



Cet article est paru dans la revue Commentaire, été 1995

LE FILM SHOAH EN CLASSE DE PHILOSOPHIE.

Par Robert Redeker

A Claude Lanzmann,

Au moment où l'on vante, à tort¹, les qualités pédagogiques du film de Steven Spielberg, La Liste de Schindler, peut-être est-il intéressant de parler de mon expérience du film de Claude Lanzmann Shoah, ce glacial chef d'oeuvre, en classe de Philosophie dans le lycée où j'enseignais pendant l'année scolaire 1993-1994, qui était le *Lycée Pardailhan*, situé à Auch, Préfecture du département de Gers (dans un milieu très rural). J'ai en effet tenté, avec mes élèves de Terminale littéraire, auxquels je rends ici un hommage sincère, de faire du film

¹Voir, sur le film de Spielberg, mon article Auschwitz ne se raconte pas, dans *L'Arche*, juillet 1994. Par ailleurs le n°70 (4^e trimestre 1994) de la revue Po&sie consacrée à la poésie yiddish de l'anéantissement traite à travers des articles de M.Olender, R.Ertel, C.Lanzmann et D.Sallenave de questions très proches de celles que nous étudions ici.

de Claude Lanzmann, l'un des pivots de mon enseignement philosophique. Ce film est une source inépuisable pour la pensée, « *noir miracle*² », ce que n'est pas le film de Spielberg.

Choisir Shoah ou choisir Spielberg?

Soit le problème **pédagogique** et **philosophique** suivant: si l'on veut prendre *Auschwitz* comme point d'ancrage pour la réflexion philosophique, faut-il, outre le livre indispensable de Primo Lévi, Si c'est un homme, choisir comme support cinématographique Shoah de Claude Lanzmann ou bien La liste de Schindler de Steven Spielberg? La question serait saugrenue si, sous la pression conjointe de la sociologie et de la psychologie, la pente à opter pour le plus facile n'était devenue un réflexe pédagogique. La réponse à cette question est déjà philosophique, -il est impossible de désarticuler *philosophie* et *pédagogie*: toute philosophie est un enseignement et toute pédagogie suppose une philosophie- puisqu'elle s'inscrit dans **la conception de la mémoire** qui va déterminer dans son entier la suite du travail.

Le film La liste de Schindler est-il le film approprié au projet pédagogique de placer Auschwitz au centre de la réflexion philosophique? La Liste de Schindler est un film oublié aussitôt vu; on le croit **film de mémoire**, il se révèle **film d'oubli**, film d'amnésie. Pourquoi est-il auprès des adolescents film d'oubli. ? D'abord, parce qu'il se déroule suivant un fil conducteur, en fonction d'une narration, en racontant une histoire - et cela, sans tenir compte de ce que justement, la sauvagerie nazie s'appliqua à détruire toutes les structures temporelles chez les victimes. L'oubli, l'amnésie, de ce **crime contre le temps** est une des lacunes les plus criantes du film de Spielberg. Ensuite, parce que ce film se rapproche trop de ce que les

²Selon la si forte formule de Rachel Ertel. Lire: Rachel Ertel, Le noir miracle, dans Universalia 1986 repris dans Au sujet de Shoah, Belin 1990, collection *L'extrême contemporain*.

