Les récits sur la 2e guerre mondiale adressés à la jeunesse : des choix d'écriture qui en font de nouveaux " lieux de mémoire "

Daniel Delbrassine

▶ **To cite this version:**

Daniel Delbrassine. Les récits sur la 2e guerre mondiale adressés à la jeunesse : des choix d'écriture qui en font de nouveaux " lieux de mémoire ". Enfants en temps de guerre et littératures de jeunesse (20-21e siècles), Oct 2012, France. halshs-00753717

HAL Id: halshs-00753717
https://shs.hal.science/halshs-00753717

Submitted on 19 Nov 2012

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.

Colloque international
Enfants en temps de guerre et littératures de jeunesse (20-21e siècles)
18-19 octobre 2012
***co-organisé par la B*ibliothèque nationale de France et l'Université Blaise Pascal de Clermont-Ferrand / Centre de Recherches sur les Littératures et la Sociopoétique (CELIS)**
Avec la collaboration de l'Université Paris - Nord 13 (Villetaneuse) et de l'Association française de recherche sur les livres et objets culturels de l'enfance (AFRELOCE)
PROGRAMME ANR *Enfance Violence Exil* (EVE)
Vidéo du colloque
http : www.enfance-violence-exil.net

Les récits sur la 2e guerre mondiale adressés à la jeunesse : des choix d'écriture qui en font de nouveaux « lieux de mémoire »

Daniel Delbrassine (Université de Liège) (Paris XIII, 19 octobre 2012)

Je ne vais pas revenir sur l'importance numérique et qualitative des thématiques issues des guerres mondiales dans la littérature de jeunesse : on sait que c'est une période privilégiée au sein du genre « roman historique »[1]. Je voudrais ici me concentrer sur l'écriture et sur la deuxième guerre mondiale.

Ce choix me conduit à rencontrer d'emblée deux aspects spécifiques de la littérature adressée à la jeunesse : l'importance du point de vue juvénile et l'exigence de l'authenticité. On comprend facilement la difficulté de donner le point de vue d'un enfant ou d'un adolescent, on saisit bien les limites liées à ses compétences, à son expérience et à sa vision partielle des événements. Mais on connaît aussi la fonction « éducative » de cette littérature, qui implique une certaine conformité au discours historique dominant. On sait encore que l'on est dans un contexte où certaines contraintes éventuelles de la censure peuvent s'exercer…La question est donc de voir comment les auteurs concilient ces contraintes et quelles formes d'écriture ils choisissent pour les rencontrer. Comment parviennent-ils à satisfaire à ces deux impératifs dans le cadre de leurs récits sur la 2e guerre mondiale ?

Je voudrais donc partir de l'observation des choix narratifs qui caractérisent les oeuvres adressées à la jeunesse. Cette démarche m'a permis de mettre en évidence les quatre options adoptées le plus fréquemment dans les récits sur la 2e guerre mondiale.

1. Le journal authentique d'un enfant/adolescent

La première et la plus évidente, c'est le journal authentique d'un enfant ou d'un adolescent. Ce modèle « idéal » concilie les deux impératifs du point de vue juvénile et de l'authenticité : c'est la forme parfaite… C'est aussi un modèle rare, pour des raisons de compétence littéraire de l'auteur qui doit prendre la plume alors qu'il est toujours enfant/adolescent…

Je donnerai deux exemples, d'ailleurs discutables comme on va le voir. Et d'abord le *Journal* d'Anne Frank, qui fut l'objet d'une controverse littéraire : une publication posthume, une polémique quant à l'authenticité du texte, l'existence de plusieurs états du texte, avec des passages censurés par le père, en voilà beaucoup pour un même texte. *J'ai 15 ans et je ne veux pas mourir* (1954), de Christine Arnothy est mon deuxième exemple. Ce texte aurait été élaboré lors du siège de Budapest (1944-1945), à l'âge de 10 ou 11 ans, comme un journal dans un cahier d'école. Réécrit à 15 ans comme un roman autobiographique, et publié encore cinq ans plus tard, ce récit doit être porteur de modifications importantes…Comme le titre précédent, il s'agit d'une œuvre « adoptée » : succès de littérature populaire publié hors édition jeunesse, il est aujourd'hui disponible en collection « Livre de poche jeunesse »

