

Appréhender la Shoah avec des lycéens au travers d'œuvres littéraires et artistiques

Abstract

Teaching holocaust is essential in the history of the 20th century. Nevertheless, according to the study plan, we only have, in the French part of Switzerland, a few lessons to give the students an idea of such a complex phenomenon. This is why we have the students do an additional research on a literary or artistic work about the holocaust. In this paper, we will present this exercise and see what competences are developed through this type of work. To do so, we will analyse some excerpts of student's works. It is also the occasion to question literary testimony as a historic source.

Keywords

Relation between history and fiction, Personal work, Art work, Intedisciplinarity.

Une annexe à cet article est disponible sur :
www.alphil.com

Ce qu'en disent les auteurs et les enseignants

« Si la littérature a une fonction, c'est de nous conduire à nous interroger sur une réalité qui n'est pas si simple, pas si accessible. C'est de crever la bulle d'illusion. »¹

Selon Pierre Jourde, une des fonctions de la littérature est de permettre de s'interroger sur le réel. Beaucoup de rescapés des camps d'extermination nazis ont ressenti le besoin d'utiliser la littérature comme un moyen d'appréhender leur expérience. Jorge Semprún le rappelle dans *L'écriture ou la vie* : « raconter bien, ça veut dire : de façon à être entendus »². L'objectif du récit sur les camps est de donner une idée de l'expérience vécue à quelqu'un qui est étranger à la réalité des camps. Comme le souligne Semprún, encore, « on n'y parviendra pas sans un peu d'artifice. Suffisamment d'artifice pour que ça devienne de l'art ! »³. Il faut donc, d'après lui, passer par l'expression artistique pour obtenir une peinture de la réalité la plus sincère possible. Cela ne va pas sans poser le problème de la vérité historique et, par voie de conséquence, de l'étude des œuvres littéraires et artistiques dans le cadre d'un cours d'histoire. Cela peut paraître d'emblée problématique du point de vue des sources. Cette contribution est ainsi l'occasion de discuter cette question, tout en présentant le dispositif didactique utilisé et son apport en termes d'apprentissage.

RION Valery, « Appréhender la Shoah avec des lycéens au travers d'œuvres littéraires et artistiques », in *Didactica Historica* 5/2019, p. 141-147.

¹ JOURDE Pierre, *C'est la culture qu'on assassine*, Paris: Balland, 2011, p. 32

² SEMPRÚN Jorge, *L'écriture ou la vie*, Paris: Gallimard, 1994, p. 135.

³ *Ibid.*

Nous avons souhaité confronter nos élèves à ce type de témoignages dans le cadre d'un travail de réflexion à la suite d'une lecture d'une œuvre littéraire (ou artistique dans le cas de *Maus*). Les œuvres ont été choisies parmi la liste suivante : Imre Kertész, *Être sans destin*; Primo Levi, *Si c'est un homme*; Elie Wiesel, *La Nuit*; Art Spiegelman, *Maus*; Jorge Semprún, *L'écriture ou la vie*; Jorge Semprún, *Le Grand Voyage*; Etty Hillesum, *Une Vie bouleversée*. Le but est de lire une œuvre intégrale, car, comme le suggère Nuccio Ordine, « *il ne faut pas se faire d'illusions. Goûter à quelques extraits choisis ne suffit pas, surtout en matière de programmes scolaires et universitaires. Une anthologie n'aura jamais le pouvoir de susciter ces métamorphoses en profondeur que seule la lecture intégrale d'une œuvre peut provoquer* »⁴. Nous le faisons chaque année avec les classes terminales de notre lycée (troisième année) dans le cadre de la formation à la maturité qui donne accès aux études universitaires en Suisse. Le programme d'histoire de cette dernière année de lycée est trop dense pour pouvoir s'arrêter suffisamment sur la Shoah. Nous devons traiter de l'entre-deux-guerres (montée des fascismes, crise de 1929, communisme), de la Seconde Guerre mondiale, de la Guerre froide et de la décolonisation, à raison de deux leçons hebdomadaires. Dans ce travail écrit qui comporte entre 800 et 1 000 mots, les élèves doivent présenter l'analyse d'une thématique particulière de leur choix en s'appuyant sur le commentaire de plusieurs extraits précis en les citant (ou de planches en ce qui concerne les bandes dessinées). Au-delà du fait que beaucoup de témoignages de rescapés sont désormais considérés comme des œuvres littéraires majeures du patrimoine occidental, le fait de s'intéresser à des œuvres artistiques au sens large lorsqu'il s'agit d'étudier une période ou un phénomène historique se justifie par le fait que les représentations des élèves se construisent très souvent à partir de ces œuvres d'art. Elles participent à la création d'une mémoire de l'événement. Il convient alors de s'interroger sur cette construction de manière critique et de le faire avec les élèves afin de travailler sur la construction de leurs représentations.