adolescents voient à la télévision (c'est d'ailleurs l'un des -mauvais- arguments des pédagogues pro-Spielberg: les adolescents ne seront pas désorientés par l'art de Spielberg). Or, qui ne sait que la télévision est le média de l'oubli, le média dont l'oubli est la production principale, que rien n'est plus amnésique que l'image télévisée? Enfin -et surtout- il faut remarquer que certaines de ses scènes renvoient les élèves, qui ont entre dix-sept et vingt ans, à des jeux de vidéo, des jeux de vidéo-meurtres, si nombreux., des **jeux de simulation** qui ne sont pas comme - *simil*- la réalité, (car simuler n'est pas être similaire) mais qui finissent par engloutir cette réalité et par se substituer à elle dans l'esprit des adolescents. Le film se noie dans la banalité de cette violence jouée dont les adolescents sont quasiment blasés, qui est leur quotidien visuel. Tout au plus, si vous posez des questions, si vous interrogez ces jeunes, vous verrez que ce film ne leur inspire que des lieux-communs sur la nature humaine et réveille en eux une conscience simplement humanitaire, c'est-à-dire une conscience convenue, fabriquée par les médias, qui s'exprime dans un discours obligé. Les réponses que vous recueillez de cette manière ne fournissent pas un matériau qui pourrait servir de matière première philosophique. L'une des causes de l'échec auquel ne peut que conduire l'usage pédagogique du film de Spielberg est que ce film renvoie, par sa cinématographie même, par la manière dont il est filmé et dont il est monté , les adolescents à l'univers de **leurs loisirs**. Cette parenté de structure entre l'univers des loisirs et le film de Spielberg éloigne ce film de tout intérêt pédagogique. Certes, dira-t-on, *école* nous vient d'un mot Grec, skolé, que l'on traduit ordinairement par **loisir**. Malgré ce rapprochement, **le** loisir de la culture (*penser, lire, écrire*) est à distinguer **des** loisirs de la consommation de masse (que l'on veut pourtant importer dans les lycées, la confondant avec une culture de masse, afin que les lycées deviennent aussi **sympathiques** qu'une *galerie marchande* d'hypermaché) .Proust, dans un texte titré Une journée de lecture que l'on trouve dans Pastiches et Mélanges, montre avec éclat ce que peut-être ce loisir, consacré à la lecture, et en quoi il se distingue radicalement de

toutes les autres activités, étant la seule apte à fournir à l'âme l'incitation à approfondir sa vie intérieure. Le loisir, la *skolè*, n'est pas les loisirs, consommation de temps vide. Dans le loisir, *nous avons le temps*, tandis que dans les loisirs, *le temps est devenu une marchandise* que l'on vend, que l'on achète et que l'on consomme. Dans le loisir, cette fameuse *skolè*, le temps est en nous et nous nous l'approprions, tandis que dans les loisirs le temps est une marchandise extérieure, il est au dehors de nous sur l'étal des supermarchés du divertissement, il est un produit des industries de la communication que nous essayons de dévorer le plus goulûment possible. « *Sommes-nous esclaves ou bien avons-nous loisir?* » demande Socrate, dans l'une des oeuvres inaugurales de la Philosophie (Le Phédon), à des interlocuteurs trop pressés. Sans le loisir, il n'y a ni la culture, ni la formation de l'esprit, ni maîtres ni disciples, ni enseignants ni élèves. Bref, sans le loisir, il n'y a pas d'humanité. Sans le loisir, il n'y a que des producteurs et des consommateurs, autrement dit une espèce ramenée au biologique et au mécanique, à l'utilitaire. Le loisir est l'espace de l'âme, autrement dit la subjectivité vivante, non occupé par autre chose que le souci de la pensée. C'est à ce loisir que nous devons former nos élèves (tous nos élèves, y compris ceux des séries de l'enseignement technique, car ce sont les plus nécessaires -**c'est donc des loisirs que nous devons les libérer**). On ne les libère pas des loisirs en leur montrant le film de Spielberg. Ce film, en effet, est en continuité avec leurs loisirs. Pendant ce loisir opposé aux loisirs le professeur forge son âme dont il va communiquer quelque chose à ses élèves. Aristote était surnommé "*le liseur*". Le professeur, à la semblance d'Aristote, prend plusieurs jours par semaine pour lire, écrire, penser, bref pour continuer à être étudiant, *écolier*, pour vivre dans l'univers des idées et des oeuvres. **Faire cours** n'est pas enseigner ce qu'on sait (il est impossible d'enseigner ce qu'on sait, qui est un savoir mort, un tas inerte), c'est **enseigner ce qu'on apprend, c'est enseigner ce qu'on cherche**. Encore convient-il d'éviter d'apprendre dans le but d'enseigner, dans le but de préparer ses cours, etc..., tant est juste la parole d'Alain « *quand on s'instruit en vue*

d'enseigner, on s'instruit mal »; il est tout aussi mauvais d'apprendre pour enseigner aux autres qu'il est vain de tenter de leur apprendre à apprendre³. Le loisir déborde jusqu'au cours, qui en est une annexe: dans le cours, ce que le professeur cherche et apprend durant le loisir se solidifie en une parole publique, prend chair par le contact avec un public. Le cours est la crue du loisir.

La facilité de Spielberg.L'effort de Shoah.

