

Module 4 : « Enjeux préfaciels : l'apport de la critique »

Passeport pour le Supérieur

Par sa singularité, la préface du *Recueil Auschwitz* interroge non pas tant sur le projet lui-même que sur les enjeux de ce texte liminaire. Afin de sensibiliser à ces derniers des élèves de Terminale ayant choisi la spécialité Humanités, Littérature et Philosophie, il semble pertinent de les initier à l'exploitation de ressources critiques et théoriques, telle qu'ils devront la pratiquer au cours de leurs études supérieures. Il s'agira ainsi, à partir d'un corpus de textes et d'articles universitaires, de les former d'une part à la lecture de tels documents, d'autre part à l'élaboration d'une analyse de texte éclairée par cet apport critique.

Le module poursuivra donc deux objectifs successifs :

1. L'identification générique de la préface et de ses enjeux ;
2. La qualification des enjeux singuliers des textes de témoignage sur les camps en général et du *Recueil* en particulier.

ÉTAPE 1 : découvrir les enjeux d'une préface

Une première activité consistera à lire la préface de *Si c'est un homme* de Primo Levi à la lumière d'outils d'analyse tels que les a proposés Gérard Genette dans *Seuils*.

Ressources

- Genette Gérard, *Seuils*, Paris, Éditions du Seuil, 1987.
- Primo Levi, *Si c'est un homme*, Préface, traduit de l'italien par Martine Schruoffeneger, Paris, Julliard, 1987.

Mise en œuvre possible

- Lecture commune de la brève préface de Primo Levi : contextualisation, élucidation du sens.
- Lecture de la table des matières de *Seuils* de Genette : rappelons qu'il s'agit ici d'une première initiation d'élèves de Terminale à la fréquentation d'un tel ouvrage universitaire, c'est pourquoi il conviendra d'entrer progressivement dans la table des matières de ce dernier. Pour ce faire, nous commencerons par demander aux élèves de ne lire que les titres de parties (en italique) et d'essayer d'identifier leurs points communs, même si certains mots leur sont étrangers¹. En effet, des entrées telles que « le nom d'auteur », « les titres », mais aussi « les dédicaces », « les notes », et « les fonctions de la préface originale » devraient les mettre sur la piste ; nous leur proposerons ensuite de faire le lien avec le titre *Seuils* en leur demandant si Gérard Genette nous parle ici des textes même de la littérature ou d'autre chose. Enfin, nous leur demanderons de chercher plus précisément les définitions des termes qu'ils ne

¹ Cet exercice peut être l'occasion de leur rappeler que le sens et la compréhension se construisent notamment par hypothèses de pensée et comparaison ; de ce point de vue l'analyse des entrées de la section « Le nom d'auteur » peut être l'occasion d'un détour éclairant. En effet, les élèves pourraient buter sur la notion d'« onymat » mais si nous les invitons à mettre ce terme en parallèle avec ceux d'« anonymat » et de « pseudonymat » qui le suivent, ainsi qu'avec l'entrée dans laquelle ils se trouvent à savoir le nom d'auteur, nous pouvons les amener à comprendre qu'il s'agit probablement d'une sous-partie consacrée précisément à ce dernier quand il est explicite.

connaissent pas, notamment « péritexte », « prière d'insérer », « épigraphe », « épitexte ».

- Une fois le propos d'ensemble de l'ouvrage identifié, nous demanderons aux élèves de sélectionner les chapitres pouvant nous intéresser dans l'objectif de mieux comprendre les enjeux de la préface de *Si c'est un homme*, et, à l'intérieur de chacun de ces chapitres, nous leur demanderons de sélectionner les sous-parties qui leur paraissent pertinentes d'après leur lecture du texte de Primo Levi. Nous élaborerons alors en commun des questionnements possibles.
- En groupe ou individuellement, la lecture de chaque sous-section retenue sera prise en charge par les élèves. Il convient alors de bien préciser qu'ils sont ici en position de « chercheurs » : ainsi nous prendrons soin de leur rappeler qu'ils ne trouveront peut-être pas d'éléments de réponses aux questions préalablement identifiées car chercher, c'est aussi s'exposer à ne pas trouver, et/ou que leur lecture peut aussi faire surgir une nouvelle question, car chercher, c'est aussi parfois trouver ce que l'on ne cherchait pas.