2. Le « Roman rétrospectif »

Dans la deuxième option, l'enfant/adolescent témoin est lui-même devenu adulte écrivain. Le « roman rétrospectif » est une notion avancée en 1987 par la spécialiste suédoise Ying TOIJER-NILSSON qui voulait

[1] Par exemple, au sein d'un corpus de 247 titres défini sur les 4 dernières années du XXe siècle à partir des collections adressées aux adolescents par 4 éditeurs, on retrouve 20 titres consacrés aux guerres du XXe siècle, soit 8 %.

distinguer entre le roman historique à proprement parler, où l'écrivain n'a aucune expérience personnelle de l'époque où il situe son récit, et ce qu'elle dénomme le « roman rétrospectif », ancré dans la période de l'enfance ou de la jeunesse de l'auteur. Cette appellation est aujourd'hui en usage chez les spécialistes allemands, anglo-saxons et francophones. L'expression apparaît notamment sous la plume de Bettina KUMMERLING-MEIBAUER (RFA, 1996), Maria NIKOLAJEVA (Suède, 1996), Ganna OTTEVAERE-VAN PRAAG (Pays-Bas, 1999), et Suzanne POULIOT (Québec, 2004). Nombre de classiques appartiennent à cette catégorie : *Escadrille 80* (Roald Dahl), *Mon ami Frédéric* (Hans Peter Richter, 1961), *L'ami retrouvé* (Fred Uhlman, 1971). Ou encore *L'été américain* de Jean Joubert, publié en 1998 par un auteur qui avait 16 ans au moment de la Libération.

On pourrait croire que cette option présente l'avantage d'opérer une transmission sans intermédiaire, puisque l'enfant-témoin devenu adulte raconte sa propre expérience. Cependant, selon Oxane LEINGANG (2010), le « roman rétrospectif » est porteur d'une double distance, autobiographique et historique à la fois. C'est d'abord une écriture *a posteriori* (distance chronologique), par un auteur qui appartient désormais à la génération des grands-parents. Donc une écriture fondée sur la vision juvénile de l'enfant (héros), complétée par le regard de l'adulte (narrateur) qu'il est devenu. C'est aussi une écriture *ex post* (distance intellectuelle), soumise à un questionnement quant à la nature exacte des souvenirs, déformés, reconstruits, complétés, mais aussi examinés à la lumière des travaux historiques postérieurs.

Voilà qui confirme donc le statut éminemment littéraire de ces autobiographies, où la part de travail de (re)création est très importante. Gabriele Von GLASENAPP (2008) parle d'une « oscillation entre le factuel et le fictionnel »[2] pour désigner ces textes au statut ambigu.

Certaines œuvres sont des cas limites du récit rétrospectif, puisqu'elles n'existent que par le fait d'une intervention extérieure qui a permis de donner voix à des témoins précieux.

Je voudrais m'arrêter sur un exemple belge. *Simon, l'enfant du 20e convoi*, de Françoise Pirart, est un « *roman basé sur l'histoire réelle de Simon Gronowski* » qui, à 11 ans, parvient à s'échapper d'un train de la mort parti de Malines vers Auschwitz. Ce roman est paru en collection « Milan Poche – Histoire » en 2008. Six ans plus tôt, S. Gronowski lui-même avait publié un témoignage détaillé et très documenté sur son expérience à la caserne Dossin et sur son évasion spectaculaire[3]. F. Pirart en donne une version romanesque adressée à la jeunesse mais très fidèle au récit original. Ce qui n'était donc qu'un journal de bord écrit *a posteriori*, c'est-à-dire une suite chronologique de faits authentiques et autobiographiques, est devenu sous sa plume un roman en JE où le lecteur expérimente véritablement le parcours du petit Simon. Bel exemple d'une adaptation à la jeunesse, ce texte marque aussi un changement de statut : le simple témoignage historique s'est fait œuvre littéraire.

