméneutique du traumatisme.[684]

L'accès par *Les Disparus* facilité cette démarche, parce que la voix de Daniel l'accomplit pour nous. Il débusque les non-dits, voilà pourquoi il se prête à la lecture en atelier du souvenir.

1.1.2 Les limites de la démarche.

Les élèves vivent leur premier pas dans l'atelier comme un « engagement » et expriment de la « fierté ». Ce n'est pas un objectif de l'atelier, mais c'est un constat répété. Le véritable objectif de l'atelier du souvenir est d'ouvrir un espace d'enquête sur le souvenir, sur ce qu'il fait de chacun et de chacune et l'élément que l'on va nommer ici « commémoratif » ne constitue qu'une partie des activités. Il s'agit de « vivre la fabrique de la mémoire » et d'élargir les expériences vécues de ces rencontres avec l'altérité. Certains projets très remarqués ont été menés lors des commémorations des quatre-vingts ans de la fin de la Deuxième Guerre mondiale, par exemple à Buchenwald, de jeunes Allemands et Français ont lu des extraits de textes de Semprun, mis en scène par un réalisateur français Jean-Baptiste Sastre et une comédienne palestinienne Hiam Abbass. Cette pièce continue à vivre et à être représentée en Allemagne et en France[685].

Daniel Mendelsohn se pose la question de légitimité et évoque la formule d'Elie Wiesel affirmant qu'il est impossible de parler au nom des disparus et d'imaginer ce qu'ils auraient vécu, seul un témoin direct est légitime de porter cette voix, déjà abordée précédemment. L'écrivain cherche à porter une voix pourtant, une voix de descendants qui se borne à relater l'enquête qu'il vit sans transgresser la frontière de la fiction, c'est son parti pris. Elie Wiesel a changé sa position au fil du temps, il reconnait la possibilité de l'existence de témoins de témoins, de passeurs de mémoire. Ces modalités différentes du souvenir nourrissent le paradigme de la Shoah grâce au travail de lecture. Il est évident que ce n'est pas parce qu'on lit un récit dans les centres de mise à mort que l'on peut prétendre avoir partagé cette expérience, toutefois on peut comprendre ce qu'elle implique. En revanche, cette voix singulière-là, par son récit, permet de se forger une compréhension de ce que l'auteur, l'auteure du récit veut transmettre et ainsi on participe à la fabrique de la mémoire. C'est

---

[684] Davis, C. (2018). *Traces of War*. Liverpool University Press. Liverpool. p. 3: "*What mark does war, and specifically the Second World War, leave on their work? I am particularly interested in how the war is present in their writing precisely when it is not the explicit topic. How is it there when it is not there? The theoretical tool I develop to explore this is what I call 'traumatic hermeneutics' […]*".

[685] La journaliste Sonia Hegasy relate cette expérience dans ce journal en ligne : Quantara.de, https://qantara.de/artikel/gedenk-und-kunstprojekt-aus-buchenwald-ins-theater .

par sa manière de relater l'événement, de s'adresser ou non au lecteur que son intention devient apparente. Ensuite, il s'agit de comprendre quelles questions y sont posées. Il en résulte que l'objectif méthodique d'un atelier du souvenir se concrétise dans des habitudes d'écoute, dans l'exercice de la perception des nuances et parfois, dans un ressouvenir, dialogué, écrit, partagé collectivement dans le cadre de l'atelier à partir d'une rencontre avec ces récits.

Mais au centre du dispositif se trouve le moment sensible de la lecture tel qu'il ait pu être mis en scène par le projet de Jean-Baptiste Sastre. En gardant l'inspiration de ces projets, on va en aborder d'autres, à une échelle locale, au niveau d'un petit groupe d'élèves participants, ainsi il est possible de produire des mémoires vives loin des lieux des centre de mise à mort, mais proche de lieux irritants, d'arrestation et de déportation dans son voisinage. Le texte de Daniel Mendelsohn se construit à travers l'enquête, et, en cela, il fait vire et une méthode et un plaisir de lecture, tout en proposant un modèle historiographique. D'abord, il s'agit de présenter le récit aux élèves et d'expliquer pourquoi il a été choisi pour l'atelier du souvenir. Ensuite, il faut donner le temps nécessaire à la lecture, proposer plusieurs modalités de lecture et accorder de la valeur à chacun, chacune qui lit.

1.1.3 La portée philosophique des extraits choisis.

Les Disparus de Daniel Mendelsohn, en résumé, relate l'enquête qu'il a menée personnellement au sujet de son grand-oncle Shmiel Jäger et sa famille, voici les résultats de l'enquête. En 1913, Shmiel a séjourné pendant un an aux États-Unis chez son oncle Mittelmark, ensuite, son frère Abraham et sa sœur Jeanette émigrent en 1920 aux USA et son frère Itzhak et sa femme Miriam émigrent en Palestine en 1930. En 1939, le gouvernement polonais prend des mesures de restrictions contre les commerces juifs. Plusieurs lettres de Shmiel témoignent de cette période. L'occupation soviétique, puis allemande en 1941, aggrave la situation. En octobre 1941, Ruchele est assassinée pendant la première Aktion. Lorka est vu pour la dernière fois, Bronia est morte en septembre 1942 et Ester est assassinée ou déportée. Frydka et Lorka travaillent dans une fabrique de barils et sont vues pour la dernière fois en novembre 1942. Ciszko cache Frydka et Shmiel, ils seront découverts et assassinés. Dans ce texte, l'on se heurte à l'impossibilité de faire parler les disparus et l'ambiguïté des témoignages qui doivent être mis en relation avec les intentions implicites des témoins[686].

[686] Dans le projet de l'atelier du souvenir au lycée Jacques Prévert de Pont-Audemer, ce récit prépare et complète la recherche sur les déportés de la ville, le couple Aszendorf, réfugiés polonais de Lviv et ainsi reliés à l'histoire familiale de Mendelsohn, en partie exilé dès le début du siècle et en partie assassiné en Ukraine, comme la famille du couple Aszendorf.

Or, tout texte « résiste », en cela, justement, il est analogue à l'expérience que l'on fait de l'altérité. Considérons les réflexions de Gadamer : un texte permet d'expérimenter l'autre, entre l'horizon d'attente subjectif et l'horizon du texte, car le texte a une histoire, il incarne un espace plurivoque qui existe. Comprendre est à la fois apprendre à poser des questions en fonction de son propre horizon, tout en cherchant à reconstruire la question que pose le texte à l'aune de l'horizon de l'auteur, de l'auteure, donc ici à l'aune des questions que pose les mémoires de la Shoah aux témoins directs, à leurs descendants et à la société d'aujourd'hui.

Même si la lecture est une expérience sensible, le « projet éthique » d'une vie, que l'on appelle « autoformation éthique de l'élève », consiste à « essayer de vivre selon les nuances que [nous] apprend la littérature[687] », selon les mots de Barthes inspirant à Yves Citton les réflexions suivantes :

> N'est-ce pas un besoin – proprement désespéré – du type d'expérience que fournissent les études littéraires auquel en appellent quotidiennement les montagnes de dépressions, de psychotropes ou de tueurs fous (virtuels) qui peuplent nos sociétés ? Il est douteux que la pratique littéraire des textes « sauve le monde ». Il n'est pas sûr non plus que l'université continue à l'accueillir pour longtemps. Ce que nous pouvons en revanche faire dès maintenant, c'est montrer – plus modestement, mais la modestie lui sied – en quoi elle nous aide à vivre. La partie n'est pas perdue, tant il est vrai qu'à l'âge des sociétés de contrôle, c'est crucialement par la diffusion des désirs et des goûts que se sculptent nos formes de vie collectives.[688]

Ce passage souligne le rapport entre les dimensions collectives et individuelles et la fonction de soin apporté par la littérature, celle-ci nous aide à vivre. Les textes que les survivants ont offerts aux lecteurs et lectrices aident à vivre et à élaborer une pensée face aux problématiques humaines. Finalement, en écoutant ou en lisant, l'on devient un témoin d'un message que l'on doit déchiffrer et interpréter, voire comprendre.

Lorsqu'on lit les textes dans les séances de l'atelier du souvenir, il s'agit de constituer des petits groupes de cinq à six participants et de diviser le texte pour que tout le monde en lise un passage précis. L'on peut distribuer des consignes de modalité de lecture à tirer au sort, ou à choisir, amorçant ainsi le processus d'interprétation du lecteur et de la lectrice[689]. Les élèves s'impliquent dans ces lectures et travaillent en autonomie. Lors de toutes les séances de « mise en voix », la motivation

[687] Barthes, R. (2002). *Le Neutre. Cours au Collège de France 1977-1978.* Paris. Seuil. p. 31-37.
[688] Citton, Y. : *La compétence littéraire : apprendre à (dé)jouer la maîtrise.* Université de Grenoble 3 Stendhal. UMR LIRE CNRS 5611 :
http://litterature.ens-lyon.fr/litterature/discussions/enseignement-de-la-litterature-l2019approche-par-competences-a-t-elle-un-sens/yves-citton-la-competence-litteraire-apprendre-a-de-jouer-la-maitrise/view.
[689] Annexe 5 : Fiche de travail pour la mise en voix.

des élèves a été au rendez-vous, en 2023, l'intervenante d'une compagnie de théâtre a permis aux participants d'acquérir des techniques de jeu et durant l'année scolaire, un groupe de volontaires a pu assister à des représentations théâtrales du théâtre municipal. Lors de ces expériences de mise en voix, les élèves vivent les textes en les interprétant et une discussion en petit groupe autour de la mise en scène de l'interprétation prépare les prochaines lectures en élargissant les champs de ce à quoi l'on peut prêter attention, ils s'entrainent à distinguer et à comparer. Ensuite, il est possible de chercher ensemble quelles intentions ce texte véhicule et quelles questions permettent de créer des liens avec *Les Disparus*.

Une autre mise en œuvre créative consiste à proposer à interroger les grands-parents, les arrière-grands-parents ou quelqu'un de leur génération sur leur vécu de moments « historiques ». Cette activité rencontre plus d'obstacles, car le vécu familial peut être douloureux ou tabou. Au fur et à mesure, cette consigne a évolué vers une enquête dans l'espace publique et ainsi, aucun mélange de la sphères privée, intime et publique n'est possible. Comment en rendre compte dans l'atelier ? Il est également moins personnel, s'il l'on invite les participants, participantes d'apporter soit un objet de l'époque évoquée, soit une photo d'une personne aujourd'hui ou autrefois découpée dans un magazine, ou d'en faire un dessin ou un collage et d'introduire cette représentation en posant la question : que voulais-je représenter ici ? C'est un exercice de reconstruction de la question d'une œuvre.

Enfin, « ce qui importe » signifie que l'on porte un intérêt à une œuvre, une tâche, un texte, etc. En latin, *interest* veut dire « ce qui importe » ou « ce dont on s'occupe ». Exprimer son intérêt dans l'atelier du souvenir n'est pas défendre « ses intérêts », mais accorde de la valeur à l'acte, ici, à la lecture qui touche les lecteurs et lectrices. La réception suscite un intérêt, on veut bien s'occuper de ce qui est écrit. Le fait de lire, d'interpréter et s'occuper des récits de la Shoah, permet de dire que, cultiver le souvenir, c'est cultiver un intérêt à l'égard d'autrui. La relation avec l'autre lorsqu'on l'écoute ou le lit tisse une relation qui procure un sentiment d'une. « On se souvient, c'est tout[690]». Car ce souvenir s'installe dans la durée, il permet d'élaborer une relation à l'autre contre le principe même de la Shoah, celui de gommer la mémoire de l'autre, de l'assassiner en tant qu'être humain d'une culture ou d'une religion particulière, ce « mémoricide » dont parle Weinrich[691]. Colin Davis écrit :

[690] Paroles d'un élève après la déambulation à Rouen autour des pavés de mémoire et la minute de silence, annexe 6.
[691] Weinrich, H. (1997). *Lethe, Kunst und Kritik des Vergessens*. C. H. Beck. Munich. p. 232. L'auteur décrit le meurtre de masse comme une attaque de la mémoire culturelle de l'humanité, donc un assassinat par million de mémoires.

> Dans ce récit, 'la répétition et le ressassement' alors, sont des procédés techniques qui servent une fin identifiable [L'auteur fait une analyse de *L'Ecriture ou la vie* de Semprun dans le chapitre *Testimony/Literature/Fiction]*. Ce qui est répété et sans cesse revu, c'est la vérité du témoignage, qui ne peut être exprimée que par ce processus de répétition et de révision. La fiction est justifiée, voire nécessaire, car il n'existe aucun moyen simple, direct, naturel et sans artifice de communiquer la complexité du réel. Le point essentiel ici est qu'il y a quelque chose qui précède la répétition, quelque chose qui est répété : une réalité qui peut être racontée même si elle n'est jamais pleinement contenue dans une seule vision.[692]

La question de la répétition se pose pour un auteur rescapé des camps, Colin Davis propose qu'il s'agisse de répéter les différentes façons et manières par lesquelles la compréhension de cet événement est approchée, sans jamais l'être complètement, une caractéristique inhérente également à l'interprétation, de même un processus sans fin. D'ailleurs, l'œuvre peut répéter un traumatisme qui apparaît entre les lignes où l'on peut y lire une intuition, une question essentielle sous différentes formes. Ainsi, l'auteur, l'auteure du récit transmet une méthode au lecteur, celle de repenser la réalité sans cesse. Et la lecture est en cela un puissant moteur de pensée, en lisant ces récits sur la guerre avec les élèves, ils donnent à penser[693].

Comment l'expérience herméneutique se structure-t-elle dans cette littérature des descendants de familles impactées par la Shoah. Selon Colin Davis, les rescapés éprouvent dans le récit la compréhension de leur expérience et le lecteur ou la lectrice l'interprète. Il ou elle ne cherche pas à partager leur traumatisme, mais à suivre leur chemin vers un sens donné à cette expérience qu'ils souhaitent adresser au lecteur. C'est la conversation infinie gadamérienne, la recherche interminable du mot juste. Le récit sera de nouveau interprété et traduit par le lecteur et la lectrice. Le récit prend vie au sens de Ricœur, surtout si cette réception peut prendre une forme sensible. La compréhension se démultiplie et prend une multitude de formes et de perspectives complexes, ce qui, au contraire, ne la brouille pas, mais l'approfondit, ce qu'écrit Colin Davis s'applique au récit *Les Disparus*[694].

> En tant que lecteur, le mieux que l'on puisse faire, c'est de prêter attention le plus honorablement que possible aux traces de ce qui nous reste étranger.[695].

---

[692] Davis, C. (2018) *Traces of War : Interpreting Ethics and Trauma in Twentieth-Century French Writing*. Liverpool University Press. Liverpool. p. 179: "*In this account, then, '*la répétition et le ressassement' *are textual devices which serve an identifiable end. [L'auteur fait l'analyse de* L'écriture ou la vie *de Semprun dans le chapitre Testimony/Literature/Fiction] What is repeated and endlessly reviewed is the truth of testimony, which can be stated only through that process of repetition and review. Fiction is justified, even necessary, because there is no simple, direct, natural, artifice-free means of communication the complexity of the real. The key pint here is that there is something preceding the repetition, something that is repeated: a reality chich can be narrated even if it is never fully contained in any one vision".*

[693] *Ibid*., p. 235 : "*In the formulation promulgated by Ricœur* 'le symbole donne à penser' *(see for example De l'interprétation*, p. 46). *The inherent ambiguity of the symbol is a provocation to interpretive reflection*".

[694] Mendelsohn, D. (2007). *Les disparus*. Flammarion. Paris.

[695] Davis, C. (2018). *Traces of War*. Liverpool University Press. Liverpool. p. 28: "*As readers, the best we can't do may be to try to attend as honourably as possible to the traces of that which remains foreign to us*".

1.1.4 L'expérience d'une lecture en comité.

En quoi, proposer la lecture *Les Disparus* en comité, dans la communauté de l'atelier s'avère-t-il particulièrement fécond ? D'abord, soulignons l'importance de la transmission de connaissances objectives historiques[696], ensuite, celle de l'enseignement de l'étude critique d'un texte[697] afin de développer des capacités d'analyse de texte en cours de français si ce texte est étudié au lycée. Or, dans la lecture en atelier de souvenir, il s'agit plutôt d'impliquer la lectrice singulière, le lecteur singulier par une rencontre littéraire qui incite à produire des souvenirs. Lors du déroulement[698] des ateliers de lecture, ils développent plusieurs liens avec le texte, lire consiste ici à relier, comme Yves Citton l'analyse dans le passage suivant :

> Cette indécidabilité de la valeur « réelle » des pratiques littéraires tient à leur orientation vers le futur. Lancer une interprétation ressemble, de ce point de vue, à lancer une action en bourse ou à lancer un projet politique dans la sphère médiatique : cela revient à lancer une 'proposition' qui ne recevra sa valeur que par sa capacité à capter les désirs et les croyances du public qu'elle vise. Que désirs et croyances constituent un moment essentiel de la production (humaine) de la réalité, qu'une maîtrise jouée puisse générer une maîtrise effective, voilà ce que nous savons tous implicitement, mais dont nous n'avons pas encore commencé à tirer les conséquences épistémologiques et ontologiques. C'est d'abord par sa capacité de frayage des possibles que l'activité littéraire (créative et interprétative) contribue à la constitution de notre réalité sociale – et le possible échappe par sa nature même à tout effort visant à le circonscrire dans les limites de ce qui est donné et observable de façon empirique. Si le savoir et la maîtrise impliquée dans cet apprentissage peuvent parfois faire l'objet de vérifications quantitatives et objectives, la compétence littéraire elle-même ne peut en revanche être attestée de façon empirique : elle relève d'une capacité d'expérimentation dont les résultats sont pratiquement indécidables (puisque toujours escomptables vers l'avenir).[699]

L'atelier du souvenir cherche à offrir une méthode herméneutique, créative et expérimentale, tout en s'inscrivant dans cette réalité sociale prospective que Yves Citton décrit dans ce passage, grâce à sa forme dialoguée.

---

[696] Programme d'histoire-géographie, géopolitique et sciences politiques de terminale générale, Bulletin officiel de l'éducation nationale. Consulté le 13 décembre 2023 : https://eduscol.education.fr/document/23650/download.
L'axe 3 du programme de la spécialité « histoire-géographie, géopolitique et sciences politiques (HGGSP) en classe de terminale intitulé : « Histoire et mémoire ». Il s'agit de les différencier puis d'élaborer « un travail conclusif » autour de l'histoire et les mémoires du génocide des Juifs et des Tsiganes » qui pose les jalons suivants : « Lieux de mémoire du génocide [...] », puis « Juger les crimes nazis après Nuremberg » et enfin « Le génocide dans la littérature et le cinéma[696] ».

[697] Bourdieu, S. (2021). Lire et étudier *Les Disparus* de Daniel Mendelsohn – Proposition de séquence pédagogique. *Mémoires en jeu* : https://www.memoires-en-jeu.com/pedagogie/une-histoire-de-proximite-et-de-distance-lire-et-etudier-les-disparus-de-daniel-mendelsohn/.

[698] Annexe 8.

[699] *UMR LIRE CNRS 5611* : La compétence littéraire : apprendre à (dé)jouer la maîtrise (Citton, Y.) Université de Grenoble 3 : http://litterature.ens-lyon.fr/litterature/discussions/enseignement-de-la-litterature-l2019approche-par-competences-a-t-elle-un-sens/yves-citton-la-competence-litteraire-apprendre-a-de-jouer-la-maitrise/view. p. 3.
http://litterature.ens-lyon.fr/litterature/discussions/enseignement-de-la-litterature-l2019approche-par-competences-a-t-elle-un-sens/yves-citton-la-competence-litteraire-apprendre-a-de-jouer-la-maitrise/view.

Une expérience de motivation.

Le premier lien avec le texte prend en compte le désir universel qui poussa à se demander d'où l'on vient. Ce désir sous-tend toute recherche du temps passé. Myriam Revault d'Allonne formule cette idée ainsi :

> Mais la question « comment être le narrateur ? » n'est pas la seule qui intéresse une éthique de la transmission. Il en est une autre : « Quel genre de présent peut-on avoir quand on ne connaît pas les histoires de son passé ? » Qu'en est-il de notre propre capacité narrative, du « pouvoir raconter » qui fait de nous des hommes capables ? Chercher parmi les débris du passé pour voir non seulement ce qui a été perdu, mais aussi ce qui peut encore être trouvé, c'est faire advenir quelque chose qui, sinon, n'aurait pas eu lieu. C'est faire entendre des voix qui ne sont pas seulement des traces : elles nous apprennent aussi à devenir les narrateurs de notre propre histoire.[700]

Cette motivation à chercher, puis à raconter est présente dès la première page du récit, Daniel Mendelsohn y cite Proust, *À la recherche du temps perdu* :

> Quand nous avons dépassé un certain âge, l'âme de l'enfant que nous fûmes et l'âme des morts dont nous sommes sortis viennent nous jeter à poignées leur richesse et leurs mauvais sorts… »[701]

En effet, son récit démontre la puissance avec laquelle l'on reçoit l'histoire des ascendants. Parfois, un sort nous est jeté, tel que celui que reçoit Daniel parce qu'il ressemble tant à son oncle Shmiel, le grand-oncle disparu en Ukraine. Des photos d'yeux appuient cette affirmation, le lecteur comprend qu'à travers les yeux de l'enfant qu'était Daniel, une partie du regard de Shmiel est transportée[702]. Immédiatement, l'expérience de la ressemblance résonne chez le lecteur, chez les élèves, non sans être problématique. « Que faire de l'apparence ? » En effet, comment faut-il l'aborder ? Cette interrogation est formulée lors de la cueillette de questions.

Ce récit relate l'histoire de la famille Jäger à partir de la retranscription minutieuse de témoignages de ceux et de celles qui l'ont connu à Bolechow :

> J'ai écouté attentivement Jack parler, m'assurant que la petite lumière de mon magnétophone était allumée, tapant de temps en temps quelques notes dans un dossier que j'avais ouvert sur mon ordinateur […].[703]

[700] Revault d'Allonnes, M. (2011) La vie refigurée. Autour des disparus de Daniel Mendelsohn. *L'esprit*, n°1, p. 148-161. https://doi.org/10.3917/espri.1101.0148.
[701] Proust cité par : Mendelsohn, D. (2007). *Les disparus*. Flammarion. Paris. p. 11.
[702] *Op. cit.*, p. 20.
[703] *Op. cit.*, p. 189.

Bien sûr, ce passage souligne l'honnêteté intellectuelle que les apprentis journalistes[704] qui participent à l'atelier du souvenir, connaissent et apprennent, par ailleurs, Daniel explique que les témoignages deviennent « ses histoires ». En effet, les reportages et articles sont crédités parce qu'ils portent la marque de celui qui les a recueillis, ils sont devenus « leurs » histoires. Cette ambivalence interroge fortement les élèves. « Des témoignages neutres, objectifs, ça existe ? ».

Cette ambivalence de l'origine de la voix narrative est racontée dans ce passage consacré à une témoin qui connaissait les Jäger, Meg Grossbard, interrogée à Sidney. En effet, elle refuse à Daniel l'autorisation à raconter son histoire :

> […] je comprends parfaitement ce dont elle [Meg Grossbard] avait peur, pourquoi elle redoutait de voir ses histoires figurer dans mon livre. Elle savait que, dès l'instant qu'elle m'autoriserait à raconter ses histoires, elles deviendraient les miennes.[705]

En lisant ce passage[706], en le racontant eux-mêmes, les élèves en font leurs histoires et ils en prennent conscience en s'écoutant mutuellement. Il pose la question du pouvoir transformateur du récit : « Pourquoi, Meg refuse-t-elle d'être racontée » ? Cette lecture sera suivie d'une discussion où les participants formulent des hypothèses, comme l'on ne connaît pas son histoire, l'on doit argumenter et éprouver le pouvoir d'un récit, sur la pouvoir de faire exister ce qui n'est qu'absence ou silence et qui répond pourtant à des lois de cohérence.

> L'ambiguïté du récit oppose la motivation à enquêter et à trouver des éléments fiables, au constat que l'on recueille des souvenirs d'autres et on en fait les siens. Ivan Jablonka écrit à ce sujet : Mendelsohn invente un témoignage d'un genre nouveau. Il n'est pas un témoin oculaire, mais un témoin par procuration, un homme qui a tremblé et pleuré avec les survivants, qui a accompagné les morts eux-mêmes, un témoin qui ne se console pas de ne pas avoir vu, et qui s'en console d'autant moins qu'il a vu, pendant toute son enfance, à travers les yeux des autres.[707]

Aurélie Barjonet écrit au sujet du récit de Daniel Mendelsohn :

---

[704] https://www.jacquesadit.org/exhibits/show/presentation-atelier-medias/presentation-atelier-medias.
[705] *Op. cit.,* p. 456.
[706] *Op. cit*., p. 456 : « Ce qui explique pourquoi, même si Matt et moi avons passé en fait près de quatre heures avec elle, pendant lesquelles, ayant apparemment oubliés les restrictions qu'elle avait imposées, Meg a parlé à n'en plus finir non seulement de ce sont elle se souvenait à propos de ma famille, mais aussi de la guerre, des autres gens dont elle se souvenait, des histoires souvent terribles, je ne peux pas en reproduire une ligne. Je ne veux pas que ma vie se retrouve dans votre livre, m'a-t-elle dit. Un de ces jours, je vais écrire mon propre livre. Qui, vous verrez, je vais le faire. Elle et moi, même au moment où elle l'a dit, savions parfaitement qu'elle n'écrirait jamais un livre elle-même, mais en dépit de ma frustration de ne pouvoir inclure certaines choses qu'elle m'a dites ce jour-là, des histoires et des anecdotes qui pourraient éclairer ce qu'a pu être le fait de traverser la guerre à Bolechow, je comprends parfaitement ce dont elle avait peur, pourquoi elle redoutait de voir ses histoires figurer dans mon livre. Elle savait que dès l'instant qu'elle m'autoriserait à raconter ses histoires, elles deviendraient les miennes ».
[707] Jablonka, I. (2007). Comment raconter la Shoah*, La vie des idées, Collège De France*, https://laviedesidees.fr/Comment-raconter-la-Shoah.html.

> En bon héritier de Proust, Mendelsohn nous montre comment animer le passé, dans le sens de le mettre en mouvement – sans l'inventer. Les lecteurs croient se tenir aux côtés de l'enquêteur alors que ce dernier les précède largement.[708]

Ainsi, les lycéens se confrontent à une prise de conscience de la transmission intergénérationnelle et le moteur puissant qu'elle véhicule. Aurélie Barjonet souligne dans cette citation le lien dynamique entre les lecteurs et lectrices et le narrateur, ce lien dynamique est un lien d'impulsion qui motive le mouvement. On peut dire que l'intérêt ouvre l'espace pour prêter attention alors que la motivation à chercher ouvre un espace commun où l'on mène une enquête à partir d'un récit, ce qui distingue les deux résidents dans cette nuance : l'on réalise l'enquête et l'on formule des hypothèses, l'on devient enquêteur ou enquêtrice. La position de Meg irrite beaucoup les élèves, et, en même temps, ils sont rassurés de savoir que Daniel ait entendu son récit.

Inspiré d'un jeu philosophique proposé par le pôle philo de *Laïcité Brabant Wallon*, association qui agit pour le développement de l'esprit critique en Valonie, à partir du texte lu, l'on organise une interview philo où la question, que l'on retient de la lecture d'un texte, est posée en déambulant. Une moitié des élèves interroge l'autre moitié, ensuite l'on change et chacun et chacune doit revenir avec au moins une réponse que l'on écrit sur une affiche ou que l'on échange dans le comité.

Une expérience « chronologique ».

Le deuxième lien que le texte permet de nouer est celui entre le passé et le présent. Il est nécessaire d'introduire la thématique de la Shoah avant de commencer la lecture du récit, il y faut tenir compte de la préfiguration ricœurienne, le premier mouvement de la *mimesis*, autour de l'histoire transmise, autour des préjugés gadamériens. Même si celle-ci fait partie des narratifs collectifs d'une société et de programmes d'histoire, cette période historique s'éloigne. Pour les lycéens actuels, en tant que jeunes qui vivent dans *l'ère des non-témoins*, la Shoah est un événement génocidaire parmi d'autres crimes contre l'humanité perpétrés depuis (même d'avant, mais reconnus après depuis que le terme juridique existe[709]). Pour qu'ils puissent nouer un lien entre le présent et le passé, il est nécessaire de se rappeler ce qu'ils savent[710]. Et il s'agit surtout de relier ces événements pour leur donner une continuité. Ricœur décrit ce moment dans la configuration, le deuxième mouvement de la *mimesis*. En résumé, grâce au récit, l'enquête est racontée pour examiner les faits et pour les organiser.

[708] Barjonet, A. (2023). Les Disparus, un modèle de Circulation Littéraire. *Europe*, n°1125-1126, p. 40-50. https://hal.science/hal-04243852v1. p. 41.
[709] Génocide Arménien, génocide des Herero et Nama au début du XXe siècle.
[710] Annexe 4.

> […] l'entrée dans le monde de la fiction proprement dite, la mise en forme du texte, c'est-à-dire le moment où la pensée de l'auteur s'arrache à l'expérience immédiate pour devenir une écriture, un texte. C'est le moment-pivot de la mise en intrigue de l'action et des personnages par le récit, c'est-à-dire à l'intérieur du langage. Le temps est alors configuré comme un régime de « concordance-discordance » : c'est le royaume du « comme si » qui donne accès au monde ouvert par le texte. Le texte est ouvert *en avant, du côté du monde qu'il découvre*.[711]

Le lecteur découvre l'enquête dans sa chronologie, et la mise en commun des passages différents, lus par plusieurs élèves, permet de suivre celle-ci. Ces discussions montrent l'intérêt porté à l'enquête, le souci de ne pas se tromper, mais il est difficile ici de saisir la partie subjective de la lecture.

> […Les] modes d'accès au sujet lecteur restent fondamentalement liés au discours qu'il produit sur le texte, individuellement ou dans des situations collectives., dans des postures de commentaires ou d'interview. Le silence de la lecture résiste aux investigations de la recherche. Or il faut bien s'atteler à définir cette part silencieuse de la lecture, qui constitue le lecteur réel et joue un rôle essentiel dans l'enseignement de la littérature.[712]

Patrick Demougin relate la difficulté de récolter des paroles de lecteur et comment cette subjectivité s'exprime par une réorganisation symbolique des contenus. Il se réfère à une étude de vingt-deux ouvrages annotés dans les marges ou soulignés. Cette question est alliée à la place de médiateur qui incombe au texte, permettant ainsi, tel un écran, de révéler le sujet. Il souligne trois axes de lecture dont la réorganisation symbolique fait partie, consistant en un dialogue avec le texte. Il y également le fait de représenter la lecture que l'on a eue, cela peut par exemple consister en une traduction dans une autre langue ou une activité où l'on rejoue le texte mis à distance. Lors de la lecture, il y a le déploiement d'un discours interne pendant la lecture qui finit par s'exprimer d'une des manières évoquées ici. Ce discours interne, ce moment subjectif de la lecture, est difficile à prendre en charge lors des activités collectives.

> Cette prise en charge du « lecteur sujet » peut toutefois trouver des représentations : Patrick Demougin relate des traces des lecteurs qui consistent déjà dans la « prise de possession du libre avec le nom, la date et le lieu inscrits sur la page de garde [713]. La matérialité du texte est importante. Il existe des expériences autour d'espaces d'échange ; les textes à lire sont mis en ligne, facile d'accès, accessible sur le téléphone portable n'importe où, et il est possible de formuler des remarques à la suite de la lecture, d'échanger des réactions et de poser des questions. Il est possible de souligner le texte de manière virtuelle. L'objet du livre reste sans doute l'intervention subjective par excellence, parce que les inscriptions transforment l'objet, les notes dans la marge restent, tout comme les

[711] Rouxel, A. & Langlade, G. et al. (2004). *Le sujet Lecteur : Lecture subjective et enseignement de la littérature*, Presse universitaire de Rennes, Rennes. p. 117-128 : Demougin, P. *Le lecteur et sa parole : traces écrites d'une parole recomposée dans l'acte de lecture*. p. 118.
[712] *Ibid*., p. 118.
[713] *Ibid.,* p. 121.

> soulignements. Selon le groupe d'élèves, il faut décider s'il est plus judicieux de proposer des textes virtuels ou des impressions des passages à lire, voire de proposer un livre personnel dont chaque élève prend possession.

L'activité en comité de lecture démarre avec la lecture individuelle et la réception subjective du texte qu'il est possible de matérialiser. Bien sûr, les élèves sont invités à souligner des passages, à annoter le passage qui leur incombe, mais comment amener cette production et comment la représenter ? Dans *Les Disparu*s, la succession des témoins offre la possibilité de matérialiser l'enquête par des portraits successifs des personnes rencontrées. Il est donc nécessaire de confier la lecture de ces passages à plusieurs élèves, au moins deux pour qu'ils décident ensemble de la meilleure manière de représenter ce personnage. Quels détails sont marquants, quel est leur contexte familial, leur habitation, quelle parole est particulièrement importante ? Comment Daniel, le narrateur, a-t-il réagi à ces paroles ? Est-ce un témoin important pour l'avancement de l'enquête ? Comment peut-on le caractériser émotionnellement ?

Mise en place d'une temporalité particulière.

Il s'agit de se situer dans le temps et de créer une frise chronologique qui croise la grande et la petite histoire[714]. Comment peut-on faire vivre cette expérience du temps qui passe ? La lecture apporte cette expérience du temps qui passe, de même, sans doute, le visionnage de film où l'on plonge dans un autre univers. Le comité de lecture est d'autant plus propice à la mémorisation si on y est « plongé » dans un autre cadre, un autre monde, celui du souvenir et celui de la rencontre littéraire qu'il s'agit de théâtraliser par des rituels, les supports de mémoire qu'il faut observer en tant que tels, et, maintenant, le lieu doit permettre de se réunir en cercle[715] et il doit y avoir la place suffisante pour se mettre en petits groupes. C'est ainsi que l'on crée une temporalité distincte du monde quotidien. Tout comme les ateliers de philosophie avec les enfants et adolescents, décrits par Johanna Hawken, on peut faire le parallèle avec l'atelier du souvenir qui se déroule dans un temps délimité consacré à la rencontre de l'altérité. La spécialiste de la philosophie sensorielle avec les enfants écrit :

> Le temps de l'atelier philosophique est délimité, mais surtout, sa temporalité se distingue de la vitesse ordinaire. Nous vivons dans une société régie par la célérité et l'accélération. Hartmut Rosa montre que la communication se produit de façon toujours plus rapide, par des médias qui se croisent et se

[714] Annexe 18.

[715] Hawken, J. (2020). *La philosophie avec les enfants : pour une pédagogie sensorielle*. Lambert-Lucas. Limoges. p. 100 : « Le cercle fait l'unanimité dans les pratiques philosophiques avec les enfants. Il unit spatialement les individus, les relie et les met face-à-face tout à la fois. C'est une scène sur laquelle on entre en prenant certaines précautions ; le facilitateur signale, sur le seuil, que c'est un lien singulier, dans lequel on n'entre qu'une fois qu'on est prêt à être philosophe, c'est-à-dire à être calme, tranquille, concentré.

> multiplient. Nous parlons par divers canaux, de façon expresse et immédiate. L'atelier philosophique vise à créer une parenthèse face à cette accélération de la société : un moment où la communication ralentit, s'écoulent au fil des interventions qui sont écoutées, l'une après l'autre, sans précipitation. La discussion décélère, on prend le temps de réfléchir, on prend le temps d'écouter, on prend le temps de répondre. Le règne habituel de la rapidité n'a plus cours. Ce n'est pas le plus rapide qui pourra parler en premier.[716]

Les animateurs et animatrices cherchent à instaurer cette temporalité particulière et il faut y ajouter le terme d'hospitalière, puisqu'il s'agit d'inviter un autre qui a créé un texte qui est en même temps un support de mémoire, pour enquêter sur sa façon de se souvenir et de réfléchir sur la Shoah.

On peut ajouter un outil qui permet de matérialiser le temps de réflexion de chacun : Un moyen très simple pour créer cette écoute mutuelle et cet espace où l'on se répond, c'est le « bâton de parole ». Les lycéens, après avoir dépassé une certaine gêne ou moquerie, sont très attachés à ce fonctionnement parce qu'il clarifie la position de chacun. Chacun obtient le bâton de parole (cela peut être n'importe quel objet) à son tour, le tient un petit moment, parle ou passe le bâton au voisin, c'est pourquoi la disposition en cercle est propice à créer un espace résonnant après l'installation d'une routine après plusieurs ateliers. Si l'animateur et l'animatrice reformule et nomme les habiletés de pensée, sans prendre position par rapport aux interprétations qui font l'objet de la recherche, il devient manifeste qu'il s'agit d'une qualité alliée à l'expérience d'une « rencontre littéraire ».

> Johanna : C'est une mémoire formative de la pensée grâce à des habitus qui sont intégrés, répétés, intériorisés. C'est une intériorisation des compétences de la pensée.
> Michel : Tout à fait ! Les mots sont justes : une intériorisation des compétences de la pensée, en passant par les habiletés de la pensée touchant toutes les formes de raisonnement qui peuvent intervenir dans le cadre d'une démarche philosophique et, je le répète, touchant aussi toutes les formes de disposition dont on a besoin pour pouvoir entrer dans un dialogue qui soit véritablement celui qui est en jeu dans une communauté de recherche, c'est-à-dire un dialogue où l'ouverture d'esprit est présente, où la coopération est présente, ou l'écoute est présente. Et c'est cela qui, peu à peu, devient de plus en plus présent dans l'esprit et la mémoire des enfants.[717]

Une expérience affective.

Voici un passage qui permet de reconstruire une émotion. Il s'agit de l'émotion éprouvée lorsque Daniel et sa famille réalisent que les disparus de la famille Jäger ont existé à cet endroit. En lisant, l'on reconstruit cette émotion, tout comme celle de Proust, réalisant la mort de sa grand-mère un an après à Balbec, l'on réalise ici, qu'ils ont existé, vécu et qu'ils avaient une voix pour parler à cette

[716] *Ibid*., p. 101.
[717] Sasseville, M. et Hawken, J. (2020). *Abécédaire de la philosophie pour les enfants*. Les Presses de L'Université de Laval. Québec. p. 40-41.

vieille voisine Olga, une voix qu'il faudra leur rendre sans les faire parler, à travers des paroles d'autres, des objets, des traces. Ce souvenir d'anciens voisins à Bolechow en Ukraine suscite une émotion chez celui qui écoute et par la lecture. Lors de sa première visite dans la petite ville où avaient vécu Shmiel et sa famille, soixante années environ plus tard, et grâce au guide capable d'interroger les habitants de cet endroit, Daniel, son frère et sa sœur atterrissent chez Olga.

> Celle-ci se rappelle bien, elle dit « je sais », « elle connaissait très bien ces Jäger […] C'est le sens soudain et vertigineux de leur proximité, à cet instant-là, qui a fait que ma sœur et moi nous sommes mis à pleurer. Voilà jusqu'où vous pouvez vous rapprocher des morts : vous pouvez être assis dans une salle de séjour par un bel après-midi d'été, soixante ans après que ces morts sont morts, et parler à une vieille dame ronde qui gesticule vigoureusement, qui, vous vous en rendez compte, a exactement le même âge qu'aurait la fille aînée de Shmiel, et cette vieille dame peut être aussi éloignée de vous que ça, à un mètre de distance ; voilà à quelle distance elle peut se trouver.[718]

Olga et son mari ont été pris en photo[719]. Cette émotion de proximité, est-ce en même temps une expérience affective ? Le souvenir d'Olga et les paroles du grand-père qui a parlé de Shmiel et dont Daniel se souvient voilà déjà deux voix d'une même époque qui se font miroir, même géographiquement l'Atlantique les sépare. S'ajoute à cela la traduction du guide, deux langues se font ici écho. Le lieu se reflète dans les yeux d'Olga, une situation se produit et touche Daniel. La lectrice, le lecteur lit et comprend qu'il est touché et c'est à elle, à lui d'être le miroir maintenant. Une continuité s'installe et en tant que lecteur, on peut ressentir cette continuité. Les élèves quittent le domaine de l'abstraction des victimes et contemplent la vie d'une personne particulière qui avait une voisine appelée Olga. On peut proposer aux élèves de rendre compte de ce moment de l'enquête, de nommer cette étape, de la représenter et de décrire ce qu'elle représente pour Daniel.

La compréhension du texte, de la manière dont Daniel raconte et décrit les récits des témoins, les détails partagés et les choses tues, exige une adhésion à l'enquête même si l'enquêter a toujours de l'avance sur le lecteur, donc il n'y a pas d'identification possible. Ainsi, la lecture renforce la capacité à l'empathie cognitive qui repose sur des interactions telles qu'écouter, puis nommer, distinguer et formuler des hypothèses. Les animateurs, animatrices nomment les habiletés quand celles-ci apparaissent dans la discussion : donner des exemples, des contre-exemples, en différenciant, en nuançant et surtout en s'autocorrigeant quand ils le font. Il importe aux élèves de parler de leurs lectures de la manière juste possible. Ils sont sincères.

[718] *Op. cit.*, p. 226-227.
[719] *Op. cit.*, p. 234.

Une expérience multiperspectiviste.

Dans le récit, chaque témoin introduit une situation émotive complexe mais spécifique au contexte de la rencontre et à sa propre histoire et ses propres non-dits. Voici un exemple très nuancé : il s'agit de l'histoire de Klara[720] qui habitait l'époque de l'enquête de Daniel à Stockholm. La rencontre avec Klara se déroule dans son appartement, et quand Daniel et son frère Matt y entrent, ils ont tous deux une réaction similaire, de connivence, autour du fait que les chaussures s'y trouvent bien alignées contre le mur, ce qui symbolise Bolechow pour eux, arrivé jusqu'aux États-Unis : leur mère a cette même exigence dans sa maison.

> Klara Freilich nous attendait dans le petit hall de son appartement qui était, Matt et moi l'avons immédiatement remarqué, rempli de chaussures soigneusement alignées le long d'un mur. Ce truc des chaussures à Bolechow ! m'a-t-il dit avec ce grand sourire rapide, avec des petites fossettes. J'ai regardé Klara qui me tendait la main.[721]

Une expérience de familiarité transparaît à travers ce rappel d'une habitude commune entre les deux frères et par-là se transpose à Klara. De plus, elle leur tend la main, ainsi elle fait le lien à cet endroit. À un niveau symbolique, Klara leur tend la main à travers le temps au milieu de ces chaussures que l'on surprend bien alignées ici, alors qu'à Auschwitz, ce sont les montagnes de chaussures qui touchent le visiteur. En effet, *jews and shoes*[722] est un motif du ressouvenir représentant les victimes de l'holocauste. Le symbole familial est chargé d'une image collective. Quelques lignes plus tard, le narrateur revient sur l'importance de ces chaussures, sur le lien familial qu'elles créent quand Marek, le fils de Klara prend la parole, lui aussi un fils habitué à prêter attention aux chaussures :

> […] il nous a demandé si cela nous embêtait de retirer nos chaussures. Toute cette neige et cette gadoue ! a-t-il dit en guise d'explication. Matt et moi nous sommes souri, et Matt a dit, Pas de problème ! Notre mère nous fait faire la même chose ! Marek a ri et a dit qu'il était intéressé d'entendre ce que sa mère allait dire […].[723]

Daniel souligne sa nervosité et il propose une interprétation qui repose sur les paroles de Klara, il est « frappé de voir combien elle paraissait anxieuse à l'idée que quelque chose d'éventuellement inexact pût lui être attribué »[724]. De nouveau, la question de la véracité des témoignages est soulevée, et, en même temps, l'on fait l'expérience d'une sincérité exprimée par Klara qui va lire une déclaration qu'elle a rédigé en avance, sa parole ressemble à un témoignage officiel, soulignant ainsi

[720] *Op. cit*., p. 651-683.
[721] *Op. cit*., p. 651.
[722] Une installation artistique illustre ce motif : *Les chaussures sur la promenade du Danube*, conçu par Can Togay et Kyola Pauer. https://www.yadvashem.org/articles/general/shoes-on-the-danube-promenade.html.
[723] *Op. cit.,* p. 652.
[724] *Op. cit*., p. 656.

le côté ouï-dire de beaucoup d'autres témoignages. Son émotion contribue à comprendre la valeur de ses paroles et son refus de s'engager quand elle n'a pas de certitude. Les élèves peuvent problématiser l'engagement éthique de la parole. Klara se réfugie dans le domaine factuel. D'emblée, elle écrit dans sa déclaration que, dans leur cachette, ils ont survécu dans un endroit tellement horrible qu'on ne peut pas le raconter. D'ailleurs, elle répond à la Daniel, au sujet de son meilleur souvenir de Bolechow que « Les mauvais souvenirs ont effacé les bons[725]». Pour témoigner, elle veut éviter de se replonger dans des souvenirs, chargés d'émotions. Marek décrit son attitude ainsi :

> […], mais c'est tellement difficile. Lorsque vous êtes arrivés ici aujourd'hui, ma mère voulait se souvenir des dates. J'ai essayé de lui faire comprendre que les dates ne sont pas importantes, ce ne sont pas les dates, mais ce que c'était que d'être là, comment les choses se passaient, qui était mon grand-père – pas sa profession, mais sa personnalité. Elle n'arrive pas à comprendre que vous vouliez connaître des choses triviales, du genre à quoi ressemblait l'école, comment étaient les professeurs. C'est tellement difficile à expliquer.[726]

En effet, ces dates, ces lieux et ces informations souvent archivées quelque part sont automatiquement approfondir par l'expérience vécue et la culture, les connaissances de celui qui les découvre. Il est ainsi possible de se souvenir et d'une personne par la mémoire collective, les détails qui forment un courant dans cette ville, l'intergénérationnel de Halbwachs. En cela, des témoins apportent leur vécu directement en fournissant de ce que Daniel appelle :

> […] les détails minuscules qui […] pouvaient ramener les morts à la vie. À ce moment précis, Matt, qui tenait souvent, lorsque nous étions jeunes, des propos enflammés, passionnés, lesquels me mettaient à l'époque dans l'embarras parce que les sentiments qui les avaient inspirés étaient tellement écorchés – des propos du genre, Les racistes devraient tout simplement crever ! ou, Les gens qui font des trucs pareils aux animaux devraient être tués ! – Matt a dit sur un ton véhément, beaucoup de gens veulent savoir comment ils sont morts, mais pas comment ils ont vécu ![727]

Ici, les détails plantent le décor et par l'écoute, ce contexte agit sur le lecteur, c'est-à-dire d'abord sur le narrateur qui recueille les paroles, puis sur le lecteur étant doublement à l'écoute, au récit du témoin, au narrateur, et il est en même temps à l'intérieur de lui-même, dans son écoute et à l'extérieur de cette écoute par l'écoute de l'autre. Si le passage est relaté dans le comité de lecture, par la comparaison, les nuances apportées par la démultiplication de ces résonances individuelles trouvent une profondeur toute particulière.

[725] *Op. cit.,* p. 669.
[726] *Op. cit.,* p. 668.
[727] *Op. cit.,* p. 668-669.

Elle incarne une perspective singulière d'une femme qui assume qu'elle est traumatisée, elle parle ouvertement de la gestion de cette angoisse par des thérapies et en cherchant de l'aide. « Elle était incapable de se concentrer. Elle a dit qu'elle ne s'était jamais sentie très stable nerveusement. Chaque fois qu'elle vivait quelque chose de nouveau, il fallait qu'elle aille voir des médecins, des psychiatres, etc.[728] ». Le petit-fils de Klara accompagne le groupe au restaurant le jour d'après, « ils sont très proches », ici le narrateur insiste de nouveau sur le lien qui comporte une proximité à travers les générations et une proximité affective. « Ce n'est que le lendemain, dans un restaurant italien bruyant, que Klara, avec son superbe petit-fils à ses côtés, a finalement raconté son histoire[729]. »

Ce passage permet de poser la question de la transmission. Que veut-elle transmettre ? À qui ? Son petit-fils écoute son récit. Il répond à Daniel :

> Lorsqu'elle a terminé son récit, j'ai demandé à Jonathan comment il se sentait, maintenant qu'il connaissait toute l'histoire. Il a dit, Je trouve que c'est assez étonnant – je ne pensais pas que ça avait duré aussi longtemps et que c'était si compliqué. Dans ma tête, je me disais qu'ils s'étaient cachés et puis qu'ils étaient ressortis. Je n'avais pas, je n'avais pas… Je n'avais pas pensé à tous ces petits *détails.*[730]

Ensuite, Mendelsohn réussit à raconter le non-dit, ce que l'on transmet de manière implicite :

> J'ai hoché la tête et dit, oui, les détails, c'est ce que nous cherchons si ardemment, nous aussi. Matt a dit, Il faut imaginer ce que c'est que de vire dans un endroit pas plus grand qu'une douche pendant onze mois – c'est difficile à envisager. Jonathan a hoché la tête. Je connaissais quelques trucs, a-t-il dit, mais je ne savais pas à quel point ça avait été horrible. J'ai dit, Euh, je suis sûr que nous n'avons pas entendu les choses les plus horribles. Quoi qu'elle ait pu dire, je suis certain qu'il y a eu bien pire. À cet instant précis, Marek s'est penché vers Matt et moi et nous a dit quelque chose à voix basse, sur le ton de la confidence. Nous l'avons écouté et puis j'ai dit, Oh, mon Dieu ![731]

La connaissance est incarnée[732] et en lisant ce texte l'on est touché par la réaction de Jonathan, on « dialogue » avec lui.

Après la lecture de passages choisis parmi les nombreux témoignages du récit de Daniel Mendelsohn, pour continuer l'effort de compréhension, l'activité du *speed reading*[733] convient, c'est

[728] *Op. cit.,* p. 674-675.
[729] *Op. cit.,* p. 677.
[730] *Op. cit.,* p. 681.
[731] *Op. cit*., p. 681-682.
[732] *Op*. cit., p. 683.
[733] Selon la configuration d'un speed dating. Inspiré de Thiault, F., Jacquemin, B. & Kergosien, E. (2018) La bibliothèque créative : espace territorial d'innovation ouvert et partagé. *21e congrès de la SFSIC: Création, créativité et médiations Juin 2018*. Paris. France. p. 428-441. hal-01820736https://hal.univ-lille.fr/hal-01820736/document.

une activité où chacun, après avoir lu un extrait de l'œuvre, donne son impression et sa compréhension du passage aux autres, en passant de l'une station à une autre. Ainsi, l'expérience d'une multitude de perspectives qui engendrent des divergences, toutes sincères, dans un foisonnement de discussions et d'écoutes.

Une expérience éthique.

Peut-on expérimenter un lien éthique entre le texte et le lecteur, à partir de la sincérité des propos ? La lecture se veut sincère, fidèle au texte et non pas une trahison, une instrumentalisation, le témoignage se veut sincère et « vrai » et Daniel veut retranscrire minutieusement cette réalité-là. Le critère de la sincérité, de l'honnêteté intellectuelle, ouvre un espace éthique. Ces implications éthiques inhérentes à la lecture sont des « effets secondaires » de l'activité, mais, quand la thématique de la Shoah est abordée en cours, ils sont paradoxalement primordiaux. Par exemple, si les participants, participantes travaillent avec un intervenant ou avec une intervenante du théâtre. L'élève prend en charge une partie du récit, il ou elle a la volonté de bien le dire[734].

En questionnant l'espace éthique littéraire, Sandra Laugier cite Diamond et Nussbaum et elle explique en quoi la littérature développe la pensée attentive :

> Selon Diamond, l'éthique a pour sujet/objet nos réactions à la vie humaine, les connexions et conversations que nous y établissons, l'éducation que nous retirons de nos usages, adéquats ou inappropriés, du langage de tous les jours. L'éthique n'est donc pas (seulement) affaire de jugement, de réalité ou de validité morale […]. Le véritable réalisme (l'esprit réaliste encore une fois au sens de *realistic*) est le retour et l'attention (*care*) portés à la vie humaine ordinaire, à ce qui est important pour nous. Et le meilleur accès (les descriptions et expériences les plus pertinentes) que nous ayons à cette vie se trouve bien dans la littérature (et, comme il est apparu au XXe siècle, dans le cinéma). […] C'est pour cela que Diamond, comme Nussbaum, renvoient à un rapport *perceptif* au littéraire, qui conduit à faire de la lecture une véritable expérience […] – une expérience indissolublement intellectuelle et sensible, une « *aventure* de la personnalité, entreprise contre des forces terrifiantes et dans des mystères effrayants » dit Nussbaum.[735]

Elle rejoint ici Dewey et d'autres, l'importance de l'expérience est essentielle en pédagogie et en littérature aussi, et, elle rappelle que le lecteur établit un lien perceptif au littéraire. Les deux termes

[734] Un cahier multimédia autour du projet global a été mis en place, mais, sans consigne explicite, les élèves n'ont pas osé y contribuer de manière improvisée. Lors du webinaire *L'Éducation par la fiction*, organisé par Alexandre Gefen et Sandra Laugier, une conférence sur les « Métamorphoses numériques des lectures adolescentes et culture scolaire » a présenté des pistes pour la mise en place de ces espaces libres (novembre 2023). La parution d'un ouvrage collectif sous la direction de l'intervenante, Françoise Cahen, est prévue : https://www.prisme-asso.org/metamorphoses-de-la-lecture-a-lheure-du-numerique-catherine-bizot-lire-au-college-n-6090/. On peut faire le lien avec la proposition 7 de Manning et Massumi : Inventer des plateformes de relation, Manning, E. & Massumi, B. (2021). *Pensée en acte*. Les presses du réel. Paris. p. 51.

[735] Laugier, S. et al. (2006). *Ethique, littérature, vie humaine*. PUF. Paris. p. 9-10 : présentation.

se rejoignent par la capacité de prêter attention. L'effort de lecture accompli par les élèves leur permet d'entrer dans un espace d'expérimentation de la vie, en plus des expériences de pensées proposées en ateliers.

Une expérience de liaisons complexes.

En plus de l'attention, la lecture entraîne aussi à développer la capacité d'écoute. Notamment, les adolescents sont en train de découvrir l'identité narrative, ils intègrent que cette identité est dynamique, narrative et inscrite dans le temps, même dans le temps passé, « le temps d'avant ». Citons Daniel Mendelsohn qui livre des réflexions sur la narration tout au long du texte : « L'une après l'autre, les boîtes chinoises s'ouvraient, et je restais assis à contempler chacune d'elles, hypnotisé »[736]. L'attention prend ainsi la forme d'une absorption complète.

> Il y a, par conséquent, une liaison complexe entre les actes de création, les actes de destruction et les actes de rétablissement dans la Genèse, suggérant que ces actes distincts, apparemment opposés, sont en fait pris dans une boucle intriquée et infinie.[737]

Le mouvement spiralaire de la création nécessite une attention qui reconnaît les actes distincts et qui permet de les relier.

> Mon grand-père me racontait toutes ces histoires, toutes ces choses, mais il ne parlait jamais de son frère et de sa belle-sœur, et des quatre filles qui, pour moi, ne semblaient pas tant morts qu'égarés, disparus non seulement du monde, mais – de façon plus terrible pour moi – des histoires mêmes de mon grand-père.[738]

La figuration qui structure est en jeu ici : les récits emboîtés (poupées russes), la spirale, le récit linéaire en tant que trajectoire, la généalogie (filiation), la mosaïque et surtout les liens noués par les rencontres, figurés plutôt par une coloration affective (familiarité, angoisse, reconnaissance, confiance, etc.).

Une expérience de création.

Un atelier du souvenir peut devenir un atelier de rencontre de créateurs et de créatrices. Ces moments-là nous font vivre une expérience de recherche-création qui diffère de l'enquête. L'attention à l'autre et la sollicitude qui en résulte se traduisent en une créativité inspirée par les recherches menées, les documents trouvés. Les éléments biographiques sont contraignants et en quelque sorte des contraintes « encapacitantes » :

[736] *Op. cit.*, p. 49.
[737] *Op. cit.*, p. 202-203.
[738] *Op. cit.*, p. 28.

> Nous voulions à tout prix éviter les connotations volontaristes souvent charriés par des mots tels qu'« improvisation », « émergence » et « invention ». Il ne serait pas question de laisser les choses « se faire d'elles-mêmes », comme si libérer l'interaction de toute contrainte suffisait à déclencher une production "créative".[739]

Plusieurs techniques expérimentées dans une démarche de recherche-création par le *SenseLab* de l'Université de Montréal en 2004 renseignent sur la prise en compte d'un texte littéraire, par exemple, non comme objet d'étude, mais comme un instrument, ici, d'expérience sensible d'une rencontre de l'altérité, soit de textes sur les mémoires de la Shoah, soit de participants et des participantes. Le *SenseLab* a organisé de grands événements qui ont débouché sur une liste de conseil pour la mise en place d'une recherche création dont on peut s'inspirer, à une échelle très différente.

> Il appartient aux organisateurs de l'événement d'expérimenter avec l'invention de techniques de relation pour la recherche-création, non seulement dans le cadre d'une pratique de « conception d'événements [*event disign*] », mais dans celui, plus vaste, d'une « éthique de l'engagement ».[740]

Cet engagement qui se pratique lorsque l'on travaille à partir d'un texte ou partir de traces laissées dans les archives est expliqué dans la proposition de « pratiquer l'attention et la générosité de façon impersonnelle, comme des vertus politiques fondées dans l'événement. »[741]. L'attention se porte, selon cette démarche, sur l'irréductiblement singulier. Le collectif est en effet « l'être différent ensemble ». Par exemple, lors des ateliers consacrés à la lecture du récit de Daniel Mendelsohn, l'accent est mis sur la manière dont chacun rend compte de ses recherches, sur le respect des multiples points de vue qui s'expriment, en absence d'experts, ce que dit l'auteur de son récit, remplace l'expert, bien entendu, les élèves ont la charge de repérer les paroles de l'auteur. On doit faire l'effort d'écouter des entretiens, de lire des articles. Quand on lit, l'on écrit, en analogie avec la contemplation d'une peinture, où l'on peint avec l'artiste, le spectateur tient le pinceau avec lui. C'est une lecture créative, un premier petit pas vers un processus de recherche création. Cet espace est le comité de lecture qui, par phases, devient un atelier philo, mais il reste toujours une communauté de recherche, peu importe l'activité.

Un exemple de production.

La constitution d'une frise chronologique « vivante »[742], chacun tire au sort le nom d'un ou d'une témoin ou un événement du XXe siècle jusqu'à aujourd'hui. Les participants, en se questionnant, se

[739] Manning, E. & Massumi, B. (2021). *Pensée en acte*. Les presses du réel. Paris. p. 42.
[740] *Ibid.,* p. 40.
[741] *Ibid.,* p. 61, proposition 11.
[742] Voir Annexe 6.

disposent dans un ordre chronologique. Lors de la constitution de la frise commune, les discussions sont nécessaires enfin de rendre compte du savoir factuel acquis lors de cette enquête. On pourrait aussi associer des photos du livre ou des événements. C'est une frise éphémère qui fait surgir la question : en quoi ces événements traumatiques résonnent-ils actuellement ?

1.2 Proposer d'agir en lisant.

L'expérience littéraire peut consister en une activité réceptrice de la création d'un monde, faisant ainsi appel à des capacités de jugements de valeur où la réception constitue une forme de construction. En atelier du souvenir, l'objectif consiste à expérimenter ce processus, lire, c'est déjà écrire, donc prendre des notes est aussi un processus de soulignement et de valuation. Selon Samuel Neptune et Michel Sasseville, l'on vise l'activité sensorielle des nuances parce qu'elle est affective et appréciative, et en même temps elle est transformatrice :

> C'est pour cette raison que la pratique répétée de la philosophie avec les enfants leur donne l'occasion de se construire un réservoir de lucidité qui les conduira à devenir de plus en plus nuancés dans leur jugement. La pratique de la philosophie avec les enfants ne leur apporte pas un savoir (s'il tel est le cas, c'est qu'ils l'auront construit entre eux et il sera toujours possible de le remettre en question), mais un pouvoir de concevoir leur expérience avec le souci de l'autocorrection. C'est déjà beaucoup, quand on songe que, par ce pouvoir, c'est également leur capacité d'entendement qui s'en trouve enrichi.[743]

Cette capacité à concevoir, que lui faut-il pour se déployer ? Selon les chercheurs québécois qui s'inscrivent dans la lignée de Lipman/Sharp, c'est dans le cadre d'une communauté de recherche qu'elle se construit. Comment y établir un espace de résonance ?

1.2.1 Hartmut Rosa et la relation au monde.

Hartmut Rosa présente la relation entre le soi, le monde et les autres comme une relation de résonance, il en a déjà été question. Il s'agit maintenant pour les jeunes de distinguer des relations d'affirmation des relations de rejet de la vie, appelées des relations « résonnantes » ou des relations « muettes », tout en précisant que la résonance n'est pas une émotion, mais une qualité d'une relation. Comment peut-on établir une relation de qualité avec les mémoires de la Shoah, les récits de témoins et des descendants et surtout avec les autres participants et participantes – et les relier de manière singulière, la mémoire serait-elle ainsi remise en circulation ?

[743] https://philoenfant.org/2019/09/08/la-philo-pour-enfants-ou-lart-de-construire-le-pouvoir-de-concevoir/.

Hartmut Rosa a répondu à la question suivante : pourquoi lire ? Sa réponse éclaire un phénomène que l'on peut considérer comme une résonance narrative[744]. Avant d'y venir, il critique la conception de la lecture perçue comme fuite de la vraie vie :

> La lecture n'est pas un *Ersatz* pour la vie, elle est son élargissement et son approfondissement […]. En quelques minutes, le soir et le matin, mon rapport au monde se liquéfie, la rigidité et l'enfermement de mon être dans le monde quotidien et routinier, ainsi ma relation au monde devient variable, de multiples formes et facettes.[745]

L'activité de lecture n'est pas une activité à côté d'une vie qui nous concerne, une sorte d'évasion ou de divertissement, mais au contraire, une expérience de compréhension, par une multiplication des points de vue, le lecteur est en mouvement, son monde s'ouvre à des rencontres, même quand il s'agit d'une lecture de divertissement. Hartmut Rosa parle de « plongeon » dans une autre perception.

> En lisant, les êtres humains et les choses changent de détermination. Je plonge dans une relation au monde entièrement différente […]. Je peux les sentir, les entendre et les humer […] et cela modifie comme par magie ma relation à moi-même, mon estime de moi. Il y a des passages pendant et après lesquels je perçois soudain mon corps différemment qu'auparavant, peut-être différemment que jamais auparavant. Je vis une modulation constante de ma relation au monde : des sentiments de peur, de désir, de nostalgie, d'abandon, d'isolement, d'inquiétude et d'amour, mais aussi de haine et de colère, vont et viennent dans des variations et des combinaisons toujours nouvelles.[746]

En reconstruisant le texte, l'on construit des images qui élaborent les affects en pensée, peut-être l'on peut même parler d'images de pensée affective. Hans Rosa décrit ici le phénomène de la lecture sensible, qui permet en effet de coconstruire une expérience vécue avec le texte, parfois du narrateur et de l'auteur, parfois d'un personnage particulier, parfois avec une dimension thématique ou un style. Parfois, il s'agit d'une forme d'incompréhension et d'irritation, et cette forme de lecture pousse le lecteur, à respecter l'altérité et à entrer en dialogue avec l'autre.

Peut-on seulement constater une différence entre le fait de vivre quelque chose de l'intérieur ou de l'extérieur ? S'il y a moins de résonance, il y a plus d'aliénation. La « résonance », est-elle une

---

[744] Recueil d'anniversaire de la maison d'édition Suhrkamp : *Warum lesen* ? (2020). Suhrkamp. Francfort.

