

Didier CARIOU

PROPOSITIONS POUR UNE LECTURE HISTORIENNE CRITIQUE D'UN ALBUM-JEUNESSE EN CLASSE DE CM2 : *L'ÉTOILE D'ERIKA* (2003)

Résumé : Cet article se propose de montrer l'intérêt d'étudier en classe d'histoire, en CM2, un album-jeunesse portant sur la Shoah, *L'étoile d'Erika* (Vander Zee & Innocenti, 2003), pour acquérir certes des savoirs sur ce fait historique, mais surtout pour conduire les élèves à entrer dans la lecture critique d'une œuvre. Cette lecture critique est rendue possible, semble-t-il, par les procédés particuliers d'écriture graphique et textuelle développés dans cet album susceptible d'entraîner les élèves dans une enquête parente de l'enquête historique à partir de l'interprétation des indices fournis par le texte et les illustrations de l'album. L'épistémologie de l'histoire éclaire les modalités de lecture critique que pourrait susciter cet album.

Mots-clés : album-jeunesse, Shoah, lecture critique, indices, représentation

Suggestions for a critical historical reading of a children's album in the CM2 class: *L'étoile d'Erika*

Abstract : The aim of this article is to show the value of studying a children's book about the Shoah, *L'étoile d'Erika* (Vander Zee & Innocenti, 2003), in a CM2 history class, not only for acquiring knowledge about this historical event, but above all to encourage pupils to read a work critically. This critical reading is made possible, it seems, by the particular graphic and textual writing processes developed in this album, which are likely to involve pupils in an investigation akin to historical enquiry, based on the interpretation of clues provided by the text and illustrations in the album. The epistemology of history sheds light on the ways in which this album can be read critically.

Keywords : Children's album, Shoah, Critical reading, Clues, Representation

Pour citer cet article : Cariou, D. (2024). « Propositions pour une lecture historique critique d'un album-jeunesse en classe de CM2 : *L'étoile d'Erika* ». *RELIANCE. Revue de recherche & pratiques en éducation*, 3, 29-36.

DÉVELOPPER DES COMPÉTENCES DE LECTURE CRITIQUE EN HISTOIRE À PARTIR D'UNE ŒUVRE DE FICTION

Dans les classes d'Histoire à l'école primaire, il est habituel de travailler sur des documents, qui sont très souvent des sources historiques didactisées et reconfigurées à des fins d'apprentissage, et disponibles dans des manuels ou dans les diverses ressources mises à la disposition des enseignantes et des enseignants. Cependant, les recherches en didactique montrent qu'il est très souvent fait une lecture *réaliste* de ces documents en classe : ces derniers sont considérés comme une source d'informations sur la réalité du passé, comme s'ils donnaient directement à voir le passé (Audigier et Tutiaux-Guillon, 2004 ; Cariou, 2022). Cette approche correspond à la compétence « Comprendre un document » figurant en préambule du programme d'histoire-géographie du cycle 2 (BOEN, 17 juillet 2020) et déclinée notamment comme suit : « *identifier le document, extraire des informations pertinentes pour répondre à une question, etc.* ». Par exemple, selon cette logique de recherche

d'informations, les miniatures du Moyen Âge montreraient que Louis IX se comportait comme un saint, les lettres de poilus diraient l'horreur des tranchées. Or, le document ne produit pas d'informations sur le passé, il ne dit pas directement le réel du passé, il est une forme de discours *sur* le réel du passé produit à partir d'un point de vue. En effet, les miniatures furent surtout un outil de propagande royale, les lettres de poilus servaient d'abord à rassurer les familles en passant sous silence le pire de leur expérience combattante.

