

MÉMOIRE VIVANTE



Bulletin de la Fondation pour la Mémoire de la Déportation

Trimestriel N° 47 Septembre 2005 2,50 €

SOMMAIRE

Dossier Bergen-Belsen	1	Propositions de séquences de travail littéraire à partir d'un album de littérature jeunesse	15
Annexes	6	Publications récentes recommandées	16
Une démarche pédagogique novatrice et prometteuse	8		

DOSSIER BERGEN-BELSEN

1. Présentation générale

À une soixantaine de kilomètres au nord-est de Hanovre, le camp de Bergen-Belsen est situé au cœur de la lande de Lünebourg. Une voie ferrée, par laquelle transitèrent de nombreux convois de martyrs, relie Bergen aux deux villes voisines de Celle, au sud en direction de Hanovre, et de Soltau au nord-ouest. Bergen est une petite ville traditionnelle bien tenue, mais la route qui mène vers Hanovre au sud traverse une forêt où est implanté un camp militaire d'instruction et d'entraînement. Peu après, dans la plaine nue, ventée et lugubre de la lande se trouve le camp proprement dit de Belsen (hameau voisin) : d'abord camp de prisonniers de guerre édifié au cours de la première guerre mondiale, remis en service en 1936 pour accueillir un camp de travail, où des milliers d'ouvriers sont hébergés pendant la construction du vaste champ de manœuvre créé entre Fallingbommel et Bergen par la Wehrmacht. Il redevient ensuite camp de prisonniers de guerre pour 600 Français et Belges qui, en 1940, sont employés à la remise en état et à l'agrandissement des casernements des troupes allemandes de Bergen. Après le déclenchement de l'offensive contre l'Union soviétique, le camp, évacué peu avant des Français et des Belges, est occupé par des milliers de prisonniers de guerre soviétiques, promis à une mort programmée par la

faim, le froid et la maladie. À partir de 1943, les prisonniers de guerre soviétiques, dont environ 2 000 échappent à la mort pour satisfaire les besoins impératifs du Reich en main d'œuvre industrielle, font place aux premiers déportés juifs, principalement de Hollande, également de Belgique, de France et de Pologne, qui arrivent souvent par familles entières et, selon des critères définis par la bureaucratie nazie, sont soustraits au processus de la « solution finale », en vue d'un éventuel échange. La réalité montre qu'il y aura finalement peu d'échanges.

À partir de mars 1944, le camp devient le « déversoir » des détenus inaptes au travail dont les autres camps se débarrassent et, de fin 1944 au printemps 1945, de mouroirs pour les détenus évacués de plus en plus nombreux des autres camps devant l'avance des armées alliées à l'est comme à l'ouest. On parle alors à juste titre de l'« enfer » de Bergen-Belsen : la surpopulation devient écrasante et la pénurie générale. Des épidémies de typhus, de tuberculose et de dysenterie se propagent et font bondir le taux de mortalité. Des cadavres, qu'il devient impossible d'éliminer sont, dans les dernières semaines, déposés à l'abandon un peu partout ou entassés dans des charniers improvisés, vision de cauchemar que découvre avec un sursaut d'horreur l'armée britannique, en avril 1945.



ÉTABLISSEMENT RECONNU D'UTILITÉ PUBLIQUE (DÉCRET DU 17 OCTOBRE 1990)
PLACÉ SOUS LE HAUT PATRONAGE DU PRÉSIDENT DE LA RÉPUBLIQUE
30, boulevard des Invalides – 75007 Paris – Tél. 01 47 05 81 50 – Télécopie 01 47 05 89 50
INTERNET : <http://www.fmd.asso.fr> – Email : contactfmd@fmd.asso.fr

2. Origine et organisation

Le Stalag XI C (ou 311), 1941-1943

Depuis 1936, le terrain d'entraînement militaire de Bergen-Belsen comprend une trentaine de baraques qui abritent des travailleurs employés aux grands travaux du Reich. Après la campagne de France, dans le courant de l'été 1940, environ 600 prisonniers de guerre français et belges sont placés en détention dans ce lieu et employés à l'aménagement du camp. Ils forment le « Bataillon de construction et de travail », *Kommando* du Stalag XI B de Fallingbommel.

Au printemps 1941, la Wehrmacht souhaite que soit réalisé un « Stalag » (*Stamm-lager*, camp pour prisonniers de guerre non officiers) destiné aux futurs prisonniers de guerre soviétiques. Trois sections sont prévues dans ce secteur, dont le *Stalag XI C* (appelé aussi 311), évacué de ses travailleurs. Une simple clôture de barbelés jalonnée de miradors délimite la zone de détention, dans laquelle aucun hébergement n'est prévu, aucune installation sanitaire réalisée, fait révélateur de la manière dont les nazis envisagent de traiter leurs prisonniers.

De fait l'offensive-éclair de juin 1941 se traduit par la capture de plusieurs millions de combattants soviétiques, internés et parfois déplacés dans des conditions épouvantables jusqu'au cœur du Reich. Début novembre 1941, plus de 20 000 d'entre eux sont parqués dans la zone du Stalag 311 de Bergen-Belsen, toujours dépourvue d'infrastructure. Il leur faut creuser à même le sol des abris de fortune qu'ils recouvrent de branchages et de morceaux de toile pour se protéger contre le froid et la pluie. Au cours de l'hiver 1941-42, la dénutrition, le froid et l'absence totale d'hygiène provoquent une mortalité telle que 18 000 prisonniers sont déjà morts en février, parfois après avoir dépassé le seuil de la folie. 90 % du nombre de prisonniers de guerre soviétiques internés au camp disparaissent ainsi du simple fait des conditions de leur détention. De plus, en application de la directive visant à éliminer les « commissaires » politiques et les Juifs de l'Armée Rouge, quelques centaines d'entre eux sont envoyés à Sachsenhausen pour être directement exécutés par balle. De novembre 1941 à mai 1942, une épidémie de typhus se développe rapidement en raison du manque total d'hygiène dans ce camp des prisonniers soviétiques. Si bien qu'en mai 1942, les statistiques de la Wehrmacht ne font plus état que de 2069 prisonniers soviétiques au Stalag 311.

L'hôpital militaire de Bergen-Belsen (ou *Lazarett*) destiné aux prisonniers qui ne sont plus en mesure de travailler devient, à l'automne 1942, le point de regroupement des derniers prisonniers soviétiques. Par la suite des soldats italiens, français et polonais (ces derniers capturés lors de l'écrasement de l'insurrection de Varsovie) y sont internés, avant d'être finalement déplacés vers d'autres centres ou Stalag dans le courant de l'hiver 1944-1945, l'ensemble du camp de Bergen-Belsen passant du même coup sous la coupe de la SS.

Le « camp de séjour » (*Aufenthaltslager*) de Bergen-Belsen : 1943-1945

En février 1943, le Ministère des Affaires étrangères du Reich conçoit un plan selon lequel environ 30 000 détenus juifs pourraient servir d'otages en vue d'un éventuel échange. Himmler lui-même réclame un contingent de 1600 Juifs ayant de la famille en Palestine.



Vue du camp depuis un des miradors.

Quatre catégories de détenus juifs sont définies : les Juifs ayant des liens avec des personnalités de pays ennemis ; ceux qui sont susceptibles d'être échangés contre des ressortissants du Reich ; ceux qui permettraient d'exercer une pression politique ou économique contre l'un ou l'autre pays belligérant ou occupé ; enfin des fonctionnaires importants.

En avril 1943, 10 000 d'entre eux doivent être rassemblés dans un camp, que le *WVHA*¹, « Office principal d'Administration économique » de la SS, reçoit mission de trouver. Le chef du *WVHA*, Oswald Pohl obtient de la Wehrmacht qu'elle lui cède une partie du Stalag 311. Un *Kommando* est alors affecté à la construction d'abris en dur, dans la partie sud du camp. (L'installation et la mise en service du four crématoire remonte à cette période).

Le camp, prévu à l'origine pour être un « Camp civil d'internement » prend alors la dénomination officielle de « Camp de Séjour » (*Aufenthaltslager*). Il échappe ainsi aux obligations de la Convention de Genève qui, sous la première appellation, aurait autorisé la visite de commissions de la Croix Rouge internationale.

Les premiers convois de Pologne arrivent au printemps 1943 et jusqu'à fin juin 1944, le camp compte jusqu'à 6 400 détenus otages.

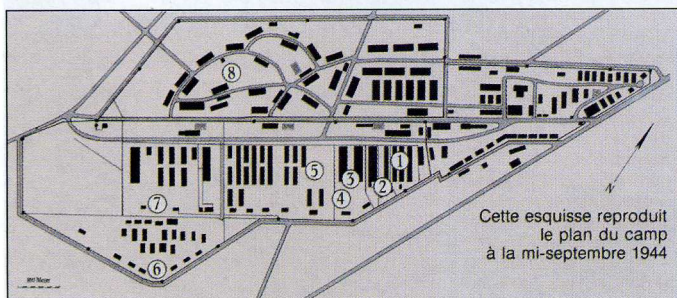
En tant qu'otages, ces détenus ne sont, en principe, pas soumis au régime habituel des camps de concentration alors que Bergen-Belsen appartient au système concentrationnaire. Ils ne revêtent pas la tenue rayée et conservent leurs cheveux jusqu'à ce que la vermine oblige à les raser.

Mais la dégradation générale des conditions de vie s'accélère, et les échanges envisagés par Himmler demeurent l'exception : on trouve trace, à la fin juin 1944, du départ de 222 Juifs pour la Palestine et en janvier 1945, de 136 autres pour la Suisse, échangés contre des germano-américains. C'est à peu près tout.

Le camp de Bergen-Belsen passe sous l'autorité du *WVHA* en 1943. Le premier commandant du camp est en avril 1943 le *SS* Adolf Haas, auquel succède, en décembre 1944, le *SS* Josef Kramer. Ce dernier est bien connu pour son comportement criminel, en tant qu'ancien commandant du camp de Natzweiler puis de Birkenau. Il dispose à ses côtés de la redoutable surveillante-chef Irma Grese qui, après un passage à Ravensbrück, devient *Rapportführerin* à Birkenau avant de finir à Bergen.

1. *Wirtschaftsverwaltungshauptamt*.

3. Organisation et subdivisions du camp



Le KZ de Bergen Belsen.

1. Camp des détenus. 2. Camp des neutres. 3. Camp spécial. 4. Camp des Hongrois. 5. Camp de l'étoile. 6. Camp de tentes. 7. Petit camp des femmes. 8. Grand camp des femmes.

La spécificité de Bergen-Belsen tient à son organisation interne complexe, faite d'une juxtaposition de secteurs isolés les uns des autres par des clôtures de barbelés, dont les populations sont classées en différentes catégories par les nazis, et dont les conditions de vie et d'hébergement subissent du même coup des différences notables qui, toutefois, vont s'amenuisant à mesure que se désintègre le Reich et que les conditions de vie se dégradent.