[745] *Ibid*., p. 197 « *Lesen ist nicht ein Ersatz für das Leben, es ist seine Erweiterung und Vertiefung. […] In wenigen Minuten morgens und abends verflüssigt sich mein Weltverhältnis, löst sich die Starrheit und Verpanzerung meines alltäglichen, routinierten In-der-der-Welt-Seins, wird meine Weltbeziehung variable, vielgestaltig und facettenreich".*

[746] *Ibid*., p. 198-199 : « *Im Lesen aber ändern die Menschen und Dinge plötzlich ihren Charakter. Ich tauche in eine ganz andere Weltbeziehung. […] Ich kann sie fühlen, hören und riechen […] und dabei verändert sich auf magische Weise auch mein Selbstverhältnis, mein Selbstgefühl. Es gibt Passagen, in denen und nach denen ich plötzlich meinen Körper anders wahrnehme als vorher, vielleicht anders als jemals zuvor. Ich erlebe eine fortwährende Modulation meiner Weltbeziehung: Es kommen und gehen Empfindungen der Angst, des Begehrens, der Sehnsucht, der Verlassenheit, der Isolation, der Sorge und der Liebe und auch des Hasses und der Wut, in immer neuen Variationen und Kombinationen*".

forme de sympathie réciproque ? Que propose Hartmut Rosa ? Voici comment il définit une expérience de résonance réussie :

> Le moment de compréhension, presque hypostasié par Jürgen Habermas, par exemple dans les discussions intenses, peut selon moi être mieux compris comme un processus de transformation collective vers le commun, qui résulte du fait que les participants parviennent à se comprendre mutuellement (et donc à se transformer). De tels moments de résonance se produisent lorsqu'une sorte de « crépitement » s'installe soudainement dans la salle, lorsque des débats lents et l'échange d'arguments se transforment en un événement collectif dans lequel les personnes présentes se sentent directement concernées et interpellées, dans lequel quelque chose est en jeu pour elles. Si la communication réussit, les participants sortent littéralement transformés de la discussion – mais il s'agit là d'un processus tout à fait différent et d'un « bonheur » différent de l'expérience d'avoir imposé son *point de vue*, défendu *ses intérêts* ou obtenu *gain de cause*.[747]

Il renvoie également au concept durkheimien d « effervescence collective », il ne tend pas vers le respect mutuel, mais vers une réponse. Comment, dans l'atelier du souvenir, réussir à faire vivre ces relations « entre deux », ce qui compte, c'est le contact, en allemand *Berührung*, le moment où l'on se sent touché. Et cela est tout à fait ce qui se passe au moment de la lecture, après tout chacun en fait une expérience d'attente des réponses à venir.

> Bien que chaque désir soit fondamentalement un désir de résonance (et chaque peur une peur de perte de résonance), l'expérience pleine et réussie de résonance est libre de désir [...et...] porte son accomplissement en elle-même.[748]

Sans doute faut-il alors insister dans les moments de discussion à l'atelier du souvenir qu'il ne s'agit pas de convaincre, d'imposer sa vision, chaque réception singulière mérite une réponse dans le comité de lecture/communauté de recherche. Ce qui ne veut pas dire que l'on peut dire « n'importe quoi », bien au contraire, ce n'est pas un espace relativiste, mais un espace où l'on prend en considération ce qui est dit pour le discuter ensemble, pour formuler des hypothèses et pour penser par et pour soi.

---

[747] Rosa, Hartmut: *Resonanz: eine Soziologie der Weltbeziehung*, Ed. Suhkamp, Francfort, 2019, p. 334-335: *„Das von Jürgen Habermas nahezu hypostasierte Moment der Verständigung etwa in intensiven Diskussionen lässt sich meines Erachtens am besten begreifen als kollektiver Transformationsprozess ins Gemeinsame hin, der dadurch zustande kommt, dass sich die Teilnehmenden wechselseitig zu erreichen (und deshalb zu verändern) vermögen. Solche Resonanzmomente treten dort auf, wo sich plötzlich so etwas wie ein „Knistern" im Saal einstellt, wo sich träge Auseinandersetzungen und der Austausch von Argumenten in ein kollektives Geschehen verwandeln, bei dem sich die Anwesenden unmittelbar gemeint und angesprochen fühlen, bei dem für sie etwas* auf dem Spiel steht*. Gelingt hier Verständigung, gehen die Teilnehmenden geradezu verwandelt aus der Diskussion hervor – das aber ist ein ganz anderer Vorgang und ein anders ‚Glück' als die Erfahrung,* sich durchgesetzt*, seine* Interessen verteidigt *oder* Recht bekommen *zu haben".*

[748] *Ibid*., p. 203-204 : „*Obwohl jedes Begehren im Grunde ein Resonanzbegehren ist (und jede Angst eine Angst vor Resonanzverlust), ist die gelungene oder vollkommene Resonanzerfahrung selbst insofern frei von Begehren [und] ihre Erfüllung in sich selbst trägt*".

Illustrations.

Le simple fait de lire ou d'entendre une histoire permet l'établissement d'une relation de résonance, la « résonance narrative » permet, ce faisant de participer à une action lue ou entendue « comme si » on la vivait, en l'appréciant d'une manière beaucoup plus intense que dans les relations face à face et l'habitude prendre en compte l'altérité. En cela l'atelier du souvenir rejoint les ateliers de philosophies :

> Johanna : Il me semble que dans la conception de Lipman de cette autocorrection, ce qui est intéressant est que, en s'autocorrigeant, on va intégrer parfois le point de vue des autres. Cela signifie, paradoxalement, qu'être autonome, ce n'est pas du tout penser comme une île, et penser seul, en se dégageant des autres, mais c'est parfois aussi être consciemment et librement influencé par quelqu'un.
> Michel : En fait, le but de toute cette démarche, et je l'ai répété à maintes reprises, et Lipman également, et Ann Margaret Sharp à sa manière aussi, est d'en arriver à faire que les enfants pensent par et pour eux-mêmes en ayant intériorisé le point de vue des autres. Parce que penser par et pour soi-même, sans tenir compte de ce qui peut se dire autour de soi, cela peut faire de nous des bourreaux. Et notre ambition n'est pas de faire des bourreaux, mais des gens meilleurs, bienveillants, capables de vivre avec les autres. Par ailleurs, penser par soi-même est également extrêmement important parce que cela te permet aussi d'innover…[749]

On apprend à dialoguer avec des points de vue d'autres en lisant, car l'on invite le texte dans son monde, la rencontre se déroule en dialogues. C'est un dialogue qui « fait avancer les choses », comme les disent les élèves. Hartmut Rosa parle d'une expérience d'« auto-efficacité » expressive, puisque l'être humain est un être de langage. Il produit un monde intérieur et celui-ci, par exemple peut mener à l'écriture de journaux intimes. Il insiste entre la différence de la lecture et du visionnage d'un film, car chacun doit déployer cette capacité de production.

> En lisant, nous ne nous contentons pas de doubler une vie ou une expérience, mais nous répondons également à ce qui est produit et pris forme dans le récit, nous nous trouvons dans un dialogue constant, une confrontation avec ce que nous lisons ou avec le protagoniste.[750]

La lecture a ainsi une portée éthique, parce que les lecteurs et lectrices deviennent capables d'entrer en relation avec eux-mêmes comme un autre et avec l'autre différent d'eux dans une relation ouverte, en ayant peur de la perte de résonance, c'est dans ces moments-là que l'irritation survient. L'irritation est un premier signe de l'aliénation.

---

[749] *Ibid*., p. 37-38.
[750] Recueil d'anniversaire de la maison d'édition Suhrkamp : *Warum lesen* ? (2020). Suhrkamp. Francfort. p. 207 : *„Lesend verdoppeln wir nicht einfach ein Leben oder eine Erfahrung, sondern wir antworten auch auf das narrativ Erzeugte und Gestaltgewordene, wir befinden uns in einem stetigen Dialog, einer Auseinandersetzung mit dem Gelesenen oder der Protagonistin".*

> Car nous lisons généralement dans un espace sûr et protégé qui nous permet de nous ouvrir en toute confiance, comme nous ne pourrions guère nous ouvrir et nous rendre vulnérables face à un véritable étranger. Quelque chose qui m'est nouveau, qui est différent de moi, me parle, et je suis capable de l'entendre, d'y répondre, d'en faire quelque chose.[751]

En conclusion, la « résonance narrative » traduit cette relation spécifiquement littéraire au monde et le tissu d'histoires représente les expériences vécues « transformées par le moulin en grains », « boulangé[752] » :

> Si cet acte peut être tenu, comme il a été dit plus haut, pour le vecteur de l'aptitude de l'intrigue à modéliser l'expérience, c'est parce qu'il ressaisit et achève l'acte configurant, dont on a souligné aussi la parenté avec le jugement qui comprend - qui « prend ensemble » - le divers de l'action dans l'unité de l'intrigue.[753]

Il faut retenir ici le verbe « modéliser », en effet, il s'agit de « figurer », de nourrir des paradigmes, de former des tropes, une activité de mimésis et en même temps une activité de construction d'une « machine » cognitive. Ainsi, l'on fait l'expérience de la compréhension « par et pour soi-même », par la mise en œuvre de cette interprétation lorsque l'on lit un texte à voix haute, encore plus, si on le lit dans les lieux de mémoire. Les participants et participantes se laissent prendre au jeu des « comme si » et produisent volontiers des métaphores et des comparaisons. Ricœur parlerait de « solution poétique » à des apories. En cela, l'autoformation se trouve au centre du champ d'expérimentation narratif.

1.2.2 Un exemple : Écrire et dessiner une rencontre.

Cette lecture fait appel à la figure « colorée » des souvenirs. Parfois l'on peut représenter les souvenirs, le roman graphique Mauss a montré la richesse de sens créée par une image qui n'illustre pas un texte, qui montre autre chose ce qui instaure une ambivalence qui se prête à l'interprétation. Les albums de jeunesses offrent la même richesse si l'on organise des ateliers du souvenir avec les enfants plus jeunes. Il existe de nombreuses initiatives qui ont recours à des médias différents pour sauvegarder les paroles, les souvenirs des derniers témoins des camps, par des entretiens, des films documentaires[754], etc. Prenons l'exemple d'une nouvelle de Barbara Yelin qui provient de plusieurs

---

[751] *Ibid*., p. 210 : *« Denn wir lesen ja in aller Regel in einem sicheren, geschützten Raum, der es uns ermöglicht, uns vertrauensvoll zu öffnen, wie wir uns einem realen Fremden gegenüber kaum je öffnen und berührbar machen könnten. Da spricht etwas zu mir, das mir neu ist, das anders ist als ich, und ich vermag, es zu hören, darauf zu antworten, damit etwas anzufangen".*

[752] Carruthers, M. (2002). *Machina memorialis*. Gallimard. Paris, p. 143 Elle cite Pierre de Celle (XIIe siècle) : « La lecture est nourriture, 'un four fumant rempli de pains faits de la meilleure farine' ».

[753] Ricœur, P. (1983). *Temps et Récit. L'Intrigue et le Récit historique (L'ordre philosophique)*. Seuil. Paris. Kindle. Emplacement 2483.

[754] Nahum, Sophie : *Les derniers*, film documentaire, Fondation pour la mémoire de la Shoah : https://www.fondationshoah.org/memoire/les-derniers-une-serie-documentaire-de-sophie-nahum.

années de travail et de rencontres entre l'auteure-dessinatrice et Emmie Arbel, survivante de la Shoah[755]. Cette expérience a vu le jour dans le cadre d'un travail étroit avec Charlotte Schallié, spécialiste des études germaniques et historienne de l'holocauste[756]. En classe, ou en atelier, cette lecture facilite l'approche des mémoires de la Shoah.

Lors d'un séminaire consacré à la genèse de la nouvelle, Barbara Yelin et Charlotte Schallié discutent du processus de création qui est avant tout le récit d'une relation. Barbara Yelin choisit de raconter l'histoire d'Emmie Arbel, s'inspirant de deux photos[757] d'Emmie, l'une prise avant sa déportation à quatre an et demi, elle est née en 1937 et l'autre après la libération des camps, en posant la question : Que s'est-il passé entre ces deux moments ? Barbara Yélin cherche à y répondre lors des entrevues chez Emmie Arbel, mais, bien souvent, Emmie ne se rappelle rien. Elle sait, mais elle n'a pas de souvenir[758]. L'auteure et dessinatrice cite Emmie : « *I know it happened to me, but I don't remember*. ». Barbara Yelin nomme ce phénomène « avoir une vie inhabitée, mais celle d'un corps plongé dans l'immédiateté », en effet, la vie d'Emmie est divisée en plusieurs pièces, celle des souvenirs (« je me souviens »), de l'absence de souvenirs (« je ne me souviens pas ») et celle de ce que son grand frère lui a raconté. Le récit, adressé à Barbara, évolue dans ces espaces. L'auteure va collecter des sources historiques d'archives[759] pour donner un cadre à la vie d'Emmie. Dans le roman graphique, le lecteur est en présence de la continuité discontinue de la vie d'Emmie telle que celle-ci la raconte à Barbara et telle qu'elle est représentée dans le processus artistique.

Charlotte Schallié, en charge du programme *Art and Testimony*[760] explique le processus artistique qu'elle définit comme un « outil critique d'enquête » décrivant la création d'une relation, car la mémoire réside dans une relation. Celle-ci repose sur la transparence et des points de vue en résonance, pour aboutir à ce que la refiguration en dessin suscite la compréhension narrative chez le lecteur. Emmie se souvient différemment aussi quand elle voit les dessins, car la relation de confiance repose sur son consentement aux dessins *(« show what she allows to show* »). Les dessins montrent ce processus, car le visage d'Emmie n'est pas le même au début du récit qu'à la fin. Charlotte Schallié a suivi toute la création et fait le bilan suivant : Barbara a donné des images à Emmie qu'elle avait en elle (« *give images to Emmie she had in her* »).

[755] https://holocaustgraphicnovels.org/films/.
[756] https://www.uvic.ca/news/topics/2022+expert-qa-holocaust-graphic-novel+expert-advisory.
[757] Annexe , capture d'écran *"Drawing Memories" – Barbara Yelin in Conversation with Charlotte Schallié* du 20 mars 2024, University of British Columbia, Vancouver Campus, avec leur aimable autorisation.
[758] Yelin, B. et al. (2022). *Aber ich lebe*. C. H. Beck. Munich. planche 6 et 7.
[759] https://arolsen-archives.org/fr/.
[760] https://publichumanities.ubc.ca/events/art-and-testimony-webinar-mini-series-2024/.

En atelier du souvenir, lire cette enquête et découvrir des lieux moins connus en Franche, des camps aux Pays-Bas et en Allemagne, permet d'adopter encore une autre perspective, celle d'une intervieweuse et enquêtrice qui est en même temps dessinatrice, et, surtout, qui prête son espace subjectif à Emmie pour lui donner des images.

Barbara définit ses dessins par ce qu'ils ne sont pas, c'est-à-dire une photo fixe extraite d'un film qui continue à dérouler, mais une manière de rendre visible la manière de parler d'Emmie, de montrer sa voix et de la ressentir. Les silences demeurent (« *What is not there is there as well* »). Dans une nouvelle graphique, le processus de création est ouvert, quand elle dessine, elle ne sait pas ce qu'elle va dessiner, car elle trouve les questions en dessinant – ce qui rejoint la définition de cet art, par Charlotte Schallié, comme un outil critique d'enquête. Ainsi, Barbara Yelin a appris que le passé et le présent sont là au même moment et elle exprime les aspects temporels par les couleurs. Du noir pour les camps de concentration, du bleu pour la famille, des couleurs orangées, chaudes pour les dernières années, sa maison et sa vie actuelle ; les événements les plus proches dans le temps sont aussi les plus colorés, le noir et blanc représentent le passé. Elle met l'accent sur la vie actuelle où les deux femmes se rencontrent, en 2020, parce qu'une personne entière ne se résume pas aux souvenirs traumatiques. Les intersections sont nombreuses entre le passé et le présent.

À la fin de l'ouvrage, Charlotte Schallié et les coorganisateurs[761] du projet résument cette démarche.

> Ainsi, lorsque nous lisons *Aber ich lebe*, nous entendons les voix des survivants dans des récits visuellement réinventés et complexes, où le passé et le présent se confondent parfois sans transition. […] Une fois le projet lancé, nous avons constaté que notre approche artistique aidait les survivants à se remémorer de nouveaux souvenirs et à revisiter les témoignages qu'ils avaient déjà livrés à maintes reprises. […] Alors que les témoignages écrits et enregistrés sur vidéo ont tendance à restreindre la confrontation avec les survivants et à traiter trop souvent leur témoignage comme un document statique, la narration visuelle – comme la forme des romans graphiques – favorise l'interaction entre les personnes interviewées et les intervieweurs, montrant ainsi toute l'étendue du processus de témoignage et de réception du témoignage.

Emmie Arbel le souligne :

[761] Yelin, B. et al. (2022). *Aber ich lebe*. C.H. Beck. Munich. p. 170-173: Schallié, C et al. *Über dieses Projet* : „*Wenn wir also Aber ich lebe lesen, hören wir die Stimmen der Überlebenden in den visuell re-imaginierten, vielschichtigen Erzählungen, in denen manchmal Vergangenheit und Gegenwart nahtlos ineinander übergehen. […] Als das Projekt angelaufen war, stellten wir fest, dass unser künstlerischer Ansatz den Überlebenden half, neue Erinnerungen abzurufen und mit den Zeugnissen, die sie schon viele Male zu vor abgelegt hatten, neu umzugehen. […] Während schriftliche und als Video aufgezeichnete Zeugnisse dazu tendieren, die Auseinandersetzung mit den Überlebenden zu verengen, und deren Zeugnis allzuoft als statisches Dokument behandeln, fördert visuelles Erzählen – wie die Form von Graphic Novels – die Interaktion von Interviewten und Interviewenden und zeigt damit die ganze Brandbreite des Prozesses des Zeugnisablegens und -empfangen auf*".

> [La nouvelle graphique] « n'étaient que pour les enfants. Mais en y réfléchissant, j'ai compris pourquoi les comics sont si impressionnants. Depuis, je trouve que c'est une idée merveilleuse et créative, de toucher des adultes et surtout les enfants qui n'aiment pas lire.[762]

Même si elle ne développe pas ici toute la profondeur du sens des dessins, son argument fonctionne aussi au lycée. Certains élèves préfèrent lire des nouvelles graphiques. Le processus de remémorisation est représenté par un code visuel, par exemple le code de couleur dans l'œuvre de Barbara Yelin, en regardant on découvre de multiples couches, ce sont les couleurs du souvenir. Du puzzle de vie d'Emmie, naît, au travers la configuration du deuxième moment de la *mimesis* ricœurienne, l'émergence d'une histoire qui forme un sujet et les dessins et la proposition artistique d'une synthèse de l'hétérogénéité de ce vécu.

Illustrations.

Sur le site de la Fondation pour la mémoire de la Shoah, on trouve de nombreux projets pédagogiques soutenus par la fondation. Quelques exemples ici appuient en effet le médium de la nouvelle graphique pour rendre compte du « voyage » vers les camps, le fait d'aller au Musée d'Auschwitz. Avant de partir, témoigne une case, « Une étude poussée du livre sur Charotte Salomon de David Foenkinos a été faite », l'image illustre ce propos par un portrait de Charlotte qui s'inspire de sa façon de dessiner. Les enfants ont également rencontré Evelyne Askolovitch, rescapée des camps, et Alain Hischler, enfant caché. Le dessin les représente avec un visage très sérieux pendant la conférence et une case supplémentaire montre les deux témoins qui se regardent, avec le texte : « À la fin, ils ont échangé un regard empreint de compassion ». Cette image expliquée par le texte montre pourtant que ce lien impossible à partager a été perçu par les enfants. Certains dessins montrent les lieux visités déplacés au moment de l'existence du camp, l'on y retrouve les images marquantes collectives, mais la légende admet surtout que l'on ne peut pas s'imaginer la vie dans les centres de mise à mort, qu'ils n'arrivent pas "à se rendre compte de la cruauté des *SS* ». Le moment du « débriefing » occupe une case entière, on voit les enfants assis en rond autour d'une table[763]. Lors de la production de la BD, ils ont dû interpréter les lieux et décider de la manière les représenter.

D'autres productions expliquent ce que les enfants ont appris, par exemple, sur la maison d'Izieu. Dans un court-métrage réalisé en 2016 sous la direction artistique de Stéphane Bubel de l'association *Ap'Art*, les élèves prêtent leur voix aux lettres qui ont été envoyées par les enfants assassinés ou

[762] *Ibid*., p. 142.
[763] https://www.fondationshoah.org/sites/default/files/1-enseignement/bd-par-les-eleves-du-lycee-le-breda.pdf.

reçues par eux, en mettant l'accent sur des événements de la vie quotidienne qui résonnent fortement avec la vie actuelle[764]. C'est un exercice de mise en voix et d'interprétation. Sans doute, le heures passées à la production du film, un événement de recherche-création, avec des spécialistes de la réalisation, le professeur d'histoire, spécialiste aussi, et les enfants comme visiteur du musée. Le ou la spécialiste occupe un rôle clé, ils sont nécessaires pour créer une telle démarche. Le soutien de la Fondation pour la Mémoire de la Shoah ou les dispositifs régionaux[765] permettent de les y inviter, car leur savoir-faire ajoute au sérieux de la démarche et l'approfondi par la qualité de l'expérience de figuration si production il y a, et garantit le cadre d'un atelier artistique.

Qu'en est-il de réception littéraire, sous quelle forme est-elle présente dans les projets pédagogiques présentés sur le site de la Fondation pour la Mémoire de la Shoah ? Citons deux exemples actuellement consultables, un projet de théâtre, par exemple, permet en 2018 la création d'une pièce de théâtre intitulée *Nous rapporterons tes paroles* en écho aux paroles de Charlotte Delbo. Le deuxième projet concerne Primo Lévi. Après un voyage à Auschwitz, les élèves de la classe impliqués ont créé un marque-page, reproduit, offert sans doute, et qui se retrouve au milieu d'un livre, au détour d'une page. Cet objet symbolise le lien entre la lecture et la transmission, mais il est aussi un élément personnel, puisque chacun lit à son rythme et possède maintenant un marque-page pour marquer « où il en est ».

Le lycée Léopold Sédar Senghor à Évreux rend compte du projet de « Passeurs de mémoire » en lien avec le dispositif régional *Mémoires d'Auschwitz-Encrage* en 2024-2025[766]. L'écrivaine Aurélia Hascoat a animé des ateliers d'écriture et la production écrite des participants est à lire sur le site du lycée. Dans ce projet, des lectures à voix haute par des élèves de leur production et de pages du roman *La carte postale* d'Anne Berest (qui a un lien particulier avec Évreux, la ville de déportation des membres de sa famille et un passage consacré dans le roman aux élèves de l'atelier « Passeurs de mémoire », puisque la narratrice découvrait leur existence quand elle faisait elle-même des recherches historiographiques sur sa famille). Les productions écrites sont accompagnées de productions en arts plastiques, des valises contenant des documents et objets représentant la vie des déportés, de plus, l'ensemble des travaux constitue du matériel pédagogique pour le cours d'Histoire.

[764] https://www.fondationshoah.org/enseignement/une-maison-izieu-un-court-metrage-danimation-realise-par-des-collegiens.
[765] https://www.normandie.fr/actions-educatives.
[766] https://senghor.lycee.ac-normandie.fr/spip.php?article1505.

Le projet dont il est question ici, s'inscrit dans une logique de réception des textes que l'on vit sans exigences de production, sinon l'interprétation, à voix haute et en discussion. Les participants et participantes ont approuvé le dispositif que l'on pourrait appeler « on se souvient et c'est tout[767] » et c'est très difficile de mesurer quels souvenirs vont leur rester. Les textes et les livres resteront. Bien sûr, ses rencontres littéraires ont ouvert des questionnements sur l'histoire locale, fait naître l'envie de savoir ce qui s'est passé là où l'on habite et un projet pédagogique sur des déportés de Pont-Audemer s'est greffé au projet littéraire. On est en droit de parler de répercussions ou d'effets du travail dans l'atelier du souvenir et des efforts (et plaisir) de lecture fournis.

La suite du projet vient d'être esquissée, il en sera question dans le deuxième chapitre. En outre, lors de ce travail historiographique sur le couple Aszendorf, déporté de Pont-Audemer en 1942 et l'organisation la pose de pavés de mémoire traité plus loin, une occasion s'est créée pour un partenariat avec une école primaire du secteur. Entre autres, une lecture d'album a eu lieu, et, il s'agit là d'une illustration de rencontre littéraire et graphique. En racontant son histoire, Emmie Arbel, en tant que survivante de la Shoah, évoque sa mission de témoigner. Elle se préoccupe tout particulièrement de la manière dont les enfants peuvent être touchés, la novelle graphique lui semble un bon moyen. Dans ce travail, nous venons de démontrer que la novelle graphique ne consiste pas en une simplification, mais un outil critique d'enquête très riche, spécifique et sans doute plus accessible. Qu'en est-il alors de la littérature de jeunesse[768] ? Écrire pour les enfants, est-ce une simplification ou le choix d'une autre approche ? Edwige Chirouter pose la question de l'enfant, de la littérature et de la philosophie dans la lignée des concepteurs de la philosophie avec les enfants, Lipman et Sharp, ayant écrit eux-mêmes des textes littéraires avec une intention pédagogique, donc de textes plutôt didactisés.

1.2.3 La spécificité de la littérature de jeunesse.

L'œuvre emblématique de Lipman *La découverte d'Harry Stottlemeier*[769], une introduction à la logique formelle, est complétée par des ouvrages d'accompagnement pour s'exercer à acquérir une réflexion valide. Sharp a conçu des histoires pour contribuer à la formation éthique des enfants et pour déclencher et ancrer les discussions dans les communautés de recherches philosophiques. Après la lecture, les participantes, les participants à l'atelier formulent des questions dont une sera retenue, c'est le moment de la « cueillette de questions ». Cependant, Edwige Chirouter garde le

[767] Parole de Bastien, élève de seconde en 2023.
[768] Lire à ce sujet : Schang, M. C. (2010). Faire un détour par la « littérature de jeunesse » ? *Revue d'Histoire de la Shoah,* n°193(2), p. 219-233. https://shs.cairn.info/revue-d-histoire-de-la-shoah-2010-2-page-219?tab=texte-integral.
[769] Lipman, M. (1978). *La découverte de Harry Stottlemeier.* Vrin. Paris.

principe de l'histoire pour nourrir la réflexion, mais privilégie les œuvres littéraires. Le texte n'illustre pas le propos, mais fait au contraire émerger la question (le saisissement ontologique). L'image ajoute une nouvelle dimension au texte, puisqu'elle a un message propre et complexifie les récits ayant ainsi une fonction allégorique ou métaphorique. Edwige Chirouter écrit au sujet de la métaphore vive :

> La littérature n'a pas besoin de la philosophie pour réaliser pleinement cette dimension ontologique. Elle pense pleinement et indépendamment d'elle. Parce qu'elle représente la possibilité démultipliée d'expériences exemplaires et signifiantes sur la ou les vérité(s) du monde, elle constitue un espace autonome de pensée. […] L'herméneutique moderne [L'auteure fait ici référence à Ricœur.] vise à souligner la pluralité et la divergence des interprétations sur les significations du monde et la question de l'identité. De la même façon, Ricœur ne cherche jamais dans un texte une seule et unique idée essentielle qui fixerait l'œuvre à cette seule signification, à un seul « message », mais souligne toujours la pluralité des interprétations possibles. Pour lui, surtout, la vérité du texte se trouve uniquement dans la relation que celui-ci va entretenir avec son lecteur, ou plus précisément dans la façon dont son lecteur va percevoir, recevoir ses significations intrinsèques.[770]

Ses analyses reposent sur les apports théoriques ricœuriens abordés ici précédemment, c'est-à-dire la littérature comme expérience de pensée et le concept de l'identité narrative pour ensuite les appliquer à la littérature de jeunesse et pour démontrer qu'il s'agit bien de textes littéraires. Quel est le critère retenu pour constituer un corpus de texte de littérature de jeunesse ? L'idée qu'il doit s'agir de textes qui proposent une version simplificatrice du monde est erronée :

> J'entends ainsi la littérature comme un *recueillement*, au sens où Jacques Derrida l'entend lui-même, c'est-à-dire comme un *retour à soi* par l'intermédiaire de l'œuvre. C'est un texte qui parle, de façon plus ou moins explicite d'ailleurs, des angoisses, des espérances, des désirs qui constituent l'essence de la condition humaine (la peur de la mort, de la solitude, la rédemption par l'amour ou la création) et qui m'aident à donner sens à mon expérience intérieure. Il ne vise donc pas à adapter l'enfant, par exemple, à la société et à la culture particulière dans laquelle il est immergé. Il ne cherche pas à lui transmettre des valeurs morales particulières. Il n'est pas purement descriptif, fonctionnel. Il ne cherche pas à simplement distraire ou informer sur les conditions de vie présente […]. Un texte littéraire est un texte avec lequel je peux vivre une *rencontre* initiatique, fondamentale. Il peut m'aider à me comprendre, à mettre de l'ordre dans mes sentiments, dans mes angoisses, dans mes doutes, dans mes espérances. Sentiments et aspirations dont je n'ai pas forcément conscience qui me sont révélés par la lecture.[771]

Cette définition est essentiellement négative et témoigne de la difficulté de définir la qualité littéraire d'un texte, dans ce passage Edwige Chirouter délimite le cadre littéraire en dehors de toute visé moralisante ou idéologique, permettant un espace protégé qui pose un problème et qui soulève des

[770] Chirouter, E. (2015). *L'enfant, la littérature et la philosophie*. L'Harmattan. Paris. p. 89.
[771] *Ibid.,* p. 112.

questionnements. L'auteure la nomme le « critère de l'intime[772] » : ces questions sont existentielles et universelles et touchent l'intime au sens où elles nous font grandir la mort, le temps, etc.) Ensuite, elle ajoute un deuxième critère, celui « de la décentration[773] ». Ce texte permet la rencontre de l'autre, par ces deux critères l'on retrouve l'articulation de l'intérieur et de l'extérieur, un mouvement paradoxal souligné ici : « deux fonctions qui peuvent être paradoxales : le texte littéraire offre la possibilité d'une rencontre avec soi, mais il permet, dans le même temps, de s'ouvrir à l'Autre. ». Ici réside la « fonction transformatrice » de la lecture.

Illustrations.

Pour illustrer la fonction philosophique de la littérature de jeunesse, Edwige Chirouter présente une séance à partir de la lecture de l'album *Otto, autobiographie d'un ours en peluche* de Toni Ungerer en cycle 3. Il s'agit de l'histoire d'Otto qui appartient à David. Quand celui-ci est arrêté parce qu'il est juif, il le confie à son ami Oskar qui le perd dans un bombardement. Un G.I. trouve l'ours qui lui sauve la vie en arrêtant une balle et il le ramène ensuite chez lui, à la suite de quelques mésaventures, l'ours atterrit chez un antiquaire. Un jour, des années plus tard, Oskar l'y retrouve et cette histoire donne lieu à des articles dans les journaux que David lit. Ainsi, les deux amis se retrouvent également et leur amitié s'avère intacte.

À partir de la lecture de ce texte, la question de l'amitié se pose d'emblée, ainsi que les questions liées à la Shoah et la guerre en général[774]. Lors de la lecture avec les élèves impliqués dans le projet et de la participation à la cérémonie de pose de pavés de mémoire[775] (dont il sera question au prochain chapitre), lors de la cueillette de questions[776], au vu du contexte, celle-ci ont d'emblée portées sur les images collectives marquantes, voici leurs paroles : « quand j'ai entendu 'David', j'ai tout de suite su qu'on va parler d'un petit garçon juif. » et déceler l'intention de l'auteur dans les dessins, « David et Oskar se ressemblent, ils sont pareils ! », les participants développent cette fois le thème de l'amitié qui est nourri par d'autres albums de jeunesse. La lecture a lieu pendant la séance de bilan du projet. Deux questions les préoccupent : « Pourquoi le GI a-t-il ramassé l'ours

[772] *Ibid.,* p. 113.
[773] *Ibid.,* p. 113.
[774] *Ibid*., p. 179 : Edwige Chirouter cite les programmes du cycle 3, documents d'accompagnement *Littérature* : « Au cours des échanges dans la classe sur leurs lectures de l'album, les élèves seront invités à éprouver leur rapport aux autres, au monde et à eux-mêmes, du fait de l'enjeu symbolique de l'œuvre et du travail de mémoire qu'elle engage. ».
[775] Trois ateliers se sont déroulés au printemps 2024 dans une classe de CM 1-2 de l'école Paul Herpin, Pont-Audemer, animé par moi-même. https://actu.fr/normandie/pont-audemer_27467/a-pont-audemer-deux-paves-de-memoire-poses-en-hommage-a-lunique-couple-juif-deporte_60953630.html . Trois ateliers se sont déroulés au printemps 2024 dans une classe de CM 1-2 de l'école Paul Herpin, Pont-Audemer, animés par moi-même.
[776] Lipman et Sharp préconisent un vote démocratique pour le choix de la question à discuter, Edwige Chirouter propose plusieurs manières de choisir : faire voter, imposer ou faire un tirage au sort. Il est possible aussi d'indiquer une question avant la lecture du texte, le texte occupe ici davantage le rôle d'une illustration de la question.

Otto en pleine bataille ? » (Pourquoi risquer sa vie pour un objet « inutile », finalement, c'est justement ce geste qui sauve le G.I.) et « La question des vieilles choses, elles peuvent toujours jouer un rôle. » (On voit l'influence de la société de recyclage actuelle, cela constitue un lien avec le monde de l'élève et permet de développer le lien affectif avec les choses). La question de l'amitié était en effet à aborder par sa qualité inaltérable. Or, le rôle joué par l'ours, une présentation métaphorique du lien et les événements contingents, mais déclencheurs de conséquences les ont préoccupés, tout comme le fait que les Allemands aussi ont été persécutés, parce qu'ils étaient juifs[777]. C'était aussi l'occasion de transmettre des connaissances historiques. Pour améliorer les ateliers, il serait formidable de pouvoir amener les lycéens de l'atelier du souvenir dans les écoles primaires pour lire des albums. Les rencontres littéraires donnent du « grain à moudre » et impulsent des questionnements et parfois des réponses concrètes.

1.3 Mobiliser l'écriture, la lecture et l'écoute.

1.3.1 Le critère « existentiel » pour choisir les textes.

Comment se déroule la rencontre pour les élèves ? Lire, c'est percevoir et recevoir, écrire c'est se ressouvenir ? Est-il possible à ce stade de maintenir intacte cette dichotomie ? Il semble plutôt que le lecteur, la lectrice accomplit mentalement l'acte d'écriture, Gadamer a expliqué ce phénomène par la recréation d'une œuvre picturale où le spectateur tient un pinceau mental. La remémoration est plutôt un chemin, une méthode qui imite la création et qui la transforme. En même temps elle accomplit une reprise attentive de ce qui a été ressenti pendant la lecture de textes explicites, de leur sens implicite, caché et offre ainsi le fondement d'une reconnaissance attentive, clé de la mémorisation. Lire ce serait donc écrire ? Rien n'est moins évident, il n'y a pas de transmission directe de la capacité artistique des écrivains et écrivaines. La transmission reste, de ce point de vue, formelle, méthodologique. Et que fait-on de ce qui est raconté ? Des histoires ? Elles enrichissent le monde, par des images nouvelles, parfois collectives, parfois singulières. Et elles peuvent se rencontrer.

Rencontrer une historiographie veut dire rencontrer un historien ou une l'historienne qui relate une « vérité objective d'un événement » au sens d'une validité justifiée scientifiquement par une méthode éprouvée qui cherche à décrire les traces matérielles et à les évaluer, à les interpréter et à formuler des hypothèses. De même, il ou elle doit situer les événements dans leur contexte et les traduire pour les rendre accessibles aujourd'hui. Donc, les spécialistes d'histoire contemporaine

[777] Annexe 10.

doivent nécessairement apprendre à écrire des histoires. Souvent, il s'agit d'histoires attribuées à un espace géographique, à des états ou des continents. Le lieu a été façonné par la manière dont il a été habité, tout comme par le milieu naturel dans lequel il se trouve.

Martinho Tomé Soares interroge l'exigence de vérité de l'histoire à l'aide de la pensée de Ricœur et de Thucydide[778]. Le croisement de concepts de préfiguration, configuration et refiguration, ricœuriens avec le texte grec, fait apparaître la place centrale du témoin. En effet, pour sortir de l'histoire nationale et viser une Histoire « universelle », le témoin possède un rôle clé. Ce que l'on vise dans l'atelier du souvenir par une approche littéraire incite les participants à se pencher sur les traces et les actions pourrait s'allier au moment de la « refiguration » ricœurienne. L'écriture inspirée de la microhistoire a donné une impulsion à la littérature dite de la troisième génération par exemple, et elle comporte une dimension réparatrice. L'écriture prend le rôle d'un *pharmakon*, à la fois ancré dans les émotions, représentant le soin et dans la mémoire, puisque celle-ci représente le savoir au sens de la tradition.

> En effet l'opération historiographique peut être insérée dans la séquence des trois phases de *mimesis* impliquée par toute mise en discours : préfiguration (du temps et de l'espace) dans la perception et par l'intermédiaire des témoignages, sinon des documents ; configuration (en passé historique) par des moyens discursifs et rhétoriques qui ne se limitent pas au narratif; refiguration, avec son impact pragmatique, dans la réception et l'interprétation (des actions passées non pas mises en intrigue, mais mises en discours dans la monographie d'histoire).[779]

Ivan Jablonka défend la qualité littéraire d'un récit historiographique, ils répondent aussi aux trois phases de la mimesis, sachant que la refiguration n'est pas la même : d'une part, il s'agit de actes narratifs qui peuvent déboucher sur une action, d'autre part, il s'agit d'actes rhétoriques, qui débouchent également sur une action. Pour les deux genres, l'articulation du général et du particulier est en jeu. Il s'agit de grandes questions existentielles et universelles d'un côté et de l'autre de la grande histoire qui trouve des visages et des voix.

Il y a toujours la rencontre du général, de l'universel et de l'existentiel et les questions se posent en fonction de cette dimension. La rencontre d'un monde ou des mondes au pluriel fournit des paradigmes des mondes où l'on vit (*Lebenswelt*[780]) des êtres humains, dans leur cadre éthique. Il

[778] Soarès, M. (2017). Histoire et vérité chez Paul Ricœur et Thucydide : mimesis et enargeia. *Études Ricœuriennes / Ricœur Studies*, vol 8, n°1, p. 15-17.
[779] *Ibid*., p. 11.
[780] *Lebenswelt*, concept d'Edmund Husserl, lire à ce sujet : Husserl, E. (2008). *Die Lebenswelt: Auslegungen der vorgegebenen Welt und ihrer Konstitution*. Springer-Verlag. Berlin. (Husserliana, vol. 39).

s'agit de rencontre de femmes et d'hommes qui écrivent de l'histoire, des romans, des souvenirs et des témoignages. Et finalement, en lisant on rencontre leur art.

Dans ce passage, le critère de l'universalité des textes est décrit par Kundera :

> Mais, s'il est vrai que la philosophie et les sciences ont oublié l'être de l'homme, il apparaît d'autant plus nettement qu'avec Cervantes un grand art européen s'est formé qui n'est rien d'autre que l'exploration de cet être oublié. […] Un par un, le roman a découvert, à sa propre façon, par sa propre logique, les différents aspects de l'existence : avec les contemporains de Cervantes, il se demande ce qu'est l'aventure ; avec Samuel Richardson, il commence à examiner « ce qui se passe à l'intérieur », à dévoiler la vie secrète des sentiments, avec Balzac, il découvre l'enracinement de l'homme dans L'Histoire ; avec Flaubert, il explore la *terra* jusqu'alors *incognita* du quotidien ; avec Tolstoï, il se penche sur l'intervention de l'irrationnel dans les décisions et le comportement humain. Il sonde le temps : l'insaisissable moment passé avec Marcel Proust ; l'insaisissable moment présent avec James Joyce. Il interroge, avec Thomas Mann, le rôle des mythes qui, venus du fond des temps, téléguident nos pas. Et cætera, et cætera. »[781]

L'universalité apparaît dans le traitement anthropologique de l'action, car elle fait apparaître ce qu'est un être humain. En cela, elle dépasse toutes les frontières et parle autant aux bourreaux, aux vainqueurs qu'aux victimes et vaincus[782].

> J'y ajoute encore ceci : le roman est l'œuvre de l'Europe ; ses découvertes, quoiqu'effectuées dans des langues différentes, appartiennent à l'Europe tout entière. La succession des découvertes (et non pas l'addition de ce qui a été écrit) fait l'histoire du roman européen. Ce n'est que dans ce contexte supranational que la valeur d'une œuvre (c'est-à-dire la portée de sa découverte) peut être pleinement vue et comprise. […] Comprendre avec Cervantes le monde comme ambiguïté, avoir à affronter, au lieu d'une seule vérité absolue, un tas de vérités relatives qui se contredisent (vérités incorporées dans des *ego imaginaires* appelés personnages), posséder donc comme seule certitude *la sagesse de l'incertitude*, cela exige une force non moins grande.[783]

En effet, il s'agit, lors de la culture du souvenir, de poser le problème du vivre-ensemble, du laisser vivre, mais aussi du vivre en prêtant attention à l'autre. Le concept du vivre-ensemble, la question de « ma vision de l'homme » est en même temps la rencontre de l'incertitude. Les élèves doutent quand ils lisent, ils posent des questions nouvelles. La philosophe Marie Perret donne un éclairage sur l'histoire philosophique et des visions anthropologiques au fil du temps :

---

[781] Kundera (1986). *L'art du roman*. Gallimard. Paris. p. 15.

[782] La question du vivre ensemble se pose au Rwanda, où, après le génocide, bourreaux et victimes devaient cohabiter, il n'est pas possible de s'éviter, même si quelques survivants et exilés sont rentrés en Allemagne après 1945, la question se pose dans une autre constellation, moins immédiate et à travers une culpabilité vécue dans une intrafamiliarité. À ce sujet, le travail de l'auteur et musicien Gaël Faye convient à des activités mémorielles en classe, voici ce qu'il dit sur le génocide des Tutsis en 1994 : son regard est justement à la fois intérieur et extérieur, il est né au Burundi qu'il a fui en 1994 et il est retourné au Rwanda pour la première fois, à douze ans, au lendemain des « événements ». Faye, G. (2016). *Petit Pays*. Grasset. Paris.

[783] *Ibid*., p. 16-17.

> La pensée politique moderne envisage la constitution du corps politique à partir du problème de la multiplicité : comment faire en sorte qu'une pure multiplicité d'individus forme un seul peuple ? La fiction de l' « état de nature », forgée par Thomas Hobbes puis reprise par Jean-Jacques Rousseau, a pour fonction de poser le problème à partir de son point de virulence, c'est-à-dire à partir d'un état maximal de déliaison. Au commencement, il y a un agrégat chaotique (« *guerre de tous contre tous* » de Hobbes) ou la dispersion des individus sur la surface de la Terre (Rousseau). Partant d'une humanité « déliée », il convient de savoir par quels moyens l'unité sera possible. Hobbes pensait que seul le « Léviathan », véritable « *monstre qui décourage le crime* » pouvait garantir l'unité du peuple. Le prix à payer était la soumission à un pouvoir absolu. Rousseau pensait, quant à lui, que la coercition ne pouvait créer qu'une unité de façade : en lieu et place du contrat de soumission proposé par Hobbes, il élabore un contrat d'association grâce auquel les citoyens pourront jouir, en plus de la sécurité de leurs biens et de leur personne, de la liberté civile. On sait, toutefois, qu'aux yeux de Rousseau, le contrat d'association ne suffit pas. Pour que la cohésion sociale soit effective, l'adhésion est requise : il faut que les subjectivités soient affectées. L'affect qui servira de ciment au corps social ne sera pas, comme chez Hobbes, l'effroi que le Léviathan inspire, mais l'amour des lois que la Religion civile a pour vocation d'entretenir dans le cœur des citoyens.[784]

L'affect est le ciment de la société, peu importe quelle vision de l'homme on privilégie. Le récit doit être questionner, mais aussi répondre pour créer les conditions « narratives » et d'agencer un puzzle de visions anthropologiques permettant de suturer, de rapiécer et de faire un lien.

La dimension existentielle du texte Sur la terre des vivants de Déborah Lévy-Bertherat.

Le travail de Déborah Lévy-Bertherat se prête précisément à la lecture en atelier de souvenir, parce que de multiples rencontres s'y déroulent, par exemple celle d'une langue différente, de plus quand on entretient un lien complexe avec celle-ci. Pour Déborah Lévy-Bertherat, le lien se vit lors d'ateliers d'écriture créative au lycée français d'Hambourg et à l'institut français hambourgeois. En langue française, en Allemagne, pour des participants parlant les deux langues, ces ateliers incarnent le vivre-ensemble qui repose sur une exigence d'exactitude documentaire issue des recherches dans des archives à Hambourg[785] : Déjà cité, le récit *Sur la terre des vivants*[786] articule le soin, l'art du récit et les mémoires par rapport à son histoire familiale qui démarre à Hambourg en 1892. L'auteure met en miroir la grande histoire et l'évolution de vie d'une femme en particulier, et de sa famille, tout au long du XXe siècle dans un roman en quatre parties, *Explorations* de 1903 à 1914, *Perturbations* de 1914 à 1933, *Désastres* de 1935 à 1945, et *Cicatrices* jusqu'en 1984. Elle nourrit

[784] Perret, M. (2014). Vous avez dit « vivre-ensemble » ? *Humanisme*, vol. 2, n°303, p. 14-17. https://www.cairn.info/revue-humanisme-2014-2-page-14.htm.
[785] Webinaire Art et Soin le 17 avril 2024, présentation : http://eriac.univ-rouen.fr/deborah-levy-bertherat-le-recit-peut-il-reparer-le-soin-des-vivants-et-des-morts-dans-sur-la-terre-des-vivants/, et la documentations sur les ateliers à Institut français : https://www.institutfrancais.de/fr/hamburg/event/atelier-decriture-deborah-levy-22647#/ et atelier lycée français Hambourg : https://dfg-lfa.hamburg.de/2022/11/07/dfg-tv-4-deborah-levy-bertherat/.
[786] Lévy-Bertherat, D. (2023). *Sur la terre des vivants*. Rivages. Paris.

son récit avec des descriptions d'objets et de mots allemands par les liens affectifs qu'ils ont pour les membres de la famille, les ascendants et les descendants. L'allemand est une langue avec laquelle l'écrivaine entretient un rapport problématique : cette langue-là s'est inscrite dans sa mémoire, enfant, sans qu'elle ne réussisse jamais à l'apprendre. C'est la langue de ses grands-tantes et de sa grand-mère qu'elle entendait lorsque celles-ci se retrouvaient. Le soin, la couture et la photographie, autant de techniques de réparation, de retouche ont été transmises par les membres de sa famille dont elle s'inspire pour tisser son récit, et, ainsi ; elle s'appuie sur le trope de la couture pour représenter le vivre-ensemble. Déborah Lévy-Bertherat se rend elle-même en Allemagne, dans des lieux francophones, elle veille à ce que ces fils ne cassent pas.

C'est finalement une rencontre commune qui se produit lorsque l'on vit ensemble. Revenons sur des figures du vivre-ensemble : d'abord, la sororité. Irma lui adresse une grimace, une « bouche tordue » lorsqu'elle se présente à la caméra de Déborah Lévy-Bertherat, quand celle-ci a 9 ans, à Haïfa et bien plus tard, l'auteure découvre ce signe grâce à un agrandissement devenu possible sur son ordinateur. Que se disent-elles, ces deux femmes, la *Krankenschwester*, littéralement « sœur des malades », à travers le puzzle de la reconstitution ? Jamais, du vivant d'Irma, Déborah n'aurait osé aborder le passé, alors, qu'aujourd'hui, c'est à travers des mots allemands expliqués et répertorié de l'abécédaire, qu'elle se ressouvient pour elle, qu'elle donne du poids aux mots. Un mythe familial raconte qu'Irma a tout fait pour partir au camp de Theresienstadt[787] avec sa mère, Fiete, en octobre 1942. Là-bas, elle s'occupe de sa mère, mais aussi d'enfants soignés pour une scarlatine afin de partir guéris vers les camps de la mort, ce passage a déjà été analysé précédemment, il illustre le problème du personnage dans le milieu concentrationnaire et a par-là sa place dans le corpus de l'atelier. Ricœur définit la poétique comme seule réponse possible à l'aporie : ici, celle du soin impossible, prenant la forme d'un art.

La figure de la « réparation » précisée par l'éclairage de la langue allemande : Sa grand-tante, qui, enfant, a bravé l'interdit en passant de la cour au cimetière, qui a été infirmière dans le grand mensonge de Theresienstadt et qui, à son retour en 1945, a dressé une liste des biens qu'on lui a volés lors de sa déportation afin d'obtenir réparation : « *Wiedergutmachung* ». Comment traduire ce mot ? Réparation reste trop faible, « *wieder gut* », veut dire « bon » et « bien » de nouveau, « *machen* » de rendre, de faire en sorte que tout le redevienne. En effet, l'art propose une réponse, celle de ne pas oublier les vies minuscules et humbles d'une époque. Le soin que l'on prend des

[787] https://encyclopedia.ushmm.org/content/fr/article/theresienstadt.

autres est réduit à la seule relation encore possible, celle des mots ; Déborah Lévy-Bertherat interroge le récit, peut-il réparer ?

Ainsi, à travers la rencontre de figures, par exemple, le « vivre-ensemble » est représenté par le « soin », chaque lieu de soin révèle un art, au *Altenhaus*, l'art du soin prédomine, nourrit la famille et les pensionnaires, les aide en douceur dans leur dernier domicile, laver les vivants et les morts - autant de moments de soins quotidiens. Les tombes juives sont couvertes de texte, de récits d'une vie et même quand Elkan, le mari de Fiete, va récupérer des corps de soldats tombés au front belge lors de la Première Guerre mondiale, il s'en va surtout chercher le récit de leur mort, « une fois arrangée en récit, la mort devient acceptable »[788] pour la famille. Il répète fidèlement des rapports de médecin-chef de l'armée allemande dans le registre du cimetière, pour que « la mémoire en soit conservée »[789]. Déborah Lévy-Bertherat, n'a-t-elle pas choisi la même démarche, mais non pas pour raconter une mort, mais la vie[790]?

Un autre exemple de figure, le livre et la lecture comme fil rouge, une boucle herméneutique de lectures à plusieurs stades d'une vie. Le livre d'Irma, Hippeltitsch, traverse le *Altenhaus*, les pensionnaires lui en font la lecture[791]. C'est de lui qu'elle s'inspire quand elle parle à sa mère par téléphone, quand elle travaille à l'hôpital juif de Cologne, l'art de faire rire habille les blancs dans leurs conversations. Hippeltitsch la soutient également, quand elle se trouve à Thersienstadt. Dans ce ghetto, de nombreux artistes[792] occupaient les enfants avec leur art, la musique, la peinture, le théâtre, une transmission aporétique, vouée à la mort, et, pourtant, ces œuvres ont résisté, elles sont accessibles encore aujourd'hui. Et en quoi, le récit, serait-il ontologiquement une réparation, par la continuité qu'il propose et le souvenir ?

En effet, la question posée ici rejoint celle de ce qu'est l'être humain, au-delà des langues, le mime peut permettre de créer un lien de résonance. Pourtant, Déborah Lévy-Bertherat inclut des interludes d'explication lexicale entre les passages où la vie d'Irma et de sa famille est racontée. Ces mots allemands sont expliqués dans une approche affective, soit par la découverte de leur sens littéral de l'auteure ou par l'emploi de ce mot, tel qu'il a été rapporté dans la famille. Une langue commune est possible, même quand on ne parle pas la même langue, et ainsi les voix s'entendent, se font entendre. Les activités de l'atelier du souvenir ressemblent à une telle recherche du vivre-ensemble :

[788] *Op. cit*. p. 109.
[789] *Op. cit.* p. 110.
[790] Cette présentation figure également sur le site de l'ERIAC : http://eriac.univ-rouen.fr/webinaire-prendre-en-compte-la-vulnerabilite-definir-partager-agir-2018/.
[791] *Op. cit*. p. 40-41.
[792] https://www.yadvashem.org/yv/fr/expositions/ready2print/pdf/art-all-rollups.pdf.

collecter des traces, faires des hypothèses, enquêter, découvrir les contextes, séparer le savoir documentaire des blancs qui subsisteront toujours et assembler tout cela en un patchwork. Le cadre importe : l'attention aux détails – et ces détails permettent d'imaginer toute une vie quotidienne, d'épaissir l'existence de l'autre. Ce ne sont pas des victimes, mais des êtres humains avec une expérience vécue que l'on peut approcher affectivement. Le cadre invite à considérer la chronologie, de rester ouverts, de prêter une attention à toutes les informations, tout en dialoguant entre participants pour établir comment chacun a reçu ces récits de vie, ce qu'il ressent et comment il les intègre dans son monde, comment ces récits sont perçus et ce que l'on crée à partir et avec ces mots qui désigne les objets de la vie que les participants « miment mentalement » pour la découvrir, non pas la vie dans les camps, absurde et incohérente, mais la vie d'avant, dans le « dernier domicile librement choisi »[793]. Ce sont des rencontres qui questionnent et qui tentent une réponse par un art réparateur.

1.3.2 L'écriture de soi comme préparation des ateliers (pour les animateurs, animatrices).

L'écriture de soi est entendue ici comme un thésaurus que l'on constitue, une mémoire de notes, de phrases pour se souvenir, où l'on décrit les supports de mémoire rencontrés et les images singulières subjectives. Ayant explorer cet outil, Rita Charon explique son impact dans les pratiques professionnelles des soignants.

> Les étudiants de Rita Charon en deuxième année écrivent sur leur premier examen médical, pour décrire leur malaise lors de la première utilisation du stéthoscope et sur leur prise de conscience que la médecine les expose aussi à la souffrance privée des autres. Ses étudiants en troisième année écrivent un document qu'elle appelle le 'dossier parallèle', sur les éléments qui ne trouvent pas leur place dans un dossier médical classique, mais qui doivent néanmoins être consignés quelque part. Ils écrivent une prose puissante sur leur attachement profond à leurs patients, sur leur tristesse, leur impuissance et sur leur capacité grandissante de prendre soin des malades. Elle rencontre des médecins, des infirmières et des travailleurs sociaux qui font partie de l'équipe du *Presbyterian Hospital* dans le service d'oncologie. Ensemble, ils lisent à voix haute leurs récits. Pendant cette année, la cohésion de l'équipe et son efficacité a augmenté et chaque membre comprend mieux et de manière plus approfondie les pertes, le stress et les immenses récompenses ressenties pendant l'accompagnement des patients atteints d'un cancer au jour le jour.[794]

Rita Charon a développé une méthode d'enseignement de la médecine narrative qui comporte des ateliers littéraires comportant une phase d'interprétation et surtout une phase d'écriture. C'est une

[793] Formulation de Gunter Demnig, artiste à l'origine des pavés de mémoire. https://www.stolpersteine.eu/.
[794] Charon, R. (2004). Entretien. *The Lancet*, vol. 363. www.thelancet.com.

piste à explorer pour l'atelier du souvenir, instaurer un cahier et aménager des moments d'écriture ensemble.

Ce que Rita Charon propose se rapproche des techniques de soin de l'âme de Foucault[795], un espace créatif qui, pour se ressouvenir du temps intersubjectif, créateur d'identité dont on peut retracer le cheminement par l'écriture. Foucault présente cet art comme faisant partie du gouvernement de soi et des autres dans la culture grecque et romaine aux deux premiers siècles de l'empire.

> Mais on peut en retenir plusieurs traits qui permettent d'analyser rétrospectivement le rôle de l'écriture dans la culture philosophique de soi juste avant le christianisme : son lien étroit avec le compagnonnage, son point d'application aux mouvements de la pensée, son rôle d'épreuve de vérité. Ces divers éléments se trouvent déjà chez Sénèque, Plutarque, Marc Aurèle, mais avec des valeurs extrêmement différentes et selon de tout autres procédures. […] Aucune technique, aucune habileté professionnelle ne peut s'acquérir sans exercice ; on ne peut non plus apprendre l'art de vivre, la *technê tou biou*, sans une *askêsis* qu'il faut comprendre comme un entraînement de soi par soi : c'était là l'un des principes traditionnels auquel depuis longtemps les pythagoriciens, les socratiques, les cyniques avaient donné une grande importance. Il semble bien que, parmi toutes les formes prises par cet entraînement (et qui comportait abstinences, mémorisations, examens de conscience, méditations, silence et écoute de l'autre), l'écriture -le fait d'écrire pour soi et pour autrui - se soit mise à jouer assez tard un rôle considérable.[796]

Il s'agit donc bien d'un entraînement qui participe à l'autoformation éthique et à l'individuation. Cet entraînement s'inscrit dans la durée et il est composé d'éléments structurants, des unités mémorielles que Foucault appelle les *hupomnêmata*.

> Les hupomnêmata, au sens technique, pouvaient être des livres de comptes, des registres publics, des carnets individuels servant d'aide-mémoire. Leur usage comme livre de vie, guide de conduite, semble être devenu chose courante dans tout un public cultivé. On y consignait des citations, des fragments d'ouvrages, des exemples et des actions dont on avait été témoin ou dont on avait lu le récit, des réflexions ou des raisonnements qu'on avait entendus ou qui étaient venus à l'esprit. Ils constituaient une mémoire matérielle des choses lues, entendues ou pensées ; ils les offraient ainsi comme un trésor accumulé à la relecture et à la méditation ultérieures. Ils formaient aussi une matière première pour la rédaction de traités plus systématiques, dans lesquels on donnait les arguments et moyens pour lutter contre tel défaut (comme la colère, l'envie, le bavardage, la flatterie) ou pour surmonter telle circonstance difficile (un deuil, un exil, la ruine, la disgrâce).[797]

Cette matière première joue ensuite le rôle de trace mémorielle, de document garantissant l'effectivité d'un événement ou d'une lecture, à partir de laquelle il est possible d'élaborer une pensée. Ce que Rita Charon appelle les « dossiers parallèles » permet ensuite un dialogue entre ceux

[795] Foucault, M. (2001). *Dits et Ecrits. Tome II. 1976-1988*. Gallimard. Paris., n 329, « L'écriture de soi ».
[796] *Ibid*., http://1libertaire.free.fr/MFoucault248.html. C'est un site d'initiative associative (Nantes).
[797] *Ibid.*

qui pratiquent cette forme de ressouvenir, et ainsi une prise en compte, voire une reprise intersubjective invite à la formation de récits mémoriels collectifs, et à leur interprétation. La méthode repose en effet sur l'herméneutique.

L'écriture des *hupomnêmata* est un relais important dans cette subjectivation du discours.

> Aussi personnels qu'ils soient, ces *hupomnêmata* ne doivent pas cependant être compris comme des journaux intimes, ou comme ces récits d'expérience spirituelle (tentations, luttes, chutes et victoires) qu'on pourra trouver dans la littérature chrétienne ultérieure. Ils ne constituent pas un « récit de soi-même » ; ils n'ont pas pour objectif de faire venir à la lumière du jour les *arcana conscientiae* dont l'aveu - oral ou écrit - a valeur purificatrice. Le mouvement qu'ils cherchent à effectuer est inverse de celui-là : il s'agit non de poursuivre l'indicible, non de révéler le caché, non de dire le non-dit, mais de capter au contraire le déjà-dit ; rassembler ce qu'on a pu entendre ou lire, et cela pour une fin qui n'est rien de moins que la constitution de soi.[798]

Le silence des mots reste ici intact, en cela ces écrits visent un ressouvenir cohérent, et non pas une invention. Or, la part subjective qui reçoit ces silences participe à la résonance narrative et rend ainsi le passage de la puissance de l'élément ancien en acte, par un individu ou un groupe d'individus.

Enfin, la lecture, l'écriture et l'écoute forment la triade de la méthode instaurée dans l'atelier du souvenir, et même si la forme dialoguée permet de raisonner à partir de ces textes. Pendant ces exercices d'écriture, de se pencher sur des éléments du passé, des « sentences » et d'écrire sur la relation que l'on peut nouer avec ceux-là, ce qu'ils disent et comme on les reçoit. Hubert Vincent soulève cette systématisation de l'exercice, comme élément méthodique du souci de soi :

> […] c'est organiser systématiquement un exercice qui nous permettrait en effet de bien nous souvenir, et cela au moment où il faut. Tels étaient pourtant, semble-t-il, l'ambition et le sens des exercices de soi liés à ces *hupomnemata* : organiser les choses assez systématiquement pour qu'au moment opportun, et pas après coup, ces « paroles secourables » puissent faire leur effet. Maîtrise de soi, culture d'une maîtrise de soi.[799]

Cet élément méthodique est une réponse à la question que l'on se pose en lisant ce que d'autres ont écrit avant, il s'agit donc aussi d'une activité pour l'atelier de souvenir, permettant d'orienter les actions que l'on choisira à accomplir, par la sédimentation ici, la répétition, l'habitude d'une pensée qui certes évolue, mais qui forme l'*ethos*. Ensuite, on retrouve ici la dimension projective de la mémoire. Foucault veut créer un passé vers lequel on peut se tourner, on peut même s'y rendre et

[798] *Ibid.*
[799] Vincent, H. (2015). Foucault éducateur : un art de l'écriture et un modèle d'autoformation, *Le Télémaque,* n°47, p. 71-86. https://www.cairn.info/revue-le-telemaque-2015-1-page-31.htm.

s'y réfugier. Il définit ainsi l'autoformation éthique par une méthode herméneutique, « inversement, le scripteur constitue sa propre identité à travers cette récollection de choses dites ».[800]

Introduire ces carnets dans les ateliers du souvenir est une piste féconde et sera mis en place à la prochaine session comme support matériel qui permet de faire vivre le concept de « support de mémoire », mais il s'agit surtout d'un outil pour les animateurs et animatrices. Les soignants grandissent par cet exercice, les facilitateurs et facilitatrices également. Il constitue un trésor de références et forme ainsi leur style.

1.3.3 Les effets de la lecture et de l'écoute.

La sincérité du lien.

Dans l'ensemble, Foucault décrit cette forme de lecture des *hupomnêmata* en référence aux anciens, par analogie, celle-ci peut s'appliquer à la lecture de tout récit, dont le lecteur, la lectrice extrairait les éléments qui lui importent particulièrement, et qui par une disposition affective vont attirer son attention. C'est pourquoi l'atelier du souvenir est un espace collectif, afin de favoriser l'expression d'éléments multiples. Or, dans cet atelier, l'écoute constitue l'une des activités principales. Annie Hourcade Sciou propose une analyse de cette écoute à partir des écrits de Foucault, elle aborde :

> […] les qualités de l'auditeur, telles que Foucault les envisage, auditeur qui, par son attitude active, s'engage volontairement dans le deuxième cercle, celui de la pratique philosophique inscrite dans le prolongement direct de l'écoute. L'enjeu étant aussi, peut-être, de montrer à quel point la limite est ténue entre une philosophie dont la fonction est de soigner les âmes, de les amender (dans une visée essentiellement éducative), et une philosophie dont la finalité est de faire des philosophes, la question de l'écoute invitant, par conséquent à s'interroger sur la vocation même de la philosophie.[801]

L'atelier du souvenir a pour objectif d'offrir un cadre à l'acquisition d'une méthode d'autoformation éthique aux jeunes et non pas dans une visée « d'amender les âmes », car l'approche est affective et critique. Lire, penser, écrire, parler, autant d'action qui deviennent efficace quand on est écouté, quand on trouve un ace de résonance où l'on attend une réponse. L'importance de cette expérience d'« auto-efficacité » (*Selbstwirksamkeit*) a été démontré par les travaux de Hartmut Rosa. En prenant appui sur la lettre VII de Platon, l'exemple du « philosophe-conseiller », celui que l'on devrait écouter est analogue à celle du médecin.

---

[801] Hourcade Sciou, A. (2015). La question de l'écoute chez Michel Foucault. *Le Télémaque,* n°47, p. 97-108. https://doi.org/10.3917/tele.047.0097. p. 99.

> […] la première [conséquence] est que l'écoute est ce qui permet à la philosophie de s'inscrire dans le réel : 'S'il veut [le philosophe] que son discours soit un discours réel, un discours de réalité, s'il veut que sa véridiction philosophique soit effectivement de l'ordre du réel, il faut que son discours philosophique soit écouté, entendu, accepté par ceux-là mêmes auxquels il s'adresse.'[802] Par une telle affirmation, Foucault considère que la persuasion constitue un aspect fondamental de la philosophie, une philosophie qui ne se contente pas de dire la vérité, mais une philosophie qui marque les esprits, une philosophie qui transforme les âmes, une philosophie qui doit aussi être considérée comme une *psychagogia*, telle que décrite dans le Phèdre par Platon, une philosophie dont la tâche est de transformer les âmes, ou plutôt de les inciter, de les inviter, à se transformer. La philosophie n'est en ce sens pas un discours ineffectif, mais au contraire un discours qui modèle un matériau précis : l'âme.[803]

L'auditeur montre s'il comprend et influe ainsi sur l'orateur qui adapte son rythme, car il pratique une écoute active : « l'écoute est encore une fois le fait de l'auditeur et non de celui qui parle »[804], souligne Annie Hourcade Sciou. Plus on tend vers une écoute active, plus on s'approche d'un dialogue délibératif. En conclusion, il faut aussi s'entraîner à une écoute, tout comme à une lecture exigeante, juste et en cohérence avec le texte. Les anciens parlaient de « docilité » dans ce contexte. Voici la conclusion d'Annie Hourcade Sciou qui montre que cette docilité est en effet l'accès à ce qui est dit, rendu possible grâce à l'entraînement à l'écoute pendant laquelle on a « validé » pour soi, fur et à mesure ce qui est dit, tout en montrant ce consentement à l'orateur.