⁴ ORDINE NUCCIO, *Une Année avec les classiques*, Paris : Les Belles Lettres, 2015, p. XV.

Le choix des œuvres a été effectué dans une perspective inclusive du concept de Shoah, ainsi que l'a nommée Monique Eckmann dans sa conférence plénière introductive aux journées d'étude de Lausanne⁵. En effet, la Shoah est un terme problématique, en ce sens qu'il focalise l'attention sur les victimes juives, qui sont certes largement majoritaires, mais qui ne sont pas les seules victimes. C'est la raison pour laquelle on retrouve les œuvres de Jorge Semprún dans la sélection que nous avons opérée. Le choix des œuvres a été effectué non seulement par rapport à leur dimension documentaire, puisqu'elles relèvent d'un témoignage direct (sauf pour *Maus* où le témoignage est légèrement indirect puisque le témoin est le père de l'auteur), mais aussi pour leur valeur littéraire ou artistique largement reconnue. Cela permet de cumuler les deux aspects qui sont pourtant opposés selon Maurice Nadeau : « *Chez les nouveaux venus, beaucoup de ces témoignages, sur la guerre, les camps de concentration, la Résistance, ne parviennent pas à l'existence littéraire. Ils n'ont qu'une valeur, souvent émouvante, de documents. L'œuvre littéraire demande du recul, un certain "désengagement" de l'événement, un talent enfin, qui visent, non à restituer la réalité dans ses caractéristiques superficielles, confuses et hasardeuses, mais à en donner l'équivalent sensible qui la ressuscitera dans sa nature profonde.* »⁶ L'idée est d'amener les élèves à s'interroger de manière critique, avec une posture d'historien, sur un témoignage littéraire qui relève d'un processus mémoriel : « *Alors que l'histoire se situe à l'extérieur de l'événement et génère une approche critique conduite du dehors, la mémoire se place dans l'événement, le remonte en quelque sorte, cheminant à l'intérieur du sujet [...]. La mémoire a pour objectif la fidélité, l'histoire la vérité. [...] La fidélité est nécessaire à chaque être pour fixer son appartenance [...]* »⁷. Nous avons fait une sélection relativement prudente puisqu'il n'y a pas d'œuvres

⁵ ECKMANN Monique, « *Oui, mais...* » *transmettre la Shoah dans un pays Bystander : défis et potentialité*, conférence plénière prononcée le 21 janvier 2018, dans le cadre des journées d'étude internationales « Enseignement et apprentissage de la Shoah », HEP Vaud, Lausanne.

⁶ NADEAU Maurice, *Le Roman français depuis la guerre*, Paris : Le Passéur, 1992, p. 33.

⁷ BÉDARIDA François, « La mémoire contre l'histoire », *Esprit*, n° 193, juillet 1993, p. 7.