Le « camp des détenus » (*Häftlingslager*) acquiert réellement toutes les caractéristiques d'un camp de concentration, au printemps 1943. Il est situé là où était le camp des prisonniers de guerre cédé aux SS par la Wehrmacht. Un *Kommando* de construction d'environ 500 détenus de Buchenwald, Wewelsburg et Natzweiler en est le premier occupant. Le règlement propre au système concentrationnaire y est en vigueur : tenue rayée pour les détenus, travail obligatoire à un rythme exténuant, mauvais traitements, brutalités des Kapos, etc. Peu après que le « *Kommando* de construction » soit dissout, les survivants sont envoyés à Sachsenhausen. À partir de mars 1944, le camp reçoit des déportés malades et inaptes au travail, provenant des autres camps de concentration, qui, selon la terminologie SS, sont envoyés là dans un « camp de convalescence » (*Erholungslager*). La réalité est autre et les conditions de vie autant que le régime imposé par les SS et les Kapos accélèrent la disparition de ces vies « inutiles ». Il s'agit bien en fait d'un camp « mouir ». Dans de nombreux cas d'ailleurs les malades sont mis à mort par injection mortelle de phénol. Fin mars 1944, arrive un premier convoi en provenance de Dora comportant un millier de tuberculeux, parmi lesquels seuls 57 sont encore en vie au moment de la libération. Entre son ouverture et début 1945, environ 5 000 détenus sont enregistrés dans le « Camp des détenus », dont l'effectif moyen est de l'ordre de 2 000 *Häftlinge*.

Ses capacités deviennent insuffisantes avec l'arrivée des convois d'évacuation des camps de l'est. Les SS aménagent alors une extension prise sur le « camp de l'Etoile » (*voir plus bas*) qu'ils dénomment « camp de détenus II », où arrivent bientôt plusieurs dizaines de milliers de déportés. C'est dans ce secteur, très mal équipé au plan sanitaire, que se développe au printemps 1945 une épidémie de typhus rapidement propagée au reste du camp, peu avant l'arrivée des troupes britanniques.

D'autres sections sont progressivement mises en service. – le « camp des Neutres » (*Neutralenlager*), ainsi appelé parce que s'y trouvent regroupés des ressortissants juifs de pays neutres comme le Portugal (19 personnes), l'Espagne

(155 personnes), l'Argentine (35 personnes) ou la Turquie (105 personnes). L'existence y est un peu moins dure que dans les autres secteurs jusqu'en mars 1945, car les détenus ne sont pas tenus au travail obligatoire ni affectés à un *Kommando* de travail, ce qui rend le quotidien plus « supportable ». L'Argentin Jacques Schneebaum en est le doyen jusqu'en juin 1944, puis est remplacé par un Athénien d'origine espagnole, Benadon.

– En 1943, une section dite « camp spécial » reçoit plusieurs milliers de Juifs déportés de Pologne, possédant pour la plupart des papiers d'identité d'Etats d'Amérique latine, parfois de Palestine. Tenus à l'écart des autres, parce que témoins des atrocités commises par les SS en Pologne, ils sont, jusque vers juillet-août 1944, progressivement envoyés sur Auschwitz et exterminés. Seul un groupe de 350 est épargné pour des raisons politiques.

– Le « camp de l'Etoile » (*Sternlager*) ou « camp d'hébergement pour Juifs à échanger » regroupe environ 4 000 personnes, le groupe le plus important étant issu de Hollande, auxquelles s'ajoutent quelques Juifs de Grèce, venant de Salonique, d'autres de Yougoslavie, d'Albanie, de France (notamment des femmes de prisonniers de guerre déportées avec leurs enfants, après un passage au camp de Drancy) et même d'Afrique du Nord. Ils doivent porter l'étoile jaune, d'où l'appellation de « camp de l'Etoile ». Le travail forcé est la règle y compris, au début, pour les vieillards. Les hommes et les femmes sont logés séparément, mais les familles peuvent se regrouper dans la journée. Tous subissent brimades et cruauté de la part des SS. En juillet 1944, le « camp de l'Etoile » compte 4 100 internés.

– Un autre secteur est isolé et attribué temporairement à des Juifs de Hongrie dont Himmler entend marchander la libération auprès d'institutions juives étrangères. Un train achemine ainsi, en juillet 1944, 1 683 déportés, destinés à demeurer sur place pendant la durée des pourparlers. Ces détenus bénéficient de conditions de vie moins pénibles que celles en vigueur au « camp de l'Etoile ». En particulier ils ne sont pas soumis au travail forcé. 318 d'entre eux sont transférés en Suisse ; les autres demeurent au camp qu'ils ne quittent finalement qu'en décembre 1944 pour la Suisse, accompagnés de quelques centaines de Juifs du camp des Neutres.

– Un « camp de tentes » est installé en août 1944¹ pour recevoir temporairement des convois de femmes, en provenance des camps de travail et ghettos de Pologne et de l'est avant leur départ dans des camps annexes (ou *Kommandos* de travail) extérieurs, dont trois dépendent de Bergen-Belsen et les autres de Neuengamme, Buchenwald et Flossenbürg. Entre fin octobre et début novembre 1944, 8 000 femmes évacuées de Birkenau sont hébergées dans des conditions plus que précaires sous ces tentes. Par suite d'une tempête rendant les tentes inutilisables, elles sont finalement entassées dans des baraques déjà surpeuplées.

On retrouve trace de quelques transports de femmes envoyées en *Kommandos* dans des annexes, comme celui du 19 octobre 1944, composé 750 Juives de Pologne envoyées dans l'entreprise Wasag à Elsnig, ou celui du 4 novembre 1944 fort de 750 Juives de Hongrie envoyées à Duderstadt, pour l'entreprise Polte, ou celui enfin de 300 Juives de Hongrie mises en route le 6 décembre 1944 pour l'entreprise Junkers, située à Markkleeberg.

1. Au cours du premier trimestre 1945, l'arrivée permanente de convois nouveaux entraîne l'installation de tentes un peu partout dans le camp.

Deux autres secteurs du camp sont affectés à des femmes :

– le « petit camp » ouvert en août 1944, dans le prolongement du « camp de l'Etoile » où sont placées depuis août 1944 nombre de femmes transférées pour la plupart d'Auschwitz et parmi lesquelles se trouvent Anne Frank et sa sœur Margot, mortes toutes les deux du typhus en mars 1945,

– le « grand camp », ouvert en janvier 1945 dans l'ancien hôpital (*Lazarett*) du *Stalag 311*, vidé de ses prisonniers. C'est là qu'aboutissent les convois de détenues évacuées au fur et à mesure de l'avance des troupes alliées.

Chaque subdivision (ou secteur) du camp de Bergen-Belsen est placée sous la responsabilité d'un *Lagerältester*, (doyen de camp choisi parmi les détenus et nommé par les SS). Ainsi, le doyen du « camp de l'Etoile » est un Grec nommé Jacques Albala, accusé de corruption par les autres détenus qui ne l'apprécient guère. Son adjoint, Joseph (Jupp) Weiss, Juif d'origine allemande, émigré en 1933 aux Pays-Bas d'où il est déporté en 1942, fait preuve, à l'inverse, de courage et de dévouement sans jamais se montrer servile à l'égard des SS.

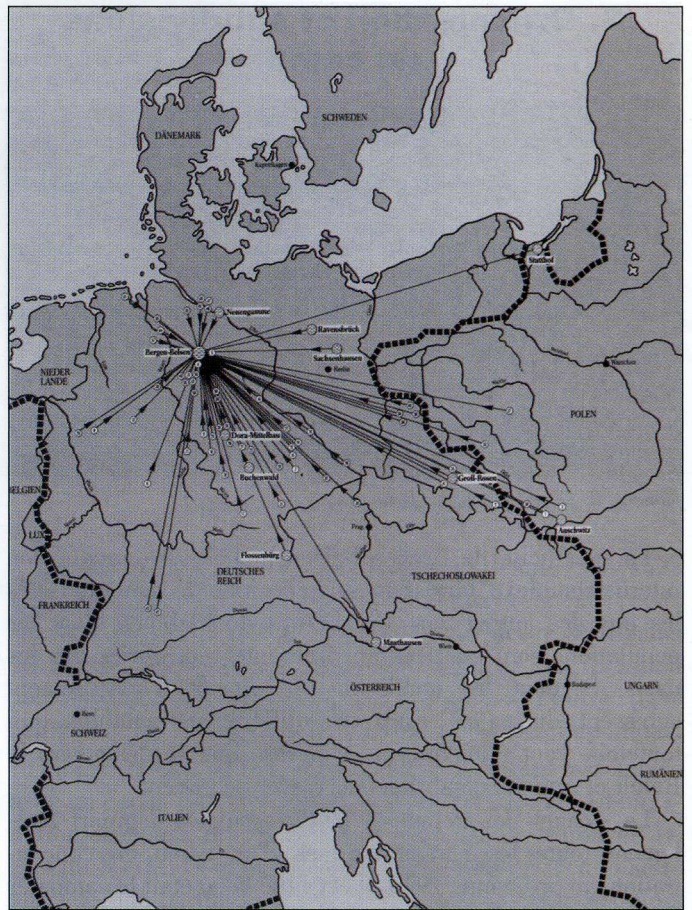
4. Population, vie, fin du camp

À la différence de celle des autres camps implantés en Allemagne même, la population du camp de Bergen-Belsen est en majorité juive. C'est une caractéristique qu'il convient d'avoir présente à l'esprit pour comprendre les événements postérieurs à la libération. Par ailleurs, les Juifs déportés en vue d'un échange l'ont été en règle général par famille entière. Un nombre important d'enfants se trouve donc présent dans le camp dès 1943, le chiffre le plus souvent avancé étant de 3 000 enfants passés à Bergen-Belsen. Les conditions de vie de ces enfants mériteraient à elles seules qu'un numéro de *Mémoire Vivante* leur soit consacré. La population détenue est, pour environ deux tiers, constituée de femmes. Enfin, dans ce camp, subsistent longtemps des prisonniers de guerre, aux côtés des détenus, mais dans un secteur réservé.

Hormis les cas particuliers déjà cités, presque tous les détenus et prisonniers sont contraints au travail forcé. Parmi les *Kommandos*, le plus important numériquement est celui des chaussures, où le travail consiste à découper les vieilles chaussures pour récupérer le cuir utilisable ; le plus pénible, celui des souches consacré au défrichage du camp ; ceux des canalisations ou des cuisines sont également à citer. Enfin des convois sont organisés pour permettre des transferts de détenus vers les industries d'armement.

À partir de 1945, des convois convergent d'un peu partout vers Bergen-Belsen, où rien n'est prévu pour faire face à la situation. Le commandant du camp, Kramer, use d'expédients en déplaçant des détenus d'une partie du camp vers l'autre, ce qui n'a pour effet que d'aggraver localement l'entassement et de dégrader encore les conditions de vie. Des femmes sont ainsi entassées dans une partie du « camp des prisonniers », laissant disponible le « camp II » pour les hommes.

Les détenus arrivent à pied des annexes de Neuengamme (le 8 avril), ou par convois des camps de Dora-Mittelbau (2 252 arrivées le 8 mars), Buchenwald (6 000 arrivées dès janvier 45), Sachsenhausen (environ 7 000 arrivées début février 45), Leonberg ou encore Flossenbürg ; malades ou très affaiblis, souvent morts pendant le transport.



Carte des convois d'évacuation vers Bergen Belsen.

