

MASTER
METIERS DE L'ÉDUCATION, DE L'ENSEIGNEMENT ET DE LA
FORMATION

Mention	Parcours
1er degré	Professeur des écoles / Culture humaniste
Site de formation :	Albi

Mémoire

**La place du sensible dans l'enseignement de l'extermination lors
de la Seconde Guerre mondiale : un rôle pour la littérature ?**

Le point de vue des enseignants et des formateurs

Adeline Legrand

Directeur-trice de mémoire (en précisant le statut)	Co-directeur-trice de mémoire (en précisant le statut)
Claire DUTRAIT, formatrice INSPE	
Membres du jury de soutenance : (en précisant le statut)	
<ul style="list-style-type: none"> - Claire DUTRAIT, directrice de mémoire, formatrice INSPE français - Paul Henri GARCIA, formateur INSPE histoire – géographie – emc 	
Soutenu le	

« L'objet de la littérature étant la condition humaine même ; celui qui la lit et la comprend deviendra, non un spécialiste en analyse littéraire, mais un connaisseur de l'être humain. »¹

Tzvetan Todorov

¹ TODOROV, Tzvetan. *La littérature en péril*. 2007

Remerciements

En préambule, je tenais à remercier Mme Claire DUTRAIT pour son accompagnement tout au long de l'écriture de ce mémoire et qui a su m'écouter et me montrer son soutien pendant ces trois années. Sa bienveillance m'a permis d'avancer à mon rythme, ce qui a été bénéfique. Je souhaite également remercier les enseignants et formateurs qui ont bien voulu s'entretenir avec moi afin d'effectuer mon recueil de données, ce qui m'a permis de continuer à travailler sur cet objet d'étude particulier. En effet, sans eux, mon mémoire n'était pas faisable. Un grand merci à Mme Laurianne DUTEIL pour avoir relu l'ensemble de mon travail et enfin je remercie chaleureusement mon conjoint d'avoir tout mis en œuvre pour que je puisse travailler dans les meilleures conditions.

Sommaire :

REMERCIEMENTS.....	2
INTRODUCTION	6
I. CADRE THEORIQUE.....	8
1. UN OBJET D'ENSEIGNEMENT PARTICULIER : LA SHOAH	8
1.1 <i>L'enjeu de cet enseignement.....</i>	8
1.1.1 Le choix d'employer le mot « Shoah ».....	8
1.1.2 Le devoir de mémoire	10
1.1.3 Un sujet particulièrement sensible.....	11
1.1.4 Les recommandations officielles.....	13
1.2 <i>Contenus d'enseignement de la Shoah</i>	14
2. UNE MODALITE D'ENSEIGNEMENT ADAPTEE : INTERDISCIPLINARITE HISTOIRE ET LITTERATURE.....	16
2.1 <i>Pourquoi l'interdisciplinarité ?.....</i>	16
2.2 <i>Enjeu de l'interdisciplinarité entre littérature et histoire</i>	19
2.2.1 Lien entre littérature et histoire.....	19
2.2.2 Les différences	20
2.3 <i>Nécessité de lier les albums de jeunesse et les documentaires pour enseigner la Shoah</i>	22
3. LE ROLE DE LA FICTION DANS L'ENSEIGNEMENT DU FAIT OBJECTIF	22
3.1 <i>Enseigner le fait objectif.....</i>	23
3.2 <i>Le roman historique et le pouvoir de la fiction</i>	24
3.3 <i>Notion d'empathie nécessaire à l'enseignement de la Shoah</i>	26
4. DES COMPETENCES COMMUNES ET COMPLEMENTAIRES AUX DEUX DISCIPLINES : COMPREHENSION ET INTERPRETATION	27
4.1 <i>Deux composantes de la lecture : la compréhension et l'interprétation.....</i>	27
4.1.1 La compréhension.....	27
4.1.2 L'interprétation.....	28
4.1.3 Complémentarité de la compréhension et de l'interprétation	29
4.2 <i>Compréhension des œuvres de la littérature de jeunesse et des documentaires</i>	30
4.2.1 Lecture en littérature	30
4.2.2 Lecture en histoire	31
4.2.3 Complémentarité de ses deux lectures	32
II. PROBLEMATIQUE / HYPOTHESES.....	33
III. METHODOLOGIE : PRESENTATION DU PROTOCOLE DE RECUEIL DE DONNEES.....	35

1.	LE CONTEXTE DU PROTOCOLE	35
2.	MISE EN PLACE DU DISPOSITIF.....	36
2.1	<i>Présentation de l'entretien</i>	37
2.2	<i>Le profil des enseignants</i>	38
IV.	ANALYSE DES DONNEES ET CONFRONTATION	40
1.	LA REPRESENTATION DU L'EXTERMINATION PENDANT LA SECONDE GUERRE MONDIALE PAR LES ENSEIGNANTS ET FORMATEURS	40
1.1	<i>Termes employés par les enseignants et formateur pour désigner l'extermination</i>	40
1.1.1	Le terme « Shoah » prédomine chez les enseignants.....	40
1.1.2	Les termes employés par les formateurs.....	42
1.1.3	Le terme employé par les instructions officielles	42
1.2	<i>L'appréhension du devoir de mémoire par les enseignants</i>	43
1.3	<i>Un sujet délicat et sensible à aborder avec les élèves</i>	44
1.3.1	Perception de l'objet d'enseignement par les professeurs des écoles	45
1.3.2	Recommandations des instructions officielles	47
1.3.3	Mise en place des préconisations par les enseignants concernant la sensibilité.....	48
2.	LES COMPETENCES ET LES CONNAISSANCES ABORDEES PAR LES ENSEIGNANTS ET CELLES PRECONISEES PAR LES FORMATEURS : QUELLES CONNAISSANCES ET COMPETENCES GARDENT-ILS DES PRECONISATIONS ?.....	50
2.1	<i>Les connaissances transmises aux élèves</i>	50
2.2	<i>Les compétences travaillées : la compréhension et l'interprétation</i>	52
3.	L'INTERDISCIPLINARITE ENTRE HISTOIRE ET LITTERATURE : QUELLE PLACE POUR LA LITTERATURE ?.....	54
3.1	<i>Choix de l'interdisciplinarité histoire et littérature</i>	54
3.2	<i>Volume horaire des disciplines</i>	56
3.3	<i>Choix des supports</i>	57
3.3.1	Les œuvres littéraires	58
3.3.2	Les documents historiques	59
3.4	<i>Le rôle de la fiction pour les enseignants et formateur</i>	61
3.4.1	Usage de la fiction.....	61
3.4.2	L'identification aux personnages.....	62
3.4.3	Risque de la fiction : altérer les faits historiques ?	63
3.5	<i>La confrontation des documents</i>	64
4.	CONFRONTATION AVEC LES HYPOTHESES DE RECHERCHE	65
4.1	<i>La représentation des enseignants est limitée au génocide des juifs</i>	66
4.2	<i>Les ressources et les instructions officielles sont insuffisantes pour accompagner les professeurs des écoles à enseigner l'extermination</i>	66

4.3	<i>L'interdisciplinarité permet un apprentissage efficace de l'histoire grâce à la littérature qui permet une implication de l'élève par ses émotions.</i>	66
4.4	<i>Mais il existe un risque : l'une des disciplines est instrumentalisée au service de l'autre</i>	67
4.5	<i>La confrontation des sources (documentaires / œuvres littéraires) permet une distinction entre la fiction et la réalité.</i>	68
4.6	<i>La littérature permet une entrée plus sensible pour aborder l'extermination lors de la Seconde Guerre mondiale</i>	68
CONCLUSION		70
ANNEXES		73
	Annexe 1 : Les objectifs de la séquence	74
	Annexe 2 : Les supports travaillés avec les élèves	74
	Annexe 3 : Le recueil de données qui été prévu	75
	Annexe 4 : Le support de l'entretien	78
	Annexe 5 : Entretien N°1 – Professeur des écoles Mme. V	79
	Annexe 6 : Entretien N°2 – Professeur des écoles M. E.	88
	Annexe 7 : Entretien N°3 – Enseignant formateur M. P	98
	Annexe 8 : Extrait Le Petit garçon étoile de Olivier Latyk et Hausfater	106
	Annexe 9 : Manuel Retz Histoire CM2	107
BIBLIOGRAPHIE		116

Introduction

Tout au long de ma scolarité, j'ai toujours été attirée par la littérature de jeunesse qui traite des faits historiques. En effet, la lecture me permettait d'entrer plus facilement dans l'Histoire, il m'était facile de m'identifier aux personnages. Néanmoins, quand on m'enseignait les faits objectifs, je gardais seulement en mémoire ce que j'avais pu lire dans la littérature de jeunesse. Cependant, il est important de distinguer la réalité de la fiction même si celle-ci permet d'aborder des faits historiques difficiles comme l'extermination lors de la Seconde Guerre mondiale.

J'ai également pu constater lors de mon expérience EAP (étudiant apprenti professeur) au sein de l'académie de Versailles ainsi que pendant mes stages d'observation et de pratique accompagnée, que les enseignants utilisent la littérature dans toutes les disciplines. J'ai pu observer que les enseignants ont recours plus particulièrement aux albums et aux bandes dessinées afin d'enseigner les faits historiques, notamment les thèmes complexes à aborder en classe. Dans le cadre de mon mémoire, j'ai orienté ma recherche sur le thème de la Seconde Guerre mondiale et plus particulièrement de l'extermination des populations. En effet, le génocide est un thème violent et difficile à aborder avec les élèves. Face à cette difficulté, j'é mets l'hypothèse que la littérature permet une entrée plus sensible dans les faits historiques.

Alors, je me suis demandée si la littérature est un outil efficace pour enseigner les faits historiques ou bien si elle peut entraver la compréhension des événements historiques. Puis, si cette littérature est seulement instrumentalisée ou si au contraire, on travaille à la fois des compétences en littérature mais également en histoire.

C'est la raison pour laquelle, à propos des récits historiques de littérature, il m'intéresserait de savoir si la fiction historique permet une compréhension et interprétation partielle ou complète des événements historiques. À mon sens, la fiction historique permet de sensibiliser les élèves grâce à l'identification aux personnages, ce qui permettrait une implication des élèves dans l'apprentissage. Cependant, la fiction pourrait également induire en erreur l'élève concernant les faits historiques. Par exemple, les élèves pourraient croire que tous les déportés se sont retrouvés une fois la guerre finie avec l'album *Otto, autobiographie d'un ours en peluche* de Tomi Ungerer, ce qui n'est pas totalement juste.

En effet, l'École a à se poser cette question aujourd'hui parce que la littérature est utilisée dans tous les enseignements, il serait intéressant de savoir mieux utiliser la littérature et non pas seulement de l'instrumentaliser au service d'une autre discipline. Il paraît important de construire une séquence interdisciplinaire entre les enseignements pour un apprentissage

efficace. Nous allons donc nous questionner sur l'interdisciplinarité de la littérature et de l'histoire, plus particulièrement sur l'enseignement de l'extermination lors de la Seconde Guerre mondiale soit la *Shoah*, terme que nous allons utiliser dans ce mémoire, ce choix est expliqué dans la partie théorique.

Il pourrait être intéressant pour un enseignant de savoir si la compréhension et l'interprétation de la fiction historique ne sont pas un frein à l'enseignement de faits historiques à travers la littérature de jeunesse.

De plus, le risque de cette interdisciplinarité est de ne pas faire la distinction entre la fiction et la réalité, c'est pourquoi il paraît judicieux de questionner les différentes sources (albums, témoignages, etc.) avec des formes de récits différentes (fiction, réalité) pour ne pas induire l'élève en erreur concernant les faits historiques. L'enseignant doit donc doter les élèves de compétences de compréhension en littérature mais également en histoire afin de pouvoir faire la distinction.

Quel rôle est donné à l'interdisciplinarité littérature – histoire dans l'enseignement de la « Shoah » par les enseignements de cycle 3 et les formateurs ?

C'est la raison pour laquelle, dans une première partie nous ferons l'état des lieux des recherches existantes avec le cadre théorique. En effet, nous mettrons en évidence le paradoxe suivant : la Shoah est un thème complexe à aborder pour les enseignants mais nous nous demanderons s'ils ont assez d'outils et d'accompagnement pour l'aborder. Dans un premier temps, l'objet de ce mémoire était de trouver une modalité d'enseignement efficace pour aborder la Shoah en élaborant une séquence. Néanmoins, je n'ai pas pu effectuer le protocole de données voulu qui était la mise en place d'une séquence interdisciplinaire dans une classe de CM2. Lors, de mes demandes, je me suis aperçue de la complexité d'aborder ce thème avec les enseignants. C'est pourquoi nous avons plusieurs questions de recherche, qui sont : quelle est la représentation de la Shoah pour les enseignants ? Comment abordent-ils ce thème complexe avec les élèves ? Sont-ils accompagnés ? Est-ce que les enseignants mettent en œuvre une séquence interdisciplinaire permettant à la fois un travail en littérature et en histoire ? Ou bien privilégient-ils une séquence seulement disciplinaire ? Comment allier compréhension et interprétation des littératures de jeunesse sans errer l'histoire ? Et quel en est l'intérêt ? Face à ces interrogations et par souci de faisabilité, nous avons mis en place comme protocole de données : l'entretien sur les pratiques déclarées des enseignants et leur représentation de la Shoah. Enfin, nous analyserons les différents entretiens afin de répondre à notre problématique.

I. Cadre théorique

1. Un objet d'enseignement particulier : la Shoah

L'objectif de ce mémoire est de comprendre le rôle de la littérature pour sensibiliser les élèves à un événement historique. Nous avons choisi d'étudier le cas de la Shoah au cycle 3, c'est pourquoi dans une première partie, nous allons expliquer les enjeux ainsi que le contenu d'enseignement de cette notion.

1.1 L'enjeu de cet enseignement

1.1.1 *Le choix d'employer le mot « Shoah »*

Holocauste, Hourbane, Génocide, Shoah : quel mot choisir pour nommer cet événement tragique ? Premièrement, il paraît judicieux de retracer l'historique de ces usages afin d'en comprendre les enjeux. Ainsi, l'article de Francine Kaufmann², spécialiste de la Shoah, retrace les différentes nominations de cet événement. L'auteure³ précise que suite à l'arrêt de la guerre, les historiens étaient dans un souci de vouloir retracer et définir les événements qui se sont passés. La problématique étant de définir par un mot la persécution et l'extermination des peuples. La première expression employée est la *Solution finale* en référence aux mots employés par Hitler. Néanmoins, l'article précise qu'il n'est pas soutenable d'employer les mots du bourreau pour définir ce drame. En effet, c'est considérer que l'existence des juifs était un problème et qu'il fallait une solution, cela n'est donc pas recevable. Puis, avant que le mot *Holocauste* ne s'introduise dans le langage, les historiens parlaient de *Hourbane* qui se traduit par destruction. Mais ce mot n'a pas intégré les langues occidentales. Néanmoins, c'est bien le terme *Holocauste* qui s'est imposé dans les langues occidentales. Cela renvoie à un sacrifice par le feu, référence au sacrifice d'Isaac, c'est pourquoi la communauté juive rejette cette appellation car cette extermination n'est pas un sacrifice. Ainsi, la dénomination *génocide* est apparue. Construit d'une composition savante avec un préfixe grec *genos* qui signifie « groupe de même origine » ; et d'un suffixe latin *cide* qui se traduit par « tuer » : le génocide se définit

² KAUFMANN, Francine. Holocauste ou Shoah ? Génocide ou Hourbane ? Quels mots pour dire Auschwitz ? Histoire et enjeux des choix et des rejets des mots désignant la Shoah. *Revue d'Histoire de la Shoah*. 2006, n°184, p.337-408

³ *Ibidem*

par le massacre organisé d'un groupe ethnique. Ce terme est fort critiqué car il peut correspondre à tout type de faits historiques comme les millions de morts dans les goulags, la guerre en Asie, en Afrique ou encore la traite et l'esclavage des Noirs. Francine Kaufmann explique que cela revient à une « banalisation du concept »⁴. Or, le caractère spécial de la Shoah ne peut pas être banalisé et comme tout autre événement dramatique de l'histoire. C'est pourquoi, la communauté juive impose donc le mot *Shoah*, avec une majuscule pour insister sur l'événement important et sans précédent qui a eu lieu. La Shoah est associée au massacre et ce mot s'est imposé véritablement avec la sortie du film de Claude Lanzmann en 1985, *Shoah*⁵. Cependant, ce mot n'échappe pas à la polémique. En effet, imposé par la communauté juive, on lui reproche de ne pas prendre en compte la déportation, l'extermination de toutes les communautés : les Tziganes ainsi que toutes les autres personnes non juives. Mais, les historiens et les populations utilisent le terme *Shoah* considérant que ce drame ne ressemble à aucun d'autre et par conséquent, il doit avoir une dénomination spécifique. Enfin, le mot *extermination* englobe toutes les dimensions : cela concerne toutes les personnes qui ont été déportées dans des camps de concentration et d'extermination mais également celles qui se sont faites tuer. Concernant le terme à employer à l'école primaire, on retrouve dans les programmes d'histoire de 2015 :

A partir des traces de la Grande Guerre et de la Seconde Guerre mondiale dans l'environnement des élèves (lieux de mémoire et du souvenir, paysages montrant les reconstructions, dates de commémoration), on présente l'ampleur des deux conflits en les situant dans leurs contextes européen et mondial.

On évoque la Résistance, la France combattante et la collaboration. On aborde ***le génocide des Juifs ainsi que les persécutions à l'encontre d'autres populations.***⁶

Par conséquent, les enseignants doivent employer le mot « génocide » avec les élèves. Néanmoins, après discussions avec des enseignants et observations dans les classes, il s'avère que le mot utilisé et employé est *Shoah*. En effet, comme j'ai pu le constater lors de mes recherches, le terme *Shoah* est employé dans tous les articles et œuvres de recherche que j'ai pu consulter. De plus, dans la base de données du site Eduscol⁷, on mentionne le mot *Shoah* dans les fiches ressources. Le Ministère de l'Éducation Nationale a également élaboré un site

⁴ KAUFMANN, Francine. *op.cit.* p. 8.

⁵ LANZMANN, Claude. *Shoah*. 1985 (film)

⁶ MINISTERE DE L'ÉDUCATION NATIONALE. Programme d'histoire pour l'école primaire. arrêté du 17-7-2017, Bulletin Officiel, hors-série n°30, 26-7-2018

⁷ MEN. *Eduscol* [en ligne]. [consulté le 03.06.2019]. Disponible sur le web : < <https://eduscol.education.fr/>>

pédagogique s'intitulant *Le Mémorial de la Shoah*⁸, un site complet qui permet aux élèves d'aborder ce thème par plusieurs entrées possibles. Il propose également un espace ressources et des conseils pour les enseignants afin d'aborder la Shoah avec les élèves. Enfin, le Ministère de l'Éducation Nationale a également publié un document d'accompagnement, proposant des ressources pour les enseignants qui s'intitule *Mémoire et histoire de la Shoah à l'école*⁹.

Cette clarification sur les différents termes utilisés pour qualifier l'extermination lors de la Seconde Guerre mondiale ainsi que l'usage des termes au sein de l'École, permet de justifier le choix d'utiliser le mot *Shoah* dans toute la partie théorique. Puis nous utiliserons le terme *extermination* dans la partie analyse pour une vision plus objective. Nous analyserons également le mot utilisé par les enseignants lors des entretiens pour en dégager leur représentation.

De ce fait, il est judicieux d'explicitier l'un des enjeux fondamentaux d'enseigner la Shoah aux élèves : le devoir de mémoire.