Nous proposons ici des pistes de lecture et d'exploitation possibles des passages de l'ouvrage de Genette consacrés plus précisément à la question de la préface. Chaque enseignant sera libre de proposer tout ou partie de ces éléments à ses élèves.

L'instance préfacielle	« Définition »	On en commentera essentiellement le premier paragraphe et, après avoir identifié le texte de Primo Levi comme préface auctoriale, on s'interrogera sur les conséquences de cette implication initiale de l'auteur, sur le poids de ce qu'il avance. En d'autres termes, il conviendra de revenir sur la fonction d'une telle préface.
	« Forme »	On constatera que la préface de Primo Levi, discours en prose rappelant notamment quelques éléments de contextualisation, ne présente pas de singularité ; toutefois une question demeure : le poème final en fait-il ou non partie ? Sa position dans le corps de l'œuvre, après le rappel du titre et après la préface signée et datée, tend à lui faire jouer le rôle d'épigraphe, concept qu'il pourra être l'occasion d'aborder avec les élèves.
	« Moment » (p. 177-178)	Il conviendra de rappeler la date de publication, notamment au regard de ce que Levi dit de la conception même du texte et de l'urgence à laquelle il obéit : on pourra ainsi situer la préface elle-même dans cette temporalité.

	« Destinateurs » (p. 181-186)	On reviendra sur la notion de préface auctoriale en insistant sur le « je » à l'ouverture du texte de Levi et les mentions de son parcours, ancré dans l'événement historique.
	« Destinataires »	Tout en soulignant que Primo Levi s'adresse classiquement à ses lecteurs, on montrera qu'il leur assigne indirectement une mission. Il serait intéressant de rappeler ici aux élèves que le livre eut d'abord un lectorat confidentiel avant le succès de <i>La Trêve</i> en 1963. La « mission » prit alors une autre ampleur ² .
<p>Les fonctions de la préface originale Nous pourrions, en préambule à cette réflexion, rappeler aux élèves que faire le choix d'écrire une préface n'est pas anodin, que c'est une façon d'agir (cf. <i>Seuils</i>, p. 200) afin notamment d'abord d'obtenir une lecture, et ensuite d'obtenir que cette lecture soit bonne.</p>	« Les thèmes du pourquoi »	On s'interrogera sur la façon dont Primo Levi « valorise » son texte, quitte à « plaider plus ou moins sincèrement l'insuffisance de son traitement » ; on attirera l'attention des élèves sur le fait qu'ici, le propos est loin d'être seulement rhétorique.
	« Importance »	On s'interrogera sur chacune des catégories listées par Genette dans ce chapitre et nous demanderons dans lesquelles entre la préface de Primo Levi : utilité documentaire ; intellectuelle, morale, religieuse, sociale et/ou politique.
	« Nouveauté, tradition »	On insistera sur le fait, qu'étant donné la nature de son propos, et le contexte historique, la préface de Primo Levi ne peut que revendiquer la nouveauté et même, la rupture.
	« Unité »	On notera la réflexion métatextuelle de Levi dans cette préface sur l'aspect fragmentaire de son œuvre et les « défauts de structure » : il s'agira ici d'attirer une première fois l'attention des élèves sur ce point avant d'aborder la préface du <i>Recueil d'Auschwitz</i> .
	« Véridicité »	Là encore la question de la sincérité de l'auteur semble aller de soi dans le cas

² Sur ce point et sur l'idée qu'un livre met parfois du temps à trouver son public, qu'il faut certaines conditions pour que la préface soit effectivement comprise et reçue, voir la page suivante : https://fr.wikipedia.org/wiki/Si_c%27est_un_homme.

		d'un témoignage, et pourtant sa réaffirmation est également un enjeu essentiel : moins pour légitimer l'auteur que pour faire admettre comme vérité ce qui est inouï et inaudible.
	« Genèse »	Il convient de commenter les raisons de témoigner que Primo Levi met en avant ³ . La question des sources, en revanche, ne se pose pas dans ce cas d'un témoignage direct.
	« Choix d'un public »	Quel public « idéal » la préface de Primo Levi construit-elle ?
	« Déclarations d'intentions »	Comment et pourquoi Primo Levi formule-t-il sa déclaration d'intention ? On pourra notamment insister sur l'expression « un sinistre signal d'alarme ».