Prenons un autre exemple lié à notre sujet, celui de l'*Album d'Auschwitz*, un ensemble de 193 photographies prises par des SS lors de l'arrivée des convois des juifs hongrois à Auschwitz entre mai et juillet 1944. Ces photographies « montrent » des personnes descendant dans le calme des trains de marchandises, rassemblant leurs affaires et subissant la sélection sans mot dire. Selon une logique objective et réaliste, des historiens ont pointé des détails restés inaperçus jusqu'ici (des femmes se bouchent le nez à cause de l'odeur pestilentielle émanant des fours crématoires, des enfants tirent la langue au photographe), ils ont pu rendre leur identité à certaines des personnes photographiées (Bruttman *et al.*, 2023). Mais ils rappellent en même temps que ces photographies relevaient d'une mise en scène : elles devaient servir à montrer aux responsables de la SS à Berlin l'excellence et la fluidité de l'organisation de l'arrivée des convois à Auschwitz. Elles n'évoquent nullement les cris et les coups qui pleuvaient sur les déportés lorsque s'ouvraient les portes des wagons, les pleurs des familles et parfois même les révoltes lors de la sélection et de leur séparation. D'ailleurs, les gardiens SS du camp visibles sur ces photographies tiennent tous une canne à la main. Ces hommes jeunes et vigoureux n'en avaient pas besoin pour eux-mêmes mais, on le sait par ailleurs, pour frapper les personnes récalcitrantes. Ces cannes constituent donc un indice de la violence infligée aux juifs, que la mise en scène n'est pas parvenue à masquer totalement. Cet exemple signale que le réel du passé n'est pas accessible immédiatement, il l'est par la médiation du discours des documents sur le passé qui doit lui-même passer au crible de la critique historique.

Malgré ce que propose la liste des compétences du programme du cycle 3 évoquée plus haut, il est attendu de l'institution que les élèves développent en classe d'Histoire des compétences de lecture critique et de mise à distance des documents. Ces compétences sont parentes de certaines de celles que mobilisent les historiennes et les historiens (Cariou, 2022 ; Doussot, 2018 ; Gomes, 2023). À l'instar de ce qu'a pu écrire Lucien Febvre (1953, 22), elles supposent que les élèves mènent une enquête à partir de l'identification et de la formulation d'un problème, en recherchant des indices dans les documents sélectionnés afin de vérifier des hypothèses de lecture et de produire des conjectures à propos du problème en jeu. À ces conditions, le travail sur les documents en classe d'Histoire est susceptible de conduire les élèves à construire et à s'approprier des savoirs historiques. Différentes voies sont possibles pour contribuer au développement de compétences de lecture critique en classe d'Histoire, et nous proposons ici de montrer en quoi l'usage d'un album-jeunesse pourrait y contribuer.

Cette proposition est paradoxale. En effet, un album-jeunesse n'est pas une source historique didactisée. En outre, le préambule du programme d'Histoire du cycle 3 stipule qu'il convient de distinguer toujours l'histoire de la fiction (BOEN du 17 juillet 2020), comme si l'Histoire relevait directement d'un réel objectif et n'était pas connue par la médiation du discours des sources et des historiennes

et des historiens, car l'Histoire n'est pas le passé lui-même mais une représentation du passé produite par l'écriture historique (Ricoeur, 2000), comme si les grands mythes fondateurs ne disaient rien de la culture et de la vision du monde des femmes et des hommes du passé (Veyne, 1983). En outre, notre proposition s'inscrit contre les nombreuses indications de mise en œuvre pédagogique autour d'album-jeunesse privilégiant généralement une lecture littérale de prise d'informations, évacuant le caractère artistique et littéraire de ces ouvrages et renforçant alors le mode de lecture réaliste dans les classes d'Histoire. Pourtant, des historiennes et des historiens ont montré le potentiel de connaissance historique de diverses œuvres de fiction (Anheim, 2010 ; Lyon-Caen et Ribard, 2010 ; Boucheron, 2011). À leur suite, en nous appuyant sur les apports de l'épistémologie de l'Histoire et pour prolonger un travail déjà mené sur l'album *Champion* de Gilles Rappaport (Cariou, 2012), nous allons montrer en quoi la lecture d'un remarquable album-jeunesse, *L'étoile d'Erika* (Vander Zee & Innocenti, 2003), pourrait conduire les élèves à développer des compétences de lecture historique et critique des documents historiques.