1.1.2 *Le devoir de mémoire*

L'enseignement des faits historiques est primordial à l'école, en effet les élèves doivent garder en mémoire les faits du passé afin de ne pas être condamnés à refaire les mêmes erreurs¹⁰. L'objectif principal pour un enseignant est de transmettre la mémoire du conflit aux élèves afin qu'ils puissent évoluer en tant que citoyens responsables. Le devoir de mémoire devient important dès 1993, François Mitterrand instaure une Journée Nationale de commémoration des persécutions racistes et antisémites. C'est seulement en 1995 que l'État français reconnaît sa part de responsabilité dans la persécution des Juifs pendant la guerre. La mémoire apparaît donc tardivement dans les écoles. Néanmoins, Philippe Raxhon¹¹ insiste sur le fait que le devoir de mémoire ne peut pas être imposé aux élèves. L'enseignant doit amener l'élève à construire une mémoire, l'élève doit être conscient de cette construction qui est basée sur les

⁸ MEMORIAL DE LA SHOAH. *Mémorial de la Shoah. Musée, centre de documentation* [en ligne]. [consulté le 15.09.2019]. Disponible sur le Web : < <http://www.memorialdelashoah.org/pedagogie-et-formation/activites-pour-le-primaire/conseils-pour-enseigner-lhistoire-de-la-shoah.html> >

⁹ MEN. *Mémoire et histoire de la Shoah à l'école*. CNDP, 2008. Ressources pour la classe.

¹⁰ DUMORTIER, Jean-Louis et al. *Devoir de mémoire et pouvoir des fictions*. Namur : Presses universitaires de Namur, 2013. Diptyque n°29.

¹¹ RAXHON, Philippe et al. *Devoir de mémoire et pouvoir des fictions*. Namur : Presses universitaires de Namur, 2013. Diptyque n°29.

connaissances exactes des faits. Il y a donc une dimension affective à prendre en compte, le devoir de mémoire n'est pas un enseignement dans lequel on oblige les élèves à se souvenir, c'est l'adhésion de l'élève à s'intéresser aux faits historiques afin de les transmettre aux futures générations dans le but de ne pas reproduire ces faits.

Le devoir de mémoire est donc une obligation morale. En effet, les citoyens doivent se souvenir de l'événement tragique mais également des victimes afin de faire en sorte que cet événement ne se reproduise pas. Néanmoins, par définition, un devoir ne peut être imposé. En effet, le devoir relève des règles générales qui guident la conscience morale. Les citoyens ont des devoirs mais ne sont pas dans l'obligation de les effectuer. Cependant, en tant que citoyen et plus particulièrement pour les élèves qui sont des citoyens en devenir, il a des droits et des devoirs. C'est pourquoi il est primordial de respecter ces droits civiques pour assurer le bon fonctionnement de la société. C'est cela qui est important de transmettre aux élèves d'aujourd'hui, citoyens de demain.

Il sera intéressant en effet, de se questionner sur la position du devoir de mémoire des enseignants : en parlent-ils ? Quelle est leur position par rapport à ce paradoxe d'enseigner ce devoir de mémoire sans pour autant l'imposer ?

Maintenant que nous avons vu l'importance de transmettre le devoir de mémoire, nous pouvons nous intéresser au sujet de la Shoah qui est sensible à aborder à l'École.

1.1.3 Un sujet particulièrement sensible

Après discussion avec plusieurs professeurs, on remarque que le sujet de la Shoah est délicat et sensible. En effet, cela peut provoquer un frein pour les professeurs qui ne savent pas comment aborder ce sujet avec leurs élèves¹². Benoît Falaize¹³, professeur d'histoire à l'Institut universitaire de formation des maîtres de Versailles, a participé à l'étude de l'Institut national de recherche pédagogique (INRP) intitulée « Entre mémoire et savoir, l'enseignement de la Shoah et des guerres de décolonisation ». Selon lui, les enseignants, abordant des sujets d'histoire aussi sensibles, se posent des questions d'ordre pédagogiques comme :

Comment évoquer les événements en faisant dialoguer mémoire et histoire ? Comment sensibiliser les élèves, sans réduire le cours à un exercice de déploration ? Comment respecter le caractère unique de l'événement en l'inscrivant dans l'histoire européenne,

¹² FALAIZE, Benoît. Peut-on encore enseigner la Shoah ?. *Le Monde diplomatique*. Mai 2004, p.8

¹³ *Ibidem*

sans le banaliser ? Comment éviter aussi la sacralisation, qui évacue la politique et l'histoire ? Quelle pédagogie pour une tâche aussi difficile ?¹⁴

Il est donc difficile pour des enseignants de trouver les outils et les moyens adéquats afin d'enseigner la Shoah. Dominique Borne¹⁵, historien s'est également attardé sur la question de l'enseignement de la Shoah. Il précise¹⁶ que la Shoah, enseignée à l'école primaire, s'adresse à un très jeune public. Ils sont alors face à la douleur et à l'émotion. Il met en avant la difficulté d'aborder ce sujet, craignant que les élèves perçoivent ce drame comme une vision qui l'appelle en « blanc et noir »¹⁷, c'est-à-dire de distinguer les méchants et les gentils sans hésitations. Or, c'est le principal danger qu'il faut absolument éviter avec ce sujet. En effet, il soutient la thèse¹⁸ selon laquelle il faut aborder la Shoah en mesurant : « sa singularité, une déshumanisation ordonnée et systématique, et la banalité du mal. »¹⁹. C'est pourquoi, il est plus que nécessaire, de prendre en compte l'émotion dans cet enseignement car, selon Dominique Borne²⁰, elle conduit à la raison. Cependant, il précise²¹ que l'émotion ne doit pas être l'objet d'un transfert de culpabilité sur les élèves. En effet, les élèves ne peuvent pas porter le poids de ces drames, cela peut provoquer un rejet ou l'oubli²². C'est en ce sens que le sujet est délicat à aborder avec les élèves : à la fois il faut les mobiliser, les sensibiliser sans pour autant les forcer à être sensibles autour de ce sujet. De plus, il énonce²³ le fait qu'il faut être vigilant à ne pas enseigner l'histoire et les mémoires de la Shoah en les confondant. Autrement dit, il ne faut pas enseigner la Shoah du point de vue d'une religion, il faut veiller, et comme l'indique les valeurs de l'École de la République, à ce que l'enseignement de la Shoah soit laïc. Pour cause, les élèves peuvent se sentir concernés et cela peut créer des rivalités entre les élèves qui n'ont pas lieu d'être.

Concernant notre recherche, il est pertinent d'analyser les points suivants :

Pourquoi la Shoah est-elle un sujet sensible selon les enseignants ? Nous venons de voir que la Shoah est un sujet sensible à aborder à cause de sa grande violence. Nous allons donc comparer les points de vue des enseignants avec ceux des chercheurs.

¹⁴ FALAIZE, Benoît. *op. cit.* p. 11.

¹⁵ BORNE, Dominique. Enseigner la Shoah à l'école. *Faire connaître la Shoah à l'école – Les cahiers de la Shoah n°1*. Editions Liana Levi. 1994

¹⁶ *Ibidem*

¹⁷ *Ibidem*

¹⁸ *Ibidem*

¹⁹ *Ibidem*

²⁰ *Ibidem*

²¹ *Ibidem*

²² *Ibidem*

²³ *Ibidem*

Il faudra également s'intéresser à la prise en compte ou non des émotions des élèves par les enseignants. En effet, selon Dominique Borne²⁴, cette prise en compte permet d'accéder à la raison. De plus, il est important de s'interroger sur la façon dont est enseignée la Shoah par les enseignants : les différents supports, la vision donnée par l'enseignant (neutre ? laïque ?).

Ce sujet par ses caractéristiques est sensible à aborder mais qu'en est-il des recommandations officielles ?

1.1.4 Les recommandations officielles

L'enseignement de la Shoah à l'école primaire dans les programmes scolaires est présent depuis 2002. Comme le souligne Hélène Waysbord-Loing, inspectrice générale de l'Éducation Nationale « la tâche des enseignants est complexe, difficile »²⁵. En effet, aborder ce thème est complexe car les élèves sont confrontés à une extrême barbarie. L'enjeu est de savoir comment aborder ce thème, d'une extrême violence avec ce jeune public. Néanmoins, il est important de transmettre ce fait historique afin de garantir la mémoire comme nous l'avons démontré.

Ce thème étant complexe et délicat à aborder avec les élèves, les enseignants utilisent la littérature de jeunesse²⁶ afin de mettre à distance les faits grâce à la fiction et l'identification aux personnages. Cependant, Hélène Waysbord-Loing énonce qu'« il s'agit de ne pas déformer la vérité, sans confronter les enfants à une vision totalement négative de barbarie. [...] la mémoire est le meilleur antidote à l'indifférence ou à la négation »²⁷. Dans ce sens, nous savons que les enseignants ont pour mission d'éduquer, d'instruire et de former les élèves, pour cela ils doivent mettre en œuvre les programmes établis par le Ministère de l'Éducation Nationale. Dans les programmes d'histoire²⁸, le thème 3 à aborder avec les élèves concerne « La France, des guerres mondiales à l'Union européenne », les notions à aborder sont les caractéristiques et l'ampleur des deux conflits mondiaux ainsi que la Résistance en France mais également le génocide des Juifs et les persécutions des populations. Il est par conséquent obligatoire pour un professeur ayant des CM2 d'enseigner la Shoah. Le professeur peut-être déstabilisé par cet

²⁴ BORNE, Dominique. *op. cit.* p. 12.

²⁵ MEN. *op. cit.* p. 10.

²⁶ CONNAN-PINTADO, Christiane et PLISSONNEAU, Gersende. L'album historique ou le paradoxe d'une mémoire de l'esclavage. Perspectives littéraires et didactiques. *Repères*. 2013, n°48, p. 33-50

²⁷ *Ibidem*

²⁸ MEN. *op. cit.* p. 9

enseignement qui comme nous l'avons montré est complexe mais comme l'explique la citation d'Hélène Waysbord-Loing, il ne s'agit en aucun cas de transformer la vérité.

Même si les enseignants possèdent la liberté pédagogique, c'est-à-dire la possibilité de choisir eux-mêmes les méthodes d'enseignement, il faut que cette liberté soit en accord avec l'exactitude des faits à enseigner aux élèves. De plus, les instructions officielles²⁹ affirment que le rôle de l'École est de participer à la politique de mémoire dans le but de construire une mémoire collective afin de constituer des valeurs communes et contribuer au sentiment d'appartenance à une même société. Il est donc recommandé de compléter cet enseignement par des actions éducatives du types : journées de commémorations, visites des sites mémoriels et toutes autres actions menées dans le cadre de la mémoire.

Il est donc difficile d'aborder le thème de la Shoah pour un professeur des écoles. Il est confronté à un paradoxe qui est l'enjeu fondamental de notre recherche : l'exigence de transmettre les faits exacts et à la dureté des faits qui peuvent choquer les élèves. Nous nous questionnons donc sur les préconisations des instructions officielles.

1.2 Contenus d'enseignement de la Shoah

Notre projet s'intéresse au cas particulier de la Shoah, c'est pourquoi nous devons nous intéresser à son contenu d'enseignement : qu'est-ce que doit enseigner le professeur des écoles ? Le Ministère de l'Éducation Nationale³⁰ a établi une liste des fondamentaux que les enseignants doivent connaître pour enseigner la Shoah avec les élèves, qui sont :

- Connaître la situation de l'Allemagne en 1918 : il est important de connaître ses prérequis pour comprendre la montée en force d'Hitler jusqu'à son avènement au pouvoir en janvier 1933.
- Savoir que les premières années du IIIe Reich voient s'installer un régime de persécution à l'égard des allemands opposants, mais aussi des juifs. De plus, les accords de Munich en octobre 1938 sont un moment central des relations diplomatiques et politiques. Les démocraties affaiblies ne sont pas opposées à la politique d'expansion d'Hitler.

²⁹ MEN. Eduscol [en ligne]. Mis à jour le 29 mai 2018 [consulté le 28.03.2019]. Disponible sur le Web : < <http://eduscol.education.fr/cid74026/les-enjeux-du-travail-de-memoire.html>.>

³⁰ MEN. *op. cit.* p. 10.

- Avoir les connaissances nécessaires pour aborder le Régime de Vichy qui est une politique antisémite. C'est également la connaissance des lois anti-juives de 1940 et de 1942.
- Connaître la date de début de mise à mort : 1941, la chambre à gaz est l'aboutissement du processus d'extermination.
- Connaître la date de conférence de Wansee : 20 janvier 1942 qui est la planification de l'extermination à grande échelle.
- Maîtriser la distinction entre « camp de concentration » et « camp d'extermination ».
- Mettre en avant et faire une large place aux sauvetages, grâce aux Justes mais aussi aux résistances partout en Europe.

De plus, comme nous l'avons énoncé, dans le programme d'histoire, il est écrit :

« A partir des traces de la Grande Guerre et de la Seconde Guerre mondiale dans l'environnement des élèves (lieux de mémoire et du souvenir, paysages montrant les reconstructions, dates de commémoration), on présente l'ampleur des deux conflits en les situant dans leurs contextes européen et mondial.
On évoque la Résistance, la France combattante et la collaboration. On aborde **le génocide des Juifs ainsi que les persécutions à l'encontre d'autres populations**.³¹

Le Ministère de l'Éducation Nationale a également mis en place un site avec des ressources pédagogiques afin d'accompagner les professeurs des écoles qui s'intitule le Mémorial de la Shoah. Ils ont également accès au site *Le Grenier de Sarah*³² qui donne également des ressources.

Rappelons que l'enseignement de la Shoah repose sur un paradoxe : enseigner l'exactitude des faits sans pour autant heurter la sensibilité des élèves. Nous nous sommes demandés comment les instructions officielles aident les enseignants à réaliser cette tâche complexe.

En analysant de près les programmes, les sites et les livrets d'accompagnement, nous remarquons que les instructions officielles accompagnent le professeur des écoles à travers les connaissances à transmettre. En effet, il n'y a pas de précision ou d'accompagnement concernant les savoirs faire et les attitudes à adopter face aux élèves. Cet objet d'enseignement est difficile, les instructions officielles le soulignent, néanmoins il n'y a aucun accompagnement quant à l'attitude à avoir avec les élèves. Il y a donc un manque des instructions officielles. C'est pourquoi nous nous sommes interrogés sur la manière dont l'enseignant doit aborder la Shoah.

³¹ MEN. *op. cit.* p. 9.

³² MEN. *Le Grenier de Sarah*, [en ligne] [consulté le 21.09.2019]. Disponible sur <www.grenierdesarah.org>

L'enseignement de la Shoah doit reposer sur une modalité de mise à distance afin de permettre aux élèves de s'impliquer dans l'apprentissage tout en faisant attention à l'aspect affectif, il ne faudrait pas effrayer les élèves à cause de cette extrême violence³³. C'est pourquoi, nous proposons, comme hypothèse, une modalité d'enseignement pour aborder la Shoah qui est l'interdisciplinarité entre histoire et littérature afin que les élèves puissent s'identifier aux personnages tout en mettant à distance les faits, ce qui est conseillé par Paul Ricoeur³⁴.

Il est donc pertinent, pour notre recueil de données, de se questionner sur les faits enseignés, sont-ils en adéquation avec les instructions officielles ? S'il existe une différence, il faudra en analyser la raison. De plus, quelle modalité d'enseignement est choisie par les enseignants : une séquence interdisciplinaire ou bien une séquence disciplinaire en histoire et d'en connaître les raisons. Enfin, nous mettrons en parallèle ce que les enseignants retiennent des instructions officielles et ce qu'ils en font.

2. Une modalité d'enseignement adaptée : interdisciplinarité histoire et littérature

Dans cette deuxième partie, nous allons présenter les avantages et les inconvénients de la modalité d'enseignement choisie pour aborder la Shoah : l'interdisciplinarité entre histoire et littérature.

2.1 Pourquoi l'interdisciplinarité ?

Mon travail de recherche s'intéresse à l'interdisciplinarité entre littérature et histoire. Nathalie Reveyaz³⁵ définit l'interdisciplinarité comme une démarche dans laquelle deux disciplines croisent leurs connaissances pour permettre à l'élève de mieux comprendre une notion. Les disciplines se croisent afin de permettre un apprentissage efficace. Les deux disciplines ont donc le même objet, dans le cadre de notre recherche l'objet étant la Shoah.

³³ CONNAN-PINTADO, Christiane et PLISSONNEAU, Gersende. *op. cit.* p. 13.

³⁴ RICOEUR, Paul. *Temps et Récit*. Paris : Seuil, volumes 1, 2 et 3, 1983, 1984, 1985.

³⁵ REVEYAZ, Nathalie. IA-IPR d'histoire-géographie. Canopé : *Une définition de l'interdisciplinarité* [en ligne]. 1970, [consulté le 19.10.2018]. Disponible sur le Web : <<https://www.reseau-canope.fr/notice/une-definition-de-linterdisciplinarite.html>>

Antonio Valzan³⁶ précise qu'il s'agit « d'un type d'organisation pédagogique ayant pour but l'adjonction de différentes matières sollicitées à partir d'un thème d'étude pour faire aboutir un projet ». Chaque discipline apporte sa spécificité dans le but d'établir des connaissances. C'est en ce sens qu'Yves Lenoir³⁷ explicite qu'il faut faire appel à des connaissances issues de différentes disciplines car cela permet aux élèves d'aborder plusieurs démarches. Chaque discipline a sa spécificité mais les disciplines sont complémentaires entre elles. Concernant l'élaboration d'une potentielle séquence, les élèves doivent confronter les sources afin de faire la différence entre la fiction historique et la vérité historique. C'est pourquoi, il est judicieux de doter les élèves de compétences de compréhension en littérature mais également en histoire. Yves Lenoir³⁸ énonce le fait que la littérature interroge la manière de traiter un sujet : comment est racontée la Shoah ? Quant à l'histoire, on s'interroge aux caractéristiques de la Shoah : qu'est-ce que c'est ?

L'interdisciplinarité est présente dans les textes officiels de l'Éducation Nationale. Selon le Socle commun de connaissances, de compétences et de culture de 2015³⁹, les élèves doivent acquérir avant leurs seize ans les différentes compétences présentes dans les cinq domaines. Le domaine 1 : « Les langages pour penser et communiquer » est présent au sein de cette interdisciplinarité entre la littérature et l'histoire. En effet, l'élève doit être capable de comprendre, de s'exprimer en utilisant la langue française à l'écrit et à l'oral.

Dans le domaine 2 : « Les méthodes et outils pour apprendre », les élèves doivent apprendre à confronter les sources. C'est pourquoi, il paraît judicieux que les élèves apprennent à faire la distinction entre la réalité et la fiction. Enfin, dans le domaine 3 : « La formation de la personne et du citoyen », la dimension de la réflexion et du discernement est au centre de cette question de recherche. En effet, les élèves doivent vérifier la validité d'une information et ainsi distinguer ce qui est objectif et subjectif. Cela permet aux élèves de ne pas être induits en erreur par la fiction historique présente dans la littérature de jeunesse.

Concernant les programmes scolaires du Bulletin Officiel du 26 juillet 2018⁴⁰, ils préconisent cette interdisciplinarité. Dans les programmes scolaires du français, l'élève en cycle 3, doit

³⁶ VALZAN, Antonio. *Interdisciplinarité et situations d'apprentissage*. Paris : Hachette, 2003. Profession enseignant

³⁷ LENOIR, Yves. Quelle interdisciplinarité à l'école ? *Cahiers pédagogiques* [en ligne]. 15 juillet 2015 [consulté le 23.09.2018]. Disponible sur le Web <<http://www.cahiers-pedagogiques.com/Quelle-interdisciplinarite-a-l-ecole>>

³⁸ *Ibidem*

³⁹ MEN. *Le socle commun de connaissances, de compétences et de culture*. décret du 31-3-2015, Bulletin Officiel, hors-série n°17, 23-04-2015

⁴⁰ MEN. *Programme de français pour l'école primaire*. arrêté du 17-7-2017, Bulletin Officiel, hors-série n°30, 26-7-2018

comprendre un texte littéraire et l'interpréter mais également comprendre des textes, des documents et des images. Ce qui est une compétence nécessaire pour l'étude de documents en histoire.

De plus, il y a également des enjeux littéraires, on peut lier cette question de recherche à plusieurs thèmes littéraires :

- Héros-Héroïnes et personnages : c'est l'étude de romans de la littérature jeunesse ou patrimonial mettant en jeu un héros. Cela permet aux élèves une identification aux personnages. C'est la raison pour laquelle, les héros sont souvent des enfants de leur âge ou un personnage familial.
- La morale en questions : c'est le fait de découvrir des récits qui questionnent les fondements de la société.
- Se découvrir, s'affirmer dans le rapport aux autres : l'élève doit comprendre la part de vérité de la fiction.