purement fictionnelles. Néanmoins, dans notre perspective, il n'est pas exclu d'inclure des œuvres qui ne sont pas des témoignages *stricto sensu*⁸. Nous partageons de ce point de vue la position de Marie Bornant : « Avec le recul que permet un demi-siècle, il est alors possible de préconiser [...] une lecture complémentaire entre textes littéraires de rescapés et romans de fiction, ainsi que des jeux d'influence entre types de textes : le témoignage rend la fiction possible, car il constitue une base qui garantit la réalité événementielle et permet le décodage du caractère allusif de la fiction ; et la fiction revivifie le témoignage à mesure que le temps passe et que la sensibilité des générations se modifie »⁹. Elle insiste sur le rôle fondamental que joue la littérature, voire la fiction, dans la construction de la mémoire d'un événement historique. Jorge Semprún dit la même chose : « le mélange de témoignage et de fiction ne me pose pas de problème. J'ai moi-même inventé des personnages dans mes livres, comme le gars de Semur ou Hans Freiberg dans *Le Grand Voyage*. Mais ils réunissent des personnages, des traits ou des propos réels. Cette invention répond à un besoin de vraisemblance et de fluidité du récit. Elle permet d'aller vite, alors que suivre la réalité deviendrait répétitif et inintéressant. Il y a – ce n'est pas spécifique aux camps, cela se retrouve chaque fois que l'on s'appuie sur une réalité historique –, une question de vraisemblance, une façon de "créer" de la vérité. Qu'ils parlent d'Auschwitz ou du Goulag, les grands livres sur les camps sont ceux qui ont été élaborés. On a besoin d'artifice pour que le vrai soit crédible, compréhensible. Primo Levi parle de la nécessité de "filtrer" la mémoire. D'autres diraient de l'organiser littérairement. Par exemple, l'épisode de Si c'est un homme où Primo Levi raconte comment il essaie de se souvenir d'un passage de *La Divine Comédie* de Dante ("le chant d'Ulysse") pour le répéter à un jeune camarade français est certainement exact : bien d'autres ont cherché à retrouver un poème par les mêmes mécanismes. Mais leur mise en forme par Primo Levi – la façon dont cela commence, dont

*cela se poursuit, le temps qu'il fait, le ciel –, est un tour de force littéraire. D'autres n'auraient pas su. »*¹⁰

Ce qu'en font les élèves

Après avoir justifié les fondements théoriques et didactiques de l'exercice et la raison de la mise en place d'un tel dispositif en classe d'histoire, nous allons présenter et analyser quelques extraits de travaux d'élèves et voir ce que le travail leur a amené dans l'analyse des réponses qu'ils ont pu donner à la suite d'un questionnaire.

Dans le premier extrait d'un travail d'élèves (annexe 1), il est particulièrement intéressant de constater que c'est l'utilisation d'outils d'analyse stylistiques propres généralement au commentaire littéraire qui permet de mettre au jour une réalité historique. La mise en évidence d'un réseau lexical et la mise en parallèle de comparaisons portant sur le bois rendent compte d'un processus de réification et par voie de conséquence de déshumanisation – il s'agit de la problématique choisie par les élèves – des victimes par les bourreaux, dans *Le Grand Voyage* de Jorge Semprún.

On retrouve les mêmes réflexes d'analyse littéraire, dans les annexes 2 et 3, à savoir une interprétation de *Nuit et Brouillard* de Jean Ferrat (annexe 2) et un commentaire de *Maus*, d'Art Spiegelman (annexe 3). Pour le texte de Ferrat, certains élèves ont souhaité étudier une œuvre qui sortait de la liste distribuée pour poursuivre l'analyse effectuée en cours de français sur les chansons. Il ne s'agit pas d'un témoignage direct, mais Jean Ferrat est touché par l'événement puisque son père a disparu en 1942 dans les camps de la mort nazis. Néanmoins, l'analyse stylistique révèle des aspects qui peuvent être intéressants d'un point de vue historique.

Dans le cas de l'annexe 3, les élèves constatent une représentation basée sur les stéréotypes et se rendent compte par la suite que la rhétorique de la propagande nazie fonctionne aussi sur les stéréotypes et les amalgames, comme en témoigne

⁸ C'est d'ailleurs ce que nous avons accepté lorsque des élèves nous ont proposé de travailler sur *Nuit et brouillard* de Jean Ferrat (voir annexe 2).

⁹ BORNANT Marie, *Témoignage et fiction. Les récits de rescapés dans la littérature de langue française (1945-2000)*, Genève : Droz, 2004, p. 31.

¹⁰ SEMPRÚN Jorge, interview, <http://lettresmodernes.fr/index.php/2016/01/23/jorge-semprun-lecriture-ravive-la-memoire/>, consulté le 13.11.2018.

le document inséré dans *Maus* et commenté par les élèves. La représentation symbolique de *Maus* est aux antipodes de toute forme de réalisme historique, pourtant, elle nous fait prendre conscience de la puissance rhétorique des discours racistes de la propagande nazie. Celle-ci instille des représentations pétries de stéréotypes au sein de la population qui prennent corps et deviennent une réalité historique indéniable. Le passage par la représentation animalisante traduit cette force.