> Sans aucun doute, la docilité constitue une des composantes de l'écoute, comprise au sens de capacité de l'âme à se conformer au discours de vérité. Comme le souligne Gaëlle Jeanmart, « la docilité, au sens étymologique et originel du terme *docilitas* qui provient du verbe *docere*, apprendre, ce n'est rien d'autre que l'aptitude à apprendre »[805], aptitude à apprendre qui elle-même, si l'on veut revenir, comme le fait Foucault, au fondement même de la démarche d'apprentissage, se réduit à l'aptitude à écouter.[806]

Le terme de « docilité » recouvre ici l'écoute du texte, le fait de lui tendre le miroir et de ne pas le transformer, donc à mettre sa subjectivité tout entière au service du texte, même s'il résiste. Sans doute, cette docilité, donc l'aptitude à écouter, approche le texte comme une fin, et non pas un moyen. Et pourtant, le lecteur, la lectrice se l'approprie, le texte le mène vers des questions universelles. Ce passage montre que l'écoute ouvre un champ d'interrogations, car elle est un

---

[802] Foucault, Michel : *Le gouvernement de soi et des autres, Cours au Collège de France. 1982-1983*, Ed. EHESS Gallimard Seuil, Paris, 2008, p. 217.
[803] Hourcade Sciou, A. (2015). La question de l'écoute chez Michel Foucault. *Le Télémaque,* n°47, p. 97-108. https://doi.org/10.3917/tele.047.0097. p. 100.
[804] *Ibid*., p. 107.
[805] Cité par Annie Hourcade Sciou : Jeanmart, G. (2007). *Généalogie de la docilité dans l'Antiquité et le Haut Moyen Âge*. Vrin. Paris. p. 11.
[806] Hourcade Sciou, A. (2015). La question de l'écoute chez Michel Foucault. *Le Télémaque,* n°47, p. 97-108. https://doi.org/10.3917/tele.047.0097. p. 108.

phénomène différent de la réception. Tout texte peut être écouté, chaque écoute constitue une aptitude à apprendre, l'écoute en elle-même est donc déjà formatrice ?

La sensorialité du lien.

L'écoute est sensorielle, le texte se lit à « voix haute » ou « dans la tête ». Or, il est possible aussi de lire cet espace intérieur et de le traduire vers l'extérieur. L'art de la danse illustre le lien sensoriel qui réunit les figures, la figuration, les affects et les sensations. Par l'exercice de la danse, en s'exprimant, le danseur apprend pour et par soi. Des méthodes diverses prennent en compte l'expression corporelle, par exemple le *Body-Mind-Centering* est une méthode qui consiste à expérimenter, lire et écouter l'anatomie par une pratique originale. Bonnie Bainbridge Cohen, une ergothérapeute et danseuse, raconte comment elle a enrichi sa pratique grâce à une forme d'exercice de pensée collective, sous forme d'atelier de recherche-création. À partir de l'expérience active, sensible et affective de l'anatomie, Bonnie Bainbridge Cohen instaure une éducation par la danse.

> Une des principales caractéristiques de mon enseignement est que j'ai tendance à enseigner à la fois à l'inconscient et au conscient des élèves. Par exemple, lorsque je présente une exploration dans un cours, dès que je sens « l'esprit de la pièce » résonner de la conscience ou de l'état d'esprit qui est au centre de l'exploration, je passe à une autre exploration. […] Ce changement peut s'avérer prématuré pour des élèves qui n'ont pas consciemment perçu qu'ils étaient dans cet état d'esprit ou ce qu'était cet état d'esprit. Ils savaient que quelque chose se passait, mais ils n'avaient pas la moindre idée de ce que c'était. J'enseigne ainsi avec l'intention que ce que les gens ont appris inconsciemment ressorte plus tard au fil des circonstances de leur vie. Je sème la graine afin qu'ils puissent continuer à apprendre par eux-mêmes. Il ne se passera peut-être rien pendant un ou deux ans et puis, soudain, ils comprendront quelque chose tout seuls. Cette méthode procure l'excitation de découvrir les choses par soi-même, plutôt qu'elles ne constituent qu'un élément de plus apporté par quelqu'un d'autre. J'essaie de me glisser sous la conscience tout en donnant aux gens assez de cette expérience consciente pour qu'ils puissent la recréer d'une manière ou d'une autre, ou qu'ils puissent garder cette porte ouverte jusqu'à ce que l'information vienne d'elle-même par le biais d'une expérience personnelle.[807]

Cette méthode ressemble à la lecture en elle-même, elle touche plusieurs niveaux, mais dont la prise de conscience sera progressive. Elle énumère les correspondances symboliques : le système squelettique comme structure porteuse fondamentale, le système ligamentaire comme limites et comme lien des mouvements des os et maintient les organes en place, il procure la clarté et l'efficacité. Le système musculaire constitue un treillis en tension dans les trois dimensions, il assure le support équilibré et le déplacement, la vitalité et la puissance. Le système organique assure les fonctions de survie et le sens du volume, de l'habitat. Le système endocrinien gouverne le corps : l'énergie, l'intuition et la compréhension. Le système nerveux communique les informations et

[807] Brainbridge Cohen, B. (2002). *Sentir, ressentir et agir*. Contredanse. Bruxelles. p. 49.

engendre la vigilance et la pensée ; le système des liquides gère le transport dans le corps et favorise la transformation, le repos et l'activité. Le système des fascias connecte les sentiments intérieurs et extérieurs, ensuite la graisse qui offre un confort nourricier, tout comme la peau qui protège et qui permet le contact aux autres, tous ces ressentis enrichissent la compréhension qu'apporte la science sur le corps[808]. L'espace intérieur se vit différemment, si on l'écoute, on accroit sa capacité à percevoir des sensations et à les représenter, ici, en les traduisant en mouvement, ailleurs, en mots, en dessins, en schémas de pensée. Les multiples niveaux exposés par l'ergothérapeute et danseuse peuvent se regrouper en trois niveaux, les niveaux émotionnels, intentionnels et rationnels : Pierre Livet leur reconnait un rôle clé dans les dynamiques motivationnelles :

> Dans ce domaine d'investigation, il serait utile d'entreprendre des études des intrications entre les différents aspects de l'expérience motivationnelle, en prenant en compte non seulement les volitions, mais aussi les désirs, les efforts, les humeurs, etc., ce qui éviterait de tenir pour suffisantes des déterminations de ces différentes dynamiques motivationnelles qui sont trop restrictives et simplificatrices parce qu'elles surestiment les oppositions entre ces catégories et sous-estiment leurs intrications.[809]

Le changement est motivé et nécessaire pour la révision d'habitudes auxquels l'on ne veut plus consentir. En danse, on peut proposer des sujets très abstraits (rupture, continuité, silence, etc.). Élargir les interventions de théâtre à la danse, ou aux arts plastiques, ce sont de multiples pistes pour entraîner l'habiletés de traduction.

Illustrations.

Pendre conscience des sensations n'est pas facile, par exemple, comment lit-on ? Les participants et participantes ont été amendés à échanger à partir d'un questionnaire[810] a été proposé aux élèves pour les faire réfléchir sur leur manière de lire, à partir de ces phases de la lecture d'un texte : la « concrétisation imageante », l'« activation fantasmatique », la « cohérence mimétique », les « réaction axiologiques » et le « saisissement ontologique » [811], introduits dans la première partie. Les discussions entre les participants ont été vives, voici quelques paroles :

[808] *Ibid*., p. 24-27.
[809] Depraz, N., Gyemant, M. et al (2022) . *Phénoménologie des émotions*. Hermann. Paris. p. 71-87: Livet, P. : *Émotions, Volitions et dynamiques Motivationnelles*. p. 87.
[810] Annexe 19. Le groupe d'une trentaine d'élèves n'est pas représentatif et il s'agit ici d'une activité mise en œuvre dans le but d'amener une dimension réflexive.
[811] Chirouter, E. (2015). *L'enfant, la littérature et la philosophie*. L'Harmattan. Paris. p. 146-154.

La concrétisation imageante : « Je n'imagine pas d'images, mais j'entends juste ma voix dans ma tête. » « Bien sûr, j'imagine tout. » « J'imagine un décor ressenti, pas très précis. » « J'imagine surtout des odeurs. »

L'activation fantasmatique : « Je m'attache souvent à un ou deux personnages, quand il est question d'eux je suis content. » « J'aime mieux les passages où il est question de mes personnages préférés. »

La cohérence mimétique : « Je ne veux pas imaginer la suite, je préfère juste lire. » « Je m'en rends compte quand l'histoire ne continue pas comme je l'avais prévu. » « J'anticipe tout et je suis déçu quand ça n'arrive pas, sauf quand c'est surprenant et bien fait. » « J'essaie de deviner comment l'auteur fait. »

Les réactions axiologiques : « Je suis très jugeant avec les personnages. » « Je juge les personnages et comment c'est écrit. » « Je ne sais jamais, j'attends d'en parler avec vous. ». « J'aime ou je n'aime pas l'histoire. »

Le saisissement ontologique : « Je sens que c'est important, mais j'ai besoin de parler avec tout le groupe pour savoir pourquoi. » « Ça me vient quand on parle ensemble. » « Il y a des livres auxquels je pense longtemps. Par exemple, le rapport de Brodek[812]. »

Cette mise en œuvre d'expériences est un moyen de vivre en commun une prise de distance et de « valuation » par rapport à l'activité passée en organisant ces moments de métacognition[813], soit par un questionnaire, soit par un tour de parole informel.

[812] Cité par l'élève : Claudel, P. (2007) *Rapport de Brodek*. Stock. 2007 : une fiction littéraire entre un retour au village après la Deuxième Guerre et la déportation entre rêve et conte. Ce roman traite de la vie côte à côte des bourreaux et des victimes. Peu d'élèves de classe de seconde lisent de la littérature. Les livres les plus lus sont les mangas et les roman *young adults*. Certaines élèves écrivent dans des applications en ligne, p. ex. : Wattpad.

[813] Leclercq, D. & Poumay, M. (2018). *La métacognition, Psychologie éducationnelle de l'adolescent et du jeune adulte,* Ed. de l'université de Liège. Liège. « Lors d'une activité, la métacognition peut constituer une irruption massive de la conscience dans des processus mentaux qui sont continus, car même la nuit, quand l'apprenant dort, son cerveau 'se' gère et 'organise' ses connaissances, mais de façon inconsciente. Dans la métacognition, l'affectif est intimement mêlé au cognitif, tout spécialement dans l'opération métacognitive de 'jugement' (de sa performance), car il est difficile de distinguer le jugement sur la performance du jugement sur la personne. On voit l'irruption de mécanismes de défense, de déni, de surestimation, sous-estimation, etc. Nous nous baserons sur l'introspection métacognitive et plus précisément encore sur ce que nous pouvons en connaître via son expression par l'apprenant. L'aspect subjectif des données récoltées est précisément ce qui fait la richesse de la métacognition : le sujet est acteur de son questionnement ».

Récapitulatif – Mises en œuvre

Transmettre ce qui a été déjà pensé (les *hupomnêmata*) et non pas « ce qu'il faut penser ».

1ère itération (répétition par approximation progressive)	Lecture d'un texte	Interprétation (mise en voix) Choix d'une notion commune
2e itération	Relecture du texte	À partir de la notion choisie, devenue « axe de lecture », lecture critique
3e itération...	Relecture du texte	Question de la pertinence de la notion choisie, proposition d'autres mots
Croisement avec d'autres textes	*Speed reading*	Processus, pas de production

1. Mise en œuvre d'une enquête historiographique.

Après les ateliers du souvenir consacrés à la littérature, une certaine forme d'irritation s'installe parce que l'ampleur du désastre de la Shoah se concrétise. En effet, en lisant, l'on configure et refigure des rencontres littéraires, ainsi qu'une valuation. Si l'on accomplit une figuration, c'est parce que l'on s'attache, parce que les personnes impliquées importent au lecteur et à la lectrice par le phénomène d'activation fantasmatique, l'entrée en jeu de l'imagination. De plus l'on émet des jugements de valeur, on les élabore dans le comité de lecture à partir des réaction axiologiques lors d'une lecture. Il en résulte un complexe affectif, déjà étudié dans la première partie, dont on rappelle ici les éléments alliés à l'irritation, à l'étonnement et au fait d'être heurté. Mary Carruthers avance la « coloration » faisant partie de la rhétorique classique :

> Les émotions, cependant, ne sont pas entièrement personnelles et privées ; elles sont aussi le fait de l'œuvre, qui les suscite et les oriente, ainsi qu'il découle du mot « intention ».[814]

L'auteure désigne ici le mouvement de l'œuvre (*ductus*), porté par différents *colores* qui réside dans le choix « du site, des matériaux, de la forme, de la thématique, etc. L'intention sera déliée ou déroulée par la médiation attentive, soigneuse qui traduit une empathie cognitive, qui donne son élan[815] à la volonté et à la création de pensées. Un troisième trope est introduit dans ce contexte, celui du « poinçon », de l'ancrage recherché dans ce travail pédagogique.

> Le mot *punctus*, par ailleurs, en vint assez vite à désigner ce qui pouvait irriter l'émotion -angoisse, chagrin, etc. – son dérivé *compunctus*, suggérant le même éventail de significations, s'étendant donc à la fois comme ce qui perce une surface et, sur le plan émotionnel, comme ce qui pique et irrite les sentiments.[816]

Cela correspond à pointer ce qui devrait être remémoré et, si un mémorial existe, d'aller vérifier ce qui fait de ceux et celles qui s'y rendent. La question est orientée vers la matérialisation dans l'espace collectif d'un souvenir, d'un événement mémorable, dont l'absence, interprétée comme une forme d'oubli, irrite.

Ainsi, des questions surgissent et des apports sur la culture locale du souvenir ajoutent des supports de mémoire qui enrichissent les éléments disponibles pour organiser une culture du souvenir expérimentée en atelier. Si avoir lu certaines œuvres de la littérature de la Shoah s'avère

[814] Carruthers, M. (2002). *Machina memorialis*. Gallimard. Paris. 2002. p. 132.
[815] Voir les analyses concernant ce point d'un passage d'Augustin, *De Trinitate*, citées par Mary Carruthers, *Ibid*., p. 132 : Marcia L. Colish (1968) *The Mirror of Language, a Study on the Medieval Theory of Knowledge*. Yale University Press. New Haven-London.
[816] *Ibid*., p. 132-133.

indispensable pour constituer une mémoire de la Shoah, pourrait-on alors affirmer que cette lecture suffise pour constituer une culture du souvenir ? S'être rendu dans certains mémoriaux, ou dans des musées sur des lieux où des camps existaient, est-ce suffisant ? Le deuxième chapitre aborde l'approche par des biographies et des lieux concrets. Force est de constater que les participants de l'atelier du souvenir ouvrent la dimension du particulier, du lieu, du local, le « comment cela s'est-il passé ici ? », et même parfois, ils et elles souhaitent se rendre là où les trajets biographiques ont trouvé une fin tragique. Ces approches se complètent nécessairement, car, sans la remémoration littéraire qui produit des émotions morales dont la prise de conscience résulte de l'approche interprétative en communauté. Le trope de la mémoire en jeu ici est à la fois celui du « métier à tisser », l'on tisse des liens à travers les générations et l'on peut y ajouter celui du « poinçonnage ».

2.1 Trébucher, le scandale.

Il a été expliqué que l'Histoire en tant que matière est toujours alliée au projet de l'atelier du souvenir, en cours, la thématique doit nécessairement été abordée. Voici l'approche pédagogique d'une collègue d'histoire impliquée dans le projet[817].

AB : Quel est ton but quand tu proposes ce travail approfondi sur la Shoah et le projet commun ?

FL : Le but est de voir l'évolution de l'anéantissement des juifs. Certains collègues le font rapidement, mais moi j'accentue dessus, car c'est un sujet que j'ai bien étudié (je suis allée à Auschwitz avec une formation du rectorat) et je trouve que c'est un sujet intéressant pour faire travailler les élèves sur :
- l'étude de divers documents
- la synthèse de documents (ils ont entre 20-30 documents par sujet)
- le travail de groupe
- l'oral.

Ainsi, les élèves travaillent en groupe sur les thèmes suivants : les politiques antisémites, idéologies et propagande, les camps de concentration, les ghettos, les *Einsatzgruppen*, les centres de mise à mort et enfin Auschwitz.
Pendant les oraux, ils doivent prendre des notes, car à la fin ils ont une synthèse notée à remplir

[817] Annexe 1.

(en pièce jointe).
Enfin notre Rallye[818] permet de faire le lien entre ce travail, le chapitre sur la France et le local[819].

Toutes les démarches se complètent mutuellement.

2.1.1 Comment aborder concrètement les déportations locales ?

De nombreux projets scolaires témoignent d'une culture du souvenir vivante[820], celle-ci revêt de multiples formes. L'enquête historiographique et le récit, l'attention portée aux traces dans l'environnement proche, voilà les points d'appui d'une pédagogie du souvenir. L'approche affective repose sur l'importance accordée par les participants et les participantes à une question soulevée à un moment précis d'une séance de l'atelier. Quel est le bon moment ? On peut s'appuyer ici sur le concept grec de *kairos*. C'est en effet un moment où l'on entre en action, à partir d'un élément qui aura surpris, étonné ou irrité ou un moment que l'on saisit comme le « moment opportun ». Si, en rhétorique le *kairos* est le principe qui gouverne le choix de l'argumentation, en histoire, alors on lit Thucydide, c'est le moment de basculement, le moment où il est opportun, à propos d'agir. Pour cet historien la guerre du Péloponnèse à la fin du Vème siècle avant notre ère, constitue un kairos, au vu des changements que celle-ci amène. Le premier résulte d'un choix et le deuxième est inhérent au moment géopolitique et se décrit mieux *a posteriori*. Dans l'atelier du souvenir, il s'agit d'un ensemble complexe, le choix des textes rencontrés apporte compose une approche qui induit une compréhension, appelant une action – c'est le propre de la refiguration. En même temps, c'est aussi un chapitre de l'histoire qui *a posteriori* comporte une nécessité de changement.

Saisir l'opportunité : une méthode d'invitations et de propositions.

Au niveau émotionnel, ce changement correspondrait au phénomène de « révision » que Pierre Livet décrit avec précision. Il met en évidence l'articulation d'émotions et de révisions permettant de changer, de sortir des habitudes et des schémas de pensée, donc une articulation de vécu affectif et rationnel, c'est-à-dire que la révision ou la reprise des préfigurations (préjugés chez Gadamer) est l'une des applications recherchées dans la méthode de compréhension, de l'apprentissage ou, comme ici, de la transmission qui prendrait la forme d'une traduction. La problématique inhérente

[818] L'enseignante fait ici référence à une activité commune (Histoire, Allemand) à Pont-Audemer lors de la Deuxième Guerre mondiale en novembre 2024.
[819] Annexe 16.
[820] À ce sujet : https://www.fondationshoah.org/enseignement, voir l'onglet « projet pédagogiques ». En lien avec le projet de Pont-Audemer, voici l'action un lycée partenaire, le lycée Clément Ader à Bernay, accompagné par le dispositif régional Mémoires d'Auschwitz déjà cité : https://ader-bernay.lycee.ac-normandie.fr/projets-6/article/la-pose-des-paves-de-memoire-a-bernay.

à la transmission réside dans l'impossibilité de consister en une injonction, même légitime, car reposant sur des fondements rationnels, donc des notions de choix et de contrainte, de la différence entre la répétition d'un même contenu imposé et la refiguration par la méthode herméneutique qui allie explication et compréhension, composée de méthodes variées réunies dans l'approche interprétative. Chacun apprend par et pour soi-même, l'apprentissage prend la forme de l'expérience vécue transformée en souvenir, donc d'une composition hétéroclite entre implicite et explicite, entre conscient et inconscient, entre intérieur et extérieurs. Individuellement, on doit pouvoir disposer du temps nécessaire pour construire un questionnement subjectif par rapport à son vécu, de pouvoir disposer d'un espace pour exprimer à soi comment on ressent ce qu'on est en train de vivre. Le cadre éthique de cette transmission-là peut être mis en œuvre de multiples façons, mais il doit pouvoir se dérouler dans une certaine durée et la prise en compte de l'ensemble de relations tissées à l'autre et au monde.

Allons voir les conditions de la révision : Pierre Livet la décrit ainsi en l'illustrant d'exemples qui mettent en lumière la répétition d'irruptions qui changent des dispositions[821].

> Le différentiel de l'émotion, ressenti par rapport à nos tendances et préférences en cours, n'est pas forcément intense, et il n'implique pas forcément de conflit entre la situation actuelle et nos attentes ; une émotion esthétique peut simplement « déborder » nos attentes, mais sans les contredire. […] La personne dont nous sommes amoureux sans espoir nous donne pourtant un rendez-vous. Nous nous mettons à espérer. Certes un événement exceptionnel peut rester exceptionnel, et, dès lors, il serait peu sensé de changer des attentes éprouvées et la plupart du temps satisfaites. C'est donc surtout la répétition des situations émotionnelles qui nous amène à changer nos attentes. Notons que ce changement, cette révision, porte alors sur l'émotion comme disposition et non plus simplement comme irruption, bien que ce soit la répétition de l'émotion irruptive qui nous amène à changer notre disposition.[822]

Finalement, l'élan vers l'action a débouché sur des recherches sur les déportés au niveau local, celles qui ont déjà été inscrites dans l'espace commun[823] et ceux dont tous ignorent l'existence. Pour le projet de la pose des pavés de mémoire de l'artiste Gunter Demnig, le plus grand mémorial décentralisé d'initiative citoyenne, des pavés aussi appelé pierre d'achoppement (*Stolpersteine*), l'irruption de la pierre agit en effet sur la disposition du promeneur, surtout par l'inscription d'une prise de conscience d'une possible répétition de telles rencontres grâce au projet global. Une pierre d'achoppement devant laquelle l'on s'incline peut créer une irruption des habitudes, un nom, une vie deviennent présents, actuels pour le promeneur.

---

[821] En avril 2024, Gunter Demnig a posé 105 000 pierres.

[822] Livet, P. (2002). *Emotions et rationalité morale*. PUF. Paris. p 73.

[823] Marcelle Szpiro et Thérèse Rajngewere, déportées en 1943, https://actu.fr/normandie/pont-audemer_27467/a-ecaquelon-les-deux-jeunes-filles-juives-deportees-restent-dans-les-memoires_59716565.html . À Pont-Audemer, le couple de juifs polonais déportés en 1942 était oublié de tous : Bronislawa et Isaac Aszendorf.

On peut réviser ces habitudes. Pierre Livet propose quatre scenarios. Premièrement, il décrit la sensibilisation, le cas de figure d'une émotion forte, ne se répétant pas et qui resurgit dans des contextes ressemblants. Deuxièmement, l'habituation, si la résonance émotionnelle n'a pas le temps de s'estomper et une répétition survient déjà, cette réaction émotionnelle décline au fur et à mesure[824]. Sans doute, c'est l'une des explications pourquoi quelqu'un s'habitue aux mauvais traitements ou à la violence. Troisièmement, la répétition est espacée, l'on peut réviser les attentes et la croyance, Pierre Livet l'appelle une accoutumance qui engendre un amoindrissement de l'intensité ressentie jusqu'à disparaître si la révision des attentes est accomplie. Enfin, quatrièmement, aucune accoutumance n'a lieu, donc :

> [...]cette résistance à la révision montre que les préférences en cause sont très enracinées en nous, que ce sont nos préférences réelles. C'est parmi ces préférences que nous découvrions nos valeurs. [825]

Tout change, et ainsi l'on peut réviser ses préférences grâce à ce vécu affectif. Pierre Livet soulève ici l'objection de la théorie du choix rationnel qui y opposera l'ordre de préférence déterminé *a priori*. Ces théories posent surtout un problème pratique à cause de la complexité de la vie, plusieurs préférences peuvent entrer en conflit. L'auteur souligne que « les croyances n'ont pas le pouvoir de nous faire changer nos préférences, c'est-à-dire de nous faire change l'ordre de deux désirs»[826]. En effet, l'ordre des désirs ou de nouveaux désirs ne s'expliquent pas par ces émotions ; or, les émotions comportent une charge motivationnelle, une énergie qui permet de résister. Grâce à la mémoire, le souvenir reconstruit comporte une dimension affective et permet d'entretenir ainsi une image affective reliée à la nécessité d'agir, tout au moins à un sentiment de nécessité – des contraintes peuvent réduire le champ d'action, comme la motivation que l'on trouve dans une colère juste, une révolte. « Les émotions ne soutiennent la raison que si leur articulation avec un processus de révision s'est déjà enclenchée ».[827]

---

[824] Chauvet, E. et al. (2017) *Psychanalyse et terrorisme. L'effroi peut-il s'élaborer ?* PUF. p. 55-63 : Asséo, R. *Le temps du trauma* : « L'analyste se trouve saisi comme tout un chacun par la violence des situations traumatiques et il a fallu à Freud attendre 1920 pour que cette dimension prenne toute son importance métapsychologique dans son œuvre. Un an auparavant, dans les névroses traumatiques de guerre, Freud cherchait encore à rapprocher ces dernières des névroses de transfert. Thierry Bokanowski nous a rappelé l'ensemble de ces enjeux (voir supra), je me pencherai maintenant vers les traumas inédits liés aux attaques dont les pays surtout occidentaux, et la France en particulier, ont été la cible. Comment les analystes peuvent-ils contribuer à les penser ? L'argument du colloque évoquait le « trauma en continu », l'« effet cumulatif des chocs désorganisant, court-circuitant la temporalité nécessaire aux réaménagements économiques post-traumatiques ». L'accent mis sur le trauma ne doit cependant pas laisser dans l'ombre le lien entre le trauma lui-même, la cible qu'il vise et les moyens mis en œuvre pour l'atteindre et la désorganiser ; j'avancerai même la proposition d'une certaine isomorphie, induite, voire configurée par cette cible même. Une proposition relative au trauma collectif et à son lien avec l'événement externe. Il faut, dès lors, tenter de restituer la spécificité de ces attaques en fonction de leur cible et, par-là, envisager les moyens mobilisables pour tenter de retisser cette vie psychique ébranlée ».

[825] Livet, P. (2002). *Emotions et rationalité morale*. PUF. Paris. p. 74.

[826] *Ibid*., p. 77.

[827] *Ibid*., p. 81.

La question « Et chez nous ? » a déclenché une démarche qui dépasse le cadre de l'atelier. Ensuite, ils vont entretenir le « scandale de la déportation là où l'on vit », entamer une enquête dans les archives, en découvrant les détails d'une vie singulière, qui répète ce que l'on a lu et interprété dans des textes sur la Shoah, et l'on se trouve sans doute dans le quatrième cas de figure décrit par Pierre Livet : l'on ne peut pas s'y résoudre, s'y accoutumer parce que cela va à l'encontre d'un sentiment moral fortement ancré. Ce pavé consiste en une représentation artistique et un monument commémoratif, une expression d'une expérience vécue et une production de rencontre avec autrui, en une transmission à la fois affective, esthétique et de savoir biographique sur la déportation. Le moment de l'achoppement produit une opportunité de transmission. Et chaque nouveau pavé rencontré est aussi une mémoire-souvenir, associée à cette action (sentiment de *Selbstwirksamkeit*). De nombreux élèves m'envoient des photos de pavés croisés en voyage scolaire ou même en dehors du lycée.

Le plaisir d'agir.

Il s'avère indispensable que les jeunes expérimentent leur « auto-efficacité », mais également que d'agir procure du plaisir. Cette notion a été introduit avec les références aristotéliciennes dans la conception de la méthode de l'atelier du souvenir. Il est relié à l'accomplissement d'un acte, et dans le contexte d'une action collective ici, à être conforme à un désir. Le désir et le plaisir jouent donc un rôle fondamental dans l'enquête, l'atelier du souvenir n'est pas « mortifère », bien au contraire, il s'agit d'un travail plaisant que tout le monde désire accomplir. Épicure[828] dans *La lettre à Ménécée* opère une classification de trois types de désirs : les désirs nécessaires et naturels, les désirs non nécessaires et naturels et les désirs qui ne sont ni l'un ni l'autre : « ils sont nécessaires au bonheur, d'autres à l'absence de perturbations du corps, d'autres à la vie même. » Le corps est central pour l'éthique épicurienne et le soin s'adresse autant au corps qu'à l'âme. En effet, il s'agit de définir la fin de la vie bienheureuse : « car ce pour quoi nous faisons toutes les choses, c'est ne pas souffrir et ne pas être dans l'effroi et une fois que cela se réalise en nous se dissipe toute tempête de l'âme » . Est-ce le désir de dissiper les mémoires traumatiques, de réparer les conséquences du désastre de la Shoah qui anime les élèves ? Épicure, avec la plénitude visée, propose un chemin à chacun, celui où l'on évite les sentiments de manque et par conséquent aussi celui du plaisir-jouissance que l'on éprouve lorsqu'on comble ce qui manque. Or, le plaisir qui accompagne l'accomplissement d'un acte qui répond à des désirs nécessaires à la vie est une simple pierre de touche de la qualité de l'acte accompli, est non pas une fin en soi.

[828] Epicure. (1994). *Lettres, maximes, sentences, Lettre Ménécée.* PUF. Paris. p. 191-198.

> Aristote nous offre une analyse très positive du plaisir. Le concept du plaisir propre à une activité lui permet de mettre l'accent sur la valeur positive du plaisir – ce qui constitue un progrès significatif par rapport aux analyses de Platon. Somme toute, le plaisir est naturellement bon. Le plaisir de l'homme ne l'empêche pas de développer ses facultés ou ses activités. Bien au contraire : le plaisir nous aide à les perfectionner.[829]

Il semble que le élèves évoquent ce plaisir-là quand ils et elles disent, « ça nous a plu », « j'ai toujours voulu travailler sur ce sujet, et là, j'ai enfin pu m'y intéresser », « on a aimé tout organiser »[830].

L'on trouve du plaisir à « l'accomplissement de cette vie raisonnable » et, en effet, les élèves qui participent à l'atelier du souvenir au lycée Prévert de Pont-Audemer, au projet Mémoires d'Auschwitz du lycée professionnel Ader de Bernay, de l'atelier de passeurs de mémoire du lycée Senghor d'Évreux et, quand on rencontre des enseignants qui sont nombreux à mener des actions semblables[831], ce même constat prévaut.

Une méthode à deux niveaux.

Le projet porté par l'atelier du souvenir a un double objectif : cultiver le souvenir, parce que, pour des raisons exposées plus haut, il s'agit d'une nécessité de proposer une approche qui propose des « graines », de la « laine », des modèles, figures et motifs. C'est un objectif méthodologique. Grâce à la forme dialoguée de l'atelier, la forme intersubjective, empruntée à la philosophie avec les enfants, une habitude de questionnement « créatif » se met en place. Il s'agit dans ce deuxième point surtout non pas de comprendre ce que la Shoah a été, car tellement de ses aspects sont indicibles, mais de comprendre comment les questions sont posées dans les récits et les mémoires de la Shoah et que l'on peut les transformer, les traduire et les actualiser en les représentant de manière vivante,

---

[829] Destrée, P. et al. (2003). *Aristote. Bonheur et vertus*. PUF. Paris. p. 191 : Van Riel, G. *Bonheur et plaisir. Aristote est-il un hédoniste ?*

[830] Aristote (2014). *Œuvres Complètes*. Flammarion. Paris. *Éthique à Nicomaque*, 1140 b, [5] : « C'est un état vrai, accompagné de raison, qui porte à l'action quand sont en jeu les choses bonnes ou mauvaises pour l'homme. La production trouve sa fin en dehors d'elle-même, mais l'action ne peut pas en avoir, puisque c'est l'action réussie qui constitue elle-même la fin ».

[831] Rencontres et animations nombreuses au Rendez-vous de l'histoire à Blois en 2023, sur le thème de la vie et la mort : https://www.blois.fr/info/2023/10/rvh. Entre autres une animation de Emilie Peckre et de Corinne Bouillot. https://www.aphg.fr/IMG/pdf/230807_rvh-livret-pedagogique_bd_planches-bat.pdf.
https://rdv-histoire.com/programme/le-retour-des-morts-chez-les-vivants-victimes-de-la-barbarie-nazie-evreux-travers-lespace.
https://rdv-histoire.com/intervenants/corinne-bouillot.
Emilie Peckre est enseignante d'histoire en section internationale et elle a en charge la Discipline Non Linguistique, donc de l'Histoire en allemand. Corinne Bouillot est présidente de l'association des pavés de mémoire de Rouen et enseignante chercheuse en littérature allemande à l'université de Rouen Normandie.

par l'élaboration de pensées et non pas forcément de productions à montrer, penser et tisser de liens, la mémoire représentée par le trope du métier à tisser.

> C'est donc en raison de sa dimension subjective que la lecture se présente comme une exploitation maximale de l'aire transitionnelle telle qu'elle est définie par Winnicott. Espace intermédiaire entre le moi du lecteur et le non-moi du texte, entre le sujet qui lit et l'autre qui écrit, entre l'imaginaire des représentations et la réalité du langage, elle est ce lieu de l'entre-deux où se poursuit la construction jamais achevée de notre identité.[832]

Un lien se tisse quand le lecteur est dans une démarche de découverte de soi, d'autoformation même. Dans ce travail, le cadre propice[833], puisqu'il est pertinent par rapport aux enjeux de la mémoire et des émotions, a été dans ce sens, et à partir de matériaux littéraires concrets, il s'agit maintenant de développer des outils concerts (trois activités successives seront présentées : une lecture reliée au sentiment de perte, un projet historiographique relié au désir d'agir et enfin une approche thématique, ici de la « faim »). Ensuite, un quatrième point consiste en une tentative de taxonomie des traces que l'on peut rencontrer dans les ateliers du souvenir.

2.1.2 Le moment opportun de l'agir.

À propos de la destruction culturelle, la remémoration est ressentie comme une réponse évidente par les élèves. Comment fonder cette démarche ?

Revenons au moment où cette émotion est ressentie, le moment où le désir d'agir surgit ? Dans le contexte de l'*Illiade* d'Homer, le *kairos* apparaît comme le moment dominé par le « cœur » qui pousse les héros à atteindre leur but, lors d'une crise qui exige une certaine prise de risque. C'est l'instant présent à saisir, la décision de l'action choisie pourtant avec discernement. Comment inscrire ce discernement dans l'action immédiate, celle que l'on souhaite recréer en fabriquant un « achoppement » et une surprise déstabilisante pour que ce *kairos* devienne une inscription dans

---

[832] Rouxel, A. & Langlade, G. et al. (2004). *Le sujet Lecteur : Lecture subjective et enseignement de la littérature*, Presse universitaire de Rennes, Rennes. p. 111 : Jouve, V. : *La lecture comme retour sur soi : de l'intérêt pédagogique des lectures subjectives.*

[833] Le cadre peut être approfondi grâce à ce concept. Winnicott, D. W. (1990). *La nature humaine*. Gallimard. Paris. p. 118 : « […] le monde intérieur est le monde personnel, dans la mesure où il est, dans le fantasme, à l'intérieur des limites du Moi – et de l'enveloppe cutanée du corps. Ce monde intérieur peut à présent être examiné comme une chose en soi, bien que, naturellement, dans la vie, le monde intérieur d'une personne soit sans cesse sujet à des modifications, suivant les événements extérieurs, et suivant que les pulsons atteignent complètent, ou partiellement, ou échouent à attendre, la satisfaction. Le monde intérieur en vient à avoir une stabilité autonome, mais ses modifications sont dues aux expériences du *self* dans son ensemble, dans ses relations avec l'extérieur. » Et surtout, en lien avec l'objectif de développer le jugement, la valuation et de développer ce dont le monde importe, ce dont on veut se soucier : « « Rien n'a plus de valeur pour comprendre le comportement ordinaire dans l'enfance, tant à la maison qu'à l'école, que la compréhension de la relation, dans la personnalité, de l'humeur et de son balancement avec le noyau central de *la capacité de se soucier* ». (passage mis en italique par moi-même). Ce passage renvoie au phénomène de la valuation étudié par Dewey.

l'espace, disponible pour tous lorsqu'on le remarque, ce moment-là s'ouvre. Pour comprendre ce moment que l'on vit de manière affective, avec le cœur, il est intéressant de chercher dans les traités médicaux l'originalité du concept, qui s'applique par analogie en philosophie, donc aussi dans l'atelier du souvenir, puis dans l'intention des actions réalisées à propos d'une compréhension, qui rentre dans ce cadre-là. Annie Hourcade Sciou analyse cette analogie à partir de la pensée d'Isocrate :

> Le rapport analogique classique selon lequel la médecine est au corps, ce que la philosophie est à l'âme semble ici expressément à l'œuvre. […] témoignent en première lecture du recours, par Isocrate, à l'analogie entre médecine et philosophie, nées l'une et l'autre du soin (*epimeleia*) donné à la pensée ou à la sagesse (*phronèsis*). La médecine est présentée par Isocrate comme privilégiant non l'usage de remèdes susceptibles d'être dangereux, administrés lorsque la maladie est déjà installée, mais l'instauration d'un régime bien pensé, visant à prévenir les troubles corporels, et en cela éminemment salutaire, plein d'utilité et de secours (*ôpheleia*) pour les hommes ; la philosophie est présentée comme une pratique, un exercice (*askèsis)* souverain pour l'âme en ce qu'elle permet d'assumer une fonction que l'on peut qualifier de pratique, relevant des domaines de la politique et par dérivation de la morale, fonction qui correspond à la législation ; et une tâche qu'il faut qualifier de théorique : la recherche de la nature des choses.[834]

Il semble donc justifié de recourir à la médecine de nouveau, après s'être inspiré de la médecine narrative, pour mieux cerner l'application « pierre d'achoppement ». Cette approche, se trouve-t-elle dans l'approche affective de l'artiste Gunter Demnig ? En effet, il souligne que l'on trébuche avec « le cœur et avec la tête » quand on rencontre un pavé de mémoire. Pour Isocrate, la médecine a une vertu préventive et curative, comme le souligne Annie Hourcade et l'artiste poursuit ici le même double objectif : à la fois offrir une réparation à l'adresse des descendants et aux personnes déportées dont le nom émerge de l'anonymat grâce au récit de leur vie retracé, tout comme la prévention d'un possible oubli de la personne et de la possibilité de quelconques dérives qui déshumaniserait tel ou tel autre. En effet, au moment de l'achoppement, un savoir éthique s'inscrit dans la mémoire de celui qui trébuche. Citons Hippocrate :

> Dans le temps est l'occasion ; et dans l'occasion, le temps bref. La guérison se fait dans le temps, parfois dans l'occasion. Celui qui sait doit, pour pratiquer la médecine, s'attacher non pas d'abord à la probabilité du raisonnement, mais à l'expérience raisonnée. Le raisonnement est une sorte de mémoire synthétique de ce qui a été perçu par la sensibilité. La sensibilité, affectée d'abord et messagère des objets pour l'intelligence, a une claire représentation ; la raison, recevant souvent, observant par quoi, quand et de quelle façon, et mettant en réserve dans elle-même, se ressouvient. Je loue donc aussi le raisonnement, s'il prend son point de départ dans l'occurrence et conduit la

[834] Hourcade Sciou, A. (2016). Isocrate, la médecine et la philosophie. *Ktèma : civilisations de l'Orient, de la Grèce et de Rome antiques*, n°41, p. 17-28. https://hal.science/halshs-01474561/. p. 18. L'éloge du Busiris par Isocrate est un exercice littéraire : pour démontrer son talent rhétorique, Isocrate compose cet éloge alors qu'il dirige sa propre école.

> déduction d'après les phénomènes.[835]

Grâce l'approche sensible que permet la représentation artistique, donc la capacité de l'imagination et la construction d'images, c'est-à-dire ici de souvenirs dont il a été question dans la première partie de ce travail, le groupe ressent le désir d'agir et délibère sur la démarche, c'est-à-dire concrètement contacter la fondation *Stolpersteine*, rencontrer la mairie, réfléchir qui d'autre devra être présents lors de la pause, quels mots il faudra prononcer, etc. Cette représentation sensible, que l'on souhaite inscrire dans l'espace collectif, livre la clarté nécessaire d'une mémoire synthétique, donc une mémoire qui repose sur l'expérience vécue. Sans la sensibilité et l'affectivité, l'intellect seul n'aurait pas de possibilité de produire des connaissances, Kant critique la spéculation dépourvue de fondement dans l'expérience. L'opportunité d'une commémoration se présente tant qu'un événement fait partie d'une mémoire collective, qu'il touche encore des générations qui se souviennent et qui conçoivent en même temps leur avenir. Grâce au complexe de l'expérience passée, du jugement affectif et des connaissances qui en résultent pour agir ou à transmettre, en tous les cas à formuler et à dialoguer, l'opportunité se vit comme le moment d'agir efficacement, en transformant l'espace :

> Dans les deux cas, ces textes présentent la forme d'une *epideixis* ; la médecine, au même titre que la parole oratoire et délibérante, étant considérée comme jouant un rôle anthropologique déterminant, au fondement même de la sortie de la sauvagerie pour l'homme, comme c'était d'ailleurs déjà le cas dans le *Busiris*.[836]

Voilà encore un pas supplémentaire que l'on retrouve à une moindre mesure dans les discours tenus par les jeunes au moment commémoratif[837]. La forme d'une *epideixis* n'empêche pas que le message soit fondamentalement humanisant, anthropologique : pour les jeunes, en effet, le discours était un moment d'apparat, mais en même temps un moment pour délivrer leur message.

Annie Hourcade Sciou conclut l'analyse de l'analogie entre médecine et philosophie chez Isocrate ainsi :

> De même, c'est parce que les affaires humaines sont le lieu de la multiplicité que, pour Isocrate, une connaissance théorique est vaine et impossible à atteindre ; ce n'est qu'en passant par la pratique que l'on constitue un savoir, une opinion qui pourra ensuite éclairer chaque situation individuellement.[838]

Ainsi, non seulement ce savoir est constitué individuellement, mais il est aussi constitué par et pour

[835] Corpus hippocratique, *Aphorismes*, I,1.
[836] Hourcade Sciou, A. (2016). Isocrate, la médecine et la philosophie. *Ktèma : civilisations de l'Orient, de la Grèce et de Rome antiques*, n°41, p. 17-28. https://hal.science/halshs-01474561/. p. 21.
[837] Annexe 9.
[838] *Ibid*., p. 27.

soi-même, librement. Si l'on devait résumer et schématiser, tout en dessinant un objectif idéal, les participants et les participantes se retournent sur les habitudes et déterminismes accumulés pour les éprouver en se formant, en visant une vie « bonne » parce que l'on réussit à saisir les interstices de liberté, de possibles dans l'ouverture qui est devenue une attitude et une responsabilité.

2.1.3 Le pavé de Gunter Demnig, inscrire une trace artistique et mémorielle.

Depuis que Gunter Demnig s'est engagé dans le domaine de l'art, il s'est concentré sur ce qui fait trace, trace de son œuvre et trace d'une vie singulière. Le concept de la trace sera interrogé dans la troisième partie. Il trace lui-même un chemin de Kassel à Paris vers 1980[839], au centre Pompidou pour marquer le trajet qu'il faut accomplir pour aller à la rencontre de l'art quand on est étudiant aux beaux-arts, ce chemin a duré vingt et un jours à pied : *Duftspur*[840] sert en effet à marquer l'espace public. Avec un vélo dont les roues impriment un message sur le sol, il retrace le chemin qu'ont parcouru les Tziganes au moment de leur déportation[841], dans la ville de Cologne. L'idée de pavés, ces pierres d'achoppement (*Stolpersteine*) se concrétisent d'abord dans l'illégalité à Berlin Kreuzberg. Aujourd'hui, plus de 100000 pavés sont posés devant le dernier domicile librement choisis d'une personne déportée il s'agit du plus grand mémorial décentralisé d'initiative citoyenne.

Selon ses propres paroles, ce projet crée une dynamique localement : d'un côté, les jeunes impliqués effectuent des recherches sur la personne déportée, aux archives, on redonne vie à la personne en dehors de son statut de victime en retraçant son parcours et l'on recherche des descendants. Ensuite, la cérémonie de la pose est organisée, ce qui implique un cercle élargi de personnes : les jeunes impliqués, les mairies, les riverains et historiens locaux. Dans les ateliers de Gunter Demnig, le pavé est gravé à la main, avec soin et attention à la justesse des informations. Selon l'artiste, les jeunes qui présentent leur travail de recherches biographiques sont applaudis, cette reconnaissance déclenche une réflexion sur l'importance du travail de mémoire ; une conception utilitariste qui n'interroge pas l'intention première et qui se révèle être suffisamment pragmatique pour légitimer le projet pédagogique. Les pavés restent dans l'espace public et chaque personne qui se penche pour pouvoir lire l'inscription, s'incline inévitablement devant les disparus. Chaque élément du dispositif prend sens lors du déroulement du projet.[842] Il a été montré que ce projet est à la fois un projet artistique et mémoriel. En effet, il s'agit d'un dispositif artistique qui représente le moment d'achoppement, de *kairos* : le moment opportun pour se ressouvenir, rendu opportun par l'intention

[839] https://www.youtube.com/watch?v=D5W_zR-yK2k.
[840] Ce sont des « traces odorantes ».
[841] http://www.museenkoeln.de/ausstellungen/nsd_0710_spur/fs.html.
[842] https://www.stolpersteine.eu/.

artistique. Le *kairos* révèle cette occasion fugace : en se penchant, le passant saisit l'instant présent opportun. Il est en lien avec le cœur, cette émotion qui pousse l'agent à l'action.

Une culture du souvenir par la mise en œuvre d'un projet de *Stolpersteine* a donné lieu à des retours d'élèves[843], on peut consulter le compte rendu du projet sur le site de la radio lycéennes[844]. Ce projet s'inscrit dans une pédagogie du souvenir[845]. Les personnes disparues retrouvent une trajectoire, une vie exemplaire, grâce aux documents trouvés sur eux, dans les archives départementales et nationales, par exemple, Bronislawa et Isaac Aszendorf dans le projet que les élèves présentent dans les émissions de la radio lycéenne[846].

Effectivement, la question d'un rapport ouvert et dynamique aux mémoires collectives se pose chaque fois qu'une commémoration se déroule. S'agit-il d'un devoir de mémoire, d'une injonction à commémorer ? D'un déterminisme qui agit en chacun, ou d'un récit que l'on coconstruit ? Saul Friedländer[847], auteur de deux ouvrages majeurs sur la Shoah dans lesquels il fait un usage intéressant du cas particulier pour pouvoir expliquer et pour permettre au lecteur de comprendre ce qui s'est passé. Il réfléchit même sur la possibilité d'une psychohistoire[848] : étudier les motivations à l'échelle d'un groupe historique comme on étudie les motivations subjectives en psychanalyse où la biographie tient une place importante par son caractère paradigmatique, l'historien travaille « sur des êtres disparus » cherche à construire des hypothèses de « décodage contenu manifeste d'un langage individuel »[849]. Il a « une vision d'ensemble de la vie du sujet, le recours aux témoignages de tiers, ainsi que, éventuellement, à l'analyse de contenu des textes ou autres vérifications quantitatives »[850]. Une ou un analyste ne s'occupe pas de ce qui entoure l'individu. En histoire, on le peut, parce qu'on s'intéresse à lui ou à elle en tant que partie d'une histoire collective. L'individu n'est pas le modèle réduit du collectif selon l'historien :

---

[843] Annexe 22.
[844] https://allemand.ac-normandie.fr/Projet-Erinnerungskultur-a-Pont-Audemer.
[845] https://theconversation.com/parler-de-la-shoah-aux-lyceens-et-contribuer-a-leur-formation-ethique-210515.
[846] https://stolpersteine-guide.de/map/biografie/5018/le-couple-aszendorf.
[847] Friedländer, S. (1997). *Les années de persécution : L'Allemagne nazie et les Juifs 1933-1939*. Seuil. Paris. Friedländer, S. (2008). *Les années d'extermination : L'Allemagne nazie et les Juifs 1939-1945*. Seuil. Paris.
Ses ouvrages s'appuient sur les destins particuliers, d'ailleurs lors de la remise du Prix de la paix des libraires allemand en 2007, le jury remarque qu'il « a permis aux hommes et aux femmes réduits en cendres de faire entendre une plainte, un cri. Il leur a offert une mémoire et leurs noms ».
[848] Friedländer, S. (1975). *Histoire et Psychanalyse*. Seuil. Paris. L'historien tient compte des travaux de Freud et défend la thèse que l'histoire et la psychanalyse ont le même objectif, celui de comprendre les motivations et intentions individuelles ou collectives. Ce n'est pas le lieu d'approfondir sa démarche. Il est cependant intéressant de relever l'approche interprétative.
[849] *Ibid*. p. 57.
[850] *Ibid*. p. 57.

> [...]tout phénomène social doit, avant tout, être analysé selon ses propres termes de référence, en tant que phénomène social et non comme la résultante d'actions individuelles ou la projection de conflits psychiques observables au seul niveau individuel. Tel est l'argument des « deux niveaux d'analyse », formulés ces termes par Talcott Parsons. »[851]

Il s'agit d'un élément structurel de la société qui traverse l'atelier du souvenir, mais qui se complexifie par l'approche affective et individualisée, définie ainsi par Durkheim, ce sont

> [...] des manières d'agir, de penser et de sentir, extérieur à l'individu, et qui sont douées d'un pouvoir de coercition en vertu duquel ils s'imposent à lui. [852]

L'aspect de la coercition ou la pression sociale aura de moins en moins de place dans le raisonnement du sociologue, puisqu'il s'agit d'un fait global qui ne peut se réduire à ses parties, à la manière d'une forme aristotélicienne. En atelier du souvenir, il s'agit donc d'ouvrir un espace qui « compte », « dont on se sent concerné » pour dire le sens de nos actes qui participent potentiellement à la mémoire collective et d'exercer la mémoire en commun, à travers l'activité de se souvenir[853].

2.1.4 Le pavé de Proust, un moment de retrouvaille.

Hartmut Rosa applique les lunettes de la résonance sur le célèbre passage de la Madeleine qui évoquent la capacité de Proust à faire « parler » la relation au monde. Cette figure permet de réaliser l'existence de l'altérité, des autres et du monde. Le sociologue décrit trois axes de résonance : le vertical (transcendantal), l'horizontal (intersubjectif) et le diagonal (le monde des objets), et la Madeleine se situe sur ce dernier. Peut-on rapprocher ce processus de mélange (*Amalgamierung*[854]) de la « mémoire synthétique » dont il a été question chez Hippocrate ? Sans doute, le même phénomène est en jeu chez Proust, l'auteur y relaterait une relation résonnante, immédiate grâce au goût et l'odeur ressentis en buvant la tisane de tilleul et en mangeant une madeleine. Une relation « muette » au monde devient résonnante grâce aux images sensibles présentes dans le réseau contextuel relié la dégustation. L'émotion induite par la dégustation déclenche l'attention de Marcel, qui veut comprendre l'importance de ce ressenti et qui fera l'effort de suivre cette émotion déjà éprouvée, donc ce « balbutiement » de souvenir. Le processus du resurgissement du souvenir, le

[851] *Ibid*. p. 63.
[852] Durkheim, E. (1919). *Les règles de la méthode sociologique*. Alcan. Paris. https://archive.org/details/lesrglesdelam00durkuoft/page/n5/mode/2up.
[853] Pour approfondir cette question : Durkheim, E. (1985). *Education et sociologie*. PUF. Paris. C'est un ouvrage consacré aux questions éducatives. L'éducation est au service de l'individu et de ses intérêts d'une part, mais, elle est d'autre part et avant tout, selon l'auteur, un moyen par lequel la société perpétue son existence. Pour cela il faut lui en donner les moyens.
[854] Rosa, H. (2019). *Resonanz: eine Soziologie der Weltbeziehung*. Suhkamp. Francfort. p. 153.

ressouvenir est raconté en détail. Le lecteur, la lectrice, va entrer en « résonance narrative » et intégrer ce contexte, « perçu » pendant la lecture. Dans ce passage, Hartmut Rosa s'interroge sur l'axe unique d'accès au monde par les écrans informatiques dans la vie quotidienne actuelle, qui prive la mémoire de ces éléments contextuels sensibles. La réduction des expériences vécues à un seul « canal », quelles conséquences se produiront sur la manière de se souvenir ? Cette figure désigne le moment où l'on réalise l'axe de résonance, on pourrait le relier également au passage des « chaussures » du texte *Les Disparus* de Daniel Mendelsohn. Il correspond au moment où les boîtes d'archives permettent une trouvaille comme celle d'une photo d'identité, d'une lettre, d'une preuve de l'existence de cette personne singulière.

Un objet remplit une fonction de catalyseur en déclenchant un affect par sa présence. Il est constitutif d'une voie d'accès au monde et en cela comporte une dimension morale. Cette dimension est prise en compte chez les penseurs[855] qui donnent une voix aux choses, par exemple les objets naturels ; non pas une réification qui révèle une relation « muette », figée et qui témoigne d'une aliénation, mais une relation où « les choses chantent », citant ici Rainer Maria Rilke[856]. Il s'agit d'une résonance poétique, une forme de narrativité métaphorique, l'on reconstruit les poèmes, on les interprète, une forme de *poiesis* et de *paideia*. Le pavé symbolise ce moment où l'on sort du rythme d'un pas tranquille habituel et l'on s'ouvre à cette affection et qui fait irruption et crée une situation de déséquilibre. Si l'objet « surgit du passé », l'axe de résonance sera-t-il différent ?

> Les choses obtiennent leur qualité de résonance de leur ancrage dans la vie et dans le monde dans son ensemble, tels qu'ils apparaissent au sujet qui les expérimente et les agit. C'est précisément pour cette raison qu'il me semble justifié de conférer aux choses une dimension de résonance qui leur est propre. […] Sans aucun doute, comme nous l'avons déjà vu dans la scène de la madeleine de Proust, les choses peuvent également servir de catalyseurs pour des résonances biographiques, historiques et intersubjectives – mais tant que nous vivons dans un monde de relations asymétriques, dans lequel les choses et les personnes sont expérimentées, traitées et interprétées de manière catégoriquement différente, les axes de résonance établis (ou muets) entre elles ont également une qualité différente.[857]

Enfin, Hartmut Rosa revient sur la figure de la madeleine pour aborder les relations de résonance historiques, fondé en tant que fait social structurant et englobant d'une historicité. Ainsi, les traces,

---

[855] Des références à Bruno Latour, Michel Serres.

[856] *Ibid.,* p. 387 : „Ich *will warnen und wehren: Bleibt fern./Die Dinge singen hör ich so gern./Ihr rührt sie an: sie sind starr und stumm/Ihr bringt mir alle Dinge um. Rainer Maria Rilke*: *Ich fürchte mich so vor der Menschen Wort*".

[857] *Ibid*., p 392-393 : *„Dinge gewinnen ihre Resonanzqualität vielmehr aus ihrer Einbettung in das Lebens- und Weltganze, wie es dem erfahrenden und handelnden Subjekt gegenübertritt. Ebendeshalb scheint es mir gerechtfertigt, den Dingen eine eigene Resonanzdimension zu verleihen. […] ohne Zweifel können Dinge, wie wir bereits an Prousts Madeleine-Szene gesehen haben, auch als Katalysatoren für biographische, historische und intersubjektive Resonanzen dienen – aber solange wir in einer Welt asymmetrischer Beziehungen leben, in denen Ding und Menschen auf kategorial unterschiedlichen Weisen erfahren, behandelt und gedeutet werden, haben auch die zu ihnen jeweils hergestellten (oder eben blockierten) Resonanzachsen eine je andre Qualität".*

comme des lieux marqués, etc., transportent cette possible relation résonnante, l'expérience consiste en l'actualisation du passé, par le souvenir ou par le ressouvenir, selon le statut de chacun, de témoin direct ou d'héritier. Se trouver en un lieu historique permet de créer une relation par une sorte de parenté, de familiarité par la prise de conscience que « l'on est concerné par cet autre » [858]. Par ce que l'on rencontre l'autre, l'on peut « parler » avec lui, dans un « ici et maintenant », l'ouverture définit le mieux cette relation, déjà déterminée pour la construction du cadre éthique de l'atelier du souvenir pour permettre d'expérimenter le passé dans le présent et la différence qui est ainsi dépassée au sens hégélien, dans un troisième terme qui comporte de manière créative aussi une dimension propre de chacun. Sans avoir à se déplacer loin, le pavé de mémoire est un entre-deux, ancré localement et pourtant signé d'une fin tragique, souvent à Auschwitz. Depuis la pose en avril 2024, des élèves du lycée en déplacement en Europe, partagent des pavés de mémoire croisé ailleurs.

Un autre passage de *La Recherche du Temps perdu* décrit la « rencontre » avec deux pavés d'hauteur inégale. Essayons de repérer le rôle de clé de l'émotion surgissant lors d'une perception alliée à cette évocation affective, de voir comment celle-ci ouvre le chemin, quoiqu'au prix d'un effort d'attention, à la situation où cette sensation a été ressentie initialement pour la reconstruire. Pendant la rencontre avec le « temps perdu », l'autre temps - historique, chronologique - est suspendu. Dans ce passage du roman, le narrateur nourrit de tristes pensées dans la cour de l'hôtel de Guermantes au moment où il rencontre sa « pierre d'achoppement », quand il marche sur un pavé plus haut qu'un autre en retrouvant une sensation qu'il avait déjà éprouvée à Venise:

> Mais au moment où, me remettant d'aplomb, je posai mon pied sur un pavé qui était un peu moins élevé que le précédent, tout mon découragement s'évanouit devant la même félicité qu'à diverses époques de ma vie m'avaient donnée la vue d'arbres que j'avais cru reconnaître dans une promenade en voiture autour de Balbec, la vue des clochers de Martinville, la saveur d'une madeleine trempée dans une infusion, tant d'autres sensations dont j'ai parlé […] »[859]

Ce trébuchement induit un changement émotionnel, un passage du découragement ressenti vers une sérénité soudaine, immédiate. Car au moment de trébucher à Venise, il fut dans un état émotionnel heureux et cette émotion resurgit ici par un détail semblable, d'un contexte différent, heureux.

En quelque sorte, les pavés de mémoire provoquent également un changement émotionnel intentionnellement déclenché par l'œuvre de l'artiste : la démarche est inversée, car l'émotion recherchée ici est la perturbation, le promeneur vit un changement affectif en éprouvant d'abord de

[858] *Ibid*., p. 505 : „[…] *ein Anderes, das uns etwas angeht, lebendig und vernehmbar wird"*.
[859] Proust, M. (1989). *Le temps retrouvé*. Galimard. Paris. p. 173.

la sérénité en marchant, ensuite un étonnement, puis un trouble. Ce trouble fait irruption dans sa vie, car le passant s'attend à une promenade paisible, il voit le pavé de mémoire et s'interroge sur son environnement quotidien dont il ignore souvent qu'il renferme des histoires, cette fois-ci de déportation. Il y a donc un différentiel entre la sérénité et l'étonnement qui le pousse à réviser ses attentes : l'environnement dévoile son histoire et pour la comprendre, le passant va établir un lien entre ses propres souvenirs et les noms de disparus. Le narrateur proustien retrouve la félicité en rapport avec un moment passé et grâce au souvenir, il quitte immédiatement ses tristes pensées. Peut-on qualifier la surprise comme une émotion morale ? Une fois qualifiée d' « étonnement » quand elle est prise en compte dans une réflexion, il s'agit d'une attitude philosophique utile pour commencer à s'interroger. Les paroles des participants et participantes à la déambulation de Rouen : « J'étais surprise de trouver les pierres devant une maison neuve », la maison initiale n'existe plus. « J'étais surprise par le nombre de pavés côte à côte », et en effet : « je suis étonné qu'il n'y a rien de fait pour les Aszendorf à Pont-Audemer. », « ça m'énerve que l'on ait oublié les Aszendorf. ».

Ce dialogue peut donc se dérouler dans le sens inversé par rapport à Proust : l'on part de l'émotion, par exemple « la surprise » ou « l'irritation » et l'on décrit la dernière fois où celle-ci a été ressentie. Par les questions de l'autre on développe la description du contexte et en « range » les éléments. En détaillant la description, l'on passe dans le domaine rationnel, de la construction d'images, donc de pensées. Cette activité pendant laquelle chacun et chacune occupe tout à tour le rôle d'intervieweur et de narrateur tisse un lien entre le passé et le présent.

2.2 L'exemple d'une démarche de commémoration.

La démarche des pavés de mémoire est une démarche collective qui implique de nombreuses rencontres, parfois avec des descendants des voisins, des déportés, ainsi que d'historiens, d'archivistes et d'auteurs. Et enfin, au moment de la pose, les jeunes quittent l'espace protégé de l'institution et font une excursion dans l'espace public.

2.2.1 La démarche des petits pas.

Quels sont les enjeux philosophiques ? L'hypothèse principale fonde le pari qu'il s'agit ici d'une autoformation éthique. La démarche ne contrôle pas cette formation, mais se contente de proposer des expériences vivantes, telles dont la mise en œuvre repose sur une méthode inspirée de l'herméneutique. Que signifie alors vraiment le concept de « démarche » ici, bien entendu, celle-ci renvoie à une méthode double de reconstruction, de remémoration, de reconnaissance attentive. Cette démarche est conçue incarnée, *in situ*. C'est une démarche qui s'inscrit dans une durée, il faut

du temps pour l'expérimenter. Un écrivain expose une telle démarche dans *L'homme sans qualités*, Musil met en scène une « éthique des petits pas » ; il écrit :

> Les hommes cheminent sur la terre comme des prophéties de l'avenir, et tous leurs actes ne sont qu'essais et expériences, puisque tout acte peut être dépassé par le suivant. [860]

Il s'agit d'une éthique à construire, celle de l'éthique narrative qui véhicule la conception dynamique de l'identité et l'ouverture d'un monde vers l'autre. De plus, cette démarche peut prendre la forme d'une déambulation poétique ou narrative. L'approche produit des images clés d'accès à l'expérience propre, ce chemin parcouru. Enfin, un sujet singulier accomplit des pas par et pour soi, dans un monde singulier qui repose sur l'existence de l'autre, sur la différence.

L'exigence d'un consentement.

Lors de l'atelier, il y a toujours quelques participants ou participantes qui sont en retrait, souvent cela ne veut pas dire qu'il n'y a pas d'écoute. En revanche, lors des visites, certains élèves demandent si c'est possible d'observer une minute de silence, d'autres ne veulent pas, généralement deux ou trois. Il faut préserver là aussi la possibilité d'adopter une attitude particulière, même si on est ensemble sur le lieu. Le consentement est requis et peut se retirer n'importe quand, tout comme la figure de l'« héritage » le schématise : on accepte, on refuse, chacun décide dans son « for intérieur ». Cette expression même montre intrication du collectif et du singulier : le for, dont l'étymologie renvoie au *forum* latin, lieu de délibération public, est ici placé à l'intérieur, parce qu'il s'agit d'abord de mes convictions, que j'indique ensuite à autrui dont j'attends qu'il m'écoute. Chacun développera un rapport singulier à la Shoah et à la découverte que la modernité permet aux génocides de se produite et de se reproduire, un questionnement primordial, même si les jeunes ne vont pas forcément déployer cette piste pendant les ateliers proposés, « la farine aura été produite », les « liens tissés » et certains « poinçons » les auront marqués pour la déplier à tout moment propice de leur vie, parce qu'ils disposeront des outils inhérents à l'approche narrative et d'une capacité interprétative. Il n'y a pas de lien de cause à effets entre les activités et une quelconque prise de conscience. Des éléments éthiques collectifs y sont expérimentés, par exemple le dialogue, l'écoute, etc., l'approche narrative devient une méthode, par la lecture et l'écriture et enfin, l'autoformation éthique continue, fondée sur chaque pas accompli en se projetant vers le suivant. Cette

[860] Laugier, S. et al. (2010). *La voix et la vertu. Variétés du perfectionnisme moral.* PUF. Paris. p. 257-275 : Djigo, S. *Robert Musil : l'animal exposé et la morale du pas suivant*, l'auteure cite : Musil, R. (2004). *L'Homme sans qualités*. Seuil. Paris. p. 58-59.

autoformation ne vise pas une ascension[861] non plus, mais un élargissement de l'horizon des possibles et un approfondissement de l'attention et de l'écoute. Dans *L'Homme sans qualités*, Musil pose la question de l'héritage et, en adoptant une position radicale, les protagonistes, en quête de renouvellement, refusent cet héritage[862]. C'est l'une des possibilités.