Cette interdisciplinarité entre histoire et littérature doit reposer sur les différentes compétences et connaissances énoncées.

Il est pertinent, au regard de notre recherche, de construire une grille d'analyse afin d'observer si l'interdisciplinarité est respectée et comment celle-ci est mise en œuvre. Rappelons, qu'il faut éviter d'instrumentaliser une discipline au service d'une autre. Les deux disciplines doivent être travaillées et les élèves doivent acquérir des compétences à la fois en littérature mais également en histoire.

On analysera si la littérature interroge bien la manière de traiter de la Shoah et si l'histoire apporte des connaissances sur les caractéristiques de la Shoah⁴¹. Cette analyse nous permettra d'observer ce qui est mobilisé par les enseignants pour aborder la Shoah et pourquoi. Nous analyserons donc les connaissances et compétences que font travailler les enseignants au regard des instructions officielles.

Il est judicieux de se questionner maintenant sur l'enjeu de l'interdisciplinarité entre littérature et histoire sur un sujet aussi sensible qu'est la Shoah.

⁴¹ LENOIR, Yves. *op. cit.* p. 17.

2.2 Enjeu de l'interdisciplinarité entre littérature et histoire

Martine Jaubert, Sylvie Lalagüe-Dulac et Brigitte Louichon⁴² font le constat que les enseignants utilisent les romans historiques pour étudier l'histoire car c'est un moyen de captiver les élèves tout en leur apprenant des faits du passé. Le récit permet donc d'actualiser ce qui n'existe plus. De plus, l'usage de la littérature de jeunesse est également un bon moyen d'assumer le devoir de mémoire. L'étude d'une œuvre de la littérature de jeunesse concernant des faits historiques a également un point positif : les élèves mémorisent plus facilement les informations grâce à leur intérêt pour l'histoire.

2.2.1 *Lien entre littérature et histoire*

Dans le cadre de cette recherche, on s'intéresse à l'interdisciplinarité entre littérature et histoire au cycle 3. Il paraît opportun de s'interroger sur les rapports existants entre ces disciplines. Est-ce judicieux de les lier ?

Paul Veyne écrit : « Les historiens racontent des événements vrais qui ont l'homme pour acteur, l'histoire est un roman vrai »⁴³, il montre ainsi la proximité entre la littérature et l'histoire, qu'il est difficile d'établir une frontière nette entre ces deux disciplines.

C'est en ce sens que Judith Lyon-Caen et Richard Dinah⁴⁴, maîtres de conférence à l'École des hautes études en sciences sociales, mettent en lumière que la littérature et l'histoire sont intimement liées depuis l'Antiquité. Ils soutiennent la thèse selon laquelle les œuvres littéraires s'imprègnent de l'histoire de l'antiquité mais également de l'histoire médiévale. On observe également au XIXe siècle, des auteurs qui s'emparent du roman, genre littéraire, afin de décrire leur société. Comme par exemple : Honoré de Balzac avec son chef d'œuvre *La Comédie Humaine* qui regroupe 88 romans dressant le portrait de la société dans laquelle il vit.

En effet, la littérature et l'histoire ont un point en commun majeur : le récit. Paul Ricoeur⁴⁵ définit le récit comme une participation à comprendre le monde et l'histoire. Il établit un lien entre la fiction historique et le récit historique. Le récit est présent dans ces deux notions mais il prend une forme différente. C'est en ce sens que Roland Barthes⁴⁶ définit le discours

⁴² JAUBERT, Martine, LALAGUE-DULAC, Sylvie et LOUICHON, Brigitte. Les fictions historiques : un objet littéraire, éditorial et scolaire qui interroge les frontières. *Revue Repères* n°48, 2013.

⁴³ VEYNE, Paul. *Comment on écrit l'histoire*. Paris : Seuil, 1971. Points Histoire

⁴⁴ LYON-CAEN, Judith et DINAH, Richard. *L'historien et la littérature*, Paris : La Découverte, 2010. Repères.

⁴⁵ RICOEUR, Paul. *op. cit.* p. 16.

⁴⁶ BARTHES, Roland. Le discours de l'histoire (1967). *Le bruissement de la langue*. Paris : Seuil, 1993 collections Points.

historique comme une « illusion référentielle »⁴⁷ car c'est un discours imaginaire même si celui-ci se caractérise d'objectif car « le fait n'a jamais qu'une existence linguistique »⁴⁸. Le fait historique est transmis grâce au récit, l'historien narre un fait. Par exemple, les documents officiels, les registres notariés ou encore les monuments narrent un fait objectif mais en utilisant leur propre langage. Dans cette même logique, la littérature s'empare du récit afin de partager une intrigue aux lecteurs. La littérature se nourrit du monde qui l'entoure et plus particulièrement dans le cadre de notre recherche, elle s'imprègne des événements historiques. Nous allons nous intéresser aux différences qui existent entre le récit en littérature et le récit en histoire dans la prochaine partie.

Néanmoins, il paraît judicieux d'enseigner aux élèves cette différence entre fiction historique et récit historique. Didier Cariou⁴⁹ énonce dans son article « Littérature de jeunesse et enseignement de l'histoire au cycle 3 » que la littérature de jeunesse favorise l'appréhension du passé. La littérature est un outil qui permettrait la construction du temps historique. Elle permet également une rencontre avec les faits de l'histoire. C'est pourquoi, avec les élèves, il est pertinent de faire des allers-retours entre la lecture documentaire et la lecture fictive afin de faire cette distinction. Notre enjeu, en tant qu'enseignant, est que les élèves confrontent les différentes sources afin d'obtenir un apprentissage réussi.

2.2.2 Les différences

Comme nous venons de l'expliquer le récit est ce qui relie la littérature et l'histoire, mais c'est également cette notion qui crée une rupture entre ces deux domaines. En effet, les auteurs trouvent leur inspiration dans les événements de l'histoire⁵⁰. Gérard Gengembre⁵¹ explique qu'il est difficile de donner une définition figée du roman historique. Néanmoins, le roman historique associe des éléments réels (les événements passés) avec la fiction. C'est en ce sens que la littérature et l'histoire se rencontrent : par le récit. C'est la raison pour laquelle, la modalité de l'interdisciplinarité entre histoire et littérature est nécessaire, car les romans historiques sont exploités en classe. On peut alors se questionner sur les fonctions du récit en histoire. En effet, le récit en littérature et en histoire n'est pas le même, ce qui relève d'un lien

⁴⁷ BARTHES, Roland. *op. cit.* p. 19.

⁴⁸ *Ibidem*

⁴⁹ CARIOU, Didier. Littérature de jeunesse et enseignement de l'histoire au cycle 3. *Repères n°45 : Œuvres, textes, documents : lire pour apprendre et comprendre à l'école et au collège.* 2012.

⁵⁰ CONNAN-PINTADO, Christiane et PLISSONNEAU, Gersende. *op. cit.* p. 13.

⁵¹ GENGEMBRE, Gérard. *Le roman historique.* Paris : Klincksieck, 2006, 50 questions.

problématique entre littérature et histoire. Comme l'écrit Paul Veyne⁵², le récit historique tire sa particularité sur le fait qu'il est réalité, il repose sur des événements qui ont vraiment existé. C'est pourquoi le récit historique est continuellement dans un souci de véracité. A contrario, la littérature s'empare de la fiction pour créer une œuvre. Elle est donc composée de procédés linguistiques et d'imagination pour plaire aux lecteurs.

De plus, Judith Lyon-Caen et Richard Dinah⁵³ mettent en avant des différences entre la littérature et l'histoire : les historiens envisagent les faits de manière chronologique ou chronothématique alors que la littérature déconstruit la chronologie de l'histoire par des analepses, prolepses ou encore avec des ellipses.

Le récit a donc une fonction différente en littérature et en histoire. On peut donc affirmer que l'histoire est la discipline par excellence du temps tandis que la littérature s'en échappe par ses caractéristiques esthétiques. L'histoire raconte les faits de façon objective et la littérature s'en empare pour faire acte de création et pour satisfaire un lecteur.

Nous venons de démontrer que ces disciplines sont à la fois opposées et complémentaires, elles se nourrissent chacune de l'autre tout en ayant comme point commun principal, le récit. C'est pourquoi les enseignants utilisent en classe les romans et les albums historiques qui lient à la fois la littérature et l'histoire. Cette problématique reflète d'une préoccupation professionnelle, l'enseignant doit mettre en œuvre son action pédagogique en prenant en compte ces différences. Concernant notre recherche, on analysera de ce fait les supports choisis par les enseignants dans le cadre d'une proposition de séquence interdisciplinaire. On se demandera également s'ils sont conscients de cette nécessité de distinguer fiction et réalité.

Les deux disciplines sont donc fortement liées, c'est pourquoi, nous allons réfléchir sur l'intérêt de lier les albums de jeunesse et les documentaires pour enseigner la Shoah.

⁵² VEYNE, Paul. *op. cit.* p. 20.

⁵³ LYON-CAEN, Judith et DINAH, Richard. *op. cit.* p. 20.

2.3 Nécessité de lier les albums de jeunesse et les documentaires pour enseigner la Shoah

La littérature comme on a pu l'observer, permet une rencontre avec l'histoire. Néanmoins, Didier Cariou⁵⁴ stipule que l'étude d'une œuvre littéraire historique doit supposer un renvoi à des documentaires afin d'éclairer les faits se trouvant dans la littérature. C'est la raison pour laquelle, la lecture d'une œuvre littéraire doit se faire au fur et à mesure et l'enseignant doit étayer par des documents complémentaires pour permettre une compréhension des faits historiques. L'œuvre littéraire offre une nouvelle vision du monde, elle construit « un imaginaire du passé »⁵⁵. Grâce aux albums, les élèves se plongent dans le passé à travers la fiction. Cependant, Didier Cariou⁵⁶ explique qu'il ne faut pas procéder à un simple affrontement « terme à terme » entre littérature et histoire, mais il s'agit d'observer les apports des deux disciplines. La littérature ne correspond pas exactement aux événements vécus mais grâce à ses caractéristiques (fiction, personnages, écriture), elle entretient un rapport avec la réalité pour permettre une compréhension du monde. Les documentaires vont permettre aux élèves de valider ou non les faits présents dans les albums.

Néanmoins, aborder la Shoah avec la littérature de jeunesse peut paraître difficile en classe. La littérature permet également l'identification aux personnages et l'identification à un enfant juif peut poser problème⁵⁷, l'élève peut être *traumatisé* s'il s'implique de trop. C'est pourquoi, la distanciation est de mise grâce aux documentaires afin de montrer que cette période se situe dans le passé et que cela ne peut pas se reproduire. Il faut montrer aux élèves qu'ils sont en sécurité.

Il est donc primordial de lier la littérature de jeunesse et les documentaires afin d'enseigner la Shoah car la fiction favorise l'identification alors que le documentaire aspire à la distanciation. Cela crée un équilibre.

3. Le rôle de la fiction dans l'enseignement du fait objectif

Il nous intéresse de savoir quel est le rôle de la fiction dans l'enseignement du fait objectif et pourquoi choisir cette modalité d'enseignement concernant la Shoah. C'est la raison

⁵⁴ CARIOU, Didier. *op. cit.* p. 20.

⁵⁵ *Ibidem*

⁵⁶ *Ibidem*

⁵⁷ CONNAN-PINTADO, Christiane et PLISSONNEAU, Gersende. *op. cit.* p. 13.

pour laquelle nous allons expliciter la manière dont on enseigne un fait objectif en histoire et ce que peut apporter la fiction dans cet enseignement.

3.1 Enseigner le fait objectif

L'enseignement de l'histoire est défini par Paul Veyne⁵⁸. En effet, par contraste avec la littérature, l'histoire est un objet d'étude scientifique. La mission principale de l'histoire est d'exposer les faits, les événements de manière objective, reposant sur des preuves et sur ce qu'on appelle des « traces » qui permettent d'appuyer la véracité des faits. Le but principal d'un historien est donc d'exposer la vérité. A ce même titre, l'enseignement de l'histoire à l'École doit reposer sur des « traces », c'est pourquoi l'enseignant étaye les connaissances avec des documents ou d'autres supports. Le professeur doit donc adopter l'attitude de l'historien, il doit avoir un enseignement objectif de l'histoire. Le professeur tout comme l'historien ne doit faire aucune considération personnelle dans l'enseignement des sujets de l'histoire, tout comme pour la Shoah.

De plus, nous avons démontré l'importance du devoir de mémoire afin d'enseigner la Shoah. Cependant, la grande majorité des historiens opposent l'histoire et la mémoire. En effet, comme nous venons de l'expliquer l'histoire repose sur des faits objectifs. Quant à la mémoire, Henry Rousso⁵⁹, historien français spécialiste sur la Seconde Guerre Mondiale, la définit comme manière de se souvenir. En effet, il souligne que la mémoire est associée à la dimension affective. Cette mémoire est faite par l'individu pour ne pas oublier les horreurs du passé et rendre hommage aux victimes : par les témoignages, les cérémonies, etc. A contrario de l'histoire, la mémoire prend en compte les émotions de l'individu.

Or, nous avons énoncé le fait que l'enseignement de la Shoah requiert de prendre en compte la fragilité des élèves et donc de valoriser les émotions. C'est pourquoi certains historiens comme Paul Ricoeur⁶⁰ mettent en avant la nécessité de lier mémoire et histoire pour enseigner de tels événements. En effet la mémoire permet de susciter de l'émotion, et c'est celle-ci qui permettra aux élèves de mieux appréhender et comprendre ce qui s'est passé.

Quant aux instructions officielles, nous relevons la phrase suivante :

[...]La Seconde Guerre mondiale dans l'environnement des élèves (**lieux de mémoire et du souvenir, paysages montrant les reconstructions, dates de commémoration**), on

⁵⁸ VEYNE, Paul. *op. cit.* p. 20.

⁵⁹ ROUSSO, Henry. *L'événement, la mémoire, l'histoire*. Paris : Gallimard. Folio Histoire.

⁶⁰ RICOEUR, Paul. *La mémoire, l'histoire, l'oubli*. Paris : Seuil, 2000. Points Seuil, Essais.

présente l'ampleur des deux conflits en les situant dans leurs contextes européen et mondial.⁶¹

Les enseignants sont tenus de prendre en compte la mémoire en abordant les lieux de mémoire et du souvenir, les dates de commémoration mais également l'environnement qui les entoure notamment les traces de la guerre dans le paysage.

Lors de notre recueil de données, on veillera à analyser si les enseignants lient la mémoire et l'histoire et de quelle manière. Sont-ils seulement dans la mémoire (par les émotions, le souvenir) ou seulement dans l'histoire (faits objectifs) ou bien lient-ils les deux ?

Après avoir mis en avant comment enseigner un fait objectif, nous allons expliciter ce qu'est un roman historique.

3.2 Le roman historique et le pouvoir de la fiction

Le roman historique est défini par Christiane Connan-Pintado et Gersende Plissonneau dans leur article intitulé « L'album historique ou le paradoxe d'une mémoire de l'esclavage. Perspectives littéraires et didactiques »⁶². Le roman historique comporte de la fiction ce qui le caractérise par une double recomposition du passé par l'histoire racontée par les historiens mais également par la narration dans les œuvres relevant de la littérature de jeunesse. Le roman historique est régi par des contraintes car il est adressé à un public particulier. En effet, le roman historique peut aborder des événements complexes à appréhender avec les élèves, alors comme les auteurs l'expliquent, le roman historique doit « édulcore[r] les étapes les plus pénibles du récit. », c'est-à-dire qu'il doit dire l'indicible⁶³. Néanmoins, c'est un point fort discutable. En effet Agnès Cambier⁶⁴ définit un objectif paradoxal à cet enseignement : transmettre la Shoah tout en protégeant les jeunes lecteurs. L'identification aux personnages amène le lecteur à être confronté à des événements insoutenables, c'est donc un apprentissage de la violence. L'élève est donc confronté à cette violence, même dans les œuvres. Par exemple, dans *Otto, autobiographie d'un ours en peluche* de Tomi Ungerer, le lecteur est préservé par la fiction qui met en scène un ours en peluche mais il est en confrontation directe avec la violence, via les

⁶¹ MEN. *op. cit.* p.9.

⁶² CONNAN-PINTADO, Christiane et PLISSONNEAU, Gersende. *op. cit.* p. 13.

⁶³ *Ibidem*

⁶⁴ CAMBIER, Agnès. Donner du sens à la perte de sens ? Le paradoxe des récits pour la jeunesse autour de la Shoah. ?. *Devoir de mémoire et pouvoir des fictions*. Namur : Presses universitaires de Namur, 2013. Diptyque n°29.

images des bombardements. Cependant, la littérature permet un apprentissage progressif de cette violence grâce au schéma narratif⁶⁵. De plus, le lecteur peut arrêter sa lecture et y revenir plus tard. Il apprend les faits historiques à son rythme. La littérature de jeunesse accorde aussi une grande importance aux valeurs de l'amitié et de la solidarité concernant les œuvres sur la Shoah, afin d'aider le lecteur à affronter ces scènes de violence. C'est en ce sens que certaines œuvres comportent une fin positive, ce qui est discutable, comme *Otto, autobiographie d'un cours en peluche* de Tomi Ungerer afin de ne pas heurter la sensibilité des enfants. La liberté de la fiction permet de s'affranchir des règles historiques au profit de l'intrigue⁶⁶. On peut donc se demander, si cette fin positive n'est pas un frein pour l'enseignement de la Shoah, ce qui est notre principale préoccupation. En effet, Agnès Cambier⁶⁷ souligne les risques de la fiction sur un sujet aussi sensible : « la déréalisation des faits historiques »⁶⁸ ainsi qu'une identification aux personnages qui peut être dangereux psychologiquement pour de jeunes lecteurs.

Néanmoins, la fiction permet une mise à distance⁶⁹. Elle prend en charge le témoignage tout en rendant *supportable* l'insupportable auprès d'un jeune public. Les auteurs racontent grâce à la fiction ce qui n'est pas narrable. C'est pourquoi la fiction ne rentre pas en compétition avec l'enseignement de l'histoire car cela permet la construction de la mémoire chez les enfants.

On s'intéressera pour l'analyse de notre recueil, quel usage font les enseignants du roman historique, et quel est le pouvoir, selon eux de la fiction. On notera que le roman / album historique est privilégié par les enseignants car il permet d'aborder des notions complexes, telle que la Shoah en édulcorant la violence. La littérature est également un moyen pour élève d'apprendre à son rythme. On centrera l'analyse également sur la fiction : comment est-elle traitée par les enseignants ? Comment font-ils pour ne pas « déréaliser » les faits historiques ? Font-ils la différence entre fait historique et fiction ? C'est pourquoi on analysera également comment les enseignants travaillent l'identification des élèves aux personnages.

⁶⁵ CAMBIER, Agnès. *op. cit.* p.24.

⁶⁶ LHOTE, Florence. En quête de mémoire : les fictions de la génération d'après. *Devoir de mémoire et pouvoir des fictions*. Namur : Presses universitaires de Namur, 2013. Diptyque n°29.

⁶⁷ CAMBIER, Agnès. Enjeux mémoriaux et littéraires des fictions pour la jeunesse autour de la Shoah. Fictions historiques en classe de français. *Revue Repères* n°48, 2013, p. 51-58.

⁶⁸ *Ibidem*

⁶⁹ PAULUS, Julien. *Devoir de mémoire et pouvoir des fictions*. Namur : Presses universitaires de Namur, 2013. Diptyque n°29.

3.3 Notion d'empathie nécessaire à l'enseignement de la Shoah

Comme nous l'avons expliqué, l'enseignement de la Shoah au cycle 3 est une tâche complexe et délicate du au jeune âge des élèves. La notion d'empathie est donc nécessaire à l'enseignement de la Shoah. L'identification au héros de l'œuvre permet de créer une distance entre l'enfant et les événements historiques à aborder⁷⁰. Cela peut également poser problème car le personnage peut devenir un emblème, il est alors difficile d'aborder la Shoah avec la littérature de jeunesse, surtout quand l'élève s'identifie à un enfant juif qui vit des événements tragiques. Il faut donc bien choisir les œuvres à étudier avec les élèves.