Il faut articuler le concept **les loisirs**, dont Marcuse dans L'Homme Unidimensionnel s'était appliqué à montrer qu'ils consistaient en une aliénation de la vie, une sorte de « *colonisation de l'existence* », avec celui-ci : **l'humanitaire**. On ne nous parle plus de rien d'autre: *les loisirs et l'humanitaire*. On peut se demander pourtant si ce ne sont pas là deux faces barbares d'une même médaille? La fausse conscience politique, c'est-à-dire la non-conscience politique qui accompagne le déferlement des loisirs, est **l'humanitaire**⁴. Le film de Spielberg s'inscrit dans ce marché de l'humanitaire, corollaire du marché des loisirs (sports, musique, varétés) . Le succès du film de Spielberg est lié à cette conscience humanitaire, qui, fausse conscience, inhibe toute pensée politique -l'émotion (comme à la télévision) y tient

³On n'insiste jamais sur la véritable surprise du Discours de la Méthode de Descartes. Le « *père de la philosophie moderne* », ainsi qu'il est désigné par Hegel, y laisse entendre qu'on ne peut pas enseigner la méthode, qu'on ne peut pas donner des leçons de méthode, car pour l'apprendre il faut déjà la posséder. Le Discours de la Méthode est un **refus** d'enseigner la méthode. C'est pourquoi Descartes préfère se montrer (une **enseigne**, *monstration*, plutôt qu'un **enseignement**) « *comme en un tableau* »; montrer, fable ou bien histoire, le tableau de l'autobiographie intellectuelle de Descartes, tableau qui devient un miroir dans lequel, puisque « *le bon sens est la chose du monde la mieux partagée* », chaque homme pourra se reconnaître. Ce miroir est un **miroir qui dit l'avenir**: il montre les fruits que chacun pourra cueillir s'il conduit sa raison comme la méthode l'y invite. Par suite, la psychopédagogie est dans l'illusion lorsqu'elle croit qu'on peut enseigner les opérations de l'esprit. Descartes, on l'a vu, n'enseigne pas ces opérations qui se nomment *déduction* et *intuition*. Il se montre en exemple, il pense devant ses lecteurs. L'exemple, créateur d'admiration qui pousse à imiter, est alors le substitut d'un impossible enseignement.

⁴J'ai développé ce thème dans l'article Qu'est-ce que l'humanitaire de l'intérieur? *Nouveaux Repères*, oct.1994 repris dans *Les Temps Modernes*, déc.1994.

lieu de réflexion. La *conscience humaine* est certes une conscience acéphale, mais elle est surtout une *conscience inhumaine* en tant qu'elle porte en elle un déni du politique, en tant qu'elle prend l'homme comme *animal biologique* tandis que cet animal n'est **humain** qu'en n'étant pris que comme *animal politique*. Par ailleurs, ce film met en scène une sorte de salut par l'argent, tout comme il se montre selon une frénésie du quantitatif (il est impératif pour Schindler sauver le plus possible de « *ses* » juifs); jusqu'ici on avait parlé au sujet de l'univers concentrationnaire de résistances et de solidarités liées à la foi religieuse ou bien à la conviction politique, Spielberg innove en représentant un salut par l'argent. Ce film légitime l'idée, monstrueuse autant qu'atrocément amnésique -surtout dans l'univers du *Lager*, d'un *bon nazi*, d'un *nazi humain*. Toutes ces raisons expliquent que La liste de Schindler est un film d'oubli, qu'il faut bannir de l'usage pédagogique. Shoah au contraire est un film qui vous hante, qui vous habite, à la manière des grands poèmes, qui ne vous lâche plus, la nuit, le jour...le jour, la nuit...Vous devez vivre **avec** Shoah. Vous devez vivre **malgré** Shoah.

Mais Shoah, ce **film qui pense**, ce film qui exige un si noble effort du spectateur, si pur et si difficile, ce film que chaque spectateur doit aller chercher pour être à sa hauteur, au même titre que les grandes oeuvres de *Spinoza* ou de *Proust*, comment l'amener aux élèves qui eux sont gavés à la facilité, et qui ont perdu toute habitude d'aller chercher quoi que ce soit? Il faut aller chercher *La Divine Comédie*, il faut aller chercher *L'Ethique*, de même il faut aller chercher *Shoah*. Shoah ne vient pas illustrer une idée, ne vient pas accompagner une idéologie, ne vient pas servir d'annexe à un moralisme, **Shoah ne vient pas en complément de quelque chose d'autre**. Shoah n'est le complément de rien: il est une oeuvre, difficile. La pédagogie la plus courante a le tort de voir le cinéma comme complément, pour faciliter la compréhension de théories, de discours, de livres, de morales et de moralismes. Shoah ne peut entrer dans cette pédagogie courante -oh, combien excusable car elle répond à des urgences

auxquelles chaque jour sont confrontées les professeurs!- , c'est un film qui a besoin d'une haute pédagogie, spécifique.