Récapitulons la démarche des jeunes pas à pas. Les jeunes d'un lycée dans une ville où il n'y a pas encore de pavés de mémoire, comment ont-ils travaillé à partir du projet des *Stolpersteine* ? Dans l'ouest de la France, celui-ci est porté par l'association *Pavés de Mémoire Rouen Métropole*[863] en partenariat avec l'ERIAC présenté par Corinne Bouillot[864] dans *l'Atelier des Savoirs*. Mais le premier pas a été la découverte des projets artistiques de Gunter Demnig. Le pas prochain était la rencontre avec les pavés et l'enquête biographique à partir des noms inscrits sur les pavés et celle-ci leur a inspiré les remarques suivantes : au sujet du travail biographique, voici ce qu'écrit l'un d'entre eux : « ça m'a intéressé, car souvent, on parlait juste des victimes en général sans donner de noms alors que découvrir des personnes victimes du nazisme, leur vie, leur famille, cela donne une

[861] *Ibid*., §14 « Ainsi, il introduit la « morale du pas suivant » à la suite d'une réflexion sur « la morale des cinq faillites ». La morale du pas suivant repose sur l'affirmation que lorsque l'on agit, ce qui compte, ce n'est pas tant ce que l'on a fait que le pas suivant, ce que l'on fera après. Quant à la morale des cinq faillites, c'est une morale cynique, celle des entrepreneurs, qui justifient des actes répréhensibles par leurs résultats, une sorte de conséquentialisme sans scrupules : peu importe que l'on ait fait cinq faillites frauduleuses, du moment que la cinquième apporte la prospérité, cela suffit à justifier les précédentes. » et §17« Au cours de leurs conversations, Agathe et Ulrich font l'expérience de ce mouvement éthique et de la difficulté qu'il y a à renoncer à une dynamique ascensionnelle porteuse d'une fin déterminée, d'un résultat définitif. L'éthique des pas introduit au provisoire, jamais au confort sécurisant des généralisations et des principes acquis : les seuls acquis sont ceux de l'expérience, et ne valent que comme souvenirs du vécu. Ainsi, lorsqu'ils abordent la question de la conduite vertueuse, Agathe s'impatiente d'un résultat : « Il lui semblait souvent que tous ses propos [ceux d'Ulrich] y tendaient, que chaque fois même, vers la fin, ils s'en rapprochaient un peu plus et ne s'arrêtaient qu'avant le tout dernier pas sur un seuil où Ulrich, chaque fois, abandonnait son entreprise » [Musil, R. (2004). *L'Homme sans qualités*. Seuil. Paris, II, p. 84.]. L'épreuve imposée par l'éthique des pas est celle d'un renoncement à des préceptes moraux définis une fois pour toutes, valables en toutes circonstances. L'abandon nécessaire, qui est aussi l'abandon de l'idéalisme, est le prélude à un changement d'orientation, peut-être l'occasion de quitter la grand-route des sécurités morales ordinaires afin de suivre les chemins buissonniers évoqués. En effet, c'est justement la morale des entrepreneurs qui évalue les actes en fonction de leurs résultats ; cette culture du résultat et de la performance a en commun avec l'aspiration à l'élévation morale le fait de mettre l'accent sur la capacité à agir, un indice de la mentalité activiste de l'homme contemporain. Or, l'action, qu'elle consiste à progresser dans une carrière ou à frauder afin d'obtenir un bénéfice, n'est jamais suffisante : elle ne revêt pas en elle-même une signification, c'est à nous de lui en donner une ».

[862] *Ibid.,* §18 « L'idée de renouvellement s'inscrit dans ce projet de donner une signification à nos actes comme à nos mots : c'est le sens qu'il nous faut sans cesse renouveler. Rétrospectivement, les remarques de l'essai sur l'articulation entre la citation et la parole authentique et sur le rôle exemplaire de la littérature dans le domaine éthique rejoignent les réflexions sur le sens : le perfectionnisme implique de renouveler le sens des mots que j'emploie en les faisant miens, plutôt que de les répéter avec indifférence, comme l'écho de coquilles vides. L'individu authentique est celui qui déploie la question du sens de ses actes a chaque fois qu'il agit, se refusant à l'imitation des autres, à la répétition pure et simple. L'expérience de l'acte authentique, complètement délié du passé et des normes morales, est menée par Agathe lorsqu'elle falsifie, sous le coup de l'enthousiasme, le testament de son père défunt afin de léser son propre époux, Hagauer. Il est remarquable que cette scène emblématique des enjeux du perfectionnisme moral engage le testament paternel et avec lui, la nécessité de se situer par rapport à la génération précédente et la difficulté de l'héritage. »

[863] https://pavesmemoirerouen.fr/.

[864] Bouillot, C. (2020). Stolpersteine dans l'agglomération rouennaise : les enjeux européens et locaux d'un projet mémoriel, éducatif et citoyen. *Atelier des Savoirs*, ERIAC. https://eriac.hypotheses.org/1652.

autre dimension au génocide, le rendant encore plus grave dans les mémoires. Leur rendre mémoire devant leur ancienne maison me semblait alors évident après les avoir découverts. » Puis concernant la promenade commémorative, « marcher dans Rouen », « le tour à pied » était une belle expérience : cela « permet de voir autre chose, de vivre autre chose que normalement » en cours, « c'est comme si on s'était incrusté en eux, dans leur vie », « j'ai bien aimé marcher dans Rouen pour découvrir des rues nouvelles et découvrir les *Stolpersteine* ». Enfin, certains ont ajouté avoir « apprécié l'hommage que l'on a fait en faisant une minute de silence »[865]. En effet, trois éléments principaux se dégagent de leur bilan : l'importance accordée aux noms des victimes associés à leur dernière maison familiale donnant une « gravité » à la mémoire, le moment apprécié de la marche et le moment du recueillement partagé.

Les élèves concernés par le refus de participer à la démarche sont incapables de sortir d'eux-mêmes, ils sont enfermés dans une identité figée – tel un refus d'expérimenter - et à ce moment-là, ils resteront spectateurs, pour l'instant.

« Une perception grosse de souvenirs ».

En quoi, la rencontre du pavé de mémoire, éclaire-t-elle le rôle charnière joué par l'émotion lors de l'acte du souvenir. Proust, tout comme Bergson décrit le lien entre le souvenir, la perception et l'émotion. « En général le souvenir est donné lié à une perception »[866] et il prend plusieurs formes : la perception présente appelle et renouvelle un souvenir qui lui ressemble, par simple association, semble-t-il à première vue. Il l'appelle en référence aux psychologues de son époque une « association par contiguïté », car « la perception actuelle évoque le souvenir d'une perception antérieure qui a été liée autrefois à une perception analogue »[867]. Des évocations perceptives suggèrent le passé « dans le présent », l'actualisation du virtuel, en créant un sentiment du familier. La contiguïté et la ressemblance expliquent la survenue des souvenirs involontaires, mais il faut faire preuve d'effort et d'attention pour retrouver l'événement initial virtuel. L'émotion et la perception sont intriquées. Bergson désigne cette intrication par l'image d'une « perception grosse de souvenirs », c'est-à-dire un phénomène de fusion et non pas « d'une juxtaposition ou association ».[868]

[865] Annexe 2.
[866] Bergson, H. (2018). *Histoire des théories de la mémoire, Cours au Collège de France 1903-1904.* PUF. Paris. p. 59.
[867] *Ibid.,* p. 60.
[868] *Ibid*., p. 75.

Revenons aux pavés de mémoire : les noms devant la maison sont inscrits sur le pavé et provoquent à la fois un sentiment de familiarité et la reconnaissance de personnes réelles ayant existé dans mon voisinage. Bergson parlera de reconstruction du souvenir et ce sera le moment rationnel du souvenir involontaire. Quelle doit-être l'attitude du promeneur pour que la rencontre avec le pavé puisse avoir lieu ? Pour qu'elle se produise, le passant doit prêter attention à l'inscription des pavés, ce que les élèves faisaient naturellement, avertis de leur existence. Une application permet d'ailleurs de répondre aux questions biographiques[869]. Le promeneur doit être capable de prêter attention et son approche exige un effort et une réflexion, déclenchés par le trouble éprouvé, donc il s'agit d'un processus cognitif et émotionnel. Celui-ci ressemble d'abord à une identification : le passant bute sur un nom. Il ne s'identifie pas à lui, au contraire, il identifie l'autre et s'engage à le reconnaître pour ce qu'il a été. Le passant est donc directement concerné, voilà ce qu'ont ressenti les élèves quand ils ont parlé du génocide rendu plus « grave » dans la mémoire, car la Shoah s'épaissit quand elle se décline en noms, dates et lieux de résidence. Ainsi, un espace d'approche de la Shoah « de proximité », « décentralisé », « transnational » et « praticable » existe.

2.2.2 Des outils méthodologiques.

Les lycéennes et les lycéens, en tant qu'organisateurs de la cérémonie de la pose des pavés, la composent avec les élus locaux, impliqués dans le financement du projet et partie prenante de la démarche. Il a déjà été question des élèves de CM 1 et 2 qui ont imaginé comment Bronislawa et Isaac Aszendorf vécurent à dans leur ville, en dessinant leurs objets du quotidien : des meubles, des outils, le marché, etc.[870] Les lycéens donnent vie à ces noms en relatant leur biographie et d'autres expliquent le projet de Gunter Demnig pendant qu'il pose les pavés. Certains élèves de l'école primaire exprimaient le regret de ne pas pouvoir « aller dans leur appartement. », ils et elles avaient doté leurs dessins d'une vérité existentielle. Il s'agit du même registre de virtualité que celui du cadre de l'atelier du souvenir qui n'existe que dans les moments où chaque participant et participante s'y trouve, y écoute, s'y déplace et s'en sent responsable. Il est constitué de virtualité et d'images issues d'expériences vécues collectives et doit son sentiment d'effectivité (*Wirksamkeit*) à l'actualisation pendant la lecture, l'écoute, le dialogue et de projets d'actions futures.

Certains élèves restent en marge de l'activité, la rencontre n'a pas toujours lieu. Un texte peut rester « muet », une commémoration peut ne pas « toucher » et une enquête peut ne pas « intéresser ». En effet, le *kairos* est finalement un moment individuel et n'est pas reconnu par toutes et tous, une

[869] Annexe 11.
[870] Annexe 10.

interrogation porte sur la congruence, celle qui « inscrit » ce que l'on vit dans une mémoire, celle qui offre des images correspondantes à ce que l'on vit, celle qui retrouve une résonance entre l'intérieur et l'extérieur. La littérature s'inscrit sur l'axe horizontal de résonance, dirait Hartmut Rosa, celle de l'intersubjectivité et dans le monde, le pavé de mémoire s'inscrit sur l'axe diagonal des objets et ensuite, sur l'axe vertical, celui du sens global et de la transcendance, toutes ses résonances doivent se recouvrir, être congruentes pour que l'on puisse faire l'expérience vive d'une capacité d'agir. La congruence pourrait être considérée comme une valeur, une qualité relationnelle.

Or, cette configuration est dynamique et non pas un produit que l'on pourrait obtenir grâce au respect de certaines règles ou causes, mais plutôt l'instauration du cadre éthique qui réunit les conditions « négatives », en écartant tous les obstacles, car il s'agit d'une expérience vive subjective et bien trop de niveaux individuels échappent au dialogue dans un groupe. Certains élèves se tiennent à l'écart, ce qui ne veut pas dire qu'ils n'écoutent pas, ils ne veulent juste pas s'engager à ce moment-là et dans cette configuration-là. D'autres n'écoutent pas, parce qu'ils ne sont pas disponibles. Et encore d'autres s'opposent à ce que l'on fait pour des raisons liées à des schémas de pensées ou des codes liés à des identités figées qu'ils observent avec une loyauté intransigeante. Peut-on obliger un élève à lire ? On peut lui raconter et lire des histoires dès son plus jeune âge, créer des habitudes, mais peut-être qu'il ne consentira pas à ces habitudes au cours de sa scolarité et il ne lira peut-être jamais par lui-même, mais il aura reçu un bagages littéraire. Il aura un rapport aux histoires, à la lecture, et l'on peut ici rappeler que l'un des dix droits du lecteur, tel que Daniel Pennac les a formalisés, réside dans la non-lecture : « Le droit de ne pas lire [871] ».

L'outil d'orientation : « la boussole éthique ».

Les animateurs et animatrices de l'atelier du souvenir ne peuvent agir que sur son cadre. Cela se vérifie également quand on veut favoriser la prise en compte des émotions tendent à être exprimées, une activité sera proposée en faisant appel à un texte, à une œuvre, dans un certain cadre méthodologique qui vise l'art du questionnement, la prise en compte effective relève du domaine privé, voire intime.

Peut-on alors acquérir une « boussole éthique » ? Comment cette acquisition pourrait-elle se mettre en place sans chercher à influencer les élèves, afin d'obtenir une adhésion à un système de valeur établi ? L'idée d'un apprentissage comporte des dangers lors de la mise en œuvre. Pour éviter toute manipulation quant aux normes morales et à la pression sociale, il s'agit de transmettre une méthode

[871] Lo Monaco, G. & Pennac, D. (2012). *Les dix droits du lecteur*. Gallimard. Paris.

aux jeunes, c'est-à-dire des outils de protection et des techniques de questionnement et de doute[872]. En effet, pointer la cohérence des personnages qui se révèle dans les situations où cette cohérence est sollicitée, pourrait-on leur attribuer une boussole éthique ? De quoi serait-elle faite ? D'habitudes, d'*éthos*, d'un caractère qui évolue, qui grandit au fil du temps, il est donc impossible de mettre les émotions morales au même niveau que les valeurs, celle-ci sont individuelles, plurielles et changeantes. Dans l'organisation de l'atelier du souvenir, cette prise en compte sentimentaliste est à écarter parce qu'elle déplace l'interprétation au niveau intime et privé. Ce niveau intervient, comme cela a été montré, au niveau motivationnel et intentionnel, mais il ne peut être les supports de la fabrique de la mémoire. Toute la difficulté réside dans l'espace qui lui est accordé, mais il dont se mettre au service d'un texte, d'une mémoire.

Une réflexion pédagogique d'une éthique relationnelle s'est développée dans le monde de l'éducation, en intégrant les apports de Buber du début du vingtième siècle, qui pose la relation « je-tu » comme fondamentale, par elle, chacun garde en mémoire ce qu'il donne et ce qu'il reçoit, voilà la nature d'une relation et le récit que l'on en fait. Cette préoccupation s'éloigne-t-elle de la Shoah ? En effet, l'on déplace le regard des supports de mémoire vers le cadre de l'atelier, mais, en même temps, cette question est primordiale pour prendre en compte toutes les émotions et, pour favoriser leur prise en compte collective, de proposer une « grammaire affective » dans les séances. Dans cet ouvrage collectif, *Une éthique relationnelle. Une boussole pour l'enseignant* plusieurs points de vue sur le monde de l'école s'exposent de manière complémentaire. Ainsi, la question de la boussole resurgit :

> Tout personnel travaillant au sein d'un établissement scolaire expérimente au quotidien à quel point cet espace est un creuset d'émotions. Le collège, en particulier, du fait qu'il scolarise des adolescents en pleine transition et ébullition affective, est un espace d'expérimentation particulièrement riche. Ces derniers apportent au quotidien une masse de joies, de tristesses, de déceptions, de colères, d'envies, de mépris, de dégoûts, de hontes, d'admirations… qui débordent en tous sens, s'expriment souvent de façon perturbante pour les adultes, en particulier pour les professeurs. Ceux-ci consacrent un temps important à leur canalisation et pour l'autre, sans prendre en compte la dimension de nos sensibilités réciproques qui sans cesse nous rapprochent ou nous éloignent les uns des autres ? Enfin, comment faire progresser la justice de notre institution scolaire sans reconnaître toutes les dimensions de l'élève, dont celle de ses émotions ?[873]

[872] Hubert, V. (2021). *L'innovation en éducation*. CNRS. Paris.
[873] Marsollier, C. (2016) *Une éthique relationnelle : une boussole pour l'enseignant.* Réseaux Canopé. Poitiers. p. 30-49 : « À la lumière de ces observations, en quoi la dimension éthique de la conduite de la relation pédagogique présente-t-elle des spécificités propres à apporter un supplément de professionnalité aux acteurs ? Qu'est-ce qui la distingue de la simple morale personnelle et de la déontologie professionnelle ? Comment se manifeste-t-elle ? ».

L'émotion fondamentale de la « peur » qui se déclinera ensuite en de multiples émotions a été abordée dans la première partie, l'ambiguïté que celle-ci introduit dans le processus d'apprentissage. La rencontre d'un élève avec un récit de la Shoah leur permet de franchir le seuil d'espace philosophique : éthiques, esthétique, logique, même métaphysique au titre de sa qualité de paradigme, nourri en retour par le travail des participants et participantes à l'atelier. Pour autant, le groupe continue à évoluer affectivement, donc l'enjeu d'un travail en atelier du souvenir consiste à prendre en compte les relations affectives entre les uns, les unes et les autres en posant un cadre interactif réfléchi, il faut être préparé à toute incursion de l'intime et du privé et être vigilant pour tout de suite généraliser, universaliser grâce aux habiletés de pensées – il y a celles des enfants, mais aussi celles des animateurs et animatrices : à partir d'une intervention intime, il est toujours possible de dérivées vers « Certains font en effet ceci ou cela » . Cette habileté-là constituerait sans doute la boussole de l'enseignant, en atelier l'on écarte l'intime et le privé. De plus, l'éthique relationnelle encadre un espace propice à l'analyse intergénérationnelle comme celle conçue par Boszormenyi Nagy[874] et à tout conflit de loyauté, transposable aux relations entre les membres d'une communauté éducative et à toute forme de société où l'on trouve des suiveurs[875].

Les outils interactifs.

Ensuite, le lieu où se déroule l'atelier du souvenir doit être bien choisi, les souvenirs des participantes et participants seront imprégnés de cette ambiance. Des travaux nombreux sont consacrés aux troubles de l'attention des enfants et des jeunes et un certain nombre de pistes de réflexion portent sur les dispositifs des lieux d'enseignements. Cela a été évoqué dans la première partie, mais plus globalement, les dispositifs mis en place pour tous les profils d'élèves, surtout pour les élèves avec des troubles de l'attention, ne peuvent qu'être bénéfiques pour n'importe quelle situation pédagogique. Un dispositif[876] pédagogique nécessite un cadre constitué de trois axes : heuristique, stratégique et pragmatique. En atelier du souvenir, l'on va devoir se mettre en cercle, d'écouter, parler à plusieurs, il doit être suffisamment grand pour le permettre et en même temps assez calme pour favoriser une concentration, afin d'observer les différentes manières d'aborder les

[874] Boszormenyi-Nagy, I. & Spark, M. G. *Invisible loyalties*. Brunner-Routledge. Londres.
[875] Ducommun-Nagy, C. (2012). Comprendre les loyautés familiales à travers l'œuvre d'Ivan Boszormenyi-Nagy. *Enfances & Psy*, vol. 56, n°3, p. 15-25. https://doi.org/10.3917/ep.056.0015.
[876] Montandon, C. (2015). Essai de modélisation des dispositifs pédagogiques répondant à des besoins éducatifs particuliers. *La nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation*. vol. 72, n°4, p. 211-222. DOI 10.3917/nras.072.0211. « […]la polysémie du terme *dispositif*, dont témoigne en français cet impensé du langage (Montandon, 2014), que la traduction en anglais permet de distinguer : tantôt sous le terme *arrangement*, ce signifiant désigne l'organisation des divers éléments et artéfacts mobilisés dans un objectif d'apprentissage et d'innovation pédagogique ; tantôt sous le terme *apparatus*, il recouvre l'ensemble des méthodes et des appareils critiques requis dans une démarche de recherche ; tantôt sous le terme *setting*, on reconnaît l'aménagement d'un cadre sécurisant et l'instauration de règles méthodologiques dans un objectif de formation ».

récits. La philosophe et psychologue Christiane Montandon souligne qu'un dispositif comporte des éléments de contexte, d'environnement, de cadre et de situation[877].

En plus d'un cadre cohérent, d'un cadre qui contient et rassure, d'un cadre institutionnel qui est par définition un cadre qui protège, l'espace ainsi délimité est dévolue à une liberté contenue. Dans les travaux de Dewey sur l'éducation, la question de l'*empowerment* est centrale, c'est-à-dire de l'accroissement des capacités à agir des élèves. Dans son ouvrage *Education et Démocratie*[878] le pédagogue constate que l'école trouve sa pleine efficacité sociale quand l'éducation est sa propre fin et quand l'élève apprend à apprendre en devenant libre, imaginatif et créatif. En raison de la complexité de la société, Dewey préconise que l'école soit un cadre simplifié par rapport à la société et équilibré. On pourrait affirmer la même chose de la littérature, on réfutera l'idée de simplification, mais l'on retiendra l'idée de réponse à la complexité et aux apories ainsi posées. La « simplification » serait donc une sorte de réduction des points de vue pour constituer un chemin d'accès à l'altérité, mais aussi à la fraternité et la sororité.

Ensuite, l'environnement fournit un espace d'expérimentation ; Christiane Montandon s'appuie sur les travaux de Bruner pour rendre compte de ce qui incombe à l'aménagement de l'environnement :

> J. Bruner prône la création d'une mini-culture commune à un groupe d'apprenants, de formats conversationnels ritualisés (Bruner, 1983, p. 289), qui résultent de la coconstruction de références conjointes : « *Les contextes culturels qui favorisent le développement mental sont principalement et inévitablement interpersonnels, car ils impliquent des échanges symboliques et incluent un ensemble d'entreprises menées en commun avec les amis, les parents et les enseignants.* » (Bruner, 1996, p. 89). L'aménagement d'un tel espace culturel commun est le fruit de transactions, d'interactions où les activités langagières, mais aussi le jeu et la manipulation d'objets remplissent un rôle fondamental. En privilégiant les processus, les supports symboliques, les routines conversationnelles, les moments ritualisés, l'adulte ou l'enseignant crée un climat sécurisant, par les liens intersubjectifs de réciprocité et d'anticipation qu'il procure. Il développe alors, par cette activité de tutelle, une fonction d'étayage, soit en garantissant le maintien de l'orientation, soit en fournissant des instruments psychologiques qui médiatisent le rapport de l'apprenant aux objets de connaissance. Ces élèves présentant des troubles du comportement sont particulièrement sensibles au découragement, de par leur intolérance à la frustration ; le tuteur est donc là pour leur redonner confiance dans leur propre fonctionnement mental et consolider leur sentiment de compétence pour maintenir la motivation (Bruner, 1983, p. 278).[879]

[877] Montandon, C., Besnard, C. Demare-Vendramini, S. et Martiano, C. (2003). *Expérimenter des dispositifs pédagogiques pour apprendre autrement à l'école primaire*. L'Harmattan. Paris.
[878] Dewey, J. (2018). *Démocratie et Éducation suivi de : Expérience et Éducation*. Armand Colin. Paris.
[879] Montandon, C. (2015). Essai de modélisation des dispositifs pédagogiques répondant à des besoins éducatifs particuliers. *La nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation*. vol. 72, n°4, p. 211-222.

Dans l'atelier du souvenir, d'un point de vue psychologique, l'accent mis sur le processus sans attendre des résultats, permettant ainsi de diminuer l'angoisse de ne pas répondre à l'attendu, soit parce que l'élève n'aurait compris ce qu'il doit faire ou parce qu'il serait dépassé par la situation. Les mises en œuvre qui ont été présentées ne débouchent jamais sur un produit fini attendu.

Un problème y est posé de manière à amener tous les élèves à mobiliser leur préjugés (Gadamer), préfiguration (Ricœur) ou préconceptions (Philippe Meirieu, science de l'éducation) et la complexité du problème doit solliciter plusieurs de ces préconceptions et les transformer ou les dépasser par une stratégie ou démarche nouvelle. En cela, la problématique articule les habitudes individuelles et les textes et l'élève doit faire attention à sa manière de penser pour la décrire aux autres et les écouter pour les comprendre.

L'outil de la formulation des consignes.

Concrètement, cela veut dire que le lieu doit être suffisamment grand pour permettre toutes les formes de travail, l'ambiance y est amicale, souvent, les participants et participantes sont là de manière facultative. Les consignes sont formulées pour permettre de découvrir sa propre manière de lire, de comprendre ce texte et d'intégrer que les réceptions des textes sont variées et multiples. L'attention en redouble, car l'écoute permet aux participants et participantes de découvrir leur singularité. En philosophie avec les enfants, Lipman et Sharp proposent la lecture de textes écrits par eux, et la consigne donnée est toujours la même, chaque élève doit formuler une question à partir de la lecture dont une seule sera discutée en communauté de recherche. Certes, cela fonctionne bien avec des enfants jeunes, mais au lycée, la complexité du monde et de la Shoah ne peut pas être contenue dans un texte inventé spécifiquement pour l'occasion. C'est pourquoi les ateliers du souvenir se fondent sur des textes littéraires et une lecture exigeante.

Il s'agit de mettre en place le *close reading* prôné par Rita Charon dans la méthode de la médecine narrative qu'elle a contribuée à développer :

> La médecine narrative est engagée à développer l'attention profonde et engagée des récits de soi qui sont relatés et écoutés dans le cadre des soins de santé.[880]

Elle expérimente la méthode de la « lecture attentive », donc une forme de lecture qui est analogue à l'écoute que l'on aurait du patient, sans porter de jugements, en tenant compte de tous les aspects du récit, le choix des mots, des silences, des gestes, des positions, des états d'esprit – toujours selon

[880] Charon, R. et al. (2017). *The Principles and Practice of Narrative Medicine*. OUP, Oxford. p. 157-179: Charon, R. *Close Reading: The Signature Method of Narrative Medicine*.

ces consignes de lecture là. Pour développer une capacité d'attention, la lecture de textes littéraires, dans le but de raconter sa propre expérience intérieure d'appréciation esthétique, aiguise le sens d'observation. Ainsi, par la lecture, chacun développe son écoute des autres, ici dans un cadre ritualisé :

> Quand on lit une histoire – ou regarde un film, ou assiste à un spectacle de théâtre ou de danse – on absorbe d'innombrables aspects de la connaissance, de la perception et de l'émotion. Le spectateur s'ouvre au créateur, lui offrant tout l'éventail de ses capacités pour recevoir et décoder ce qui lui est proposé. […] Les habitudes de lecture attentive fournissent les moyens de combler le fossé de l'ignorance entre deux individus. […] Les éléments du langage tels que la structure temporelle, la diction, l'imagerie, la situation narrative, l'intrigue et la voix transmettent des messages entre l'auteur et le lecteur. Ils sont soit les bouteilles contenant les messages, soit les messages eux-mêmes. Cela demande un travail d'interprétation non négligeable, mais dans notre enseignement, nous avons observé que les lecteurs novices en lecture attentive peuvent devenir assez doués pour la lecture attentive et lente en relativement peu de temps. Lorsque le lecteur est initié à ces éléments du texte qu'il doit rechercher, il s'habitue assez rapidement aux aspects temporels, imagés, génériques, spatiaux et perspectifs d'un texte, d'une image ou d'un spectacle.[881]

D'autres espaces d'expérience à l'attention existent, la danse a été abordée, il y a aussi l'entraide qui oblige à être à l'écoute mutuellement. Christine Chausson a analysé les effets de l'entraide sur des élèves atypiques et elle vérifie sur le terrain la thèse du psychologue Robert Pléty :

> L'apprentissage en coopération fait appel aux compétences sociales mises en jeu dans les interactions et à la transmission du savoir par les apprenants eux-mêmes. Robert Pléty identifie les processus mis en œuvre et le type d'apprentissage produit lors de séances d'apprentissage coopérant et montre que « *la situation de travail en groupe* […] *permet la mise à jour des démarches pratiques et cognitives des partenaires »*. Il se place en observateur des micro-comportements des élèves lors de séances de travail en micro-communauté et en repère les *patterns :* la gestuelle, le positionnement corporel entre pairs, la dynamique verbale, la formulation d'hypothèses de travail, les interrogations, les doutes, les reformulations… Ces *patterns* sont autant d'éléments dynamiques de ces interactions qui placent à la fois l'élève en posture de destinataire, de récepteur et d'acteur de son apprentissage. […] « *Peut-on dire que nous sommes là en face d'un véritable système doué d'homéostasie ? D'un système auto-poïétique ? »*[882]

---

[881] *Ibid*., p. 167-168 : *"As one reads a story – or watches a film or attends a theatre or dance performance – one takes in countless aspects of knowledge, perception, and emotion. The beholder opens the self to the creator, offering the full use of the self's equipment as a receiver and decoder of that which is offered. […] The habits of close reading furnish means of crossing the gap of unknowingness between one individual and another. […] Elements of language like temporal structure, diction, imagery, narrative situation, plot, and voice carry messages back and forth from writer to reader. They are either the message's bottles or the messages themselves. Not a little interpretive work has to be done, but in our teaching, we have observed that readers new to close reading can become quite dept at careful, slow reading in a relatively short period of training. Il the reader is introduced to those elements of text to look for, he or she rather quickly becomes attuned to the temporal, imagistic, generic, spatial, perspectival aspects of a text or image or spectacle".*

[882] Chausson, C. (2015). Des effets de l'entraide sur la posture d'apprentissage des élèves présentant des troubles du comportement. *La nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation*. vol. 72, n°4, p. 107-123. https://insei.hal.science/hal-02459309/document.

Pour expérimenter l'attention, il faut à la fois apprendre à lire et à écouter dans un cadre rassurant et commun, car l'interaction est à l'origine de l'attention.

En conclusion, l'« espace pour les histoires » où une attention prêtée aux récits écrits et aux dialogues forge un cadre ouvert, où il n'y a pas de place pour des injonctions éthiques, aucune « instruction morale » ne peut y être déployée. Ce point sur le désir d'agir des participants et participantes à travers du projet des pavés de mémoire qui articule une intention artistique à une action politique, et la prise en compte de ces actions impliquant le « cœur » ouvre un champ d'actions possibles. L'on a également abordé la prise en compte des émotions par une pratique pédagogique concrète qui répond au travail mené en comité de lecture.

Entre une *poiesis* et les éléments théoriques contenus en celle-ci, qui concernent la mémoire et la mémorisation, la *praxis* s'est avérée surgir du côté des participants et participantes comme une conséquence du travail mené en atelier. Jusqu'ici, l'artiste a joué un rôle primordial, il a été appelé pour compléter et refigurer l'enquête historiographique accomplie. Or, d'autres pistes de mise en œuvre se sont ouvertes. Comment, en atelier du souvenir, acquérir une *technè*, un « art du souvenir » ? La méthode du paradigme permet d'aborder à la fois l'interprétation et de développer l'habileté du raisonnement hypothétique[883].

[883] Sasseville, M. & Gagnon, M. (2020). *Penser ensemble à l'école*. Les Presses de l'Université de Laval. Quebec. p. 263-265.

3. Des modèles à mettre en œuvre.

3.1 Deux modèles de fabrique de mémoire.

3.1.1 Le premier modèle : Autobiographie d'un immeuble.

Il a été démontré que certaines rencontres avec le passé (vestiges, traces, photographies, etc.) laissent perplexe, intriguent et interpellent. Il peut s'agit de lieux concrets ou de documents conservés. Voici deux œuvres que l'on pourrait nommer des « modèles d'une refiguration » (le troisième moment de la *mimesis* ricœurienne), illustrent le rôle des émotions dans la mise en place de l'intrigue et qui font office de modèles : Ruth Zylberman a enquêté sur un immeuble parisien au 209, rue Saint-Maur[884] et Anne Georget s'est penchée sur les livres de recettes écrits dans les camps et tourne un film documentaire qui s'intitule *Les festins imaginaires*. On est bien en présence d'une configuration narrative et d'une refiguration où les auteures agissent et fabriquent une œuvre.

Ruth Zylberman a filmé son exploration d'un immeuble situé au dixième arrondissement de Paris qu'elle a choisi au hasard[885]. Ce travail sera poursuivi par l'écriture d'un récit qu'elle intitule *Autobiographie d'un immeuble*, la démarche pourrait être qualifiée d'herméneutique, disposant elle-même d'un modèle repris dont témoigne une citation de George Perec en épigraphe:

> De tels lieux n'existent pas, et c'est parce qu'ils n'existent pas que l'espace devient question, cesse d'être évidence, cesse d'être incorporé, cesse d'être approprié. L'espace est un doute : il me faut sans cesse le marquer, le désigner, il n'est jamais à moi, il ne m'est jamais donné, il faut que j'en fasse la conquête (Georges Perec, *Espèces d'espaces*).[886]

L'auteure est en même temps une cinéaste et prête beaucoup d'attention aux détails visuels : aux couleurs, aux sculptures, aux encadrements de porte, etc., et elle en fait des bornes familières, ces signes distinctifs qui permettent la « reconnaissance attentive » et la singularisation du monde des objets. En quelque sorte, elle se situe sur l'axe de résonance du monde des objets, en les tutoyant et en saisissant la forme du « peuple des immeubles » dans un mode narratif des quasi-personnification de celui-ci. Ruth Zylberman vit Paris comme une armure qui pourtant, comme elle le souligne dans son introduction, a été un piège pendant l'occupation allemande. C'est pour cette raison qu'elle cherche la trace de cette angoisse qui n'est pas visible d'emblée sur les vieilles pierres. Le choix de son immeuble reste « inexpliqué[887] », ainsi il prouve que n'importe quel immeuble aurait l'affaire,

[884] Zylberman, R. (2020). *209 rue Saint Maur, Paris X°, autobiographie d'un immeuble*. Seuil.
[885] Zylberman, R. (2017). *Les enfants du 209 rue Saint Maur, Paris X°*. Arte. France.
[886] Zylberman, R. (2020). *209 rue Saint Maur, Paris X°, autobiographie d'un immeuble*. Seuil. p . 9.
[887] *Ibid*., p. 17.

partout il y eut des destins brisés, des déportations d'enfants. Au 209, rue Saint Maur, il en eut neuf. La curiosité fournit la motivation de faire un choix, non pas de le justifier ou de l'analyser e finalement, une rencontre fortuite a lieu.

La lecture permet de suivre l'élaboration continuelle des émotions de l'auteure que l'on reconstruit, interprète et comprend de cette manière : au début de son exploration, l'auteure se sent encore comme une « intruse », elle nomme son émotion : la crainte.[888] En conséquence, cette émotion joue ici un rôle d'obstacle, elle refrène son attention. Ensuite, elle consultera le travail des recenseurs, et en adoptant leurs gestes, en se représentant leurs pas, elle arrive à esquisser des visages. Elle lit donc des listes établies par les recenseurs et fait face à un « bruissement confus » :

> […] une sorte de chœur mêlé au sien duquel j'espère entendre une, puis deux, puis des dizaines de voix qui se distingueraient tout à coup aussi clairement que quand surgit, dans la partition d'un orchestre symphonique, ténu d'abord, puis plus ferme, la ligne mélodique d'une flûte ou d'un hautbois[889].

Elle écoute attentivement les voix qui, peu à peu, se singularisent dans les traces documentaires des archives et celles minérales de l'immeuble, elle écoute même avec « avidité ». Cette émotion joue le rôle d'évaluation appréciative et affective, mais également celui de repérage, puisqu'il fait le lien entre des vies passées qu'elle est en train de reconstruire et son expérience vive, en triant les traces et des interprétations, le mouvement de l'indéterminé vers le déterminé tel qu'il est décrit par Dewey dans l'enquête est bien présent ici :

> Et si je suis avide de les entendre, ces voix, ce n'est pas pour accomplir un abstrait « devoir » de mémoire, l'expression seule qui m'hérisse, ni afin d'élucider une énigme familiale, mais beaucoup plus simplement, égoïstement aussi, pour être invisiblement accompagnée sur le chemin de la vie. Ce chemin de la vie dont je crois avec ferveur qu'il est moins difficile, une fois enrichi des murmures et des silhouettes, même ordinaires et inconnues, qui peuplent ces lieux où, pour peu qu'on les regarde de tous ses yeux, s'abolissent parfois les frontières du temps. Et c'est ce lien avec ceux qui nous ont précédés, avec ceux qui nous survivront ce lien mouvant, indestructible, qui ne relève ni de la révérence ni de la nostalgie, mais de la vitalité même, que je tente, obstinément, de former.[890]

La motivation s'explique également par son statut de descendante de survivants, la critique littéraire, Mathilde Buliard la présente ainsi :

> Fille et petite-fille de déportées, Ruth Zylberman se présente régulièrement comme une « enfant du miracle (Ruth Zylberman, *La Direction de l'absent*, Paris, Bourgois, 2015, p. 47.) », comme un être

[888] *Ibid.,* p. 25 : Mais je me déplace encore craintivement, avec des airs de voleuse, car je le sais, je ne suis encore ici qu'une intruse. C'est pourquoi, une fois revenue dans la cour, je me retiens de regarder trop attentivement les pavés ».
[889] *Ibid*., p. 32.
[890] *Ibid.,* p. 35-36.

> qui ne doit son existence qu'à une série de hasards prodigieux. Miraculeuse, son enfance n'en est pas pour autant légère, l'auteure grandissant environnée de survivant.es égaré.es et de disparu.es fantomatiques. Pétrie de récits autour de la Shoah, l'auteure s'intéresse dans son œuvre à la perception enfantine de celle-ci ainsi qu'à la construction de récits par et pour les enfants autour de ces événements historiques et tragiques. Ses deux œuvres prennent ainsi comme point de départ l'expérience matricielle de l'enfance – que ce soit la sienne et celle de sa mère déportée, alors qu'elle n'était qu'une petite fille, dans *La Direction de l'absent* ou celle d'inconnu.es dans *209 rue Saint-Maur. Paris X^e^ : autobiographie d'un immeuble*. Qu'ils soient enchantés ou sinistres, ces récits empruntent toujours au légendaire, dans leurs structures et motifs récurrents ou dans leur fonction didactique et politique.[891]

Un axe de résonance s'est instauré pendant son travail, permettant ce travail herméneutique d'interprétation à partir de traces documentaires et d'intertextualité. S'y ajoutent des témoignages dont l'auteure ne mesure pas la portée pour l'instant. Ces témoignages ne sont d'abord que des traces supplémentaires plus détaillées et ayant du répondant. En téléphonant avec une ancienne habitante de l'immeuble, Odette, vivant en Israël, Ruth Zylberman dit « jouer » avec ces habitants, « fébrile », « avide » et sans se rendre compte que Odette[892] reste seule après la conversation téléphonique avec des fantômes rappelés par cet appel. Il n'y a plus de joie dans la voix d'Odette, par une construction d'empathie cognitive, il devient urgent d'aller la voir pour être proche. Une prise en compte de la vulnérabilité se met en place et par conséquent une mise en place de l'entraide.

Bien entendu, Ruth Zylberman combine, compte, met à l'épreuve, analyse, déduit, etc., elle a une véritable enquête en cours, une reconstruction d'éléments d'un puzzle à assembler. Or, l'intention et la volition restent inexpliquées a priori, car ils sont concomitants avec les émotions qu'elle décrit. « Je mets à l'épreuve mes nouveaux savoirs[893] », elle relate le moment de l'application de ce qu'elle a compris. Dans son film documentaire, on voit les plans dessinés par elle, des maquettes de maison et de meubles qu'elle met à la disposition des témoins. En même temps, elle crée, par le dialogue avec les habitants actuels, un environnement de familiarité, celui où l'on se sent protégé et qui leur propose des images, c'est-à-dire des supports de mémoire ? Le concierge raconte son quotidien :

> Depuis tout ce temps, je suis là. Je connais chaque coin, chaque escalier, chaque cave. J'ai vu des gens mourir ici et puis des enfants naître. Tous ces enfants qui ont grandi ici, ils m'appellent 'tonton Mohammed », ils me demandent de jouer dans la cour. Je n'ai jamais refusé. Il faut bien qu'ils s'amusent. C'est pour ça : la retraite, pas question. Je veux continuer avec ces gens-là. Tant que je suis capable, je veux rester avec eux. Je ne peux pas les abandonner. Je sens que c'est ma famille ici. Voilà.[894]

[891] Buliard, M.(2024). Fantômes, fantasmes et chimères : l'itinéraire mémoriel et légendaire de Ruth Zylberman. *Revue des sciences humaines*, n°353, p. 135. https://journals.openedition.org/rsh/5524.
[892] Zylberman, R. (2020). *209 rue Saint Maur, Paris X°, autobiographie d'un immeuble*. Seuil. p. 51-52.
[893] *Ibid*., p. 53.
[894] *Ibid*., p. 57.

Ruth Zylberman le nomme aussi « gardien du lieu ». Et qui était le gardien ou la gardienne à l'époque ? Cette question surgit parce que neuf enfants ont été arrêtés dans cet immeuble. Un gardien, quel pouvoir de protection peut-il avoir ? Peu à peu, la question s'élargit, jusqu'où et comment peut-on prendre soin de l'autre, du voisin, du persécuté ? Le lecteur comprend la démarche de l'auteure, tout en lisant et, dans un sens plus large, il approche le concept d'entraide rationnellement : quel soin réciproque est-il possible entre voisins ?

On peut poursuivre la lecture et découvrir que la gardienne de l'époque ne laissait pas jouer les enfants dans la cour, une sorte d'annonce d'un personnage plus trouble que la fonction de « gardienne » le laissait présager.

> Yvonne Massacré fut concierge du 209 entre 1935 et 1944. Tous ceux que j'ai pu rencontrer jusqu'à présent m'ont parlé d'elle. « Une forte femme », « Elle nous interdisait de jouer dans la cour », « C'est elle qui menait la baraque du 209 », « Nous étions huit au-dessus de sa tête, mais elle n'a jamais eu à se plaindre de nous », « Elle faisait peur »... Certains ne se souvenaient plus de son nom, mais se souvenaient de sa silhouette massive sous la voûte, dans la cour. Pourtant, un patronyme pareil, qui sonne comme une malédiction, ça s'oublie difficilement…[895]

Or, c'est un personnage ambivalent, elle prendra en charge le nourrisson que l'une des habitantes lui tendra au moment de l'arrestation. Finalement, au moment opportun, elle révélera son humanité et incarne effectivement « une gardienne ».

> [... la petite fille de la concierge] elle me dit : « Une fois, je me souviens, je ne sais plus exactement quand c'était, mais une femme a été arrêtée. Elle était entourée de monde – les policiers probablement. Moi j'étais sous la voûte avec mémé, devant la loge. La femme avait un bébé dans les bras. Elle l'a donné à ma grand-mère. [...]. »[896]

Ce récit débusque un réseau de relations dont les points fixes s'incarnent dans le lieu, dans cet immeuble par sa minéralité, ses pierres empilées que l'on peut représenter dans un plan à plusieurs niveaux.

> C'est enfin dans sa conception du promeneur, réinvesti d'une dimension magique, que se lit l'imprégnation légendaire de sa méthodologie de travail. À partir d'une citation de Walter Benjamin, explorant l'« accord secret (Walter Benjamin, *Sur le concept d'histoire* [1942] (tr. de l'allemand par Olivier Mannoni), Paris, Payot, coll. « Petite bibliothèque Payot », 2013, p. 55.)» qui existerait entre les générations présentes et passées, Zylberman nous livre dans *209 rue Saint-Maur* sa conception de la ville comme lieu où se rencontrent l'autrefois et le maintenant, et où peut s'écouter « cette conversation incessante avec l'autrefois, l'à-venir, dont les pierres, les rues de Paris [sont] le langage ». Elle conçoit alors la ville comme une matérialisation de ce lien entre les différentes générations, et le promeneur comme un être capable d'écouter le murmure des personnes ayant

[895] *Ibid*., p. 166.
[896] *Ibid*., p. 175-176.

> autrefois peuplé les rues et les immeubles qui la constituent. La ville est une architecture de pierres, mais aussi et surtout un lieu de rencontres entre le passé et le présent, où se côtoient différentes strates temporelles.[897]

Mathilde Buliard explique ici la méthode de travail de Ruth Zylberman qui repose sur la mémoire comme trope du métier à tisser, nouant des liens intergénérationnels, même si elle cherche une véritable mémoire des pierres, marquées peut-être, constituant des traces, des « poinçons ». Un atelier du souvenir peut aussi devenir un atelier de déambulation, de promenade pour trouver une démarche d'écoute, d'attention et de résonance. En cela, les émotions ouvrent la voie à l'actualisation des potentialités intérieures et extérieures à chacun, des points d'intersection des mondes. Le modèle du promeneur, ou l'expérience de marcher dans Pont-Audemer, en retrouvant quelques témoins d'époque qui livrent des informations sur l'immeuble des Aszendorf, en cherchant des traces de la Seconde Guerre mondiale ou de la vie d'une communauté juive. Quelques notes ont été gardées de cette cueillette de traces[898].

Le mouvement de pensée herméneutique est spiralaire : d'abord la ville se présente dans sa familiarité, préfigurée par des habitudes prises. Ensuite, une émotion perturbante, une sort d'irritation qui se précisent fur et à mesure en un questionnement, par exemple, tel immeuble a été le lieu de multiples arrestations, une enquête devient possible, un récit émerge. Une technique de l'art du souvenir consiste à attribuer une histoire aux lieux, aux pierres, aux objets. L'expérience immédiate entre dans le champ narratif par le mouvement de la configuration, l'enquête permet d'organiser les éléments. Des dilemmes et des apories se dessinent et exigent une problématisation et une prise en compte. Celle-ci peut être poétique, prendre une forme particulière par une approche interprétative, en comprendre le sens.

La lecture du texte de Ruth Zylberman invite à une promenade dans sa propre ville palimpseste, une lecture qui ouvre sans doute le regard des jeunes lecteurs autour d'eux, d'autant plus si des déambulations ont été expérimentées dans le cadre de l'atelier du souvenir. Une ville offre des traces à celui qui sait les regarder, car le travail en atelier de lecture dispose à les reconnaître. Cette œuvre montre une démarche à imiter, à moindre mesure, en commençant par une promenade de cueillette d'émotions, de descriptions et de rencontres dans le but de rédiger une lettre commune à Ruth Zylberman en posant des questions à partir de ces matériaux. Or, de partir comme le préconise Platon, du familier, du local et de le rendre « étrange », « inquiétant" comme le fait Ruth Zylberman

[897] Buliard, M.(2024). *Fantômes, fantasmes et chimères : l'itinéraire mémoriel et légendaire de Ruth Zylberman*. *Revue des sciences humaines*, n°353, p. 135-146.
[898] Annexe 20, les participants et participantes n'ont pas donné suite, faute de temps pour fabriquer un support de mémoire à partir de ces informations. Cela reste une piste à explorer.

ouvre un espace d'imitation et de transformation que l'on exploitera en atelier du souvenir. Tout au moins, les participants et participantes de l'atelier du souvenir ont cherché à montrer aux autres des objets familiers en racontant leurs histoires. Certains l'on fait via un carnet multimédia de l'atelier du souvenir[899].

3.1.2. Le sentiment de faim et les livres de recettes des camps.

Le deuxième modèle consiste également dans un livre et un film documentaire. Il a pour objet des livres de cuisine fabriqués en détention. La collecte de documents fabriqués dans les camps est primordiale, car ces objets sont des traces, des éléments minuscules qui attestent de cette vie qu'il est possible de réagencer, de reconstruire, d'inclure dans un récit ou dans une démarche de remémoration. Parmi ces documents, certains ont eu un parcours rocambolesque qui leur a permis de résister aux temps pour arriver enfin dans les mains de personnes concernées. Le carnet de Minna Pächter[900] fut écrit à Theresienstadt, à plusieurs mains féminines, en 1943 : un carnet de recettes écrites dans des conditions de dénuement d'un ghetto devenu un camp en Tchéquie, autant de courts textes garantissant la transmission d'un plat, de souvenirs d'une culture familiale ou d'une communauté. Ce carnet est passé de mains en mains, pendant un quart de siècle, avant d'arriver dans la famille de Minna Pächter installée aux États-Unis, notamment chez sa fille Anny Stern qui participera des années plus tard à leur publication.

Anne Georget réalise un film documentaire à partir de ces livres de recettes qui explore la relation de partage par la nourriture sous le prisme de l'acte culturel, civilisationnel qu'une recette renferme. Cet acte existe même en absence d'aliment, de cuisine et de plats. D'abord, l'on peut aborder la famine comme outil de domination dans la littérature des survivants des camps[901].

Le sentiment de faim touche à un premier niveau fondamental, celui-ci fait agir ; en ressentant un besoin fondamental, celui-ci opère dans l'obscurité, on pourra seulement l'éclairer *a posteriori* aux vues des actions accomplis : on cherche à manger parce qu'on ressent un besoin au niveau physiologique que l'on ne peut pas traduire en langage intelligible, mais qui rend actif tant que l'on dispose encore de quelques forces. Dans des conditions de vie normales, l'on prend conscience du besoin lorsque l'on se met à agir pour le satisfaire. La faim se manifeste de manière involontaire alors que ressentir du plaisir ou de la douleur consiste déjà en une valuation, l'on donne un sens à l'action les procurant. Or, ces ressentis-là doivent être « tirés au clair », car constituent-ils les

[899] Annexe 21.
[900] Herberstein, E. & Georget, A. (2008). *Les Carnets de Minna*. Seuil. Paris. p. 10-11.
[901] Annexe 12.

« vrais » motifs ou motivations de nos actions ? Si la fin semble univoque, les autres ressentis complexes sont à problématiser : pouvons-nous toujours connaître les motivations de nos actions ? Par exemple, le carnet de Minna existe parce que le plaisir du repas partagé existe en souvenir et il a pu être actualisé à un niveau imaginaire, au moment de la rédaction périlleuse des recettes sur des supports volés, cachés et l'implication des mémoires du futur, par l'idée que l'on réalise une transmission.

Les textes du tome I de *La Philosophie de la volonté* sont consacrés à l'analyse du « décider ». Avant d'interroger les passages consacrés au besoin et ensuite à l'émotion, pour revenir à l'habitude, pour structurer la mise en œuvre des activités reliées à la nourriture. Le travail d'Anne Georget permet de comprendre en quoi l'on peut maintenir un acte culturel libre par l'imaginaire et agir pour produire même des œuvres, telles que les livres de recettes. Ricœur dira que la liberté « se rend » en quelque sorte à l'opacité physiologique : à l'autre qui est nécessairement, soit ce corps, soit les choses qui s'imposent :

> Un appel à l'audace et au risque, à constituer une éthique de la responsabilité et de l'engagement, a des limites dans une médiation apaisée sur les incoercibles exigences de notre condition corporelle et terrestre.

La liberté est ainsi le dépassement de ces déterminations :

> [...] ce corps qui me porte et me trahira, je le meus. Ce monde qui me situe et m'engendre selon la chair, je le change ; par le choix j'inaugure de l'être en moi et hors de moi. […] Vouloir n'est pas créer. [902]

Ricœur explique dans ce passage comment il faut tenir compte de la contingence, l'on est d'abord réceptif à l'autre qui s'impose à soi et l'on y consent, sous la forme d'un choix de soi-même. L'involontaire s'impose à soi, mais l'on peut le choisir et lui donner du sens. En effet, en nommant l'affect, on lui donne un sens et on se donne la possibilité de le choisir ou de le refuser. Il montrera que l'émotion est involontaire, mais, par la volonté, on lui confère un sens et on agit ainsi librement par son choix. Celui-ci peut se raconter, car il a une temporalité, un livre de recettes perdure, se transporte, se transmet et les recettes pourront être réalisées. L'exemple de la faim comme motif de la volonté de se nourrir. Cette volonté est insuffisante, car, indépendamment de soi, il y aura les contingences qui permettront concrètement de manger, mais celle-ci poussera à agir et cette action pourrait être représentée en fournissant un effort par lequel on lui conférer un sens. En cela, « vouloir » est « penser » : ma volonté est tournée vers l'extérieur, vers le concret. Une analyse de

[902] Ricœur, P. (1967). *Philosophie de la volonté : Le voltaire et l'involontaire*. Aubier. Paris. p. 453-456.

l'intentionnalité de la décision montre que l'action repose sur « ma » décision. Et « se décider » est un verbe réfléchi, donc il m'est propre et conscient, « je consens » ou « je refuse » ce qui s'impose. Selon Ricœur. « Éprouver et toujours plus que comprendre. » :

> […] L'affectivité est d'une manière générale le côté non transparent du cogito. Nous disions bien : du cogito. L'affectivité est encore un mode de la pensée au sens le plus large ; sentir est encore penser, mais le sentir n'est plus représentatif de l'objectivité, mais révélateur d'existence, l'affectivité dévoile mon existence corporelle comme l'autre pôle de toute existence lourde et dense du monde. Autrement dit c'est par le sensible que le corps propre appartient à la subjectivité du cogito. »[903]

À partir de quels extraits, est-il possible d'approcher ce phénomène complexe de la faim ? Des textes qui portent ces questions existentielles posées par le sensibles, l'affectif et l'action.

Choix d'extraits de textes de témoins directs.

Frankl était un neurologue viennois qui fut déporté à Thersienstadt et à Auschwitz[904]. Dans son texte, il pose la question entre le rapport entre réel et imaginaire dans la prise en compte d'un besoin physiologique. La faim est omniprésente ; Frankl la définit comme une forme de régression, la plaçant au centre de la vie de chacun, et la vie dans le camp en tant que besoin fondamental et fondement de ce monde concentrationnaire. La faim se manifeste dans les sujets de conversations, dès que possible par rapport à la situation de surveillance, les déportés parlent de leur plat préféré, échangent des recettes de cuisine et le menu qu'ils élaboreraient une fois libérés, ayant le plus grand mal à s'adapter à survivre avec une soupe à l'eau, le petit bout de pain et le supplément de vingt grammes de margarine. L'organisme est en effet en train de se nourrir de lui-même. Le corps se représente comme le cadavre à venir.[905] « Que restait-il de nous ? Une énorme masse de chair humaine, une masse dont chaque jour un certain pourcentage commençait à pourrir parce qu'il était devenu inerte. » Ils attendent le jour où ils pourraient manger suffisamment pour être capable de penser à autre chose que de manger et aux conflits internes et à la meilleure façon de rationner le bout de pain, des efforts de volonté pour ne pas manger entièrement et de le remettre dans la poche.

---

[903] *Ibid*., p. 83.

[904] À son retour, Frankl proclame que le sens de sa survie réside dans une volonté farouche de témoigner, ce qu'il fut, d'abord à Vienne où il était né en 1905, puis aux États-Unis, où il enseignait à Harvard, Stanford, Dallas, Pittsburgh et ailleurs. Après la guerre, il a fondé une école de psychanalyse nommée *logothérapie* ou *analyse.* Frankl, V. (2020). *Trotzdem Ja zum Leben sagen*. Penguin, Munich. préface, Goleman : « Un fait crucial ressort, ici. Malgré la cruauté infligée aux prisonniers par les gardes, les coups, la torture et la constante menace de mort, une partie de leur vie restait libre : leur esprit. Les espoirs, l'imagination et les rêves des prisonniers de dépendaient que d'eux, en dépit de leurs terribles conditions de vie. Cette faculté intérieure était véritablement la liberté humaine ; les gens sont prêts à être affamés, a-t-il constaté, si la faim a un but ou un sens ».

[905] Frankl, V. (2020). *Trotzdem Ja zum Leben sagen*. Penguin, Munich. p. 52-56 : „Was war man noch ? Ein kleiner Teil einer großen Masse Menschenfleisch; einer Masse, von der täglich ein ganz bestimmter Prozentsatz zu faulen begann, weil er leblos geworden war".

Pour Frankl, ce petit bout de pain épargné procure une consolation au moment du réveil matinal, quand les pieds gonflés par l'œdème de la faim ne peuvent plus rentrer dans les chaussures mouillées et qu'il faut marcher pieds nus jusqu'à l'appel, dans la neige. Le besoin de manger se traduit par l'omniprésence de la nourriture fantasmée, mais, au détenu privé de liberté, aucune action volontaire ne s'offre pour y remédier. Frankl se plonge dans un dialogue avec sa femme détenue ailleurs, parce que cette relation n'est pas rompue nécessitant pas la présence effective de l'autre :

> Je l'entends répondre, je la vois sourire, je vois son regard exigeant, encourageant et en chair ou non, son regard brille davantage que le soleil qui est en train de se lever. […] Un camarade devant moi tombe et ceux qui marchent derrière lui tombent également. Le premier soldat surgit et les frappe. Ma vie contemplative est interrompue pour quelques secondes. Mais mon âme s'élève rapidement, se sauve de l'ici-là de l'existence de détenu vers l'au-delà et recommence le dialogué avec l'être cher. J'interroge, elle répond, elle interroge, je réponds. Halte, nous sommes arrivés sur le chantier. « Allez chercher vos outils, un pique et une pelle ! » Chacun se précipite à l'intérieur de la cabane sombre, pour trouver un outil maniable. « Dépêchez-vous les salopards ! » Bientôt, nous sommes debout dans le fossé […] Que l'être aimé soit encore en vie ou non, je n'ai pas besoin de le savoir en ce moment. [906]

L'interprétation peut mener à la question du refuge possible de l'imaginaire. Avons-nous la capacité à trouve un refuge en plongeant en nous-même ?

> On entend les dormeurs respirer et ronfler. Certains gémissent et parlent, beaucoup font claquer leurs lèvres et remuent les mâchoires. Ils rêvent qu'ils mangent : cela aussi c'est un rêve collectif. C'est un rêve impitoyable, celui qui a créé le mythe de Tantale devait en savoir quelque chose. Non seulement on voit les aliments, mais on les sent dans sa main, distincts et concrets, ou on en perçoit l'odeur riche et violente ; quelqu'un nous les approche de la bouche, mais une circonstance quelconque, à chaque fois différente, vient interrompre le geste. Alors notre rêve s'évanouit, se décompose en chacun de ses éléments, pour reprendre corps aussitôt après, semblable et différent : et cela sans trêve, pour chacun de nous, toutes les nuits et tout au long de notre sommeil. »[907]

Comment permettre de distinguer les différents pouvoirs de l'imagination, même celui de nous tromper à partir de ces textes difficiles à lire. La littérature pour les enfants est une auxiliaire. Par exemple, l'album *Fumée*[908] de Anton Fortes et Joanna Concejo. La faim y est toujours abordée en

---

[906] *Op. cit.*:*„Ich höre sie antworten, ich sehe sie lächeln, ich sehe ihren fordernden, ermutigenden Blick, und -leibhaftig oder nicht- ihr Blick leuchtet jetzt mehr als die Sonne, die soeben aufgeht. […] Vor mir stürzt ein Kamerad, die hinter ihm Marschierenden kommen dadurch zu Fall. Schon ist der Posten zur Stelle und drischt auf sie ein. Für wenige Sekunden ist mein betrachtendes Leben unterbrochen. Aber im Nu schwingt sich meine Selle wieder auf, rettet sich wieder aus dem Diesseits der Häftlingsexistenz in ein Jenseits und nimmt wieder die Zwiesprache auf mit dem geliebten Wesen: Ich frage – sie antwortet; sie fragt – ich antworte. ‚Halt' Wir sind an der Baustelle angelangt. ‚Jeder holt sein Gerät – jeder nimmt einen Pickel und eine Schaufel!' ein jeder stürzt in die stockfinstere Hütte hinein, um nur ja einem handlichen Spaten oder einen festen Krampen zu erwischen. ‚Wollt ihr nicht schneller machen, ich Schweinehunde?' Bald stehen wir im Graben […] Ob der geliebte Mensch noch lebt oder nicht – irgendwie brauche ich es jetzt gar nicht zu wissen."*

[907] Levi, P. (1987). *Si c'est un homme* . Julliard Pocket. Paris. préface.

[908] Fortes, A. & Concejo, J. (2009). *Fumée*. OQO, Pont Vedra.

lien avec un autre élément et en lien avec la mère toujours présente. Le narrateur est un garçon, à qui la mère donne de sa part de nourriture, qui lui soigne une blessure en échange de la nourriture, d'une pomme de terre volée. De cette manière, la situation narrative est celle d'une vie, ce sont les dessins qui montrent la mort. Chez Barbara Yelin[909], la nourriture est abordée dans la vie de Emmie Arbel après 1945, et de connaître son histoire, éclaire la question du rapport à celle-ci.

Primo Levi écrit *Si c'est un homme* en rentrant des camps, néanmoins, tout comme l'explique Frankl, ces mots ont déjà été écrits « en intention et en pensée » dès l'époque du *Lager*, pendant la déportation.

> Le besoin de raconter aux « autres », de faire participer « les autres » avait acquis chez nous, avant, comme après notre libération, la violence d'une impulsion immédiate, aussi impérieuse que les autres besoins élémentaires ; c'est pour répondre à un tel besoin que j'ai écrit mon livre ; c'est avant tout une libération intérieure. »[910]

Primo Levi exprime ici un autre besoin aussi élémentaire que la faim, celui d'être en le lien avec l'autre, un passage qui fait écho avec le concept je-tu de Buber.[911]. Le premier dresse ce constat :

> Il faut remonter le courant ; livrer bataille tous les jours et à toute heure contre la fatigue, la faim, le froid, et l'apathie qui en découle ; résister aux ennemis, être sans pitié pour les rivaux ; aiguiser son intelligence, affermir sa patience, tendre sa volonté. Ou même abandonner toute dignité, étouffer toute lueur de conscience, se jeter dans la mêlée comme une brute contre d'autres brutes, s'abandonner aux forces souterraines insoupçonnées qui soutiennent les générations et les individus dans l'adversité. […] Survivre sans avoir renoncé à rien de son propre monde moral, à moins d'intervention puissante et directe de la chance, n'a été donné qu'à un tout petit nombre d'être supérieurs, de l'étoffe des saints et des martyrs.[912]

Eli Wiesel raconte sa première nuit au camp :

---

[909] Yelin, B. et al. (2022). *Aber ich lebe*. C.H. Beck. Munich.

[910] Levi, P. (1987). *Si c'est un homme* . Julliard Pocket. Paris. p. 91.

[911] Buber, M. (2006). *Das dialogische Prinzip.* Gütersloher Verlagshaus. Gütersloh. p. 17-18 : „*Die Welt als Erfahrung gehört de Grundwort Ich-Es zu. Das Grundwort Ich-Du stiftet die Welt der Beziehung. […] Die Beziehung zum Du ist unmittelbar. Zwischen Ich und Du steht keine Begrifflichkeit, kein Vorwissen und keine Phantasie ; und das Gedächtnis selber verwandelt sich, da es aus des Einzelung in die Ganzheit stürzt. Zwischen Ich und Du steht kein Zweck, keine Gier und keine Vorwegnahme; und die Sehnsucht selber verwandelt sich, da sie aus dem Traum in die Erfahrung stürzt. Alles Mittel ist Hindernis. Nur wo alles Mittel zerfallen ist, geschieht die Begegnung"./* « Le monde en tant qu'expérience appartient au mot fondamental Je-Ça Le mot fondamental Moi Toi crée le monde de la relation. […] La relation au toi est immédiate. Entre Je et Tu, il n'y a pas de conceptualisation, pas de connaissance préalable et pas d'imagination ; et la mémoire elle-même se transforme, car elle passe de l'individualité à la totalité. Entre Je et Tu, il n'y a pas de but, pas de convoitise et pas d'anticipation ; et le désir lui-même se transforme, car il passe du rêve à l'expérience. Tout moyen est un obstacle. Ce n'est que lorsque tous les moyens ont disparu que la rencontre peut avoir lieu ». Buber était professeur de philosophie religieuse juive à l'université de Francfort-sur-le-Main et persécuté en 1933 ; en 1938 il quitta l'Allemagne nazie pour enseigner à Jérusalem.

[912] Levi, P. (1987). *Si c'est un homme* . Julliard Pocket. Paris. p. 142

> On était incapables de penser à quoi que ce soit. Les sens s'étaient obstrués, tout s'estompait dans un brouillard. On ne se raccrochait plus à rien. L'instinct de conservation, d'autodéfense, l'amour-propre – tout avait fui.[913]

Il est important garder la teneur existentielle de ces textes, mais aussi de les déplacer dans le monde des jeunes, ce qui est possible, par exemple par l'entrée du carnet de recette.

Dans le film documentaire *Festins Imaginaires*[914], Anne Georget rencontre une survivante du camp de Ravensbrück. Christiane Hingouët, résistante. Elle raconte le sentiment de faim :

> Je parle de la faim de deux ans. Je crois que c'est ce qui m'a le plus marqué, c'est pas les coups qui m'ont marqué, c'est la faim. Quand vous vous voyez maigrir, quand vous commencez à sentir que vous perdez vos forces, quand vous voyez des os de là et des os de là, tu ne tiens plus debout pendant deux heures.

Des voix off récitent des noms de recettes dans toutes les langues et dialectes européens, on voit des pages recouvertes de recettes, en papier improbable, en tissus, une fiche en carton écrit au crayon à papier. Elle raconte que, le dimanche, les prisonnières ne travaillaient pas, elles devaient désinfecter leurs baraquements et leurs vêtements, ainsi que leur peau. « Je mangerai bien un pot-au-feu » et « Tu sais le faire, toi ? », c'est ainsi que c'est parti. Saliver en énumérant les ingrédients, et comparer les différentes manières de faire. Anne Georget montre ces recettes à un chef étoilé, Olivier Roeinger, une manière de traduire ces recettes et leur contexte au présent. Il réagit en lisant ces recettes : « La douleur et palpable. La souffrance est partout dans ces récits. »

Une autre voix off lit un texte de Edith Combus[915] :

> Il faisait un froid terrible, nos esprits et nos corps étaient brisés non seulement parce que nous n'avions rien sur le dos, mais à cause de nos estomacs vides, nous étions désespérément affamés. ». Plus tard elle poursuivra avec ces mots-là : « C'était mon idée de faire ce carnet de recettes. Car je ne savais même pas faire cuire un œuf et je m'étais dit que ce serait un bon point de départ dans la vie. J'étais catégorique, j'allais survivre. »

L'étymologie du mot « recette », du latin *recepta*. C'est un participe passé qui veut dire récupéré, reçu.