Quelques chiffres illustrent la montée vertigineuse des effectifs : début décembre 1944, environ 15 000 ; 1^{er} février 1945, 22 000 ; 1^{er} mars 1945, 41 520. Par la suite, la mortalité est telle que, malgré des arrivées toujours plus massives, les effectifs ne varient guère : 44 000 au 31 mars 1945 puis 39 800 le 6 avril. Dans les baraques, sans moyens de chauffage et pour beaucoup sans aucun équipements ni châlits, les détenus s'entassaient à même le sol, dans la plus parfaite indifférence des responsables du camp. Le manque d'eau est tel que certains détenus meurent de soif. La faim conduit d'autres détenus à la folie ou au cannibalisme.

Des évacuations-transferts sont par ailleurs entrepris, comme, entre le 6 et le 11 avril 1945, celle vers Theresienstadt, lieu d'échange encore possible sous contrôle de la Croix-Rouge Internationale, de 8 000 Juifs provenant pour l'essentiel du « camp de l'Etoile », et pour quelques centaines du « camp Hongrois », du « camp des Neutres » et du « camp spécial ». Trois trains sont mis en route. Pendant le parcours qui dure environ quinze jours, dans des wagons disparates, pour la plupart ouverts à tous vents, de nombreux décès surviennent. En définitive, un seul train arrive à Theresienstadt (Terezin) le 21 avril, avec plus de 1 700 déportés. Le parcours des autres est perturbé par les combats et les bombardements alliés, si bien que le deuxième train s'arrête à Magdebourg le 14 avril (où les Américains le libèrent) et le troisième près du village de Tröbitz, à l'est de Leipzig, dans un secteur libéré par l'Armée Rouge.

Faire un bilan des victimes d'un camp nazi est toujours un exercice difficile compte tenu du peu d'archives disponibles et des recoupements nécessaires. Néanmoins on sait que pendant le seul mois de mars 1945, plus de 18 000 détenus périssent à Bergen-Belsen. Par la suite et malgré les mesures prises par les Britanniques, qui installent des hôpitaux

d'urgence dans les bâtiments et casernes situés à proximité du camp – les baraques infectées sont finalement détruites par le feu – 13 000 victimes périssent encore des suites de leur détention. Le nombre total de victimes à Bergen-Belsen est estimé à environ 50 000¹. À l'approche des troupes britanniques, les SS tentent, sans y parvenir, de faire disparaître des milliers de cadavres dans des fosses communes.



La destruction des baraques par le feu 21 mai 1945
(© Imperial War Museum).



(© Imperial War Museum).

Le 12 avril, un accord de neutralisation du camp, touché par le typhus, intervient entre le commandant militaire allemand de Bergen et le 8^e Corps Blindé britannique. Les SS quittent le camp le 13 avril et les premiers éléments du 63^e régiment antichars britannique y entrent le 15. Ce que découvrent les troupes britanniques leur paraît inconcevable: «*La situation dans le camp était véritablement indescriptible. Aucun récit et aucune photo ne peuvent restituer de façon suffisante l'aspect effroyable du camp. Le terrible spectacle à l'intérieur des baraques était encore plus effrayant.[...]*», écrit le Brigadier H.L. Glyn Hughes, directeur-adjoint des services médicaux de la 2^e Armée britannique, dans un rapport destiné au procès de Bergen.

1. Source: Thomas Rahe in *La déportation, le système concentrationnaire nazi* traduit par Guillaume Dreyfus, ouvrage publié sous la direction de François Bedarida et Laurent Gervereau, Musée d'histoire contemporaine, BDIC, 1995.

Une cinquantaine de SS, dont Josef Kramer, sont faits prisonniers. Kramer et la surveillante-chef Irma Grese sont condamnés à mort par pendaison par le tribunal militaire britannique siégeant à Lüneburg, le 16 novembre 1945. Ils sont tous deux exécutés.

5. Après la libération

Contrairement aux détenus originaires de l'ouest, rapatriés durant les premiers mois qui suivent la libération du camp, la plupart des ressortissants Juifs de l'est restent sur place après la libération du camp. Il n'est en effet pas question pour eux de rentrer dans leur pays d'origine. Ils sont donc regroupés dans les casernes de l'ancien terrain militaire d'entraînement, qui devient le plus important camp de personnes juives déplacées, dans l'Allemagne de l'après-guerre. Un comité central des Juifs libérés en zone britannique est constitué. Certains souhaitent émigrer vers un autre continent: Amérique ou Australie. Mais beaucoup espèrent que la création d'un Etat juif en Palestine marquera un nouveau départ à leurs vies brisées. Ils voient dans le sionisme la seule réaction politique possible au génocide perpétré par les nazis et le fondement d'une nouvelle identité collective. L'échec initial de fondation d'un Etat juif en Palestine, du fait de l'opposition de la Grande Bretagne, alors puissance mandataire en Palestine, et le refus opposé à l'émigration des Juifs restés à Bergen vers le Moyen-Orient, sont sources de conflits entre eux et les autorités britanniques. La situation se dénoue toutefois avec la création par l'ONU de l'Etat d'Israël en mai 1948. L'émigration vers Israël devient enfin possible. Le camp des « personnes déplacées » (ou *Displaced Persons* selon la terminologie des Alliés) est supprimé en septembre 1950.



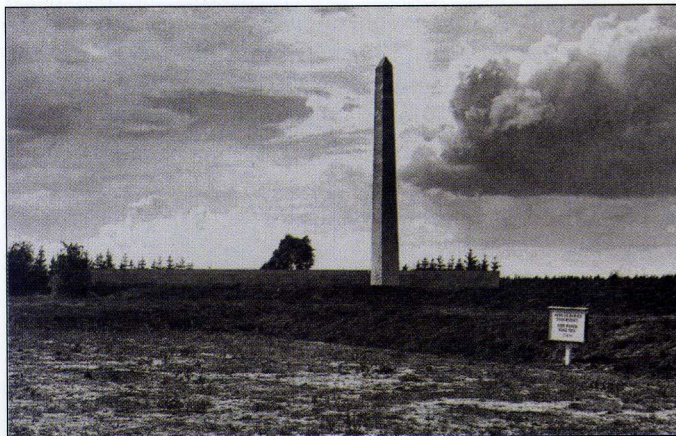
Départ de Displaced Persons pour la Palestine le 22 mars 1948
(© Yad Vashem).

Les premiers survivants libérés dressent une croix sur l'ancien emplacement du camp où est célébré un culte œcuménique en 1945, tandis que les rescapés juifs érigent en novembre de la même année un monument en pierre, dédié à la mémoire de leurs défunts.

Puis un obélisque et un mur des épigraphes sont réalisés à l'instigation des autorités militaires britanniques. En 1952, l'entretien du mémorial est confié au Land de Basse-Saxe. Un premier bâtiment, centre de documentation et d'accueil, est construit en 1966. Il est remplacé par un nouvel édifice plus vaste inauguré en 1990.

Une réplique du monument de Bergen-Belsen réalisée à l'initiative de l'Association amicale des anciens déportés de Bergen-Belsen est implantée au cimetière du Père Lachaise, à Paris.

Dossier réalisé par l'équipe de rédaction de *Mémoire Vivante*



Le mémorial de Bergen-Belsen en 1965 ». (© Niedersächsisches Landesverwaltungsamt, Hanovre).

ANNEXES

Lettre du SS-Hauptsturmführer Joseph Kramer, commandant du camp, envoyée le 1^{er} mars 1945 à l'Inspecteur des camps de concentration, le SS-Gruppenführer Richard Glücks, sur l'état du camp de Bergen-Belsen¹.

Gruppenführer !

J'avais depuis longtemps l'intention de venir au rapport pour vous décrire les conditions régnant ici. Comme c'est actuellement impossible pour des raisons de service, je voudrais, par un rapport écrit, attirer votre attention sur les conditions intenablement régnant ici et vous demander votre appui.

Par un télex du 2.2.1945, vous m'informez que je dois accueillir une première livraison (Rate) de 2 500 détenues de Ravensbrück. J'ai assuré un accueil pour ce nombre. Recevoir d'autres livraisons est non seulement impossible pour des raisons de manque de place, mais tout particulièrement pour des raisons de ravitaillement. Lors de l'inspection du camp par le SS-Standartenführer Lolling fin janvier, on a constaté qu'une occupation du camp par plus de 35 000 détenus doit être considérée comme trop importante. Entre temps, ce chiffre a été dépassé de 7 000, et 6 200 détenus supplémentaires sont en route actuellement. Le résultat est que toutes les baraques sont suroccupées de 30%. Les détenus ne peuvent pas se coucher pour dormir, mais doivent dormir assis sur le plancher. Des couchages à trois niveaux ou des châlits m'ont été attribués dernièrement à plusieurs reprises par l'Office B III, mais toujours en

1. Seul le double de ce document a été retrouvé dans le logement personnel de Kramer, alors que la totalité des dossiers avaient été détruits peu avant la libération du camp. On peut sans doute imaginer que Kramer pensait se dédouaner quelque peu, par ce texte.

provenance de régions où n'existe aucune possibilité d'obtenir des wagons ou un transport quelconque. Si j'avais suffisamment de couchages à ma disposition, il pourrait être possible de caser les détenus déjà présents et ceux qui arriveraient en plus. Mais il s'ajoute à ces réflexions une épidémie de typhus qui se développe constamment. Le chiffre de mortalité, qui était encore au début de février de 60-70 par jour, est passé entre temps à une moyenne quotidienne de 250-300 et continuera à augmenter dans les conditions actuelles.

Ravitaillement

Lorsque j'ai pris la responsabilité du camp, des provisions d'hiver étaient prévues pour 15 000 détenus, en partie déjà livrées, mais en grande partie encore attendues. Ceci ne vient pas seulement des difficultés de transport, mais aussi du fait que cette région est peu agricole et qu'il faut tout faire venir d'ailleurs. Les provisions dont nous disposons ne devaient statistiquement durer que jusqu'au 20 février – une gestion économe au maximum fait que nous avons actuellement encore des pommes de terre pour 8 jours et des rutabagas pour 6 jours. De nouvelles négociations sont en cours avec le responsable d'arrondissement de la paysannerie pour obtenir de nouvelles livraisons. Il en va à peu près de même pour le pain – en dehors des livraisons des militaires du terrain de manœuvres de Bergen, nous en recevions quotidiennement un wagon d'une boulangerie industrielle de Hanovre. Depuis 4 jours, cette livraison est interrompue en raison de dommages sur la voie ferrée, et je serai obligé, si les réparations ne sont pas effectuées d'ici la fin de la semaine, d'aller chercher du pain à Hanovre en camion. Les camions attribués à notre service ne suffisent absolument plus à cette tâche et je me vois obligé de

demander l'attribution d'au moins 3 ou 4 camions supplémentaires avec 5 ou 6 remorques. Comme je dispose d'un tracteur, je pourrais utiliser les remorques dans les environs proches. Si les négociations avec l'organisation des cultivateurs au sujet des livraisons de pommes de terre réussissent, il faudra aussi aller les chercher avec des camions. La question du ravitaillement doit en tout cas être réglée dans les prochains jours. *Gruppenführer*, c'est à vous que je demande dans ces circonstances l'attribution de camions. C'est nous qui devons nous procurer les vivres. Par ailleurs nous avons besoin d'urgence de chaudrons de cuisine. Tous les chaudrons du camp sont actuellement en service jour et nuit. Si même un seul était hors service, nous aurions de grandes difficultés. Nous avons ici une cuisine sous tente avec 30 chaudrons de 300 litres qui ont été mis à notre disposition par le Front du Travail pour servir à la SS. Nous avons demandé le 29.12.44 la possibilité d'utiliser provisoirement ces chaudrons, mais une réponse du 5.1.45 nous refuse cette autorisation. Je vous joins copie de cette correspondance. Le *SS-Sturmbannführer* Burger a noté ce fait lors de sa visite. J'ignore ce qu'il est advenu de négociations ultérieures. Peut-être serait-il possible, étant donné les nouvelles circonstances, de débloquer ces chaudrons. En plus de ces 30 chaudrons, j'ai besoin de 20 chaudrons supplémentaires, pour pouvoir parer à d'éventuelles mises hors-service.