Néanmoins, l'empathie et la sensibilité de l'élève sont mobilisées grâce à la fiction qui permet l'identification aux personnages et par conséquent d'engager l'élève dans son travail de compréhension⁷¹. Selon Béatrice Finet⁷², la littérature de jeunesse sur la Shoah permet d'amener le lecteur à la compassion mais également à la connaissance des faits. En effet, c'est par l'empathie que les connaissances sont transmises par l'histoire⁷³. Les albums traitant de la Shoah doivent être conçus dans le but de prendre soin du lecteur, de sa sensibilité et de ses émotions. L'empathie et la compassion ressenties par les élèves à la lecture de ses œuvres permettent d'induire une distance grâce à la fiction mais également un accès à la connaissance sur ce fait historique violent.

On retiendra que l'empathie est plus que nécessaire pour aborder la Shoah, cela permet l'engagement de l'élève dans cet apprentissage délicat. On analysera si les œuvres choisies prennent soin du lecteur et de sa sensibilité. De plus, on questionnera les enseignants sur la place de l'empathie de leur dispositif pédagogique et si celle-ci permet de mettre à distance les violences pour un accès à la connaissance des faits.

⁷⁰ CONNAN-PINTADO, Christiane et PLISSONNEAU, Gersende. *op. cit.* p. 13.

⁷¹ JAUBERT, Martine, LALAGUE-DULAC, Sylvie et LOUICHON, Brigitte. *op. cit.* p. 19.

⁷² FINET, Béatrice. *L'enfant cachée : une fiction exemplaire pour transmettre la mémoire de la shoah ?*. *Devoir de mémoire et pouvoir des fictions*. Namur : Presses universitaires de Namur, 2013. Diptyque n°29.

⁷³ LEIDUAN, Alessandro. *Deux manières de dire l'extrême : l'histoire et la fiction face au mal*. *Devoir de mémoire et pouvoir des fictions*. Namur : Presses universitaires de Namur, 2013. Diptyque n°29.

4. Des compétences communes et complémentaires aux deux disciplines : compréhension et interprétation

Comme nous l'avons abordé, la littérature et l'histoire sont intimement liées, c'est pourquoi elles ont des compétences communes et complémentaires. En effet, les enseignants travaillent des compétences de compréhension mais également d'interprétation quand ils abordent la Shoah. Ainsi, nous allons définir la compréhension et l'interprétation pour ensuite aborder la lecture en littérature et en histoire pour mettre en relief leur complémentarité.

4.1 Deux composantes de la lecture : la compréhension et l'interprétation

La lecture est présente dans les deux disciplines mobilisées dans ce projet de recherche. Il paraît important que l'élève sache comprendre et interpréter de la littérature afin qu'il soit sensibilisé à un fait historique. La lecture a deux composantes indissociables : la compréhension et l'interprétation. Nous allons définir ces deux notions.

4.1.1 *La compréhension*

La compréhension est intrinsèque au texte mais elle n'est pas seulement une « microstructure lexicale et syntaxique »⁷⁴, l'élève doit s'approprier le sens d'un texte d'un point de vue objectif, tous les élèves auront le même sens. L'objectif de la lecture n'étant pas simplement de décoder un texte mais de comprendre les différentes idées qu'il dégage. L'enseignement de la compréhension a évolué au sein de l'École. En effet, d'après Jocelyne Giasson⁷⁵, avant la compréhension était le fait que le lecteur transpose dans sa mémoire un sens précis qui est déjà déterminé par l'auteur. Aujourd'hui, l'enseignement de la compréhension rend le lecteur actif, c'est-à-dire que le lecteur crée le sens du texte en mobilisant le texte, ses connaissances personnelles ainsi que son intention personnelle de lecture. C'est la raison pour laquelle, il faut prendre en compte trois variables⁷⁶ dans la compréhension : le lecteur, le texte et le contexte. Concernant le lecteur, la compréhension va différer en fonction des connaissances personnelles du lecteur ainsi que ses compétences sur la langue. Le texte met en

⁷⁴ FALARDEAU, Erick. Compréhension et interprétation : deux composantes complémentaires de la lecture littéraire. *Revue des sciences de l'éducation*. 2003, n°3.

⁷⁵ GIASSON, Jocelyne. *La compréhension en lecture*. De Boeck université, 2015. Pratiques pédagogiques.

⁷⁶ *Ibidem*

avant l'intention de l'auteur par l'intermédiaire du contenu, de la structure et du vocabulaire choisi. Enfin, le contexte représente les éléments qui ne font pas partie littéralement du texte qui ne concernent pas directement les structures ou les processus de lecture, mais qui influent sur la compréhension du texte. D'après Erick Falardeau, la compréhension est une « force centrifuge qui éloigne le lecteur des détails du texte pour l'amener à reformuler le texte »⁷⁷, le lecteur s'éloigne des structures lexicales et syntaxiques afin de construire le sens global du texte. Cependant, en compréhension, il y a la présence d'implicite qui peut poser problème aux élèves. Or, ces inférences permettent de construire des compétences solides en compréhension, cela permet de l'affiner. L'association de la compréhension dite « littérale » et la compréhension dite « inférentielle » est donc nécessaire pour Erick Falardeau⁷⁸ pour une compréhension réussie. La compréhension littérale s'intéresse aux éléments explicites du texte. Quant à la compréhension inférentielle, le lecteur doit compléter les passages qui ne sont pas accessibles à la première lecture, relevant de l'implicite.

A propos de notre sujet de recherche, on retiendra que la compréhension est présente dans la lecture littéraire et également dans la lecture documentaire. Le professeur doit donc travailler la compréhension avec les élèves pour leur permettre d'être des lecteurs efficaces. C'est pourquoi il doit veiller à choisir des supports pertinents qui visent à développer cette compétence. Ces supports doivent également contenir des inférences ce qui renforce la compétence de compréhension : les élèves doivent être capables de comprendre l'explicite mais également l'implicite et donc compléter les doutes existants lors de la première lecture.

L'implicite est étroitement liée à l'interprétation, c'est ce que nous allons définir.

4.1.2 *L'interprétation*

Contrairement à la compréhension, l'interprétation est extrinsèque au texte. Erick Falardeau⁷⁹ définit l'interprétation comme une « signification » choisie parmi tous les signifiants possibles. Le lecteur interprète le texte en produisant de nouveaux sens grâce aux éléments du texte. Le professeur doit donc contrôler cette interprétation en enseignant un cadrage, il faut que les élèves restent dans une objectivité et non dans une subjectivité.

⁷⁷ FALARDEAU, Erick. *op. cit.* p. 27.

⁷⁸ *Ibidem*

⁷⁹ *Ibidem*

L'interprétation s'imprègne des connaissances du lecteur : sa bibliographie, ses expériences, etc. L'interprétation doit être justifiée au regard des éléments présents dans le texte, il ne s'agit pas d'inventer des nouvelles significations sans aucun rapport avec le texte.

L'interprétation n'est pas seulement réservée aux œuvres littéraires⁸⁰. En effet, l'interprétation est également présente dans les textes documentaires. Chaque texte fictif ou non est porteur d'intentions et donc est sujet à être interprété par son lecteur. Il est important de prendre en compte cette dimension tant en littérature qu'en histoire avec l'étude des différents documents.

Pour ce qui du recueil de données, il sera intéressant d'analyser la place de l'interprétation au regard du sujet délicat et sensible qu'est la Shoah. En effet, comment-elle travaillée par les enseignants ? Est-elle travaillée seulement en littérature, ou bien également en histoire ? Néanmoins, il est important de noter que l'interprétation doit être cadrée, elle ne doit pas être un exercice d'inventions. Elle est en complémentarité avec la compréhension.

4.1.3 *Complémentarité de la compréhension et de l'interprétation*

C'est en ce sens qu'Erick Falardeau⁸¹ questionne cette complémentarité de la compréhension et de l'interprétation. La lecture questionne des mondes et le lecteur se projette dans ces mondes. C'est pourquoi, selon lui, la compréhension et l'interprétation « agissent en concomitance ». L'interprétation enrichit la compréhension et vice-versa. Erick Falardeau énonce la thèse selon laquelle la compréhension et l'interprétation fonctionnent conjointement : la compréhension facilite l'interprétation, qui celle-ci nourrit la compréhension en retour. C'est pourquoi il paraît judicieux de prendre en compte ces deux composantes dans la construction d'une séquence pour un enseignement efficace de la lecture. Cela permet à l'enseignant et à l'élève de comprendre la construction du texte et du message délivré par l'auteur.

De plus, nous avons vu que ces deux composantes de la lecture sont présentes en littérature mais également en histoire. Le rôle du professeur est d'enseigner aux élèves une posture de lecture réfléchie et efficace dans ces deux disciplines en travaillant à la fois en compréhension mais également en interprétation.

⁸⁰ JORRO, Anne. *Le lecteur interprète*. Paris : Presses universitaires de France, 1999, l'Éducateur.

⁸¹ FALARDEAU, Erick. *op. cit.* p.27.

Ainsi, concernant notre recherche, il nous intéresse de voir comment est traitée cette complémentarité au sein des classes, pour que cet enseignement soit efficace. En effet, nous observerons si le message de l'auteur a été compris et par quels moyens.

4.2 Compréhension des œuvres de la littérature de jeunesse et des documentaires

Nous avons constaté qu'il était nécessaire de confronter les œuvres littéraires exploitées avec des documentaires en histoire afin de permettre un apprentissage efficace. C'est pourquoi, il paraît judicieux de définir ce qu'est la lecture littéraire ainsi que la lecture documentaire.

4.2.1 *Lecture en littérature*

Jean-Louis Dufays propose une définition complète mais à la fois complexe de la lecture littéraire. Il met en avant quatre conceptions de la lecture littéraire que nous allons développer. Tout d'abord, la première conception est « la lecture littéraire comme lecture des textes littéraires »⁸². Il s'agit de privilégier le texte par rapport à la lecture. La deuxième conception est définie comme « la lecture littéraire comme distanciation »⁸³. Cette conception favorise la pratique plutôt que les caractéristiques du texte. A contrario, la troisième conception se caractérise comme « la lecture littéraire comme participation »⁸⁴. D'après l'auteur, c'est cette conception qui conviendrait de valoriser à l'école. En effet, cette lecture favorise l'implication, l'émotion sans oublier l'imagination et la subjectivité. Néanmoins, cette conception est limitée, en effet elle privilégie « surtout l'éveil du goût du lire [...], n'est pas en soi porteur d'apprentissages, du développement de compétences nouvelles »⁸⁵. Pour finir sur ces conceptions, la dernière associée à un « va-et-vient dialectique »⁸⁶. Elle intègre donc les deux conceptions mentionnées précédemment : conception de « participation » et de « distanciation ». Dans ce même sens, Michel Picard⁸⁷ définit cette conception en insistant sur le point suivant : « Tout lecteur est triple : liseur (instance physique, sensorielle), lu (instance psychoaffective, émotionnelle) et lectant (instance intellectuelle, rationnelle, interprétative) »⁸⁸.

⁸² DUFAYS, Jean-Louis. Les lectures littéraires : évolution et enjeux d'un concept. *Tréma*. 2002, n°19, p.5-16.

⁸³ *Ibidem*

⁸⁴ *Ibidem*

⁸⁵ DUFAYS, Jean-Louis. *op. cit.* p.30.

⁸⁶ *Ibidem*

⁸⁷ PICARD, Michel. *La lecture comme jeu*. Paris : Éditions de Minuit, 1989. Critiques

⁸⁸ *Ibidem*

C'est en sens que la lecture se veut littéraire quand elle met en parallèle des éléments opposés qui appartiennent à deux mondes respectifs différents : celle du « lu » et celle du « lectant », comme par exemple le sens versus la signification ou encore concernant notre sujet la réalité versus la fiction.

Cette définition de lecture littéraire est complexe, c'est pourquoi il paraît judicieux, dans le cadre de ce mémoire de retenir, pour l'exploitation des données, que la lecture littéraire a deux impacts sur le lecteur et notamment sur les élèves : elle permet la distanciation et l'implication, qui sont également nécessaires pour l'enseignement de la Shoah.

4.2.2 *Lecture en histoire*

Comme nous l'avons expliqué, il est préférable de lier la littérature de jeunesse avec des documentaires pour aborder le thème de la Shoah avec les élèves. Le documentaire permet aux élèves de relever des informations, la lecture est guidée par un objectif de lecture⁸⁹. Les élèves doivent avant de se lancer dans la lecture, savoir ce qu'ils recherchent, ce qu'ils veulent apprendre. Le documentaire permet aux élèves d'apprendre des informations sur ce qui est établi. Concernant la Shoah, les textes documentaires permettent de donner les faits objectifs, ce qui s'est vraiment passé. C'est pour cela que les élèves sont confrontés à un vocabulaire spécifique mais également à une mise en page différente de la lecture littéraire. Le rôle du professeur des écoles est crucial dans l'étude des documentaires⁹⁰, il doit étayer le vocabulaire afin d'aider les élèves dans leur compréhension. Il paraît judicieux, pour les enseignants, de favoriser une lecture personnelle, c'est pourquoi il faut enseigner aux élèves à se servir du dictionnaire afin de pouvoir comprendre seul un texte documentaire.

Il est également opportun de s'intéresser à la méthode de compréhension d'un texte documentaire.

Dans l'article de Annie Janicot⁹¹, l'auteure révèle un paradoxe : la recherche documentaire est au centre des apprentissages actuels mais pourtant la place accordée aux stratégies à mettre en place est très mince. En effet, d'après l'auteure, le documentaire prend toute sa particularité dans la mise en page du savoir, ce qui représente un frein dans la lecture des documentaires.

⁸⁹ GIASSON, Jocelyne. *La lecture : De la théorie à la pratique*. De Boeck Supérieur, 2005. Outils pour enseigner

⁹⁰ *Ibidem*

⁹¹ JANICOT, Annie. Comment aider les élèves à mener une lecture documentaire efficace ? *Les Actes de Lecture*. Septembre 2000, n°71, p.63-73.

Ainsi, il peut être composé de schéma, d'images, de légendes, de textes, de titres, etc. Cela révèle d'une difficulté supplémentaire pour les élèves : la hiérarchisation des informations, faire le tri entre les informations principales et celles qui sont plus secondaires.

Nous veillerons, pour l'exploitation des données à analyser la place de la compréhension d'un documentaire avec ses particularités. On s'interrogera sur la place de la compétence : lire un documentaire.

4.2.3 *Complémentarité de ses deux lectures*

Ces deux définitions nous permettent de faire le point sur les pratiques de lecture en littérature et en histoire. La compréhension des documentaires n'est pas la même que la compréhension en lecture littéraire. En effet, être capable de lire un texte littéraire, c'est être capable de comprendre le texte, soit l'explicite et l'implicite mais également de l'interpréter⁹². A contrario, la compréhension d'un documentaire se fait par le choix des informations pertinentes. De plus, le documentaire permet d'apprendre des faits objectifs, il se caractérise donc par la distanciation du lecteur par rapport au texte. Cependant, la littérature se sert des éléments de la vie, des événements passés mais elle les détourne pour offrir au lecteur plusieurs possibilités : l'identification, la joie, la tristesse, la colère, le rire, etc. C'est pourquoi cette complémentarité est nécessaire. Elle permet aux élèves d'allier à la fois l'implication par les émotions avec la lecture littéraire mais aussi la distanciation par les documentaires afin de rationaliser la lecture littéraire.

Il faudra donc être attentif à ce que les élèves travaillent les compétences de compréhension à la fois en littérature et en histoire afin de garantir un enseignement efficace de la Shoah. Cela permet également d'éviter l'instrumentalisation d'une discipline au service d'une autre.

⁹² JORRO, Anne. *op. cit.* p. 29.

II. Problématique / hypothèses

Après avoir fait l'état des lieux de la recherche actuelle, notre problématique est la suivante :

Quel rôle est donné à l'interdisciplinarité littérature – histoire dans l'enseignement de la « Shoah » par les enseignements de cycle 3 et les formateurs ?

Nous avons commencé à répondre à cette question avec le cadre théorique. En effet, après avoir démontré que la Shoah est un sujet particulièrement sensible du à sa violence et est également un sujet important concernant le devoir de mémoire, nous avons vu que la modalité d'enseignement la plus adaptée à ce thème est l'interdisciplinarité entre histoire et littérature. Nous avons montré l'enjeu de cette interdisciplinarité en définissant le lien existant entre la littérature et l'histoire : le récit. De plus, nous avons mis en relief la nécessité de lier les albums de jeunesse et les documentaires pour enseigner la Shoah. En effet, confronter les différentes sources permet à l'élève de mettre à distance la fiction et donc d'assimiler les faits objectifs. Les enseignants doivent veiller à travailler avec les élèves des compétences en compréhension et en interprétation dans les deux disciplines pour une interdisciplinarité efficace et réussie. De plus, nous avons insisté sur la complémentarité de la lecture en histoire et en littérature afin que les élèves puissent identifier la fiction de la réalité. C'est pourquoi l'enseignant se doit de travailler avec ses élèves le documentaire afin d'étayer l'œuvre littéraire qu'il propose.

Nous en avons conclu que la séquence interdisciplinaire (littérature et histoire) doit être construite où chaque discipline trouve sa place avec des compétences travaillées à la fois en histoire mais également en littérature, cela permet de diminuer le risque d'instrumentaliser une discipline au service de l'autre. Il faut également veiller à ce que la fiction et le fait objectif soient complémentaires. Les élèves doivent être en mesure de faire la distinction entre les faits fictifs et les faits objectifs. C'est pourquoi, concernant notre recueil de données, il sera pertinent de s'intéresser également aux pratiques des enseignants mais également à leurs gestes professionnels. Le rôle de l'enseignant est central, il doit proposer des supports pertinents et accessibles aux élèves. Il a également un rôle de « médiateur » dans la compréhension des documents et œuvres littéraires pour éviter toute confusion entre la fiction et la réalité.

Dès lors, nous nous posons différentes questions de recherche qui sont : quelle est la représentation de la Shoah pour les enseignants ? Comment abordent-ils ce thème complexe avec les élèves ? Sont-ils accompagnés ? Est-ce que les enseignants mettent en œuvre une

séquence interdisciplinaire permettant à la fois un travail en littérature et en histoire ? Ou bien privilégient-ils une séquence seulement disciplinaire ? Comment allier compréhension et interprétation des littératures de jeunesse sans erroner l'histoire ? Et quel en est l'intérêt ?

A partir de ce cadre théorique et de nos questions, nos hypothèses de recherche sont les suivantes :

- La représentation des enseignants est limitée au génocide des juifs.
- Les ressources et les instructions officielles sont insuffisantes pour accompagner les professeurs des écoles à enseigner l'extermination.
- L'interdisciplinarité permet un apprentissage efficace de l'histoire grâce à la littérature qui permet une implication de l'élève par ses émotions.
- Il existe un risque : l'une des disciplines est instrumentalisée au service de l'autre.
- La confrontation des sources (documentaires / œuvres littéraires) permet une distinction entre la fiction et la réalité.
- La littérature permet une entrée plus sensible pour aborder l'extermination lors de la Seconde Guerre mondiale.

Afin de vérifier ces hypothèses, nous avons mis en place un protocole de recueil de données que nous allons présenter.

III. Méthodologie : présentation du protocole de recueil de données

Afin de confirmer ou non mes hypothèses, j'ai mis en place un protocole de recueil de données qui me permettra de répondre à mes préoccupations professionnelles. C'est pourquoi, nous allons présenter dans cette partie le protocole choisi (contexte du protocole et mise en place du dispositif) qui me permettra de répondre à la problématique de recherche.

1. Le contexte du protocole

Dans un premier temps et afin de répondre à mes hypothèses de recherche, j'avais l'ambition de construire une séquence interdisciplinaire afin de la mettre en œuvre dans une classe ou bien de demander à deux ou trois enseignants de la mettre en œuvre pour que je puisse l'analyser ainsi que les productions des élèves.