Dans les camps de travail ou de mise à mort, les goulags et d'autres camps de prisonniers dans le monde, ces carnets de recettes ont été écrits. Le dénuement et l'absence de nourriture réduisent le

[913] Wiesel, E. (2007). *La nuit*. Minuit. Paris. p. 79.
[914] Georget, A. (2014). *Festins Imaginaires*. Arcadès, CNC, Octobre Productions. France.
[915] https://www.huffingtonpost.fr/actualites/article/un-documentaire-sur-les-camps-de-concentration-retrace-l-histoire-des-carnets-de-recettes-des-deportes_65134.html.
https://leblogdocumentaire.fr/festins-imaginaires-anne-georget-de-simples-recettes-pour-resister-contre-la-barbarie/.

sens de la recette à son origine, ancrée dans un besoin qui procure des émotions de douleur et de manque s'il n'est pas assouvi, mais surtout à l'histoire de la recette qui se déploie jusqu'à nous, qui a un fort potentiel d'évocation, presque poétique et qui procure le ressenti d'appartenir à cette tradition et de la célébrer. Anne Georget introduit son documentaire par ces mots :

> Des centaines de milliers de recettes [...], une littérature pourtant rédigée par des êtres affamés d'un système concentrationnaire [...], écrites au péril de leur vie, sur du papier volé, en secret pour raconter l'espoir, des souvenirs, des rêves.

Un sentiment de satiété imaginaire s'installe grâce au cercle créé autour du carnet en parlant des repas de dimanche et une familiarité soutient les prisonnières. Elles s'autorisent à parler de leurs angoisses et de leurs projets intimes. Selon Jérôme Thélot, il s'agissait sans doute de recréer un monde par la vertu de partage. Ils recevaient, on rétablit une intersubjectivité relativement heureuse, dit-il, où des mots étaient donnés à manger par chacun son tour. Grâce à ce don et contre-don, un monde se reconstitue.

Un autre point fort réside dans le combat contre le mémoricide entrepris par les nazis : toute une culture, ici culinaire, est menacée de mort, et, contre cela, l'écriture des recettes permet de constituer un corpus de traces. Ce combat n'a pas de temporalité, mais un lieu, un terroir, une spécialité familiale. Au-delà d'œuvres culturelles et artistiques emblématiques, la cuisine comporte une dimension plus universelle, car tout le monde connaît le plaisir de manger, et cet art culinaire transporte la dimension traditionnelle, subie et la dimension individuelle, active, dans l'invention ou par le ressouvenir actif d'un plat considéré de « chez soi ».

L'atelier du souvenir peut s'inviter dans un cours, dans une autre langue, dans plusieurs autres langues, dans des musées, des théâtres et aussi dans des voyages. Lors d'un échange franco-allemand[916], justement, le thème de la nourriture inclut l'histoire du carnet de Minna dans un contexte plus large pour intégrer une approche de la Shoah dans un cadre familier. La nourriture sera le paradigme à partir l'on élabore des distinctions, telles que « manger » qui se différencier de « partager un repas ».

Ces carnet sont à la fois des supports de mémoire d'une culture culinaire, mais aussi, des mémoires de la famine et, ainsi, leur lecture permet réaliser le sens de la faim.

[916] Appariement entre le lycée Jacques Prévert, Pont-Audemer et le Gymnasium Geschwister Scholl, Stadtlohn. Cet échange se déroulera en décembre 2025 et mars 2026.

L'interprétation à partir de détails.

La microhistoire[917] permet d'aborder le monde concentrationnaire par des microphénomène : la musique dans les camps, l'inventivité des femmes liées à leur socialisation très différente de celle des hommes à l'époque, les objets artisanaux, les jeux, les haut-parleurs, la nourriture, etc. –
L'atelier du souvenir se coconstruit en trois temps qui visent la compréhension, telle que la méthode herméneutique gadamérienne la décrit : la compréhension, l'interprétation et l'application comme capacités. L'interprétation n'intervient pas après la compréhension, mais constitue le niveau explicite de la compréhension ; les deux sont intimement liées. Gadamer pose la question de la place de l'application qui se trouve exclue au moment de la prise de conscience de l'unité de la compréhension et interprétation. En tentant d'y répondre, l'application apparaît comme le moment de la compréhension, cette congruence avec le présent qui permet de comprendre, le moment où l'interprète amène le texte dans sa situation actuelle.[918] Les deux modèles présentés ont mis en lumière quelques techniques d'un art du souvenir : l'adresse à l'autrui, l'attente de réponse, la reconstruction de sentiments d'autrui par l'écoute empathique, accorder une histoire aux lieux et aux objets, éprouver par l'imaginaire, par la promenade. Leur nombre n'est pas limité, chaque texte apporte une technique singulière.

3.2 Le modèle de l'enquête familiale en question.

3.2.1 Les motivations de constituer une « biographie familiale ».

L'ère des non-témoin semble propice à l'étude de la Shoah en tant que paradigme, sans que cela ouvre des blessures traumatiques familiales qui toucheraient des proches des participants, des participantes. Le vécu traumatique personnel reste pourtant problématique dans l'atelier du souvenir, qui n'a pas vocation à être un espace thérapeutique, bien au contraire, il s'agit d'un espace protégé par la distanciation inhérente à l'approche culturelle. En même temps, il s'agit d'actualiser le passé et tisser des liens intergénérationnels, de toucher par les histoires. Comment articuler les

[917] Zalc, C., Bruttmann, T., Ermakoff, I., Mariot, N. et al. (2012). *Pour une Microhistoire de la Shoah*. Seuil. Paris. p. 75-76, Mariot, N. & Zalc, C. : *Destins d'une communauté ou communauté de destins ? Approche prosopographique* : « L'enquête par traces a été menée par d'autres et d'abord pour tenter de réparer et de parer aux vides laissés par les 'disparus', de leurs familles. Elle se situe au cœur de démarches littéraires d'abord, menées par exemple par Daniel Mendelsohn [...]. Nous vous proposons de prolonger ces démarches à partir d'un postulat : les décisions individuelles ou familiales des victimes, volontaires ou imposées, ont toujours une épaisseurs sociale, elles n'ont de sens que dans les limites circonscrites d'un milieu de vie où sont repérés et analysées les relations entre les gens et les ressources dont ils disposent ; Mener l'enquête à l'échelle d'un groupe pour cerner les liens, ressemblances et différences observables entre les trajectoires de persécutions conduit à poser cette question qui guide le texte : communauté de destins ou destins d'une communauté ? ».
[918] Gadamer, H. G. (2010). *Wahrheit und Methode*. Mohr Siebeck. Tübingen. p. 311-312.

deux dimensions ? Les mémoires de la Shoah permettent d'écrire une biographie familiale, sans se préoccuper de sa propre histoire.

Si certains jeunes souhaitent se tourner vers leur propre histoire, alors, comment mettre en place des gardes fous ? L'on peut se tourner du côté des musées pour s'inspirer de leurs réflexions sur l'effet qu'auraient les expositions sur le public dont il faut prendre en compte la vulnérabilité[919]. La déshumanisation est toujours à l'œuvre, voilà le constat qui s'impose. Face au « public » de l'atelier du souvenir, les concepteurs et animateurs de l'atelier possèdent l'avantage de connaître les participantes et participants et de pouvoir anticiper les effets d'histoire familiale douloureuse, mais l'on n'est jamais à l'abri d'un secret de famille, d'un sujet tabou, de silences persistants quand on ne s'y attend pas. Il faut analyser avec soin la question de savoir si les jeunes sont réellement en mesure d'enquêter sur leur histoire familiale.

Examinons l'exemple de Leïla Férault-Levy, réalisatrice de deux films documentaires sur son histoire familiale.

Un exemple : l'enquête familiale de Leïla.

Leïla Férault-Levy a enquêté sur son histoire familiale et elle en a rendu compte dans deux films documentaires. Quels effets, la Shoah a-t-elle sur les survivants ? Comment décrire les traces et les silences et la transmission intergénérationnelle des traumas. Leïla Férault-Lévy a produit deux films documentaires : le premier en 2007 intitulé *Bon-papa, Un homme sous l'Occupation*[920], consacré au passé obscur de son grand-père paternel vichyste, et le deuxième en 2013, *Les Ombres, Un conte familial*[921], sur sa famille maternelle et une famille polonaise ayant joué un rôle dans le sauvetage d'un oncle sous l'occupation allemande et au moment où les grands-parents juifs devaient se cacher dans la forêt polonaise. Lors du colloque organisé en juin 2023 par Aurélie Barjonet et Sylvie Brotziak, intitulé *Présence des 'Disparus' de Daniel Mendelsohn dans la création contemporaine*[922], Leïla Férault-Levy s'est exprimée sur ses films.

Elle dit avoir cherché à s'approprier son histoire dans la grande histoire, de donner un sens aux silences et à donner un rôle aux larmes pour trouver sa singularité. Elle revendique de l'intertextualité avec le récit de Daniel Mendelsohn qu'elle a utilisé comme un « mode d'emploi »

[919] La question du *Care* au musée, voir la séance de mai 2025 du Webinaire Art, éthique et soin, ERIAC, URN : https://webtv.univ-rouen.fr/videos/webinaire-musee-et-soinmp4_b3vm6w3509/.
[920] Férault-Levy, L. (2007). *Bon-papa. Un homme sous l'Occupation*. CNC, Bix Films. France.
[921] Férault-Levy, L. (2013). *Les ombres. Un conte familial*. CNC, Bix Films. France.
[922] https://www.chcsc.uvsq.fr/presence-des-disparus-de-daniel-mendelsohn-dans-la-creation-contemporaine.

pour le deuxième film, traitant de la branche juive de sa famille venant de Pologne, elle a préféré donner une forme de conte pour l'oralité du traitement à son enquête. En tant que troisième génération, elle peut produire et créer à partir des larmes, mais la deuxième génération dans sa famille avait plutôt un rôle d'accueil des révélations non choisi. À travers ses films, elle a fait le choix de refiguration de l'histoire familiale et de l'inscrire avec sa voix particulière dans la grande histoire, alors que ses parents n'auront pas eu le choix de refuser des révélations, ils les ont reçus, et ne sont d'ailleurs pas d'accord sur leur contenus en ce qui concerne sa mère ou son oncle maternel, pourtant les figures sont universelles : par exemple, son oncle était accueilli dans une famille polonaise qui le sauve en tant que nourrisson et sa mère est venue le récupérer après la guerre – deux mères et deux mille dollars décidant de son sort. La famille paternelle demeure inaccessible, aucune révélation, aucun contact n'ont existé, la recherche se situe d'emblée au niveau historique et documentaire, peu de témoins ayant connu le grand-père ont accepté de témoigner, ce qui rend ce silence complexe et ambigu aussi, c'est une recherche sur les motivations même de vouloir enquêter.

Après le visionnage de *Bon papa*, la question de la motivation de la documentariste reste en premier plan. C'est en effet une invitation à se poser la question soi-même, maintenant que l'on a compris le sens d'une telle démarche, dans quelles conditions l'adopter soi-même ? Quelles sont les limites d'une telle démarche ? Quelles motivations peuvent exister pour construire un tel projet ? (Certains adolescents ne sont pas dans une phase de vie où l'histoire familiale les intéresse particulièrement.)

Il s'agit en effet de proposer ces documentaires comme des fabriques « particulières » de mémoires de la Shoah. Comment s'y prend-elle ?

Le modèle intergénérationnel avec Helen Epstein.

Rencontrer des effets intergénérationnels participe à la prise de conscience que la mémoire dure. Dans *Le traumatisme en héritage*, Helen Epstein[923] enquête sur la manière dont les rescapés ont rempli le rôle de parents, aux États-Unis et au Canada où elle a réuni des témoignages d'enfants de survivants. En effet, les traces laissées par la faim éprouvée lors de la déportation et l'angoisse engendré par le manque qui constitue une relation au monde « muette », aliénée et l'incapacité de dire ce que signifie cette perte confiance primordiale qui se produit dans les camps. Ces formes de survie affectent les descendants : leurs témoignages relatent des moments des repas

[923] Epstein, H. (2010). *Le traumatisme en héritage.* Gallimard. Paris.

émotionnellement compliqués à vivre pour les survivants et leurs enfants. Par exemple, ce repas de la famille de Helen Epstein, qui vivait avec ses parents survivants tchèques à New York :

> […] Je ne peux plus supporter ça, criait ma mère plus fort que lui. Toujours au moment du dîner ! Nous ne pouvons pas avoir un seul dîner tranquille dans cette maison ! Il faut qu'il y ait une scène. Tu ne peux pas vivre un jour de ta vie sans devenir fou de colère ! […] Mange ! ordonnait-il. Ou tu veux une claque ? Mon père ne trouvait rien d'incongru à cette exigence, tout comme il trouvait absolument naturel de se mettre en colère chaque fois que mon frère ou moi nous faisions mal. Il considérait le moindre danger pour la santé de ses enfants comme une menace personnelle et le fait de ne pas manger ne faisait pas exception. Mais je ne comprenais pas cela à l'époque. Je détestais mon père quand il piquait une colère. Il gâchait le dîner, il faisait pleurer ma mère, il nous injuriait. C'était une brute.[924]

Ce passage fait partie des textes à proposer quand l'atelier du souvenir est consacré à la faim. Ces moments-là ont entretenu le trauma de la famine, ses symptômes ont été transmis. Elie Wiesel écrit :

> En vérité, avec le recul, je dois avouer que je ne sais pas, ou que je ne sais plus ce que j'ai voulu obtenir avec mes propos. Je sais seulement que, sans ce petit ouvrage, ma vie d'écrivain, ou ma vie tout court, n'aurait pas été ce qu'elle est : celle du témoin qui se croit moralement et humainement obligé d'empêcher l'ennemi de remporter une victoire posthume, sa dernière, en effaçant ses crimes de la mémoire des hommes.[925]

Il s'agit d'une quête orientée vers l'avenir. En n'oubliant pas le passé, l'avenir est préservé, mais comment surmonter les émotions devenues insurmontables et devenues des schémas comportementaux auxquels il est difficile de dire « non », car, pour cela il faut emprunter un nouveau chemin et refaire confiance, c'est-à-dire dans cet exemple en sa capacité à toujours pouvoir se nourrir. Sans doute, en lisant les divers extraits des récits de témoins directs, en prenant connaissance des témoignages d'enfants de rescapés, tout comme du désir de combler l'absence d'une partie de la famille pour les petits-enfants n'ayant pas eu de grands-parents, les élèves saisiront la complexité de cette transmission.

Modèle historique avec Ivan Jablonka.

À la suite de son livre, *Histoire des grands-parents que je n'ai pas eus*[926], Ivan Jablonka propose un exposé des « fondements intellectuels et historiographiques[927]» de son essai de biographie familiale. L'auteur et historien parle de trois démarches croisées pour alimenter ce questionnement méthodologique : parler avec rigueur de sa famille devenu objet d'étude, tenter d'écrire la

[924] *Ibid*. p. 93-94.
[925] Wiesel, E. (2007). *La nuit*. Minuit. Paris. p. 10.
[926] Jablonka, I. (2012). *Histoire des grands-parents que je n'ai pas eus*. Seuil. Paris.
[927] Zalc, C., Bruttmann, T., Ermakoff, I., Mariot, N. et al. (2012). *Pour une Microhistoire de la Shoah*. Seuil. Paris. Jablonka, I. *Écrire l'histoire de ses proches*. p. 36-59.

biographie d'un inconnu, mener une enquête contre l'oubli pour réparer l'injustice d'une vie brisée. Dans l'ensemble, pour ces trois points évoqués par l'auteur, la question semble pouvoir s'exprimer ainsi : si l'inconnu se trouve dans un lien biologique de filiation et non pas dans une « lignée intellectuelle », cela change-t-il quelque chose au travail d'historien ? Il va interroger le concept du « je » de l'historien qui a déjà été évoqué à travers le travail de Marc Bloch dans la première partie. En effet, il faut « mettre au jour les aspects les plus intuitifs et involontaires de la subjectivité historienne[928] ». Cette démarche montre des similitudes avec l'exigence de transparence dans le choix des textes et des supports de mémoire pour l'atelier du souvenir, et, dans un sens plus large, toute pris en compte des intentions, même de l'artiste. En cela, sa démarche s'inscrit pleinement dans la méthode herméneutique choisie.

Ivan Jablonka s'inscrit dans une intertextualité à la fois des auteurs et auteures qui ont, dans une perspective quasi-sociologique, écrit sur leur famille. Il devine le même constat chez les historiens, comme Friedländer, par exemple avec *Les Années d'extermination* : « je n'ai pas eu de grands-parents. À travers leur assassinat, notre faille est mutilée ».[929]

> Comme Damesteter, j'entretiens en moi un « sanctuaire inconnu » où flotte le souvenir des disparus. Mais point d'offrandes, point d'oraisons dévotes. Le seul hommage que je leur rendrai, c'est la vérité de leur vie et de leur mort. Plus que l'issue tragique, c'est le parcours qui m'intéressera, et notre douleur inconsolable n'aura d'autre expression que la volonté de savoir. Mon enquête, aussi vitale qu'elle me soit, fera comprendre, non revire. Elle sera impavide et réflexive, comme une souffrance apurée. [...] Ma recherche tiendra autant du portrait de famille que de l' « hétérologie ».[930]

Les recherches s'appuient sur des documents qui attestent de l'absence de ceux qui existaient alors, sur le recueil de témoignages et le croisement des sources, et après tout, seul la notion d'« hétérologie » et la valeur accordée à cette mémoire comparée à un « sanctuaire inconnu » qui souligne un lien plus intime qu'intellectuel. L'enquête répond aux mêmes critères de sincérité que toute autre enquête historiographique. Finalement, n'est-ce pas un paradigme pour un lien que l'on peut nouer grâce à l'enquête et non pas par la biologie. Cet attachement, comment le construit-on alors ?

On pourrait parler ici d'une « technique de l'empreinte », Jablonka l'évoque dans l'article :

> Héritiers du Théétète de de sa théorie de l'empreinte comme présence d'une absence, tous les historiens rappellent que l'histoire est une connaissance « par traces »Le présent peut se comparer à une concrétion de passés, mais ceux-ci sont toujours des manques. Irréparablement révolus, absents

[928] *Ibid*., p. 40.
[929] *Ibid*., p. 50.
[930] *Ibid*., p. 50.

> à tout jamais, ils ne peuvent s'appréhender qu'à travers des ruines, des vestiges des reliques, des reliquats, des restes, des ossements, des marques, des lambeaux.[931]

Cette description du travail de l'historien n'exclut pas que ce processus permette de saisir un saisissement d'une réalité plus profonde, tout comme un texte littéraire débouche sur un saisissement ontologique. Le texte en revanche, permet le dialogue avec celle ou celui qui narre l'histoire, étant présent à travers ses souvenirs que l'on reconstruit pendant la lecture, dans un entre-deux, dans un « texte fantôme ». C'est une sorte d'ombre du texte initial, mais qui confère une existence à celui-ci, sans ombres, il ne pourrait pas exister, il resterait lettre morte, un livre fermé.

3.2.2 Les objets qui parlent.

Après un travail sur les mémoires de la Shoah, les élèves ont le besoin d'incarner l'importance qu'ils y accordent par une représentation symbolique ; tout est un objet à partir du moment qu'on le regarde avec une certaine distance, en tant qu'observateur : un objet historique, un objet littéraire, etc., ce qui se pose devant soi. Or, le symbole que recherchent les jeunes peut consister en une minute de silence, en des fleurs déposées, en la lecture d'un poème, d'un texte, d'un discours[932], en un dessin ou un objet autre représentant un souvenir. Cet objet est choisi pour son potentiel d'évocation en symbolisant un élément mémoriel reconnaissable collectivement. L'objet incarne un état d'esprit, un état affectif, un souvenir précis, un événement, ou même un témoignage d'une compréhension, expliquer un sentiment[933], etc. En atelier du souvenir, les participants et participantes réfléchissent à la fois à l'objet que l'on peut apporter à une commémoration pour exprimer le sens du souvenir, ou pour donner une forme matérielle à cette mémoire-là[934], un peu comme un visuel, une sorte de « résumé » du processus. Un objet s'impose par sa matérialité et fait appel à l'expérience sensible. Certains artistes se sont confrontés à la Shoah par des installations montrant des collections d'objets, par exemple Christian Boltanski[935]. Interrogé sur l'exposition de la *Monumenta*, où il dispose des

---

[931] *Ibid*., p. 58.

[932] Annexe 9 : Discours d'élèves du 8 avril 2024, pose des pavés de mémoire à Pont-Audemer.

[933] Lire à ce sujet : Michel, J. (2012). *Sociologie de Soi, essai d'herméneutique appliquée*. Presses Universitaires Rennes. Rennes. p. 21-40 : §54 : « Si Paul Ricœur reprend de son prédécesseur l'ambition d'édifier une épistémologie autonome des sciences humaines et sociales, il refuse en revanche de sacrifier l'explication pour la compréhension. Seule une méthode explicative rigoureuse est à même de constituer les fondations scientifiques de ces disciplines. L'épistémologie herméneutique, issue originairement de la théorie du texte, peut ainsi être transférée comme nouveau paradigme de la sociologie, le modèle structural étant privilégié par Ricœur pour assurer la fonction explicative des systèmes d'action. Nous avons reconnu toutefois que, dans l'ensemble de l'œuvre de notre auteur, le modèle d'explication, loin de s'épuiser dans la matrice structuraliste, pouvait laisser place à des modèles alternatifs, notamment le schéma causal de l'action ».

[934] Par exemple : https://pedagogie.acmontpellier.fr/sites/default/files/ressources/fiche%20de%20cours%20souvenir%20d%27antan_0.pdf.

[935] L'œuvre de Christian Boltanski : https://i-ac.eu/fr/collection/314_album-de-photos-de-la-famille-d-1939-1964-CHRISTIAN-BOLTANSKI-1971 (collection de photos), https://enseignants.lumni.fr/fiche-media/00000001520/christian-boltanski-expose-dans-le-cadre-de-monumenta.html (collection de vêtements, etc.).

vêtements récupérés dans plus de soixante espaces délimités et dans une grande pyramide où une grue prend et rejette des vêtements du monticule. De plus, l'installation est aussi sonore, le visiteur entend des battements de cœur enregistrés depuis des années. L'artiste est cité par les documentaristes de l'INA en janvier 2010[936] : « Du côté des carrés et des battements de cœur, on est encore du côté de l'existence. La pyramide, c'est la mise à mort de masse. Les vêtements, c'est un fripier qui les a fournis. Il les reprend après la fin de l'exposition. Beaucoup seront mis en pièces pour fabriquer du feutre d'isolation. Bien sûr, ça m'a fait penser au feutre fait avec les cheveux des morts dans les camps. J'ai vu chez lui une machine terrible qui déchiquette les vêtements. J'ai pensé un moment la mettre ici. Ce serait trop dur pour le visiteur. Mais l'idée demeure ».

Le vêtement symbolise une vie et l'artiste installe un contexte qui représente le meurtre de masse. Dans le cadre de l'atelier du souvenir, il s'agit de trouver des représentations d'un souvenir d'une vie, celle que dont on s'est préoccupé lors de recherches, par exemple, un document d'archives dont la trouvaille était émouvante, souvent la photo de la personne. Reprenons l'exemple de l'atelier déjà cité du lycée Senghor à Évreux[937], les « passeurs de mémoires » ont constitué des boîtes de souvenir où des textes composés par les élèves côtoient des copies de documents d'archives, de petits objets, des dessins. Chaque valise constitue une œuvre personnelle et symbolique. Ces mallettes ont vocation à être utilisées en cours les années suivantes, ce qui répond pleinement à l'exigence de passer ces mémoires réunies.

Les ateliers d'arts plastiques permettent de vivre une expérience de mémoire vive et, en même temps, cette activité relève de la « recherche-création », où la présence de spécialistes est indispensable, les spécialistes-artistes et les spécialistes des recherches menées.

Parfois les objets peuvent symboliser un point d'étape d'une recherche ou être un auxiliaire, par exemple, Ruth Zylberman utilise des meubles miniatures et des plans d'appartement pour représenter matériellement le souvenir. Peut-on distinguer ces emplois des objets, voire leur fabrication de la poiesis des souvenirs ? L'on est plongé dans la complexité des emplois et leur articulation à la mémoire, donc la méthode herméneutique impose d'interpréter les intentions de leur mise en œuvre, soit une aide à l'effort de la recherche, soit un objet symbolique pour favoriser la reconnaissance attentive, soit un objet de commémoration ou un support de mémorisation. Ne pourrait-on pas repérer un critère commun à tous les emplois ? Puisque l'on mène l'enquête, peu importe l'emploi, l'on sait qu'un processus de valuation est en cours lors de l'enquête. Donc, si la

[936] https://enseignants.lumni.fr.
[937] https://senghor.lycee.ac-normandie.fr/spip.php?article1505.

valuation fait partie d'une enquête, si les emplois d'objets diffèrent par l'intention, mais contribue au processus de valuation, alors ces objets symbolisent cet investissement affectif.

Les objets qui symbolisent une valeur.

Dans le cadre d'une recherche de microhistoire[938], il est possible de donner un cadre objectif à une vie perdue, par la présence des traces que l'on trouve dans les archives. Mais au fur et à mesure de l'enquête, l'attachement à cette activité de souvenir grandit. Le concept de valeur est central, une valeur qui se manifeste dans le soin qu'on prodigue et dont les élèves prennent conscience au cours des activités, il a été question du concept de la valuation de Dewey dans la première partie, celui-ci peut trouver son application ici. Il s'agit de comprendre comment nous accordons de la valeur à ce que l'on vit afin d'agir en adéquation.

Dans l'article, Dewey explique que la valeur se construit dans le temps, c'est un aspect que l'on doit prendre en compte pour l'application qui s'inscrit dans la durée[939]. D'abord, la distinction de moyen et de fin dans la temporalité d'une action démontre qu'il n'y a pas de fin en soi, mais plutôt une adéquation de moyens qui durent. Car la fin continue à produire des conséquences et il faudrait plutôt l'appeler un « moyen d'étape » et non pas une fin en soi. Dans le cadre de l'enseignement, la valeur accordée se réduit souvent à l'appréciation « j'aime (pas) », mais Dewey nous montre que ce sentiment-là accompagne une action, il donne seulement le « ton » de l'action et ne permet pas d'être un critère de choix de l'activité. L'adéquation produit ce sentiment de plaisir, ce plaisir qu'Aristote accorde à l'action accomplie. Dans la pensée antique, le plaisir que l'on ressent est la pierre de touche pour caractériser si une action correspond à notre manière de viser le bonheur. Il confirme l'adéquation entre le choix et le caractère vertueux de celui qui choisit, ces vertus qui ont la valeur d'excellence. Par analogie, on pourrait lire chez Dewey que ce sentiment d'aimer quelque chose révèle une relation de sollicitude que l'on a nouée avec cette personne, cet objet, une pierre de touche pour mesurer l'intérêt porté Il est corrélatif à ce comportement, et ne le précède pas. Dewey parle de « manifestation » : aimer quelque chose ne se réfère pas à un sentiment privé, mais à un mode de comportement identifiable de tous :

> Si l'on approfondit l'enquête, il ressort que les termes « se soucier de » et « prendre soin de » sont, comme modes de comportement, étroitement liés au fait d' « aimer » quelque chose, et que d'autres synonymes importants en sont : « veiller sur », « chérir », « être dévoué à », ou bien encore « s'occuper de » - au sens « soigner », « porter secours », « faire preuve de bienveillance », autant

[938] https://www.fondationshoah.org/recherche/danser-dans-les-ghettos-et-dans-les-camps-entre-persecution-et-survie-laure-guilbert.
[939]La durée distingue le sentiment de l'affect. Celle-ci est un élément du concept de la valeur de Dewey.

> de termes qui, tous, semblent des variantes de ce à quoi l'on se réfère avec le mot « priser » qui, comme on 'a vu, et l'une de des deux principales significations de « valuer » (La deuxième signification : évaluer).[940]

Le fait d'évaluer (dans les deux sens) débouche sur une attitude éthique et non pas sur un jugement éthique : c'est bien, c'est mal, etc. Le jugement consiste en « une adhésion à », en « accorder de l'importance à ». Ici, Dewey introduit le concept de « milieu », donc on choisit de prendre soin particulièrement de tel ou de tel élément de notre environnement. Cet intérêt se déploie dans un contexte, un réseau de relations, donc un sentiment d'intérêt évoque avec force la relation active qui noue l'activité personnelle aux conditions qui doivent être prises en compte pour la théorie de la valuation. […] Les intérêts se manifestent dans des contextes existentiels précis.

Le désir et l'intérêt ne sont pas des « sentiments » dans la théorie de la valuation, mais considérés comme des « modes de conduite ». Les actions précèdent la justification par le raisonnement et pourtant, elles témoignent déjà de l'importance que l'on accorde à quelque chose, donc d'une valeur. L'action elle-même « value ». Comme M. Nussbaum, il veut prendre en compte les émotions et les concepts, les désirs englobés dans la « valuation » unique, concept valable pour les sciences exactes et dans la vie active. Or, la rationalité qui a permis d'instaurer un état totalitaire et d'impliquer autant les bourreaux que les victimes dans des raisonnements de destruction ou de survie n'est pas le garant d'un cadre éthique, seulement d'un cadre logique. Or, l'émotion se transmet et expose le sujet à la réification, donc, en intégrant les autres dans le cadre éthique, en devenant capable d'écoute attentive et de dialogue ouvert, un temps d'arrêt (*Innehalten*), un moment de retour sur ce que l'on ressent pour le comprendre devient le rempart contre l'instrumentalisation. Et enfin, s'accorder ce temps-là devient une habitude et s'apprend. Il trouve sa légitimité dans la compréhension de chacun de son auto-efficacité (*Selbstwirksamkeit*), la compréhension de son acte.

3.3 Le modèle d'une relation d'attachement.

3.3.1 Un exemple : le projet « Hanuz Hachenburg ».

Le processus favorise l'attachement[941], mais pour comprendre que ce travail importe, l'on doit également souligner le plaisir éprouvé quand l'on avance dans les enquêtes, quand on dialogue avec un texte et lorsque l'on arrive à construire une pensée commune.

---

[940] Dewey, J. (2011). *La formation des valeurs.* La Découverte. Paris. p. 88-89.

[941] Worms, F. (2019). *Pour un humanisme vital : Lettres sur la vie, la mort et le moment présent*. Odile Jacob. Paris. p. 161-162 . C'est un passage où Frédéric Worms développe la figure de l'attachement à partir de la théorie de Bowlby : « Tout cet admirable livre décrit l'attachement entre les êtres humains, ses étapes et ses normes, ainsi que celles de son

Il a été question de surprise, de compassion, de peur et aussi d'irritation. Ce sont des émotions morales reliées à un phénomène précis, déterminé par l'enquête. Or, le plaisir consiste plus largement l'atelier en lui-même, en tant que projet auquel l'on adhère : son cadre et son dispositif : les participantes et participants ressentent d'une sorte de « fraternité », de « sororité » ou plus généralement le fait d'être relié (*Verbundenheit*), un « attachement » que l'on éprouve dans une relation de confiance. Or, il y des moments de vérité[942] qui sont incontournables.

Pour illustrer l'expérience de l'attachement avec un poète déporté et assassiné dont les textes ont été retrouvés, un projet réalisé en 2019 avec des élèves de Strasbourg est relaté dans le documentaire Le *fantôme de Theresienstadt*[943] de Baptiste Cogitore, permet de reconstruire les étapes du processus d'une enquête. Le spectateur apprend l'histoire de l'ancienne école de Theresienstadt devenu un foyer pour les garçons et leur vie dans ce ghetto/camp « vitrine » pour les juifs, instaurés par le régime nazi pour duper la Croix Rouge avant de suivre le déroulé d'un projet pédagogique autour de Hanuz Hachenburg. Ce travail est animé par Claire Audhuy[944] et le collectif auquel elle appartient. Celui-ci propose un travail poétique allié à un travail sur les souvenirs[945]. Plusieurs voix *off* d'élèves témoignent de leur sentiment de « familiarité » ressenti avec Hanuz Hachenburg pendant le projet, la première étape consistant à aborder les poésies. Le jeune poète avait écrit une pièce de théâtre intitulée *On a besoin d'un fantôme*, écrite pour un concours d'écriture organisé dans le foyer du bâtiment L 417 à Theresienstadt. La chambrée numéro 1 dont il faisait partie publiait chaque semaine un journal, intitulé *Vedem*, édité en un seul exemplaire soigneusement caché et sauvé par un garçon survivant qui avait enterré les exemplaires pour les protéger. Cette chambrée vivait sous une forme de république autogérée mise en place par l'éducateur Valtr Eisinger, ancien professeur de littérature tchèque propose aux garçons de vivre l'expérience d'auto-gestion telle qu'il la connaissait par un modèle similaire mis en place en Russie pendant les années vingt, la

contraire : la perte ou le deuil. Et d'ailleurs, notons-le, sa principale découverte concernant le deuil d'un être aimé consiste dans le moment inévitable de la « colère » à son égard, même s'il n'est pas responsable de sa mort : c'est comme si la mort aussi venait toujours « de lui », comme si elle était toujours une trahison, une violation. Ainsi, le « nourrisson », le bébé » humain, rencontre des êtres dont le mouvement exprime des intentions à son égard, amour ou haine, et à travers eux toute une représentation d'eux-mêmes et du monde. Nos vies en sont tissées, pour le meilleur et pour le pire. Et nous amours ».

[942] Kertész, I. (1999). *Un Autre : chronique d'une métamorphose*. Actes Sud. Arles. p. 84-85 : « Avez-vous remarqué que dans ce siècle tout est devenu plus vrai, plus véritablement soi-même ? Le soldat est devenu un tueur professionnel ; la politique, du banditisme ; le capital, une usine à détruire équipée de fours crématoires; la loi, la règle d'un jeu de dupes ; l'antisémitisme, Auschwitz; le sentiment national, le génocide. Notre époque est celle de la vérité, c'est indubitable. Et bien que par habitude on continue à mentir, tout le monde y voit clair ; si l'on s'écrie : amour, alors tous savent que l'heure du crime a sonné, et si c'est : loi, c'est celle du vol, du pillage. […] N'oublions pas qu'Auschwitz n'a pas été liquidé pour avoir été Auschwitz, mais parce que la fortune des armes a tourné; et depuis Auschwitz, il ne s'est rien passé que nous aurions pu vivre comme la réfutation d'Auschwitz ».

[943] Cogitore, B. (2019). *Le fantôme de Theresienstadt*. CNC, Procirep, l'Angoa, Rodeodame. France.

[944] https://fr.wikipedia.org/wiki/Claire_Audhuy.

[945] https://rodeodame.fr et https://www.youtube.com/watch?v=8044aW27ZhM.

République des *Skid*. La deuxième étape consiste à jouer cette pièce, sous la direction de Calrie Audhuy. Ensuite, le groupe du projet se rend à Theresienstadt, et la pièce va y être joué également, là, où elle n'a jamais pu être joué. Le groupe découvre Prague, la vie de Hanuz avant la déportation et également un pavé de mémoire devant son dernier domicile que ses parents avaient librement choisi pour la famille. Ce projet adopte une approche herméneutique, entre des expériences de compréhension, d'explications en partant d'interprétations de simples poésies, dont on cherche les intentions, et pour les traduire, le contexte. Ces textes sont mis en voix, la pièce est jouée et elle résonne avec la vie des élèves. Hanuz existe par son œuvre, les élèves disent se sentir attachés à lui, il fait partie du groupe par sa voix singulière.

La perspective singulière, minuscule et rivée sur les détails pourrait faire craindre que l'on perde le sens global, la vue d'ensemble. Or, il a été démontré que grâce à cette perspective, les jeunes prennent le temps d'aborder le disparu ou la disparue dans des approches successives. De nombreuses expériences de « reconnaissance attentive » créent une accoutumance à cette personne, aux traces de sa vie, l'on lui accorde du temps, on apprend à la connaître et l'on comprend le désastre de la Shoah. Le sentiment d'attachement peut être qualifié d'émotions morale, perturbé par la Shoah à laquelle l'on ne peut s'accoutumer – l'on expérimente l'impossible acceptation. Ces projets vont-ils contribuer à accroitre ce sentiment d'attachement, de « fraternité/sororité » envers tous les êtres humains ? L'on ne peut pas tous le connaître individuellement, d'où l'importance de la phase de discussion à enjeu philosophique inhérent aux textes, la discussion autour des limites de ce sentiment d'attachement malgré la distance temporelle.

Ce cette approche, à travers l'œuvre est les éléments biographiques connus, même en se rendant devant son dernier domicile librement choisi par ses parents et d'y trouver un pavé de mémoire rejoint également l'éthique des petits pas. On s'approche pas à pas, dans la durée, prenant le temps de déplier tout cette mémoire et de la reconstruire, surtout grâce à la représentation de la pièce de Hanuz Hachenburg, *On a besoin d'un fantôme*.

Ce lien fraternel fournit construit un cadre qui est impliqué dans l'approche par un « passeur » en éducation. Les « passeurs de mémoires » du Lycée Léopold Senghor à Evreux ont déjà été introduit précédemment. Le concept s'applique autant aux apprenants qu'aux enseignants, enseignantes ou animateurs, animatrices[946]. Il incombe un rôle de médiateur, mais aussi de médiateur (en faisant le lien à l'intérieur d'un groupe), de dissémination (en faisant le lien vers l'extérieur) et de mise en

[946] Gaussel, M., Gibert, A. G., Jouvaire, C. et Rey, O. (2019). Quelles définitions du passeur en éducation ? *Revue Française de Pédagogie*, n°201. https://ens-lyon.hal.science/ensl-01973936.

œuvre de recherches. Il s'agit de manière pragmatique de faciliter la circulation, en ce qui concerne l'atelier, des supports de mémoire et de répondre aux questions qui se posent à leur propos. En quelque sorte, le groupe qui a travaillé avec Claire Audhuy pourra remplir ce rôle. Non seulement, il dispose de toutes les informations et connaissances, mais il a développé une compréhension des enjeux grâce à ce projet culturel et au voyage. Il s'est constitué un cadre dans lequel il est possible de « passer » les mémoires fabriquées à Theresienstadt. Presque tous les voyages[947] dans les lieux de la Shoah sont conçus de cette manière. Au lycée Jacques Prévert de Pont-Audemer, les élèves impliqués dans les recherches en archives et surtout dans l'organisation de la cérémonie de pose des pavés sont devenus des « passeurs de mémoire » et ils sont en capacité à amener les alter ego à se poser les bonnes questions.

3.3.2 Le problème du changement d'échelle, élargir le cadre de l'atelier du souvenir ?

Il a été question de changement d'échelle tout au long de ce travail, mais dans le sens qui préoccupe les historiens. Quel est-il ? Pour accomplir ce chemin vers les autres inconnus, lointain, il faut non seulement raconter une vie, mais réunir ces vies dans des courants, des catégories, des groupes. Raul Hilberg[948], historien, parle de la destruction des juifs d'Europe, car deux tiers d'entre eux furent assassinés, ce qui représente quarante pour cent des juifs dans le monde. De plus ce génocide ne concerne pas seulement les juifs, il y a eu également la déportation des Tziganes, la persécution des témoins de Jéhovah, de personnes homosexuelles, des personnes handicapées et d'autres, certaines théories pensent qu'il s'agissait d'une expérimentation qui aurait été étendue à d'autres groupes de populations, comme par exemple, les populations slaves, en cas de victoire militaire. Les participants et participantes de l'atelier du souvenir mesurent peu à peu l'étendue de l'héritage, en dialoguant avec les textes des de la littérature de la Shoah. Aujourd'hui, il faut composer avec les conséquences géopolitiques de cette guerre et constater la perpétuation d'autres génocides. On n'y revient pas, ces différentes perspectives sont primordiales et participent à la fabrication de mémoires plurielles.

L'échelle qui est en jeu dans l'atelier du souvenir consiste à passer du singulier à l'existentiel (universel), sans devoir devenir soi-même l'objet d'étude, un moyen pour la compréhension de tous, qui réduirait chacun, chacun à un moyen (pas de sphère intime, privée). Or, on en sort grandi, en y

---

947 https://www.ac-paris.fr/je-vous-donne-un-role-une-mission-devenir-passeurs-de-memoire-124484. Dans cet exemple, un *padlet* a été conçu et il est accessible. Ce sont de outils de passations, reste à savoir qui les regarde réellement. C'est une piste à explorer, il faut mener cette réflexion avec les élèves : pour qui élaborons-nous cet outil et comment le rendre réellement utile.
https://padlet.com/therese_depaulis/se-souvenir-transmettre-partager-3h4g5c2ghxp888sf/wish/MbejW1D57r3nZNkG

948 Ouvrage de référence : Hilberg, R. (1961). *La destruction des juifs d'Europe*. Fayard. Paris.

participant, on acquiert une connaissance de soi grâce à ce qui nous relie : la condition humaine, les questions existentielles. Et la littérature permet justement de remplir ce rôle. Elle n'est pas seulement là en tant que médiatrice entre ces deux sphères, au contraire, elle se tient d'abord en dehors du processus de fabrication parce qu'elle procure une expérience vive, elle offre une mémoire vive et une lecture vivante. Ensuite, lors de la reconstruction et la remémoration, le texte devient un support à partir duquel on comprend les figures du souvenir, les manières de se souvenir, les affects et les intentions. Peut-être, au fur et à mesure, on peut faire un petit pas de la sphère subjective vers l'autre et nouer des liens, agir, se sentir efficace (construire le plaisir de rencontrer autrui).

Fabriquer une mémoire a des vertus encapacitantes, parce que l'on comprend certains ressorts et on devient capable de « reconnaissance attentive » et d'« écoute ».

3.3.3 La culture du souvenir.

La culture du souvenir étudié ici ne s'inspire pas du « devoir de mémoire » qui s'inscrit dans la politique. Que désigne cette notion depuis les années 1990 ? Sébastien Ledoux l'analyse dans un ouvrage qui retrace comment l'espace pour regarder en face les responsabilités d'une institution, d'un état qui s'est élaboré peu à peu depuis mai 1968 et le renouvellement des générations. Aujourd'hui, l'acception de la notion revêt un sens très large, les mémoires sont plurielles, le récit d'un état n'est qu'une version parmi d'autres :

> Le terme est aussi une construction sémantique qui s'est élaboré dans une mutation de la *mémoire*. Le mot *mémoire* a progressivement désigné un bien commun, un horizon d'attente pour les individus, les collectivités, comme pour les états et les institutions internationales. Investie d'une valeur suprême de nature quasi-relieuse, la *mémoire* a aussi changé de lieu depuis trente ans. Elle s'inscrit désormais à une échelle mondiale, dans des mémoriaux ou dans des œuvres artistiques prenant des formes extrêmement variées - littérature, architecture, peinture, sculpture, photographie, cinéma, théâtre, musique, danse marionnettes, bande dessinée). Elle s'est également déplacée des corps et de la terre vers des procédés techniques inédits de flux (Web) et de stockage (big data) qui bouleverse la gestion collective et individuelle des traces. Elle articule ainsi dans le langage les multiples temporalités qui façonnent notre environnement contemporain[949].

Cette gouvernance mémorielle est fondée sur la croyance des parlementaires « en leur capacité d'agir sur la société en tant que responsables de l'unité nationale. » Ce traitement public de la transmission de la Shoah, qui se traduit par des projets communs entre le ministère de l'Éducation nationale et de celui de la défense, tout comme l'instauration de cérémonies commémoratives nationales, revêt un caractère injonctif qui s'avère problématique, là, où les Allemands de l'époque

[949] Ledoux, S. (2016). *Le devoir de Mémoire, Une Formule et son histoire*. CNRS. Paris. p. 384.

ont organisé le crime selon eux « par devoir ». Si la Deuxième Guerre mondiale a placé chacun dans des dilemmes moraux terribles, comme le souligne Olivier Wieviorka[950], il est nécessaire d'avoir de l'expérience pour repérer qu'on est en proie à un dilemme, qu'il existe une marge de manœuvre et d'avoir développé une pensée créative pour faire face aux défis éthiques.

Le point de départ de ce travail de ne pas avoir recours aux visites des musées des camps et l'éducation civique proposée dans la méthode de *l'holocauste education* de l'UNESCO[951], ne permet de rencontrer l'autre et d'écouter son histoire singulière, grâce au récit littéraire dans une approche interprétative[952]. Or, les rencontres littéraires ont fait surgir un désir d'agir, de commémorer et de se déplacer pour commémorer dans des lieux symboliques. Force est de constater que la littérature est la première étape d'une démarche, favorisant la paideia, une connaissance des émotions et la fabrique d'émotions morales, mais elle seule ne peut suffire : toutes les formes de transmission de la Shoah, tant que l'on peut les aborder avec une certaine distance critique, sont complémentaires, voire nécessaires pour s'incarner dans toutes les formes de mémoire, celles du futur, de l'agir aussi.

Depuis la Deuxième Guerre mondiale, des lieux de mémoire accessibles aux lycéens se développent dans le but d'une transmission la plus authentique possible. Ces lieux remplissent plusieurs fonctions : de permettre la conservation et la collection de traces matérielles et de documents liés au lieu historique particulier, de préserver la sacralité du lieu pour la commémoration, de rendre possible d'y effectuer des recherches et de proposer une pédagogie mémorielle. Or, ces lieux exposent certes de cruels manquements aux droits humains lors de la Shoah et l'authenticité des lieux peut les illustrer et contribuer à marquer le visiteur, mais, bien souvent, l'effet éducatif attendu d'une telle visite n'engendre pas une véritable prise en compte du sens de la Shoah, ni de l'antisémitisme ou du racisme, ni des conditions sociales et individuelles de réalisation d'un tel crime contre l'humanité, car les lycéens n'y rencontrent pas l'autre, cette victime-là ou ce bourreau-là, surtout à l'ère des non-témoins. Daniel Mendelsohn écrit au sujet d'Auschwitz, ce lieu qui représente symboliquement tous les lieux de mémoire :

[950] Article du monde du 20 août 2023, propos recueillis par Florent Georgeso, Olivier Wieviorka : « La Seconde Guerre mondiale a contraint chaque individu à affronter des dilemmes moraux inédits ».
[951] https://www.unesco.org/en/articles/brief-unescos-programmes-holocaust-education .
[952] Ces lectures peuvent se rattacher à l'axe 3 du programme de la spécialité de HGGSP (histoire, géographie et sciences politiques) en classe de terminale, intitulé : « Histoire et mémoire ». Il s'agit de les différencier puis d'élaborer « un travail conclusif autour du « génocide des Juifs et des Tsiganes » qui pose les jalons suivants : « lieux de mémoire du génocide », puis « juger les crimes nazis après Nuremberg » et enfin « le génocide dans la littérature et le cinéma « https://eduscol.education.fr/document/23650/download: programme de HGGSP de terminale générale. Annexe 16.

> Effroyable ironie d'Auschwitz – je m'en suis aperçu en traversant les salles remplies de cheveux humains […] l'étendu de ce qui est montré est tellement gigantesque que le collectif et l'anonyme, l'envergure du crime sont constamment et paradoxalement affirmés aux dépens de toute perception de la vie individuelle.

Les génocides et les écocides se multiplient, ces images ne déferlent-elles pas trop vite, le spectateur ne vit-il pas dans un monde où un phénomène d'habituation visuelle s'est installé ? Enfin, les images ne provoquent plus de réaction émotionnelle. C'est pourquoi le récit, s'inscrivant dans une relation à deux dans la durée, parcourant les trois étapes de la mimésis laisse plus de répit, de pause et d'espace pour élaborer une pensée pour et par soi-même. Yves Citton explique l'effet intenable de l'image :

> Intenables images de nos déprédations environnementales est perceptible à la fois dans les calculs d'experts annonçant des catastrophes et dans les difficultés déjà rencontrées pour trouver de l'air respirable et de l'eau potable. L'*insupportable* s'éprouve comme une douleur qui affecte directement mes perspectives vitales. L'*inacceptable* se ressent au contact immédiat de la détresse d'autrui. L'*indéfendable* apparaît dans l'inconsistance des médiations intellectuelles par lesquelles nous tentons d'organiser notre existence, forcément collective. Il reste une cinquième dimension à explorer dans ce repérage de différents domaines de l'insoutenable : celle qui ne touche ni directement à mon conatus (biopsychique), ni au visage présent d'autrui (éthique), ni aux raisons qui me guident (socio-économiques), mais au monde du spectacle dans lequel je baigne. Voir des photos ou entendre un récit « d'une violence insoutenable » n'équivaut ni à subir cette violence, ni à la voir infligée à autrui devant soi, ni à analyser en quoi elle est injustifiée. Appelons cette cinquième dimension, propre au spectacle, l*'intenable*. […] En ce sens toute image est intenable, tant il est vrai que ce sont les images et les récits qui tiennent notre esprit en leur pouvoir, plutôt que l'inverse. […] Les images deviennent de plus en plus intenables en ce sens qu'on parvient de moins en moins à contrôler leurs mouvements et leurs actions. […] ces clichés font miroiter des envies (de consommation) et des idéaux (de comportements) qui se trouvent être au-dessus de nos moyens. Ils nous pussent ainsi à nous fixer des objectifs inatteignables (et donc frustrants) en nous identifiant à des images intenables.[953]

Il y a des récits insoutenables, mais ils sont racontés par une voix singulière et ainsi il y a la rencontre avec la langue d'un autre, sa voix incarnée, ses silences observés. L'on y construit ses propres images et agit ainsi, en étant « auto-efficace » sans être happé. En cela, l'espace narratif prend en compte la vulnérabilité de celui qui écoute, c'est un espace protégé, éthique, intersubjectif.

> Une langue n'existe en effet nulle part en dehors des corps et des esprits individuels de ceux qui la parlent : que ces corps individuels disparaissent un à un et la langue disparaîtra avec eux. […] c'est très précisément entre eux qu'elle existe, dans l'espace commun qui leur permet tout à la fois (et simultanément) de communiquer et de s'individuer.[954]

[953] Citton, Y. (2012). *Renverser l'insoutenable*. Seuil. Paris. p. 39.
[954] *Ibid*., p. 52.

L'auto-efficacité, la pensée pour et par soi-même, le cadre éthique habité, tout cela transforme une capacité en capabilité interne et combinée, selon la définition de Martha Nussbaum. Là aussi, il y a des visées politiques qu'Yves Citton formule ainsi :

> […] la visée qu'Amartya Sen place au cœur de son *Idée de justice* : 'Renforcer le pouvoir des individus de choisir eux-mêmes la vie qu'ils aspirent à mener. ' Le combat contre les inégalités a pour objectif premier non pas de donner aux 'moins favorisés' (considérés comme des victimes passives) un pouvoir dont ils manquaient, mais d'enlever les obstacles artificiels qui les empêchent d'utiliser le pouvoir dont ils disposent déjà. On peut dire avec autant de raison que la liberté (conçue comme l'absence d'obstacle) suffit à produire l'égalité ou que les inégalités intériorisées constituent le principal obstacle à la liberté. On s'inscrit dans les deux cas au sein d'un horizon où liberté et égalité se rejoignent plutôt qu'elles ne s'opposent.[955]

Ces deux approches semblent contraires, mais sont pourtant complémentaires. Comment les articuler ? Si l'on adopte l'approche littéraire, une méthode herméneutique, les lieux, les objets, les images insoutenables n'arriveront que dans un deuxième ou troisième temps, lorsqu'un attachement, une familiarité et une confiance auront déjà été éprouvés dans l'atelier du souvenir. Peut-être, de rendre cet apprentissage successif, en reprenant Bergson qui cantonne les enfants à l'expérience du monde par les livres, tout en rendant cette expérience vivante. En refusant de la contrôler à travers des productions que l'on exigerait, cette méthode invite à vivre une expérience d'auto-efficacité.

En revenant à la distinction de « capacité » et de « capabilité » établie par Martha Nussbaum, l'on constate une prise en compte de ce l'on éprouve effectivement. Comment les définit-elle ? Martha Nussbaum évoque d'abord la « capabilité interne ». Elle la différencie de la « capabilité combinée », celle qui désigne une action après une prise de conscience au niveau de la société, par exemple, une personne qui critique une politique qui ne lui conviendrait pas (« capabilité interne ») et qui ensuite réussit à agir dans la société pour influencer cette politique (« capabilité combinée »). L'animateur de l'atelier du souvenir propose un cadre où les jeunes font l'expérience d'être capables. Dans un espace qui auquel chacun a droit, les capacités deviennent des « capabilités internes » et en les éprouvant régulièrement, elles deviendront habituelles et elles préparent de manière durable les « capabilités combinées » qui permettent une action publique, c'est-à-dire une vie citoyenne.[956]

> Que sont les *capabilités* ? Ce sont les réponses à la question : « Qu'est-ce que cette personne est capable de faire et d'être ? Autrement dit, elles sont ce que Sen appelle des « libertés substantielles » : un ensemble de possibilités (le plus souvent interdépendantes) de choisir et d'agir.[957]

[955] *Ibid*., p 112.
[956] Nussbaum, M. (2012). *Capabilités : Comment créer les conditions d'un monde plus juste ?* Flammarion. Paris. p. 39-46.
[957] *Ibid.,* p. 39.

Il ne s'agit pas d'obliger une personne à « fonctionner », mais de lui faire prendre conscience de « la liberté substantielle de choisir et d'agir. »[958] :

> Certaines conceptions politiques s'opposent à cette idée : elles soutiennent quel le gouvernement [Donc pour nous l'institution éducative qui écrit les programmes scolaires] doit faire en sorte que les gens mènent des vies saines, s'activent à des tâches utiles, pratiquent une religion, etc. Nous refusons cette approche : les objectifs politiques [éducatifs pour nous] pertinents sont à nos yeux les capabilités et non les fonctionnements, parce que la liberté humaine trouve alors son espace d'exercice. La différence morale est considérable entre une politique qui promeut la santé et une dernière, et non la première qui respecte les choix de vie des individus.[959]

Il s'agit de proposer un cadre qui permet aux jeunes de s'autoformer et d'acquérir une habitude d'accomplissement d'efforts actifs. Martha Nussbaum définit dix capabilités centrales[960]. À l'école, l'institution scolaire peut s'en inspirer, pour les illustrer, voici la deuxième – la santé du corps : Être capable d'être convenablement nourri et d'avoir un abri décent. L'école doit permettre de créer un cadre matériel (lieu, bourses) pour chaque élève. L'enseignant doit se préoccuper de la troisième capabilité, celle qui concerne l'intégrité du corps dans sa relation à l'élève : il doit pouvoir se déplacer librement de lieu en lieu sans rencontrer de violence (domestique, agression sexuelle, verbale...). Mais dans le cadre de la transmission mémorielle, il s'agit primordialement de créer un espace pour que les élèves soient capables

> [...] d'utiliser leurs sens, d'imaginer, de penser, de raisonner et de faire tout cela d'une manière « vraiment humaine » […] par une éducation adéquate (humanités, mathématiques et sciences) et qu'ils soient capables d'utiliser l'imagination et de penser en lien avec l'expérience [donc pour nous la prise en compte de la mémoire épisodique et émotionnelle, voir aussi la cinquième capabilité concernant les émotions] et la production d'œuvres et d'événements de son propre choix, religieux [l'éducation en France peut permettre la prise de conscience de la liberté de confession, mais elle est, sinon laïque], littéraire, musicaux, etc.[961]

Peut-on parler d'effets secondaires ? L'approche narrative, par le développement des valeurs individuelles, discutées collectivement, lui est inhérente, correspond à la sixième capabilité centrale : « *La raison pratique* : Être capable de se former une conception du bien et de participer à une réflexion critique sur l'organisation de sa propre vie. » En revanche, le « bien » n'est pas une substance, mais un adjectif qualificatif inscrit dans un processus, la « valuation » de Dewey qui décrit au niveau de la société démocratique une communauté de valeurs constituée par une communauté de recherche.

---

[958] *Ibid.,* p. 44.
[959] *Ibid.,* p. 46.
[960] *Ibid.,* p. 55-56.
[961] *Ibid.,* p. 56.

La transmission mémorielle repose aussi sur cette autre capabilité nommée « affiliation ».

> (A) Être capable de vivre avec et pour les autres, de les reconnaître et d'être attentifs à d'autres êtres humains, de prendre part à différents types d'interactions sociales ; être capable d'imaginer la situation d'autrui. […] (B) Avoir les bases sociales du respect de soi et de la non-humiliation ; être capable d'être traité avec dignité et dont la valeur est égale à celle des autres. Cela suppose des dispositions pour interdire les discriminations fondées sur la race, le sexe, l'orientation sexuelle, l'ethnicité, la caste, la religion, l'origine.[962]

Selon Martha Nussbaum, la tâche qui incombe à l'éducation consiste en la transformation des capacités des individus en capabilités internes, tout en gardant les questionnements centrés sur la justice et la fraternité[963]. Par la transmission inscrite dans les textes littéraires, une familiarité naît, une capacité d'accéder à la dimension réparatrice du récit devient palpable et perceptible.

L'école est un lieu dédié à la formation, l'individuation y est encouragée, l'esprit critique exercé, néanmoins, les conséquences des actes d'élèves seront limitées[964] : les enseignants leur ouvrent un espace de liberté et une prise de conscience de leur responsabilité en devenir. Mais les élèves ne sont ni mûrs, ni majeurs et responsables devant la loi, juste devant les autres et dans un espace protégé qui néanmoins permet de nommer les dilemmes, les apories et les blessures. De plus, en nommant une émotion, on lui donne un sens et on se donne la possibilité de la choisir ou de la refuser. Pour résumer, si l'émotion est involontaire, par la remémoration et la reconstruction de celle-ci en souvenir, on lui confère un sens par l'interprétation, la compréhension et l'action. L'imbrication de l'émotion et de l'intention dont parle Pierre Livet reste un complexe à démêler, mais la résistance d'une émotion qui pousse à s'interroger, à réviser ses valeurs, à faire des expériences, en pensée ou « à l'extérieur ». De plus, il y a la construction d'un sentiment, une émotion consentie et durable (ce sentiment) et surtout, pendant l'atelier, l'expérience d'un espace éthique. Ce dernier peut être qualifié d'éthique grâce au cadre délimité par le consentement.

[962] *Ibid.,* p. 57.
[963] *Ibid*., p. 205 : « c'est un 'fonctionnement fertile' » de la plus haute importance pour affronter la question des inégalités ».
[964] *Ibid.,* p. 205.

Conclusion de la troisième partie.

En conclusion de la troisième partie, en se retournant sur les éléments théoriques analysés dans la première et la deuxième partie de ce travail et après l'examen critique d'éléments observés pendant une mise en œuvre d'ateliers au lycée Jacques Prévert, l'approche culturelle a fait ses preuves. Des expériences accessibles par d'autres enseignants et enseignantes ont été cités, et des pistes de mise en œuvre ont été développées. Les participants à l'atelier du souvenir s'exercent à une attention ouverte, à une écoute concentrée de la découverte du monde d'un autre en tant que spectateurs et spectatrices de films et surtout en lisant. Concevoir des événements spécifiques « en acte » contribue à développer une pensée métaphorique, analogique et créative, sans négliger les outils philosophiques du dialogue. Les mémoires de la Shoah ne se fabriquent pas seulement dans un texte, par une voix, mais aussi par toute forme artistique qu'il est possible de proposer aux élèves. Souvent, il s'agit de théâtre ou d'art plastique, car le cadre scolaire institutionnel est façonné, sans doute à juste raison, de contraintes que l'on ne trouve pas dans l'éducation non formelle qui s'impose ses propres contraintes incapacitantes. Or, cela demande du temps et est assorti de contraintes budgétaires, alors que la littérature est accessible à tous.

Bien entendu, on peut s'interroger sur la légitimité d'une culture du souvenir, un oubli salutaire, parfois, n'est-il pas souhaitable diront certains. La réaction des élèves, qui sont partant pour des thématiques et des projets qui relèvent de la culture du souvenir, en très grande majorité. Travailler à partir des mémoires leur semble une évidence. En conclusion, la différence entre les formes conventionnelles et les formes de recherche-création n'est pas de nature, mais de degré. Quelle que soit l'activité pédagogique, la marge de manœuvre proposée aux participants fournit un critère essentiel et pour l'appliquer, en conclusion, observant comment l'enseignant se saisit de la question.

Il a été question des voix narratives que l'on reçoit, interprète, comprend, représente, accepte ou rejette. Lors de ce processus, les habiletés de pensées sont apprises et on devient capable de penser ensemble par moment. Cette écoute que l'on développe, elle appelle peut-être une voix, la sienne propre, que l'on expérimente au fur et à mesure, au service de la pensée collective. Les modèles sont divers : des supports de l'imagination, des tropes de la mémoire, des figures du souvenir et des émotions morales quand on expérimente la résistance, d'un texte, d'un propos, d'une question. Sandra Laugier élabore, avec d'autres, dans l'ouvrage *La Voix et La Vertu* une « éthique de l'exemplarité ». Elle cite Stanley Cavell, pour introduire cette démarche, aussi nommée « perfectionnisme moral » :

> Cavell observe que le « perfectionnisme moral ne s'est pas trouvé de domicile fixe dans la philosophie contemporaine. » C'est que le perfectionnisme moral n'est pas une vision unique, mais une tonalité (*mood*), une exigence : il ne s'agit pas d'une théorie morale à proprement parler, mais d'une accentuation, d'un recentrage de la morale sur « ce qui nous importe », sur la nécessité d'une transformation de soi, avant l'action dans le monde.
>
> « Dans ma vision des choses, le perfectionnisme n'est pas une théorie (une de plus) de la vie morale, mais quelque chose comme une dimension, ou une tradition, de la vie morale que l'on retrouve tout au long de la pensée occidentale et qui touche à ce que l'on appelait l'état de notre âme : cette dimension attache une extrême importance aux relations personnelles et à la possibilité, ou à la nécessité, de notre transformation et de la transformation de notre société. (S. Cavell, 1990) ».[965]

D'une part, la mise en œuvre des ateliers a mis en lumière l'imbrication de souvenirs individuels et collectifs lors de la fabrique de la mémoire et d'autre part, la possibilité de nouer des liens avec autrui, quel que soit le lieu ou l'espace de la rencontre, qualifié dans ce passage de « dimension [qui] attache une extrême importance aux relations personnelles ».

[965] Laugier, S. et al. (2010). *La voix et la vertu. Variétés du perfectionnisme moral.* PUF. Paris. p. 1-2.

Conclusion générale.

La question du départ « comment les mémoires de la Shoah se fabriquent-elles ? » pour savoir comment les aborder dans un « atelier du souvenir », a abouti à une enquête. La démarche de recherche en communauté s'inspire de la méthode de l'enquête conçue au début du XXe siècle par le pédagogue américain Dewey, c'est un choix méthodologique qui a été justifié et appliqué dans ce travail. Son atout majeur réside dans la prise en compte de la complexité ; la fabrication des mémoires étant en effet un processus complexe. L'enquête a porté sur les mémoires de la Shoah, leur fabrication et les implications affectives lors de ce travail. Une approche culturelle et littéraire par les récits de la Shoah est fondée sur la thèse que la coconstruction de supports de mémoire, dans un processus double, à la fois de fabrication de souvenirs et de mémorisation, suppose une approche expérientielle et affective. Par conséquent, il s'agit de susciter une « mémoire vive », par l'expérience sensorielle, affective et cognitive en atelier.

La lecture des récits littéraires de la Shoah a permis d'interpréter plusieurs « manières de se souvenir », de reconnaître des procédés littéraire qui donnent une voix particulière à ces mémoires traumatisées. Plutôt que de les analyser, l'atelier du souvenir propose une « rencontre » littéraire par une transformation ou une traduction du récit. Or, cette transfiguration s'accompagne souvent d'un « saisissement ontologique » de la portée philosophique de l'expérience de lecture, grâce à l'acquisition d'une disposition à l'« attention » et à l' « écoute », parties prenantes d'un processus de « valuation », cette dernière étant également un concept de Dewey dont les travaux ont en grande partie inspiré le dispositif de l'atelier. En ce qui concerne la mémoire, ce sont les travaux de Bergson qui contribuent largement à la conception méthodologique de l'atelier du souvenir et éclairent le rôle clé à attribuer à la « reconnaissance attentive » comme disposition à acquérir pendant l'enquête sur les récits de la Shoah. Le récit permet d'imaginer et de dresser la situation de départ, car, ce qu'il raconte heurte, dérange, questionne et déclenche ainsi l'enquête. Il s'agit d'une situation heuristique à laquelle, dans ce travail, une réponse méthodologique a été apportée : une méthode herméneutique a été choisie. L'approche culturelle et littéraire propice au développement de compétences « philosophiques » s'inscrits dans les courants de la philosophie avec les enfants, notamment dans le courant de Lipman et Sharp, de Michel Sasseville et d'Edwige Chirouter qui préconisent une approche littéraire comme point de départ d'une « communauté de recherche ».