Situation sanitaire

Par rapport au nombre des détenus internés ici, le nombre des malades est très élevé. Lorsque je me suis présenté à vous le 1.12.44, vous m'avez dit que Bergen-Belsen doit devenir le camp pour malades de l'ensemble des camps de concentration du nord de l'Allemagne. Le nombre des malades a énormément augmenté, en particulier en raison des transports de détenus arrivant dernièrement de l'est, qui ont été parfois en route 8 à 14 jours sur des wagons découverts. Une amélioration de la situation, et en particulier une remise au travail de ces détenus, est exclue dans les conditions actuelles. Les malades s'affaiblissent lentement jusqu'à mourir de faiblesse cardiaque et circulatoire. Comme je l'ai écrit, la moyenne quotidienne des décès est de 250-300. Pour se représenter l'état dans lequel les transports de l'est parviennent ici, je peux vous signaler le cas d'un transport de 1900 détenus dont 500 étaient morts à l'arrivée. La lutte contre le typhus est rendue très difficile par le manque de moyens de désinfection. La station d'épouillage par air chaud est tombée en panne pour plusieurs jours à cause de son utilisation jour et nuit. Le *SS-Standartenführer* Dr. Lolling m'a accordé lors de sa visite une installation d'épouillage à ondes courtes. Pour l'utiliser j'ai besoin d'un transformateur plus puissant qui, selon les indications de l'Inspecteur des constructions Nord, de Berlin, est à notre disposition Wismarersstrasse. Si urgent que soit pour moi le besoin de cette installation, il est impossible d'envoyer pour cela un véhicule à Berlin. Il en va de même pour des pièces nécessaires aux nouveaux fours crématoires, pour des éléments de couverture ou du ciment. Il me semble que l'Inspection des constructions devrait pouvoir expédier ici tous ces éléments dont nous avons un besoin urgent,

sinon par route, du moins dans un wagon ajouté à un convoi de détenus de Sachsenhausen ou Ravensbrück. Pour les Directions des constructions, le fait de nous annoncer que les choses dont on a besoin sont à notre disposition règle le problème. (...) Un autre chapitre concernant la Direction des constructions est l'installation d'épuration. Depuis 1943 on sait qu'elle est insuffisante pour le nombre de détenus alors présents. Entre temps on a plusieurs fois examiné et fait des projets, mais strictement rien n'a été réalisé. Avec la suroccupation actuelle nous avons une catastrophe, pour laquelle bien entendu personne ne veut prendre la responsabilité. Peut-être est-il possible de faire de chez vous bouger quelque chose.

(...)

En ce qui concerne la mise au travail des détenus, je me suis mis en rapport avec les Bureaux du travail. Il existe une perspective de pouvoir employer bientôt des détenues. Il n'y a pas ici de détenus hommes en état de travailler.

En dehors des détenus de KZ se trouvent également ici 7 500 détenus (Juifs d'échange). Le *SS-Hauptsturmführer* Moes de la Gestapo (...) est passé la semaine dernière et a dit qu'il les ferait bientôt partir. Il serait souhaitable que cela ait lieu prochainement car, de cette façon, on gagnerait de la place pour 10 000 détenus de KZ. Le *SS-Hstf* Moes ne veut pas emmener ces Juifs actuellement à cause du danger de typhus. Ces Juifs doivent aller en partie à Terezin et en partie dans un nouveau camp dans le Wurtemberg. Il est d'autant plus indispensable de faire partir ces détenus que certains Juifs du KZ ont reconnu parmi eux des proches, leurs parents ou des frères et sœurs. Egalement pour des raisons politiques, (je pense entre autres aux chiffres élevés de la mortalité actuelle), il est indispensable que ces Juifs disparaissent d'ici au plus vite.

(...)

Heil Hitler
Votre dévoué...
Josef Kramer

Sources bibliographiques et documentaires

- Eberhard KOLB, *Bergen-Belsen, Geschichte des Aufenthaltslagers, 1943 à 1945*, Hanovre, 1962.
- Guide de l'exposition *Bergen-Belsen*, Niedersächsische Landeszentrale für politische Bildung, 1990.
- Musée d'Histoire contemporaine, BDIC, *la déportation le système concentrationnaire nazi*, 1995.
- Site du Mémorial de Bergen-Belsen, www.bergenbelsen.de
- Yves Léon, *Bergen-Belsen, survivre aux camps nazis*, préface de Simone Veil, Skol Vreizh, Morlaix, 2005.
- Albert Bigielman, *J'ai eu douze ans à Bergen-Belsen*, Fondation pour la mémoire de la Shoah, Editions Le Manuscrit, Paris, 2005.

UNE DÉMARCHE PÉDAGOGIQUE NOVATRICE ET PROMETTEUSE

À l'occasion du séminaire de mémoire organisé à Kaysersberg du 11 au 15 octobre 2004, l'Inspection académique du Maine et Loire a autorisé deux enseignantes du département, Madame Lorine Grimaud, professeur agrégé de lettre et Marie Bigot, professeur des Ecoles, à s'inscrire à la session. À cette occasion, elles ont souhaité présenter aux participants les différentes facettes d'une approche pédagogique originale des thèmes difficiles de la violence, de la déportation, du racisme, au travers d'une approche littéraire. Nous reproduisons ci-après le texte de leur intervention qui nous semble très riche d'enseignements.

À l'origine de cette expérience, se situe la création en 1998 dans le département du Maine et Loire du Prix littéraire de la Citoyenneté (PLC), piloté par l'Inspection académique de Maine-et-Loire (IA 49) et la Fédération des Œuvres Laïques (FOL), auxquelles se sont associés d'autres partenaires intéressés par l'enseignement, la culture et l'éducation populaire : libraires, bibliothèques municipales de la ville d'Angers, professeurs de lettres, professeurs documentalistes, professeurs des écoles et formateurs en IUFM.

Une commission pédagogique (et non comité de lecture) du PLC se réunit, une fois par mois, pour :

- lire, débattre et sélectionner des ouvrages susceptibles de présenter un intérêt pour des élèves de tranche d'âge échelonnée de la maternelle à la classe de seconde,
- réfléchir aux pistes pédagogiques offertes aux enseignants par les ouvrages proposés
- organiser techniquement des rencontres entre classes, des rencontres avec des auteurs et/ou des débats littéraires avec participation d'une association, d'une expo, etc.

À travers ces activités, la commission essaie de rester fidèle à ses objectifs de départ à savoir concilier des impératifs opérationnels avec une réflexion et des débats qui pourraient l'apparenter à une recherche-action. C'est ainsi que la plupart de ses membres se nourrissent des questions soulevées pour produire des articles, s'inscrire dans un processus de formation ou de recherche.

Objectifs

Au moyen de la sélection (évoquée précédemment) de 4 ou 5 ouvrages par niveau (maternelle-CP, CP-CE, CM-6^e, 5^e-4^e et 3^e-2nde), la Commission souhaite offrir aux enseignants et aux élèves la possibilité de :

- travailler des savoirs et des savoir-faire littéraires et citoyens (sans hiérarchie de l'un par rapport à l'autre) inscrits dans les programmes de l'école élémentaire, du collège et du lycée,
- faire vivre le débat d'idée et le débat littéraire en classe,
- faire se rencontrer des classes sur des débats littéraires et citoyens à partir d'un ou plusieurs ouvrages (rencontres de mai et projets d'année). À ce titre, les sélections communes au Cycle 3 et à la sixième, ou à la troisième et à la classe de seconde, proposent des possibilités de liaisons inter-cycles particulièrement riches et actives.

Par l'apprentissage de la lecture « littéraire », le PLC souhaite que les élèves puissent avoir l'opportunité de se

construire dans une dimension identitaire personnelle et dans une dimension identitaire relative à l'altérité¹. C'est dans ce cadre que les ouvrages sont donc choisis, pour interroger ce qu'il est convenu d'appeler une « éducation à la citoyenneté ». Ils doivent permettre de dépasser les dimensions préventives, morales et en même temps de les intégrer.

La commission s'efforce de choisir, dans la production éditoriale de l'année, des ouvrages qui offrent suffisamment d'implicite, d'espace à l'imaginaire, d'ancrages symboliques, de sorte que le travail sur les textes puisse relever d'autre chose que d'une simple explicitation² au pied de la lettre. L'absence de transparence ou d'évidence est aussi une condition indispensable pour qu'un débat authentique ait lieu.

À cet effet, elle élabore des sélections qu'elle souhaite le plus équilibrées possibles dans les formes littéraires et dans les questions citoyennes soulevées, lesquelles vont de questions très intimes à des problématiques plus universelles : grandir, le handicap, la sexualité, les marques, l'esclavage des enfants, la famille, l'alcoolisme, etc. et, chaque année, plusieurs sélections se voient concernées par des ouvrages ayant trait à la déportation ou à la Shoah.

Choix

Les formes littéraires et artistiques choisies vont de l'album au roman en passant par le théâtre, la poésie et le conte. Il s'agit de publications dites de « littérature jeunesse » et ce, pour tous les niveaux concernés. Cependant, la sélection 3^e/seconde s'ouvre à l'espace littérature pour tous, comme en témoignent les choix de ces dernières années. On peut citer *Le message* d'Andrée Chédid, *Oscar et la dame rose* d'E. E. Schmidt ou *Effroyables jardins* de Michel Quint.

Pour 2004-2005, soucieuse d'offrir des perspectives fortes à une forme littéraire considérée comme marginale parce qu'enfantine, la commission pédagogique du PLC a choisi d'inclure de manière transversale dans toutes les sélections, un album de littérature jeunesse qui sera lu dans le département par tous les élèves participant à l'opération (120 classes inscrite fin octobre 2004), et qui permettra des rencontres entre grands et petits : *L'agneau qui ne voulait pas être un mouton*³. Ce choix prend un relief tout particulier en cette année de commémoration du soixantenaire de la libération des camps.