Ce qu'en disent les élèves

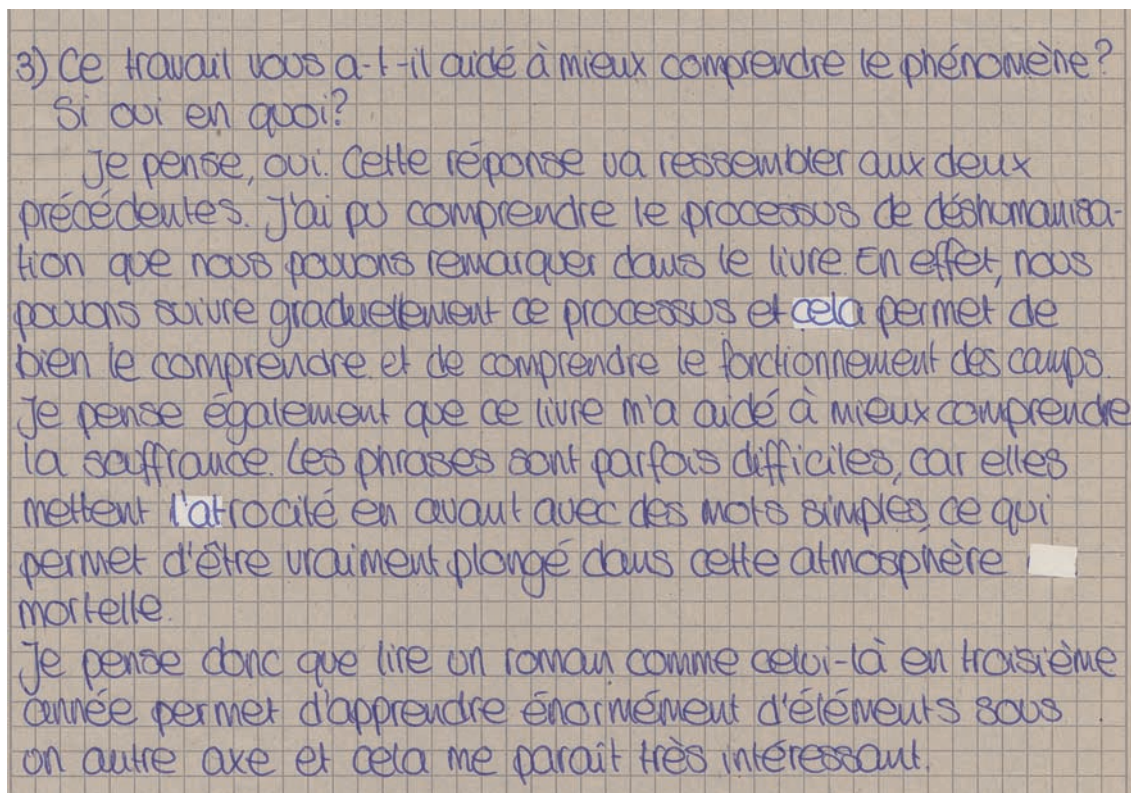
Après avoir fait ce travail et dans le but d'alimenter la réflexion dans l'optique de cette contribution, j'ai posé trois questions aux élèves avec l'idée de porter un regard réflexif sur leur propre travail :

1) Que vous a apporté ce travail ?

2) Cela a-t-il modifié votre perception de l'« événement » ?

3) Ce travail vous a-t-il aidé à mieux comprendre le phénomène, si oui, en quoi ?

À partir des différentes réponses récoltées auprès des élèves (voir annexe 4), on peut établir une typologie des éléments qu'eux-mêmes dégagent après avoir réalisé ce travail. Il y a tout d'abord, sans trop de surprises, des apports au niveau informationnel (en rouge). Les élèves ont découvert des précisions sur des événements, des faits : par exemple sur les conditions de vie dans le camp ou encore sur le fonctionnement de ceux-ci. Un autre aspect évoqué a trait aux compétences scientifiques (en vert). L'un des élèves met en exergue le fait que la lecture « est orientée » par une problématique, ce qui permet de faire une lecture critique sur un aspect en particulier. Une manière de lire qui permet de faire ressortir des éléments différents d'une lecture moins attentive. Par ailleurs,