Un souvenir s'avère être le produit d'une remémoration, c'est pourquoi, l'« image » occupe une place centrale dans ce travail. Elle est à relier à la pensée qui la produit (poiesis) : une « image » au sens large, c'est-à-dire une construction figurative, ce qui englobe des représentations sensorielles,

visuelles, métaphoriques, mais aussi conceptuelles ou abstraites. Lorsque cette image est « rangée » dans le passé, celle-ci est un « souvenir », c'est-à-dire un affect actualisé de quelque chose qui « est passé » et que l'on reconstruit. Dans l'atelier du souvenir, les participants et participantes sont ainsi confrontés aux souvenirs d'autres absents (les voix des récits de la Shoah) ou présents (celles de la communauté de recherche menant l'enquête) et de soi-même, c'est un moment artisanal, et, grâce à tous ces ingrédients, la fabrique de la mémoire peut fonctionner. C'est en effet, par l'exposition de supports de mémoire externes (des textes, des monuments, etc.) lors de cette « rencontre », qu'ils sont éclairés par les mémoires intérieures, singulières. On constate que les mémoires individuelles et collectives sont imbriquées, et, c'est seulement grâce à cette imbrication, que l'expérience du souvenir peut prendre la forme d'une expérience d'imbrication de l'expérience individuelle à celle d'autrui, par des constructions communes, tissées ensemble. La mise en œuvre de la méthode en atelier, a montré qu'il s'agit d'un processus d'apprentissage de dispositions, d'outils méthodologiques et d'habiletés, surtout celle d'« interpréter », ce qui justifie une démarche herméneutique. Cette dernière s'inspire des travaux de Gadamer et de Ricœur qui ont mis en lumière le lien d'imbrication entre « interprétation » et « sagesse pratique ». Aristote décrit l'effort à fournir pour viser la « sagesse pratique », la *phronesis* par l'acquisition de l'ensemble d'habiletés composant une rationalité pratique. Puisque le souvenir fait partie du domaine du *pathos*, il implique l'acquisition de « vertus », c'est-à-dire, le développement d'un rapport à l'affect. Ainsi, on peut accorder un double effet à l'atelier du souvenir : constituer une culture du souvenir qui s'accompagne, tel un effet secondaire, d'une *paideia*. En revanche, celle-ci ne peut pas s'« évaluer », appartenant à la sphère intime des participantes et des participants. Mais par la construction méthodologique du cadre, l'atelier propose un espace éthique qui la rend possible, car *ethos* et *pathos* y sont imbriqués.

Le mouvement général de ce travail repose sur des sources philosophiques et littéraires à partir desquelles l'approche méthodologique s'est construite. D'abord, la conception bergsonienne de la mémoire a apporté la distinction entre « mémoire-habitude » et « mémoire-souvenir », le couple d'« actualité » et de « virtualité » de l'expérience vécue, ainsi que la schématisation de la mémoire par un « cône retourné » qui illustre la « charge du passé », et, parmi d'autres liens entre l'expérience présente et passée, la « contiguïté », autant d'éléments théoriques qui s'avèrent être particulièrement féconds pour organiser les activités proposées en ateliers du souvenir. Pour comprendre ce qu'est un « héritage » et l'« identité narrative », les travaux herméneutiques de Ricœur ont également inspirés la conception des ateliers. Les trois phases de la *mimesis* : préfiguration, configuration et refiguration se retrouvent lors de la mise en œuvre et semblent suivre le processus de la logique non-

formelle. Articulée à la conception des préjugés de Gadamer, l'importance accordée à la prise en compte des préconceptions et des présupposés des participants, des participantes, d'animatrices et d'animateurs, structure l'approche des habitudes (subies, choisies, à acquérir).

Le rôle clé de l'« affect » s'ajoute à la place centrale de l'« image », surtout parce que la remémoration et la reconstruction des mémoires incite à la reconnaissance d'« émotions morales », sur ce point, les travaux de Pierre Livet offrent des analyses détaillées qui, complétés par le regard de la biologie, permettent une meilleure prise en compte des émotions au moment de la réception des récits. Ainsi, elles sont parfois « révisées » ou « réélaborées », c'est-à-dire transformées en sentiments.

La mise en œuvre de la méthode de l'atelier du souvenir repose donc sur le choix de la rencontre littéraire comme mode d'accès privilégié à la fabrique de la mémoire. La lecture en soi constitue non seulement le chemin d'accès aux interrogations soulevées par la Shoah, mais surtout une expérience sensorielle où les différents niveaux de souvenirs s'imbriquent : ceux du moment de la lecture, ceux de l'interprétation et de la compréhension de la question posée dans un passage et ceux des narrateurs et narratrices. Cependant, il ne s'agit en aucun cas de se mettre à la place des survivants, de chercher à « revivre » ce qu'ils ont vécu et de s'identifier aux victimes, voire aux bourreaux. Ce qu'ils ont vécu reste indicible, même s'il faut essayer encore et encore de comprendre tout ce qu'un désastre génocidaire implique philosophiquement, politiquement et socialement. Celui de la Shoah est paradigmatique, d'autres génocides et d'autres survivants et survivantes livrent également leurs récits que l'on peut également aborder en atelier du souvenir. Seul, la qualité littéraire d'un texte est un critère de choix indispensable, car le texte lu doit rester un espace protégé qui n'impose rien aux lecteurs et aux lectrices.

Lors d'un atelier du souvenir, une connaissance factuelle, historique de la Shoah est présupposée ou devra être apportée lors de moments structurants en lien avec un texte, car l'objectif de l'atelier du souvenir consiste en une démarche complémentaire à l'histoire dont on ne peut pas faire l'économie. Le travail à travers les récits de la Shoah repose sur des choix transparents d'extraits de textes, en proposant ainsi un modèle de choix justifié, raisonné et assumé. L'animateur, l'animatrice y prend positon, de plus, la participation repose sur un consentement, ce qui n'est pas le cas du savoir historique qui s'impose, dans sa vérité ontologique : la Shoah a eu lieu, tout comme d'autres génocides ont eu lieu. Le critère de ce choix est la « sincérité », qui prépare l'installation d'un sentiment de « confiance ». Ce dernier se construit en commun par l'expérience d'une écoute, d'un respect, d'une valeur accordée individuellement à un souvenir. Elle entraine avec elle tous les actes

subsidiaires : lire, écouter, dialoguer, interpréter, imaginer, comprendre et parfois appliquer. Cela débouche sur l'apprentissage de dispositions éthiques. Cet ensemble expérientiel peut être qualifié d'affectif, narratif et cognitif, de plus, il s'inscrit dans une situation donnée, propice à l'ouverture d'une enquête, cette dernière engendrant la fabrication de mémoires individuelles de la Shoah, qui témoignent d'un rapport singulier établi avec les récits par chaque participant et par chaque participante.

Lors des séances en communauté de recherche ou en comité de lecture, des supports de la mémoire sont produits et un processus de mémorisation se met en place : l'acte du souvenir est abordé par sa qualité spatiale, localisante et par la qualité temporelle, c'est-à-dire de durée de conservation. À travers ces supports de mémoire, ces deux qualités se trouvent articulées, ce qui signifie, lorsqu'on les « rencontre », que l'on « institue » ces supports, ils soutiennent les institutions, les mémoriaux et l'exemplarité. L'exemple du Mur des noms du Mémorial de la Shoah à Paris a été cité, tout comme l'instauration des Droits humaine ou la lecture de récit de vie. Par cette mémoire vive, on réalise le souvenir.

Il apparaît que les supports de mémoires sont des inscriptions « incarnées » qui engendrent la production d'images, de souvenirs lorsqu'on les « rencontre ». Ce processus de mémorisation, par exemple, se trouve déjà représenté par le trope de la « tablette de cire » socratique. La mémoire se fabrique de manière artisanale : les « arts de la mémoire » au Moyen Âge reposent principalement sur le trope du « moulin à grains » et celui du « métier à tisser ». De même, il y a le « palais de la mémoire » décrit par Augustin, qui décrits les procédés de mémorisation. Ce sont des procédés de transformation de l'expérience vécue en mémoire, et, au moment même de cette fabrication, en « mémoire vive » : l'on est impliqué avec tous les modes de pensée dont on dispose : la pensée créative, rationnelle, affective. Les artisans de la mémoire ont besoin d'outils, pour d'abord s'approprier des images frappantes et « agissantes » collectives ou particulières d'autrui, et, pour ensuite fabriquer des métaphores, des allégories et des représentations propres à soi ou collectives à la communauté de recherche, mais traduisant un sens universel. Il s'agit d'un effort herméneutique dont le compte rendu se fait en racontant, en discutant et en enquêtant en commun, on peut ainsi définir l'atelier du souvenir comme un espace narratif.

Il a été également montré que le cadre de l'atelier repose sur des figures représentatives. Ces figures illustrent chacune un aspect particulier de l'acte du souvenir que l'on associe à une mise en œuvre correspondante qui propose d'adopter une perspective dans le réseau complexe des différentes mémoires. Par exemple, la figure de la Madeleine de Proust se retrouve dans l'extrait choisi de *Les*

disparus de Daniel Mendelsohn ; un passage où Daniel et son frère, à la vue d'une entrée d'appartement remplie de paires de chaussures, se trouvent reliés à leur maison d'enfance où leur mère faisait enlever les chaussures exactement de la même manière que la propriétaire de l'appartement, Klara, témoin survivante de Bolechow. C'est la ville en Ukraine où leur oncle et sa famille disparurent pendant la Shoah par balles, Klara les a connus et reçoit les deux frères pour livrer son témoignage. Au-delà de l'image frappante de la « chaussure », qui peut être interprétée à travers la symbolique de la représentation de son propriétaire absent, et également en association aux images de montagnes de chaussures stockées à Auschwitz, ces paires de chaussures dans l'entrée de Klara créent un lien familial et amical avec le passé et avec un lieu perdu. En lisant ce passage, celui-ci procure une émotion de connivence, de lien profond que l'on peut interroger. En effet, on peut poser la question de son intensité, de cette familiarité éprouvée avec des « étrangers » qui va à l'encontre de la méfiance habituelle envers l'autre. La triade de l'image, de l'affect et du récit pour mettre en intrigue ce processus du souvenir est bien présente. Du côté des lecteurs et des lectrices, participant à l'atelier du souvenir, on aborde le texte de manière expérientielle et progressive au fil des séances de l'atelier du souvenir, peut-être, certains comprendront le sens de cette « méfiance » fondamentale devant ce qui semble « étranger », et, grâce à l'écoute du message du texte, en cherchant à reconstruire la question qu'il pose en décrivant de simples paires de chaussures dans une entrée, transformeront cette méfiance en autre chose. Un deuxième exemple est tiré du même récit : Daniel s'est intéressé au sort de son oncle parce qu'il lui ressemble physiquement, deux photos reproduites dans le livre l'attestent. Daniel, son oncle Shmiel, moi-même, lecteur ou lectrice et un membre de ma famille auquel je ressemble, se retrouvent tout à coup disposés côte à côte, contiguës et reliés dans ma mémoire. Quelle question, cette ressemblance pose-t-elle ? Comment Daniel l'a-t-il interprétée ? Comment je l'interprète ? D'autres exemples de mise en œuvre s'appuient sur la couleur des souvenirs. La fabrique des souvenirs exige un choix de couleurs, comme si l'on dessinait des constructions imaginaires traduisant un état affectif. Barbara Yelin, l'auteure-dessinatrice d'une nouvelle graphique a recueilli les souvenirs d'Emmie Arbel, survivante de plusieurs camps dont Ravensbrück et Bergen-Belsen. Voici une expérience sensorielle du souvenir qui repose sur l'emploi de chaque couleur. La figure de la bifacialité (l'actuel-virtuel) du passé s'incarne lors de recherches en archives quand un visage se présente tout à coup dans un dossier, grâce à une photo ou à travers une lettre manuscrite, ce qui s'est produit pendant les recherches dans les archives de l'Eure sur le couple déporté de Pont-Audemer, les Aszendorf. Chaque figure induit une autre perspective mémorielle et ces figures constituent des outils pour choisir les textes, donc pour les animatrices et les animateurs. Une autre figure importante est celle des sphères : la sphère intime, privée et publique. Bien entendu, toutes ces dimensions constituent

l'expérience du souvenir, cependant, seule la sphère publique, est occupée dans l'atelier du souvenir : la communauté de recherche appartient à la sphère publique. Le texte littéraire prend en charge les autres sphères et permet ainsi une approche « à distance » d'expériences intimes et privées. Sans doute, les convictions intimes et les liens privés des participants et participantes sont actualisés, transformés, mais sans jamais en exiger un compte rendu. L'atelier du souvenir est un espace philosophique où l'on se situe dans un espace collectif.

On y développe des dispositions, celle de savoir « prêter attention » afin de devenir capable de « reconnaissance attentive ». Cette attention se porte également sur les préjugés, les héritages et les absences. L'« héritage » est une métaphore pour les déterminations socioculturelles et les transmissions familiales, parce que cette métaphore permet en même temps d'indiquer une liberté, celle de pouvoir refuser d'hériter. Cet héritage résiste et provoque des peurs que l'on transforme en émotions morales, en sollicitude par exemple. La métaphore du « fantôme » représente l'absence, le projet pédagogique autour du jeune poète Hanuz Hachenburg emprisonné à Thersienstadt, puis assassiné à Auschwitz permet d'expérimenter l'absence fantomatique. L'émotion évoquée par les participants au projet est celle d'un sentiment de proximité, qui se transforme progressivement en sentiment d'attachement. Ces métaphores illustrent le travail de l'imagination nécessaire au travail de mémoire et justifient le rôle accordé à la pensée créative et affective.

En effet, une approche expérientielle, par la mise en voix des textes, par des activités à partir du texte par le croisement avec d'autres œuvres, par des activités de transformation, de collage, de découpage du texte et d'enquêtes, certaines locales, concrètes, la rationalité pratique se développe : reconnaître, résumer, interpréter, écrire, questionner, distinguer, définir des critères, nuancer, évaluer, juger, autant d'habiletés qui relèvent également du champ éthique. Le souvenir est un acte de « valuation », ce qui en fait un affect particulier de la catégorie du *pathos*. Il nourrit le jugement pratique pour pouvoir agir et suscite l'action par sa dimension prospective. La formulation d'hypothèses va de pair avec le souvenir. Un axe de résonance est établi entre les textes grâce à l'intertextualité tissant des liens entre des œuvres littéraires parce qu'ils sont également des modèles de l'agir humain. Il est possible de remonter le fil, de suivre un motif et de l'imiter ou de le modifier. L'atelier du souvenir est donc un espace où les préjugés sont pris en compte, se trouvant à l'origine d'une préfigurant du monde, ensuite, le récit les « configure » et Ricœur détermine une troisième phase, celle de la « refiguration », qui propulse les lecteurs et les lectrices dans le monde de l'action. Lorsque l'on refigure une expérience en une intrigue, on produit des solutions poétiques pour des questions sans réponses, ce sont des réponses métaphoriques ou conceptuelles qui nourrissent le paradigme de la Shoah à leur tour. Les pavés de mémoire, les *Stolpersteine*, sont une illustration de

l'action engendrée par le travail de l'atelier du souvenir. Les participants et les participantes à l'atelier du souvenir se sont saisis du projet d'un « mémorial décentralisé à initiative citoyenne » initié par l'artiste Gunter Demnig. Non seulement il permet de se souvenir d'un couple déporté oublié, mais la démarche s'inscrit dans la méthode de l'enquête de Dewey et s'inspire de la méthode de recherche racontée par Daniel Mendelsohn dans son récit historiographique. Le pavé de mémoire s'inscrit dans l'espace public, il ancre matériellement le souvenir et chaque fois qu'un passant « trébuche » virtuellement sur le pavé de mémoire, il actualise le passé tout en se posant des questions. Ces pavés créent des moments opportuns pour se souvenir.

Les exemples de mise en œuvre étudiés dans la troisième partie confirment l'utilité des « outils », développés dans la première et deuxième partie. Comment mesurer l' « effet » concrets des ateliers ? Étant donné que la sphère intime est respectée, l'on ne peut qu'observer de l'extérieur l'implication des participantes et des participants lors des différentes activités. Deux grands constats peuvent être faits : la thématique de la Shoah provoque un investissement sérieux chez les participants, et, presque tous affirment l'importance du souvenir, comme une évidence. Ainsi, le paradigme de Shoah fournit des supports de mémoire à partir desquels on produit des interprétations qui nourrissent le paradigme en retour, un mouvement de l'individuel vers le collectif ainsi que dans l'autre sens : au niveau de l'actualité des participants et des animateurs, les questions demeurent, mais le rapport à ces questions est reconstitué. Des liens se nouent, des expériences sont transformés en sentiments, en savoir-être et en compréhension par la rencontre de l'altérité contemporaine ou historique, c'est-à-dire, en produits de mémoires.

En conclusion, citons Frédéric Worms :

> Tous les corps humains sont marqués de signes sociaux de reconnaissance ou de rejet, et un mot peut parfois suffire à les stigmatiser et à les détruire, comme d'autres mots ou d'autres signes peuvent aussi les réparer, sinon toujours les sauver. C'est dire encore à quel point les relations morales, sociales et politiques ne sont pas, du point de vue même de la vie, secondaires, mais au contraire premières à tous égards. Tout s'inscrit sur le corps, et entre les corps. [...] En fait, les relations précèdent le soi, et précèdent le monde, elles en sont donc la condition, pour le pire et pour le meilleur. Cela peut surprendre, et en effet le monde va se rappeler à nous, comme à tous les vivants. Mais il ne faut pourtant pas l'oublier.[966]

[966] Worms, F. (2019). *Pour un humanisme vital : Lettres sur la vie, la mort et le moment présent*. Odile Jacob. Paris. p. 171.

BIBLIOGRAPHIE

Ouvrages

Adorno, T. W. (2010). *Prisme. Critique de la culture et société*. Payot et Rivages. Paris.
Adorno, T. W (2019). *Aspekte des neuen Rechtradikalismus*. Suhrkamp. Francfort.
Adorno, T. W. & Horkheimer, M. (2019). *Kulturindustrie: Raison et mystification des masses*. Allia. Paris.
Adorno, T. W. (2018). *Studien zum autoritären Charakter*. Suhrkamp. Francfort.
Alain. (1986). *Propos sur l'éducation suivis de Pédagogie enfantine*, PUF. Paris.
Amalric, J. L. (2006). *Ricœur, Derrida : l'enjeu de la métaphore*. PUF, Paris.
Amalric, J. L. (2006). *Ricœur, Derrida : l'enjeu de la métaphore*. PUF, Paris.
Antelme, R. (1957). *L'espèce humaine*. Gallimard. Paris.
Arendt, H. (2002). *Les origines du totalitarisme suivi de : Eichmann à Jérusalem*. Gallimard. Paris.
Aristote (2014). *Œuvres Complètes*. Flammarion. Paris.
Assmann, J. (1993). *Schrift und Gedächtnis :Schrift, Tod und Identität: Das Grab als Vorschule der Literatur im alten Ägypten*, Wilhelm Fink Verlag, Munich.
Augustin. (1993). *Confessions*. Gallimard. Paris.
Barbaras, R. (2004) *Un cours : Introduction à la philosophie de Husserl*. Les Éditions de la Transparence. Chatou.
Barjonet, A. (2022) *L'Ère des non-témoins : La littérature des « petits-enfants de la Shoah ».* Kimé. Paris.
Baroni, R., Livet, P. Le Scanff, Y. et al. (2016) *Arts et émotions*. Armand Colin. Paris.
Barthes, R. (2002). *Le Neutre. Cours au Collège de France 1977-1978.* Paris. Seuil.
Bauman, Z. (2021). *Dialektik der Ordnung* et *Die Moderne und der Holocaust*. Europäsche Verlagsanstalt. Hamburg, Hambourg.
Baxandall, M. (1985). *Patterns of Intention*. Yale University. New Haven.
Bergson, H. (2013). *Essai sur les données immédiates de la conscience*. PUF. Paris.
Bergson, H. (2012). *Le souvenir du présent et la fausse reconnaissance*. PUF. Paris.
Bergson, H. (2012). *Les Deux Sources de la morale et de la religion*. Gallimard. Paris.
Bergson, H. (2012). *Matière et Mémoire*. Flammarion. Paris.
Bergson, H. (2018). *Histoire des théories de la mémoire, Cours au Collège de France 1903-1904.* PUF. Paris.
Bernard, M., Gefen, A., Talon-Hugon, C. et al. (2016). *Arts et émotions*. Armand Colin. Paris.
Bettelheim, B. (1999). *Psychanalyse des contes de fées*. Pocket. Paris.
Birnbaum, J. et al. (2017). *Hériter, et après ?* Gallimard. Paris.
Blanchot, Maurice (1955). *L'espace littéraire*. Gallimard. Paris.
Boimare, S. (2004). *L'enfant et la peur d'apprendre*. Dunod. Paris.
Boszormenyi-Nagy, I. & Spark, M. G. *Invisible loyalties*. Brunner-Routledge. Londres.
Bourdieu, P. et al. (1964). *Les Héritiers. Les étudiants et la culture.* Minuit. Paris.
Brainbridge Cohen, B. (2002). *Sentir, ressentir et agir*. Contredanse. Bruxelles.
Bruner, J. (2010). *Pourquoi nous racontons-nous des histoires ?* Retz. Paris.
Brunet, F. (2013). *L'Amérique des Images : histoire et culture visuelles des États-Unis*. Hazan. Vanves.
Buber, M. (2006). *Das dialogische Prinzip.* Gütersloher Verlagshaus. Gütersloh.
Burguière, A. (2006). *L'école des Annales: une histoire intellectuelle*. Odile Jacob. Paris.
Canguilhem, G. (1966). *Le normal et le pathologique*. PUF. Paris.
Carrière, J. C. & Eco, U. (2009). *N'espérez pas vous débarrasser des livres*. Grasset. Paris.
Carruthers, M. (2002). *Machina memorialis*. Gallimard. Paris.
Cavell, S. (2011). *Philosophie des salles obscures. Lettres pédagogiques sur un registre de la vie morale*. Flammarion. Paris.
Charon, R. & Montello, M. (2002) *Stories matter. The role of narrative*. Routledge. New York.

Charon, R. et al. (2017). *The Principles and Practice of Narrative Medicine*. OUP, Oxford.
Chauvet, E. et al. (2017) *Psychanalyse et terrorisme. L'effroi peut-il s'élaborer ?* PUF.
Chirouter E. (2025). *À quoi pense la littérature de jeunesse ?* L'école des loisirs. Paris.
Chirouter, E. (2015). *L'enfant, la littérature et la philosophie*. L'Harmattan. Paris.
Cicéron (2022). *Rhétorique à Herennius*. Les belles lettres. Paris.
Citton, Y. (2012). *Renverser l'insoutenable*. Seuil. Paris.
Cléro, J. P. & Belleguic, T. et al. (2014). *Discours de la sympathie, Enjeux philosophiques et migrations conceptuelles*. Hermann. Paris.
Conan, E. & Rousso, H. (1994). *Vichy, un passé qui ne passe pas*. Fayard. Paris.
Damasio, R. A. (1999). *Le sentiment même de soi*. Odile Jacob. Paris.
Darwin, C. (2021). *L'expression des émotions chez l'homme et les animaux*. Vrin. Paris.
Davis, C. (2018). *Traces of War*. Liverpool University Press. Liverpool.
De Koninck, T. (2002). *De la dignité humaine*. PUF. Paris.
Delbo, C. (2018). *Aucun de nous ne reviendra*. Minuit. Paris.
Deleuze, G. & Guattari, F. (1980). *Mille Plateaux: Capitalisme et Schizophrénie 2*. Minuit. Paris.
Deleuze, G. (1964). *Marcel Proust : les signes*. PUF. Paris.
Deleuze, G. (1985). *L'image-temps*. Minuit. Paris.
Deleuze, G. (2014). *Le bergsonisme.* PUF. Paris.
Depraz, N., Gyemant, M. et al (2022) . *Phénoménologie des émotions*. Hermann. Paris.
Depraz, N., Varela, F. J., Vermersch, P. (2011). *À l'épreuve de l''expériences*. Zeta Books. Le Havre.
Destrée, P. et al. (2003). *Aristote. Bonheur et vertus*. PUF. Paris.
Dewey, J. (1925). *Experience and Nature*. The Open Court. Chicago.
Dewey, J. (1967). *Logique. La théorie de l'enquête*. PUF. Paris.
Dewey, J. (2011). *La formation des valeurs.* La Découverte. Paris.
Dewey, J. (2018). *Démocratie et Éducation suivi de : Expérience et Éducation*. Armand Colin. Paris.
Dezutter, O. & Chabanne, J. C. et al. (2011). *Les gestes de régulation des apprentissages dans la classe de français*. De Boeck Supérieur. Paris.
Durkheim, E. (1985). *Education et sociologie*. PUF. Paris.
Durkheim, E. (2013). *Les règles de la méthode sociologique*. Alcan. Paris.
Ebner, J. (2019). *Radikalisierungsmaschinen : Wie Extremisten die neuen Technologien nutzen und uns manipulieren*. Suhrkamp. Francfort.
Edvardson, C. (2010). *Wenn keiner weiterweiß*. DTV. Munich.
Epicure. (1994). *Lettres, maximes, sentences, Lettre Ménécée.* PUF. Paris.
Epstein, H. (2010). *Le traumatisme en héritage.* Gallimard. Paris.
Eustache, F. (2018). *La mémoire du futur*. Humensis. Paris.
Farnsworth, W. (2023). *Die Sokratische Methode, Das Handbuche der praktischen Philosophie*. FBV. Munich.
Faye, E. (2012). *Heidegger : l'introduction du nazisme dans la philosophie : Autour des séminaires inédits de 1933-1935*. Albin Michel. Paris.
Faye, G. (2016). *Petit Pays*. Grasset. Paris.
Faye, G. (2024). *Jacaranda*. Grasset. Paris.
Fiasse, Gaëlle et al. (2015). *Paul Ricœur : De l'homme faillible à l'homme capable*. PUF. Paris.
Figal, G. et al. (2011). *Hans-Georg Gadamer: Wahrheit und Methode, Klassiker auslegen*. Akademie Verlag. Berlin.
Fortes, A. & Concejo, J. (2009). *Fumée*. OQO éditions. Pontevedra.
Foucault, M. (1969). *L'archéologie du savoir*. Gallimard. Paris.
Foucault, M. (2001). *Dits et Ecrits. Tome II. 1976-1988*. Gallimard. Paris.
Foucault, M. (2001). *L'Herméneutique du sujet, cours au Collège de France, 1981-1982*. EHESS, Gallimard, Seuil. Paris.

Foucault, M. (2008). *Le gouvernement de soi et des autres, cours au Collège de France 1982-1983.* EHESS, Gallimard, Seuil. Paris.
Foucault, M. (2008). *Le courage de la vérité, cours au Collège de France 1984*. EHESS, Gallimard, Seuil. Paris.
Foucault, M.(1994). *Dits et Écrits. Tome IV. 1980-1988.* Gallimard. Paris.
Francquin, G. (2019). *Dictionnaire de sociologie clinique*. Érès. Toulouse.
Frank, A. (2017). *Le journal d'Anne Frank*. Livre de Poche. Paris.
Frankl, V. (2020). *Trotzdem Ja zum Leben sagen*. Penguin. Londres.
Frevert, U. (2013). *Eine Obsession der Modere*. C.H. Beck. Munich.
Frevert, U. (2020). *Mächtige Gefühle*, S. Fischer. Francfort.
Fried, E. (1984). *Ein Soldat und ein Mädchen*. Fischer. Francfort.
Friedländer, S. (1975). *Histoire et Psychanalyse*. Seuil. Paris.
Friedländer, S. (1997). *Les années de persécution : L'Allemagne nazie et les Juifs 1933-1939*. Seuil. Paris.
Friedländer, S. (2008). *Les années d'extermination : L'Allemagne nazie et les Juifs 1939-1945*. Seuil. Paris.
Fromm, E. (1984). *Ein Soldat und ein Mädchen*. Fischer. Francfort.
Fuchs, T. (2008). *Leibesgedächtnis und Lebensgeschichte, in Der Text im Körper. Leibgedächtnis, Inkarnation und Bibliodrama*. EB-Verlag. Hamburg.
Gadamer, H. G. (1996). *Vérité et méthode*. Seuil. Paris.
Gadamer, H. G. (2010). *Wahrheit und Methode*. Mohr Siebeck. Tübingen.
Galichet, F. (2019). *Philosopher à tout âge, Approche interprétative du philosopher*. Vrin. Paris.
Gensburger, S. & Lefranc, S. (2017). *À quoi servent les politiques de mémoire ?* Presses de la Fondation Nationale des Sciences Politiques. Paris.
Goldstein, K. (1983). *La structure de l'organisme*. Gallimard. Paris.
Goupy, F. & Le Jeunne, C. et al. (2018). *La médecine narrative : une révolution pédagogique ?* Med-Line. Paris.
Grondin, J. (2022). *L'Herméneutique*. PUF. Paris. 2022.
Guéguen, N. (2010). *Autorité et soumission*. Dunod. Paris.
Gusdorf, G. (2013). *La Parole.* PUF. Paris.
Habermas, J. (1989). *Der philosophische Diskurs der Moderne*. Suhrkamp. Francfort.
Haft, C. (1973). *The Theme of Nazi Concentration Camps in French Literature*. Mouton. La Haye et Paris.
Halbwachs, M. (1994). *Les cadres sociaux de la mémoire*. Albin Michel. Paris.
Halbwachs, M. (1997). *La mémoire collective*. Albin Michel. Paris.
Halbwachs, M. (2017). *La topographie légendaire des évangiles en Terre sainte*. PUF. Paris.
Hawken, J. (2020). *La philosophie avec les enfants : pour une pédagogie sensorielle*. Lambert-Lucas. Limoges.
Hilberg, R. (2016). *Anatomie des Holocaust. Essays und Erinnerungen*. Fischer. Francfort.
Hilberg, R. (1961). *La destruction des juifs d'Europe*. Fayard. Paris.
Hoess, R. (2005). *Le commandant d'Auschwitz parle.* La Découverte. Paris.
Höfer, U., Valent, J. et al. (2017). *Christian Von Ehrenfels: Philosophie Gestalttheorie Kunst: Österreichische Ideengeschichte im Fin De Siècle.* De Gruyter. Berlin.
Hölscher, L., Platt, K., Dabag, M. et al. (1995). *Geschichte als « Erinnerungskultur ».* Verlag für Sozialwissenschaften. Wiesbaden.
Hourcade Sciou, A. (2017). *Le conseil dans la pensée antique : les sophistes, Platon, Aristote*. Hermann. Paris.
Hourcade Sciou, A. (2024). *Vulnérabilité et début de vie : approche philosophique*. Érès, Toulouse.
Hubert, V. (2021). *L'innovation en éducation*. CNRS. Paris.
Hulak, F. (2012). *Sociétés et mentalités : La science historique de Marc Bloch*. Hermann. Paris.
Hursthouse, R. (1999). *On Virtue Ethics*. Oxford University Press. Oxford.

Husserl, E . (1986). *Méditations Cartésiennes* : *introduction à la phénoménologie*. Vrin. Paris.
Husserl, E. (2008). *Die Lebenswelt: Auslegungen der vorgegebenen Welt und ihrer Konstitution*. Springer-Verlag. Berlin.
Hüther, G. (2018). *Biologie der Angst*. Vandenhoeck&Ruprecht. Göttingen.
Jablonka, I. (2012). *Histoire des grands-parents que je n'ai pas eus*. Seuil. Paris.
Jablonka, I. (2024). *Le Troisième Continent ou la littérature du réel*. Seuil. Paris.
Janet, P. (2012). *L'évolution de la mémoire et la notion de temps*. PUF.
Jervolino, D. (2007). *Ricœur, Herméneutique et traduction*. Ellipses. Paris.
Kant, I. (1994). *Le jugement esthétique*. PUF. Paris.
Kant, I. (2001) *Critique de la raison pure*. PUF. Paris.
Kertész, I. (1998). *Être sans destin*. Actes Sud. Arles.
Kertész, I. (1998). *Roman eines Schicksallosen*. Rowohlt. Hambourg.
Kertész, I. (1999). *Un Autre : chronique d'une métamorphose*. Actes Sud. Arles.
Kertész, I. (2001). *Le Refus*. Actes Sud. Arles.
Kertész, I. (2009). *L'Holocauste comme culture*, *Discours et essais*. Actes Sud. Arles.
Kertész, I. (2022). *Heimweh nach dem Tod: Arbeitstagebuch zur Entstehung des „Romans eines Schicksallosen".* Rowohlt. Hambourg.
Klüger, R. (1994). *weiter leben: Eine Jugend*. DTV. Munich.
Kristiansen, B. (2013). *Thomas Mann – Der ironische Metaphysiker*. Königshausen&Neumann. Würzburg.
Kundera. (1986). *L'art du roman*. Gallimard. Paris.
Langbein, H. (1995). *Der Auschwitz-Prozess : eine Dokumentation*. Neue Kritik. Francfort.
Laugier, S. (2019). *Nos vies en série*. Climats. Paris.
Laugier, S. et al. (2006). *Ethique, littérature, vie humaine*. PUF. Paris.
Laugier, S. et al. (2010). *La voix et la vertu. Variétés du perfectionnisme moral.* PUF. Paris.
Laurent, J. (2013). *Leçons sur l'Éthique à Nicomaque d'Aristote*. Ellipses. Paris.
Leclercq, D. & Poumay, M. (2018). *La métacognition, Psychologie éducationnelle de l'adolescent et du jeune adulte,* Ed. de l'université de Liège. Liège.
Lecouturier, Y. (2011). *Les Juifs en Normandie 1939-1945*. Ouest-France. Rennes.
Ledoux, S. (2016). *Le devoir de Mémoire, Une Formule et son histoire*. CNRS. Paris.
Ledoux, S. (2021). *Le devoir de mémoire, une formule et son histoire*. CNRS. Paris.
Lelièvre, Franck et al. (2025). *Défendre l'humanité après la Shoah : Une invitation à la lecture d'Édith Fuchs.* Au pont9. Paris.
Levi, P. (1987). *Si c'est un homme* . Julliard Pocket. Paris.
Levi, P. (2021). *Le devoir de mémoire*. Fayard. Paris.
Levinas, E. (1995). *Altérité et transcendance*. Fata Morgana. Saint-Clément-La-Rivière.
Levinas, E. (2021). *Totalité et infini, Essai sur l'extériorité*. Livre de poche. Paris.
Lévy-Bertherat, D. (2023). *Sur la terre des vivants*. Rivages. Paris.
Libet, B. (2005). *Mind Time. Wie das Gehirn Bewusstsein produziert*. Suhrkamp. Frankfurt.
Lipman, M. (1978). *La découverte de Harry Stottlemeier.* Vrin. Paris.
Lipman, M. (2003) *Thinking in Education*. Cambridge University Press. New York.
Littell, J ; (2006). *Les Bienveillantes*. Gallimard. Paris.
Livet, P. (2002). *Emotions et rationalité morale*. PUF. Paris.
Lo Monaco, G. & Pennac, D. (2012). *Les dix droits du lecteur*. Gallimard. Paris.
Luminet, O. (2008). *Psychologie des émotions : confrontation et évitement*. De Boeck. Bruxelles.
Mann, T. (2014). *Frühe Erzählungen* 1893-1912. Fischer. Francfort.
Manning, E. & Massumi, B. (2021). *Pensée en acte*. Les presses du réel. Paris.
Marsollier, C et al. (2016) *Une éthique relationnelle : une boussole pour l'enseignant.* Réseaux Canopé. Poitiers.

Mendelsohn, D. (2007). *Les disparus*. Flammarion. Paris.
Meschonnic, H. (2017). *Infiniment à venir*. Arfuyen. Paris.
Michel, J. (2012). *Sociologie de Soi, essai d'herméneutique appliquée*. Presses Universitaires Rennes. Rennes.
Möhler, E. (2020). *Transmission von Trauma*. V&R. Göttingen.
Montandon, C., Besnard, C. Demare-Vendramini, S. et Martiano, C. (2003). *Expérimenter des dispositifs pédagogiques pour apprendre autrement à l'école primaire*. L'Harmattan. Paris.
Morin, E. (2015). *Les sept savoirs nécessaires à l'éducation du futur*. Points. Paris.
Naugrette, C. (2016). *L'esthétique théâtrale.* Armand Colin. Paris.
Nietzsche, Friedrich (1988). *Seconde Considération intempestive*. Flammarion. Paris.
Nora, P. (1984-1992). *Les lieux de mémoires.* (3 tomes). Gallimard. Paris.
Nussbaum, M. (2011). *Les Emotions démocratiques : comment former le citoyen du XXIe siècle ?* Flammarion. Paris.
Nussbaum, M. (2012). *Capabilités : Comment créer les conditions d'un monde plus juste ?* Flammarion. Paris.
Ogien, R. (2017). *L'éthique aujourd'hui : maximalistes et minimalistes*, Gallimard. Paris.
Pascal. (2004). *Pensées.* Gallimard. Paris.
Pastoureau, M. (2010). *Les couleurs de nos souvenirs*. Seuil. Paris.
Pastoureau, M. (2025). *L'imaginaire est une réalité*. Seuil. Paris.
Pelluchon, C. (2022). *Paul Ricœur, philosophe de la reconstruction*. PUF. Paris.
Perec, G. (1989). *La disparition*. Gallimard. Paris.
Piaget, J . (1978). *Le jugement moral chez l'enfant*. PUF. Paris.
Piterbraut-Merx, T. (2024). *La domination oubliée : Politiser les rapports adulte-enfant*. Blast. Toulouse.
Platon (1966). *La République*. Flammarion. Paris.
Platon (1969). *Le Politique*. Flammarion. Paris.
Platon (1989). *Phèdre*, Flammarion. Paris.
Platon. (1995). *Théétète*. Flammarion. Paris.
Platon. (1997). *Le Sophiste*. Flammarion. Paris.
Platon. (2002). *Philèbe*. Flammarion. Paris.
Platt, K., Dabag, M. et al. (1995). *Generation und Gedächtnis*. Verlag für Sozialwissenschaften. Wiesbaden.
Poltermann, A. (1995). *Literaturkanon—Medienereignis—Kultureller Text.* Erich Schmidt Verlag. Berlin.
Propp, V. (2015). *Morphologie du conte*. Point. Paris.
Proust, M. (1987). *Du côté de chez Swann*. Gallimard. Paris.
Proust, M. (1989). *Le temps retrouvé*. Galimard. Paris.
Proust, M. (2022). *Sodome et Gomorrhe*. Gallimard. Paris.
Ricœur, P. (1955). *Histoire et vérité*. Seuil. Paris.
Ricœur, P. (1967). *Philosophie de la volonté : Le voltaire et l'involontaire*. Aubier. Paris.
Ricœur, P. (1975). *La métaphore vive*. Seuil. Paris.
Ricœur, P. (1983). *Temps et récit I : l'intrigue et le récit historique*. Seuil. Paris.
Ricœur, P. (1985). *Temps et Récit III: le temps raconté*. Seuil. Paris.
Ricœur, P. (2000). *La mémoire, l'histoire, l'oubli*. Seuil. Paris.
Ricœur, P. (2010). *Écrits et conférences 2, Herméneutique*. Seuil. Paris.
Ricœur, P. (2015). *De l'homme faillible à l'homme capable*. PUF. Paris.
Ricœur, P. (2015). *Soi-même comme un autre*. Seuil. Paris.
Rosa, H. (2019). *Resonanz: eine Soziologie der Weltbeziehung*. Suhkamp. Francfort.
Rousso, H. (2020) *Histoire-Géographie, Enseignement civique : histoire, mémoire et justice.* CRNS. Paris.
Roux, S et al. (2008). *Les émotions.* Vrin. Paris.

Rouxel, A. & Langlade, G. et al. (2004). *Le sujet Lecteur : Lecture subjective et enseignement de la littérature*, Presse universitaire de Rennes, Rennes.
Sartre, J. P. (1946). *Réflexions sur la Question juive*. Gallimard. Paris.
Sasseville, M. & Gagnon, M. (2020). *Penser ensemble à l'école*. Les Presses de l'Université de Laval. Quebec.
Sasseville, M. et Hawken, J. (2020). *Abécédaire de la philosophie pour les enfants*. Les Presses de L'Université de Laval. Québec.
Sasseville, Michel et al. (2009). *La pratique de la philosophie avec les enfants.* Les Presses de L'Université de Laval. Quebec.
Scheurle, H. J. (2013). *Das Gehirn ist nicht einsam*. Kohlhammer. Stuttgart.
Schneck, C. (2012). *La réparation*. Grasset. Paris.
Schulte Nordholt, A. (2002). *Le moi créateur dans La Recherche du Temps Perdu*. L'Harmattan. Paris.
Sémelin, J., Andrieu, C. Gensburger, S. et al. (2008). *Entre histoire et mémoire : la notion de sauvetage dans le Résistance aux génocides*. Presses de Sciences Po. Paris.
Semprun, J. (1994). *L'écriture ou la vie*. Gallimard. Paris.
Sensevy, G. (2011). *Le sens du savoir : Eléments pour une théorie de l'action conjointe en didactique*. De Boeck. Paris.
Sharp, A. M. (2023). *Aux sources de la philosophie pour enfants*. Vrin. Paris.
Sherman, N. (1989). *The Fabric of Character*. Claredon Paperbacks. Oxford.
Sherman, N. (2015). *Afterwar*. Oxford University Press. Oxford.
Spiegelman, A. (1991). *Maus*. Flammarion. Paris.
Taylor, C. (1998). *Les sources du moi*. Seuil. Paris.
Ticineto, C. & Halley, J. (2007). *The Affective Turn : Theorizing the social*. Duke University Press. Durham.
Timm, B., Kößler, G., Ulrich, S. et al. (2010). *Verunsichernde Orte, Selbstverständnis und Weiterbildung in der Gedenkstättenpädagogik*. Brandes&Apsel. Francfort.
Tosquelles, F. (2019). *Fonction poétique et Psychothérapie*. Érès. Toulouse.
Valéry, P. (2023). *Philosophie de la danse*. Allia, Paris.
Vidal-Naquet, P. (1987). *Les assassins de la mémoire : Un Eichmann de papier*. La Découverte. Paris.
Vigarello, G. et al. (2016). *Histoire des émotions*. Seuil. Paris.
Vischer, R. (1873). *Über das optische Formgefühl*. H. Credner. Boston.
Wajsbrot, C. (2019). *Le Bruit du temps*. Paris.
Weber, M. (2019). *Soziologische Grundbegriffe*. Reclam. Ditzingen.
Weinrich, H. (1997). *Lethe, Kunst und Kritik des Vergessens*. C. H. Beck. Munich.
Weiss, P. (2021). *Die Ermittlung*. Suhrkamp. Francfort.
Weizsäcker, V. (von) (1997). *Der Gestaltkreis: Theorie der Einheit von Wahrnehmen und Bewegen*. Suhrkamp. Francfort.
Wiesel, E. (2007). *La nuit*. Minuit. Paris.
Wieviorka, A. (2013). *L'Ère du témoin*. Fayard. Paris.
Wieviorka, O. (2010). *La Mémoire désunie*. Seuil. Paris.
Winnicott, D. W. (1990). *La nature humaine*. Gallimard. Paris.
Worms, F. (2013). *Bergson ou les deux sens de la vie*. PUF. Paris.
Worms, F. (2019). *Pour un humanisme vital : Lettres sur la vie, la mort et le moment présent*. Odile Jacob. Paris.
Yelin, B. (2024). *Emmie Arbel : la couleur des souvenirs*. Actes Sud. Arles.
Yelin, B. et al. (2022). *Aber ich lebe*. C. H. Beck. Munich.
Zafrani, A. (2023). *Philosophie du souvenir : le temps et son double*. PUF. Paris.
Zalc, C., Bruttmann, T., Ermakoff, I., Mariot, N. et al. (2012). *Pour une Microhistoire de la Shoah*. Seuil. Paris.

Zaragoza, G. et al. (2006). *Le personnage de théâtre.* Armand Colin. Paris.
Zurawicki, L. (2010). *Neuromarketing: Exploring the brain of the consumer*. Springer Science & Business Media. Berlin.
Zylberman, R. (2020). *209 rue Saint Maur, Paris X°, autobiographie d'un immeuble*. Seuil. Paris.

Code pénal sur les crimes contre l'humanité : Code pénal, Partie législative (Articles 111-1 à 727-3), Livre II : *Des crimes et délits contre les personnes* (Articles 211-1 à 227-33), Titre Ier : Des crimes contre l'humanité et contre l'espèce humaine (Articles 211-1 à 215-3), Sous-titre Ier : Des crimes contre l'humanité (Articles 211-1 à 213-4-1), Chapitre Ier : Du génocide (Articles 211-1 à 211-2). Article 211-1 Modifié par Loi n° 2004-800 du 6 août 2004 - art. 28, JORF 7 août 2004.
Convention de la prévention du génocide : https://www.ohchr.org/fr/instruments-mechanisms/instruments/convention-prevention-and-punishment-crime-genocide.
Déclaration des droits de l'homme et du citoyen de 1789 : https://www.conseil-constitutionnel.fr/le-bloc-de-constitutio)nnalite/declaration-des-droits-de-l-homme-et-du-citoyen-de-1789.
Déclaration des droits de la femme et de la citoyenne :https://gallica.bnf.fr/essentiels/anthologie/declaration-droits-femme-citoyenne-0.
Déclaration universelle des droits humains : https://www.un.org/fr/universal-declaration-human-rights//translations/french.
Encyclopaedia universalis. (1973).
Manuel de philosophie : *Le grand cours de Philosophie*. (2021). Hachette. Paris.
Recueil d'anniversaire de la maison d'édition Suhrkamp : *Warum lesen*? (2020). Suhrkamp. Francfort.
Recueil didactique à l'adresse des services pédagogiques de mémoriaux: *Das Unbehagen an der Erinnerung – Wandlungsprozesse im Gedenken an den Holocaus*t. (2012). Brandes & Apsel. Francfort.

Articles

Alanen, L. (2003). What Are Emotions About ? *Philosophy and Phenomenological Research*, vol. 67, n°2, p. 311-334. https://doi.org/10.1111/j.1933-1592.2003.tb00292.x.
Arráez, J. L. (2024). Un cas d'enchaînement narratif embellissant : *La Carte postale* d'Anne Berest. *Revue des sciences humaines*, n°353, http://journals.openedition.org/rsh/5229.
Aubert, N. (2011). Proust et Bergson : La mémoire du corps. *Revue de littérature comparée*, vol. 338, n°2, p. 133-149. https://doi.org/10.3917/rlc.338.0133.
Barjonet, A. (2023). Daniel Mendelsohn's The Lost and Anne Berest's *La Carte Postale*: Two Successes at the Opposite Ends of the Spectrum. Pitannâ lìteraturoznavstva, n°108, p. 147-163. 10.31861/pytlit2023.108.147. hal-04376126.
Barjonet, A. (2023). Les Disparus, un modèle de Circulation Littéraire. *Europe*, n°1125-1126, p. 40-50. https://hal.science/hal-04243852v1.
Baroin, C. (2007). Techniques, arts et pratiques de la mémoire en Grèce et à Rome. *Tekhnai/artes EHESS*, n°1, p. 135-160. https://doi.org/10.4000/books.editionsehess.2227.
Barth, B. M. (1985). Bruner et l'innovation pédagogique. *Communication & Langages*, n° 66, p. 46-58. https://www.persee.fr/doc/colan_0336-1500_1985_num_66_1_3656.
Bemporad, C. (2014) Lectures et plaisirs : pour une reconceptualisation des modes et des types de lecture littéraire. *Études de lettres*, n°1, p. 65-84. https://journals.openedition.org/edl/610.
Boquet, D. & Nagy, P. (2011). Une histoire des émotions incarnées. *Médiévales*, n°61, p. 5-24. https://doi.org/10.4000/medievales.6249.
Bouillot, C. (2020). Stolpersteine dans l'agglomération rouennaise : les enjeux européens et locaux d'un projet mémoriel, éducatif et citoyen. *Atelier des Savoirs*, ERIAC. https://eriac.hypotheses.org/1652.

Bourdieu, S. (2021). Lire et étudier *Les Disparus* de Daniel Mendelsohn – Proposition de séquence pédagogique. *Mémoires en jeu* : https://www.memoires-en-jeu.com/pedagogie/une-histoire-de-proximite-et-de-distance-lire-et-etudier-les-disparus-de-daniel-mendelsohn/.
Bourgeois, E. (2018). Le développement de l'enfant : la contribution de Piaget au champ de l'éducation. *Revue internationale d'éducation de Sèvres*, n° 79. https://doi.org/10.4000/ries.7077.
Boutet, M. & Abalos, C. (2023) La fiction déguisée en Histoire. Stratégies sérielles de formation citoyenne. https://www.fabula.org/actualites/116223/l-education-par-la-fiction-seminaire-d-alexandre-gefen-cnrs-universite-sorbonne-nouvelle-ens.html.
Brecht, C. (2019). "Holocauste" (Marvin J. Chomsky) : retour sur une mini-série controversée. *Témoigner. Entre histoire et mémoire*, n°129, p. 11-13, https://doi.org/10.4000/temoigner.8540.
Buliard, M.(2024). Fantômes, fantasmes et chimères : l'itinéraire mémoriel et légendaire de Ruth Zylberman. *Revue des sciences humaines*, n°353, p. 135-146. https://journals.openedition.org/rsh/5524.
Carrier-Lafleur, T. & Di Vita, M. (2011). Proust. Méthode d'exister, *Klesis: revue philosophique,* n°20, p. 39-61. https://www.revue-klesis.org/pdf/Klesis-Philosophie-et-litterature-4-Carrier-Lafleur-Di-vita.pdf.
Charon, R. (2004). Entretien. *The Lancet*, vol. 363. www.thelancet.com.
Chausson, C. (2015). Des effets de l'entraide sur la posture d'apprentissage des élèves présentant des troubles du comportement. *La nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation*. vol. 72, n°4, p. 107-123. https://insei.hal.science/hal-02459309/document.
Chayet, S. (2023). Perdu dans un centre commercial. Comment une psychologue américaine a créé de faux souvenirs. *Le Monde*. https://www.lemonde.fr/series-d-ete/article/2023/08/05/perdu-dans-un-centre-commercial-comment-une-psychologue-americaine-a-cree-de-faux-souvenirs_6184502_3451060.html.
Chiche, S. (2019) Bruno Bettelheim, pédagogue de génie ou charlatan tyrannique ? *Les Grands Dossiers des Sciences humaines*, n° 54, p. 42-43.
Cukier, A. (2015). Martha Nussbaum, Les émotions démocratiques. Comment former le citoyen du XXIe siècle, dossier de lecture, Open Edition, n°2. https://journals.openedition.org/teth/321.
De Vignemont, F. (2008). Empathie miroir et empathie reconstructive, Revue philosophique de la France et de l'étranger, vol. 3, n°133, p. 337-345. https://www.cairn.info/revue-philosophique-2008-3-page-337.htm.
Delassus, E. (2017). Analyse critique du principisme en éthique biomédicale. *Réseaux d'experts en management de santé*, https://hal.science/hal-01486803/document.
Desgranges, B. & Eustache, F. (2011). Les conceptions de la mémoire déclarative d'Endel Tulving et leurs conséquences actuelles . *Revue de neuropsychologie*, vol. 3, n°2, p. 94-103. https://doi.org/10.1684/nrp.2011.0169.
Ducommun-Nagy, C. (2012). Comprendre les loyautés familiales à travers l'œuvre d'Ivan Boszormenyi-Nagy. *Enfances & Psy*, vol. 56, n°3, p. 15-25. https://doi.org/10.3917/ep.056.0015.
Eustache, F. (2010). Endel Tulving ou la neuropsychologie de la mémoire couronnée. *Revue de neuropsychologie*, vol. 2, n°1, p. 4-6. https://doi.org/10.1684/nrp.2009.0052.
Francequin, G. (2019). *Dictionnaire de sociologie clinique*. Érès. Toulouse.
François, S., Schmehl-Postaï, A. et Huchet C. (2015). *Parcours Problema Littérature* : un dispositif didactique centré sur la théorie du questionnement. *Recherches en éducation,* n°22, https://journals.openedition.org/ree/7068.
Fresco, N. (1989). Parcours du Ressentiment : Pseudo-Histoire et Théorie sur Mesure dans le « Révisionnisme Français », *History and Theory Wiley for Wesleyan University Stable*, vol. 28, n°2, p. 173-19. https://www.jstor.org/stable/2505034.
Fuchs, É. (2017). Antisémitisme : de la « passion criminelle » à « l'errance de la pensée ». *Revue d'Histoire de la Shoah,* vol. 207, n°2, p. 53-68. https://doi.org/10.3917/rhsho.207.0053.
Fuchs, É. (2017). Des philosophes face à la Shoah. *Revue d'Histoire de la Shoah*, n°207, p. 49-54. https://doi.org/10.3917/eph.683.0049.

Fuchs, T. (2008). Leibesgedächtnis und Lebensgeschichte. *Der Text im Körper. Leibgedächtnis, Inkarnation und Bibliodrama*. EB-Verlag, p. 10-40.
Gagnon, M. (2012). Étude sur la transversalité des pratiques critiques d'adolescents québécois dans le cadre de leurs cours de sciences, d'histoire et d'éthique. *Schweizerische Zeitschrift für Bildungswissenschaften*, n°34, p. 551-573. DOI:10.25656/01:10255.
Gaudez, F. (2013). Nous sommes embarqués. *Socio-anthropologie*, n°27, p. 147-153. https://journals.openedition.org/socio-anthropologie/1507?lang=en.
Gaussel, M., Gibert, A. G., Jouvaire, C. et Rey, O. (2019). Quelles définitions du passeur en éducation ? *Revue Française de Pédagogie*, n°201. https://ens-lyon.hal.science/ensl-01973936.
Gensburger, S. (2004). La création du titre de Juste parmi les nations 1953-1962. *Bulletin du centre de recherche français de Jérusalem, CNRS*, n°15, p. 15-37. https://journals.openedition.org/bcrfj/90.
Gérard, L. (2012). Poièsis, mimèsis, catharsis dans la Poétique d'Aristote. *Études classiques*, p. 283-318. file:///C:/Users/Asus/Downloads/216-411-1-SM-1.pdf.
Götze, K. H. (2001). Erich Frieds Roman Ein Soldat und ein Mädchen im Kontext der deutschen Prosa der fünfziger Jahre. *Austriaca : Cahiers universitaires d'information sur l'Autriche*, n°52, p. 191-206. https://www.persee.fr/doc/austr_0396-4590_2001_num_52_1_4350 https://www.persee.fr/doc/austr_0396-4590_2001_num_52_1_4350.
Gregorio Fins, A. (2017). Repenser l'éthique à travers l'imagination narrative et littéraire dans la pensée de Paul Ricœur et Martha Nussbaum, *Bulletin d'analyse phénoménologique*, vol. 13, n°2, p. 478-493. http://popups.ulg.ac.be/1782-2041/.
Gür Gressot, C. (2020). Mémoire et transmission, l'historien et le psychanalyste. *L'année psychanalytique international* : *L'annuel de The International Journal of Psychonalaysis.* https://frannuel.org/volumes.html.
Halbwachs, M. (1947). La mémoire collective et le temps. *Cahiers Internationaux de Sociologie*, vol. 2, p. 3-31. http://www.jstor.org/stable/40688623.
Hartog, F. (2017). La présence du témoin. *L'Homme*. http://journals.openedition.org/lhomme/30694.
Hourcade Sciou, A. (2015). La question de l'écoute chez Michel Foucault. *Le Télémaque,* n°47, p. 97-108. https://doi.org/10.3917/tele.047.0097.
Hourcade Sciou, A. (2016). Isocrate, la médecine et la philosophie. *Ktèma : civilisations de l'Orient, de la Grèce et de Rome antiques*, n°41, p. 17-28. https://hal.science/halshs-01474561/.
Jablonka, I. (2007). Comment raconter la Shoah. *La vie des idées, Collège De France*, https://laviedesidees.fr/Comment-raconter-la-Shoah.html.
Janet, P. (1928). L'évolution de la mémoire et la notion de temps. *Compte-rendu intégral des conférences d'après les notes sténographiques faites au Collège de France en 1928, Chaire de psychologie expérimentale et comparée*. https://psychaanalyse.com/pdf/janet_memoire_temps.pdf.
Jodelet, D. (1992). Mémoire de masse : le côté moral et affectif de l'histoire. *Bulletin de psychologie*, vol. 45 n°405, p. 239-256. https://www.persee.fr/doc/bupsy_0007-4403_1992_num_45_405_14133.
Julien, C. (2008). Sur les « neurones-miroirs » », *Les Lettres de la SPF*, vol. 2, n°20, p. 121-141. https://www.cairn.info/revue-les-lettres-de-la-spf-2008-2-page-121.htm.
Kambouchner, D. (2012). Descartes et l'indépendance de l'esprit. *Intellectica,* n°57.1, p. 55-67. https://www.persee.fr/doc/intel_0769-4113_2012_num_57_1_1133 p. 65-66.
Lambin, G. (2012). Poièsis, mimèsis, catharsis dans la Poétique d'Aristote. *Etudes classiques.* n°80, p. 283-318. file:///C:/Users/Asus/Downloads/216-411-1-SM-2.pdf.
Lapoujade, D. (2008). Intuition et sympathie chez Bergson. *Eidos*, n°9, p. 10-31. https://www.redalyc.org/pdf/854/85416265002.pdf.
Larousserie, D. (2022). Le panurgisme des moutons obéit à des règles simples. *Le Monde*, 31/10/2022.
Laugier, S. (2022). Nos vies en série. *Open Philosophy*, vol. 5, n°1, p. 155-167.
Lechevalier, B. & Habas, C. (2021). Mémoire procédurale et mémoire déclarative. *Bulletin de l'Académie Nationale de Médecine*, n°205.2,, p. 149-153. https://doi.org/10.1016/j.banm.2020.12.011.

Lecouvey, Grégory et al. (2020). Le souvenir flash : un souvenir spécial au croisement de la mémoire individuelle et de la mémoire collective. *Revue de neuropsychologie*, vol. 12, n°1, p. 35-45. stm.cairn.info/revue-de-neuropsychologie-2020-1-page-35?lang=fr.
Maurel, C. (2019). L'ONU et les droits humains de 1948 à nos jours. *Revue de la fondation de la France libre*. https://hal.science/hal-03086994v1.
Montandon, C. (2015). Essai de modélisation des dispositifs pédagogiques répondant à des besoins éducatifs particuliers. *La nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation*. vol. 72, n°4, p. 211-222. DOI 10.3917/nras.072.0211.
Nugier, A. (2009). Histoire et grands courants de recherche sur les émotions. *Revue électronique de Psychologie Sociale*, n°4, p. 8-14. http://RePS.psychologie-sociale.org.
Paulmier-Foucart, M. & Lusignan, S. (1990) Vincent de Beauvais et l'histoire du Speculum Maius. *Journal des savants*, p. 97-124. https://www.persee.fr/doc/jds_0021-8103_1990_num_1_1_1532.
Perret, M. (2014). Vous avez dit « vivre-ensemble » ? *Humanisme*, vol. 2, n°303, p. 14-17. https://www.cairn.info/revue-humanisme-2014-2-page-14.htm.
Petitier, P. (1989). Les Lieux de mémoire. *Romantisme*, n° 63, p. 103-110. https://www.persee.fr/issue/roman_0048-8593_1989_num_19_63.
Potel, J. Y. (2017). Imre Kertész et le « socialisme réel ». *Lignes*, vol. 53, n°2, p. 75-85.
Psarolis, A. (2024). Un entretien avec Clémentine Beauvais. *Publije*. Université du Mans, n° 01. file:///C:/Users/Asus/Downloads/_1+DEF+Entretien+C.Beauvais+par+Alexia+Psarolis.pdf.
Queval, S. (2010). Pour une progression spiralaire de l'apprentissage du philosopher. Diotime, n°46. https://diotime.lafabriquephilosophique.be/numeros/046/013/.
Renier, S. (2013). John Dewey et l'enquête de l'enseignant : de l'expérience sociale à la formation du jugement individuel. *Éducation et didactique*, numéro 7-1, p. 165-183. https://doi.org/10.4000/educationdidactique.1645.
Reuter, Y. (2007). La conscience disciplinaire. Présentation d'un concept. *Éducation&didactique*, n°1-2, p. 55-71. https://doi.org/10.4000/educationdidactique.175.
Revault d'Allonnes, M. (2011). La vie refigurée. Autour des disparus de Daniel Mendelsohn. *L'esprit*, n°1, p. 148-161. https://doi.org/10.3917/espri.1101.0148.
Rousso, H. (2020). Histoire-Géographie, Enseignement civique : histoire, mémoire et justice. *Académie de Limoges*. https://pedagogie.aclimoges.fr/hist_geo/IMG/pdf/terminale_hggsp_histoire_mei_moire.pdf.
Schang, M. C. (2010). Faire un détour par la « littérature de jeunesse » ? *Revue d'Histoire de la Shoah,* n°193(2), p. 219-233. https://shs.cairn.info/revue-d-histoire-de-la-shoah-2010-2-page-219?tab=texte-integral.
Soarès, M. (2017). Histoire et vérité chez Paul Ricœur et Thucydide : mimesis et enargeia. *Études Ricœuriennes / Ricœur Studies*, vol 8, n°1, p. 15-17. file:///C:/Users/Asus/Downloads/admin,+Soares+ERRS+2017+1.pdf.
Taormina, D. P. (2002). Perception du temps et mémoire chez Aristote. *Philosophie antique*, n°2, p. 33-61|. http://journals.openedition.org/philosant/6645.
Ternon, Y. (2019). Le rôle déterminant de Rafael Lemkin dans l'élaboration et l'adoption de la Convention de 1948 sur la prévention et la répression du crime de génocide. *International Conference.*
Thiault, F., Jacquemin, B. & Kergosien, E. (2018). La bibliothèque créative : espace territorial d'innovation ouvert et partagé. *21e congrès de la SFSIC: Création, créativité et médiations juin 2018*. Paris. p. 428-441. hal-01820736https://hal.univ-lille.fr/hal-01820736/document.
Thievenaz, J. (2019). Théorie de l'enquête. La théorie de l'enquête de John Dewey : actualité en sciences de l'éducation et de la formation. *Recherche et Formation*, *ENS éditions*, numéro 92, p. 9-17.
Thijs, L., Celikates, R. et Rosa, H. (2019). Beyond the echo-chamber: an interview with Hartmut Rosa on resonance and alienation. *Krisis| Journal for Contemporary Philosophy,* n°39.1, p. 64-78. https://doi.org/10.21827/krisis.39.1.37365.

Ulma, D. (2010). La construction identitaire de l'enseignant dans son rapport à la littérature : apports d'une comparaison internationale. *Tréma*, n°33-34. http://journals.openedition.org/trema/2532.
Van Riel, G. (2003). *Bonheur et plaisir. Aristote est-il un hédoniste ?* Destrée, P.: *Aristote. Bonheur et vertus*, PUF.
Varenne, F. (2011). Le rapport entre science et logique chez Aristote vu à travers la critique de Dewey. *Cahier de l'ERIAC*, n°1, Publications des Université de Rouen et du Havre, p. 55-69.
Vincent, H. (2015). Foucault Educateur : un art de l'écriture et un modèle d'autoformation. *Le Télémaque,* n°47, p. 71-86. https://doi.org/10.3917/tele.047.0071.
Vitkine, B. (2021). Denis Kragodine, enquêteur-citoyen. *Le Monde*, 11 juin 2021.
Weysbord, H. (2010). Transmettre la Shoah : un défi. *Inflexions, Armée de terre*. n°13, p. 71.
www.persee.fr/doc/roman_0048-8593_1989_num_19_63_5570.

Filmographie

Benigni, R. (1998). *La vie est belle*. Melampo Cinematografica Cecchi Gori Group Tiger Cinematografica, Walt Disney Pictures Italia et Miramax Films. Italie.
Cogitore, B. (2019). *Le fantôme de Theresienstadt*. CNC, Procirep, l'Angoa, Rodeodame. France.
Férault-Levy, L. (2007). *Bon-papa. Un homme sous l'Occupation*. CNC, Bix Films. France.
Férault-Levy, L. (2013). *Les ombres. Un conte familial*. CNC, Bix Films. France.
Georget, A. (2014). *Festins Imaginaires*. Arcadès, CNC, , Octobre Productions. France.
Glazer, J. (2023). *La zone d'intérêt*. Acces Entertainement Film 4. Royaume Uni, Pologne. États-Unis.
Lanzmann, C. (1985). *Shoah*. Historia Films, ministère de la Culture, Les Films Aleph. Paris.
Mention-Schaar, M.-C. (2014). *Les héritiers*. Loma Nasha Films. France.
Nahum, Sophie: *Les derniers*, film documentaire, Fondation pour la mémoire de la Shoah :
https://www.fondationshoah.org/memoire/les-derniers-une-serie-documentaire-de-sophie-nahum.
Zylberman, R. (2017). *Les enfants du 209 rue Saint Maur, Paris X*°. Arte, CNC, Zadig Productions. France.