Simon, l'enfant du 20e convoi présente la particularité de voir deux JE mis en présence : celui du garçon de 11 ans (dans le récit) et celui du grand-père qu'il est devenu (dans le prologue et la postface). Les deux voix se font écho pour authentifier l'histoire, alors qu'un impressionnant arsenal vient confirmer l'historicité des faits : sous-titre, carte géographique, dossier d'informations, repères chronologiques, bibliographie sur la Shoah. Tout est là pour assurer au lecteur qu'il prend connaissance d'une expérience authentique. Ce récit a d'ailleurs connu un autre avatar sous la forme d'un album pour enfants : *Simon, le petit évadé*, avec un texte de S. Gronowski adapté par Réjane Peigny, et des illustrations de Cécile Bertrand (éd. Luc Pire, 2005).

Autre exemple de cas limite, le recueil de Svetlana Alexievitch s'intitule *Derniers témoins* (Presses de la Renaissance, 2005) et est traduit du russe. Ce sont des témoignages de personnes qui avaient entre 3 et 12 ans lors de la guerre, et que l'auteure a collectés durant 25 ans (1980-2004) pour les mettre en forme littéraire. L'ensemble de récits brefs au style proche de l'oral dégage une telle force que le lecteur adulte se trouve vite submergé par l'émotion. Ce recueil n'est pas publié dans une collection destinée à la jeunesse ; on pourrait néanmoins souhaiter qu'il soit « adopté » par les lecteurs adolescents.

3. La mise en scène *fictive* de la transmission

[2] « Wir haben das nicht unversehrt überstanden ». Jüdische Kindheit und Jugend während des Dritten Reiches im Spiegel autobiographischer Texte. In Von GLASENAPP et H.-H. EWERS ; 2008 : 127-149.
[3] *L'enfant du 20e convoi*, éditions Luc Pire, 2002, réédité en 2005.

Troisième forme, très proche de la précédente, parce qu'elle en imite le fonctionnement : le roman où un jeune héros de fiction est amené à recueillir le témoignage d'un ancien, tout aussi fictif lui aussi. Le texte reproduit donc la situation du « roman rétrospectif », mais cette fois à un niveau intra-diégétique. Ici, l'ancien qui raconte son expérience de la guerre à un jeune héros n'existe pas en dehors du monde de la fiction : c'est une créature purement romanesque qui livre un récit, le sien, à l'intérieur d'un récit-cadre, au sein duquel un jeune personnage apparaît comme le principal protagoniste.

Souvent, cette démarche de dévoilement ne s'opère pas spontanément : elle surgit après un effort de curiosité du jeune héros, par exemple pour tenter d'élucider un secret de famille. C'est un modèle romanesque que H.-H. Ewers et C. Gremmel (2008 :39) dénomment celui de « la recherche des traces » (« Muster der Spurensuche »). Ainsi, la jeune héroïne d'*Un grand-père tombé du ciel* (Yaël Hassan, 1997, éd. Casterman) entreprend un itinéraire personnel pour découvrir, derrière le tempérament aigri et bougon d'un aïeul qu'elle déteste, un homme meurtri par une tragédie collective. Les questions de Leah forcent son grand-père à sortir du silence dans lequel il s'était muré et celle-ci se trouve être le premier témoin de son terrible récit.

Autre exemple, *Un lourd silence*, de Muriel Szac (Seuil, 1999) montre comment Vincent enquête peu à peu sur le passé de son grand-père. Entre les premières lignes et la fin du roman, il passe d'un extrême à l'autre : « *Moi, mon grand-père, c'était un héros. Il est mort pendant la guerre.* » (p. 9) – « *Petit-fils de crapule, ça fait quel effet ? Je n'ai même pas honte, juste un immense dégoût.* » (p. 149). Le jeune héros se trouve donc face à un choc inattendu : entrer dans la peau d'un petit-fils de coupable…

On sait que cette forme particulière est bien représentée dans le roman pour la jeunesse, et depuis longtemps. Je donnerai l'exemple de *Tu n'es pas mort à Stalingrad*, publié dans l'ancienne collection « Travelling » (n°7). On retrouve aussi cette forme de récit dans l'album adressé aux enfants, qui représente fréquemment cette situation où la transmission est mise en scène.