3) Ce travail vous a-t-il aidé à mieux comprendre le phénomène ?
Si oui en quoi ?
Je pense, oui. Cette réponse va ressembler aux deux précédentes. J'ai pu comprendre le processus de déshumanisation que nous pouvons remarquer dans le livre. En effet, nous pouvons suivre graduellement ce processus et cela permet de bien le comprendre et de comprendre le fonctionnement des camps. Je pense également que ce livre m'a aidé à mieux comprendre la souffrance. Les phrases sont parfois difficiles, car elles mettent l'atrocité en avant avec des mots simples, ce qui permet d'être vraiment plongé dans cette atmosphère mortelle.
Je pense donc que lire un roman comme celui-là en troisième année permet d'apprendre énormément d'éléments sous un autre axe et cela me paraît très intéressant.

Figure 1. Reproduction d'une réponse d'élève à la question 3.



Figure 2. Planche tirée d'Art Spiegelman, *Maus*, Paris : Flammarion, 1987 (tome 1), 1992 (tome 2), p. 201. Elle montre bien la mise en parallèle des deux temporalités du récit dont parlent les élèves. Excerpt from *MAUS: A Survivor's Tale: My Father Bleeds History* by Art Spiegelman © Art Spiegelman, 1973, 1980, 1981, 1982, 1983, 1984, 1985, 1986. All rights reserved.

il peut y avoir une compréhension assez fine au niveau narratif des œuvres étudiées. En parlant de *Maus*, les élèves remarquent « *la juxtaposition entre les deux réalités, celle du présent et celle du passé* », autrement dit la découverte de la mise en scène du processus mémoriel par l'intermédiaire de la fiction, Art Spiegelman racontant dans *Maus*, la réalisation de *Maus*, sous forme de mise en abyme. Un autre aspect fondamental qui revient chez beaucoup d'élèves est le fait d'appréhender l'histoire à hauteur d'hommes, de percevoir le « *ressenti de l'auteur* », du témoin. On peut accéder « *aux expériences, aux sentiments des hommes* ». C'est ce que j'ai appelé l'aspect empathique (en bleu). Se joue ici véritablement la question littéraire du processus d'identification. Le récit littéraire permet un accès aux émotions que le récit historique, s'en tenant aux faits, ne permet pas nécessairement. Paul Ricoeur parle du rôle du texte comme agent de transformation du lecteur en « *témoin affecté* »¹¹. Beaucoup d'élèves en ont fait l'expérience et cela semble les avoir marqués et les avoir questionnés. À tel point que cela peut déboucher sur des questionnements philosophiques plus profonds (en violet) sur la souffrance ou la mort. Les élèves relèvent également un paradoxe : la « *subjectivité [est] nécessaire [...] pour accéder à une réelle et complète connaissance de l'événement* ». Pourtant, simultanément, on comprend la frontière qu'il existe entre le lecteur empathique et la personne qui a été témoin des faits et donc l'irréductibilité fondamentale d'une véritable appréhension d'une tragédie comme la Shoah. Il y a un verrou qu'on n'arrivera jamais à déverrouiller ; un écran de fumée opaque que le témoignage n'arrivera pas à dissiper totalement. Un(e) élève le relève d'ailleurs de manière fort pertinente : « *Je pense néanmoins qu'il est impossible de ressentir et de comprendre complètement ce que ces hommes ont subi. On ne peut que l'approcher par procuration, par le récit d'une expérience.* »

Malgré cette limite, le témoignage semble être le meilleur moyen de tendre à accéder au réel. Il y a donc un enjeu historique fondamental qui transcende l'opposition entre « *histoire* »

et « *mémoire* ». Alors que l'objectif essentiel de l'exercice est d'écrire une histoire critique en analysant des témoignages mémoriels, les élèves relèvent l'importance de la mémoire, de l'affect des témoins et de l'intérêt d'y être confrontés pour mieux comprendre l'histoire. En cela, ils rejoignent Arlette Farge : « *Une autre mémoire pour ne pas oublier doit être constituée de sensualité et d'émotions, car pour représenter et énoncer des vérités, il est nécessaire de représenter des émotions. C'est, dit-on, le travail du poète ; c'est aussi celui du chercheur en histoire et sciences humaines ; l'histoire se doit de ne pas mépriser cet aspect afin de fabriquer un récit qui n'oppose plus histoire à mémoire, passé dit objectif à la subjectivité d'individus toujours suspectés de dévier la grande Histoire au profit du souvenir de leur misère quotidienne.* »¹² À l'heure où l'on parle d'*affective turn* ou d'*emotional turn*, c'est-à-dire de « *tournant affectif* » ou « *tournant émotionnel* » dans les études historiques, voire plus largement dans les études en sciences humaines, ce genre de démarches qui décloisonnent les disciplines scolaires font sens et sont en adéquation avec les préoccupations des chercheurs en sciences humaines.