Sitographie

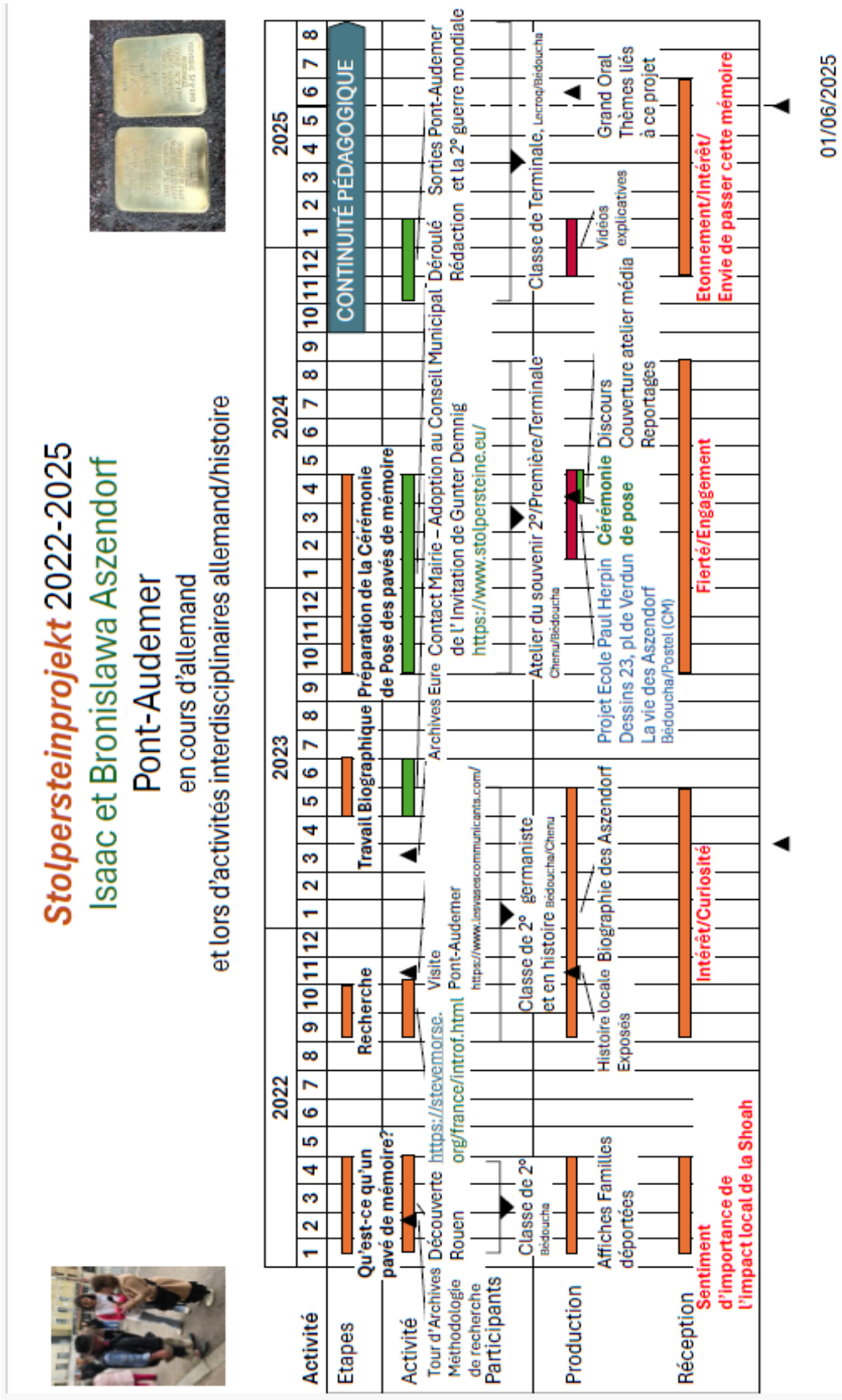
Application qui recense les pavés de mémoire et propose des biographies des victimes :
https://stolpersteine-guide.de/map.
ARCH, Agsas, Paris (Atelier philo) :
https://www.agsas.fr/ateliers-arch/.
Atelier média, Lycée Jacques Prévert, Pont Audemer :
https://www.jacquesadit.org/exhibits/show/atelier-du-souvenir/accueil-atelier-souvenir.
Bibliothèque Nationale de France (Philosopher avec les enfants), Paris :
https://www.youtube.com/watch?v=cvFFXFvXggs. (BnF, Philosopher avec les enfants).
Camp des Milles, Aix-en-Provence :
https://www.campdesmilles.org/
Carnet de de lecture, DSDEN :
https://www.dsden94.ac-creteil.fr/spip.php?article655.
Chaire UNESCO philosophie enfants, Nantes :
https://chaireunescophiloenfants.univ-nantes.fr/.
Entre-vues, Pédagogie de la philosophie et de la citoyenneté (Habiletés de pensée) :
https://www.entre-vues.net/ressource/dossier-pedagogique-les-habiletes-de-pensee-par-alexandre-herriger/.
ERIAC, Université de Rouen, Webinaire Art et Soin :
https://eriac.univ-rouen.fr/musee-et-soin/.

France culture, podcast (Francis Eustache) :
https://www.radiofrance.fr/franceculture/podcasts/la-science-cqfd/francis-eustache-se-rafraichir-la-memoire-8120219.
France culture, podcast (Gaël Faye) :
https://www.radiofrance.fr/franceculture/podcasts/serie-l-instant-poesie-de-gael-faye.
France Culture, vidéo (Michel Pastoureau) :
https://www.youtube.com/watch?v=iJN0Bv3pOxY . (interview France Inter, M. Pastoureau).
Institut national de santé public, Quebec (Le principisme) :
https://www.ccnpps.ca/docs/2016_Ethique_Principisme_Fr.pdf
Institut national du Patrimoine, Paris (formation *Caring Museum*) :
https://www.inp.fr/formation-continue/choisir-sa-formation-continue/catalogue/care-au-cure-museotherapie-caringmuseum.
La Fabrique (collectif de formation et de recherche en didactique de la philosophie), Liège :
http://lafabriquephilosophique.be.
Maison de la philosophie, Romainville :
https://maisondelaphilo-romainville.org/?page_id=665.
Installation artistique *Les chaussures sur la promenade du Danube* (Can Togay et Kyola Pauer) :
https://www.yadvashem.org/articles/general/shoes-on-the-danube-promenade.html.
Maison Anne Frank, Amsterdam :
https://www.annefrank.org/en/
Memorial, Caen :
https://www.memorial-caen.fr/.
INA (Institut National de l'Audiovisuel), Paris (Discours de Jacques Chirac « Vel d'hiv ») :
www.youtube.com/watch?v=uzyW53KsZF4 (INA, Discours J. Chirac, Vel d'hiv).
Légifrance, Code pénal (Du Génocide) :
https://www.legifrance.gouv.fr/codes/id/LEGISCTA000006165393/.
Pavés de Mémoire, Rouen Métropole :
https://pavesmemoirerouen.fr/.
Programme de recherche transdisciplinaire, Paris :
https://www.memoire13novembre.fr/.
Programme Éducation Nationale, HGGSP :Consulté le 13 décembre 2023 :
https://eduscol.education.fr/document/23650/download.
Rendez-vous de l'histoire, Blois :
https://www.blois.fr/info/2023/10/rvh.
https://www.aphg.fr/IMG/pdf/230807_rvh-livret-pedagogique_bd_planches-bat.pdf.
https://rdv-histoire.com/programme/le-retour-des-morts-chez-les-vivants-victimes-de-la-barbarie-nazie-evreux-travers-lespace.
https://rdv-histoire.com/intervenants/corinne-bouillot.
UMR LIRE CNRS 5611 : La compétence littéraire : apprendre à (dé)jouer la maîtrise (Citton, Y.) Université de Grenoble 3 :
http://litterature.ens-lyon.fr/litterature/discussions/enseignement-de-la-litterature-l2019approche-par-competences-a-t-elle-un-sens/yves-citton-la-competence-litteraire-apprendre-a-de-jouer-la-maitrise/view.
United Nations Organisations (Convention on the Prevention and Punishment of the Crime of Genocide) :
https://www.un.org/en/genocide-prevention/1948-convention
United States Holocaust Mémorial, encyclopédie multimédiale, Washington (Lois de Nuremberg) :
https://encyclopedia.ushmm.org/content/fr/article/nuremberg-laws
Visulal History of the Holocaust, en ligne:
https://www.vhh-project.eu/the-consortium/.

Webinar University of British Columbia University (20 mars 2024), Drawing Memories: https://publichumanities.ubc.ca/events/art-and-testimony-webinar-mini-series-2024/.

ANNEXES

Annexe 1 : Diagramme de Gantt



Annexe 2 : Enquête-Bilan/Déambulation dans Rouen/Point de départ

Mai 2022/Question ouverte : Quel est votre bilan sur le projet des pavés de mémoire ?

Le point de départ du projet :

Le chapitre sur la culture du souvenir en Allemagne a permis aux élèves de parler de leurs expériences de commémoration en général, et plus particulièrement de la Seconde Guerre mondiale. Les élèves ont relaté : en général le 11 novembre en famille au monument aux morts, l'hommage à Thérèse Rajngewerc, Marcelle Szpiro et leur nourrice, Mme Juliette Poret à Ecaquelon en 2013 – présence de plusieurs élèves à l'époque en classe d'école maternelle et une visite à la maison d'Anne Frank à Amsterdam).

(Il s'agit d'un groupe de 28 élèves germanistes issus de trois classes de seconde, 2021/22 : découverte des pavés de mémoire, déambulation à Rouen et visite aux archives départementales de la Seine-Maritime)

Les points du projet spontanément soulevés par les élèves :

Déambulation dans Rouen : 14

Minute de silence à côté de la synagogue : 2

L'œuvre de Gunter Demnig : 7

Recherche autour d'une famille en particulier (affiche) : 13

Archives : 15

Motivation à s'engager dans l'atelier du souvenir (faire venir Gunter Demnig à Pont-Audemer) : 1

Les adjectifs qualificatifs utilisés :

Important : 1

Intéressant : 15

Enrichissant : 3

Bien : 2

Tragique : 2

Touchant : 1

Les verbes utilisés :

Découvrir : 1

Aimer : 6

Fabriquer : 7

Présenter : 2

Concevoir : 1

Marcher : 4

Apprendre : 4

Rendre hommage : 4

Le verbe "aimer" a été associé souvent à l'activité de fabrication des affiches qui englobe également les recherches menées et la présentation de leur travail.

Comment les habitants déportés de Rouen ont-ils été évoqués ?

Personne déporté : 1

Personnes : 3

Habitants : 1

Victimes de la Shoah : 2

Une famille en particulier : 1

Leur histoire : 2

Les disparus : 1

Les juifs déportés : 1

12 élèves sur 28 parlent des personnes déportées dont ils ont raconté la vie avant leur arrestation. 3 élèves seulement évoquent leur statut de victime.

Référence à la mémoire :

Mémoire : 2

Souvenir : 3

5 élèves sur 28 évoquent la mémoire comme quelque chose qui reste de ces personnes.

Le choix de poser une seule question ouverte se justifie par l'objectif de l'enquête pour recenser les activités du projet qui ont été les plus marquantes aux yeux des élèves et non pas de procéder à une évaluation de l'activité.

Annexe 3 : Paroles d'élèves/Introduction

Deux séances d'atelier du souvenir

Dates : 2 et 9 mai 2023

Lieu : Lycée J. Prévert, Pont-Audemer

Cadre : Séance d'accompagnement personnalisé, travail sur l'expression orale en continu en classe de seconde

Dispositif : en demi-groupe (l'effectif de la classe :34 élèves)

Intervenantes : formatrice de théâtre : Elisa Glatigny[967], professeure principale : Anke Bédoucha

Forme d'activité : expression orale

Descriptif : Les élèves se sont exprimés en cours d'entraînement à la prise de parole en continu lors de la préparation d'un projet de déambulation dans Pont-Audemer, la classe de 32 élèves a été partagée en deux groupes, l'un travaillant avec une intervenante de théâtre (Elisa Glatigny, Cie Faunée) et l'autre avec l'enseignante responsable du projet (Anke Bédoucha), ordre inversé à la séance suivante 2(3 élèves ont pu présenter leur travail durant la séance).

Recueil des paroles par rapport au sens immédiat qu'a pour eux le travail de mémoire, d'histoire et leurs représentions du passé en général. La question posée est la suivante : que signifient spontanément pour vous les notions de passé, de mémoire et de souvenir. En trinôme ou binômes, les élèves disposent d'une dizaine de minutes pour noter leurs idées, puis les douze groupes présentent ce travail à la classe[968].

Notions : « le passé », « la mémoire » et « le souvenir » :

Le passé, le mot revient majoritairement (9 fois) et signifie ici tout ce qui s'est déroulé « avant », c'est-à-dire une signification chronologique pour classer des faits (avant, hier, s'est déjà déroulé/ produit, il y a longtemps). Pour la plus grande partie des réponses, « le passé » relève de ce qui est accompli, fini et que l'on peut ranger sur une frise chronologique. Trois réponses ajoutent une nuance à la définition du passé comme catégorie chronologique, il y a par exemple cette formule : « un ancien présent, tous les événements qui nous concernent, qui concernent les autres et qui impactent la façon d'agir dans le présent ». Il y apparaît justement l'idée que dans le présent se trouve une part d'un « présent passé » qui n'agit pas au « présent présent », tant que l'on ne décide pas de dire d'un acte passé qu'il a un lien avec hier. Il s'agit effectivement de produire ce lien entre l'actualité et de ce qui est actualisable parce qu'il est encore « utile ». Puis, place le passé au niveau

[967] Compagnie Le Faunée : https://laciefaunee.wixsite.com/spectacles/copie-de-campements-escrime-artistique-2.
[968] Compte rendu sous forme de notes de ces interventions en annexe (1), il s'agit de 12 bi- ou trinômes.

de ce qui est a été vécu et ressenti, donc au niveau de l'expérience vécue individuelle. Dans leur approche du passé, ils distinguent ce qui a été dit de celui qui parle, puisque le dernier décide, selon eux, de son intention de raconter et de la manière de raconter.

La mémoire, les élèves distinguent le lieu de stockage du contenu à stocker, tel que des descriptions de traces, des images-souvenirs, des connaissances et des rituels sociaux (jours fériés …) qu'ils intègrent dans l'histoire. Ils considèrent que la mémoire fait partie de l'histoire sous forme de microhistoire, donc une collecte d'histoires et de récit mémoriels. Deux groupes abordent la définition de la mémoire qui se manifeste lors des commémorations. Un seul groupe les mémoires individuelles et souligne la dimension intentionnelle qui incombe à cette mémoire de « ce que j'ai vécu et que je veux dire aux autres ».

Le souvenir, ensuite, cette dimension individuelle est davantage mise en avant quand ils abordent cet acte. Celui-ci est défini comme le rappel d'un vécu personnel qui a une valeur (plus ou moins forte, bonne ou mauvaise, plus ou moins positive, triée, joyeuse ou triste, tenant à cœur). Un groupe mentionne l'intervention des cinq sens et le fait que l'on est marqué revient (le participe passé est utilisé quatre fois). Grâce à cette forte impression, à l'inscription, l'on peut s'en rappeler, se remémorer le passé, ce qui s'est passé et les récits du passé.

Paroles d'élèves : passé, mémoire et souvenir, Séance du mardi 9 mai 2023

Binôme/trinôme	Le passé	La mémoire	Le souvenir	Piste de problématisation
1 Gabrielle, Flavie Debout devant le tableau	Ce qui s'est passé avant l'heure actuelle, par exemple, la vidéo	C'est une trace, mais qui n'est pas personnelle	Un souvenir de vacances, par exemple, personnel	La dimension individuel-collectif, témoignage - histoire
2 Léo, Guillaume Debout devant le tableau	Ce qu'on décide de dire, un acte qui a un lien avec hier	L'ensemble de souvenirs d'une personne qui se transmet	Un moment vécu qui nous a marqués, dont nous avons été témoin	La dimension témoin-héritier – la transmission Mémoire collective comme fait social (non pas la somme de souvenirs individuels)
3 Mila, Louise Debout devant le tableau	Un ancien présent Tous les événements des autres et de nous qui	Mémoriser, c'est stocker et transmettre Il y a des mémoires différentes	Ce dont on se rappelle	Le stockage (mémoire de travail et de) Ce dont on se rappelle et ce qu'on oublie

	impactent la façon d'agir dans le présent			
4 Lucas, Aaron Debout devant le tableau	Tous les éléments sont reliés, Le passé est un élément avant maintenant	Un élément de l'histoire	Un élément qui nous a marqués plus ou moins fort	L'intensité du souvenir (la manière dont on est affectée), comment articuler les termes (leur lien)
5 Lorenzo, Baptiste Théâtralisés, ils jouent une gifle en guise de commencement	Le passé, c'est avant le présent, comme la gifle	Il s'agit d'un élément historique mémorial	Un souvenir personnel, bon ou mauvais : la gifle ou le yaourt d'hier avec un bon ou mauvais goût	
6 Emma, Aubane Debout devant le tableau, saluent le groupe et attendent le silence	Un événement qui s'est déjà déroulé et qui a/ n'a pas de conséquences sur le présent Ex : la guerre, ce que j'ai mangé hier	Ce que je n'ai pas forcément vécu, mais que je connais par les jours fériés, les musées, les monuments	Un souvenir plus ou moins positif, vécu de manière plus légère (voyage)	Une hiérarchie présupposée (l'exemple) Les lieux de mémoire (dédié ou les lieux irritants) La valuation (léger, grave)
7 Margaux, Capucine Debout devant le tableau Saluent le groupe et attendent le silence	Les termes sont connectés entre eux Ce qui date d'il y a longtemps, le temps passé	Ce qui n'est pas trié	Événement dans la mémoire, basé sur le passé, qui nous a marqués et qui a été trié	Le tri (archivage) La temporalité, présent passé, présent présent, présent futur
8 Mathias, Jason Debout devant le tableau Saluent le groupe et attendent le silence	Ce qui est vécu et ressenti	Ce qui a eu lieu il y a plus longtemps, comme une guerre mondiale	Ce qui m'a marqué dans ma vie et que je peux me remémorer	La trace
9 Yuna, Margot, Apolline Debout devant le tableau	Des faits et des écrits dont on se rappelle qui font partie de notre passé	Commémoration	Le souvenir est joyeux ou triste, un mélange de passé et de mémoire, personnel	La valuation Le ressouvenir volontaire, involontaire

10 Ryan Debout devant le tableau Attend le silence	Le cycle de la vie passé avant nous L'histoire	Ce que j'ai vécu et que je veux dire aux autres	Personnel, ce qui me tient à cœur	La transmission et le rôle des émotions
11 Louanne Debout devant le tableau	Le souvenir est la mémoire du passé, raconte le film « vice et versa »[969]			
12 Lou-Anne, Tilliam Debout devant le tableau qu'ils intègrent à leur prise de parole, dessin d'une frise chronologique (Flèche, deux points : maintenant et le repas d'hier)	Un événement qui s'est déjà produit	L'endroit où l'on stocke l'événement	Le souvenir est lié aux cinq sens Le souvenir, un objet que l'on peut acheter lors d'un voyage	Statut du souvenir

En cours de théâtre, les élèves ont présenté des personnages du 20e siècle. Libre à eux de choisir quelqu'un.

Mes grands-parents, Simone Veil, Jean Moulin, Hans et Sophie Scholl en lien avec la période 1933-1945. Ensuite, des personnages liés à l'engagement contre le racisme, comme Rosa Parks, Martin Luther King, Mandela, Gandhi.

[969] https://fr.wikipedia.org/wiki/Vice-versa_(film,_2015).

Annexe 4 : Associogramme – d'où viennent mes connaissances ?

Séance novembre 2023/Préparation organisation de la pose des pavés de mémoire.

Ma représentation du national-socialisme[970]

1. Écrivez sur une feuille environ 10 mots-clés que vous associez avec le terme « national-socialisme »
2. D'où viennent ces mots ? Soulignez la source de leur survenue si possible.

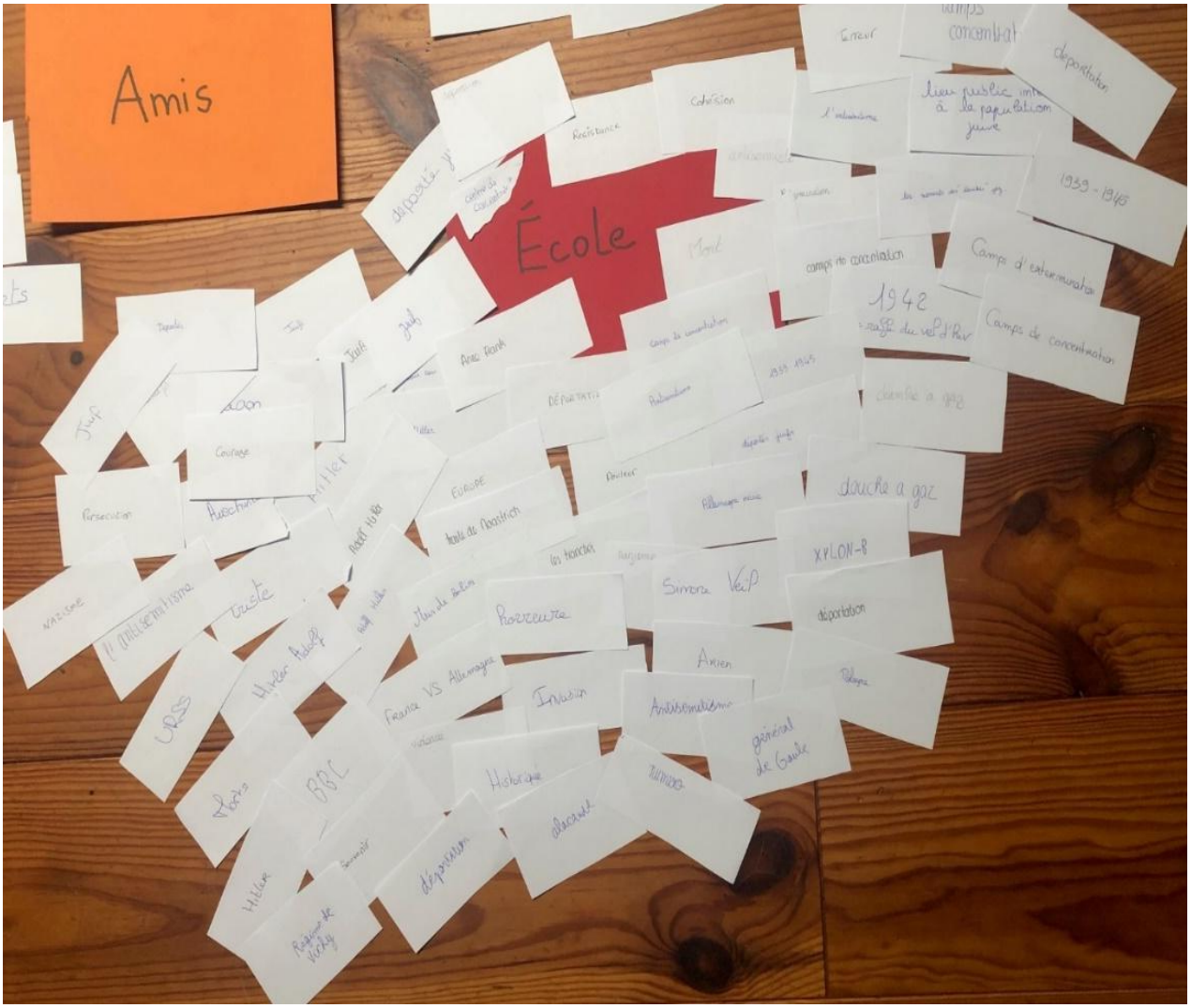
   La famille : bleue
   L'école : rouge
   La fiction-les reportages (littérature, film, média) : vert
   Les amis : orange »
   Découpez les mots

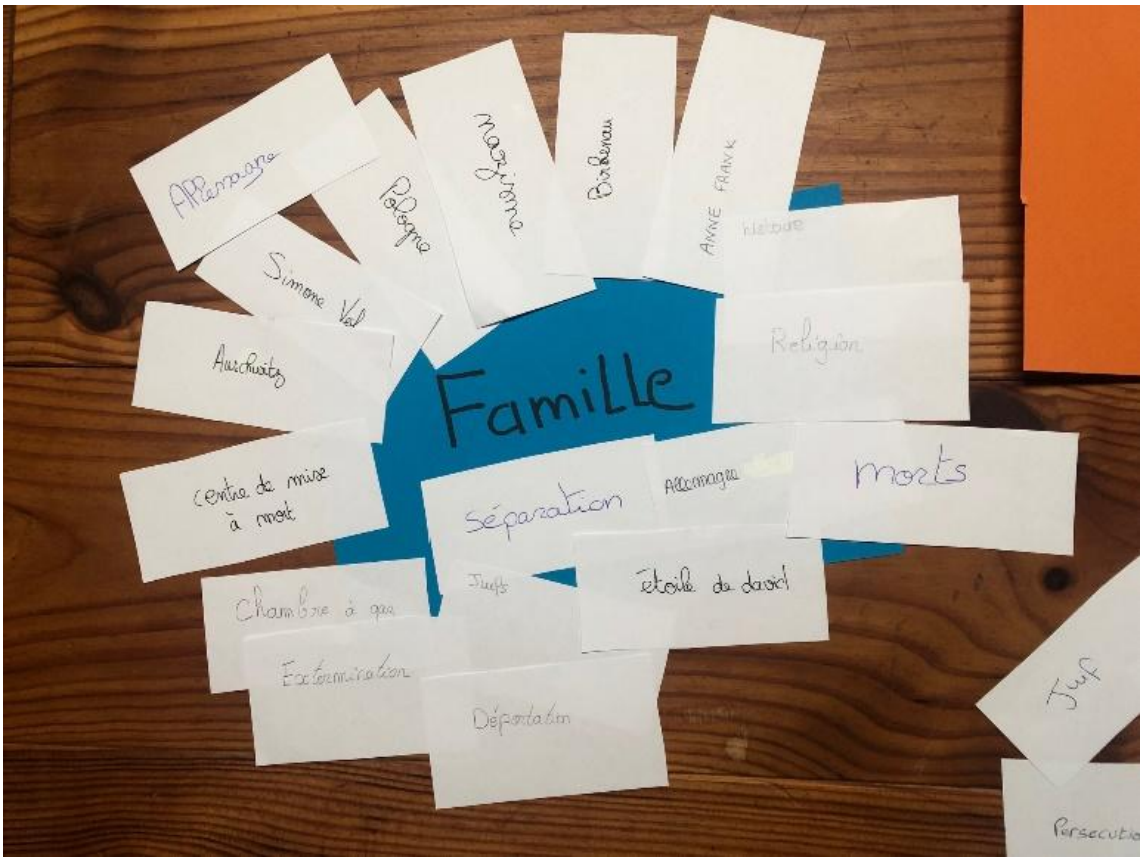
3. Poser les mots en un puzzle commun sur la table, pour former une image commune
4. Répondez aux questions suivantes :
   Était-il difficile pour vous de trouver 10 mots ?
   Ces mots, désignent-ils plutôt des événements historiques ? Des destins individuels ? Des idéologies ? Autre ?
   Quelles couleurs dominent ? Est-ce surprenant ?



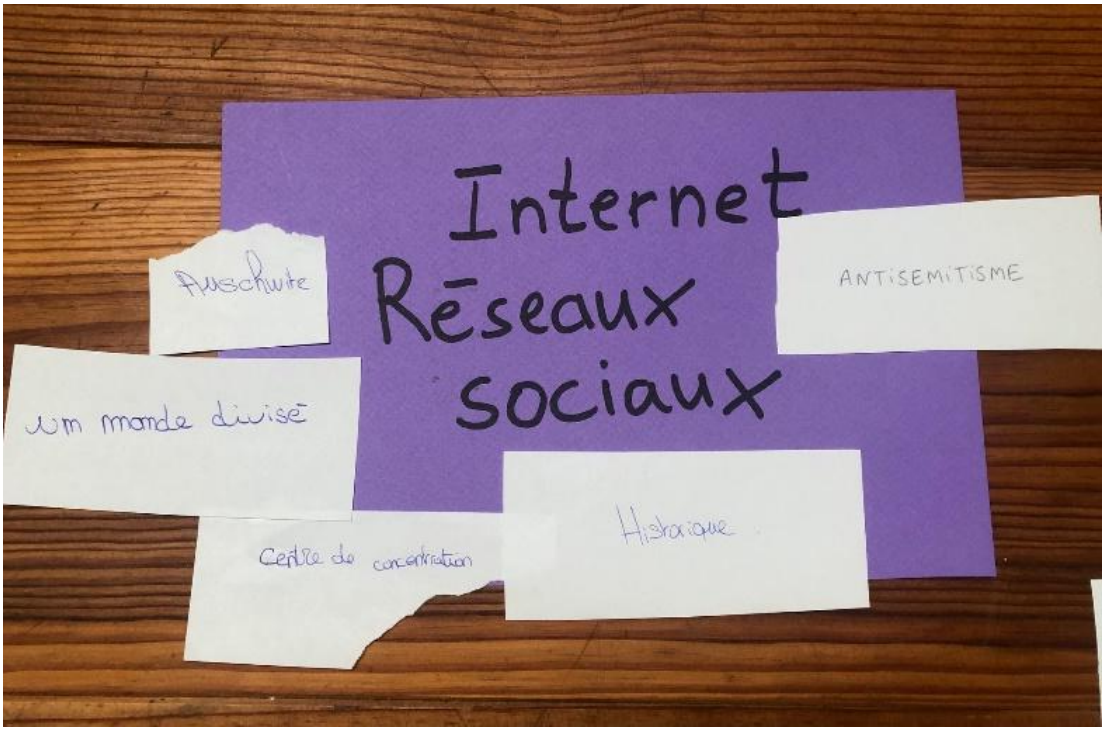
[970] D'après : Barbara Thimm, Gottfried Kößler, Susanne Ulrich: *Verunsichernde Orte : Selbstverständnis und Weiterbildung in der Gedenkstättenpädagogik*, Brandes & Appel, Frankfurt am Main, 2010, Annexe 2.

L’école représente la source majeure des informations associées par les élèves avec la thématique. Il faut retenir l’impact de l’école dans la transmission de la Shoah. Voici le détail :

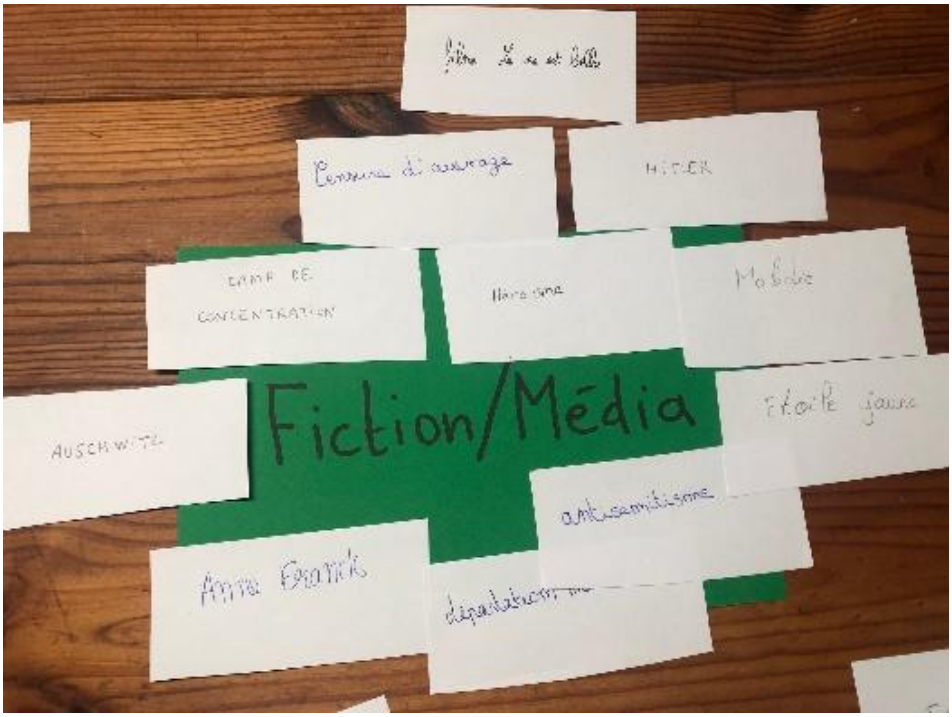

Amis
École
1939 - 1945
camps de concentration
1942
Camps d'extermination
Camps de concentration
douche à gaz
XYLON-B
déportation
Résistance
Cohésion
Courage
Persécution
Europe
Juifs
Shoah
Racisme
Antisémitisme
Génocide
Rafle
Déportés
Train
Étoile jaune
Propagande
Nazisme
Fascisme
Hitler
Adolf Hitler
Seconde Guerre mondiale
Seconde guerre mondiale
Allemagne nazie
Régime de Vichy
Vichy
Pétain
Philippe Pétain
Collaboration
Collaborateurs
Résistants
Résistant
Résistante
Charles de Gaulle
Général de Gaulle
Appel du 18 Juin
Appel du 18 juin
Libération
Libérateurs
Libérateur
Libérateurs de Paris
Libération de Paris
Libération de la France
Libération de Paris 1944
Libération de la France 1944
Débarquement
Débarquement de Normandie
Débarquement en Normandie
Débarquement de Normandie 1944
Débarquement en Normandie 1944
Débarquement allié
Débarquement allié en Normandie
Débarquement allié en Normandie 1944
Débarquement allié de Normandie
Débarquement allié de Normandie 1944
Débarquement allié de Normandie 6 juin 1944
Débarquement allié en Normandie 6 juin 1944
Débarquement allié de Normandie 6 juin
Débarquement allié en Normandie 6 juin

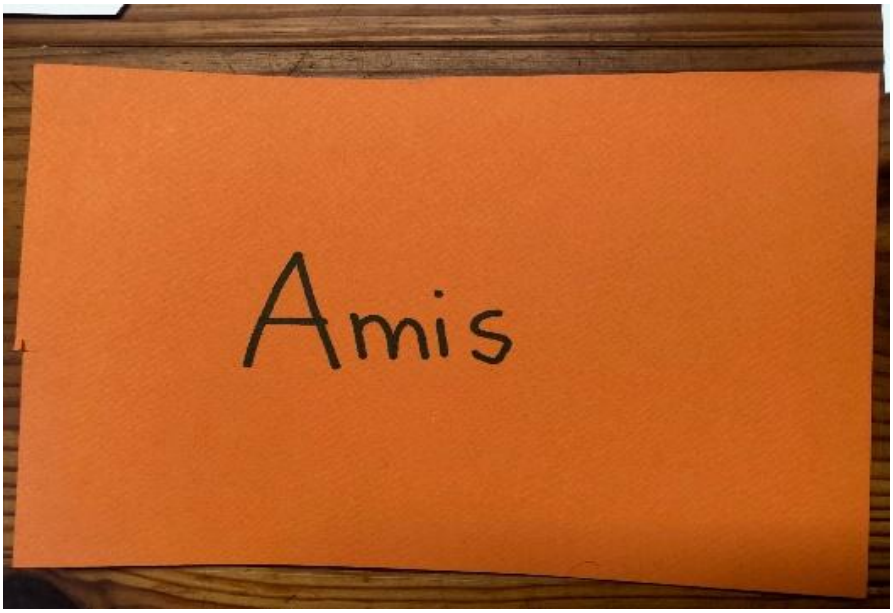


Les termes qui ont été évoqués dans le cadre familial sont les mêmes que ceux issus du cadre scolaire, à souligner le terme séparation qui impacte effectivement les familles concernées par la persécution et dont les effets ont été discutés dans le propre cadre familial.



Il semble qu'internet n'a été utilisé qu'à des fins documentaires et de recherche d'informations dans ce groupe. Cela montre, également, que la thématique n'est pas un sujet chez les jeunes de ce groupe et n'est pas discutée entre eux. Cela est confirmé par l'absence de mots dans la case « amis ». De même, un seul titre de film est cité et aucun ne livre. Deux noms reviennent : Simone Veil, une partie des élèves a vu le film biographique sur Simone Veil en automne 2022. Puis, Anne Frank, son destin, introduit souvent la transmission de la Shoah à l'école primaire et au collège. Un élève a visité le musée d'Anne Frank à Amsterdam.





Annexe 5 : Fiche de travail pour la mise en voix des textes en atelier du souvenir

Atelier de lecture à voix haute : déroulement

En grand groupe :

1- Échauffer la voix : exercices de théâtre (virelangue, etc.), expérimenter la portée de la voix.
2- Position : Exercices de respiration, d'attention.
3- Lire le texte : Prendre connaissance du texte en entier, puis du passage à lire.

Un petit groupe :

4- Discussion/Interprétation : repérer le ton de la narration, la manière de se souvenir. Choisir la « voix* ».
5- Entraînement individuel :
    - L'intention : très factuel, à distance, ironique, informatif, imagé, réfléchissant, ...
    - L'émotion : choisir l'émotion que l'on veut donner au texte
    - Le rythme : marquer les pauses, les passages sur lesquels il faut insister
    - La posture : veut-on accompagner le texte de gestes ou non

*Liste des « voix » :

- Un acteur/une actrice (interprétation artistique du texte, lecture théâtralisée, gestes)
- Un documentaire, la voix qui accompagne des images historiques (Débit, articulation)
- Chez un ami/une ami (ton plus intime, partage)
- Façon « je lis dans ma tête » (Réception : les émotions de surprise, de stupeur, d'irritation, de colère).

Atelier de lecture à voix haute : déroulement

En grand groupe :

1- Échauffer la voix : exercices de théâtre (virelangue, etc.), expérimenter la portée de la voix.
2- Position : Exercices de respiration, d'attention.
3- Lire le texte : Prendre connaissance du texte en entier, puis du passage à lire.

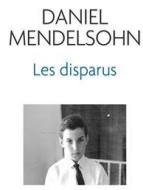
Un petit groupe :

4- Discussion/Interprétation : repérer le ton de la narration, la manière de se souvenir. Choisir la « voix* ».
5- Entraînement individuel :
    - L'intention : très factuel, à distance, ironique, informatif, imagé, réfléchissant, ...
    - L'émotion : choisir l'émotion que l'on veut donner au texte
    - Le rythme : marquer les pauses, les passages sur lesquels il faut insister
    - La posture : veut-on accompagner le texte de gestes ou non

*Liste des « voix » :

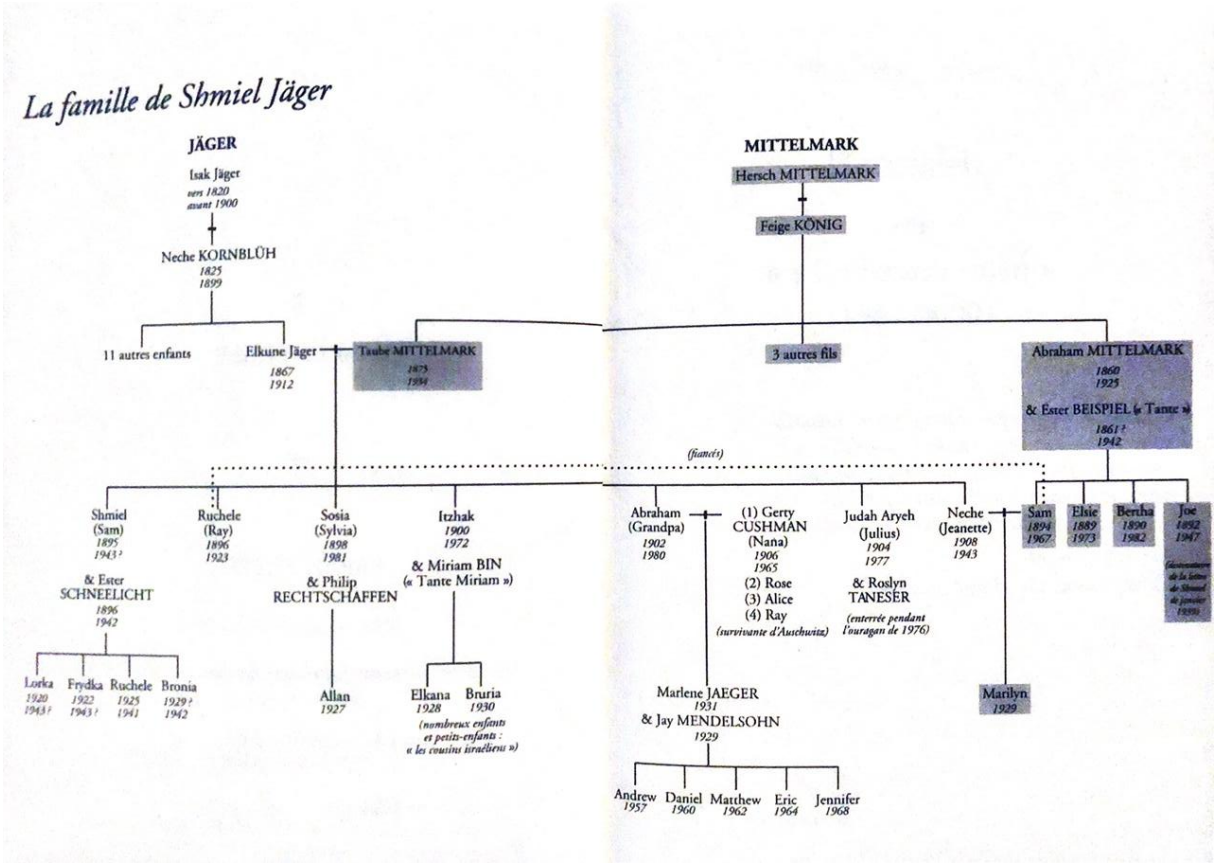
- Un acteur/une actrice (interprétation artistique du texte, lecture théâtralisée, gestes)
- Un documentaire, la voix qui accompagne des images historiques (Débit, articulation)
- Chez un ami/une ami (ton plus intime, partage)
- Façon « je lis dans ma tête » (Réception : les émotions de surprise, de stupeur, d'irritation, de colère).

Annexe 6 : Lecture de *Les Disparus* – Fiche de travail



Edition de référence :

Daniel **Mendelsohn**, *Les disparus*, Flammarion, 2007 coll. *J'ai lu*



Contexte :

En 1913, Shmiel a séjourné pendant un an aux États-Unis chez son oncle Mittelmark, ensuite son frère Abraham et sa sœur Jeanette émigrent en 1920 aux USA et son frère Itzhak et sa femme Miriam émigrent en Palestine en 1930. En 1939, le gouvernement polonais prend des mesures de restriction contre les commerces juifs. Plusieurs lettres de Shmiel témoignent de cette période. Puis l'occupation soviétique, puis allemande en 1941. En octobre 1941, octobre Ruchele est assassinée pendant la première Aktion. Lorka est vu pour la dernière fois puis Bronia est morte en septembre 1942 et Ester est assassinée ou déportée. Frydka et Lorka travaillent à la fabrique de barils et sont vus pour la dernière fois en novembre 1942, les travailleurs sont tués en 1943, puis le groupe de partisans Babij également. Ciszko cache Frydka et Shmiel, ils seront découverts et assassinés.

Daniel, à la fin de son récit, pose une pierre dans le jardin où Shmiel a péri : « Puis – comme le veut la tradition d'une tribu à laquelle, même si certains éléments de cette tradition n'ont aucun sens pour moi, je sais appartenir parce que mon grand-père y a appartenu autrefois – j'ai cherché sur le sol une grosse pierre et, une fois trouvée, je l'ai placée dans le creux où les branches de l'arbre se rejoignaient. C'est leur seul monument, ai-je pensé, et je vais donc laisser la pierre ici. » (Op. cit., p. 909).

Les formules de lecture :

1. **Lire le livre intégralement et individuellement.**

   Choisissez trois extraits d'une page maximum qui vous ont marqués à partager avec le groupe.

OU

2. **Lire l'une des cinq parties individuellement.**

   Choisissez un extrait d'une page qui vous a marqué à partager avec le groupe.

   I. Bereishit, ou les Commencements ((1967-2000) p. 11-145
   II. Caïn et Abel, ou Frères et sœurs (1937-2001) p. 146-280
   III. Noach, ou Annihilation totale (mars 2003) p. 281-474
   IV. Lech Lecha, ou En avant ! (juin 2003- février 2004) p. 475-910 1 : p. 483-724, 2 : p. 725-910
   V. Vayeira, ou l'Arbre dans le jardin (8 juillet 2005) p. 911-931

   *Ces cinq parties sont intitulés d'après la Torah (Pentateuque, les cinq premiers livres de la Bible) et comportent une indication chronologique par rapport à l'enquête.

OU

3. **Lire le récit d'une étape de l'enquête.**

   Choisissez une page qui vous a marquez à partager avec le groupe.

   a. Ukraine : Bolechow (photo p. 195, p. 246, p. 248p. 252,), Striy (maison de Mme Begley/ Begleiter NY), Lviv p. 195-264 (Matt, Andrew et Jennifer[971])
   b. Sydney p.276-474 (Matt)
   c. Prague p. 512 (Froma[972])
   d. Terezin p. 515 (Froma)
   e. Vienne p. 519-526 (Froma)
   f. Israël/1 p. 505-507 et 527-(Froma)

[971] Frères et sœur.
[972] Amie.

g. Stockholm p. 648-682 (Matt)
h. Israël/2 p. 631-723 (Matt)
i. Copenhague p. 725-773 (Matt)
j. Bolechow p. 816-908 (Forma, puis Lane[973])

OU

4. **Lire le récit d'une rencontre importante pour l'enquête.** (photos de Matt):
   a. Nina p. 211-217
      Maria p. 217-224
   b. Olga p. 224-228
      Pyotr p. 233-242 => 2 photos pour c. et d. : p. 234 et p. 238
   c. Josef Feuer p. 259-261 photo => p. 264
   d. Jack Green p. 266-276 et 319-474
      Bob Grundschlag p. 322 => photo p. 470
      Meg Grossbard p. 323 => photo p. 474
   e. Anna Heller Stern p. 505-507 et p. 527- p. 700-711 => photo p. 712
      Shlomo Adler p. 505 et partout en Israël p. 722 => photo p. 723
      Josef Adler p. 506 et p. 604-605 et p. 692-700 => photo p. 700
   g. Shumek et Malcia Reinharz p. 573-604 et p. 684-688 => photo p. 688
   h. Yona (service généalogie) p. 616-625
   i. Dyzia Lew p. 636-647 => photo de Shlomo p. 647
   j. Klara Freilich p. 651-682
   k. Adam Kulberg p. 728-773 => photo p. 773
   l. Stepan p. 838-848
      Prokopiv p. 853-866
      Janina Latyk p. 894-905
   m. Alex, guide ukrainien, a., b. et l.

   Consigne : Prêtez une attention particulière aux photos.

Activité C

Speed Reading

(Inspiré de la forme des *speed dating*)

[973] Amie.

Chacun lit un extrait (choisis par les lecteurs de la formule 1 et par les enseignants), 2 min par station.

Consigne : prêtez une attention particulière aux intentions du témoin, à ce qu'il/elle dit, à ces silences, à la manière dont il/elle évalue son « témoignage ».

Pour aller plus loin :

Activité D

Une galerie de portraits - « lecteur – lectrice »

Par exemple : : dessin (style de roman graphique), texte d'invention, vidéo explicative.

Projet sous forme d'esquisses accrochées comme dans une galerie.

Annexe 7 : Le couple Isaac et Bronislawa Aszendorf

Une enquête locale : Les recherches sur Bronislawa et Isaac Aszendorf et Josué Itzkowitz

Cette recherche a eu lieu dans les fonds des archives départementales de l'Eure et ses archives nationales de Pierrefitte.

Documents seront accessibles sur Tropy.

Point de départ : Pont-Audemer

2 familles juives : Aszendorf (de nationalité étrangère) et Itzkowitz (naturalisée)

Sources : archives départementales de l'Eure, archives nationales de Pierrefitte, archives municipales de l'état civil, témoignage d'habitants à la suite d'un article dans l'Éveil de Pont-Audemer en septembre 2023.

Appel à témoin publique : https://actu.fr/normandie/pont-audemer_27467/des-recherches-devoilent-lexistence-de-deportes-juifs-ayant-vecu-a-pont-audemer_60134802.html .

Plusieurs lecteurs du journal *L'Éveil* et habitants de Pont-Audemer qui étaient des enfants à l'époque de la Seconde Guerre mondiale ont raconté que la maison du 23, place de Verdun était entourée d'un secret pendant les années de l'occupation. Personne ne parlait de l'arrestation de deux immigrés polonais juifs qui habitaient dans le fond de la cour, le 13 juillet 1942. Et les enfants sentaient ces non-dits, il y en avait beaucoup pendant cette période difficile et ils ne savaient pas que des juifs avaient habité à cette adresse.

Pour fuir les nombreux pogromes, les personnes de confession juive cherchaient à s'établir en France ; or, l'immigration des juifs n'était pas bien acceptée. Grâce aux archives départementales et nationales, non seulement leur parcours a été retracé, mais tous les formulaires administratifs pour obtenir le droit d'entrer et de rester en France, tout comme des lettres de requête, ont résisté au temps. Isaac est venu en France en 1930 comme commercial de l'huilerie *Olpok*, à Lwow (Lviv en Ukraine aujourd'hui) et il a réussi à trouver du travail à la fromagerie Dinkla à Pont-Audemer. Ensuite, il s'est établi à Paris où il avait un commerce de fabrication de boissons gazeuses. Il a rendu visite à sa mère malade à Lwow en 1937 où il a rencontré Bronislawa Redner. Les deux Polonais ont cherché à obtenir l'autorisation d'entrée en France pour Bronislawa. Elle a enfin pu rejoindre Isaac en 1939 et ils se sont installés à Pont-Audemer où Isaac est réquisitionné à la fromagerie Dinkla après son passage à Paris. Ils ont obéi au décret sur le recensement, promulgué par le gouvernement de Vichy à la demande des autorités allemandes, celui-ci exige des personnes de confession juive à se déclarer à la mairie en août 1940. Ils ont été localisés dans leur dernier domicile librement choisi, en octobre 1940, ils ont reçu un tampon rouge dans leurs cartes d'identité d'étranger et ils ont porté une étoile jaune, l'insigne des juifs, à partir de mai 1942. Ensuite ils ont

été arrêtés lors de la première rafle en juillet 1942, ils ont été enfermés dans le camp de Pithiviers, puis transportés à Auschwitz par le convoi n° 13 et 14. Ainsi, ils ont été assassinés au même endroit que leur famille restée à Lwow malgré leur périple de deux milles kilomètres jusqu'en Normandie. Le frère de Bronislawa, Ben Redner a survécu et il a émigré aux Etats-Unis où il a fondé une famille avec de nombreux descendants.

Lors du recensement, la mairie de Pont-Audemer a remonté trois noms à la sous-préfecture de Bernay. Le troisième nom, Josué Itzkowitz appartenait à un Français, originaire de Russie, naturalisé en 1895, marié à Rosalie Cahen. Ils ont eu deux enfants : Sara en 1891 et Alice-Jeanne en 1896. Une Alice-Jeanne Itzkowitz est décédée à Le Neubourg pendant les années 1970, s'il s'agit de la même personne, elle aura survécu à la Shoah. Josué était en France depuis 1871, d'abord à Paris où il s'est marié en 1890, puis à Soissons, à Évreux et depuis 1882 à Pont-Audemer. Domicilié au 11, rue Gambetta, il a travaillé en tant que bijoutier. Une habitante du centre-ville se rappelle que la bijouterie *Levinick* faisait partie du décor de son enfance, mais elle n'a aucun souvenir de ce vieux monsieur, né en 1862, âgé de 80 ans quand il décède en mai 1942, trois mois avant le début des rafles.

Annexe 8 : Chronologie du projet *Stolpersteine*

Chronologie du projet *Stolpersteine* au lycée Jacques Prévert, Pont-Audemer

2022/2023 : (2 classes de seconde, 34 et 32 élèves du niveau de seconde)
Enquête locale sur les déportés dans la région de Pont-Audemer, Visite aux archives départementales à Rouen, déambulation dans Rouen (Synagogue et pavés de mémoire) [1].
Atelier aux Archives départementales, Seine Maritimes : *Recherche documentaire - Déportation de juifs en Normandie*, dans les archives (fonds, cotes, etc.) par Marie-Christine Hubert [2], cheffe du service de conservation des fonds, Rouen (mars 22).
Forme de travail : en groupe, autour de familles de déportés normands, notamment à Rouen et autour de Pont-Audemer.

Le couple ASZENDORF :
https://stolpersteine-guide.de/map/biografie/5018/le-couple-aszendorf
Enquête locale (travail en continuité durant l'année scolaire, ateliers du souvenir), **visite** de Pont-Audemer (Les vases communicants) "L'exclusion au cours de l'histoire et les impacts démographiques, économiques et politiques (exclusion des juifs, des protestants, etc.)
Atelier aux archives départementales de l'Eure[3], déambulation au centre-ville de Pont-Audemer (mars 23).
Ateliers du souvenir (AP): séances « l'éloge de la (non-) lecture », ateliers théâtre, ateliers speed reading, Exploitation des documents d'archives, exposition en classe « Mémoire, passé, souvenir ».
Entretien avec l'historien Alexandre Doulut[5], auteur de la notice biographique des Aszendorf dans le *Dictionnaire biographique des victimes du nazisme en Normandie* (novembre 23).

2024/2025 : (élèves volontaires en atelier du souvenir/ atelier média du lycée)

Préparation de la commémoration Pose des pavés de mémoire (novembre 23 - avril 24), pose en présence de l'artiste Gunter Demnig (avril 24). Interviews et émissions Radio (Mag Culture [6]).
Partenariat avec une classe de CM1/2, École Paul Herpin, Pont-Audemer (atelier biographique, atelier de dessin et lectures d'œuvres de littérature de jeunesse, présence à la commémoration).

2025 : Élaboration de l'exposition virtuelle

---

[1] https://allemand.ac-normandie.fr/Projet-Erinnerungskultur-a-Pont-Audemer .
[2] Archives départementales de Seine-Maritime.
Dernier document mis en ligne à ce sujet :
https://www.archivesdepartementales76.net/documents-du-mois/visualiser/72/n:260
[3] https://archives.eure.fr/
[5] https://www.alexandre-doulut.fr/
[6] https://jacquesadit.org/radio

Annexe 9 : Discours de la cérémonie de pose des pavés du 8 avril 2024

Discours Adrien et Justine
« Mesdames, Messieurs,

Aujourd'hui, nous sommes dans une société qui a un devoir de ne pas oublier, un devoir de mémoire. Un devoir de mémoire pour les événements les plus marquants pour notre société, pour celles et ceux qui se sont battus pour contre des régimes autoritaires, pour celles et ceux qui se sont battus pour la France, pour celles et ceux qui ont payé de leur vie pour notre pays. Alors oui, nous avons toutes et tous un devoir de ne pas oublier, afin de remercier ceux qui ont tout fait pour la France. Et afin de ne pas oublier ceux qui, même à Pont-Audemer, sont morts pour la France, demain en ce 8 avril 2024, des pavés de mémoire sont posés ; pour ne pas oublier ce couple de juifs, déportés à Auschwitz.

Grâce à cela, le devoir de mémoire perdurera dans le temps, et les générations futures se souviendront pour toujours de cet événement. Mais mis à part cet événement, de nos jours, la jeunesse est très engagée pour notre société, peu importe la raison, que ce soit ici même pour ne pas oublier des événements des plus marquants, ou encore en association pour aider leur prochain. Mais les jeunes sont aussi présents politiquement, qu'ils soient présents pour certains au conseil municipal des jeunes de la mairie de Pont-Audemer ou parlementaire du Parlement des Jeunes, les jeunes souhaitent montrer leur situation actuelle plus que critique et veulent changer les choses. Mais peu importe leur engagement qui est plus que certains, les jeunes, n'oublieront jamais l'histoire de la France et de ceux qui se sont battus pour elle,

Alors [nom] et [nom] qui se sont tous deux battus pour l'histoire de la France à Auschwitz, Merci à vous. »

Discours Alicia Margaux
Pavés de mémoire

« Bonjour, nous allons vous présenter les pavés de mémoire. Qu'est-ce que les pavés de mémoire ? Les pavés de mémoire sont des plaques commémoratives pour rappeler les noms des habitants d'une ville qui ont été déportés pendant la dictature nazie et l'occupation. On oublie un être humain seulement quand on oublie son nom, dit Gunter Demnig. Ces personnes déportées ont été des résistants, ou bien des persécutés. En Europe, notamment en Allemagne les pavés de mémoires rappellent les noms des victimes de nazisme. Ces pavés sont nommés les « Stolpersteine » en allemand. Cela veut dire « pavés sur lesquels on trébuche ». On y retrouve la date de l'assassinat de la victime, son nom, son lieu de décès ainsi que sa date de déportation. Les Stolpersteine sont un projet allemand lancé en 1992 par l'artiste Gunter Demnig ici présent. Les pavés posés à Pont-Audemer par Gunter Demnig sont ceux qui rendent hommage à Issac et Bronislawa Aszendorf qui sont deux juifs ayant vécu à Pont Audemer avant d'être déportés à Auschwitz. Aujourd'hui nous savons également que deux jeunes filles juives ont vécu a Ecaquelon, à côté de Pont Audemer, cachées par leur nourrice courageuse). Elles ont été déportées en 1943. Ces dernières se nomment Marcelle Szpiro et Thérèse Rajngewerc, afin de leur rendre dignement hommage une plaque a été scellée sur l'école d'Ecaquelon en 2013.
On peut retrouver plus de 80 pavés de mémoire à Rouen et Le Havre. Nous en avons vu aussi en Allemagne ou en Hongrie, lors de voyages scolaires. Il y a une application pour se renseigner sur leur vie. »

Kylian Hébert

Mesdames et Messieurs,
2024 est une année importante pour chaque Français et Française. Elle marque les 80 ans de la Libération de notre région ainsi que de notre ville. Cette libération a été un moment de joie pour toutes les populations locales qui ont subi l'oppression des forces armées allemandes pendant quatre années. Cette joie est cependant contrastée par les esprits meurtris de beaucoup de personnes par la perte de leurs proches sur le front ou dans les camps de mise à mort.
76 000, c'est le nombre de Juifs déportés de la France : Isaac et Bronislawa Aszendorf en ont été victimes et nous sommes ici aujourd'hui pour leur rendre hommage.
En ce jour de commémoration, en tant que futur citoyen, il me tenait à cœur de prendre la parole autour du devoir de mémoire.
En tant que jeunes, nous nous devons de rendre hommage à tous les Juifs et toutes les Juives ayant perdu la vie dans des conditions horrifiantes.
Ayons également une pensée pour les Juifs s'étant battu pendant la Résistance pour libérer la France de l'occupation allemande. J'ai une pensée évidemment pour Missak Manouchian récemment panthéonisé à Paris pour ses actes de bravoure dans le but de sauver une patrie qui n'était pas la sienne, et ce, au péril de sa vie.
Rendons hommage à toutes ces personnes qui se sont battues et qui ont péri afin que nous puissions vivre en paix et en liberté aujourd'hui. La place des jeunes dans ce processus de perpétuation du devoir de mémoire est primordiale.
Nous nous devons d'être informés sur les erreurs du passé pour mieux comprendre le monde contemporain dans lequel nous vivons.
C'est un défi, et c'est un défi que nous devons relever ensemble en collaboration avec les collectivités territoriales, les établissements scolaires au travers de l'étude des programmes et au travers de projets comme celui-ci, mais également avec l'aide de toutes les personnes ayant survécu à la Shoah et qui, par leur témoignage, nous apporte une connaissance approfondie des horreurs qu'ils ont vécus et de l'atrocité des actes entrepris par les nazis.
Ensemble, faisons en sorte de transmettre les mémoires nationales et familiales aux générations futures.
Ensemble, faisons en sorte de ne pas tomber dans l'oubli et de perpétuer la mémoire de toutes les victimes.
Ensemble, faisons en sorte que cela ne se reproduise plus jamais dans notre histoire et dans l'histoire qui sera celle des futures générations.
La perpétuation du devoir de mémoire au fil des générations est un enjeu de grande ampleur que la nation française se doit d'accomplir pour nos ancêtres, mais également pour les futurs citoyens que nous sommes.

Annexe 10 : Travail biographique, école primaire : Le couple Aszendorf

Date : 28 mars 2024

Lieu : École Paul Herpin, Pont-Audemer

Participants à l'atelier de souvenir : enseignante, élèves d'une classe de CM 1 et 2

En amont : le chapitre de la Deuxième Guerre mondiale a été abordé en cours d'histoire

Objectif : Participation à la pose des pavés de mémoire

Activité : biographie du couple Aszendorf), à partir de documents d'archives, forme dialoguée à partir de la description des documents projetés – diaporama avec des documents d'archives du couple Aszendorf

Matériel : de fonds en noir et blanc, en transparence, d'un appartement vide, de cartes postales montrant des rues de l'époque, du bâtiment de l'ancienne fromagerie. Des petites feuilles blanches pour dessiner des objets, des personnes, etc., du quotidien en lien avec les éléments biographiques entendus et recherchés lors de l'intervention.




PONT-AUDEMER - Rue de la République
1940
1942
INTERDIT AU
JUIF
CINEMA
PISCINE
Le marché


PONT-AUDEMER - Place de Verdun
1939
ANQUE NATIONALE DE CRÉDIT
La paix
la maison


1939-
1942
Le travail
de BRONISLAWA
La cuisine
La couture


1930-1936
1939-1942
PONT-L'EVEQUE FABRIQUE EN NORMANDIE
LE BON NORMAND
R.DINKLA A PONT-AUDEMER
DINKLA
LE BON NORMAND
CAMEMBERT
R.DINKLA Fils
PONT-AUDEMER
(Eure)
LE BON NORMAND
QUALITÉ SUPÉRIEURE
Le travail
d'ISAAC
La fromagerie

Annexe 11 : Réalisation de la note biographique *Stolperstein Guide App.*

https://stolpersteine-guide.de/map/biografie/5018/le-couple-aszendorf

Le dernier domicile librement choisi de Bronislawa et Isaac ASZENDORF se trouve dans la cour intérieure de la maison située au 23, place de Verdun.

Bronislawa Aszendorf, née Redner le 26 avril 1907 à Lwow (Lviv), de nationalité polonaise, est arrivée dans l'Eure en 1939 pour rejoindre son mari Isaac. Le couple s'est marié en 1937 à l'occasion d'un voyage d'Isaac à Lwow. À cette date, Bronislawa habitait au 70, rue Szpitalna. Le 26 mai 1939, après de nombreuses démarches et ayant fourni toutes les pièces demandées pour obtenir un visa d'entrée en France, elle a rédigé une lettre à la présidence de la République : "Je m'adresse à vous non pas comme la dame du Président de la République Française mais comme une femme qui pourra comprendre ma situation tragique [...] Je me trouve vraiment d'être dans une situation déplorable d'être si longtemps séparé de mon maris". À la fin de l'année 1939, elle a enfin pu rejoindre son mari à Pont-Audemer où elle était d'abord "sans profession", puis elle y a exercé le métier de couturière. La préfecture de l'Eure lui a délivré une carte d'identité d'étrangère le 20 mars 1940.

Issak Aszendorf, né le 6 février 1902 à Mielnica, de nationalité polonaise, est arrivé en France le 6 octobre 1930. Il était représentant commercial de l'entreprise Olpok (Lwow), ce qui lui a permis d'entrer en France avec un visa professionnel. Il a résidé à Pont-Audemer, rue des Pâtissiers et au numéro 23, place de Verdun entre 1930 et 1936 et il y a exercé le métier de "travailleur industriel" (fromager) dans la fromagerie Dinkla. Le 17 mars 1936, il a déposé une demande de naturalisation qui a été ajournée de 3 ans par le garde des sceaux le 10 juin de la même année. Le formulaire atteste qu'il "est complètement assimilé à notre culture et nos mœurs, parle et écrit couramment notre langue. De bons renseignements ont été recueillis sur la conduite et la moralité du postulant. Un certificat médical joint au dossier atteste l'aptitude physique au service militaire. Cet étranger offre de verser la somme de 500 Francs pour droits de sceau en raison de son faible salaire et de ses charges (mère à laquelle il verse une pension alimentaire)." Dans la même année, il a déménagé à Paris (11°), où il réside au numéro 15, passage Courtois et où il est fabriquant de boissons gazeuses. Son commerce dégageait en hiver 1500 Francs mensuel et se trouvait au numéro 12, rue Popincourt. En 1937, il a séjourné à Lwow pour rendre visite à sa mère malade et où il s'est marié. Bronislawa l'a raconté ainsi dans sa lettre à la présidence de la République : "Dans l'année 1937 mon futur mari est venu voir sa mère malade, après un court temps de connaissance je me suis marié avec lui." Il est retourné à Pont-Audemer en 1939 où il a obtenu une nouvelle carte d'identité d'étranger le 20 mars 1940 en même temps que Bronislawa qui l'avait enfin rejoint dans l'Eure à cette date. Leurs deux cartes d'identité d'étrangers ont été tamponnées en rouge avec l'inscription «Juif» et «Juive» en octobre 1940, peu après le recensement obligatoire organisé par les préfectures. Bronislawa et Isaac ont retiré leur insigne le 5 juin 1940 à la sous-préfecture de Bernay. Lors de la première rafle, ils ont été arrêtés le 13 juillet 1942 « autorisés à emporter un paquet de linge et des vivres pour trois jours ». D'abord, ils ont été amenés à la maison d'arrêt d'Évreux, ensuite à la prison de Rouen et enfin au camp de Pithiviers. Isaac a été déporté à Auschwitz par le convoi numéro 13, le 31 juillet 1942 et il y est décédé le 21 septembre 1942. Bronislawa a été déportée par le convoi numéro 14, le 3 août 1942 également à Auschwitz où l'on perd sa trace, sans doute morte le jour de son arrivée. Le convoi numéro 14 (appelé "convoi des mères" en raison du grand nombre de femmes forcées à laisser leurs enfants au camp). Ce voyage a duré trois jours. Au 23, place de Verdun, à Pont-Audemer, deux Stolpersteine ont été posés le 8 avril 2024 pour honorer leur mémoire.