Dans un classique français comme *La bête est morte ! La guerre mondiale chez les animaux* d'Edmond-François Calvo et Victor Dancette (1944-1945, 2 tomes, éd. G.P., rééd. Gallimard), la scène d'incipit instaure d'emblée un rapport particulier entre la voix du narrateur et les jeunes lecteurs. Par delà le zoomorphisme des personnages, c'est bien la transmission qui est ici mise en scène.

Autre classique, l'album *Otto* de Tomi Ungerer (1999). Sous-titré dans sa version française « *Autobiographie d'un ours en peluche* », l'album donne en effet la parole à l'ours en peluche offert à un petit garçon allemand. Ce dispositif est renforcé par deux scènes du récit (p. 9 et 33) qui montrent l'animal face à une machine à écrire, instrument de la transmission pour cet ourson témoin du destin de deux enfants.

Troisième exemple. Entre 2002 et 2004, Didier Daeninckx, auteur de romans policiers, et Pef, illustrateur de très nombreux albums, ont produit une trilogie consacrée à la deuxième guerre mondiale et intitulée *Les trois secrets d'Alexandra*. Publiés dans la collection « Histoire d'Histoire » des éditions Rue du monde, les trois titres fonctionnent selon le même principe : à chaque fois, c'est la curiosité de l'enfant qui déclenche un récit rétrospectif donné par un adulte qui témoigne. L'intrigue porte en elle une « leçon » implicite, à la manière de ce que Susan Suleiman (1979 : 28) appelait un « apprentissage exemplaire », car l'expérience racontée invite le lecteur à « suivre (le héros) dans la bonne voie ». Le devoir d'indiscipline (*Il faut désobéir*), le pouvoir de l'imaginaire (*Un violon dans la nuit*), et le combat pour des valeurs (*Viva la liberté !*) sont donc les trois secrets d'Alexandra… Tous les titres sont porteurs d'un paratexte important qui authentifie le récit : dédicaces à des personnes réelles, photos d'archives, résumés historiques pour contextualiser… On voit ici que l'album se saisit de tous les moyens développés dans le roman.

4. Le récit de pure fiction inscrit dans l'Histoire

Quatrième forme, le simple roman en IL avec focalisation par le jeune personnage. Tout est fiction ici, sauf que les auteurs inscrivent une histoire individuelle imaginaire dans un mouvement historique général et bien attesté : par exemple la Bataille d'Angleterre dans *Le vagabond de la côte* de Robert Westall (coll. « Page Blanche »). La focalisation par les yeux du personnage enfant ou adolescent assure pourtant au récit une apparence d'authenticité qui joue à plein sur les jeunes lecteurs. Comme dans *Envol pour le paradis* de Jean-Marie Defossez (éd. Bayard, 2008), où un jeune garçon fasciné par l'aviation finit par s'engager dans la Luftwaffe. Dans ce roman belge, tout est fiction, sauf que l'histoire vraisemblable s'appuie sur une

documentation rigoureuse. Et que, d'autre part, le roman assure la compréhension par le lecteur des mécanismes d'endoctrinement de la jeunesse dont est victime le héros.

La question de l'autobiographie

Je voudrais aborder à ce stade une question centrale pour cette littérature des enfants dans la guerre, à savoir celle de l'autobiographie. Dans sa définition canonique, qui voit coïncider auteur, narrateur et héros (selon les règles du pacte autobiographique définies par Philippe Lejeune en 1975), l'autobiographie correspond aux deux premières options que nous venons d'examiner : le journal d'un enfant et le roman rétrospectif.

Cependant, les familiers du roman adressé à la jeunesse savent qu'une forme particulière y est extrêmement répandue : forme que je dénommerai « pseudo-autobiographie ». En effet, pour des raisons qui lui sont tout à fait spécifiques et que j'ai expliquées ailleurs (2006), le roman adressé à la jeunesse adopte très fréquemment un dispositif littéraire qui lui donne toutes les apparences de l'autobiographie : un jeune narrateur s'adresse au lecteur sur le ton de la confidence et lui donne accès de plain-pied à sa vie intérieure. Cette situation est bien donnée pour fictive et l'apparence d'autobiographie participe ici d'une stratégie de séduction fondée sur la proximité et la tension[4].