- Écriture collective d'un texte de présentation de la préface intégrant les concepts de Genette identifiés comme les plus utiles à cette fin.

ÉTAPE 2 : explorer les singularités de la préface du *Recueil Auschwitz*

Il s'agira, pour cette seconde activité, de reproduire la démarche précédemment mise en œuvre, afin de permettre aux élèves d'identifier les questions que pose ce texte.

Mise en œuvre possible

- Lecture en classe du texte : en s'appuyant sur les éléments dégagés lors de la première activité, on amènera les élèves à se poser un certain nombre de questions sur le statut de cette préface :
 - Qui écrit ces lignes ? Nous insisterons notamment sur l'ambivalence du texte, certes revendiqué par un auteur, mais qui privilégie le nous collectif. Dès lors s'agit-il d'une préface autographe ou allographe ?
 - D'où parle le préfacier ? Quel est son statut ? S'agit-il d'un préfacier témoin-historien ? L'insistance sur l'importance éthique du propos et du document lui-même le suggère, comme le statut d'autorité ou encore le rejet – virulent - des récupérations mémorielles futures. Ou s'agit-il d'un préfacier écrivain qui manie l'art de la rhétorique, nourrit son propos de références intertextuelles, multiplie les images, varie les registres, joue sur les genres, en un mot semble parfaitement maîtriser les codes de la littérature ?
 - A-t-on affaire à un texte d'introduction au *Recueil Auschwitz* (un paratexte ou un métatexte qui entretient une relation critique avec le propos de l'œuvre elle-même) ou à un texte qui fait lui-même œuvre ? En d'autres termes, peut-on encore parler de préface ?
 - Comment ce texte s'empare-t-il de sa mission annoncée ? Puisqu'il s'agit d'un texte de transmission, quels sont les lecteurs invoqués ? quels sont les lecteurs attestés ? En quoi ce texte constitue-t-il un cas unique de ce point de vue ? En effet, il met lui-même en

³ Au-delà du texte lui-même, nous pourrions également signaler aux élèves les conditions qui ont permis son témoignage, et notamment le relatif « relâchement » du gouvernement allemand à partir de 1944.

scène ce paradoxe d'une écriture nécessaire, au sens où elle est une question de survie, et cette probable incompréhension des lecteurs à venir qui n'accéderont pas à la réalité de l'expérience vécue, quoi que l'on fasse ou que l'on écrive...

- Enfin, nous rappellerons que ce texte constitue une traduction du yiddish : nous sensibiliserons les élèves aux problèmes que cela pose en termes de fidélité à la démarche initiale des auteurs.
- On propose ensuite la lecture guidée⁴ d'un ou plusieurs articles choisis dans un corpus de ressources universitaires. Il s'agit d'abord de faire émerger ce que chacun de ces articles apporte, approfondit ou corrige par rapport aux notions proposées par Genette, puis de se demander s'ils permettent d'affiner la lecture de la Préface du *Recueil*, d'ouvrir d'autres pistes. L'on comprendra alors qu'on ne doit pas forcément employer tout ce que l'on a découvert, qu'une recherche universitaire est un travail de sélection et non de compilation.

Après avoir lu l'article choisi, en élaborant une prise de notes au fil de la lecture – occasion d'initier les élèves à cette méthode de travail –, on leur demandera d'identifier les questions que soulève ce texte et qui peuvent être posées à la préface du *Recueil Auschwitz*, avant de tenter d'y répondre collectivement.

Nous vous proposons ici trois exemples de cette démarche.

Sur le statut de la préface et du préfacier

Andrea Del Lungo, « Seuils, vingt ans après. Quelques pistes pour l'étude du paratexte après Genette », dans *Littérature*, vol. 3, n° 155, 2009, p. 98-111⁵.