Pourquoi ce choix ? Parce que l'album permet aux enseignants de faire toucher aux élèves que la littérature n'est ni une question d'âge ni une question de difficulté du texte, mais qu'elle se trouve partout où le travail de l'imaginaire rejoint des questions universelles sur un texte dense, même s'il est court, dans des images complexes même si elles ne sont pas compliquées ; partout où des choix artistiques peuvent être analysés, discutés et rapprochés

1. Caractère de ce qui est autre

2. Action visant à rendre clair

3. Didier Jean et Zad, *L'agneau qui ne voulait pas être un mouton*, Syros jeunesse, 2004

d'une littérature dite « patrimoniale ». Ce qui intéresse les membres de la commission pédagogique du PLC et qui peut sembler un peu incongru peut-être dans ce séminaire¹ où il est somme toute question de recenser, collecter, comprendre des faits – c'est-à-dire une réalité tangible et historique incontestée et incontestable – c'est **comment la littérature de fiction peut aider à ce travail de compréhension, peut-être plus qu'aider, soutenir ce travail de mémoire.**

Il s'agit en particulier de voir :

– Comment l'art, la littérature et la fiction peuvent parler à des enfants, en amont même de la conscience qu'ils peuvent avoir d'un fait impossible à concevoir, ce qui est le cas pour les plus jeunes de nos élèves. Réfléchir à ce point apparaît d'autant plus actuel que les témoignages directs se font plus rares et vont disparaître. **Or, dans ces rencontres avec les déportés par exemple, se jouait une part d'humain et de sensibilité que l'art peut relayer, articulé avec l'histoire et le documentaire.**

– Comment la fiction et le détour fictionnel (le non-vrai plus réel que la réalité) peuvent permettre aux plus grands de se construire une conscience sur ce qui dépasse l'entendement et l'imaginable.

– Comment aussi, mettre des images – des images de mots et images de couleurs – sur quelque chose qui, pour être historique et inscrit dans des dates et des événements, est aussi éminemment anhistorique ou transhistorique et malheureusement profondément humain et universel.

– Comment enfin, comprendre cela en même temps qu'on acquiert des savoirs scolaires et des savoir-faire en matière d'analyse de texte ?

Derrière tout ces « comment », il y a bien évidemment un « pourquoi ? » : Pourquoi recourir à la littérature de fiction pour transmettre une mémoire de la Déportation ? Pourquoi la fiction pour entretenir une mémoire de la réalité ? Il nous faut pour cela partir du postulat que les sbires du régime nazi n'étaient pas des gens extraordinaires, mais des gens ordinaires, et qu'ils ont été relayés et aidés dans leur entreprise par d'autres gens d'une grande banalité. Des gens. Des humains. Et la littérature ne parle jamais d'autre chose que de l'humaine condition, le PLC en est simplement le relais à l'échelle des classes d'un département.

Ainsi, il est nécessaire tout d'abord de commencer par **voir de quoi il est question pour des littéraires lorsqu'on parle de « fiction »**. Cette notion mérite en effet d'être définie pour ne laisser aucune place au doute quant à l'objet dont il va être question. Elle permettra d'ailleurs de dresser un panorama de la littérature de jeunesse. C'est à partir de ces éléments qu'il est possible ensuite de développer les enjeux qui président à notre choix du fictionnel, c'est-à-dire **ce qui fait que la littérature peut être une arme contre le silence autant qu'un vecteur privilégié pour dire l'indicible**, ou, comme le dit mieux que moi Philippe Jaccottet profondément marqué par la deuxième guerre mondiale, comment « la poésie est une bougie allumée sur un champ de bataille »². Enfin, je tenterai d'ouvrir des pistes de réflexion sur les effets de la littérature dans un espace de la psyché qui manipule des savoirs au-delà des savoirs scolaires, plus loin que la conscience qu'on peut avoir de ce que l'on pense, mais dans l'inconscience de ce que l'on est.

Quand la forme fait sens

Il faut opérer dès maintenant un *distinguo* entre littérature de fiction et falsification. La littérature de fiction et la fiction en général, même et surtout si elles racontent le vrai, se distinguent de l'Histoire en tant que discipline, par le fait que la construction du récit obéit à des choix, et que ces choix ne visent jamais ni l'exhaustivité, ni la pure vérité : raconter son histoire ou raconter une histoire, ce n'est jamais dire toute l'Histoire³. Ces choix sont à la fois d'ordres stylistique, esthétique et rhétorique (au moins).

En effet, la fiction obéit à des choix stylistiques en ce qu'un auteur met autant de sens dans sa manière de dire que dans ce qu'il dit. C'est le cas de la poésie engagée de cette période par exemple (cf. *On n'aime guère que la paix*⁴ qui mérite à la fois d'être travaillé du point de vue de la production littéraire pendant les conflits, et à la fois du point de vue de la production littéraire de 2003 pour rendre compte des plis et replis qu'emprunte le travail de mémoire : doubles pages à déplier, texte-image et choix typographiques, etc.. Ainsi le texte devient-il bannière de papier : dans la forme éditoriale la page est oriflamme ou pavillon et peut flotter à l'extérieur du livre comme dans sa portée puisque le texte, cette fois, devient signe de ralliement et de lutte pour la paix). Par ailleurs si l'on sait que l'engagement des poètes des années de guerre est politique, il est aussi un engagement poétique. La poésie d'alors travaille, et pour cause, sur la dislocation du vers, elle manifeste ainsi sous autant de formes qu'il existe de poètes, la dislocation de la conscience humaniste alors à l'œuvre. Cette poésie morcelée, précipitée, qui se passe des marques de ponctuation, qui brise la métrique classique, dit dans sa forme, avant même d'y mettre des mots, à quel point l'humain est morcelé dans le conflit atypique de la deuxième guerre mondiale (c'est aussi ce que l'on voit dans les choix « poétiques »⁵ au sens créatifs de P. Levi ; choix mais aussi sensation, expérience de la déchirure).

La forme dit aussi l'urgence de l'écriture, elle dit encore la clandestinité des publications, elle dit la peur de ne pas arriver vivant à la fin du texte. Le choix du style n'est pas un choix innocent, il n'est jamais seulement celui de la simple relation objective de l'événement.

La fiction repose aussi sur des choix esthétiques, et elle peut se permettre quelque chose que l'Histoire ne s'autorise pas, mais c'est bien normal, c'est le choix du fragment, de l'analepse et de la prolepse ; elle peut ainsi faire du temps du récit un autre temps, un temps brouillé, confus. Elle peut se fonder sur l'hyperbole ou la litote, elle peut se dire par petites touches comme un tableau impressionniste ou avec la froideur des rapports de la police française, elle peut

3. Si les historiens sont aussi confrontés à ces choix quand il leur faut écrire l'Histoire, leur écriture reste néanmoins subordonnée à d'autres critères que ceux de l'écrivain qui fait œuvre littéraire. De ce point de vue, il semble qu'un chantier littéraire et linguistique reste à ouvrir sur les particularités de l'écriture historique de la Shoah d'une part et sur la zone encore peu connue pour cette période, qui se situe à l'interface du témoignage historique et de l'autobiographie littéraire, d'autre part.

4. J.M. Henry, A. Serres, N. Novi, *On n'aime guère que la paix*, Rue du Monde, mars 2003

5. Il ne s'agit pas ici de poétique au sens de poème, mais du terme désignant, en référence à son étymologie « faire, fabriquer », la création littéraire elle-même.

1. Le texte de cette communication a été présenté lors du séminaire d'octobre 2004 organisé par la Fondation pour la mémoire de la Déportation.

2. Discours de réception du prix Rambert, 1956.

emprunter le style du propos calomniateur ou de la délation, elle peut inviter à l'émotion, bref, elle a tous les droits, parce qu'elle ne dit pas tout, mais qu'elle reconstruit. Dans cette écriture de la Déportation, les sens aussi sont déportés. Une écriture de la concentration, peut devenir elle-même concentration, esthétique de l'enfermement. L'esthétique du fragment est bien souvent ce qui permet au lecteur de se sentir aussi, lui-même, et pendant sa lecture, morcelé, descellé, déporté : en morceaux. Brisé par la logique nazie à travers le récit qu'il pénètre. Trouvant du sens non pas dans les pleins, mais dans les creux entre les morceaux de récit¹. On mesure ici ce qui sépare le document historique de la fiction.

Enfin, la fiction obéit aussi à des choix rhétoriques. Elle n'a jamais pour objectif d'informer. Ce n'est pas, quoi qu'on dise, son rôle, et le degré informationnel qu'elle véhicule, n'est pas au service de la vérité historique, mais au service, d'une part, de l'intention cathartique de l'auteur qui écrit pour SE réécrire² (comment se reconstruire sinon ? Primo Levi et Perec n'ont-ils pas saisi la littérature à cette fin ?) et d'autre part, au service de la conscience humaine du lecteur qui dans sa lecture, et même s'il n'en a pas l'intention, emprunte un chemin qui va lui permettre de projeter ses propres déchirures et de les raccommoier du récit d'un autre. De plus, l'outil de reconstruction qu'est la littérature, permet de s'appropriier l'indicible, en posant des mots, sinon « sur » au moins « autour » de la blessure.

Ainsi, la fiction correspond-elle à des choix, elle trie, elle élimine, elle invente³ parfois aussi, mais avec des visées qui sont bien « ailleurs » du témoignage, même si une première lecture peut nous faire croire au simple, au seul témoignage (cf. *La valise d'Hana*⁴).

L'intention réaliste (parler de, ou à partir de quelque chose, qui a, ou qui eut une réalité), n'a rien à voir avec la réalité. C'est simplement quelque chose qui émerge du réel par lambeaux, même si parfois, l'effet de réel est plus vrai que nature, plus saisissant que le vrai. De ce point de vue, la fiction n'est pas la « fausseté ». On n'est pas du côté du négationnisme qui refait une Histoire fictive, erronée, mais on est dans l'appropriation artistique d'un aspect de l'Histoire. Evidemment, sur ce terrain là, l'imaginaire et l'imagination travaillent de concert avec la réalité.

Il est bien évident que sans ces précisions, « la littérature de fiction » et « la mémoire de la Déportation » peuvent être entendues comme deux propositions antinomiques, elles peuvent heurter, mais le recadrage opéré sur la terminologie littéraire permet, de faire un sort à cette représentation. Non, il n'est pas question par la fiction de véhiculer des erreurs, mais par la fiction littéraire, de dire, d'entendre une réalité. La question se pose alors évidemment de savoir comment on peut prétendre aborder ce dont il faut entretenir le souvenir par la reconstruction littéraire ? Plutôt que de traiter tout de suite ce « comment » que nous venons d'aborder brièvement, je voudrais tout d'abord que l'on s'inquiète du « pourquoi »,

point d'autant plus essentiel qu'il s'agit d'aider des jeunes, des petits, à se construire dans leur humanité qui s'oppose à la barbarie, d'où qu'elle vienne.

Quand la littérature tente de s'ériger en rempart contre la barbarie

En effet, à l'heure où les derniers témoins vivants de l'horreur des camps vont disparaître, il n'y aura plus que la parole de l'historien qui pourra tenir lieu de vérité, encore faudra-t-il qu'elle ne soit pas remise en question, et l'on sait que c'est possible, que ce fut et que c'est encore, le cas.

On sait aussi que la réalité, et la densité de témoignages et d'histoires toutes plus atroces les unes que les autres, augmentent encore ce risque. On sait donc que la Shoah, peut tendre, à moyen et à long terme, à devenir un mythe. Un mythe, c'est-à-dire une histoire, fondatrice d'une douleur, recouverte de ses multiples versions qui s'apparenteront bientôt à des légendes. Quelque chose qui tient lieu de leçon, de morale, de moralité, certes, mais qui est de l'ordre d'une autre Histoire, celle du temps où l'on s'exterminait... Contre cet oubli, il y a des témoignages. Seulement, le témoignage ne peut pas tout. Et s'il ne peut pas tout, c'est parce qu'il ne traverse pas les siècles indemne, mais qu'il agglutine à sa suite les représentations, les peurs, les croyances ; très souvent en effet et quelles que soient les précautions que l'on prend, puisqu'il n'est pas la parole de l'historien, il échappe, dans sa réception, au contrôle de la communauté scientifique. On sait lui faire dire ce qu'on veut⁵.