Or, cette forme de la « pseudo-autobiographie » est ici très peu fréquente : la littérature sur la deuxième guerre mondiale semble hésiter à en faire usage, alors qu'elle est pourtant abondamment exploitée par ailleurs. Selon moi, ceci s'explique par le caractère « trompeur » de ce dispositif littéraire qui tend à authentifier ce qui ne l'est pas. Je donnerai un contre-exemple bien connu en Espagne : les *Mémoires d'une vache*, de Bernardo Atxaga (*Memorias de una vaca*, 1992), où une vache prend la parole pour nous raconter sa vision de l'existence et sa version de quelques événements de la guerre civile espagnole. Ici, pas de doute quant au caractère « artificiel » du dispositif autobiographique ! Et donc pas d'hésitation à y recourir...

La véritable autobiographie tend à se présenter sous des formes variées et on comprendra que l'Allemagne offre ici un cas tout à fait particulier. Hans-Heino Ewers et Caroline Gremmel (2008) évoquent trois formes d'autobiographie : masquée, édulcorée, et assumée.

On retrouvera ainsi la situation inverse de la pseudo-autobiographie, lorsque la véritable autobiographie se cache sous les apparences d'un récit présenté comme une fiction pure. Ewers et Gremmel (2008) ont montré combien cette technique était fréquente chez les auteurs allemands pour la jeunesse : ces derniers mettent le récit de leur propre expérience dans une forme fictive, rejettent donc l'autobiographie assumée, et maquillent leur texte par l'usage du IL et la modification des noms des personnages…On parlera ici d'autobiographies masquées (« verdeckte Autobiographie »). Ewers et Gremmel (2008) citent le cas de Mirjam Pressler, *Wenn das Glück kommt, muss man ihm einen Stuhl hinstellen* (non-traduit). Il s'agit d'un roman pour la jeunesse publié en 1994 et dont le caractère autobiographique n'est révélé par l'auteure que dans une allocution six ans plus tard.

Autre démarche typique de l'autobiographie, celle d'édulcorer le récit. Certains auteurs offrent une vision idéalisée de l'enfant qu'ils étaient sous le nazisme, une représentation qui sous-estime notamment leur adhésion au régime. Ewers et Gremmel évoquent *Béquille* (*Krücke*, 1986), qui donne des rapports du héros avec le régime une version plus neutre que celle que Peter Härtling présentera plus tard dans son autobiographie adressée aux adultes (*Leben lernen,* 2003, non-traduit).

Certains auteurs adoptent cependant l'attitude contraire à cette tentation d'édulcorer. C'est le cas de Gudrun Pausewang, dans son recueil de nouvelles intitulé *Ich war dabei…Geschichten gegen das Vergessen* (2004, non-traduit). Née en 1928, Pausewang assume et avoue faire partie des coupables ! Si la majorité de ses 20 nouvelles est de nature fictive, l'auteure annonce clairement dans la postface qu'elle a vécu elle-même une partie des histoires. Elle précise qu'elle était tout à fait endoctrinée et qu'elle a pleuré à l'annonce de la mort de Hitler…[5]

---

[4] La pseudo-autobiographie n'a rien à voir avec l'option 3, où la rencontre d'un témoin fictif par un jeune personnage, fictif lui aussi, est au cœur du dispositif romanesque. Dans une pseudo-autobiographie, le narrateur héros est lui aussi fictif, mais il n'y a pas mise en scène d'une transmission par un témoin à un jeune personnage.

[5] On en trouvera une analyse chez EWERS et GREMMEL (2008 : 33).

Initiation et transmission

J'arrête là cet examen des formes d'écriture sur la 2e guerre mondiale, car ce parcours me conduit, vous le devinez, à m'interroger sur la fonction de cette littérature. Les choix narratifs qui président à l'écriture de ces récits adressés à la jeunesse me semblent marqués par certaines intentions.