Le propos d'Andrea Del Lungo est intéressant en ce qu'il complète et corrige l'analyse de Genette abordant la préface comme un lieu d'affirmation de la parole auctoriale. Citant Proust qui parlait du « langage insincère des préfaces et dédicaces », il nous invite à prendre du recul par rapport aux orientations données par l'auteur de la préface qui ne sont pas toujours validées par l'œuvre qu'elle introduit. Il rappelle notamment que la préface constitue un espace de « transition », une « frange » plus qu'une frontière, un *seuil* en d'autres termes qu'il faut traverser pour entrer dans le texte. En ce sens, elle relève, d'après les mots de Gérard Genette cité ici par l'auteur de l'article « d'une stratégie, d'une action sur le public au service d'un meilleur accueil du texte et d'une lecture plus pertinente — plus pertinente, s'entend, aux yeux de l'auteur et de ses alliés » (p. 100). C'est en ces termes que nous proposons aux élèves de relire la préface au *Recueil Auschwitz* en les invitant notamment à relever tous les passages du texte qui suggèrent précisément un choix – explicitement ou implicitement stratégique – d'écriture de la préface elle-même.

- §3 : « Nous tous qui mourons ici dans la froide indifférence polaire des peuples, oubliés du monde et de la vie, ressentons pourtant la nécessité de laisser quelque chose pour l'éternité, sinon des documents complets, du moins des bribes ».
- Ce premier passage fera bien entendu l'objet d'une attention particulière : outre le fait que le « nous » succède ici au « je », c'est ici que s'exprime explicitement et avec

⁴ Rappelons que l'enjeu de notre module étant notamment d'initier des élèves de Terminale à la lecture d'articles universitaires, il conviendra de les sensibiliser aux codes d'écriture de tels articles (présentation de la méthodologie suivie, présence et introduction des références, vocabulaire employé, etc.).

⁵ Article consultable en ligne à l'adresse suivante : <https://www.cairn.info/revue-litterature-2009-3-page-98.htm>.

détermination ce qui motive le projet de l'anthologie. Nous pourrions souligner ici le désir affirmé de ne pas être seulement des victimes – bien que les auteurs se voient de fait comme telles puisqu'ils sont « oubliés du monde et de la vie » mais bien des résistants, comme le suggère l'adverbe « pourtant » qui introduit la nécessité pour ces prisonniers de trouver la force de témoigner malgré tout. De fait, ils s'inscrivent dans une démarche dont le sens les dépasse et qu'ils ne peuvent pas ne pas accomplir.

- §4 : « Nous voulons prononcer nos dernières volontés, que ce soit notre « *Shema Israël* » pour les générations futures. Que ce soit la confession dernière d'une génération tragique, d'une génération qui n'a pu grandir pour accomplir sa tâche, dont les jambes rachitiques se sont brisées sous le lourd fardeau du martyre que cette époque a posé sur ses frêles épaules ».

Le témoignage est ici présenté comme une ultime « confession » : nous pourrions nous interroger sur le choix de ce terme dans la traduction et ainsi attirer l'attention des élèves sur la dimension presque rituelle de cet acte d'écriture. Rappelons en effet que le « *Shema Israël* » est l'une des prières centrales de la liturgie juive et constitue une profession de foi en Dieu. Mais ce passage constitue aussi un aveu d'échec et d'impuissance qui souligne à nouveau la position de victimes des auteurs du *Recueil*, à qui l'on a confié un fardeau trop lourd pour eux. Si l'acte religieux est donc une première fois convoqué ici, il semble d'emblée mis à distance, comme ce sera le cas à la toute fin du texte. L'évocation de la prière relève en effet de l'analogie plus que de l'identification. Cela semble trahir une révolte sourde contre Dieu.

- §5 : « Voilà pourquoi il ne s'agit pas pour nous de collecter ici faits et chiffres, de rassembler de froids et secs documents – cela se fera même sans nous. On pourra sans notre aide reconstituer l'histoire d'Auschwitz. Comment on mourait à Auschwitz, il y aura des images, des témoins, des documents pour le raconter. Mais nous voulons ici créer aussi le tableau de comment on “vivait” à Auschwitz ».

Il conviendra d'interroger les élèves sur leur réception de ce passage : l'étude de la Shoah insiste en effet traditionnellement sur le parcours qui conduisait les prisonniers dans les camps de concentration, ces derniers étant vus davantage comme des camps de la mort que comme des camps de prisonniers, alors qu'ils étaient l'un et l'autre. Cette revendication des auteurs peut donc surprendre : elle instaure la lecture du *Recueil* comme un travail de re-mémoration (au sens de se rappeler de ces hommes vivants) plutôt que de souvenir par-delà l'oubli.