Conclusion

« *Plus dense, plus éloquente que la vie quotidienne, mais non radicalement différente, la littérature élargit notre univers, nous incite à imaginer d'autres manières de le concevoir et de l'organiser.* »¹³

Ainsi la littérature, qu'elle soit un témoignage ou une œuvre de fiction, permet de s'interroger sur la question de la mémoire d'un événement historique et permet sans aucun doute d'appréhender certains aspects d'une réalité historique qui nous échappent si l'on ne se contente que d'autres sources, notamment en ce qui concerne les émotions. L'utilisation d'outils d'analyse

¹¹ RICOEUR Paul, « Monde du texte et monde du lecteur » in *Temps et Récits III. Le Temps raconté*, Paris : Seuil, 1991, p. 296 et p. 303.

¹² FARGE Arlette, « Une autre mémoire pour ne pas oublier », *L'Inactuel « États de mémoire »*, n° 1, 1998, p. 5.

¹³ TODOROV Tzvetan, *La Littérature en péril*, Paris : Flammarion, 2007, p. 15-16

critique empruntés à l'enseignement de la littérature peut donner une dimension interdisciplinaire au travail des élèves et leur permet de dégager des éléments pertinents d'un point de vue historique qui n'apparaîtraient pas si l'on ne soumettait pas les textes à ces méthodes. Le

simple fait que l'essentiel des représentations des élèves provient d'œuvres de fiction suffit à justifier leur étude en classe. Mais celle-ci ne doit pas se faire n'importe comment. Elle doit apprendre aux élèves à jeter un regard critique sur ce qu'ils voient ou ce qu'ils lisent.

L'auteur

Valery Rion est doctorant en littérature française du XIX^e siècle à l'Université de Neuchâtel en Suisse et enseigne le français et l'histoire au Lycée cantonal de Porrentruy. Ses recherches portent essentiellement sur le pouvoir herméneutique du mythe de Méduse pour expliquer le bouleversement esthétique qui intervient pendant la période romantique avec l'émergence d'une beauté effrayante, liée à la mort. Il s'intéresse également à la didactique de la littérature, aux récits fantastiques, à l'intertextualité, et à l'œuvre de Théophile Gautier. Il est l'auteur de différents articles sur Jules Verne, Georges Rodenbach, Théophile Gautier et a remporté le prix de la publication 2017 de la society of dix-neuviémistes (SDN). Il est également l'auteur de la préface liminaire et de la postface des deux premiers volumes de la collection *Méduséenne* aux Éditions Otrante et le directeur de publication d'un ouvrage sur Rémy Zaugg.

valery.rion@gmail.com

<http://www.valeryrion.ch>

Résumé

L'enseignement de la Shoah est considéré comme un passage obligé et essentiel de l'histoire du XX^e siècle, pourtant cela semble une gageure d'en donner une idée claire à nos étudiants en trois ou quatre leçons. C'est bien de ce nombre de leçons-là dont nous disposons pour faire le tour de cette question, vu les impératifs fixés par les plans d'étude. C'est la raison pour laquelle nous complétons en principe notre cours par un travail d'approfondissement effectué par groupes de deux ou trois élèves, hors du temps scolaire. Ces travaux portent sur des œuvres littéraires ou artistiques qui revêtent également une valeur testimoniale. Cet article présente cette modalité de travail et donne à voir, à travers des extraits de travaux d'élèves, ce que ce type d'exercice peut apporter dans l'appréhension et la compréhension d'un phénomène complexe qu'est celui du génocide. C'est aussi l'occasion de s'interroger sur le témoignage littéraire ou artistique comme source historique.

Mots-clés

Relation entre histoire et fiction, Travail personnel, Travail artistique, Interdisciplinarité.