Or, n'ayant pas eu le CRPE (concours de recrutement de professeurs des écoles) à l'issue de ma première année de Master (Master MEEF 1^{er} degré), j'ai dû chercher un enseignant qui voulait bien m'accueillir au sein de la classe afin d'expérimenter mon protocole. Cependant, cette tâche a été complexe. En effet, le protocole choisi ayant des critères particuliers et restreints, il est difficile de trouver un enseignant qui veuille bien accueillir ce projet de recherche. Pour mener à bien mon projet, il me faut trouver une classe en cycle 3 et plus particulièrement des CM2 afin d'aborder le thème de la Shoah⁹³. J'ai alors demandé aux PES (professeurs des écoles stagiaires) du Tarn qui ont un CM2. Malheureusement, je n'ai eu aucune réponse favorable car c'est leur binôme qui enseigne l'histoire aux élèves. Par conséquent, j'ai contacté l'école située dans l'académie de Versailles dans laquelle j'étais affectée en tant qu'EAP (étudiant apprenti professeur) afin de demander à l'enseignante qui a les CM2. La distance n'étant pas un problème, et m'entendant très bien avec cette enseignante, il aurait été agréable et facile de travailler ensemble. Cependant, l'enseignante étant de retour de congé de maternité, est maintenant à mi-temps et n'enseigne pas l'histoire. J'ai donc préféré trouver une classe de CM2 dans le Tarn afin de me faciliter le travail. C'est pourquoi j'ai demandé à l'enseignante des CM2 de l'école où j'étais lors de mon premier stage si cela l'intéressait. Mais, cela n'a pas été possible car étant PEMF (professeur des écoles maître formateur), elle a déjà un travail important. Ayant deux stages d'observation et de pratique accompagnée pendant la deuxième année de master, j'ai fait la demande d'être affectée dans une classe de cycle 3 (CM2) pour mon deuxième stage, ce qui a été validée. Néanmoins,

⁹³ MEN. *op. cit.* p.9.

l'enseignante, très intéressée par mon projet n'a pas pu donner une suite favorable à ma demande. En effet, elle avait déjà tous ces projets de littérature mis en place et c'est son collègue qui assure l'enseignement de l'histoire à ses élèves. C'est pourquoi, en dernier recours, j'ai envoyé des e-mails aux écoles situées dans le Tarn afin d'obtenir une réponse. Sur une trentaine d'e-mails envoyés, je n'ai reçu que trois réponses et malheureusement, elles étaient négatives.

Face à un problème de faisabilité du protocole, manquant de terrain, j'ai pris la décision de changer mon protocole de recherche. En effet, lors de mes recherches, je me suis rendue compte qu'il est difficile pour les enseignants de parler et d'aborder ce thème. J'ai donc décidé d'utiliser l'entretien de contexte avec les enseignants pour obtenir des données à analyser mais également pour comprendre pourquoi ce thème est difficile à aborder par les enseignants. L'entretien me permet d'analyser le contenu, c'est-à-dire les pratiques professionnelles déclarées. De plus, lors de cet entretien, il est demandé à l'enseignant de me fournir, si possible, les documents avec lesquels il travaille afin de pouvoir également les analyser. Deux enseignants, qui étaient forts intéressés par mon sujet, ont accepté de faire un entretien. De plus, il paraît pertinent de compléter ces pratiques professionnelles déclarées avec le point de vue d'un enseignant formateur en histoire pour la mention du 1^{er} degré. C'est pourquoi, j'ai également effectué un entretien avec un enseignant formateur afin d'obtenir plus d'informations sur la formation des enseignants concernant la Shoah.

2. Mise en place du dispositif

Dans un premier temps, j'avais élaboré un dispositif qui reposait sur une séquence interdisciplinaire. En effet, j'avais exposé les objectifs⁹⁴, puis j'avais justifié les supports choisis à travailler avec les élèves⁹⁵, j'avais élaboré un recueil de données basé sur mes hypothèses de recherche⁹⁶. Néanmoins, ce travail peut servir pour un éventuel nouveau travail de recherche incluant la mise en œuvre d'une séquence interdisciplinaire histoire – littérature pour le cas de la Shoah.

Dans un deuxième temps, le manque de temps et dans un souci de faisabilité, l'entretien était pour moi une manière de connaître les pratiques professionnelles (déclarées) des enseignants et de comprendre la situation actuelle sur la difficulté des enseignants à aborder la Shoah. L'entretien réalisé dure entre 30 et 45 minutes dans un lieu choisi par l'enseignant afin de favoriser la parole. Les enseignants avec lesquels je me suis entretenue ont tous choisi leur

⁹⁴ Annexe 1 : Les objectifs de la séquence.

⁹⁵ Annexe 2 : Les supports travaillés avec les élèves.

⁹⁶ Annexe 3 : Le recueil de données qui été prévu.

salle de classe, qui est un cadre propice pour aborder l'exploitation pédagogique. Maintenant, nous allons présenter la structure de l'entretien.

2.1 Présentation de l'entretien

Tout d'abord, pour élaborer cet entretien qui permet de confirmer ou non mes hypothèses de recherche, je me suis appuyée sur le cadre théorique.

C'est pourquoi l'entretien est constitué de trois axes⁹⁷ :

1) Le contexte de classe

Il est demandé à l'enseignant comment est constituée leur classe, c'est-à-dire le nombre d'élèves et si celle-ci est plutôt hétérogène ou homogène. Il nous intéresse également de connaître le nombre d'heures en histoire et littérature par semaine afin d'avoir une vue d'ensemble sur la répartition de ces matières.

Ce contexte de classe permet d'observer comment l'enseignant aborde les matières en fonction des élèves.

2) La Shoah, un sujet sensible

Comme nous l'avons expliqué dans le cadre théorique, la Shoah est particulièrement un sujet sensible par sa violence. Les élèves étant un jeune public, il faut donc veiller à ne pas les heurter ou les traumatiser. Il nous paraît donc judicieux d'analyser la vision des enseignants sur la Shoah : pourquoi trouve-t-il ce sujet sensible ? Quel est leur rapport avec ce thème ? Ont-ils été formés pour aborder ce thème complexe ?

Nous allons analyser leurs réponses en comparant avec ce que nous avons trouvé dans le cadre théorique. Cela nous permettra de comprendre également pourquoi des enseignants ne veulent pas aborder ce thème.

3) L'exploitation pédagogique

Le troisième axe, essentiel, permet d'analyser les pratiques déclarées des enseignants. En effet, je n'ai pas pu observer une pratique de classe. Il nous intéresse de savoir comment est mis en œuvre l'enseignement de la Shoah ? En lien avec le cadre théorique, il est demandé aux enseignants : quand abordent-ils ce thème ? Quelle modalité d'enseignement ? Les enseignants explicitent leur démarche.

⁹⁷ Annexe 4 : Le support de l'entretien. Ce support a permis d'avoir une ligne directrice pour l'entretien. L'ordre des axes est respecté mais pas forcément l'ordre des questions.

Ce troisième axe permet de mettre en évidence la question de l'interdisciplinarité, est-elle utilisée ? Si oui, quel est le lien entretenu entre la littérature et l'histoire. Cette analyse nous permettra d'observer si l'une des disciplines est instrumentalisée au service de l'autre ou bien au contraire si elles sont complémentaires afin d'aborder ce thème complexe pour un apprentissage efficace. C'est en ce sens que nous analyserons à la fois les supports choisis par les enseignants mais également l'exploitation qui en a été faite.

2.2 Le profil des enseignants

Il a été difficile de trouver des enseignants qui voulaient bien participer à mon recueil de données. Seulement deux enseignants sur une trentaine d'enseignants auxquels j'ai demandé, ont bien voulu participer à mon recueil de données.

Ces deux enseignants ont la particularité d'avoir un profil complètement différent, ce qui permettra par la suite de comparer leur approche.

La première enseignante : Madame V⁹⁸. Elle est enseignante à l'école Puech Auriol à Castres. L'école se situe dans un hameau, elle se trouve en zone rurale. L'école compte 14 agents et professeurs. Elle accueille les élèves de la petite section au CM2. L'école a un effectif de 93 élèves. Mme.V est enseignante d'une classe de CM1-CM2 regroupant 22 élèves. C'est une classe très hétérogène. Il y a 12 CM1 et 10 CM2, le sujet de la Shoah est donc abordé par les deux niveaux. Mme.V est enseignante depuis une dizaine d'années, elle a été formée à l'IUFM (Institut Universitaire de Formation des Maîtres). Elle est donc expérimentée. De plus, Mme.V, lors de l'entretien, préparait le CAFIPEMF (Certificat d'Aptitude aux Fonctions d'Instituteur ou Professeur des Écoles Maître Formateur).

Le deuxième enseignant : Monsieur E. Il est enseignant à l'école Jean-Jacques Rousseau à Albi. C'est une ville de taille moyenne qui se trouve en zone urbaine. Cette école accueille les élèves également de la petite section au CM2. L'effectif de l'école est de 160 élèves avec 22 agents et enseignants. M.E exerce ses fonctions dans une classe de CE2-CM1 répartie en 4 CE2 et 24 CM1. En ce qui concerne notre recherche, M.E décroïssonne avec les CM2 et fait donc histoire à tous les CM2. Il a été formé à l'école normale, il est un enseignant chevronné, proche de la retraite. C'est pourquoi son approche nous intéresse car elle a été modifiée tout au

⁹⁸ Les initiales des noms des enseignants ont été modifiées afin de respecter leur anonymat.

long de sa carrière. Il également MAT (Maître d'Accueil Temporaire) et accueille en stage les étudiants, futurs enseignants.

Ces deux enseignants ont donc deux profils différents, il sera pertinent d'analyser leur différente approche en fonction de leur formation et de leur réflexion sur le métier.

Afin d'enrichir le recueil de données, je me suis également intéressée au point de vue d'un enseignant formateur en histoire-géographie-EMC au sein de l'ESPE (École Supérieure du Professorat et de l'Éducation), qui est devenue l'INSPE (Institut National Supérieur du Professorat et de l'Éducation) depuis septembre 2019. Ce point de vue permet de mettre en lumière la formation actuelle que reçoivent les futurs enseignants. Étant un enseignant formateur de l'INSPE, il est donc à jour des dernières directives et des dernières approches conseillées pour aborder ce thème complexe. Il a également un point de vue plus élargi avec ses connaissances à la fois en primaire mais également au collège, lycée.

Le troisième enseignant avec lequel je me suis entretenue est Monsieur P. Il est enseignant formateur à l'INSPE de Toulouse. Il enseigne les trois disciplines : histoire, géographie mais également EMC. Fort de son expérience : professeur des écoles, professeur au collège, c'est un enseignant chevronné. Il a, comme M.E, expérimenté plusieurs approches au long de sa carrière, ce qui lui permet d'avoir une approche réfléchie sur le métier et sur la façon dont on enseigne les événements historiques complexes. A propos de l'entretien, j'ai utilisé la même trame⁹⁹ que pour les autres enseignants en adaptant le premier axe. En effet, il m'intéressait de savoir combien d'heures sont consacrées à l'enseignement, la didactique de la Shoah avec les élèves, et s'il y avait un cadre institutionnel précis. De plus, je l'ai également questionné sur la manière qu'il préconisait d'aborder la Shoah.

Après avoir explicité le contexte du protocole, nous allons passer à l'analyse du recueil de données.

⁹⁹ Annexe 4 : Le support de l'entretien

IV. Analyse des données et confrontation

L'analyse du recueil de données s'appuie sur nos différentes hypothèses¹⁰⁰. Les éléments trouvés sont analysés puis confrontés avec le cadre théorique.

1. La représentation de l'extermination pendant la Seconde Guerre Mondiale par les enseignants et formateurs

1.1 Termes employés par les enseignants et formateur pour désigner l'extermination

Dans un premier temps, il paraît opportun de se questionner sur le lexique employé par les enseignants et les formateurs. En effet, nous avons vu dans les programmes que le terme employé est le *génocide*. Qu'en est-il des enseignants ? Quelle est leur représentation de l'extermination pendant la Seconde Guerre mondiale ?

Pour analyser ce point, nous avons relevé les termes employés par les enseignants lors de l'entretien.

1.1.1 Le terme « Shoah » prédomine chez les enseignants

Lors de ma prise de contact avec les enseignants, je leur ai dit que je travaillais autour de la Seconde Guerre mondiale et plus particulièrement autour de l'extermination. Je n'avais donc pas induit le mot *Shoah*. Cependant, dès ce premier contact, les enseignants ont employé le mot *Shoah* pour désigner l'extermination.

Lors des entretiens, Mme.V utilisent deux fois le mot *Shoah*¹⁰¹. Le mot *extermination* n'est pas prononcé. Francine Kaufmann¹⁰² énonce que le terme *Shoah* est imposé par la communauté juive, qui signifie massacre. Or, ce mot ne prend pas en compte les autres communautés qui ont été déportées et exterminées. En effet, Mme.V emploie les termes suivants¹⁰³ : « d'un massacre d'une catégorie de personnes », « pourquoi on s'acharnerait sur des juifs » et « le génocide des juifs ». Ce sont les seuls termes employés pour désigner l'extermination. On remarque qu'à aucun moment, Mme.V parle des autres communautés. On peut en déduire que Mme.V a une

¹⁰⁰ Les hypothèses de recherche p. 35.

¹⁰¹ Annexe 5 : Entretien n°1 / Enseignante Mme.V

¹⁰² KAUFMANN, Francine. *op. cit.* p.8.

¹⁰³ Annexe 5 : Entretien n°1 / Enseignante Mme.V

représentation limitée de l'extermination ou bien qu'elle fait le choix avec ses élèves d'aborder seulement la communauté juive. Cela peut se justifier par son histoire familiale : « car si j'ai répondu c'est parce que c'est un sujet qui me touche beaucoup, qui me touche personnellement, de par mon histoire, l'histoire de ma famille »¹⁰⁴. Par conséquent, il est difficile pour cette enseignante de prendre de la distance par rapport à son histoire familiale. Contrairement aux autres sujets d'histoire que les enseignants abordent avec les élèves, la Seconde Guerre mondiale est récente et des victimes sont toujours vivantes, cet événement touche beaucoup de familles par les témoignages des parents, grands-parents, etc.

On peut également noter que Mme.V a employé le terme « génocide »¹⁰⁵ qui signifie le massacre d'une population. La représentation de l'extermination par Mme.V est donc bien le massacre d'une population en particulier. On peut en déduire que la communauté juive, par son nombre conséquent de morts prédomine sur sa représentation.

M.E, quant à lui, emploie à trois reprises le mot « Shoah »¹⁰⁶ qu'il associe à cette phrase « on leur dit 6 millions de juifs tués »¹⁰⁷. On comprend la corrélation entre le terme employé « la Shoah » et le nombre de juifs morts, en effet celui-ci est très conséquent. On peut en déduire que M.E utilise le terme « Shoah » car il insiste sur le nombre de juifs tués. Néanmoins, M.E me parle à différentes reprises des autres populations¹⁰⁸ : « le génocide des juifs ainsi que les persécutions à l'encontre d'autres populations », « moi j'en parle », « je leur parle des tziganes ». Sa représentation prend en compte toutes les communautés avec un accent sur l'extermination de la communauté juive par son nombre de morts conséquent. M.E insiste également sur le terme « crime contre l'humanité »¹⁰⁹ qu'il énonce avec une grande ténacité. A ce moment de l'entretien, cet enseignant insiste fortement sur ce terme, le ton est plus élevé, cela démontre l'importance de prendre en compte toutes les victimes de la Seconde Guerre mondiale. On peut affirmer que M.E a une représentation globale de l'extermination car il prend en compte toutes les communautés tout en ayant une focale sur l'extermination des juifs (« génocide des juifs » employé trois fois) par son nombre de morts important.

M.E étant un enseignant chevronné et bientôt à la retraite a plus de recul sur sa pratique professionnelle que Mme.V. Il met à distance son histoire personnelle pour avoir une vue d'ensemble de ce drame historique.

¹⁰⁴ Annexe 5 : Entretien n°1 / Enseignante Mme.V

¹⁰⁵ *Ibidem*

¹⁰⁶ Annexe 6 : Entretien n°2 / Enseignant M.E

¹⁰⁷ *Ibidem*

¹⁰⁸ *Ibidem*

¹⁰⁹ *Ibidem*

Qu'en est-il des formateurs ?

1.1.2 Les termes employés par les formateurs

Lors de mon entretien avec M.P, il emploie à quatre reprises le terme « extermination »¹¹⁰. Ce terme englobe donc toutes les dimensions de ce drame : les déportations et les exterminations de toutes les communautés. De plus, il emploie avec précaution les autres termes que j'ai pu induire lors de mes questions. Par exemple : « le concept de Shoah », « le concept de génocide »¹¹¹. On remarque qu'il emploie les termes avec le mot « concept », ce qui ne nous permet pas de connaître sa représentation personnelle de cet événement. M.P répond à mes questions en tant que formateur, il a donc une représentation objective. A plusieurs reprises, j'ai employé le mot « Shoah »¹¹² dans mes questions. M.P a réagi : « Attention à ce que vous dites, Shoah, là vous orientez », en tant que formateur chevronné, il a clarifié les termes suivants¹¹³ : « Holocauste », « Shoah », « génocide » et « extermination ». Son explication est en adéquation avec celle énoncée en partie de théorique qui s'appuie sur Francine Kaufmann¹¹⁴. M.P préconise d'employer l'expression suivante pour être le plus objectif possible : « on va donc plutôt parler d'extermination des juifs et des tziganes. »¹¹⁵ et ne pas induire notre représentation personnelle de cet événement.

Cet enseignant formateur a donc une représentation globale de l'extermination et la plus objective possible.

Quel terme est employé par les instructions officielles ? Les enseignants suivent-ils les préconisations ?

1.1.3 Le terme employé par les instructions officielles

Dans les programmes d'histoire, il est écrit : « On aborde le génocide des Juifs ainsi que les persécutions à l'encontre d'autres populations. »¹¹⁶ Le terme préconisé est donc « génocide » qui est associé à la communauté juive, puis pour les autres populations, il faut employer le mot

¹¹⁰ Annexe 7 : Entretien n°3 / Enseignant formateur M.P

¹¹¹ *Ibidem*

¹¹² *Ibidem*

¹¹³ *Ibidem*

¹¹⁴ KAUFMANN, Francine. *op. cit.* p.8.

¹¹⁵ Annexe 7 : Entretien n°3 / Enseignant formateur M.P

¹¹⁶ MEN. *op. cit.* p. 9.

« persécutions ». Nous remarquons que les enseignants utilisent « le génocide des juifs », probablement induit par les programmes.

Néanmoins, nous constatons que les fiches ressources de Ministère de l'Éducation emploient le terme « Shoah », alors que ce terme n'est pas présent dans les programmes. Les fiches ressources induisent donc une représentation aux enseignants, qui est le massacre des juifs. Nous pouvons donc affirmer que les instructions officielles ne permettent pas aux enseignants d'être au clair sur les termes à utiliser avec les élèves car ils ne sont pas en adéquation avec la recherche qui recommande le terme « extermination ». Et à fortiori, ils n'utilisent pas les mêmes termes dans les programmes et dans les ressources d'accompagnement, ce qui ne permet pas aux enseignants de savoir quel terme ils doivent utiliser avec les élèves.

Par ce manque de clarté des instructions officielles, les enseignants utilisent leur propre représentation pour aborder l'extermination avec les élèves.

1.2 L'appréhension du devoir de mémoire par les enseignants

Durant les entretiens, il a été demandé aux enseignants comment ils abordent l'extermination avec les élèves. Volontairement, je n'ai pas posé de questions sur le devoir de mémoire. Il était intéressant d'observer si cette notion est indispensable avec l'enseignement de l'extermination. Nous remarquons qu'un seul enseignant utilise l'expression : « devoir de mémoire ». Néanmoins, les enseignants parlent beaucoup de sensibilisation.