DES IMAGES POUR POSER UN PROBLÈME DE LECTURE ET UN QUESTIONNEMENT HISTORIQUE



Figure 1 : La première image de l'album *L'étoile d'Erika* (© Éditions Milan, 2003)

L'étoile d'Erika s'ouvre sur un dessin représentant un train de marchandises franchissant un pont et disparaissant dans le brouillard (figure 1). La couleur sépia du dessin, la locomotive à vapeur et les charrettes chargées de foin sur la route renvoient à un passé indéterminé. En effet, ces différents indices manifestent une distance entre le présent de la lectrice ou du lecteur et le passé représenté sur l'image. Ils posent un ensemble de problèmes de lecture : de quelle période du passé s'agit-il ? Pourquoi avoir représenté un train de marchandises ? Où va ce train ? Pourquoi est-il représenté sur un pont et disparaissant dans le brouillard ?

Ces questions inaugurent la lecture de l'album et introduisent également les élèves à un mode de lecture indiciaire et conjectural. En effet, l'histoire est un mode de connaissance médiate : son objet, le passé, n'existe plus, il est accessible seulement par l'intermédiaire de traces partielles et lacunaires proposées par les sources qui nous viennent de ce passé, qui constituent le matériau des historiennes et des historiens, et qu'il convient d'interpréter pour comprendre ce passé. Ces sources sont recueillies, analysées, interprétées par les historiennes et les historiens quand elles leur permettent de traiter un problème historique. Comme l'a expliqué l'historien italien Carlo Ginzburg (1986), l'enquête historique, à l'instar de l'enquête policière, procède d'un problème, suppose le recueil d'indices à partir desquels la personne qui mène l'enquête établit des conjectures sur ce qui s'est passé. Ces conjectures permettent de formuler un problème et de le traiter, elles sont inférées à partir de l'ensemble des indices recueillis et connectées avec d'autres données équivalentes.

Ici, l'enquête découle d'un problème de lecture formulé à partir de l'image inaugurale de l'album et qui recouvre en fait un problème historique, comme on le découvre plus loin.



Figure 2 : L'image située au centre de l'album *L'étoile d'Erika* (© Éditions Milan, 2003)

Une double page représente ensuite ce train de marchandises stationné en gare. Il est vu de trois-quarts arrière (figure 2). L'illustration montre une file de personnes montant dans les wagons de marchandises. On découvre alors que le train de marchandises de la première illustration transportait des personnes et pas des marchandises. En outre, une barrière sur laquelle est inscrit *verboten* (« interdit », en allemand) cache le buste de ces personnes qui sont ainsi rendues méconnaissables, comme privées de leur identité, à l'exception d'une petite fille qui apparaît en entier sous cette barrière. Sur le haut de son manteau est cousue une étoile jaune. En outre, deux soldats allemands vus de dos et dont le casque est fort reconnaissable, surveillent cette file de personnes. Enfin, un landau de bébé semble avoir été abandonné au pied d'un wagon. Cette image fournit ainsi une série d'indices qu'il faudra interpréter en les articulant à des savoirs historiques : une file de personnes montant dans des wagons de marchandise, des soldats allemands, une petite fille avec une étoile jaune, un landau abandonné, l'inscription *verboten*. Cette image pose également un nouveau pro-

blème : pourquoi ces personnes montent-elles dans ce train de marchandises ? Que signifie cet épisode ?