Par ailleurs, on sait aussi que la croyance est plus forte que le savoir, que le bon sens est plus efficace à manipuler les foules que le raisonnement scientifique⁶, on sait que la solution radicale, celle qui permet de trouver une solution maintenant, est souvent préférée à la discussion dialectique et heuristique qui prend un peu plus de temps et oblige à observer la médaille et son revers.

Devant ces constats, il semble que la littérature peut, d'une certaine manière, se dresser en rempart. Elle le peut, d'une part parce qu'elle joue des mythes littéraires depuis des siècles et que face à la barbarie, elle continue à dresser des barrières fragiles mais permanentes. Cette permanence, nous la voyons dans ce que la littérature n'a jamais cessé de dénoncer la barbarie, et aussi dans cette capacité qu'a le texte littéraire à traverser les siècles et les frontières au nez et à la barbe des tyrans. C'est à ce point évident que les dictateurs en général et Hitler en particulier commencent leur « règne » par des autodafés, ils brûlent ce qui est le plus dangereux pour eux : la parole sous le texte.

Une autre des raisons qui nous font considérer la littérature comme un rempart, tient dans ce que la connaissance transformée en savoir⁷, issue d'un apprentis-

1. C'est ce qui se passe dans le roman épistolaire de Kressmann Taylor, *Inconnu à cette adresse*, Hachette livres, 2002.

2. Boris Cyrulnik, *Le murmure des fantômes*, Odile Jacob, 2003, p. 146 et suivantes : « Donner forme à l'ombre, c'est se reconstituer après la pulvérisation traumatique. Donner forme à l'ombre, c'est le premier temps de la création artistique. Le nom que je porte est celui de mes ombres. C'est la preuve sociale qu'elles ont bien existé. »

3. Au sens de *Inventio* selon Aristote.

4. Karen Levine, *La valise d'Hana*, Flammarion, 2002

5. Nous possédons aujourd'hui des témoignages du XIV^e, XVI^e, XVII^e siècle qui attestent qu'until se transformait en loup les nuits de pleine lune. Or, on voit bien que de tels témoignages sont soumis à caution, et parce qu'ils sont évidemment contestables, non en tant que témoignages, mais pour l'information qu'ils véhiculent, ils dévalorisent à eux seuls toute la catégorie du témoignage en général. De tels écrits peuvent fort bien invalider d'autres écrits, sous le seul prétexte qu'ils appartiendraient aussi à la catégorie du témoignage.

6. Quitte à dévoyer parfois le raisonnement scientifique pour, sous couvert de savants calculs, procéder aux pires atrocités.

7. J.-P. Astolfi, « Information, connaissance, savoir », in *L'école pour apprendre*, E.S.F., 2002, PP. 66-67.

Cette connaissance peut se transformer en savoir non par le cours seulement, mais par le débat littéraire où l'élève ne reçoit pas d'explications, mais s'im-plique (voir *infra*).

sage en classe des mécanismes et des phénomènes liés aux textes, d'une histoire littéraire, d'une histoire des arts, des enjeux de ce qu'écrire, parler et raconter veulent dire, que c'est le jeu de cette connaissance-savoir qui peut le mieux former les jeunes sur cette dichotomie qu'entretiennent savoir et croire.

Ainsi, si la Shoah doit devenir un mythe, il n'y a sûrement que l'art pour faire en sorte que le travail de mémoire subsiste, et parmi ces arts, la littérature tient une place non négligeable. Elle offre un paradoxe intéressant, celui du recours au mythe contre la mythification. Et c'est encore, paradoxalement, la raison et le savoir qui peuvent nous permettre de voir et de comprendre à quels mythes fondateurs renvoie l'histoire de la Shoah et partant, quelles figures, quelles stratégies fictionnelles sont les mieux à même de la traiter et de la travailler avec des élèves, **afin qu'ils acquièrent dans le même temps des savoirs littéraires et des savoir-être humanistes.**

Construire une éducation à la vigilance : vers une nécessaire collaboration

Ceci étant, acquérir un savoir-être humaniste, ce n'est pas du seul domaine du cours de français ou du cours de lettres, et pour que la mémoire de ces événements précis que sont la Déportation, la Concentration et l'Extermination organisées par le régime nazi, soit une mémoire active, les enjeux de la fiction entrent nécessairement en résonance avec les savoirs historiques.

Que l'homme en effet ait toujours été un loup pour l'homme est une chose, nous y reviendrons, en revanche, que ce loup soit doté d'une telle capacité d'organisation, qu'il ait prévu, planifié, organisé des relais, qu'il ait servi un discours particulier et adapté à cette période précise de l'Histoire, cela relève d'une nécessaire coopération disciplinaire entre les professeurs d'Histoire et les professeurs de lettres. C'est à cet endroit précis d'un travail de plusieurs disciplines que l'élève doit pouvoir être amené à faire la différence entre le document qui relève du domaine de l'information historique et celui qui relève de l'information littéraire. Tous les documents ne se valent pas parce qu'ils ne répondent pas tous à la même question. Et si, de la même manière, tous les documents se valent parce que chacun à sa manière peut répondre à une question, l'information qu'on en tire y a été déposée avec des intentions différentes. On voit ici se dessiner un troisième partenaire indispensable à la construction de cette mémoire : le professeur documentaliste qui, lui, est à même, parce que c'est son domaine de compétences, de compléter ce trio et d'interroger les élèves sur l'épaisseur même du document dans un éventail aussi large que celui qui irait du témoignage ou de la lettre, à la poésie, au roman ou à l'affiche de propagande.

II. Pourquoi le choix du littéraire et du fictionnel ?

Quels sont alors les enjeux d'un tel choix ? En effet, travailler des questions si difficiles à partir du littéraire et du fictionnel, cela peut être vu aussi comme une tentative d'évitement. Un moyen de ne pas regarder la réalité en face. Il est d'ailleurs tout à fait possible que ce soit le cas, et pour plusieurs raisons.

Et si le monstre était en l'homme : le choix d'un angle de vue...

La première de ces raisons, c'est parce que quelque chose de l'événement de la Shoah reste indicible et impensable (au sens où c'est impossible à concevoir, à se représenter pour de jeunes enfants et des adolescents). En effet, si on peut montrer les camps, apporter des témoignages y compris iconographiques, il demeure toujours dans cet événement quelque chose qui ne pourra être dit, quelque chose qui est du côté de la monstruosité¹ et qui, pourtant, même si ça ne peut pas être dit, habite chaque être humain, soit en tant que germe, soit en tant que trace. Ce que chacun de nous est capable de déployer comme stratégie barbare est impensable. C'est inhumain, et à ce titre, c'est impensable. Si c'est impensable, c'est bien parce qu'il n'y a pas de mots pour le penser et donc pas de mots pour le dire : penser et réfléchir la pulsion ne ressortissent pas du domaine de l'école.

Mais, et c'est là tout l'intérêt de la fiction et de la littérature de jeunesse, puisqu'elle n'a pas de mots pour être dite, elle peut alors être métaphorisée : en d'autres termes, autre chose dira cet impensable, servira de relais.

On peut en effet légitimement se poser la question de savoir si le fond de l'horreur peut être dit, c'est ici le cas. Est-ce qu'il peut être dit et expliqué ? EX-pliquer n'est pas toujours possible, et en termes d'apprentissage, on sait aussi que ce n'est pas toujours rentable. Reste alors à impliquer², et c'est une des prérogatives de la fiction. Elle permet de ne pas parler de soi, de ne pas parler de son propre monstre, elle permet de n'avoir pas à se positionner en termes réfléchis, elle a surtout cette capacité à se loger dans l'indicible et à parler – parce qu'elle est autorisée à emprunter les détours que l'Histoire n'emprunte pas – à un autre espace de la conscience. À ce titre, l'album *L'agneau qui ne voulait pas être un mouton*³, ne prononce jamais aucun mot qui pourrait avoir explicitement la moindre relation avec la deuxième guerre mondiale (le texte de la fin mis à part... mais justement, il est mis à part !). Il va même plus loin : en s'adressant soi-disant à de jeunes enfants, il se permet de transformer le tyran en loup (c'est un cliché, mais un cliché qui nous en dit plus long que ce que l'on sait ou que ce que l'on croit savoir de la peur du loup⁴...). De ce fait, toute la partie indicible de l'humain devient possiblement signifiable *via* le loup (La Fontaine en avait fait autant), toutes les petites transactions peu glorieuses qu'on opère entre soi et soi dans le secret du troupeau deviennent dicibles par le recours aux moutons (et Rabelais en avait déjà fait autant).

1. Seul le psychanalyste pourrait travailler à rendre cet aspect compréhensible, resterait encore à ce qu'il puisse être réellement compris des élèves et des adultes. On entre là dans une zone de résistance si importante, qu'il est intéressant d'essayer d'envisager de la travailler plutôt que de l'éviter. Les membres de la commission du PLC rencontrent des zones de résistance dans d'autres domaines, et particulièrement celui de la sexualité. Quel apprentissage à un moment où les mots de l'adulte, tout comme ceux de l'enfant rencontrent une intériorité qui ne peut se dire dans la classe ?

2. Expliquer et impliquer sont composés à partir de la racine latine *plexere* signifiant « tresser, enlacer » et qui donne en français « plier ». Ex-pliquer, c'est porter au dehors les plis et en dehors des plis, dans un processus de déploiement, quant impliquer suppose une action intérieure, dans les plis ; cf. Alain Rey, *Dictionnaire historique de la langue française*, Le Robert, 2000.

3. *Op. cit.*

4. Sur le mythe et le mythe littéraire du lycanthrope, voir : Grimaud Lorine et Duplessis Pascal, « Lectures d'un monstre de l'imaginaire : le loup-garou. » in *L'école des lettres des collèves* n° 4 et 5, octobre 2002.

Une désignation en creux, ou l'art du ricochet

Une autre des bonnes raisons qu'on peut avoir de recourir à la littérature de jeunesse, c'est que ce qu'il y a à dire, même quand il est possible de le dire, est si douloureux que la fiction peut lutter contre la tentation de taire : en effet, la littérature de fiction est dotée de ce pouvoir de montrer sans dire. Elle sait signifier au-delà du simple dénoté, elle peut parler du camp sans montrer le camp, elle sait travailler l'enfermement et la Déportation sans forcément désigner le train, le barbelé ou le chien (même si parfois elle le fait, mais alors, c'est autre chose, peut-être, qu'elle nous dit...). On peut comprendre que ces images si dures ne puissent être dites ni reçues. Alors, à cet endroit précis, quand la littérature patrimoniale n'hésite pas parfois à désigner crûment l'objet, le fait, la littérature de jeunesse, sans le moins du monde adoucir le propos, sans le détourner de son sens non plus, détourne en revanche les signifiants. Dans *L'agneau qui ne voulait pas être un mouton*¹, on se demande, même dans un processus inconscient, ce que sont ces moutons coincés entre le monde sauvage et le précipice, le lecteur est invité à s'interroger sur l'autre barbarie qui peut naître au cœur d'un troupeau ainsi confiné entre semblables. De même, il reçoit ce texte-image et ne peut éviter la question qui se pose à la fin de l'ouvrage : qu'est-ce qui tombe donc dans le précipice ? Est-ce un loup, est-ce ce loup, est-ce une bête qui disparaît, ou bien alors est-ce la bête ?