- §5 : « Ah, qui tirera de cet abîme ce jour sanglant avec son ombre noire, la nuit noyée d'angoisse, pour le montrer à la face du monde ? »

Le choix de la question rhétorique est à commenter : la préface sonne ici comme un appel au lecteur qui saura se faire le relai de leur propos, le témoin – indirect – grâce à leurs propres mots, de leur histoire. On relèvera également l'emploi très littéraire de la métaphore qui sature ici l'ensemble de la phrase : c'est bien un texte d'écrivain. Le réalisme est un réalisme en partie transfiguré par l'action poétique, contrairement à ce qui sera avancé au §8.

- §6 : « Ils n'auront pas envie de fouiller dans le dépotoir de la mémoire pour en faire surgir les spectres livides aux yeux éteints, toujours terrorisés, qui se traînaient en

silence près des blocks et avec leurs cuillers pressées dans leurs doigts bleuis grattaient le fond des tonneaux de soupe ».

Notons tout d'abord que les auteurs du *Recueil* dressent ici en creux le portrait des lecteurs qui refuseront d'entrer dans la réalité de leur vie au camp, des « non-lecteurs » en quelque sorte qui s'opposent au lecteur « idéal » appelé de tous leurs vœux dans le paragraphe précédent. Mais insistons également sur la façon dont le texte glisse de l'évocation de ce silence futur à celle de l'horreur présente, comme si, au refus de voir des hommes à venir, se superposait la capacité des prisonniers à faire surgir la réalité devant leurs yeux. Ils sont ceux qui témoignent, malgré tout.

- §8 : « Nous devons raconter nous-mêmes ce qui nous concerne. Nous nous rendons bien compte que pour écrire et créer quelque chose qui reflète et exprime notre tragédie, il nous manque les forces. Toutefois – notre écriture ne doit pas être pesée sur la balance littéraire. On doit l'envisager comme un document et en tant que tel prendre en considération non la valeur artistique de l'œuvre, mais tenir compte du lieu et du temps. Et le temps est – juste avant la mort. Et le lieu – sur l'échafaud ».

De nouveau affirmation et humilité se mêlent ici : affirmation du devoir de témoigner et humilité face à une tâche qui n'aurait pas dû être la leur puisqu'il leur en manque les « forces » et, implicitement les compétences puisqu'ils ne peuvent prétendre faire œuvre de littérature. La quête de légitimité de ces prisonniers qui écrivent, et qui traverse l'ensemble de la préface, se fait ici clairement entendre. Toutefois on rappellera, à la suite d'Andrea Del Lungo, que la figure d'humilité est traditionnelle dans l'exorde d'un discours rhétorique, ce qui peut jeter un soupçon d'insincérité dans l'esprit du lecteur. D'où l'insistance des auteurs de la préface sur ce point.

- § 9 : « Et nous avons beaucoup à dire, même si du point de vue littéraire nous sommes bègues. Nous raconterons comme nous le pourrons, en notre langue ».

Cette phrase confirme l'analyse précédente et renforce l'*ethos* de modestie de cette voix auctoriale collective.

- §17 : « Profitons de ce moment où le bourreau est occupé à boire, nous utiliserons la potence comme table d'écriture pour mettre sur papier ce que nous avons à dire et à raconter. »

Nous ne pourrions que souligner, auprès des élèves, l'incroyable efficacité de cette précision, efficacité qui tend à contredire l'*ethos* de modestie affirmé quelques lignes plus haut. Écrite à l'impératif présent, cette phrase rappelle en quelques mots les conditions dans lesquelles cette préface et ce recueil s'écrivent et l'urgence qui les presse et les empêche, justement, de soigner leur texte de manière « littéraire ».

- §18 : « Ainsi, camarades, écrivez, notez, bref et tranchant, bref comme les jours qui nous restent encore à vivre, tranchant comme les lames pointées sur nos cœurs. Qu'il demeure après nous quelques pages pour le YIVO, pour les archives de la douleur en yiddish, que nos frères libres restés en vie les lisent et peut-être pourront-ils aussi en apprendre quelque chose ».

Cette conclusion, adressée aux auteurs eux-mêmes du recueil, sonne à nouveau comme une revendication, un acte de résistance en quelque sorte puisque l'écriture doit être tranchante comme une arme (ce que suggère la comparaison avec les lames pointées, même si celles-ci visent leurs cœurs, soulignant l'imminence de la mort, et non ceux des bourreaux). Or résister, ici, consiste à transmettre.