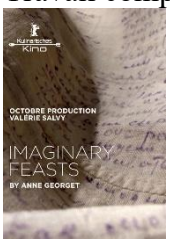
Medien



Lycée Jacques Prévert 2, place Prévert, 27500 Pont-Audemer Sources Photos et documents : © AD Évreux 103W28 et 6M679 ©AN Pierrefitte 199404053/34 et 19940432/257 Texte: Anke Bédoucha Contact: anke.bedoucha-rosenow@ac-normandie.f

Annexe 12 : Exemple d'un focus thématique

Représentations de la faim
Fiche Enseignant
Travail complémentaire : Film documentaire : Festins imaginaires, Anne Georget, 2015.



Bande d'annonce : https://www.youtube.com/watch?v=TJ-TCAnDM6c

Travail à partir d'extrait de récits littéraires :

A : Levi, Primo : *Si c'est un homme,* Julliard Pocket, Paris, 1987 sortir du temps p. 50-51, comme de automates, répétition, hors du temps p. 74-75, sécréter un coquille p. 84-86, morale propre 1142-155, Dante p. 173-179, 208, émotions p. 238-243, le pardon p. 276-279, retour à Auschwitz p. 291-294, abandon p. 136-137, race p. 163-165

B : *Wiesel, Elie* : *La nuit*, Minuit, Paris, 2007 pourquoi écrire p. 10, responsabilité p. 22-23, refus d'oublier p. 78-83, paroles humaine p. 89-90, mort 167-171, l'humain -inhumain p. 186-187

Texte	Réf. Biblio et pages	Expressions liées à la faim	Ressentis	Axes de lecture
Les jours de l'évacuation du ghetto : « Nous avions passé le jour dans le jeûne. Mais nous n'avions guère faim. Nous étions épuisés. Mon père avait accompagné les déportés jusqu'à la porte … …Occupés à préparer les sacs à dos, à cuire des pains et des galettes, nous ne pensions plus à rien. Le verdict avait été prononcé Le soir notre mère nous fit coucher très tôt, pour faire provision de forces, disait-elle. La dernière nuit à la maison.	B. p. 54-55	Jeûne => Un acte volontaire Cuire des pains et des galettes => normalité, accessibilité de la nourriture et possibilité d'agir pour se nourrir Provision de forces => prospection et anticipation possible	*Épuisement* (émotion sentinelle) *Maison* : le fait d'habiter quelque part (émotion primaire de sécurité) *Miracle, peut-être…* (Émotion élaborée, espoir) biais de l'optimisme	Les marqueurs temporels : (le jour, après-demain, la nuit, la journée du lundi, le soir) Sens : « le verdict a été prononcé » (=> une condamnation, incarné, une voix autoritaire, impersonnelle) Forme narrative : (=> un effet de rapport objectif) Quel effet, cela a-t-il sur toi ?
Le crépuscule commença à emplir le wagon. Nous nous mîmes à manger nos	B. p. 68-70	Manger les dernières provisions	*Crépuscule*	Relevez ce qui se rapporte au titre : la nuit (la lumière décline, puis des

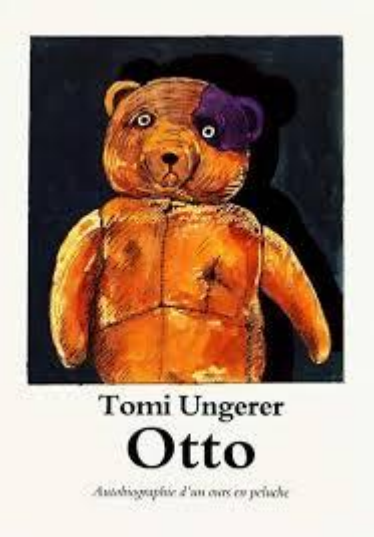
dernières provisions. À dix heures du soir, chacun chercha une position convenable pour somnoler un peu, et bientôt tout le monde dormit. Soudain : Le feu ! … … Devant nous, ces flammes. Dans l'air, cette odeur de chair brûlée. Il devait être minuit. Nous étions arrivés. À Bikenau.		Position convenable => encore nourris en autonomie	*La honte dans l'âme* (émotion morale) *La nuit obscure* Rongés par la peur, malgré nous (émotion primaire) Les visions de Mme Schlächter *muette, indifférente, absente* => déjà partie	flammes, la couleur rouge et l'odeur, minuit => point de basculement) La fonction de Mme Schächter dans durant le trajet en train ? Lien entre peur, crédulité être capable de sentiments moraux Malgré soi ? La peur est irrépressible, immédiate
Les jours passaient. Le matin : café noir. À midi : soupe. (Le troisième jour, je mangeais n'importe quelle soupe avec appétit). … … Moi, je n'ai pas faim, dit-il.	B. p. 91-93	Enumération du régime Appétit - faim	*Appétit* (désir) *Faim* (besoin) Stein : il n'est pas *reconnaissable* (ridé et vieilli) Joie de Stein, mensonge de bonnes nouvelles Vouloir *s'imbiber* de bonnes nouvelles Sacrifice paternel (sentiment élaboré et durable)	L'intensité de la faim
Un jour, alors que nous rentrions du dépôt, on m'appela auprès du secrétaire du block. A-7713 ? C'est moi. Après manger, tu iras voir le dentiste… … Le pain, la soupe – c'était toute ma vie. J'étais un corps. Peut-être moins encore : un estomac affamé.	B. p. 105-106	*Le pain, la soupe* Toute ma *vie* *Un corps, un estomac* *Le temps*	*Très heureux* (émotion sentinelle) de la pendaison du dentiste, une possibilité d'obtenir de la nourriture avec la couronne en or	Le rétrécissement du monde à la faim Déplacement des valeurs

L'estomac, seul, sentait le temps passer.				
Un jour qu'Idek se laissait aller à sa fureur, je me trouvai sur son chemin. Il se jeta sur moi comme une bête féroce, me frappant… …Serre les dents et attends…	B. p. 107-108	Un *sourire endeuillé* et un *bout de pain* par l'ouvrière française (sentiment élaborée, la consolation, le deuil)	Des conseils : Garde *ta colère et ta haine*	Emotions morales : indignation, consolation, colère prospective : *Pour plus tard.* *Un jour viendra.* *Pas maintenant*
Après un long moment d'attente, le bourreau lui mit la corde autour du cou… …Je me souviens que j'ai trouvé la soupe ce soir-là excellente…	B. p. 121-122	*Prendre le repas*	Joie, soulagement	Le plaisir d'être en vie et de pouvoir manger
La cloche sonna, nous indiquant que la sélection était achevée dans tout le camp… …à confectionner une semelle.	B. p. 136-137	Une *demi-ration* obtenue en échange de	Espoir	L'espoir d'un troc du caoutchouc trouvé pour un peu de pain : l'insuffisance soulignée par *demi*-ration
On me mit dans un lit, … … je pouvais faire parvenir un bout de pain à mon père… …je n'avais plus qu'à attendre quinze jours.	B. p. 144-147	Du bon *pain*, à de la soupe plus *épaisse* Un *bout de pain* à faire parvenir *Plus qu'à attendre*	Joie Être comblé Sollicitude (père)	*« Mon »* docteur : à l'hôpital, un lien avec un médecin qui soigne : réconfort, confiance
Nous ne recevions aucune nourriture. Nous vivions de neige : elle tenait lieu de pain… …nous attendions que l'arrêt suivant pour décharger nos morts.	B. p. 176-177	De la neige à la place du pain. Il ne cessait de neiger.	Peur Anesthésié	*Les uns sur les autres sans dire un mot* *Accroupis* Aucune émotion, tout est endormi par le froid, même la nourriture consiste dans la neige congelée
Un jour nous étions arrêtés… …Des dizaines d'affamés s'entretuèrent pour quelques miettes Les ouvriers allemands	B. p. 177	Intérêt *Vivement* *Jeter un bout de pain*	Absence d'étonnement	En miroir de l'apathie des prisonniers dans le wagon, la volonté de *s'amuser* des

s'intéressèrent vivement à ce spectacle.				ouvriers allemands Un contraste qui souligne l'immoralité de la situation
J'ai donc touché le fond… … nous avons du mal à nous reconnaître.	A. p. 50-51	Descriptions détaillées des manifestations physiologiques de la faim : plaies, ventre enflé, membres desséchés, visage bouffi, creusé, peau jaune, grise	*Mon corps n'est plus mon corps*	Aucune émotion nommée Étrangeté du corps Non-reconnaissance de soi, des autres Style descriptif, scientifique Émotions et actions: « se prémunir » : la peur, la méfiance, la terreur, l'effroi
J'ai deux voisins de couchette… …et me l'offre spontanément… …Il ne veut pas comprendre.	A. p. 75-77	*Couper mon pain*, *manger sa soupe*, *ne pas perdre une seule goutte de soupe* *Sur ce genre de danger, je suis encore loin d'avoir les idées claires* *Mots couverts, par allusion, gaz, crématoire*	Impassibilité Évitement Peur : préoccupé	Rapport de voisinage, proposition d'achat, cadeau… « ne se formalise pas » Aucune sentimentalité et ne pas comprendre
Il me faut à mon grand regret vider les lieux… …on s'est fait un nid, le choc de la transplantation est passé.	A. p. 83-84	Changement de block Des souliers « neufs » Avec zèle et rapidité à adapter à sa propre personne Se procurer à nouveau une cuillère et un couteau Un intrus au milieu des inconnus *Réaction à l'organisation de l'alimentation : une relation*	Tranquillité : consolidation, assuré Construction d'un environnement rationnel	Nommées : *Dresser une fragile barrière de défense, circonstances désespérées, temps d'adaptation = passif, inconscient, actif* *Atteindre un certain degré d'équilibre*

		d'adaptation par la rationalité		
Alberto est mon meilleur ami… …contre qui viennent s'émousser les armes de la nuit.	A. p. 85	Caractérisation d'un ami : pas *cynique*, sans s'accorder de l'indulgence, s'attire la *sympathie, intelligence et instinct, raisonne juste* *Un exemple d'homme fort et doux*	Sans peur et sans reproche	Une caractérisation en fonction de vertus morales : *Il répond, il lutte pour sa propre vie, il est l'ami de tous, il 'sait' ce qu'il faut comprendre*
On entend les dormeurs respirer… … et tout au long de notre sommeil.	A. p. 91	Remuent les mâchoires … Description des rêves *impitoyables* de nourriture, l'illusion : on *sent* *Mythe de Tantale*	Tristesse Mortifié Désespéré	Notre rêve s'évanouit, se décompose ... pour reprendre corps aussitôt après
On a parfois l'impression qu'il émane… …sans laisser de trace dans la mémoire de personne	A. p. 132	Caractérisation des « musulmans » Les hommes en *voie de désintégration* Ils ne mangent rien en dehors de leur ration…	Abandon Traumatisme	Ils ne parlent à personne, l'Autre a disparu *Une solitude intérieure absolue*
Henri est au contraire éminemment civilisé et … … mais je ne désire pas le revoir	A. p. 152-154	L'organisation, la pitié et le vol : théorie de survie *tout en restant digne du nom d'homme* *Mais : la pitié instrumentalisée*	Opiniâtreté	Henri agit en fonction des normes qu'il s'est fixées, en revanche : il sait manipuler grâce aux émotions
La nouvelle n'éveilla en moi aucune émotion directe. … …je vivrais un moment d'émotion intense.	A. p. 238	Juste avant l'évacuation du camp Description de l'état émotionnel qui n'est pas en accord avec la situation	Anesthésié	Conscience de l'émotion qu'il aurait dû ressentir Référence à une habitude affective contrariée

Annexe 13 : Atelier de lecture, école primaire



Date : 07 mai 2024

Lieu : École Paul Herpin, Pont-Audemer

Participants à l'atelier de souvenir : enseignante, élèves d'une classe de CM 1 et 2

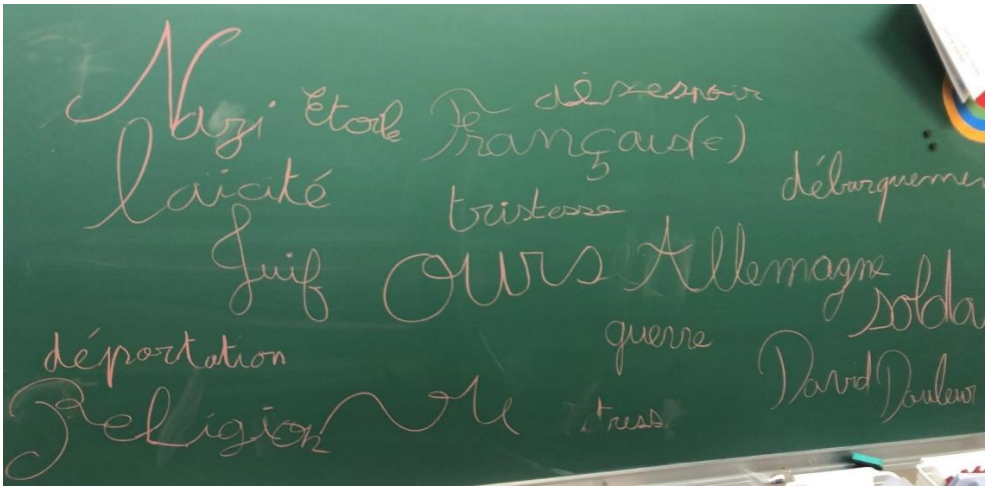
En amont : participation à la pose des pavés de mémoire le 8 avril 2024

Objectif : Médiation du texte littéraire, dialogué sur le sens d'une biographie, de l'amitié et des traces

Activité : Lecture à voix haute de l'album : *Otto : autobiographie d'un ours de peluche*, Tomi Ungerer



Questions posées : L'étonnement qu'il y avait des Juifs en Allemagne. L'ours qui fait le lien. L'utilité des vieilles affaires. La ressemblance.



Annexe 14 : Barbara Yelin – dessiner des souvenirs – invitation à dessiner

Représenter des souvenirs d'autres

Séminaire : **March 20, 2024 |** *"Drawing Memories" – Barbara Yelin in Conversation with Charlotte Schallié.*

Reproduction de screen shot avec l'aimable autorisation de Charlotte Schallié et Barbara Yelin

L'entre-deux ?

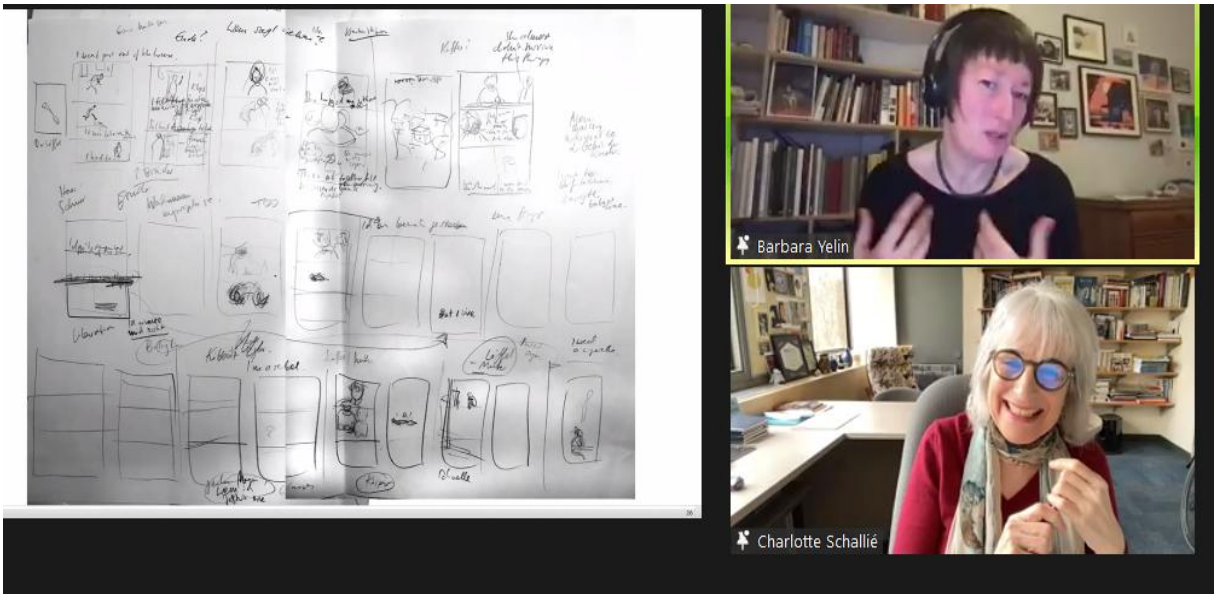


Un puzzle :

Exposition https://www.wiesbaden.de/kultur/bildende-kunst/ausstellungsorte/kunsthaus/kunsthaus-aber-ich-lebe.php



Dessiner et produire des souvenirs :



https://www.msn.com/de-de/video/other/aber-ich-lebe-den-holocaust-erinnern-neue-ausstellung-im-wiesbadener-kunsthaus/vi-AA1gWbJl

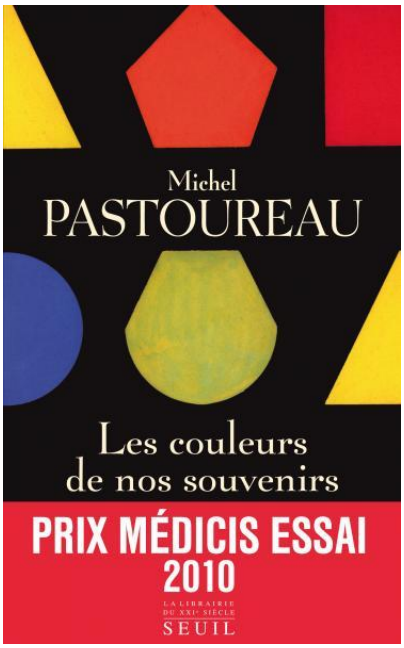
https://www.deutschland.de/de/topic/kultur/die-kunst-des-erinnerns

https://publichumanities.ubc.ca/events/art-and-testimony-webinar-mini-series-2024/

https://visualnarratives.org/

https://publichumanities.ubc.ca/

https://euroclio.eu/2024/07/08/the-graphic-novel-as-testimony-an-interview-with-barbara-yelin-and-charlotte-schallie/?fbclid=IwZXh0bgNhZW0CMTEAAR0cIM9tscuooMQF1GQ2p3bPFTa1dKiMqysEZWMzQuCSp1QdbGYkxelUvXw_aem_5geM2yAAkpe_tOfWzH5L1g





Annexe 16 : BO programme d'Histoire

https://eduscol.education.fr/document/23416/download
Pour aller plus loin :
https://eduscol.education.fr/document/52641/download

BO LE BULLETIN OFFICIEL DE L'ÉDUCATION NATIONALE

Après la Seconde Guerre mondiale, la France reconstruit son régime républicain. Elle est cependant confrontée à de nombreux défis : le redressement de son économie, la guerre d'Algérie, la reconstitution de sa puissance dans le cadre de la construction européenne, et les transformations de la société qui engendrent une évolution de ses institutions.

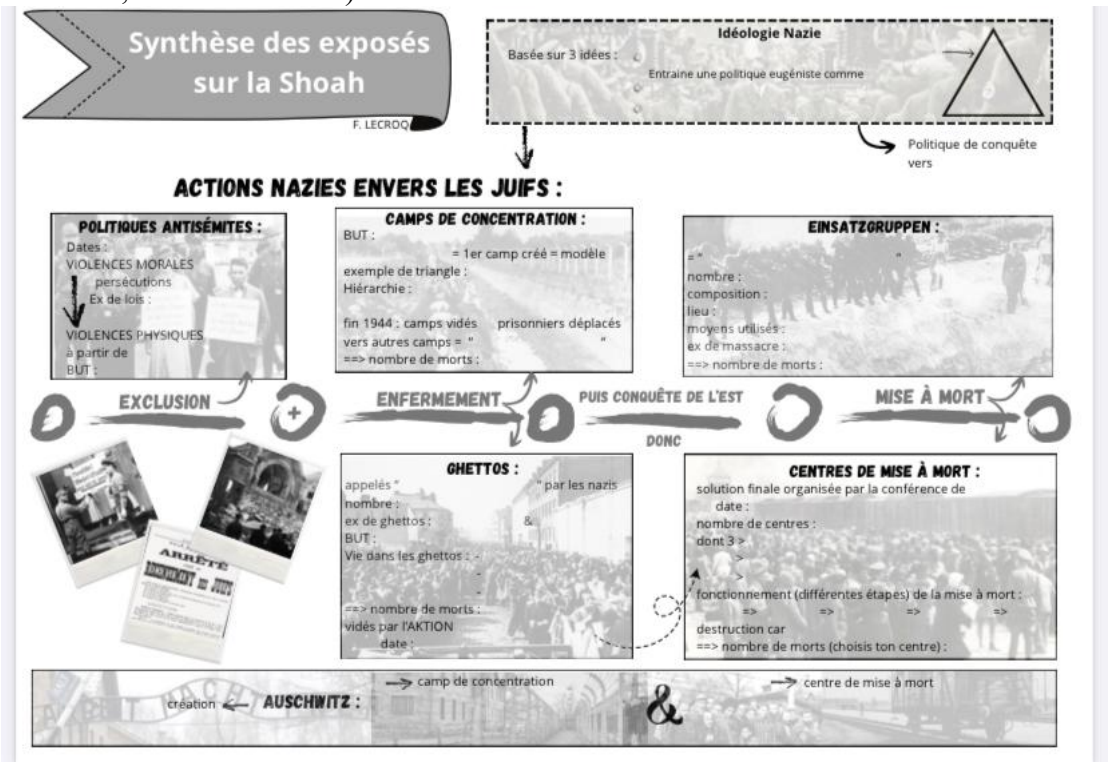
- **Thème 1 – Totalitarismes et Seconde Guerre mondiale (8-9 heures)**

Question obligatoire (A) et sujets d'étude (B)	**Notions** **Notions de première à réactiver**	**Mise en œuvre**
A – L'affirmation des totalitarismes et la guerre	Totalitarisme. Génocide. Crime contre l'humanité. Collaboration. Résistance.	Ce thème vise à mettre en évidence les caractéristiques des régimes totalitaires et leurs effets ainsi que l'étendue et la violence du conflit mondial, à analyser le processus menant au génocide des Juifs d'Europe et à comprendre, pour la France, toutes les conséquences de la défaite de 1940. On peut mettre en avant : - les totalitarismes : le cas de l'URSS ; le cas de l'Allemagne (idéologies, violences et résistances) ; - les protagonistes et principaux théâtres d'opération de la Seconde Guerre mondiale, à l'échelle européenne et mondiale ; - les crimes de guerre, violences et crimes de masse, les génocides des Juifs et des Tsiganes ; - la France dans la guerre : le régime de Vichy, l'occupation, la collaboration, la Résistance ; - les bases d'un nouvel ordre international (création de l'ONU, procès de Nuremberg et de Tokyo).
B – Un sujet d'étude au choix : - La Guerre d'anéantissement à l'Est et le génocide des Juifs. - De Gaulle et la France libre.		Ce sujet d'étude montre comment l'évolution de la guerre à l'Est accélère la mise en œuvre du génocide des Juifs et en modifie les formes. Ce sujet d'étude permet de comprendre, à partir d'une réflexion sur le rôle de Charles de Gaulle, l'action de la France libre et de la Résistance.

© Ministère de l'Éducation nationale et de la Jeunesse > www.education.gouv.fr

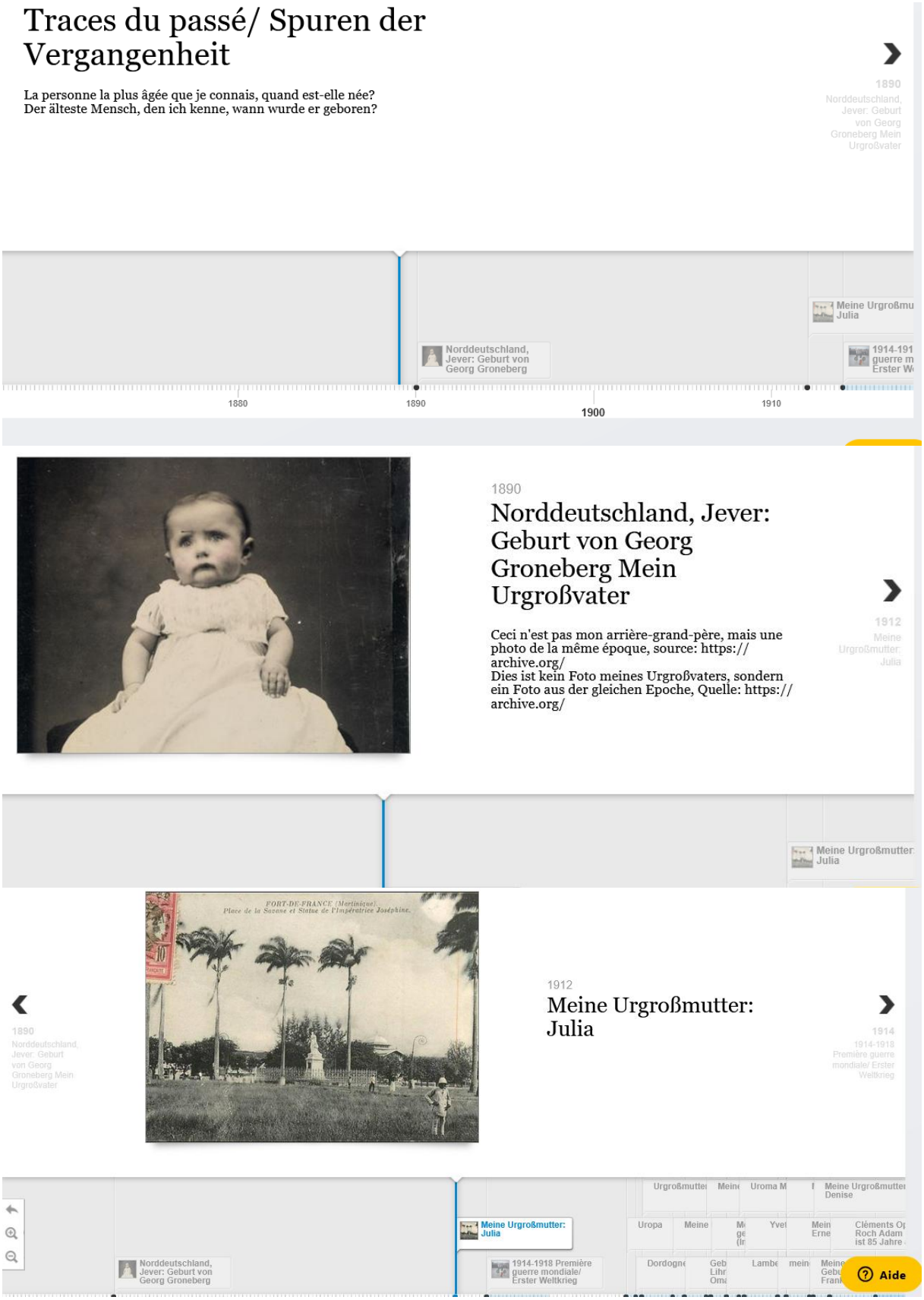
Annexe 17 : Fiche Exposé en cours d'histoire

Document conçu par Floriane Lecoq, enseignante d'histoire-géographie (Terminale technologique. Le travail sur l'histoire en parallèle du projet sur la 2e Guerre mondiale à Pont-Audemer, novembre 2024.)



Annexe 18 : Frise chronologique par l'ENT

https://ent.l-educdenormandie.fr/timelinegenerator#/view/05b4ca9e-f34f-4dd8-851c-5aa0faaddc9c





1914 — 1918

1914-1918 Première guerre mondiale/ Erster Weltkrieg

1923
Uropa



914
914-1918
remière guerre
ondiale/ Erster
/eltkrieg

1923 — 2018

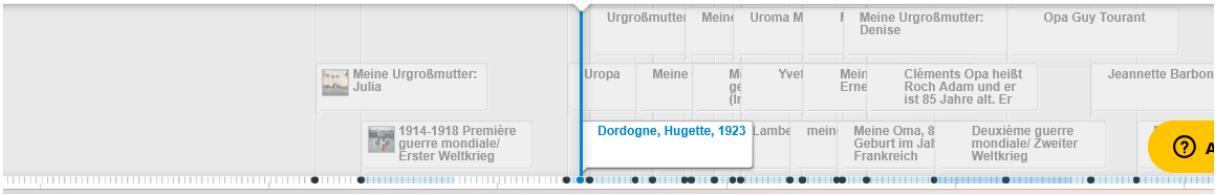
Uropa

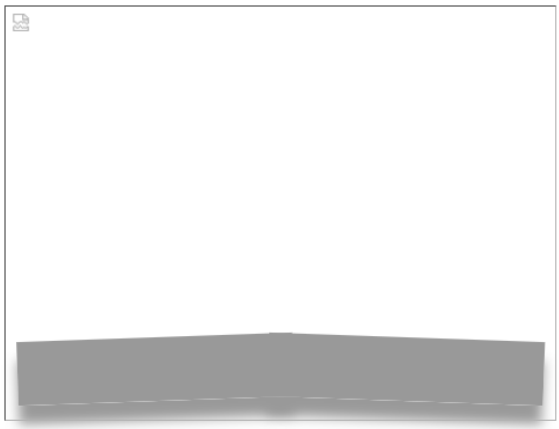
8 AOÛT 1923
Dordogne, Hugette, 1923



8 août 1923

Dordogne, Hugette, 1923

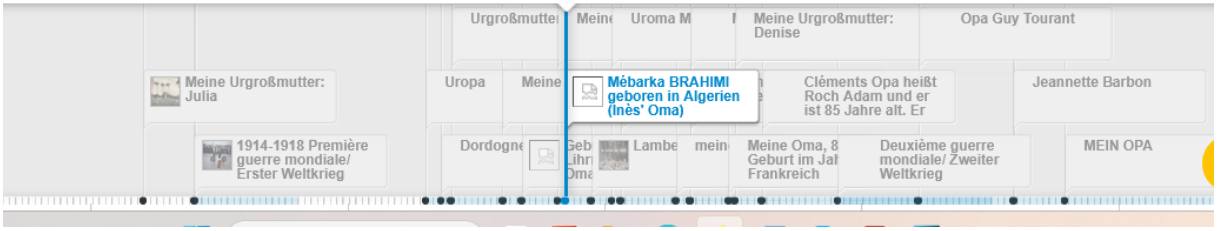




28 mai 1928

Mébarka BRAHIMI geboren in Algerien (Inès' Oma)

29



Etc.

Annexe 19 : Questionnaire/la manière de recevoir un texte

Réalisé en binôme, mise en commun facultative par une présentation des propos du/de partenaire dans le grand groupe, séance d'AP 7/03/23, seconde 13.

Questionnaire : Comment lisez-vous ?

1. En lisant, imagines-tu des images visuelles, par exemple, les personnages avec leurs habits, d'une couleur ou d'une autre, alors que le texte ne donne pas tous ces détails ?
2. Quels personnages ou lieux imagines-tu, tous, ou seuls ceux que tu aimes bien ?
3. En lisant, anticipes-tu la suite logique de l'intrigue ? Essayez-vous parfois de transformer l'intrigue ?
4. Émets-tu des jugements sur les actions accomplies ? Ou sur les personnages en général ?
5. Saisis-tu la portée d'un texte, l'enjeu humain d'un texte, les « grandes questions » qu'il pose ? Cela ne se produit jamais, parfois ou souvent ?

Questionnaire : Comment lisez-vous ?

1. En lisant, imagines-tu des images visuelles, par exemple, les personnages avec leurs habits, d'une couleur ou d'une autre, alors que le texte ne donne pas tous ces détails ?
2. Quels personnages ou lieux imagines-tu, tous, ou seuls ceux que tu aimes bien ?
3. En lisant, anticipes-tu la suite logique de l'intrigue ? Essayez-vous parfois de transformer l'intrigue ?
4. Émets-tu des jugements sur les actions accomplies ? Ou sur les personnages en général ?
5. Saisis-tu la portée d'un texte, l'enjeu humain d'un texte, les « grandes questions » qu'il pose ? Cela ne se produit jamais, parfois ou souvent ?

Questionnaire : Comment lisez-vous ?

1. En lisant, imagines-tu des images visuelles, par exemple, les personnages avec leurs habits, d'une couleur ou d'une autre, alors que le texte ne donne pas tous ces détails ?
2. Quels personnages ou lieux imagines-tu, tous, ou seuls ceux que tu aimes bien ?
3. En lisant, anticipes-tu la suite logique de l'intrigue ? Essayez-vous parfois de transformer l'intrigue ?
4. Émets-tu des jugements sur les actions accomplies ? Ou sur les personnages en général ?
5. Saisis-tu la portée d'un texte, l'enjeu humain d'un texte, les « grandes questions » qu'il pose ? Cela ne se produit jamais, parfois ou souvent ?

Questionnaire : Comment lisez-vous ?

1. En lisant, imagines-tu des images visuelles, par exemple, les personnages avec leurs habits, d'une couleur ou d'une autre, alors que le texte ne donne pas tous ces détails ?
2. Quels personnages ou lieux imagines-tu, tous, ou seuls ceux que tu aimes bien ?
3. En lisant, anticipes-tu la suite logique de l'intrigue ? Essayez-vous parfois de transformer l'intrigue ?
4. Émets-tu des jugements sur les actions accomplies ? Ou sur les personnages en général ?
5. Saisis-tu la portée d'un texte, l'enjeu humain d'un texte, les « grandes questions » qu'il pose ? Cela ne se produit jamais, parfois ou souvent ?

Annexe 20 : Notes/promenades-rencontres autour du 23, place de Verdun, Pont-Audemer



Témoignage : Mme Colette Mouard, née en 1929, en octobre 2023, par l'intermédiaire de sa fille Catherine Lepicard.
Contacts pris à la suite de l'article dans l'Éveil du 26/09/23, balades du lycée jusqu'à l'immeuble.
Balade jusqu'à une porte secondaire, ouverte de l'immeuble.
Entre la boulangerie et l'entrée principale du 23, place de Verdun, il y a une petite porte en bois qui mène au fond d'une petite cour intérieure. Au fond de la cour, il y avait un petit logement où deux dames habitaient juste après la guerre : une professeure de piano et une institutrice. Il s'agit sans doute du logement des Aszendorf, déportés en 1942.
Dans la maison principale se situait un cabinet d'assurance, Monsieur Planchon. Il avait des enfants, dont une fille que s'est suicidé après le refus des parents opposé à son souhait de se marier avec un homme veuf, père de 5 enfants. Ensuite M. Planchon a vendu son affaire. Pour le successeur, il semble y avoir eu un divorce à cause d'une histoire d'amour entre lui et l'une des dames du logement de la cour.
Une autre habitante, enfant à l'époque (née en 1937), Mme Leroy, qualifie l'immeuble du 23, place de Verdun comme une maison qui était pour elle entourée de mystères, un peu comme une « maison hantée » pendant la guerre, dans sa perception d'enfant.
Question posée aux nouveaux propriétaires rencontrés dans la cour : aucun historique de la maison a été fourni par le notaire au moment de la vente.

Annexe 21 : Carnet multimédia 2023

Erinnerungswerkstatt (Atelier du souvenir en cours d'allemand).

https://ent.l-educdenormandie.fr/scrapbook/print#/print-scrapbook/35fe



Bastien [redacted]

Dies ist ein Granateneinschlag aus dem Zweiten Weltkrieg.
Es liegt neben dem Bahnhof Glos-sur-Risle. Dieser Bahnhof wurde von den Widerstandskämpfern bombardiert, weil er auf dem Weg nach Honfleur war und die Nazi-Soldaten versorgte.



Eléa [redacted]

Mein Gegenstand auf diesem Foto ist ein Kassetenrekorder. Er befindet sich in bei meinem Vater. Ich sehe ihn selten. Ich nahm dieses Gegenstand, weil es ein Gegenstand aus der Jugend meines Vater war. Es wurde verwendet, um Musik zu hören.

https://ent.l-educdenormandie.fr/scrapbook/print#/print-scrapbook/35fe9e5

Tom

Das ist ein Walkman, er gehörte meinem Vater.
Mit dieses Objekt können wir Musik hören, wenn wir Kassetten haben !





Inès

Mein Monument auf diesem Foto ist ein Ehrenmal. Es liegt in Bonneville-Aptôt, neben dem Rathaus. Es wurde zur Erinnerung der Soldaten im zweiten Weltkrieg hergestellt. Es gibt dort Gedenkfeiern.



Joseph

Mein Objekt ist ein Camcorder. Es gehört meinem Vater . Er hat damit meine Kindheit gefilmt, es erlaubt mir, meine Vergangenheit zu sehen.



Lucille

In diesem Bild sehen wir einen Plattenspieler. Es wird zum Hören von Musik benutzt.
Links ist ein großer schwarzer Kreis. Auf der rechten Seite befinden sich 2 Rechtecke: ein kleines und ein großes.
Er ist 30 Jahre alt. Er gehört meiner 80-jährigen Großmutter, die in der Bretagne lebt. Dieser Plattenspieler gehörte ihrer Schwester. So haben die beiden früher Musik gehört.



Mathis
Mein Ort auf diesem Foto ist ein Baum auf einem Feld .
Er steht auf dem Land.
Ich sehe ihn täglich .
Dieser Baum wurde vor etwa 100 Jahren gepflanzt .
Der Baum bedeutet fur mich, dass die Spuren der Vergangenheit lange bleiben konnen .



Jeanne

Ich fahre jeden Tag an dieser alten Kirche vorbei. Sie gefällt mir. Sie steht dort schon sehr lange und wurde vor unserer Epoche gebaut.



Tristan
Das ist eine alte Uhr. Sie ist auf dem Dachboden. Ich mag das Foto, da es etwas ganz altes zeigt. Aus einer anderen Zeit.

Etc...

Annexe 22 : Préparation du grand oral, en HLP, 2025

Voici le texte de préparation en HLP pour l'épreuve du Grand Oral du baccalauréat d'Alicia David, en juin 2025, Alicia a participé à la cérémonie de la pose, voir Annexe 9.

La Shoah, ou l'assassinat de six millions de Juifs par le régime nazi entre 1941 et 1945, reste l'un des crimes les plus atroces de l'histoire de l'humanité. Ce mot hébreu, signifiant "catastrophe", évoque non seulement l'ampleur du génocide, mais aussi la destruction de familles, de cultures et de mémoires.

Depuis la fin de la Seconde Guerre mondiale, les rescapés de la Shoah ont joué un rôle fondamental dans la transmission de cette histoire. Par leurs témoignages, leurs écrits ou leurs interventions dans les écoles, ils ont permis de faire vivre la mémoire de cette tragédie.

Mais aujourd'hui, alors que nous venons de commémorer les 80 ans de la libération du camp d'Auschwitz, ces survivants disparaissent peu à peu. Bientôt, il ne restera plus de témoin direct. Alors, une question se pose avec une urgence croissante : comment entretenir la mémoire de la Shoah après la mort des derniers survivants ?

La disparition progressive de ces voix directes nous oblige à repenser les formes de transmission. Cette question touche à la fois aux enjeux de mémoire, d'éducation, de responsabilité collective et de lutte contre le négationnisme.

Nous verrons d'abord en quoi le témoignage des survivants a été essentiel pour construire la mémoire de la Shoah. Puis, nous nous demanderons quels moyens peuvent permettre, après leur disparition, de continuer à transmettre cette mémoire de manière fidèle, vivante et engageante pour les générations futures, notamment avec l'art et la littérature. Pour finir, nous verrons l'importance des lieux et objets de mémoire pour entretenir cette mémoire de la Shoah.

Comment entretenir la mémoire de la Shoah après la mort des derniers survivants ?

I. Les derniers témoins : la mémoire vivante encore présente

Tant que certains survivants de la Shoah sont encore en vie, ils incarnent la mémoire vivante de cette tragédie. Leur parole, leur regard et leurs récits constituent un lien direct avec l'histoire.

1/ Le témoignage direct

Qu'il soit oral ou écrit, il est fondamental pour comprendre les réalités historiques, en particulier celles des camps de concentration. Il permet de donner une voix aux victimes, d'humaniser l'histoire et de transmettre une mémoire émotionnelle et incarnée. Le témoin direct est celui qui a vécu les événements ; il faut le distinguer du témoin indirect, à qui un témoin a raconté son expérience, et qui en témoigne à son tour. Le témoin direct peut témoigner à l'oral ou à l'écrit. Certes, il demeure témoin même après sa mort, mais un témoignage direct vivant transmet l'histoire avec une force qui est unique. Entendre un survivant, c'est mieux appréhender la réalité de ce qu'il a vécu et être touché émotionnellement. L'objectif des témoins n'est pas seulement de rappeler l'horreur : ils témoignent aussi de leur capacité à se relever, à reconstruire leur vie, à retrouver foi en l'humanité. Ils nous enseignent la dignité, la résilience et l'importance de transmettre pour que la mémoire reste vivante, même après leur disparition.

De nombreux survivants, comme Ginette Kolinka ou Paul Schaffer, ont fait de cette transmission un véritable engagement. Ginette Kolinka, déportée à Auschwitz à l'âge de 19 ans, intervient encore dans des écoles, des conférences ou des documentaires pour raconter l'indicible. Son témoignage bouleversant donne chair à l'Histoire. De même, l'écrivain Aharon Appelfeld, qui a survécu enfant en fuyant les camps et en se cachant dans des forêts d'Ukraine, témoigne avec pudeur et intensité de cette mémoire transmise.

2/ L'archivage des témoignages oraux est aujourd'hui l'un des piliers essentiels de la mémoire de la Shoah, surtout à l'heure où les derniers survivants disparaissent.

Ces témoignages ne sont pas de simples récits ; ils sont des traces vivantes, incarnées, de l'Histoire. Les enregistrer, les conserver et les rendre accessibles permet de prolonger leur portée bien au-delà de la vie de ceux qui les ont prononcées. On ne garde pas seulement des mots, mais des voix, des visages, des émotions, une humanité qui parle au cœur autant qu'à l'esprit.
Claude Lanzmann, dans son œuvre monumentale Shoah (1985), a profondément marqué cette démarche. Il a refusé toute image d'archives : son film repose uniquement sur les témoignages de survivants, de bourreaux et de témoins, filmés dans le présent. Par ce choix, il montre que la mémoire n'est pas figée dans le passé, mais vivante. Le simple fait de dire face caméra, dans un long silence, parfois les larmes aux yeux deviennent un acte de transmission d'une puissance inégalée. -Déplacement : voir ci-dessous) Et comme le disait Lanzmann, "la Shoah ne peut être racontée que par ceux qui l'ont vécue".
Aujourd'hui, de nombreuses institutions, comme la Fondation Shoah, Yad Vashem ou USC Shoah Foundation (créée par Steven Spielberg) poursuivent ce travail d'archivage massif, souvent en vidéo, pour que ces voix continuent de parler aux générations futures.

3/ Nous pouvons pour finir évoquer le rôle que peuvent jouer les témoins de seconde et troisième générations, porteurs d'une mémoire « vivante », mais indirecte.

Nous sommes en effet entrés dans ce que l'on appelle l'ère des non-témoins directs. La mémoire de la Shoah ne peut plus reposer uniquement sur ceux qui l'ont vécue.-Elle est alors souvent portée par leurs descendants.
Les enfants et petits-enfants des victimes sont souvent profondément marqués par une mémoire transmise, parfois silencieuse, mais toujours présente.
Cette transmission intergénérationnelle s'accompagne d'un devoir de mémoire souvent plus fort encore, car elle s'appuie sur la conscience de l'absence des témoins directs. Pour ces générations, qui n'ont pas vécu les événements, mais en sont e quelque sorte les dépositaires, la littérature devient alors un relais fondamental.

II. La littérature et l'art comme vecteur de mémoire

Avec la disparition progressive des témoins directs, l'écrit prend le relais de la parole. La littérature, en particulier, joue un rôle central dans la transmission de l'histoire de la Shoah.

1/Dès l'après-guerre, des survivants ont utilisé l'écriture comme un moyen de dire l'indicible.

Des auteurs comme Primo Levi ou Charlotte Delbo ont transmis non seulement l'horreur des camps, mais aussi les rouages de l'univers concentrationnaire. Leur œuvre invite à réfléchir, à ressentir, et à ne pas oublier.
Dès la libération, les rescapés ressentent un besoin urgent de parler, de témoigner de ce qu'ils ont vu.
Toutefois, ils constatent tous que cette parole spontanée n'est pas entendue, leur témoignage paraissant « inaudible », en raison du caractère inouï, inimaginable des horreurs vécues. Face à « cette connaissance infinie, intransmissible » comme l'écrit Robert Antelme dans le Préambule de *l'Espèce humaine*), seule la littérature peut permettre de témoigner. « Seul l'artifice d'un récit maîtrisé parviendra à transmettre partiellement la réalité du témoignage. », écrit George Semprun dans *L'écriture ou la vie.* Ainsi seule la littérature permet de dire et d'être entendu.
Chacun de ces trois auteurs témoigne à sa manière, avec un style propre qui renforce la puissance de leur message. Primo Levi adopte un style sobre et précis, presque scientifique, pour donner aux faits toute leur gravité. On peut retenir de lui la célèbre exhortation : "N'oubliez pas que cela fut ».
Garde ces idées pour l'entretien. Elles ne sont pas essentielles à ton argumentation et même ont tendance à t'en éloigner.

2/ Au-delà des témoins directs, des auteurs se positionnent comme "témoins de témoins" **: ils s'inspirent de récits oraux, d'archives ou de leur héritage familial pour construire une mémoire seconde, transmise par l'art, la littérature.**

C'est le cas par exemple d'Art Spiegelman et de sa bande dessinée *Maus.* L'auteur y met en scène les échanges qu'il a eus avec son père, survivant d'Auschwitz, la transmission même de cette mémoire, de père à fils. Art Spiegelman représente les personnages sous forme d'animaux les Juifs en souris, les nazis en chats pour symboliser la déshumanisation imposée par les nazis. Ce choix crée une distance qui permet de raconter l'horreur sans la montrer frontalement, tout en soulignant l'absurdité du racisme. Cela permet aussi de mêler mémoire familiale et histoire collective.

3/ ~~-~~Mais le recours à l'artifice ou à la fiction pose question.

Jusqu'où peut-on inventer sans trahir l'histoire ? Si la fiction permet d'explorer les émotions profondes liées au trauma, elle peut aussi brouiller les repères entre réalité historique et narration imaginaire. Élie Wiesel s'est longtemps opposé à tout recours à la fiction, considérant même qu'on n'est pas légitime d'évoquer la Shoah quand on ne l'a pas soi-même vécue, avant de reconnaître qu'il était indispensable de penser de nouvelles formes de transmission avec la mort des rescapés.

Cette même réticence touche le cinéma, où montrer la Shoah pose un défi éthique majeur. Beaucoup de réalisateurs hésitent à exposer trop frontalement les images pour ne pas trahir la mémoire ou risquer le sensationnalisme. C'est pourquoi, comme dans Maus, certains préfèrent des formes symboliques, suggérées ou narratives pour faire passer l'émotion et le témoignage.

III Les lieux et objets de mémoire : l'ancrage matériel du souvenir

Après avoir exploré comment la littérature et l'art peuvent transmettre et préserver, nous allons nous intéresser à l'ancrage matériel du souvenir à travers les lieux et les objets

À mesure que les témoins disparaissent, les lieux et objets de mémoire prennent une importance croissante. Ils matérialisent l'histoire, rendent visibles les traces, et permettent à chacun de se confronter à la réalité du passé.

1/ Premièrement, les musées, mémoriaux et anciens camps de concentration jouent un rôle fondamental. Le Mémorial de la Shoah à Paris, Yad Vashem en Israël, ou encore les anciens camps, comme Auschwitz ou Drancy, sont des lieux d'éducation, de recueillement et de vigilance. Ils permettent de documenter l'histoire, de redonner une identité aux victimes, mais aussi de confronter les visiteurs à la violence du passé.

2/ L'artiste allemand Gunter Demnig a ainsi initié en 1995 le projet des Stolpersteine (« pavés de mémoire »). Ces petits blocs en laiton, posés devant les derniers domiciles libres des victimes, rappellent que chaque personne déportée avait un nom, une vie, une histoire. Aujourd'hui présents dans plus de 26 pays, ces pavés forment le plus grand mémorial décentralisé au monde. Ils incarnent une mémoire active, portée par les citoyens.

3/ J'ai eu la chance de pouvoir participer à ce projet au lycée en première. Nous avons accueilli Gunter Demnig à Pont-Audemer lors de sa pose de pavés devant la maison de la famille Aszendorf. Nous avons également fait des recherches sur cette famille, en consultant des archives. Ce projet a été une expérience très touchante et enrichissante qui m'a permis à mon tour de faire vivre cette mémoire.

Il est important de noter que ces lieux, en rendant la mémoire tangible, luttent contre l'oubli. Car les risques sont bien réels.

4/ Si la mémoire de la Shoah n'est plus transmise, elle risque de s'éteindre. Et avec elle, les leçons de l'histoire.

Oublier, c'est ouvrir la voie à la banalisation des crimes, au négationnisme, à la résurgence des discours haineux et aux discriminations. Ne pas transmettre, c'est risquer que l'histoire « rime », même si elle ne se répète jamais exactement.
La mémoire de la Shoah n'est donc pas un simple devoir historique : elle est un rempart éthique. Elle nous rappelle que chaque nom oublié est une vie effacée, et que résister à l'indifférence est un acte profondément humain.

Conclusion :

À l'heure où les derniers témoins disparaissent, la mémoire de la Shoah doit être repensée pour survivre. Cela implique une mobilisation collective, à travers les générations, les récits littéraires, les arts, les lieux de mémoire, mais aussi une vigilance permanente face aux dangers de l'oubli. Transmettre, c'est résister. Et c'est surtout faire en sorte que l'humanité ne détourne jamais les yeux des abîmes qu'elle a elle-même créés.

[Les passages relevant de la littérature ont été soulignés, tout comme ceux qui évoquent certains des derniers témoins directs vivant en France dont les témoignages ont inspiré des récits ou des romans graphiques].

Annexe 23 : Réalisation de vidéos explicatives, classe de Terminale, Lycée J. Prévert

L'insigne, le portail d'Auschwitz, le wagon de marchandises.
Ce sont les images collectives transformés par les auteures des vidéos.



L





Emma Buisson
et
Flavie Simon
TSTMGK
Vanille Congia
et
Cécilia Tourant-Pingé
TSI2D I

Travail réalisé en novembre 2024 à partir d'extraits de textes littéraires et la découverte des « pavés de mémoire » à Pont-Audemer. Les élèves ont choisi de retracer le parcours de Noémie Rabinovitch, déportée d'Évreux avec son frère. Vidéo disponible sur le site de jacquesadit.org : https://www.jacquesadit.org/exhibits/show/atelier-du-souvenir/accueil-atelier-souvenir

TABLE DES MATIÈRES

REMERCIEMENTS 1

INTRODUCTION. 2

I. ENQUETE SUR LES MEMOIRES DE LA SHOAH ET LEUR FABRICATION. 15

Introduction à la première partie. 16

1. Enquêter sur le rapport entre conservation et localisation. 21
1.1 Remarques préliminaires. 21
1.2 Une mémoire contre l'oubli. 25
1.2.1 Définir l'acte du souvenir. 25
1.2.2 Proposer des critères pour caractériser l'acte du souvenir. 30
1.2.3 Décrire la fabrication des supports de mémoire. 34
1.2.4 Distinguer les processus de mémorisation. 38
1.2.5 Identifier les motivations artistiques, pédagogiques et politiques des mémoires de la Shoah. 42
1.2.6 L'enquête : une marche à suivre. 44
1.3 Une mémoire par l'inscription dans l'espace. 48
1.3.1 Distinguer l'« invention » de l'« inventaire ». 49
1.3.2 L'exemple du « Mur des noms ». 50
1.3.3 L'institution des droits humains. 52
1.3.4 La méthode herméneutique : une marche à suivre. 57
1.3.5 L'exemple des récits de vie. 62
1.3.6 La fonction préconceptuelle des métaphores. 69
1.3.7 Deux exemples littéraires. 72
1.3.8 L'ancrage dans la mémoire par des « images frappantes ». 81
1.3.9 La possibilité du partage des souvenirs en question. 82
1.4 Une mémoire fabriquée : les différents tropes d'« atelier ». 84
1.4.1 La production de mémoires dans l'atelier. 85
1.4.2 Distinguer l'éducation et la *paideia*. 87
1.4.3 Inviter à une rencontre littéraire : une marche à suivre. 91
1.4.4 Dans le contexte de la littérature de la Shoah, adapter la « rencontre littéraire ». 97
Tableau n°1 : Pistes d'application. 100

2. Enquêter sur le cadre de l'expérience du souvenir. 101
2.1 Remarques préliminaires. 101
2.2 Hypothèse de travail : la figuration est une forme particulière de la pensée pragmatique. 101
2.2.1 La figure de la Madeleine de Proust ». 102
2.2.2. Une figure colorée : les « couleurs du souvenir ». 105
2.2.3 La figure de la « contiguïté ». 107
2.2.4 La figure de la sphère (de l'intime, du privé et du public). 109
2.2.5 La figure de la « bifacialité » du virtuel /de l'actuel. 111
2.2.6 L'exemple du « déjà-vu » de Bergson. 114
2.3 Première conséquence didactique : attribuer une fonction clé à la « reconnaissance attentive ». 117
2.3.1 Définir l'« attention » avec Bergson. 118
2.3.2 Attribuer un rôle central à la « reconnaissance attentive ». 120
2.3.3 Reprendre des préjugés politiques et idéologiques. 124
2.3.4 L'héritage comme analepse. 126
2.3.5 Hériter d'une absence : la métaphore du fantôme. 130
2.3.6 La marche à suivre : la prolepse. 134
2.3.7 Remonter les motifs d'un « tissu ». 138
2.3.8 Structurer les mémoires « générationnelle » avec Ricœur et Halbwachs. 143
2.4 Deuxième conséquence : de la « reconnaissance attentive » vers des compétences de « remémoration ». 146
2.4.1 S'entrainer à composer des souvenirs. 146
2.4.2 S'entrainer à la pensée poétique. 148

2.4.3 S'entraîner à (re)produire des formes « allégoriques ». 154
2.4.4 S'entraîner à (re)produire des supports de mémoire. 156
Pistes d'application n° 2. 163

3. Enquêter sur les intentions d'un travail de mémoire. 164
3.1 Remarques préliminaires. 164
3.2 Se souvenir ensemble. 165
3.2.1 Pour une « communauté », un dispositif de recherche issu de la philosophie avec les enfants et les adolescents. 165
3.1.2 Pour un dispositif favorisant la construction d'habiletés de pensée. 171
3.2.3 Pour un dispositif d'approche sensorielle. 174
3.2.4 Pour un dispositif de mise en lumière de la capacité à reconnaitre. 176
3.3 Distinguer l'implicite et l'explicite dans le contexte spécifique des récits mémoriels. 178
3.3.1 Lire, interpréter et comprendre des silences et des intentions. 178
3.3.2 Écrire et expérimenter une retenue. 179
3.3.3 Vivre une expérience littéraire. 180
3.3.4 Poser collectivement la question de la violence. 182
3.3.5 Apprendre à écouter une voix narrative. 183
3.4 Le critère d'un choix sincère d'un texte-support pour l'atelier du souvenir. 188
3.4.1 La prise en compte de la vulnérabilité de la lectrice et du lecteur. 188
3.4.2 L'établissement d'une relation esthétique subjective. 190
3.4.3 Développer les critères de choix. 191

II. ENQUETE SUR LES MEMOIRES DE LA SHOAH ET LES IMPLICATIONS AFFECTIVES DU SOUVENIR. 194

Introduction à la deuxième partie. 195

1. Identifier la place des émotions dans l'expérience réceptive des mémoires de la Shoah. 197
1.1 Prendre en compte la spécificité affective de la communauté de recherche pour le choix des textes de la Shoah. 197
1.1.1. Enquête sémantique autour du concept de l'émotion. 199
1.1.2 Biologie et la sociologie : des regards croisés et complémentaires pour comprendre le processus d'adaptation et le rôle de la peur. 202
1.1.3 Question complémentaire : l'action des justes et le problème du concept de « nature ». 204
1.2 Enquête sur la fonction axiologique des émotions dans le processus d'apprentissage. 207
1.2.1 Introduction au processus de « réévaluation » avec Gerald Hüther. 207
1.2.2 Distinguer sympathie, empathie et résonance. 209
1.2.3 Distinguer et différencier les émotions. 211
Pistes d'application n° 3. 215
1.3 L'expérience intersubjective dans la communauté de recherche. 216
1.3.1 Une formation mutuelle et réciproque. 216
1.3.2 Expérimenter le jugement nécessitant d'articuler imagination et rationalité. 218
1.3.3 Expérimenter une écoute empathique. 223
1.3.4 Expérimenter la compréhension sympathique, « une migration conceptuelle ». 224
1.3.5 Expérimenter un axe de résonance avec Hartmut Rosa. 228
1.3.6 Expérimenter des relations de qualité dans l'institution scolaire. 230
1.3.7 De l'expérience à la définition de valeurs et de normes. 234
Pistes d'applications n°4 : 238

2. Expérimenter et identifier la place de l'émotion dans la représentation. 239
2.1 Identifier le rapport entre émotion morale et action. 239
2.2 Représenter le rapport entre l'émotion et l'action. 241
2.3 La « manière d'agir » et la distinction entre émotion et volition avec Pierre Livet. 244
2.4 L'individuation et la manière de ressentir avec Aristote. 246
2.4.1 Le souvenir-affection aristotélicien. 247
2.4.2 La proportionnalité de la manière de ressentir selon Aristote. 250
2.5 La marche à suivre : de l'atelier en milieu scolaire vers la société avec Martha Nussbaum. 253
2.6 Le contexte d'un « virage émotionnel » dans les sciences humaines. 257

Tableau des rôles des émotions dans l'ateliers du souvenir. 260

3. Le rôle clé du récit dans l'ateliers du souvenir. 262
3.1 Définir l'individuation comme une construction narrative. 262
3.1.1 Hypothèse de travail : la narration constitue un ressort dynamique pour soi-même et autrui. 262
3.1.2 Présenter l'identité narrative de Ricœur. 263
3.1.3 L'individuation et l'intrigue. 264
3.1.4 La marche à suivre : l'examen critique de ses valeurs. 267
3.1.5 Examen et interprétation. 268
3.1.6 Imaginer et conceptualiser. 270
3.2 Récit et mémoire individuelle. 272
3.2.1 De l'expérience subjective vers formation de jugements argumentés. 272
3.2.2 Impliquer les émotions dans le processus de problématisation. 275
3.2.3 Questionner la motivation de l'action et définir des critères. 279
3.2.4 Proposer des textes pour imiter, interpréter, comprendre et mémoriser. 284
3.3 Récit et dialogue. 289
3.3.1 S'exercer à interpréter dans la communauté de recherche. 289
3.3.2. La marche à suivre : chercher les présupposés. 291
3.3.3 Le statut du préjugé. 293
3.3.4 La marche à suivre pour rencontrer autrui. 294
3.3.5 La construction d'un questionnement éthique. 296
3.3.6 S'exercer à raconter l'expérience. 299

Conclusion de la première et deuxième partie. 305

III. LES IMPLICATIONS METHODOLOGIQUES DE LA MISE-EN-ŒUVRE DE L' « ATELIER DU SOUVENIR ». 307

Introduction à la troisième partie. 308
Remarques préliminaires sur les « émotions morales ». 308

1. Mise en œuvre de comités de lectures. 311
1.1 Organiser le cadre de la réception d'un texte. 311
1.1.1 Tenir compte de la complexité des mémoires de la Shoah. 312
1.1.2 Les limites de la démarche. 314
1.1.3 La portée philosophique des extraits choisis. 315
1.1.4 L'expérience d'une lecture en comité. 319
1.2 Proposer d'agir en lisant. 333
1.2.1 Hartmut Rosa et la relation au monde. 333
1.2.2 Un exemple : Écrire et dessiner une rencontre. 337
1.2.3 La spécificité de la littérature de jeunesse. 342
1.3 Mobiliser l'écriture, la lecture et l'écoute. 345
1.3.1 Le critère « existentiel » pour choisir les textes. 345
1.3.2 L'écriture de soi comme préparation des ateliers (pour les animateurs, animatrices). 351
1.3.3 Les effets de la lecture et de l'écoute. 354

1. Mise en œuvre d'une enquête historiographique. 360
2.1 Trébucher, le scandale. 361
2.1.1 Comment aborder concrètement les déportations locales ? 362
2.1.2 Le moment opportun de l'agir. 367
2.1.3 Le pavé de Gunter Demnig, inscrire une trace artistique et mémorielle. 370
2.1.4 Le pavé de Proust, un moment de retrouvaille. 372
2.2 L'exemple d'une démarche de commémoration. 375
2.2.1 La démarche des petits pas. 375
2.2.2 Des outils méthodologiques. 379

3. Des modèles à mettre en œuvre. 387
3.1 Deux modèles de fabrique de mémoire. 387
3.1.1 Le premier modèle : Autobiographie d'un immeuble. 387

3.1.2. Le sentiment de faim et les livres de recettes des camps. 392
3.2 Le modèle de l'enquête familiale en question. 399
3.2.1 Les motivations de constituer une « biographie familiale ». 399
3.2.2 Les objets qui parlent. 404
3.3 Le modèle d'une relation d'attachement. 407
3.3.1 Un exemple : le projet « Hanuz Hachenburg ». 407
3.3.2 Le problème du changement d'échelle, élargir le cadre de l'atelier du souvenir ? 410
3.3.3 La culture du souvenir. 411

Conclusion de la troisième partie. 417

CONCLUSION GENERALE. 419

BIBLIOGRAPHIE 426

Ouvrages 426

Articles 432

Filmographie 436

Sitographie 436

ANNEXES 439
Annexe 1 : Diagramme de Gantt 439
Annexe 2 : Enquête-Bilan/Déambulation dans Rouen/Point de départ 440
Annexe 3 : Paroles d'élèves/Introduction 442
Annexe 4 : Associogramme – d'où viennent mes connaissances ? 446
Annexe 5 : Fiche de travail pour la mise en voix des textes en atelier du souvenir 450
Annexe 6 : Lecture de *Les Disparus* – Fiche de travail 451
Annexe 7 : Le couple Isaac et Bronislawa Aszendorf 455
Annexe 8 : Chronologie du projet *Stolpersteine* 457
Annexe 9 : Discours de la cérémonie de pose des pavés du 8 avril 2024 458
Annexe 10 : Travail biographique, école primaire : Le couple Aszendorf 460
Annexe 11 : Réalisation de la note biographique *Stolperstein Guide App.* 463
Annexe 12 : Exemple d'un focus thématique 464
Annexe 13 : Atelier de lecture, école primaire 469
Annexe 14 : Barbara Yelin – dessiner des souvenirs – invitation à dessiner 470
Annexe 16 : BO programme d'Histoire 473
Annexe 17 : Fiche Exposé en cours d'histoire 474
Annexe 18 : Frise chronologique par l'ENT 475
Annexe 19 : Questionnaire/la manière de recevoir un texte 478
Annexe 20 : Notes/promenades-rencontres autour du 23, place de Verdun, Pont-Audemer 479
Annexe 21 : Carnet multimédia 2023 480
Annexe 22 : Préparation du grand oral, en HLP, 2025 482
Annexe 23 : Réalisation de vidéos explicatives, classe de Terminale, Lycée J. Prévert 486
TABLES DES MATIERES 489