Pédagogie et cinéma.

Traçons les linéaments d'une pareille pédagogie. Quel peut être le statut pédagogique du cinéma? Shoah n'est pas quelque chose de ressemblant à une oeuvre littéraire: on croit tout donner à un film en le rapprochant d'une oeuvre littéraire, -quand on parle, par exemple, d'un *cinéma littéraire*- on croit lui accorder une légitimité, alors qu'on fait exactement le contraire: en le rapprochant d'une oeuvre littéraire, on le dévalorise par rapport à l'oeuvre littéraire, on en fait un bâtard de littérature et de cinéma, de discours et d'image. Le cinéma n'est pas un analogue affaibli de la littérature, il n'est pas une littérature pour temps où l'on aurait perdu la patience de lire. Le cinéma n'est pas à l'image ce que la littérature est aux mots. Shoah est dans le cinéma, dans le plus grand cinéma, au sein même du plus grand des cinémas, une oeuvre à hauteur de l'Antigone de Sophocle, c'est à dire non pas une oeuvre de cinéma ressemblant à une oeuvre littéraire, mais une oeuvre totale, aussi bien littéraire et philosophique que cinématographique, une oeuvre qui est un don **de** l'humanité **pour** l'humanité.

Quelle pédagogie erronée que de se servir d'un film comme d'un support, d'une illustration! Veut-on que l'image vienne accompagner le discours, ou bien que le discours soit justifié par l'image? On méprise à vrai dire le cinéma, lorsqu'on agit ainsi, parce que le cinéma n'est alors plus là que pour venir illustrer un discours, ou faciliter une pédagogie. Or, les oeuvres cinématographiques, loin d'être des mises-en-images d'un discours sont des **oeuvres de pensée**: - et il faut alors aborder Shoah, comme on ouvre *Shakespeare*, *Proust* ou *Spinoza*, comme on les aborde, à la façon d'oeuvres de pensée. Loin de faciliter la

pédagogie, ces oeuvres si elles sont affrontées rendent tout plus difficile⁵. *Le difficile est le seul chemin*, écrivait en substance Kierkegaard.⁶

Le mauvais usage du cinéma.

Comment il ne faut pas aborder un film lorsqu'on est dans la pédagogie ? Quelles sont les fautes pédagogiques que l'on commet en général, qui sont des fautes à la fois **contre le cinéma**, puisqu'elles réduisent le film à la figuration d'un discours théorique, des fautes **contre le bon sens**, et des fautes **contre la pensée**, puisqu'elles conduisent à l'opinion, à la parlotte sentencieuse qui se prononce sur tout ce qui se présente, au bavardage qui imite mal un débat télévisé, à la vanité de la doxa? La première faute, qui est une **faute contre le cinéma**, une méprise sur le cinéma qui est un mépris pour cet art, consiste à se servir du cinéma pour illustrer un discours. On ira voir Gandhi pour illustrer l'anticolonialisme, désirant par la même occasion faire une leçon de morale. Ainsi par exemple, une leçon d'histoire sur la *Seconde Guerre Mondiale* serait illustrée par un film (il va sans dire que le film de Lanzmann, s'il était choisi dans ce cadre, en mettrait en déroute l'intention même). Cela signifie de toute façon soit que le discours tenu n'est pas autosuffisant et qu'il a besoin de l'attestation de l'image, soit que le film n'est que du discursif mis en images, du discours en figure, ce qui est la négation même du cinéma. La seconde faute, très fréquente et qui est une **faute contre le bon sens** - et qui manifeste un « *esprit de lourdeur* », pour prendre une expression de Nietzsche- consiste à vouloir faire de l'édification morale ou politique à partir du cinéma:

⁵Le sous-entendu pervers de ceux qui parent le film de Spielberg de vertus pédagogiques et exactement l'opposé: ce qui est facile est, pour eux, pédagogique. Beaucoup d'enseignants, - travaillés jusqu'à la fatigue par les discours que les démagogues loquaces, sociologues, psychologues, psychopédagogues, journalistes de tout poil, ne cessent de tenir sur leur métier, comme les picadors travaillent le toureau- n'ont plus d'exigence que **minimale**: plutôt La liste de Schindler que rien, puisque Shoah, veut-on leur faire croire, est trop difficile. Plutôt un article de presse que *Corneille* ou *Racine*!

d'une part, le but n'est jamais atteint et d'autre part cette conception repose sur une ignorance de l'essence de l'art. On ira voir Malcolm X pour lutter contre le racisme. Cette attitude se love dans l'héritage de conceptions asservissantes de l'art: un art *catéchisme*, ou un art *réalisme socialiste*, autrement dit un art qui n'est que du discours déguisé. Enfin, la troisième faute, qui est une **faute contre la pensée**, est de parler, d'opiner de tout et de rien, palabres interminables sur les généralités les plus vides et les *on-dit* les plus vagues à partir du film et autour du film; celui-ci est alors ratatiné au rôle de prétexte pour barbares bavards. Introduire un film dans la pratique pédagogique implique que l'on se garde de ces trois fautes, qui sont aussi trois dangers, et que l'on ait une idée du film comme **oeuvre de pensée** autonome. Il ne faut pas commencer, comme on pourrait en être tenté, par faire parler l'oeuvre (comme s'il s'agissait de tables tournantes interrogées avec anxiété), ou par « faire parler » les élèves autour du film (cela se pratique aussi autour d'un tableau); il y aurait là une conception de l'art supposant qu'un film (mais c'est vrai aussi pour un tableau) dit sur un mode figuratif, par le truchement d'images, quelque chose que l'on pourrait traduire sur un mode discursif. C'est mépriser à la fois le discours et le cinéma, comme s'il s'agissait de deux unijambistes que l'on voudrait rendre efficaces en les collant l'un à l'autre comme des frères siamois. Le cinéma n'est pas une pensée mise en images de quelque chose qui serait extérieur à l'image, bien au contraire, il est une manière particulière de penser, il est une pensée dans l'image, il est un penser. Le cinéma reverse le mépris traditionnel de la métaphysique de l'Occident à l'encontre de l'image, mépris inauguré par le geste platonicien d'exclusion de la *mimésis*, dans la mesure où le cinéma est l'image en train de penser, l'image comme acte de pensée. Pour parodier Aristote, qui posa « *nul ne pense sans image* », disons: **dans le cinéma, l'image pense**. L'image n'est pas un discours, et un discours peut se tenir debout lui-même, il n' a pas

⁶Précisément: « *Ce n'est pas le chemin qui est difficile, mais le difficile qui est le chemin* ». Cette phrase va comme un gant à l'introduction du film Shoah en classe de Philosophie.

besoin de la béquille de l'image, il n'a pas besoin de l'attestation de l'image. Le film, quand il est un grand film, dit quelque chose qui ne pouvait se dire **que** par un film, il n'a pas besoin de la béquille des discours. Il est vain d'interroger un film, sauf dans le cas d'un documentaire, ce que Shoah n'est pas, pour en extirper un maximum d'informations. On suppose alors qu'un film est une sorte de tableau infiniment riche en informations qu'il s'agit de décoder comme un rébus, on suppose alors de plus que la différence entre une oeuvre mineure et une oeuvre majeure est la différence entre une pauvreté et une richesse en informations. Or, si une oeuvre d'art est une **énigme**, elle n'est ni un rébus ni une devinette; si elle est une énigme, ce n'est pas par les informations qu'elle contient, mais parce qu'elle nous regarde et nous interroge. Les peintures de Lascaux ne sont pas énigmatiques parce que nous manquons d'informations sur elles, elles sont énigmatiques parce qu'elles nous regardent à partir d'un fond qui nous échappera toujours, même si notre information sur la *Préhistoire* devient exhaustive. Aborder l'art comme un rébus, ou comme une somme d'informations, serait en mésestimer la nature; ce serait aborder le cinéma, ou le tableau, ou le roman, ou le poème, en frénétiques du savoir computable, encyclopédique, c'est à dire au fond en frénétiques du quantitatif et de l'information. C'est l'écueil que mes élèves et moi-même cherchâmes à éviter, nonobstant que nous en frolâmes souvent le risque.

Amener Shoah.