Le signalement clair du statut des récits par rapport à la véracité ou l'authenticité, la présence de paratextes documentaires abondants et adaptés, le succès de la forme du roman rétrospectif, le développement de l'option 3 (transmission mise en scène), y compris dans l'album, la relative rareté de la pseudo-autobiographie, tous ces choix me portent à croire que la première fonction de cette littérature n'est pas le divertissement. Je crois que la fonction *initiatique* du récit sur la 2e guerre mondiale est prépondérante.

Toute initiation implique certaines exigences qui lui sont liées, et notamment la clarté du pacte avec l'initié, ici le lecteur, clarté manifestée par la transparence du paratexte et par les choix narratifs. Je donnerai ici l'exemple *a contrario* du scandale de *Survivre avec les loups*, de Misha Defonseca, supercherie littéraire qui a vu l'authenticité d'un récit autobiographique remise en cause avec d'autant plus de fracas que l'auteure avait fini par voir son récit adressé à la jeunesse[6]. Se poser en témoin authentique et en donner tous les signes extérieurs, alors que l'on n'est qu'une mythomane, voilà qui ne peut manquer d'attirer une réprobation d'autant plus unanime que les jeunes lecteurs en sont les victimes…

Dans toute initiation, la protection du sujet à initier est une condition essentielle, puisque l'initiation doit justement « donner à connaître » sans faire courir de risques. J'ai montré ailleurs (2006) que la protection du jeune lecteur pouvait être assurée par certains choix narratifs particuliers. Le cas spécifique des romans « lazaréens », comme les appelle Jean Cayrol, ou axés sur le récit de la Shoah, est sans doute ici le plus exemplaire. On y rencontre fréquemment certains choix narratifs que j'ai dénommés « mécanismes de protection du jeune lecteur ».

Le plus évident est sans doute la perspective juvénile : la vision naïve du jeune héros garantit au lecteur une réception progressive et partielle d'un drame dont il ne va comprendre que ce qu'un enfant peut en apprendre. C'est le cas du roman de John Boyne, *Le garçon en pyjama rayé*, où Bruno, fils d'un officier allemand, ne comprend pas bien pourquoi le garçon en pyjama rayé se trouve bloqué derrière le grillage. Au début, il imagine même l'inviter à manger à la maison… Mais cette naïveté et son amitié pour le petit Shmuel l'entraînent de l'autre côté et le lecteur comprend qu'il n'en reviendra pas. Ici, une autre technique protège encore le lecteur : l'ellipse narrative, qui permet d'éviter le récit d'une scène insoutenable dans la chambre à gaz. Autre exemple plus ancien : dans l'intervalle entre les deux romans d'Aranka Siegal (*Sur la tête de la chèvre – La grâce au désert*, Gallimard, 1987), se trouve éludée toute la période du séjour au camp de Bergen-Belsen, puisque le deuxième récit commence avec l'arrivée des chars britanniques qui libèrent le camp.

Toute initiation est aussi transmission. Je voudrais donc brièvement revenir sur la *fonction* du genre historique dans la littérature de jeunesse et rappeler pour commencer, à quel point les rapports entre le roman historique et l'histoire en tant que discipline scientifique sont délicats. Jean Molino et André Daspre ont montré combien l'histoire est une discipline lacunaire lorsqu'il s'agit de rendre les événements intelligibles et cohérents. « *Le roman historique est ainsi, à tout moment, le témoin et le créateur de l'intelligibilité de l'histoire.* » (Molino, 1975 : 234). André Daspre renchérit en expliquant que « *le romancier tente de remplacer l'historien précisément là où l'historien fait défaut : dans le roman historique, l'histoire est racontée et expliquée à travers le destin individuel des personnages, alors que dans un ouvrage historique, l'histoire semble se dérouler elle-même, en dehors des individus qui l'ont faite.* » (Daspre, 1975 : 242).