Mais, parce qu'elle n'apporte pas de réponses, la littérature (de jeunesse) laisse l'enseignant de lettres placer là un geste professionnel. C'est dans ce geste que la dimension éducative tout autant que la dimension cognitive se jouent. Ce geste ne désignera pas forcément le nazisme. Tout simplement, tout méthodiquement, il pointera la syntaxe, il interrogera sur le sens des mots, il interrogera sur la différence entre LA et UNE – apparemment ce n'est rien, mais ici, c'est l'essentiel ; apparemment ce point de « langue » a déjà été vu, traité, appris, mais ici, il a du sens – Ces déterminants ne seront plus jamais les mêmes pour les enfants qui seront passés par l'analyse de cette portion de texte, parce qu'ici, des unités aussi petites que ces articles défini et indéfini, auront redonné tout leur sens à des peurs archaïques, et pour les plus grands à des peurs archaïques ancrées aussi dans un passé historique douloureux et connu. Montrer sans dire, c'est posséder un pouvoir extraordinaire. L'enseignant ici, n'a pas à expliquer l'hitlérisme, l'évocation suffit, ne pas en parler nommément, même, c'est possible, dès lors que son travail syntaxique s'il explique un phénomène somme toute banal de la langue, implique l'élève dans une réflexion sur la peur, le danger et donc, sur le travail de vigilance indissociable du travail de mémoire. Cet aspect est surtout important quand on replace l'action du professeur de lettres dans une visée éducative : se souvenir oui, mais pour construire l'avenir. C'est ainsi aussi que se construit la fidélité à l'esprit et à la lettre des serments des déportés eux-mêmes. Par ailleurs, on a bien moins de chance de faire comprendre à l'élève la différence entre le défini et l'indéfini, si on essaie de lui faire toucher la différence entre « un cartable » et « le cartable » dans un dispositif décontextualisé. Certes, il voit... mais tout en lui l'autorise à oublier cette légère différence. En revanche, que « la » bête ait été anéantie, ou qu'« une » bête ait disparu, cela change tout et fondamentalement, cela change tout pour lui.

Le détour pour mieux entendre et voir ?

Une troisième bonne raison du recours à la littérature jeunesse et à la fiction tient dans le fait que ce qui est dicible n'est pas forcément à entendre (notre public a entre 2 et 17 ans) : la capacité de la fiction à faire entendre ce qui n'est pas dit, nous venons de le voir, est importante. Ceci étant, avec les plus jeunes, il n'est pas question de parler des camps de la mort dans les mêmes termes qu'avec les plus grands, parfois même, il n'est pas question d'en parler du tout. L'objet historique n'existe pas pour eux. Et quand bien même... sans leur réserver un monde pétri d'angélisme, une telle violence ne saurait faire irruption dans les classes de maternelle. Cela dit, des comportements identiques existent. C'est l'éducation, la civilisation, le travail civilisateur qui parviendront à les faire régresser, même si, on le sait bien, éducation et civilisation ne supprimeront jamais ces archaïsmes qui une fois « domptés » permettent le travail si riche de l'imaginaire. Avec les plus jeunes enfants donc, c'est un travail de débat citoyen qui pourra être privilégié sur ces albums, mais la densité de l'ouvrage, peut aussi permettre un travail littéraire.

Le travail littéraire permet en effet de ne pas parler de ce qui se passe dans l'histoire, mais de tenter de voir comment c'est dit. Plus besoin alors d'essayer de faire entendre à toute force le message, on parle d'autre chose. On parle du texte, de l'image. L'image offre la possibilité d'engager des débats sur les choix de couleurs, de manipuler le langage et avec lui, les représentations de l'altérité qui se forment chez les tout petits. De même, le travail sur le texte (qu'est-ce que c'est que cet agneau qui ne voulait pas être un mouton ? Est-ce possible ? Comment faire ? Et après son coup d'éclat, échappera-t-il à sa condition ovine ?) offre quantité de pistes pour travailler sur l'axe du langage, tout ce qui, finalement, ne pouvait pas être entendu, parce que trop complexe.

Gardons-nous cependant de croire que ce dicible qu'il ne faut pas entendre soit réservé aux petites classes. Les plus âgés des élèves concernés par le PLC ont aussi besoin du détour littéraire pour voir ce qui crève les yeux mais qu'ils ne peuvent pas entendre, soit parce que pour untel ce n'est pas possible, soit parce que ce n'est plus dans leur monde, ce n'est plus cela précisément qui agite les consciences aujourd'hui.

L'espace transitionnel comme force

Enfin, et ce n'est pas la moindre de ses qualités, la littérature en général et la littérature de fiction en particulier, offrent à la fois un objet et un espace qui permet de défléchir la réalité², c'est la quatrième raison qui nous fait choisir ce détour par la fiction.

Parce que la littérature n'est pas le réel, mais un travail artistique, une reconstruction, et parce qu'en classe elle devient un objet de travail, elle ne présente pas de danger parce que le choc est amorti par l'espace de l'art et qu'il est amorti par le fait que le travail porte sur le littéraire, pas sur ce dont il est question. Evidemment, on n'évite pas pour autant la question de la Shoah, mais elle arrive défléchie dans sa course par l'espace de la littérature, et **c'est cet espace qui fait l'objet du travail**. Ainsi, la littérature tient-elle lieu d'objet transitionnel. En effet, le personnage du livre n'est pas moi, même si je me projette en lui, alors je

1. *Op. cit.*

2. Sur la déflexion, voir : Grimaud Lorine, « Ces choses-là... » in *Cahiers pédagogiques* n° 425, juin 2004.

peux en parler. Le méchant n'est pas moi, mais il me permet de mettre des mots sur mes ombres, sans jamais me mettre en danger. L'enfant déporté n'est pas moi, mais je peux me projeter dans sa condition sans être moi-même en danger. La littérature permet d'amortir le réel, parce qu'elle n'offre que l'effet de réel. Cet effet se construit, on peut donc le déconstruire et observer comment il n'est, à un certain moment, qu'un jeu sur les formes, qu'un travail de choix lexicaux et syntaxiques, qu'un travail d'images au service d'un effet escompté. La littérature installe une distance à laquelle le professeur donne du sens par un travail sur les genres et les courants littéraires, par un travail raisonné sur le lexique, sur les représentations, par des recoupements nombreux avec la littérature patrimoniale.

On n'est pas dans le vrai quand on lit un roman, on est dans l'illusion réaliste, et c'est très différent. Même si la question de l'histoire vraie (l'histoire vécue !) se pose (et elle se pose), le travail des formes offre une zone sécurisée pour traiter de questions très douloureuses et qui renvoient à chaque fois, chacun à lui-même.

III. Le littéraire et les fondements de l'imaginaire

Choisir l'espace de la littérature pour travailler une telle question nous conduit fatalement à nous interroger sur les rapports entretenus, dans ce travail même, entre les textes, la réalité et leur réception. En effet, la littérarité d'un texte tient pour beaucoup à sa densité, et si densité il y a, elle repose sur les réseaux symboliques, sur le travail de l'imaginaire qu'il permet, sur quelque chose qui se situe au-delà de l'intrigue, du récit, du propos, de l'information strictement référentielle¹.

Du savoir à la connaissance²

Nous l'avons déjà évoqué, la coopération des enseignants d'Histoire et de Lettres est indispensable pour travailler la mémoire de la Déportation, tout comme elle est indispensable pour traiter celle de la torture en Algérie ou toutes les atrocités qui ont donné lieu à une abondante littérature côtoyant un abondant fonds documentaire historique.

Et effectivement, des références sont nécessaires à partir d'un certain âge pour comprendre le paradoxal discours de l'indicible. Une très récente expérience de lecture de *Matin brun*³ en classe de seconde, m'a révélé qu'un tiers des élèves n'avait pas aimé le livre. Pourquoi pas aimé ? Parce que « c'est des beaux », parce que « ça ne raconte que des banalités ». Oui, ils n'avaient pas aimé, parce qu'ils n'avaient pas compris. Pas compris à quoi renvoyait ce « brun » du titre, pas compris que la banalité et l'indifférence avaient été le terreau sur lequel le régime nazi avait pu se développer, pas compris à quoi renvoyait le terme « milice », pas compris qu'il est toujours dans ces cas-là question de propagande et de censure. Pas compris que pour se sentir en sécurité on est souvent tenté de se mettre du côté de celui qui semble le plus menaçant, pas compris qu'abdiquer une liberté après une autre au nom de la tranquillité et de l'ordre, c'est souvent s'enfoncer à chaque fois un peu plus dans l'inhumain

et dans la barbarie. Pour ces élèves de seconde qui pourtant savent (entendons par là savoir scolaire) ce qu'est le régime nazi, le lien, le transfert de connaissance ne s'était pas opéré. Faut-il en déduire qu'il y avait là un savoir qui n'en était pas un, un savoir déconnecté de l'être ? Un pseudo-savoir⁴ ?

Il n'empêche, cette nouvelle, ils ne l'avaient pas aimée, parce que bien que ne la comprenant pas pour ce qu'elle voulait signifier, elle les avait dérangés. Le travail de caractérisation des personnages de Franck Pavlov dialogue avec notre imaginaire, l'enchaînement des petites soumissions résonne en chaque lecteur avec les petits compromis qu'il fait lui-même pour avoir la paix. Quelle paix ? À quel prix cette paix ? La question est déplacée quand on n'a pas compris la nouvelle et elle est si dérangeante qu'il est plus facile de pointer la banalité que d'interroger tout seul (et c'est un gros travail même quand on n'est pas seul), le sens de ce qu'on vient de lire. Les raisons de ce « dérangement » par une nouvelle qu'ils qualifient de « banale » et qui donc ne devrait pas les déranger, c'est qu'elle travaille sur le symbolique, et que même en n'ayant pas compris de quoi il est question, ils ne peuvent qu'entendre ce qui se dit dans les creux du texte.

De l'intrigue à la construction de soi

Le travail sur le texte littéraire constitue le lieu idéal pour construire du symbolique, lequel est au fondement même de l'humanité. Comment le travail de l'imaginaire construit-il un savoir au-delà du savoir et permet-il de fonder une identité humaniste ?