Comment alors l'amener, ce film, Shoah? Il parut nécessaire de se délester de la représentation du professeur qui arrive avec un film pour illustrer un cours, ou bien qui se présente avec une intention édifiante, moralisatrice. Par suite, je ne suis arrivé ni avec une

morale en kit⁷, ni avec un savoir sur Auschwitz: -ni en moralisateur, ni en théologien, ni en historien. Il fallait être aussi glacial que le film: arriver sans rien de rassurant, sans rien qui puisse consoler. Car, au contraire de La liste de Schindler, il n'y a rien de rassurant à quoi pouvoir s'accrocher dans Shoah; car aussi, à l'opposé du fonds consolant du film de Spielberg, il n'y a rien de consolant, absolument rien, dans le film de Lanzmann, qui est voué à demeurer un désert pour toute consolation. Il me fallut trouver une attitude tout à la fois vide et pleine: -je suis donc arrivé comme un *Socrate*, avec pour seule force la volonté d'interroger, l'exigence de penser. Je dois dire que les jeunes m'ont beaucoup donné à penser dans cette aventure.

Le film de Lanzmann n'est pas fait pour illustrer un cours, de même qu'il n'est pas fait non plus pour s'y substituer. Ni à côté de, ni à la place de. Ce film s'intègre dans un cours, tout naturellement, comme *Les Méditations Métaphysiques* ou *La Phénoménologie de l'Esprit*; comme Descartes et comme Hegel, autrement dit, à chaque instant le cours peut revenir au film. Le film devient dès lors comme une étoffe de la vie du cours. Il faut différencier le **cours** d'avec la **leçon**: si le film Shoah s'intègre parfaitement au cours, s'il peut en être le tissu, il ne saurait en revanche faire l'objet d'aucune leçon à donner (par exemple: si l'on peut faire un résumé de La liste de Schindler, il est impossible de faire un résumé de Shoah; or, la leçon, à la différence du cours, exige des résumés). Le cours est un **événement de pensée**, la leçon est seulement un **événement magistral**, un événement *ex cathedra* dans lequel le feu de la pensée a tiédi.

Les élèves se demandèrent surtout, une fois qu'ils avaient compris l'irréductibilité de l'événement nommé Auschwitz, sa résistance à être saisi par la seule historiographie: ***quel abord pour Auschwitz, comment l'aborder?*** Une réflexion épistémologique fut entamée

⁷Arriver avec une **morale en kit** était courir à l'échec à coup sûr, tellement les jeunes sont gavés de prêt-à-penser (la philosophie en kit des *Nouveaux Philosophes*) de prêt-à-s'indigner (les bons sentiments en kit de

(plutôt que les poisseuses considérations sur la nature humaine et sur la philosophie de l'Histoire qui suivraient inmanquablement du film de Spielberg). La science de l'histoire n'est-elle pas porteuse de banalisation, ou même d'oubli? A la place d'une pompeuse réflexion sur le devenir métaphysique de l'Occident butant contre Auschwitz, la demande des élèves portait sur **l'histoire en tant que discipline**, et cela à une période où les commémorations se multipliaient, où elles sont devenues un trait d'époque. Les élèves s'essayèrent aussi à une réflexion sur le cinéma. Ils se demandèrent: quelles structures de l'art cinématographique conviennent pour dire l'indicible -**l'indicible ne signifie pas qu'il faut se taire**- de la Shoah?

Il ne s'agit pas de rejeter le travail de l'historien. Loin de nous l'obscurantiste tentation de mépriser la documentation! Il s'agit de prendre le relais de l'histoire et de la documentation, de saisir le relais là où la science historique touche à ses limites, là où il serait obscurantiste -au sens où un historicoscientisme est, comme tout scientisme, un obscurantisme- de s'en tenir à *Clio*. Il s'agit aussi de maîtriser l'historiographie, de la dompter, afin qu'elle n'en vienne pas à nous étouffer, à devenir ce qui fut appelé par Péguy « mémoire cinéraire ». Certains élèves, en regardant le film, conçurent spontanément que l'abord d'Auschwitz passait par **l'art** après **l'histoire**: ainsi ai-je pu lire de beaux textes d'adolescents écrits dans le prolongement du film, beaux parce qu'éloignés, dans leur qualité littéraire, et malgré leurs maladresses, de la sensiblerie convenue, - c' étaient des textes qui réalisaient le précepte de L'Ethique de Spinoza « *ni rire ni pleurer, mais comprendre* ».