Au terme de ce parcours nous pourrions demander aux élèves de reconstituer *l'ethos* de la voix auctoriale qui s'exprime ici (non sans avoir rappelé que si le texte est attribué à Abraham Lévyte, nous pouvons faire l'hypothèse d'une écriture collective du texte). À la fois souffrante et combattive, humble et exigeante (à l'égard d'elle-même comme du lecteur), elle se révèle là encore comme particulièrement singulière, sorte d'hapax dans notre héritage culturel.

Andrea Del Lungo insiste dans un deuxième temps sur le recul critique dont peut – doit ? – faire preuve le lecteur face à une telle stratégie, évoquant notamment, sinon le mensonge, du moins la manipulation dont peut user l'auteur pour parvenir à ses fins. Nous nous interrogerons alors collectivement sur la possibilité d'une telle posture de la part de l'auteur de la préface au *Recueil Auschwitz*. Qu'est-ce qui la rend difficile à croire ? Nous soulignerons notamment les variations de tons de la voix auctoriale qui passe notamment du pathétique à l'ironie, de la crainte d'être incomprise de la postérité à l'espoir de transmettre son message. Nous essaierons ainsi de définir quel « lecteur » est postulé par cette préface et nous demanderons aux élèves comment ils se situent eux-mêmes.

Sur les récits de témoignage des camps

Fransiska Louwagie, « Le témoignage des camps et sa médiation préfacielle », *Questions de communication*, Presses Universitaires de Lorraine, 2006/10, p. 349-367⁶.

Cet article souligne le manque de lien entre texte et contexte chez Genette et la nécessité d'interroger plus profondément le dispositif énonciatif à l'aide des travaux de Dominique Maingueneau sur les liens complexes entre le préfacier-énonciateur, le coénonciateur-lecteur et les auteurs-témoins du recueil. La caractérisation du public-cible conditionne en retour la posture énonciative du préfacier.

Nous insisterons donc plus particulièrement sur les questions suivantes :

- « À qui incombe-t-il d'assurer le passage de l'intime au public au moyen d'une préface ? » (p. 350), autrement dit qui, dans notre préface, prend en charge ce rôle ? Comment peut-on qualifier le « préfacier » ? Entre-t-il dans les catégories listées par Fransiska Louwagie (homme de lettres/historien/témoin historique canonisé/seconde génération des survivants) ? Nous pourrions ainsi faire remarquer aux élèves l'extrême singularité de notre préface qui laisse le statut du « préfacier » indécis : s'agit-il de Abraham Lévyte ? d'une voix collective ? d'un lettré ?
- En quoi la préface du *Recueil Auschwitz* est-elle informée par les « contextes culturels qui ont présidé à sa production et réception ? » Le contexte d'écriture, en effet, est

⁶ Article consultable en ligne, à l'adresse suivante : Fransiska Louwagie, « Le témoignage des camps et sa médiation préfacielle », *Questions de communication* [En ligne], 10 | 2006, mis en ligne le 01 décembre 2006, consulté le 22 mars 2021. URL : <http://journals.openedition.org/questionsdecommunication/7724> ; DOI : <https://doi.org/10.4000/questionsdecommunication.7724>. Nous proposons de réduire la lecture de cette ressource – ambitieuse pour des élèves de Terminale – à l'introduction méthodologique et à la première sous-section intitulée « Pour une analyse discursive de la première fonction préfacielle », p. 350-353.

primordial pour comprendre non seulement les enjeux du recueil préfacé mais également l'urgence et la violence (notamment verbale, telle qu'elle transparait dans certaines images ou dans l'ironie de l'énonciateur) qui traversent le texte. Nous pourrions ainsi par exemple nous attarder sur la dernière partie de la préface rédigée dans un présent d'énonciation qui dit toute l'urgence d'écrire : « La corde est passée autour de notre cou. Le bourreau est magnanime. Il a tout son temps. Il joue avec la victime. En attendant, il sirote une chopine de bière, fume une cigarette et sourit de contentement. Profitons de ce moment où le bourreau est occupé à boire, nous utiliserons la potence comme table d'écriture pour mettre sur papier ce que nous avons à dire et à raconter ».