Figure 3 : Les deux images succédant à l'image précédente, occupant la moitié supérieure de deux pages de l'album *L'étoile d'Erika* (© Éditions Milan, 2003)

Sur les deux pages suivantes, le point de vue se déplace pour montrer la porte du wagon de face (figure 3). Le cadrage resserré montre les deux tiers inférieurs de l'ouverture de la porte du wagon. Des personnes, debout, bien habillées, à l'identité effacée car leur buste est à nouveau coupé par le cadrage, semblent entassées dans le wagon : des femmes en jupe, portant des chaussures basses avec des socquettes, des hommes en pantalons, un infirme avec des béquilles. Deux étoiles jaunes sont visibles sur le haut de deux manteaux. La seule personne représentée dans sa totalité, mais la tête cachée sous un foulard, est à nouveau une petite fille qui se serre contre sa maman qui porte une étoile jaune. La couleur de cette dernière se détache sur la dominante sépia de l'image. La maman pose sa main sur épaule de sa fille, comme pour la rassurer. Enfin des matelas roulés semblent indiquer le départ pour un long voyage.

33

Puis, un soldat, à nouveau vu de dos et déshumanisé, ferme la porte du wagon et fait disparaître ces personnes, les effaçant d'un seul geste.

Plus loin, la dernière image du livre indique la destination finale du train. Ce dernier passe sous le tristement célèbre mirador figurant sur de nombreuses photographies et qui marque l'entrée du camp d'Auschwitz-Birkenau et de ses chambres à gaz.

Ces images illustrent un fait historique, celui de la déportation vers Auschwitz d'hommes, de femmes et d'enfants juifs lors de la Shoah. Mais ces images ne donnent pas à voir directement ce fait du passé, contrairement à ce que peut donner à croire la perception réaliste habituelle des documents historiques. Elles en sont clairement une représentation distanciée et mobilisant délibérément des procédés graphiques que la lectrice ou le lecteur doit analyser : la couleur sépia, le cadrage gommant le buste des personnes qui leur ôte leur identité et annonce leur funeste destin. La lecture de ces illustrations suppose le repérage d'indices à interpréter pour formuler des conjectures et des hypothèses sur la scène représentée.

L'image suivante montre un petit paquet rose (la narratrice, bébé) lancé du train en direction d'un couple qui regarde le train passer. La lectrice ou le lecteur suppose que ces personnes sont celles qui ont recueilli et élevé la petite Erika, la narratrice de l'histoire.

UN TEXTE POUR MOBILISER L'IMAGINATION HISTORIENNE

Ces images sont accompagnées d'un texte qui permet d'aller encore plus loin dans la compréhension de la lecture historique des documents. En effet, si les images posent des problèmes de lecture et attendent de la lectrice ou du lecteur qu'elle ou il recueille des indices à des fins d'interprétation des scènes représentées, le texte complète ces images et produit lui-même des conjectures. Placé sous le signe de l'imagination (« j'imagine », « peut-être », « sûrement », « je me demande si... ») et posant essentiellement des questions, ce texte exprime les interrogations de la narratrice, devenue adulte, à propos de l'expérience de ses parents emportés par ce train.

Nous savons qu'une historienne ou un historien n'accède jamais directement à la réalité du passé, et encore moins à ce que pouvaient penser les personnes déportées dans des conditions atroces vers Auschwitz. Il ou elle imagine le passé et se le représente à partir des conjectures établies sur la base des indices fournis par des sources historiques. Il ou elle produit un discours reposant sur des preuves irréfutables et procédant d'une interprétation des sources. Ce discours propose une représentation véridique et vraisemblable du passé, construite à partir des documents soumis à la critique historique (Ricœur, 2000 : 302-307). Bien plus, il ou elle écrit en sorte de susciter un effort d'imagination chez ses lecteurs et de ses lectrices afin que ces derniers mettent du sens derrière les mots de son discours et contextualisent ce dernier (Prost, 1996 : 273-275). Le texte de l'album, à savoir le témoignage fictif d'une survivante de la Shoah, exprime les questions que pourrait (se) poser une historienne ou un historien. Ce texte peut être considéré comme une manière de représenter un récit vraisemblable de cette tragédie.

[...] Je suis née en 1944.

Je ne sais pas quel jour.

Je ne sais pas comment je m'appelais à ma naissance.