Mme.V énonce : « j'ai vraiment le souhait de sensibiliser les enfants à montrer l'absurdité de ne pas aimer une catégorie de personnes »¹¹⁷. A travers cette explication, nous comprenons que le devoir n'est pas imposé comme le préconise Philippe Raxhon¹¹⁸. En effet, l'enseignant amène les élève à réfléchir sur cet événement pour qu'ils en comprennent la gravité afin que celui-ci ne se reproduise pas. Dans ce sens Mme.V précise¹¹⁹ qu'il est important d'évoquer l'extermination dès l'école primaire afin de commencer à sensibiliser les élèves en choisissant le message qu'elle veut faire passer à ses élèves. Mme.V énonce¹²⁰ brièvement qu'elle aborde le 11 novembre à travers un support vidéo : *Un jour, une question*.

¹¹⁷ Annexe 5 : Entretien n°1 / Enseignante Mme.V

¹¹⁸ RAXHON, Philippe et *al. op. cit.* p. 10.

¹¹⁹ Annexe 5 : Entretien n°1 / Enseignante Mme.V

¹²⁰ *Ibidem*

Quant à M.E, il met en évidence la « nécessité qu'on ne doit pas oublier »¹²¹ car il ne faut pas que cela se reproduise. Il ajoute : « c'est en connaissant l'histoire qu'on prépare l'avenir. Il y a un toujours des élèves qui disent « ça ne peut plus arriver maintenant », et on en parle »¹²². On a ici la dimension du devoir moral dont parle Philippe Raxhon¹²³ : se souvenir pour ne pas reproduire. M.E utilise énormément l'oral à travers les débats afin de sensibiliser les élèves, il insiste sur le fait que cela peut se reproduire si on ne connaît pas les événements de l'histoire. Le débat permet aux élèves d'y apporter de l'intérêt. On a donc à travers cette modalité une adhésion¹²⁴ des élèves à s'intéresser aux faits historiques sans les contraindre. De plus, il énonce : « il faut parler des armistices, du 11 novembre, du 8 mai, la Résistance, ce devoir de mémoire est essentiel car on se rend compte que non seulement ceux qui savaient, oublient ou n'y pensent plus. »¹²⁵. M.E prend donc en compte ce qui est inscrit dans les programmes d'histoire.

Les enseignants appréhendent surtout le devoir de mémoire à travers la sensibilisation aux événements passés. Néanmoins, seulement M.E a mentionné l'enseignement de l'extermination à travers des lieux de mémoire, du souvenir et des dates de commémorations comme cela est préconisé par les instructions officielles.¹²⁶ Le recueil de données étant restreint à seulement deux enseignants, cela ne nous permet pas de faire une analyse complète.

1.3 Un sujet délicat et sensible à aborder avec les élèves

Dans la partie théorique, nous avons démontré que l'extermination est un sujet délicat et sensible à aborder pour les élèves mais aussi pour les enseignants. En effet, comme l'explique Benoît Falaize¹²⁷, il est difficile pour des professeurs de trouver une pédagogie et des modalités d'enseignement adaptées à cet objet sensible.

¹²¹ Annexe 6 : Entretien n°2 / Enseignant M.E

¹²² *Ibidem*

¹²³ RAXHON, Philippe et *al. op. cit.* p. 10.

¹²⁴ *Ibidem*

¹²⁵ Annexe 6 : Entretien n°2 / Enseignant M.E

¹²⁶ MEN. *op. cit.* p. 9.

¹²⁷ FALAIZE, Benoît. *op. cit.* p. 11.

1.3.1 Perception de l'objet d'enseignement par les professeurs des écoles

A travers les entretiens, nous avons observé qu'il y a deux perceptions de cet objet d'enseignement chez les professeurs des écoles : la prise en compte de la perception de l'extermination des élèves par les enseignants ainsi que leur perception personnelle de l'extermination.

Concernant la perception de l'extermination des élèves, les enseignants se rejoignent sur un point commun : l'histoire est abstraite, ils ont du mal à se rendre compte¹²⁸. Comme le précise M.P¹²⁹, le formateur avec lequel je me suis entretenue, aborder une histoire qui n'est pas la nôtre est délicat. Or, il ajoute qu'il est encore plus difficile d'aborder l'extermination car il est inconcevable d'aborder cet événement par analogie d'expérience¹³⁰ à cause de caractère barbare, cela choquerait voir traumatiserait les élèves. C'est donc un objet d'enseignement délicat à aborder car on ne peut pas se mettre à la place des victimes. De plus, les trois enseignants soulignent la complexité d'aborder qu'un être puisse désirer la mort de l'autre, d'une population entière :

« Comment se fait-il qu'un être puisse désirer la mort de l'autre ? Puisse programmer la mort de l'autre et puisse organiser la mort de l'autre ? »¹³¹, « On sait qu'il faut que ça soit fait mais on sait que ça va être traumatisant pour les élèves car en fonction de la perception de la violence de ce qui est mal, ils mettent cela dans l'imagination, c'est inventé mais là on leur dit que ça peut être réel. »¹³² et « Puis, il d'agit d'un massacre d'une catégorie de personnes, pourquoi ? Ça apparaît, pourquoi eux ? Pour les enfants, pour eux, ça n'a pas trop de sens, pourquoi on s'acharnerait sur des juifs, pour quel motif ? »¹³³

A travers les trois enseignants, ces questions sont soulevées. Cela montre la complexité de cet enseignement car les élèves doivent prendre conscience que cette extrême violence existe. Néanmoins, l'enseignant doit veiller à ne pas heurter leur sensibilité. Comme le précise Dominique Borne¹³⁴ les enseignants s'adressent à un très jeune public et il est difficile de l'aborder car les élèves sont face à une incompréhension : faire du mal à l'autre sans aucune raison valable. Les enseignants sont en accord avec les chercheurs : l'extermination est un sujet délicat à enseigner aux élèves dû à sa grande violence. Ainsi, Dominique Borne¹³⁵ soutient la thèse selon laquelle il faut à la fois mobiliser et sensibiliser les élèves sans pour autant les forcer

¹²⁸ Annexe 5 : : Entretien n°1 / Enseignante Mme.V

¹²⁹ Annexe 7 : Entretien n°3 / Enseignant formateur M.P

¹³⁰ *Ibidem*

¹³¹ *Ibidem*

¹³² Annexe 6 : Entretien n°2 / Enseignant M.E

¹³³ Annexe 5 : Entretien n°1 / Enseignante Mme.V

¹³⁴ BORNE, Dominique. *op. cit.* p. 12.

¹³⁵ *Ibidem*

et les contraindre. C'est en ce sens que les enseignants trouvent cet objet d'enseignement délicat à aborder car ils doivent aborder l'extermination avec les élèves sans pour autant les contraindre.

De plus, il y a également la perception personnelle des enseignants de l'extermination. Premièrement, lors des entretiens nous avons observé les termes utilisés quand ils qualifient l'extermination. Nous analysons un champ lexical qui traduit d'un sujet extrêmement dur et difficile dû à la violence, Mme.V emploie les termes suivants¹³⁶ : « sujet très compliqué », « très dur », « images compliquées », « images difficiles », « choquer », « s'acharnerait », « c'est dur », « insensé », « difficile à entendre », « choquantes », « délicat », « sujet choquant ». Quant à M.E, il énonce les termes suivants¹³⁷ : « images très violentes », « largement violente », « ça les choque », « traumatisant », « sujet choquant », « thème complexe », « difficile ». Enfin on relève chez M.P¹³⁸ : « difficilement pensable », « caractère barbare », « moments dramatiques de l'histoire », « à peine soutenable », « barbares », « violent », « brut », « aspects violents », « les temps les plus atroces de notre histoire », « ne pas détruire ». Les termes employés par les enseignants mettent en relief que l'extermination est un sujet délicat à aborder avec les élèves car ils sont un jeune public et qu'il faut veiller à ne pas les traumatiser avec les faits historiques dramatiques.

De plus, les enseignants qui ont bien voulu participer à mon recueil de données se sont livrés sur leur ressenti concernant l'extermination. Ce sont les moments les plus intenses de l'entretien où l'émotion était présente. Tout d'abord Mme.V est particulièrement touchée par l'extermination par son histoire familiale¹³⁹. Cette enseignante se sont complètement impliquée par cette sensibilisation. Cet objet d'enseignement la touche particulièrement. Elle m'a donc révélé que ses émotions prennent parfois le dessus en classe : « J'ai voulu lire un passage à mes élèves et l'émotion l'a emportée sur ma lecture et j'ai senti que les larmes me montaient. »¹⁴⁰. Mme.V explique qu'elle n'a pas pu prendre de distance comme le préconise Paul Ricoeur¹⁴¹ : mettre à distance les faits. De même pour M.P, il m'a révélé qu'à titre personnel, qu'il n'était pas bien quand il abordait ce thème : « Franchement, je ne suis pas bien quand j'aborde ça. Ça m'est arrivé même, [...] être au bord des larmes quand je parle de certaines choses ». L'émotion l'emporte sur le statut d'enseignant.

¹³⁶ Annexe 5 : Entretien n°1 / Enseignante Mme.V

¹³⁷ Annexe 6 : Entretien n°2 / Enseignant M.E

¹³⁸ Annexe 7 : Entretien n°3 / Enseignant formateur M.P

¹³⁹ Annexe 5 : Entretien n°1 / Enseignante Mme.V

¹⁴⁰ *Ibidem*

¹⁴¹ RICOEUR, Paul. *op. cit.* p. 16.

Concernant le langage corporel lors de ces moments forts, j'ai pu observer que les enseignants étaient profondément sensibles lors de leur récit. Mme.V avait la voix qui tremblait et elle regardait dans toutes les directions comme si à tout moment les larmes pouvaient revenir. Quant à M.P quand je l'ai questionné à titre personnel, il parlait beaucoup plus calmement avec une intensité très faible. Je sentais la difficulté à prononcer chaque mot, ses épaules s'étaient relâchées comme un abattement. Il a conclu son récit par : « C'est sûr que quand on dit ça, alors n'a pas envie de continuer »¹⁴², l'émotion était intense et palpable. Il n'était plus dans son statut d'enseignant, c'était son ressenti en tant qu'individu.

Nous observons donc que l'extermination est un sujet sensible et délicat pour les élèves à cause de la barbarie des événements à aborder avec ce jeune public mais également pour les enseignants qui sont également touchés par cette cruauté contre l'Humanité. Cet objet d'enseignement est donc difficile à aborder autant pour les élèves que pour les enseignants. Ainsi, il est délicat pour des enseignants de mettre de côté leur ressenti personnel en classe quand ils enseignent cette notion de l'extermination même si cela est préconisé par la recherche¹⁴³.

Comment sont accompagnés les professeurs des écoles par les instructions officielles ? Ont-ils des indications concernant la prise en compte de la sensibilité ? Les professeurs suivent-ils ces recommandations ?

1.3.2 Recommandations des instructions officielles

Comme nous l'avons démontré en partie théorique, les instructions officielles mettent en avant le contenu à aborder¹⁴⁴. Cependant, il n'y a aucun accompagnement concernant la prise en compte des émotions des élèves. Autrement dit, il n'y a pas d'indication sur les savoir-être et savoir-faire. Ce manque d'accompagnement par les instructions officielles justifie que chaque enseignant a sa propre perception de comment aborder ce sujet, ce que nous allons analyser dans la prochaine partie. Cependant, les chercheurs donnent des préconisations aux enseignants, Benoît Falaize¹⁴⁵ et Dominique Borne¹⁴⁶ soutiennent la thèse selon laquelle

¹⁴² Annexe 7 : Entretien n°3 / Enseignant formateur M.P

¹⁴³ RICOEUR, Paul. *op. cit.* p. 16.

¹⁴⁴ Contenus d'enseignement de la Shoah p.14.

¹⁴⁵ FALAIZE, Benoît. *op. cit.* p. 11.

¹⁴⁶ BORNE, Dominique. *op. cit.* p. 12.

l'émotion est centrale lors de l'enseignement de l'extermination car les enseignants sont face à un jeune public. Dominique Borne explique que les émotions conduisent à la raison¹⁴⁷, cela permet d'avoir une réflexion sur le discernement du bien et du mal sans pour autant faire un transfert de culpabilité chez les élèves. Enfin, Dominique Borne préconise d'être vigilant et de ne pas enseigner l'extermination avec les religions¹⁴⁸.

Au vue de l'état actuel des préconisations des instructions officielles, nous pouvons affirmer qu'il y a un manque concernant l'accompagnement des professeurs sur la façon dont ils doivent aborder cet enseignement tandis que les chercheurs préconisent des modalités et des savoir-être qui ne sont pas pris en compte par le Ministère de l'Éducation.

Ces préconisations sont-elles respectées ? Les enseignants intègrent-ils la sensibilité dans l'enseignement de l'extermination ?

1.3.3 *Mise en place des préconisations par les enseignants concernant la sensibilité*

Étant donné que les instructions officielles ne permettent pas d'accompagner les enseignants sur la prise en compte des émotions des élèves, il nous intéressait de savoir comment les enseignants intègrent les émotions des élèves.

Ainsi, nous analysons une différence entre Mme.V et M.E dans la manière d'aborder l'extermination avec les élèves. Mme.V abordent ce sujet en prenant en compte les émotions des élèves mais également les siennes¹⁴⁹, à contrario M.E précise qu'il ne veut pas « tomber dans la sensiblerie »¹⁵⁰. En effet, il explique qu'il veut rester factuel, qu'il canalise les émotions des élèves :

« Il ne faut pas être dans la sensiblerie, [...] je n'ai pas peur d'essayer de les choquer mais après j'essaye de rester factuel, tout en leur faisant comprendre que c'est monstrueux, mais il faut qu'il réalise les choses sans être dans le misérabilisme, surtout avec des CM2. C'est ce que je disais, c'est en connaissant l'histoire qu'on prépare l'avenir. »¹⁵¹

Ces deux points de vues différents marquent le manque d'accompagnement des instructions officielles. Tandis que les chercheurs¹⁵² soutiennent la thèse selon laquelle l'émotion ne doit pas être écartée de l'enseignement, nous observons ici qu'un professeur chevronné ne prend

¹⁴⁷ BORNE, Dominique. *op. cit.* p. 12.

¹⁴⁸ *Ibidem*

¹⁴⁹ Annexe 5 : Entretien n°1 / Enseignante Mme.V

¹⁵⁰ Annexe 6 : Entretien n°2 / Enseignant M.E

¹⁵¹ *Ibidem*

¹⁵² BORNE, Dominique. *op. cit.* p. 12.

pas en compte cette dimension qui est pourtant fondamentale pour aborder ce fait dramatique de l'histoire. C'est en ce sens que M.P, formateur à l'INSPE explique qu'il faut prendre en compte « l'équilibre personnel de notre auditeur. »¹⁵³, l'objectif n'étant pas de les traumatiser ce qui entraînerait un repli sur eux. M.P précise qu'il faut veiller à l'état psychologique des élèves¹⁵⁴, certains seront solides et à contrario d'autres seront sensibles. C'est en ce sens qu'il conclut notre entretien par : « être extrêmement prudente sur la manière d'aborder ça, de manière à ne pas détruire », l'enseignement de l'extermination est donc secondaire face à la protection de l'état psychologique des élèves. Pour cela, il préconise la pédagogie du détour¹⁵⁵, ce que nous allons exploiter dans notre troisième partie de l'analyse.

D'autre part, nous remarquons que Mme.V abordent les religions lors de l'enseignement de l'extermination :

« J'en profite également pour parler des autres religions, voilà parce que ça fait aussi partie en instruction civique de savoir qu'il y a d'autres religions qui existent. Tous ne sont pas religieux, donc, il y a des enfants qui ne savent même pas ce qu'est la religion. »¹⁵⁶

Or, les chercheurs notamment Dominique Borne¹⁵⁷ préconisent de ne pas aborder les religions, cela peut créer des rivalités entre les élèves qui n'ont pas lieu d'être. Nous pouvons analyser que le manque d'accompagnement des instructions officielles laissent les enseignants opérer des choix qui peuvent être risqués. En effet, il est judicieux de séparer ces deux enseignements afin d'éviter tout amalgame.

Nous pouvons affirmer que la prise en compte des émotions des élèves dépendent des enseignants et de leur ressenti concernant l'extermination. Cette différence entre les enseignants est donc marquée par le manque de préconisations des instructions officielles. De plus, lors de la formation des enseignants à l'INSPE, il n'y a pas d'horaires définies de manière institutionnelle, seulement une quinzaine de minutes¹⁵⁸ autour de l'extermination, ce qui ne laisse pas assez de temps pour aborder toutes les aspects de ce thème : le contenu, les savoir-faire et les savoir-être.

¹⁵³ Annexe 7 : Entretien n°3 / Enseignant formateur M.P

¹⁵⁴ *Ibidem*

¹⁵⁵ Annexe 7 : Entretien n°3 / Enseignant formateur M.P

¹⁵⁶ Annexe 5 : Entretien n°1 / Enseignante Mme.V

¹⁵⁷ BORNE, Dominique. *op. cit.* p. 12.

¹⁵⁸ Annexe 7 : Entretien n°3 / Enseignant formateur M.P

Nous avons démontré que l'extermination est un sujet sensible à aborder autant pour les élèves que pour les enseignants. Comment les enseignants préparent-ils l'enseignement de l'extermination avec les élèves ? Quelles sont les compétences et connaissances abordées ?

2. Les compétences et les connaissances abordées par les enseignants et celles préconisées par les formateurs : Quelles connaissances et compétences gardent-ils des préconisations ?

2.1 Les connaissances transmises aux élèves

Nous avons questionné l'enseignant formateur, M.P sur ce qu'il préconise d'aborder comme connaissances en histoire et en littérature sur l'extermination¹⁵⁹. En effet, pour qu'il y ait une interdisciplinarité efficace, les élèves doivent travailler des connaissances dans les deux disciplines afin qu'elles se nourrissent. Pour ce qui est de la littérature, M.P propose comme pistes d'exploitation : la richesse de la langue, la construction syntaxique et le vocabulaire employé qui fait référence à l'extermination.¹⁶⁰ En parallèle, en histoire, M.P conseille d'aborder le concept de barbarie avec les élèves : « ce que signifient les termes : barbarie, mal absolu »¹⁶¹. Les élèves doivent assimiler que la violence lors de l'extermination n'est pas une violence anodine, elle est inédite. C'est en ce sens qu'il préconise d'aborder les raisons (le contexte, connaître la situation de l'Allemagne en 1918¹⁶²), de comment on peut en arriver à de tels actes, et donc de comprendre les enchaînements comme le recommande le Ministère de l'Éducation Nationale¹⁶³. Concernant les enseignants du recueil, Mme.V suit ces préconisations : « qu'ils aient une idée du déroulement de ce qui s'est passé »¹⁶⁴, elle aborde seulement le génocide des juifs et de façon générale. En effet, elle énonce qu'elle travaille uniquement avec la littérature. Son objectif est qu'ils soient capables de reconnaître les faits quand ils lisent un document¹⁶⁵. Pour ce qui est des autres connaissances, des raisons, elle laisse ce travail aux professeurs de collège en justifiant « qu'ils sont encore petits »¹⁶⁶. Néanmoins, il n'y a pas de connaissances travaillées en littérature, elle travaille seulement des compétences de compréhension globale¹⁶⁷. Quant à M.E, en littérature, il aborde des connaissances autour

¹⁵⁹ Annexe 7 : Entretien n°3 / Enseignant formateur M.P

¹⁶⁰ *Ibidem*

¹⁶¹ Annexe 7 : Entretien n°3 / Enseignant formateur M.P

¹⁶² MEN. *op. cit.* p. 10.

¹⁶³ MEN. *op. cit.* p. 10.