Face à une démarche historique, face à des faits insoutenables, face aussi à ce qu'on ne peut ou ne veut ni voir, ni s'avouer, la littérature offre le moyen d'un travail sur l'identité et sur l'altérité. Concernant l'identité, le texte littéraire, chargé de toutes les informations qu'il véhicule, mais parfois surtout en dépit des informations, ne travaille pas l'intérieur du lecteur du côté des savoirs et des connaissances, mais il le travaille sur l'imaginaire. Dans la fiction, la raison du lecteur est emportée par l'enchaînement des péripéties, mais une autre partie de lui se laisse travailler du côté de l'émotion et du symbolique. Prenons par exemple *La valise d'Hana*.⁵ Le roman raconte la quête d'une jeune japonaise et de ses élèves autour d'une valise à moitié pleine, et donc aussi... à moitié vide. C'est Hana, fillette juive, son parcours de déportée et sa courte vie qui font l'objet de ses recherches. Le récit peut sembler d'une grande banalité. Si ce n'est pas banal d'être une petite fille déportée, la banalité peut surgir, elle, du trop plein de récits racontant ces histoires d'enfants. Cependant, l'analyse littéraire de l'ouvrage montre qu'au-delà de l'histoire (vraie, pourtant), c'est d'autre chose éminemment plus symbolique dont il est question. D'abord, il est question de faire porter cette valise sacrificielle à chaque lecteur, et qu'il le veuille ou non, le simple fait d'entrer dans ce récit l'y oblige. D'autre part, la structure symbolique du récit toujours bi-partie, travaille sur la question de l'altérité. Elle interroge les lecteurs sur ce que l'on est quand on se retrouve seul, quand on a perdu cette

4. « un savoir que » ou savoir assertorique vs savoir apodictique d'après la classification des jugements selon Kant. Olivier Reboul, *Qu'est-ce qu'apprendre ?*, E.S.F. Voilà une belle situation problème pour la classe, et de quoi construire un « s'y connaître », c'est-à-dire mobiliser, réactiver, un savoir assertorique et lui permettre, pour expliquer autre chose de passer au rang de savoir apodictique.

5. *Op. cit.*

1. Nous entendons ce terme selon l'acception qu'en a donné R. Jakobson dans sa définition des fonctions du langage.

2. Alain Rey, *op. cit.*

3. Franck Pavlov, *Matin brun*, Cheyne, 2001

autre partie de soi-même symbolisée ici par un frère, un chien, une poupée, une doublure à pois ou une chaussette. Le texte travaille hors du champ de la compréhension première. L'intrigue n'est qu'un support à un autre discours, et peu importe que l'auteur l'ait sciemment construit, cet autre discours s'y trouve et c'est lui, et non pas ce qu'on nous montre, qui assure la structure du texte, sa cohérence. Or, cette structure marque l'imaginaire du lecteur tout autant que l'histoire peut le toucher, seulement la plupart du temps, il n'en sait rien. Parce que la littérature « me » plonge dans un univers qui n'est pas le mien, parce les héros ne sont pas « moi », « je » peux me sentir en sécurité par une part d'altérité, de distance. Mais cette distance est, dans ce même temps, interrogée par la nécessaire reconnaissance de Moi dans cet autre univers. C'est dans ce jeu entre le même et l'autre que chacun d'entre nous peut se construire dans son identité et que le littéraire travaille.¹

Ainsi, ce qui est dit dans l'œuvre littéraire dissimule-t-il toujours autre chose qui va bien plus loin que le récit et qui participe par un travail d'IM-plication et non d'EX-plication, à la construction d'une identité. Reste pour nous à souhaiter, et à faire en sorte, qu'il s'agisse d'une identité humaniste. L'explication fait la culture humaniste (Voltaire et l'esclavage en sont le meilleur exemple), quand l'implication fait l'identité humaniste.

Ce qui est compris de l'extérieur de soi, c'est-à-dire ce qui reste du domaine de l'explication, est toujours, à un moment ou à un autre de sa vie, contestable. Une chose en effet vaut son contraire pourvu que cela puisse être expliqué, argumenté. La logique est aussi au fondement des pires atrocités. En revanche, ce que l'imaginaire construit est fondamental et fondateur : cela s'inscrit au fondement de l'être humain. Ce n'est pas l'explication travaillant la conscience qui est partout souveraine, mais souvent le mythe insaisissable qui agit dans les profondeurs de l'inconscient.

Là encore, le geste professionnel qui construit cette implication est amplement favorisé par la mise en scène du débat littéraire et citoyen dans l'espace sécurisé de la classe et de l'école ; là se joue une *mimésis* indispensable à la transformation des croyances en connaissances et des connaissances en savoirs.

Les voies de la littérature

Comment alors l'objet littéraire et le travail littéraire permettent-ils le devoir de mémoire et nourrissent-ils le nécessaire devoir de vigilance ?

Montaigne, Voltaire, Rabelais, La Fontaine, ont toujours été plus forts que tous les pouvoirs barbares, même s'ils n'ont pas à eux tous empêché la Shoah (mais après tout, que savent-ils de ce qu'ils ont pu, par ailleurs empêcher ?). Le régime nazi, comme tous les régimes totalitaires, nous l'avons déjà dit, ne s'y est pas trompé en multipliant censure et autres autodafés. Si la littérature de jeunesse ouvre une telle capacité de travail, c'est d'abord parce qu'elle est littérature et non pas simple support de lecture. Dans cette mesure, elle rejoint les enjeux de la littérature patrimoniale. À travers elle, les élèves sont amenés à retrouver et reconnaître d'autres formes. Par exemple, *L'agneau qui ne voulait pas être*

*un mouton*² peut servir à initier un travail sur la tragédie en classe de seconde. Non pas parce que l'histoire de la collaboration est une tragédie, certes, c'en est une, mais parce que la destinée qui pèse sur l'agneau dès le titre, renvoie inévitablement au concept de la *tragôdia*. Parce que cet ovin n'est pas si éloigné que cela du bouc sacrificiel, de la victime émissaire. Parce que la tragédie, c'est aussi un des éléments les plus marquants de notre patrimoine littéraire. Rapprocher cet album par exemple, de la tragédie de Racine : *Esther*, c'est permettre aux élèves de s'approprier toute une partie de l'histoire des religions, de comprendre à travers la lecture de la tragédie racinienne et du « Livre d'Esther » de la *Bible*, comment la collusion du politique et du religieux se trouvent au fondement de l'Histoire du peuple victime de la Shoah. C'est retrouver dans les textes antiques et classiques, les traces parfois plus que précises, du mythe, c'est leur offrir la possibilité de comprendre la dialectique du « retour du même ». La littérature ici n'a pas pour ambition de moraliser les consciences, de montrer le pire pour qu'il ne se reproduise plus, ce n'est pas son rôle. Elle permet de comprendre ce qu'on dit quand on s'exclame « c'est une tragédie ! ». Ce n'est pas le seul travail historique ou le seul travail littéraire qui permettent de mener à bien cette entreprise de compréhension, c'est bel et bien la reconnaissance de formes littéraires signifiantes en elles-mêmes en association avec les savoirs historiques.

D'autres exemples permettraient de montrer comment, par la force de la satire, de l'ironie, par le jeu du récit, l'imaginaire entre en l'homme par une autre porte que celle de la raison et de la réflexion, comment cet imaginaire qui travaille sans nous et malgré nous, met en réseau toutes les dérives intégristes et convoque à la suite d'un roman de littérature jeunesse toutes les grandes pièces littéraires sur l'inquisition, sur les autodafés, lesquelles, bien qu'inscrites dans un contexte historique, dépassent largement, du fait justement de leur littérarité, l'époque et la question pour lesquelles elles ont été écrites.

C'est ainsi que la littérature dite de jeunesse, ou la littérature dite patrimoniale permettent à la fois de désigner la réalité dans son contexte historique (Montaigne parle bien des guerres de religion dont il est entouré, *Miriam ou les voix perdues*³ renvoie de manière très explicite même sans mention, à la déportation des juifs) alors même qu'il n'y a plus de témoins – elle soutient ô combien le devoir de mémoire – et en même temps, elle jette un éclairage sur un présent qui ne peut se contenter du devoir de mémoire, mais doit absolument le prolonger en devoir de vigilance.

Pour conclure : de la mémoire à la commémoration, vers une nécessaire intériorité

C'est à quelques choses près une profonde banalité que de débiter de telles évidences qui pourraient sembler vêtues de l'abominable costume du bon sens. Evidemment il ne faut pas que ça recommence. Mais ça recommence. Evidemment, il est important de se souvenir, mais on a très bien réussi à oublier d'autres génocides⁴. C'est par le geste professionnel de « la mise en réseau » que l'élève construira cette idée que

2. *Op. cit.*

3. Jo Hoestlandt, *Miriam ou les voix perdues*, Syros jeunesse, 2004

4. Le PLC a, cette année, sélectionné un roman qui met en scène le génocide rwandais à travers un roman d'aventures : Alain Surget, *Les oiseaux de Kisangani*, Magnard jeunesse, 2003.

1. Entendons par là d'une part, que la dimension littéraire travaille le lecteur et d'autre part, que le professeur de lettres travaille aussi avec ce matériel.

de tels événements ne sont pas de l'« histoire ancienne ». Alors quoi ? La poésie qui serait cette « bougie allumée sur un champ de bataille », que signifie-t-elle ? Elle veut peut-être dire que tout être est langage¹ et que c'est de la matière du langage qu'il se construit, qu'ainsi donc, même le plus abominable des tyrans n'est jamais qu'un être de chair et de mots. Parfois de mots qui ont manqué. Mais cette maxime jaccottéenne signifie aussi que la littérature sait dire. Elle, possède les mots qui peuvent parfois venir à manquer, même dans la barbarie, elle, peut encore parler quand les hommes n'ont plus de voix.

De là à envisager que la littérature ne soit plus strictement un « patrimoine », héritage humaniste légué par nos prédécesseurs, mais aussi un « patrimoine » nourricier de mots, de mythes et de symboles qui font grandir les humains, il n'y a qu'un pas. Chaque année, les réflexions menées au sein de la commission pédagogique du Prix littéraire de la citoyenneté contribuent-elles à ce que ses membres développent un peu plus leurs recherches dans cette voie.

Propositions de séquences de travail littéraire à partir d'un album de littérature jeunesse

A – Récit, nouvelle et mise en images du récit

- L'agneau qui ne voulait pas être un mouton
- Effroyables jardins
- Matin brun
- *Corpus de poésies engagées et d'apologues de la Fontaine*

Problématique : la place de l'image dans le récit, la poésie et l'apologue : illustrer pour convaincre et la question de la chute. Possibilité de mise en abyme de la notion de chute : moralité de l'apologue, chute du loup, chute du récit, chute dans le trou...

B – Résister ou la question du héros tragique

- L'agneau qui ne voulait pas être un mouton
- *Claudine Desmarteau, C'est écrit là-haut, Seuil jeunesse, 2000*
- Matin brun
- *Racine, Esther ou Athalie*
- *Corpus d'extraits de tragédies antiques et classiques évoquant le poids du destin, de la divinité*

Problématique : où se cache le tyran ? : la question du tyran extérieur / intérieur, le sort du héros tragique au regard de celui du résistant dans la tragédie classique et dans l'album. Etude d'un genre littéraire : la structure de la tragédie adaptée à la Shoah

C – Mythe et intertextes

- Le petit Poucet (*album + livres CD + conte de Ch. Perrault*)
- *Günther Grass, Le tambour*
- *Eric Battut, Comme le loup blanc, Autrement Jeunesse, 2002*

Problématique : la question du héros face à l'engouleur. Travail sur le conte et la légende, les représentations du labyrinthe (cailloux blancs et rails de la déportation, la Pologne et la ville de Gdansk, labyrinthe intérieur). Ecriture oblique. La focalisation : la barbarie du point de vue du petit, valeurs stylistiques et esthétiques du petit = effets de sens. Réutilisation du mythe à d'autres fins que le récit de la Shoah.

1. Françoise Dolto, *Tout est langage*, Vertiges du nord / Carrère, 1987. Si on retenait cette théorie, on en déduirait inmanquablement pour ce qui nous intéresse du point de vue du régime nazi, que le langage se prolonge en actes.