Voilà sans aucun doute des raisons qui sont *a fortiori* valables si l'on considère que l'on s'adresse à de jeunes lecteurs, peu capables d'accéder au discours scientifique des historiens. Les récits sur la 2e guerre mondiale qui sont adressés à la jeunesse assument donc une fonction essentielle, à côté des cours d'histoire dispensés dans le programme scolaire, celle de rendre l'Histoire compréhensible à travers des histoires personnelles et concrètes[7]. Il s'agit, selon les mots de Claude Hubert-Ganiayre (Revue *TDC*, 1998), de

[6] Pour plus de détails, voir DELBRASSINE Daniel (2009 : 89-99).

[7] On pourrait s'étonner ou critiquer ce côté « pédagogique » du roman historique adressé à la jeunesse, or cette visée éducative est très ancienne et revendiquée pour le genre dès ses origines au 19e siècle : il s'agissait déjà de « *rapprocher*

« *transformer une histoire désormais scolarisée, intellectualisée, en histoire vécue, rendue sensible à travers des destins individuels.* »

Cependant, le roman historique adressé à la jeunesse présente certaines spécificités. Ainsi, Oxane Leingang (2010) opère deux distinctions avec le roman historique adressé aux adultes : d'abord, la finalité introspective ou auto-thérapeutique du travail d'écriture autobiographique est ici secondaire par rapport à la transmission d'une expérience. Ensuite, la question pour les auteurs n'est pas de retenir du passé les faits historiques significatifs, mais de choisir quels souvenirs de guerre doivent être transmis aux lecteurs de la génération suivante.

Dans un article intitulé « La présence du passé. Histoire, mémoire et transmission dans la fiction contemporaine pour les enfants et les adolescents », Françoise Ballanger (2002) distingue elle aussi la littérature de jeunesse du roman historique adressé aux adultes. Elle explique que les ouvrages destinés à la jeunesse fonctionnent autrement, parce qu'ils cherchent à réaliser une transmission d'expérience et de valeurs. Aux yeux des auteurs, les *faits* du passé sont moins importants que leur *signification* pour aujourd'hui, l'Histoire en elle-même est moins intéressante que les traces qu'elle nous laisse au présent. Ceci confirme nos observations des choix narratifs réalisés par les auteurs pour la jeunesse, qui privilégiaient la mise en scène de la transmission. Le témoin individuel, autrefois écrasé par le discours globalisant de l'historien, se trouve désormais réhabilité littérairement par des sociétés « hantées par le devoir de mémoire » (Krulic, 2007 : 234), alors que les derniers contemporains des tragédies disparaissent.

La famille pourrait/devrait intervenir elle aussi comme lieu de transmission. Mais les spécialistes allemands constatent une transmission plutôt déficitaire de l'histoire récente dans le milieu familial. Ewers et Gremmel (2008 : 30) observent l'existence d'un gouffre entre mémoire publique officielle et mémoire privée (familiale), et on peut penser que la situation n'est pas meilleure en France ou ailleurs. O. Leingang présente donc la littérature de jeunesse comme « *un instrument décisif pour le dialogue intergénérationnel* » (« zu entscheidenden Hilfsmitteln für das intergenerationelle Gespräch »). Ainsi le titre de son petit article est-il clair : « L'enfance en guerre comme sujet de communication intergénérationnelle ». Cette vision de la littérature pour la jeunesse n'est pas neuve, puisque Malte Dahrendorf (1990) et Hans-Heino Ewers (2005) considèrent depuis longtemps la littérature pour la jeunesse comme un moyen pour transmettre la mémoire (« Jugendliteratur als Erinnerungsmedium »). Elle permet la compréhension entre générations et établit une forme socialement sanctionnée et plusieurs fois filtrée de la Mémoire historique transmise.

Quand Pierre Nora (1997: 25-28) explique qu'« *il y a des lieux de mémoire parce qu'il n'y a plus de milieux de mémoire* », il constate la « *fin des sociétés-mémoires, comme toutes celles qui assuraient la conservation et la transmission des valeurs, église ou école, famille ou Etat* ». Il me semble que l'on peut considérer la littérature sur la 2e guerre mondiale adressée à la jeunesse comme un « lieu *virtuel* de mémoire » qui aurait repris à son compte l'ancienne « vocation pédagogique à la transmission des valeurs » dont l'histoire scientifique ne veut plus.