Je ne sais pas dans quelle ville ni dans quel pays je suis née.

Je ne sais pas si j'ai eu des frères et des sœurs.

Ce que je sais, c'est que, âgée de quelques mois à peine, j'ai échappé à l'Holocauste.

Souvent, j'imagine ce qu'était la vie des membres de ma famille lors des dernières semaines que nous avons passées ensemble. J'imagine mon père et ma mère, dépouillés de tous leurs biens, forcés à quitter leur maison, envoyés au ghetto.

Peut-être avons-nous ensuite été expulsés du ghetto. Mes parents avaient sûrement hâte de quitter le quartier clos de fil de fer barbelé où ils avaient été relégués, d'échapper au typhus, au surpeuplement, à la crasse et à la faim. Mais avaient-ils la moindre idée de leur destination? Leur a-t-on dit qu'ils allaient être emmenés vers un lieu plus accueillant, où ils trouveraient de quoi manger, où ils auraient du travail? La rumeur qui évoquait à mots couverts les camps de la mort était-elle arrivée jusqu'à eux ? [...]

Extrait du texte n°1

Tout comme un récit historique, ce témoignage fictif s'appuie ici sur certains faits *vrais* et avérés (l'entassement et l'enfermement dans des trains de marchandises ou dans des wagons à bestiaux, la longueur des trajets, la terreur des personnes déportées) pour produire des conjectures *vraisemblables* sur ce qu'ont pu peut-être penser et éprouver les parents de la narratrice. Toutefois, il est impossible de restituer exactement leurs pensées et leurs sentiments à jamais inaccessibles. Aussi, dans la suite du texte, la narratrice opère comme les historiennes ou des historiens qui posent leurs propres questions au passé depuis leurs préoccupations du présent, car « *c'est en fonction de la vie que [l'Histoire] interroge la mort* » (Febvre, 1953 : 437). Le questionnement de la narratrice fictive sur les derniers moments de ses parents est une représentation du questionnement des historiennes et des historiens. À son tour, ce type de questionnement est ce qui permet aux historiennes et aux historiens de proposer une représentation du passé : « *L'Histoire est la re-pensée, la ré-activation, la ré-action au présent par l'historien de choses qui ont été autrefois pensées, éprouvées, agies par d'autres* » (Prost, 1996 : 166). On le constate en lisant la suite du texte placé sous la figure n°3 qui représente les personnes entassées dans le wagon puis la fermeture de la porte du wagon par un soldat allemand. Le questionnement de la narratrice fictive (« *je me demande* », « *ont-ils été...* », « *combien* », « *j'imagine* », « *certainement* ») constitue lui-même un procédé littéraire de représentation du trajet des déportés juifs vers la mort.

Je me demande ce qu'ils ont éprouvé quand on les a conduits à la gare avec des centaines d'autres Juifs. Entassés dans un fourgon à bestiaux.

Debout les uns contre les autres. Ont-ils été pris de panique lorsqu'ils ont entendu que l'on barricadait les portes ?

De village en village, le train a dû traverser des paysages champêtres étrangement épargnés par la terreur. Combien de jours sommes-nous restés dans ce train ? Combien d'heures mes parents ont-ils passés serrés l'un contre l'autre ?

J'imagine que ma mère me tenait tout contre elle pour me protéger de la puanteur, des cris, de la peur qui régnaient dans ce wagon bondé.

Elle avait certainement compris qu'on ne l'emmenait pas en lieu sûr [...].

Extrait du texte n°2

CONCLUSION

Que nous apprend *L'étoile d'Erika* ? En réalité, peu de choses sur la Shoah. Cet album-jeunesse oppose une résistance à la lecture littérale et réaliste de recherche d'informations sur les causes et le déroulement du génocide, à l'instar des propositions habituelles de mise en œuvre pédagogique d'album-jeunesse en classe d'histoire. Il est « réticent » (Touveron, 1999) car, par ses illustrations, il fournit des indices à interpréter mais peu d'informations sur la réalité historique et, par son texte, il pose surtout des questions. Il oblige à produire des inférences et à faire preuve d'imagination historique en reliant ces indices et ces conjectures à des savoirs sur la Shoah, qui ne sont pas exprimés ici.