- Quel est l'*ethos* du préfacier ? Peut-on distinguer ici, comme le fait Fransiska Louwagie, un *ethos prédiscursif* et un *ethos discursif* du « préfacier » ? Comment le préfacier se présente-t-il lui-même ? Se sent-il légitime dans sa prise de parole ? Nous soulignerons ici les oscillations de la voix⁷ entre humilité et provocation ainsi que la revendication du yiddish, à la fois comme héritage à sauver et comme affirmation d'une identité, celle-là même qui est menacée d'être réduite à néant.
- Quelle image le préfacier donne-t-il à voir de l'auditoire ? Quelle posture adopte-t-il face à ce dernier ? Est-elle normative ? S'agit-il d'un geste de partage ? de transmission ? Si la première de ces postures est exclue, les secondes sont présentes dans le texte. Il convient toutefois d'y ajouter également une posture de défi qui transparait à plusieurs reprises dans le texte : écrire ce recueil, comme écrire cette préface, c'est faire un pied de nez à ceux qui veulent faire taire les prisonniers et anéantir la culture juive, en la mettant en scène, en la sauvant du néant.
- Quel est le « profil culturel du lectorat » (p. 354) ? Cette question donnera l'occasion aux élèves de rechercher dans le texte toutes les évocations du futur public du recueil et de s'interroger sur l'image, parfois contradictoire, qui s'en dégage : public bienveillant ou hostile ? Indifférent ou concerné ? S'agira-t-il de « tout homme de culture et respectable » (§ 3) ? des « dames compatissantes » (§ 3) ? On soulignera l'ironie de l'expression et donc la totalité subversive du propos du préfacier qui finit d'ailleurs par poser directement, non sans une certaine angoisse : « Ah, qui tirera de cet abîme ce jour sanglant avec son ombre noire, la nuit noyée d'angoisse, pour le montrer à la face du monde ? » (§ 5)

Coquio Catherine, « L'émergence d'une « littérature » de non-écrivains : les témoignages de catastrophes historiques », *Revue d'histoire littéraire de la France*, Presses Universitaires de France, 2003/2 (Vol. 103), p. 343-363⁸.

Si la lecture de la première partie de l'article de Catherine Coquio permettra notamment de contextualiser avec les élèves le rapport à l'écrit qui s'exprime dans notre préface au regard d'une culture juive qui place l'écriture au cœur de la transmission⁹, c'est l'étude de la seconde partie qui nous occupera dans ce module ; en effet l'auteur y initie une démarche comparative pour spécifier les qualités propres des écrits de témoignage de la Shoah en regard des autres grandes tragédies collectives du vingtième siècle : elle évoque ainsi notamment le besoin d'écrire qui s'empare des victimes du Goulag en Union soviétique, de l'épuration ethnique en ex-Yougoslavie, des génocides rwandais et cambodgiens. Il s'agirait donc d'un phénomène non

⁷ Nous renvoyons sur ce point au module « Quelle(s) voie(s)/voix pour témoigner ? », également disponible dans notre rubrique « Ouverture pédagogique ».

⁸ Article consultable en ligne à l'adresse suivante : <https://www.cairn.info/revue-d-histoire-litteraire-de-la-france-2003-2-page-343.htm>. Là encore nous recommandons de limiter la lecture de cet article aux pages 343 à 357.

⁹ Catherine Coquio parle ainsi d'un « culte de l'esprit, issu d'une théologie du langage » (p. 345).

propre à la Shoah même si celle-ci a sans nul doute, par la multiplicité des textes publiés, permis de le rendre visible : « il faut prendre la mesure anthropologique d'une telle situation d'exception, écrit Catherine Coquio, qui se répète pourtant dans l'histoire des hommes, et de ce qu'elle fait émerger dans l'histoire culturelle : un tel passage du *collectif* à l'écriture *testimoniale* fait naître un nouveau type de « littérature », qui se saisit à travers sa visée : le témoin écrit pour attester l'événement incroyable et nié, en laisser une trace tangible et saisir sa signification, tout ceci à l'usage de l'humanité non atteinte » (p. 343-344). L'auteur tire alors de ce constat trois séries de questions sur lesquelles il conviendra de s'attarder avec les élèves et que nous reproduisons ici :