BIBLIOGRAPHIE

BALLANGER Françoise, « La présence du passé. Histoire, mémoire et transmission dans la fiction contemporaine pour les enfants et les adolescents », in *Revue des livres pour enfants*, Paris, n° 205, juin 2002, p. 76-85.

DASPRE André, « Le roman historique et l'histoire »., in *Revue d'Histoire Littéraire de la France*, mars-juin 1975, p. 235-244.

DELBRASSINE Daniel, *Le roman pour adolescents aujourd'hui. Ecriture, thématiques et réception*, SCEREN-CRDP de Créteil / La joie par les livres, 2006, coll. « Argos Références ».

DELBRASSINE Daniel, *Découvrir la « lecture littéraire » avec des romans écrits pour la jeunesse*, Presses Universitaires de Namur, 2007, coll. « Tactiques ». Voir la séquence sur « Le récit de guerre », destinée aux élèves du 2e degré secondaire.

DELBRASSINE Daniel, « Le récit de soi dans la littérature adressée à la jeunesse », in DUMORTIER Jean-Louis (dir.), *Pour aborder en classe l'écriture de soi*. Presses Universitaires de Namur, 2009. Coll. "Tactiques", n° 5.

l'histoire des masses populaires » (Krulic, 2007 : 27), d'où le recours au canal du roman-feuilleton… Rappelons qu'au départ ce roman-feuilleton s'adressait aux femmes et… aux adolescents !

FISHER Janet, « Historical Fiction », in HUNT Peter (dir.), *International Companion Encyclopedia of Children's Literature*. London and New York, Routledge, 1996, p. 372.
Von GLASENAPP Gabriele et EWERS Hans-Heino (dir.), *Kriegs- und Nachkriegskindheiten. Studien zur literarischen Erinnerungskultur für junge Leser*. Peter Lang, Frankfurt am Main, 2008.
HUBERT-GANIAYRE Claude, « Exorciser les peurs », in *Textes et Documents pour la Classe*, n° 764, novembre 1998.
KRULIC Brigitte, *Fascination du roman historique. Intrigues, héros et femmes fatales*, Autrement, 2007.
LEINGANG Oxane, « Kriegskindheit als Gegenstand intergenerationeller Kommunikation » (L'enfance en guerre comme sujet de communication intergénérationnelle). Abrégé de l'introduction à sa thèse (*Zeitgeschichtliche Romane im Kontext postsowjetischer Erinnerungskultur*, 2010), publié dans *Kinder- und Jugend-Literaturforschung Frankfurt*, 2/2010, 1/2011, p. 27-29.
LIEBS Elke, « Das Tabu der Erinnerung. Krieg und Holocaust in der Kinder- und Jugendliteratur", in RAECKE Renate und BAUMANN Ute D., *Zwischen Bullerbü und Schewenborn. Auf Spurensuche in 40 Jahren deutschsprachiger Kinder- und Jugendliteratur*. München, Arbeitskreis für Jugendliteratur e.V., 1995.
MOLINO Jean, « Qu'est-ce que le roman historique ? » in *Revue d'Histoire Littéraire de la France*, mars-juin 1975, p. 195-234.
NIKOLAJEVA Maria, *Children's Literature comes of Age. Toward a New Aesthetic*, New York and London, Garland, 1996.
NORA Pierre, *Les lieux de mémoire*, Gallimard, 1997.
OTTEVAERE-VAN PRAAG Ganna, *Histoire du récit pour la jeunesse au XXe siècle (1929-2000)*, Bruxelles, P.I.E.-Peter Lang, 1999.
SORIANO Marc, *Guide de littérature de jeunesse*, 1974, rééd. Delagrave 2002.
SULEIMAN Susan, « La structure d'apprentissage. Bildungsroman et roman à thèse », in *Poétique*, n° 37, 1979.
- *Revue des livres pour enfants,* Paris, n° 205, juin 2002. Numéro spécial intitulé « Mémoire et transmission »
- *TDC - Textes et documents pour la classe*, n°764, novembre 1998. Numéro consacré à « La guerre dans la littérature de jeunesse ».