En ce sens, *L'étoile d'Erika* est, toutes proportions gardées, une certaine représentation du mode de lecture historien des documents. Cet album-jeunesse peut faire entrer les élèves dans la compréhension de la critique historique qui consiste à (se) poser des questions pour entrer en

communication par l'imagination avec les femmes et les hommes du passé dont l'expérience nous touche et nous bouleverse, et qui consiste à recueillir les indices proposés par les documents et à les interpréter en les reliant à des savoirs historiques connus par ailleurs pour produire des conjectures sur le discours de ces documents. Les dispositifs plastiques et textuels de cet album-jeunesse contraignent les élèves à mobiliser des compétences de lecture critique dont ils et elles font souvent l'économie face aux documents historiques étudiés habituellement.

L'étude de cet album-jeunesse semble particulièrement pertinente en classe de CM2 pour aborder le génocide des juifs évoqué dans le thème 3 du programme du cycle 3, « La France, des Guerres mondiales à Union européenne ». L'analyse de l'album développée dans ce texte est également conçue comme une proposition d'étude et de lecture historique de *L'étoile d'Erika* en classe de CM2.

Didier CARIOU

Centre de Recherche sur l'Enseignement, les Apprentissages et la Didactique (CREAD)

Université de Brest

Bibliographie

- Anheim, E. (2010). Julien Gracq. L'œuvre de l'histoire. *Annales, Histoire, Sciences sociales*, 65(2), 377-416.
- Audigier, F. & Tutiaux-Guillon, N. (dir.) (2004). *Regards sur l'histoire, la géographie et l'éducation civique à l'école élémentaire*. Paris : INRP, coll. « Didactiques, apprentissages, enseignements ».
- Boucheron, P. (2010). On nomme littérature la fragilité de l'histoire. *Le Débat* 165, 41-56.
- Bruttman, T., Hördler, S. & Kreutzmüller, S. (2023). *Un album d'Auschwitz. Comment les nazis ont photographié leurs crimes*. Paris : Seuil.
- Cariou, D. (2012). Littérature de jeunesse et enseignement de l'histoire au cycle 3. *Repères. Recherches en didactique du français langue maternelle*, 45, 163-179.
- Cariou, D. (2022). *Le document et l'indice. Apprendre l'histoire de l'école au lycée*. Rennes : PUR, coll. « Paideia ».
- Doussot, S. (2018). *L'apprentissage de l'histoire par problématisation. Enquêter sur des cas exemplaires pour développer des savoirs et compétences critiques*. Berne : Peter Lang.
- Febvre, L. (1953/1996). *Combats pour l'histoire*. Paris : Rééd. Plon.
- Ginzburg, C. (1986/1989). Traces. Racines d'un paradigme indiciaire. *Mythes, emblèmes traces. Morphologie et histoire* (p. 139-180). Trad. fr. Paris : Flammarion.
- Gomes, L. (2023). *Enseignement de l'histoire et esprit critique*. Rennes : PUR, « Paideia ».
- Lyon-Caen, J. & Ribard, D. (2010). *L'historien et la littérature*. Paris : La Découverte, coll. « Repères ».
- Prost, A. (1996). *Douze leçons sur l'histoire*. Paris : Seuil/Points.
- Ricœur, P. (2000). *La mémoire, l'histoire, l'oubli*. Paris : Seuil.
- Tauveron, C. (1999). Comprendre et interpréter le littéraire à l'école : du texte réticent au texte proliférant. *Repères. Recherches en didactique du français langue maternelle*, 19, 9-38.
- Veyne, P. (1983). *Les Grecs ont-ils cru à leurs mythes ? Essai sur l'imagination constituante*. Paris : Seuil.