¹⁶⁴ Annexe 5 : Entretien n°1 / Enseignante Mme.V

¹⁶⁵ *Ibidem*

¹⁶⁶ *Ibidem*

¹⁶⁷ *Ibidem*

du texte poétique et de l'illustration, comment est mise en scène l'extermination sans montrer des images violentes : il travaille avec les élèves l'analyse des illustrations et du texte pour comprendre le message que l'auteur passe au lecteur¹⁶⁸. En histoire, il travaille également comme le préconise les programmes ainsi que M.P, les événements qui se sont passés (comme les camps de concentration, d'extermination), les raisons ainsi que les enchaînements mais également de restituer l'époque¹⁶⁹. Contrairement à Mme.V, M.E aborde l'extermination des juifs ainsi que celle des tziganes mais également des autres populations comme cela est indiqué dans les programmes.¹⁷⁰

De plus, M.P pointe un élément important : comprendre que « le concept de génocide a valeur d'invitation au tribunal de l'Humanité »¹⁷¹, c'est-à-dire que l'Homme est responsable de ses actes et qu'il doit répondre de ses actes. Les actes ont des conséquences. C'est une leçon que les élèves doivent retenir. Aborder l'extermination lors de la Seconde Guerre mondiale est également un enseignement en EMC, c'est la formation de la personne et du citoyen¹⁷². M.E met aussi ce point en avant : « comprendre que le système nazi était très pointu »¹⁷³ et que tous les individus ayant participé ont une part de responsabilité. Néanmoins, M.E laisse l'analyse du « cloisonnement des responsabilités »¹⁷⁴ aux professeurs de collègue. Il donne cet exemple pour expliquer le cloisonnement des responsabilités : « il y en avait qui disait « je fais que conduire un train » et un autre « moi je fais que surveiller la prison », puis « j'ai ouvert le gaz mais ce n'est pas moi qui les ai amenés ici »¹⁷⁵, il laisse cette compréhension pour le collègue.

M.E travaille avec les élèves à la fois de connaissances en littérature et en histoire. A contrario M.V n'approfondit pas les connaissances, elle aborde seulement les connaissances qui permettent de saisir le contexte de l'extermination. Qu'en est-il des compétences travaillées avec les élèves ?

¹⁶⁸ Annexe 6 : Entretien n°2 / Enseignant M.E

¹⁶⁹ *Ibidem*

¹⁷⁰ MEN. *op. cit.* p. 9.

¹⁷¹ Annexe 7 : Entretien n°3 / Enseignant formateur M.P

¹⁷² MEN. *Le socle commun de connaissances, de compétences et de culture*. décret du 31-3-2015, Bulletin Officiel, hors-série n°17, 23-04-2015

¹⁷³ Annexe 6 : Entretien n°2 / Enseignant M.E

¹⁷⁴ *Ibidem*

¹⁷⁵ *Ibidem*

2.2 Les compétences travaillées : la compréhension et l'interprétation

Dans la partie théorique, nous avons démontré que la compréhension et l'interprétation sont des compétences complémentaires aux deux disciplines même si elles ne sont pas travaillées de la même manière. En effet, la compréhension en histoire et en littéraire n'est pas la même. Annie Janicot¹⁷⁶ et Anne Jorro¹⁷⁷ définissent cette différence. Nous allons donc analyser si les enseignants travaillent la compréhension en histoire et en littéraire pour permettre un apprentissage complémentaire et s'ils travaillent l'interprétation avec les élèves.

Les deux enseignants exposent l'importance de la place de l'oral lors de l'enseignement de l'extermination. Nous analysons que l'oral est associé à l'interprétation¹⁷⁸. En effet, l'oral permet aux enseignants de comprendre ce qu'ont compris les élèves et d'échanger avec eux. En effet, l'extermination est un sujet sensible il faut donc accompagner les élèves et rebondir sur leur réponse. Erick Falardeau¹⁷⁹ soutient la thèse selon laquelle l'interprétation nécessite un cadrage. L'interprétation doit être justifiée en s'appuyant sur le texte. C'est pourquoi les enseignants utilisent la modalité du débat. Les élèves apprennent par la confrontation des pairs tout en ayant l'accompagnement immédiat du professeur. Mme.V propose des temps d'arrêts lors de la lecture, puis pose des questions du type : « qu'est-ce que vous auriez fait à la place du héros ? Quel message on veut vous faire passer ici ? »¹⁸⁰. De même pour M.E qui propose des débats argumentés, des moments de discussions.¹⁸¹

La compétence qui est la plus travaillée par les enseignants est la compréhension. Celle-ci comprend deux dimensions : la compréhension globale et la compréhension fine, Erick Falardeau¹⁸² énonce qu'il faut travailler ces deux aspects pour une compréhension efficace. Cependant, les enseignants énoncent le fait qu'ils travaillent seulement la compréhension globale. Mme.V l'explique¹⁸³ : « Moi en littérature, c'est plus la compréhension globale que je travaille. La compréhension fine, ça sera plus des activités décrochées parce que pour moi un livre il faut garder le plaisir. », elle aborde avec les élèves le cadre spatio-temporel, les personnages, notamment le héros et le déroulement de l'histoire. Les élèves comprennent le sens général de

¹⁷⁶ JANICOT, Annie. *op. cit.* p. 32.

¹⁷⁷ JORRO, Anne. *op. cit.* p. 29

¹⁷⁸ Annexes 5 et 6

¹⁷⁹ FALARDEAU, Erick. *op. cit.* p. 27.

¹⁸⁰ Annexe 5 : Entretien n°1 / Enseignante Mme.V

¹⁸¹ Annexe 6 : Entretien n°2 / Enseignant M.E

¹⁸² FALARDEAU, Erick. *op. cit.* p. 27.

¹⁸³ Annexe 5 : Entretien n°1 / Enseignante Mme.V

l'histoire. Or, Mme.V travaille également l'interprétation avec les élèves, comme nous venons de l'analyser, ainsi, la compréhension fine est donc abordée par l'analyse des inférences présentes dans le livre, c'est cette analyse qui permet aux élèves de répondre à la question « Quel message on veut vous faire passer ici ? »¹⁸⁴. Pareillement pour M.E, il dit qu'il travaille seulement la compréhension globale¹⁸⁵. Néanmoins, il travaille la double-page¹⁸⁶ du livre *Le Petit garçon étoile* de manière fine : ça relève de la compréhension fine par la présence des inférences telles que : « les chasseurs attrapèrent les étoiles et les emmenèrent dans des trains noirs »¹⁸⁷ ainsi que « Et le petit garçon vit les grandes étoiles-papa, les douces étoiles-maman et tous les petits étoilons partir vers la nuit. Et s'éteindre »¹⁸⁸. C'est un moment fort car la violence est romancée de manière poétique. Les élèves doivent comprendre le sens figuré et faire appel à leurs connaissances. Jocelyne Giasson¹⁸⁹ met en lumière cette notion : prendre en compte le lecteur, en effet tous les élèves n'auront pas les connaissances nécessaires pour comprendre cette double-page¹⁹⁰. Ainsi, la compréhension (globale et fine) et l'interprétation sont travaillées conjointement afin de comprendre le message de l'auteur.

A propos de la compréhension en histoire, les élèves travaillent le vocabulaire spécifique employé dans les documents puis ils doivent être capables de rechercher une information.¹⁹¹Mme.V et M.E travaillent cette compétence en histoire : « être capable de dégager une information d'un document ».¹⁹²

Selon leur démarche, les enseignants du recueil proposent dans un premier temps la lecture de l'œuvre littéraire puis ils utilisent les documentaires pour montrer que l'extermination a vraiment existé : « je pense que de les travailler en parallèle, ça permet de montrer que ça a vraiment existé »¹⁹³ et « pour les amener vers un apprentissage factuel des choses qui sont vraiment arrivées. »¹⁹⁴. Il y a donc d'abord une approche littéraire de l'extermination pour ensuite l'aborder avec des documents historiques.

Les enseignants travaillent avec les élèves des compétences de compréhension et d'interprétation comme le préconisent les chercheurs. Les professeurs utilise la littérature puis

¹⁸⁴ Annexe 5 : Entretien n°1 / Enseignante Mme.V

¹⁸⁵ Annexe 6 : Entretien n°2 / Enseignant M.E

¹⁸⁶ Annexe 8 : Extrait *Le Petit garçon étoile* de Olivier Latyk et Hausfater

¹⁸⁷ *Ibidem*

¹⁸⁸ *Ibidem*

¹⁸⁹ GIASSON, Jocelyne. *op. cit.* p. 27.

¹⁹⁰ Annexe 8 : Extrait *Le Petit garçon étoile* de Olivier Latyk et Hausfater

¹⁹¹ GIASSON, Jocelyne. *op. cit.* p. 31.

¹⁹² Annexe 5 : Entretien n°1 / Enseignante Mme.V

¹⁹³ *Ibidem*

¹⁹⁴ Annexe 6 : Entretien n°2 / Enseignant M.E

l'histoire. Or, nous avons déterminé en partie théorique qu'il était nécessaire de faire des allers-retours entre l'œuvre littéraire et les documentaires pour une compréhension globale et une interdisciplinarité efficace. Il nous intéresse, concernant de l'interdisciplinarité, pourquoi les enseignants font-ils ce choix et quelle place donnent-ils à la littérature ?

3. L'interdisciplinarité entre histoire et littérature : Quelle place pour la littérature ?

3.1 Choix de l'interdisciplinarité histoire et littérature

Il a été demandé aux enseignants : comment abordez-vous le thème de l'extermination ? Dans un premier temps, les enseignants ont la même démarche : la notion d'extermination est abordée lors d'une séquence autour de la Seconde Guerre mondiale. En effet, il n'y a pas de séquence faite sur le thème de l'extermination. Ils y consacrent une, deux ou trois séances¹⁹⁵ autour de ce thème. Les professeurs avec lesquels je me suis entretenue utilisent l'interdisciplinarité histoire et littérature comme le préconisent les chercheurs¹⁹⁶ ainsi que les formateurs de l'INSPE. M.P explique la nécessité de passer par « la pédagogie du détour »¹⁹⁷ pour aborder un thème violent avec les élèves. La littérature apporte des artifices qui permettent d'épurer les scènes de violences qui ne sont pas soutenables pour des élèves de cet âge¹⁹⁸.

De plus, comme Martine Jaubert, Sylvie Lagüe-Dulac et Brigitte Louichon¹⁹⁹ l'expliquent, la littérature permet aux élèves d'être plus impliqués dans les apprentissages. C'est ce que M.E soutient²⁰⁰, il a remarqué, au fil des années d'enseignement, que les élèves étaient plus motivés quand ils passaient par la littérature et pas seulement par des documentaires.

Néanmoins, Nathalie Reveyaz²⁰¹ affirme que l'interdisciplinarité doit croiser des connaissances et des compétences des deux disciplines afin de permettre un apprentissage efficace. C'est en ce sens que M.P, notre formateur INSPE, explique que l'interdisciplinarité est « une compétence d'enseignement que doit développer le PE. »²⁰². Les disciplines doivent donc se nourrir pour qu'il y ait une interdisciplinarité efficace et pour éviter d'instrumentaliser une

¹⁹⁵ Annexes 5 et 6

¹⁹⁶ JAUBERT, Martine, LALAGUE-DULAC, Sylvie et LOUICHON, Brigitte. *op. cit.* p. 19.

¹⁹⁷ Annexe 7 : Entretien n°3 / Enseignant formateur M.P

¹⁹⁸ *Ibidem*

¹⁹⁹ JAUBERT, Martine, LALAGUE-DULAC, Sylvie et LOUICHON, Brigitte. *op. cit.* p. 19.

²⁰⁰ Annexe 6 : Entretien n°2 / Enseignant M.E

²⁰¹ REVEYAZ, Nathalie. *op. cit.* p. 17.

²⁰² Annexe 7 : Entretien n°3 / Enseignant formateur M.P

discipline au service de l'autre. Par exemple, M.P donnent une piste pour les enseignants : l'étude du vocabulaire²⁰³ en langue et en histoire.

Concernant les professeurs des écoles, Mme.V marque cette différence entre histoire et littérature. Pour ce qui est l'histoire, les élèves vont s'interroger « sur pourquoi il y a eu la guerre ? Entre quels pays il y a eu la guerre ? Pour quelles raisons s'en prendre aux juifs ? »²⁰⁴ c'est ce qu'elle nomme « les fondamentaux », l'histoire concerne le déroulement de ce qui s'est passé. Quant à la littérature, elle permet d'aborder le génocide des juifs et la violence, c'est-à-dire les événements qui sont durs à aborder par les documentaires. C'est en ce sens que Yves Lenoir²⁰⁵ met en évidence que la littérature permet de voir comment est traitée l'extermination et l'histoire sert à enseigner les caractéristiques. De plus la littérature, selon Mme.V est un moyen « plus agréable »²⁰⁶ d'aborder les faits historiques que d'utiliser un document historique. En parallèle, M.E ne procède pas de la même manière chaque année. Ainsi, il peut travailler l'extermination seulement en histoire, puis l'année suivante, en littérature et en histoire. L'année de notre entretien, il avait décidé de travailler autour de la littérature de jeunesse car les élèves avaient déjà fait un gros travail sur les textes documentaires avec la Première Guerre mondiale.²⁰⁷ Il précise²⁰⁸ que lorsqu'il travaille autour de la littérature de jeunesse, la place de l'oral a une grande importance. Cependant, pour une interdisciplinarité efficace, il insiste²⁰⁹ sur la nécessité de l'apport de l'enseignant en disant ce qu'il s'est passé en montrant des documentaires, comme par exemple : « je me vois bien projeter une photo du camp d'Auschwitz pour leur montrer que ça a existé »²¹⁰. En effet, il ajoute²¹¹ : « Il faut quand même ramener à l'histoire, on ne fait pas que de la littérature, on fait de l'histoire aussi. ». Les disciplines sont donc liées comme le soulignent Judith Lyon-Caen et Richard Dinah²¹². En outre, comme nous l'avons démontré, l'interdisciplinarité est présente dans les programmes²¹³. C'est en ce sens que M.E suit les recommandations des programmes, les élèves doivent être capables de reconnaître les documents²¹⁴, c'est-à-dire d'avoir une méthodologie, à

²⁰³ Annexe 7 : Entretien n°3 / Enseignant formateur M.P

²⁰⁴ Annexe 5 : Entretien n°1 / Enseignante Mme.V

²⁰⁵ LENOIR, Yves. *op. cit.* p. 17.

²⁰⁶ Annexe 5 : Entretien n°1 / Enseignante Mme.V

²⁰⁷ Annexe 6 : Entretien n°2 / Enseignant M.E

²⁰⁸ *Ibidem*

²⁰⁹ *Ibidem*

²¹⁰ *Ibidem*

²¹¹ *Ibidem*

²¹² LYON-CAEN, Judith et DINAH, Richard. *op. cit.* p.20.

²¹³ MEN. *op. cit.* p. 18.

²¹⁴ Annexe 6 : Entretien n°2 / Enseignant M.E

son sens, c'est ce qu'il y a de plus important. Les élèves doivent être en mesure de reconnaître un documentaire, un roman, etc. L'interdisciplinarité permet d'acquérir ces compétences, mais également de faire la distinction entre fiction et réalité.

L'interdisciplinarité est par conséquent choisie par les enseignants pour aborder l'extermination car elle permet « d'édulcorer » les faits historiques violents.²¹⁵ Mais c'est également une modalité d'enseignement qui abordent la confrontation des documents.

Afin d'analyser si l'interdisciplinarité histoire et littérature est efficace, il paraît judicieux d'analyser le volume horaire accordé à chaque discipline.

3.2 Volume horaire des disciplines

Il nous paraissait judicieux de connaître la répartition des heures en littérature et en histoire afin d'observer si les volumes horaires étaient respectés ou si une discipline était plus avantagée. En effet, le Ministère de l'Éducation Nationale²¹⁶ préconise des horaires d'enseignement à respecter. Concernant le français, les élèves doivent avoir 288 heures annuelles soit 8 heures par semaine (comprenant l'étude de la langue, la littérature, etc.) Quant à l'histoire, c'est 90 heures annuelles réparties entre l'histoire, la géographie et l'EMC. Cependant, 30 heures annuelles sont consacrées à l'EMC. Il reste donc 60 heures pour l'histoire et la géographie ce qui représente 1h30 par semaine à partager entre les deux disciplines.

Par conséquent, Mme.V a fait le choix de répartir sur l'année la géographie et l'histoire en faisant un temps de géographie puis un temps d'histoire, ce qui fait une moyenne de 1h30 par semaine.²¹⁷ En littérature, elle n'a pas pu me dire le nombre exact d'heures étant donné que sa classe est inscrite à un projet littéraire²¹⁸ : le prix Goya. Les élèves doivent lire six œuvres dans l'année. Avec l'étude de la langue, les ateliers de lecture et d'écriture, cela représente beaucoup d'heures, probablement plus que les heures préconisées dans les programmes²¹⁹. Nous analyserons également que Mme.V apporte une grande importance à la littérature pour aborder l'extermination au détriment de l'histoire.

²¹⁵ CONNAN-PINTADO, Christiane et PLISSONNEAU, Gersende. *op. cit.* p. 13.

²¹⁶ MEN. *op. cit.* p. 9.

²¹⁷ Annexe 5 : Entretien n°1 / Enseignante Mme.V

²¹⁸ *Ibidem*

²¹⁹ MEN. *op. cit.* p. 9.

M.E banalise le mardi après-midi, c'est-à-dire qu'il effectue un échange de service avec des collègues²²⁰. Tous les CM1 et CM2 font histoire, géographie et chant. C'est donc M.E qui enseigne l'histoire aux CM1 et CM2 de l'école. Le volume horaire de l'histoire est de 1 heure par semaine contrairement aux 1h30 recommandées. Néanmoins, M.E l'explique : « donc l'histoire c'est qu'une fois par semaine mais ça ne manque pas car le décloisonnement fait que c'est très régulier donc ça ne saute jamais. » En effet, il n'est pas rare que les enseignants reportent une séance d'histoire pour se consacrer aux fondamentaux : mathématiques et français dès lors qu'il y a un retard.

Nous pouvons en déduire, que le volume horaire attribué aux enseignements par les professeurs mettent en perspective leur représentation de l'interdisciplinarité. En effet, Mme.V affectionne particulièrement la littérature, nous verrons qu'elle travaille énormément la littérature concernant l'extermination. L'histoire est donc instrumentalisée au service de la littérature. A contrario, M.E qui consacre seulement 1h à l'histoire. Il affirme que cela est bénéfique pour les élèves car il n'y a pas de séances reportées. L'extermination est donc abordée sur le créneau de l'histoire avec la littérature. L'interdisciplinarité mise en place par M.E semble être respectée.

Afin d'analyser si une des disciplines n'est pas instrumentalisée au service de l'autre, il est pertinent d'analyser les différents supports choisis ainsi que la mise en œuvre de la confrontation des documents.

3.3 Choix des supports

Chaque enseignant choisit ses propres supports, c'est ce qui découle de la liberté pédagogique. Concernant l'extermination lors de la Seconde Guerre mondiale, il est intéressant de savoir comment les enseignants choisissent leurs supports et s'ils prennent en compte la sensibilité des élèves. Les enseignants ayant choisis comme modalité d'enseignement l'interdisciplinaire histoire et littérature, nous allons analyser les œuvres littéraires et documentaires choisis.

²²⁰ Annexe 6 : Entretien n°2 / Enseignant M.E

3.3.1 Les œuvres littéraires

Les professeurs de notre recueil de données abordent l'extermination en deux, trois séances lors de leur séquence sur la Seconde Guerre mondiale. Ainsi, ils utilisent une œuvre littéraire. Les œuvres choisies sont les suivantes :

- *La Promesse* de Yaëlle Assam, exploité par Mme.V²²¹
- *Le petit garçon étoile* de Olivier Latik et Rachel Hausfater, utilisé par M.E²²²
- *Otto, autobiographie d'un ours en peluche* de Tomi Ungerer, exemple proposé à M.P²²³

L'empathie est un élément qui doit être présent lors de la sélection du livre.²²⁴ C'est cette empathie qui permet à l'élève de s'identifier aux personnages et par conséquent de s'engager dans une démarche de compréhension comme le préconise Béatrice Finet²²⁵. Il est intéressant de savoir si les enseignants ont conscience de cette dimension quand ils choisissent leur œuvre littéraire. Mme.V explique qu'elle a choisi l'œuvre en fonction de son ressenti personnel²²⁶, elle a choisi l'histoire qui la touche le plus. Il n'y a pas de critères concernant les élèves. De même pour M.E, c'est en fonction de son goût personnel.²²⁷ Les enseignants précisent qu'ils ont connu ces œuvres à travers le Prix Goya pour Mme.V et du salon du livre pour M.E.