- « Quelles sont les *raisons* de ce passage à l'écriture ? Pourquoi l'essai de détruire une masse humaine fait-il que le nombre des individus visés s'individualisent encore en devenant des sujets qui écrivent ? Que dit ce passage de la fonction de l'écriture ?
- Où se situe exactement le passage à l'écriture *littéraire* ? Quelles sont les limites de la littérature ? Un texte peut-il devenir « littéraire » sans en avoir l'intention ? Comment l'intentionnalité artistique peut-elle se conjuguer avec la visée testimoniale ? Ce phénomène dit-il quelque chose d'essentiel ou de marginal sur l'activité littéraire ?
- Comment parler de la « valeur » de ces textes, de leur réussite et de leur échec, voire de leurs « procédés » ? Comment échapper à la gêne du discours critique, et faut-il lui échapper ? » (p. 348-349)

L'un des premiers éléments d'analyse proposés pour comprendre les spécificités de cette littérature de témoins non-écrivains repose sur le rapport au temps qu'engage pour eux le geste d'écrire : la menace de la mort, en effet, modifie le rapport au réel du témoin. C'est, écrit l'auteur, un « excès de réel » qui « souffre de la pesanteur du *fait* tout-puissant qui ne laisse pas de place pour l'esprit » (p. 349). Quant au temps, il est tourné vers un futur qui doit permettre de rappeler le passé ; dans ces conditions écrire serait le moyen non seulement de témoigner mais de renouer avec un plaisir de l'esprit, d'échapper à la pesanteur en introduisant notamment « une autre réalité et une autre temporalité, virtuelles, dans l'espace-temps présent qui ne contient que la mort certaine et son non-sens » (p. 349). Après avoir commenté ce passage de l'article avec les élèves, nous pourrions les inviter à repérer dans la préface au *Recueil Auschwitz* les manifestations de ce phénomène. Outre les mentions des lecteurs futurs – non seulement le lecteur idéal mais aussi le maladroit ou l'indifférent (voir ci-dessus), et l'ensemble des marques de temporalité qui ponctuent le texte, et confirment cette idée qu'écrire, revient ici, pour les prisonniers, à s'inscrire à nouveau dans le temps, à échapper au poids d'un présent figé dans l'éternelle répétition du même, nous attirerons leur attention sur le travail de style de cette préface – comparaisons, métaphores et autres figures qui ponctuent le texte et semblent effectivement parfois « gratuits » au sens où ils n'apportent pas toujours de nouvel élément au témoignage mais sont la manifestation d'un souci esthétique et intellectuel, d'une affirmation de liberté de l'esprit.

Dans un second temps d'analyse, Catherine Coquio reprend les analyses du polonais Michel Borwicz qui, témoin lui-même, contribua à la constitution des archives juives en publiant notamment des anthologies de poèmes écrits dans les ghettos ou les camps, ce qui le conduisit à s'interroger sur de tels textes dans son ouvrage *Écrits des condamnés à mort sous l'occupation nazie*, livre issue d'une thèse soutenue en Sorbonne en 1952 et paru chez Gallimard en 1973. L'auteur y distingue notamment la démarche des écrivains professionnels de ceux qu'il qualifie de débutants dès lors qu'ils se mettent à écrire sous le coup d'une urgence émotionnelle ; ces derniers en effet, écrivant spontanément, sont souvent gauches, tombent dans le cliché, n'ordonnent pas leur propos, en un mot ne procèdent pas à ce travail esthétique de

(re)construction propre à la littérature¹⁰. Il conviendra d'interroger la composition même de la préface, son caractère hétéroclite, au regard de cette analyse : s'agit-il d'une écriture maîtrisée ou chaotique ? Et si l'on met en évidence la coexistence de plusieurs voix, ou du moins de plusieurs passages assez dissemblables, alors pourrait-on considérer cette préface même comme une ébauche de recueil qui ne porte pas son nom...

On demandera alors aux élèves de rédiger une synthèse du travail entrepris, composée d'un texte de présentation de la préface et du rappel des sources universitaires employées.

¹⁰ Catherine Coquio reformule cette analyse de Michel Borwicz en ces termes : « (...) la volonté de dire tout d'un seul coup, malgré la surabondance de phénomènes impensables, fait que la vision du monde se désagrège, livrant une réalité composite sans unité, fatras sans homogénéité de vision, manquant d'une opération majeure : le choix » (p. 355).