Après le film.

l'humanitaire), autrement dit de *Fast Food* philosophique et de *Fast Food moral*. On observera que les spécialistes de la *philosophie en kit* sont aussi les promoteurs de cette *morale en kit* qu'est l'humanitaire.

Il y a bien eu un premier matin après Auschwitz. Un matin qui s'est levé sur le *Lager* après que les S.S en furent partis, laissant croupir les malades. Nous ne nous sommes toujours pas faits à cette idée -ni moi, ni mes adolescents que j'ai eus en classe et auxquels j'ai essayé de communiquer autant que la mémoire la passion de penser, ni toi lecteur- qui nous paraît un peu tératologique, qu'un premier matin ait pu oser se présenter après Auschwitz, un premier matin déguisé en fraîcheur du commencement de la vie. Nous ne comprenons pas que le soleil n'ait pas refusé d'aller au boulot ce matin là. Qu'un soleil ait pu prétendre se lever, s'élever au-dessus des brumes du printemps polonais, et nous faire croire que tout était comme avant! Qu'on pouvait, à la pointe de l'aube, aller faire du vélo sur les routes, pédaler à travers la campagne au réveil de son nocturne engourdissement, comme avant! Car ce soleil qui se levait n'était qu'un soleil d'après le dernier soleil! Primo Lévi évoque de manière poignante ce **premier matin** d'après le désastre -d'après le temps qui marqua la mort des astres d'espoir-, de cette aurore au milieu des décombres de l'humain. Malgré cette aurore, -peut-être usurpée comme si *la Gnose* pour qui il y a un dieu usurpateur tout à coup venait à être vraie- après Auschwitz, il ne peut plus y avoir tout à fait de matins: l'innocence matinale, cette *rosée virginale* que Ronsard célébrait, cette naïveté des commencements, est nécrosée. Heidegger, qui voulut ignorer Auschwitz, posait le principe d'une aurore présocratique de la pensée. A ses yeux, le matin grec demeure le seul premier matin, celui de l'envoi. D'autres, dans son sillage, reprirent à l'envi cette métaphore du matin grec, du matin augural de l'Occident. Or, on peut faire comprendre à nos élèves, en s'appuyant sur le film de Lanzmann, qu'en dépit de l'oubli heideggérien d'Auschwitz⁸, que ce premier matin qui suivit la libération du *Lager* nous contraint à repenser à nouveaux frais tous

⁸Par le penseur de *l'oubli de l'être* (voir les premières pages de *Sein und Zeit*). Est-il d'un philosophe, surtout quand on a fait de l'oubli un motif central de sa philosophie, de vouloir oublier? Et qu'est-ce qui est le plus grave: *l'oubli de l'être* par la tradition métaphysique ou bien *l'oubli voulu d'Auschwitz*? **Hiroshima** n'est pas oublié -Heidegger en fait, dans *Le Principe de Raison* lorsqu'il parle de « l'ère atomique », un symbole de l'ère de la technique planétarisée - tandis qu'Auschwitz est marqué par la volonté d'oubli.

les problèmes philosophiques, et même comme l'exprima paradoxalement Adorno, l'art et la poésie.

Ensemble, nous réussîmes à écarter aussi bien les considérations vagues sur la nature humaine⁹ et sur le malheur dans l'histoire, sur la guerre et sur la politique, que le moralisme de comptoir (la lecture de Primo Lévi en guérit), la mauvaise foi. Ainsi, après un travail authentiquement philosophique d'effacement des obstacles opiniâtres, -ces fameux « *obstacles épistémologiques* » dont Bachelard fit un thème de sa philosophie-, la pensée (une pensée du désastre et d'après le désastre) a pu trouver son lieu, un lieu tout à la fois désolé et lucide, un lieu sans consolation et cependant exigeant, ce qui eût été impossible avec le film de Spielberg.

Robert Redeker

⁹Il suffit de méditer cette forte phrase de Primo Lévi: « *mais dans la haine nazie, il n'y a rien de rationnel: c'est une haine qui n'est pas en nous, qui est étrangère à l'homme, c'est un fruit vénéneux issu de la funeste souche du fascisme, et qui est en même temps au-delà et au-dehors du fascisme même. Nous ne pouvons pas la comprendre, mais nous devons la connaître et comprendre d'où elle est issue, pour nous tenir sous nos gardes* » (*Si c'est un homme*, page 211, Presse-Pocket).