Concernant le critère de la sensibilité et de l'empathie énoncé par Alessandro Leiduan²²⁸, cela facilite l'accès à la connaissance. Les albums traitant de l'extermination doivent prendre soin du lecteur et pour cela les critères à prendre en compte sont les suivants : présence des valeurs de l'amitié²²⁹, d'une fin et d'illustrations représentant la violence²³⁰. On retrouve la valeur de l'amitié dans deux albums : *La Promesse*, la petite fille tisse des liens fort avec la famille qui la cache, *Otto, autobiographie d'un ours en peluche*, les garçons sont amis d'enfance. Concernant *Le petit garçon étoile*, on ne retrouve pas l'amitié dans cette histoire mais c'est la solitude qui est présente. Dans chaque œuvre, on retrouve une fin nuancée : les enfants sont vivants, ils ont survécus à l'extermination mais ils ont perdus beaucoup. Dans *La Promesse*, la petite fille retrouve seulement sa mère et elle est marquée par la tragédie. *Le Petit garçon étoile* sort de sa cachette, il est en vit mais il a perdu toute sa famille. Et dans *Otto*, les amis se

²²¹ Annexe 5 : Entretien n°1 / Enseignante Mme.V

²²² Annexe 6 : Entretien n°2 / Enseignant M.E

²²³ Annexe 7 : Entretien n°3 / Enseignant formateur M.P

²²⁴ JAUBERT, Martine, LALAGUE-DULAC, Sylvie et LOUICHON, Brigitte. *op. cit.* p. 19.

²²⁵ FINET, Béatrice. *op. cit.* p. 26.

²²⁶ Annexe 5 : Entretien n°1 / Enseignante Mme.V

²²⁷ Annexe 6 : Entretien n°2 / Enseignant M.E

²²⁸ LEIDUAN, Alessandro. *op. cit.* p. 26.

²²⁹ CAMBIER, Agnès. *op. cit.* p. 25.

²³⁰ LHOTE, Florence. *op. cit.* p. 25.

retrouvent mais toute l'histoire retrace les événements tragiques comme les bombardements, la séparation, etc. Enfin, les trois œuvres relatent la violence à travers les illustrations et le texte poétique qui protègent le jeune lecteur. La violence n'est pas explicitement écrite mais elle est dessinée. Nous remarquons que les trois œuvres protègent le jeune lecteur. Néanmoins, *Le Petit garçon étoile* nécessite un accompagnement solide de l'enseignant, il est capitale d'accompagner la lecture qui regorge de métaphores.

Ces œuvres sont donc adaptées pour aborder l'extermination avec des élèves de cycle 3 sans oublier l'accompagnement des enseignants. Néanmoins, les trois œuvres questionnent un point particulier : l'extermination des juifs. En effet, ils n'abordent pas les autres populations comme le préconisent les programmes²³¹. C'est la raison pour laquelle les enseignants utilisent les documentaires pour alimenter les connaissances.

3.3.2 Les documents historiques

Selon Didier Cariou²³², il est donc primordial de confronter les œuvres littéraires avec les documents historiques afin que les élèves perçoivent la différence entre la fiction et la réalité et assimiler les faits historiques. Ainsi, les documentaires permettent de valider ou non les faits énoncés dans l'album. Les élèves travaillent plusieurs compétences²³³ : être capable de discerner une information, si elle est véridique et par conséquent de savoir confronter les différentes sources. De ce fait, M.P, l'enseignant formateur à l'INSPE affirme²³⁴ qu'il est nécessaire de confronter les œuvres littéraires avec des preuves, des traces qui ont existé, comme par exemple le témoignage ou des documentaires. M.E énonce²³⁵ la nécessité d'avoir un outil qui permet de guider l'enseignant, à fortiori quand il s'agit de thème compliqué comme l'extermination lors de la Seconde Guerre mondiale. Il s'appuie sur Retz Histoire CM2²³⁶. Le sujet étant complexe il « ne dévie pas du document »²³⁷, il suit la démarche proposée, c'est ce qu'il appelle « le cadre »²³⁸. Cette année, il n'utilise pas entièrement la démarche proposée mais il utilise les documents proposés pour les confronter avec la littérature. Néanmoins, quand il

²³¹ MEN. *op. cit.* p. 9.

²³² CARIOU, Didier. *op. cit.* p. 20.

²³³ MEN. *Le socle commun de connaissances, de compétences et de culture*. décret du 31-3-2015, Bulletin Officiel, hors-série n°17, 23-04-2015

²³⁴ Annexe 7 : Entretien n°3 / Enseignant formateur M.P

²³⁵ Annexe 6 : Entretien n°2 / Enseignant M.E

²³⁶ Annexe 9 : Manuel Retz Histoire CM2

²³⁷ Annexe 6 : Entretien n°2 / Enseignant M.E

²³⁸ *Ibidem*

utilise cette ressource, il précise : « quand je suis sur un sujet épineux, je pars de l'outils »²³⁹. Il ne prend pas de libertés et suit les étapes proposées²⁴⁰ : 1) Observation d'une image 2) Écouter le récit de l'enseignant 3) Repérer la logique exterminatrice des nazis 4) Mise en commun 5) Synthèse. Ce manuel reprends des *traces* qui ont vraiment existé comme le texte de Primo Levi ou encore une photographie de la guerre. Nous pouvons affirmer que M.E adopte l'attitude d'un historien²⁴¹ car il se réfère aux faits sans les déformer : « je veux rester factuel et rester enseignant et donc je m'en tiendrai à cet outil. »²⁴². En revanche, il prend du recul concernant la séance proposée par le manuel car elle ne prend pas en compte les autres populations : « moi j'en parle, c'est vrai que le chapitre est : Comment est exécutée la volonté d'Hitler de détruire les juifs d'Europe ? ». Ayant du recul sur l'utilisation de ce manuel, il prend en compte dans son enseignement les autres populations.

Concernant Mme.V, elle devait m'envoyer les documents utilisés en histoire comme indiqué lors de l'entretien²⁴³. Or, cela n'a pas été fait. Après plusieurs relances, Mme.V m'a expliquée qu'elle n'avait aucunes traces, ni documents préférant les échanges oraux pour aborder l'extermination alors qu'elle abordait bien le fait de travailler en histoire les documents pour une interdisciplinarité efficace. Il nous est donc impossible d'analyser ses documents. Cependant, nous pouvons nous questionner sur l'instrumentalisation d'une discipline par rapport à l'autre : la littérature est mise en avant et l'histoire est seulement abordée à travers le thème étudié. Or, aucune compétence en histoire n'est travaillée. Elle travaille davantage ce thème avec son ressenti et les émotions des élèves.

L'attitude de l'enseignant est donc primordial, il se doit de se référer à des outils qui permettent d'apporter des preuves de la tragédie aux élèves. L'enseignant ne peut pas se contenter seulement des ressentis des élèves. Les événements sont graves et les élèves ont besoin d'accompagnement pour comprendre que cela a vraiment existé. Les enseignants sont d'accord pour dire que la plupart des élèves ne se rendent pas compte de ce qui s'est passé. Il est alors indispensable de les accompagner en leur montrant des *traces* de l'histoire.

²³⁹ Annexe 6 : Entretien n°2 / Enseignant M.E

²⁴⁰ Annexe 9 : Manuel Retz Histoire CM2

²⁴¹ VEYNE, Paul. *op. cit.* p. 20.

²⁴² Annexe 6 : Entretien n°2 / Enseignant M.E

²⁴³ Annexe 5 : Entretien n°1 / Enseignante Mme.V

3.4 Le rôle de la fiction pour les enseignants et formateur

Les deux professeurs des écoles avec lesquels je me suis entretenue passent par la littérature pour aborder l'extermination avec les élèves. Nous nous sommes alors demandés quel est le rôle, selon eux, de la fiction. Et quel usage en font-ils ?

3.4.1 *Usage de la fiction*

Le premier rôle de la fiction pour aborder des événements complexes de l'histoire est qu'elle « édulcore » les faits historiques les plus violents²⁴⁴. C'est en ce sens que les enseignants utilisent la fiction.

En effet, ils mettent en avant que la fiction permet de protéger les élèves de la violence de l'extermination. De ce fait, la fiction sert à protéger le jeune lecteur²⁴⁵ en rendant *soutenable* l'insoutenable. Les enseignants mettent en avant cette notion : « ça permet de protéger tout en amenant une histoire »²⁴⁶, « la fiction permet de rentrer dans le thème, d'éviter de leur asséner la guerre comme ça. »²⁴⁷ c'est par l'histoire que les élèves se sensibilisent aux événements. Le monde imaginaire qu'offre la fiction permet aux élèves d'assimiler à leur rythme le caractère barbare de l'extermination. C'est la raison pour laquelle M.P. approuve l'utilisation de la littérature pour aborder l'extermination car « ça permet d'entrer dans une réalité historique en désamorçant un peu la charge émotionnelle. »²⁴⁸. L'intérêt « c'est qu'on arrive dans un imaginaire qui fait sens aussi pour les enfants »²⁴⁹. Il y a donc une décharge du choc affectif car ils sont habitués à lire des histoires. Ils comprennent que les personnages n'ont pas vraiment vécu les événements même s'ils ont vraiment eu lieu. C'est le rôle du professeur des écoles de les accompagner pour leur faire comprendre que l'extermination a existé.

Passer par l'œuvre littéraire est également un moyen d'avancer en prenant en compte le rythme de l'élève. Ainsi, l'élève peut arrêter sa lecture si cela devient trop difficile. C'est en ce sens que Mme.V souligne l'intérêt de la littérature : « on suit son histoire et puis on peut s'arrêter »²⁵⁰. C'est alors à ce moment que l'oral a une place primordiale. Les élèves avec leur enseignants parlent de ce qu'ils ont lu, ce qu'ils ressentent et ce qu'ils ont compris. Le

²⁴⁴ CONNAN-PINTADO, Christiane et PLISSONNEAU, Gersende. *op. cit.* p. 13.

²⁴⁵ CAMBIER, Agnès. *op. cit.* p. 25.

²⁴⁶ Annexe 5 : Entretien n°1 / Enseignante Mme.V

²⁴⁷ Annexe 6 : Entretien n°2 / Enseignant M.E

²⁴⁸ Annexe 7 : Entretien n°3 / Enseignant formateur M.P

²⁴⁹ *Ibidem*

²⁵⁰ Annexe 5 : Entretien n°1 / Enseignante Mme.V

documentaire ne prend pas en compte cette dimension. Si les scènes deviennent trop difficiles à regarder, on peut fermer l'album puis y revenir à un autre moment. De plus, comme l'explique M.P, la violence est un peu « gommée »²⁵¹ par la fiction et par les illustrations qui sont adaptées à l'âge psychologique des élèves.

La littérature permet également de mettre à distance la violence tout en l'abordant mais de manière plus sensible²⁵². En effet les enseignants mettent en avant la nécessité pour les élèves d'entrer dans un monde imaginaire pour aborder la violence : « la littérature permet justement de rentrer dans ce monde imaginaire »²⁵³, « on rentre dans leur monde à eux »²⁵⁴, « il y a ce qui est du domaine de l'imaginaire, de la fiction on peut avoir de la violence, ce n'est pas grave pour eux car ils pensent que ça ne peut pas arriver »²⁵⁵, « ça passe plus en douceur »²⁵⁶, « ça permet d'aller vers des choses très dures mais de manière plus douce »²⁵⁷, « la fiction permet de rentrer dans le thème, d'éviter de leur asséner comme ça la guerre »²⁵⁸. La littérature est donc un moyen qui permet d'aborder les faits historiques les plus pénibles de façon plus sensible en prenant compte l'âge des élèves. La fiction accompagne les élèves.

Néanmoins cette fiction introduit une identification aux personnages, qui se traduit par des personnages qui ont souvent le même âge que les élèves. Cette identification peut être dangereuse pour l'état psychologique des élèves²⁵⁹. Il nous paraît judicieux d'analyser comment les enseignants traitent l'identification aux personnages.

3.4.2 L'identification aux personnages

L'identification aux personnages est une notion à travailler avec les élèves avec le thème littéraire Héros-Héroïnes et personnages²⁶⁰. En effet, nous remarquons que les professeurs choisissent des œuvres littéraires avec comme personnage des enfants pour faciliter l'identification. C'est la raison pour laquelle Mme.V dit : « c'est beaucoup plus facile de s'identifier à la petite fille. »²⁶¹ car elle a le même âge que les élèves. Il y a donc une proximité.

²⁵¹ Annexe 7 : Entretien n°3 / Enseignant formateur M.P

²⁵² PAULUS, Julien. *op. cit.* p. 25.

²⁵³ Annexe 5 : Entretien n°1 / Enseignante Mme.V

²⁵⁴ Annexe 6 : Entretien n°2 / Enseignant M.E

²⁵⁵ *Ibidem*

²⁵⁶ *Ibidem*

²⁵⁷ *Ibidem*

²⁵⁸ *Ibidem*

²⁵⁹ CAMBIER, Agnès. *op. cit.* p. 25.

²⁶⁰ MEN. *op. cit.* p. 18.

²⁶¹ Annexe 5 : Entretien n°1 / Enseignante Mme.V

Cependant, Agnès Cambier²⁶² relève un risque considérable à cette identification avec des histoires qui racontent l'extermination : un danger psychologique. Les élèves peuvent se mettre à la place des personnages et par conséquent être traumatisés par les aventures que vivent les personnages. Nous avons donc questionné les enseignants concernant ce risque. M.E utilise le livre *Le Petit garçon étoile*²⁶³ d'Olivier Latyk et Rachel Hausfater et il explique : « très certainement, il y a une phase d'identification au début. Puis après quand on voit ce qui lui arrive, les élèves s'en éloignent »²⁶⁴. Les élèves pensent que cela ne peut pas leur arriver alors ils prennent de la distance face à la violence. M.E ajoute qu'il est nécessaire de leur indiquer que cela a vraiment existé. Mme.V a le même avis, « jusqu'à maintenant je n'ai jamais eu de retours »²⁶⁵, elle explique qu'il y a la barrière du livre, les élèves comprennent qu'il y a une part d'imagination. Les événements ont bien existé mais ce que le personnage vit est fictif. C'est pourquoi il y a cette « barrière du livre »²⁶⁶, on est dans le monde imaginaire. M.P s'appuie sur *Otto, autobiographie d'un ours en peluche* de Tomi Ungerer comme exemple : « Otto est un personnage de fiction, c'est fabriqué [...] Il ne peut pas représenter quelqu'un d'humain. »²⁶⁷. Otto est un ours, donc il est plus difficile pour les élèves de s'y identifier. On pourrait donc utiliser ce livre avec les autres livres utilisés par les enseignants pour les confronter.

Les élèves doivent donc comprendre que les événements relatés ont existé mais que les personnages sont fictifs, ils n'ont pas réellement vécu la violence. La présence de l'imaginaire et de la fiction nécessite une confrontation avec des traces de l'histoire.²⁶⁸ Sinon il y existe un risque : « la déréalisation des faits historiques »²⁶⁹.

3.4.3 Risque de la fiction : altérer les faits historiques ?

Notre problématique en tant que professeur des écoles est de ne pas altérer les faits historiques en passant par la fiction. Or, l'écriture d'un album est soumise à un schéma narratif et s'affranchit des règles historiques au profit de l'intrigue²⁷⁰. En effet, l'histoire doit comporter une fin. De plus, s'adressant à un jeune public, l'histoire doit susciter l'intérêt des élèves et par

²⁶² CAMBIER, Agnès. *op. cit.* p. 25.

²⁶³ LATYK, Olivier et HAUSFATER, Rachel. *Le Petit garçon étoile*. Les albums Casterman. 2004.

²⁶⁴ Annexe 6 : Entretien n°2 / Enseignant M.E

²⁶⁵ Annexe 5 : Entretien n°1 / Enseignante Mme.V

²⁶⁶ *Ibidem*

²⁶⁷ Annexe 7 : Entretien n°3 / Enseignant formateur M.P

²⁶⁸ *Ibidem*

²⁶⁹ CAMBIER, Agnès. *op. cit.* p. 25.

²⁷⁰ LHOTE, Florence. *op. cit.* p. 25.

conséquent comporter une fin positive. Mme.V soutient²⁷¹ qu'il est important que la fin soit positive pour les élèves, ils apprécient les fins heureuses. Néanmoins, elle ajoute²⁷² que la fin de *La Promesse* n'est pas totalement une fin heureuse car la petite fille retrouve seulement sa mère et elle ne reverra jamais son père. Pour M.E, il est fondamental de ne pas s'arrêter à la fiction sinon il y a un risque d'altérer les faits historiques notamment avec la fin de l'histoire de *Otto, autobiographie d'un ours en peluche* de Tomi Ungerer. Il faut donc accompagner les élèves : « s'il n'y a pas cet apport théorique on reste dans l'hypothétique, c'est une histoire comme les autres. »²⁷³. Or, l'enjeu de l'interdisciplinarité histoire et littérature concernant l'extermination est d'aborder cette notion de manière sensible pour ne pas heurter la sensibilité des élèves tout en enseignant que ces événements ont bien existé. Nous pouvons affirmer que les enseignants font bien la différence entre l'histoire fictionnelle et les faits historiques²⁷⁴. Ils prennent en compte ces deux dimensions. De plus, M.P met en avant cette nécessité d'amener un témoin aux élèves car l'histoire fictionnelle n'existe pas mais l'événement a eu lieu.²⁷⁵ En apportant des *traces* de l'histoire, l'enseignant se place du côté de l'historien.

Les enseignants sont donc tenus d'apporter un accompagnement s'ils utilisent la littérature pour aborder l'extermination pour éviter d'altérer les faits historiques. Cet accompagnement passe par la confrontation avec des documentaires.

3.5 La confrontation des documents

Comme nous l'avons expliqué, seulement M.E apportent des documents historiques pour confronter son œuvre littéraire avec des *traces* de l'histoire. De plus, M.P enseignant formateur met en avant cette nécessité pour un sujet aussi délicat pour faire comprendre aux élèves que cela a existé.

M.E travaille à partir de la double-page²⁷⁶ du livre *Le Petit garçon étoile*, qui est un moment fort de la séance. Cette double page permet d'aborder les camps de concentration et les fours crématoires. La séance a lieu à l'oral sur ce qu'ils comprennent de cette illustration

²⁷¹ Annexe 5 : Entretien n°1 / Enseignante Mme.V

²⁷² *Ibidem*

²⁷³ Annexe 6 : Entretien n°2 / Enseignant M.E

²⁷⁴ PAULUS, Julien. *op. cit.* p. 25.

²⁷⁵ Annexe 7 : Entretien n°3 / Enseignant formateur M.P

²⁷⁶ Annexe 8 : Extrait *Le Petit garçon étoile* de Olivier Latyk et Hausfater

avec les questions suivantes : « C'est quoi ces étoiles ? Certains vont me dire les juifs. [...] Après les avoir tués on brûlait leur corps. Et pourquoi ? »²⁷⁷. M.E élabore donc une fiche assez factuelle pour répondre aux élèves. Tout en leur montrant des documentaires, ou encore des photographies des camps de concentration et d'extermination tout en les travaillant. La confrontation est donc possible avec l'œuvre littéraire. Les compétences de compréhension sont travaillées à la fois en littérature et en histoire.

La confrontation des documents est essentielle, la compréhension doit être travaillée à la fois en histoire et en littérature pour ne pas instrumentaliser une discipline au service de l'autre. Nous avons analysé que sur nos deux enseignants, seulement un enseignant prend en compte cette confrontation des documents. M.E a donc une approche qui lie à la fois la mémoire et l'histoire. Il prend compte les émotions des élèves sans pour autant tomber dans la sensiblerie, en abordant les souvenirs, les mémoires mais il reste factuel avec des documents authentiques. Cette approche est recommandée par Paul Ricoeur²⁷⁸. Mme.V ne pratiquant pas cette confrontation, aborde seulement la mémoire par les émotions comme Henri Rousso²⁷⁹ la définit. Cependant, le recueil de données n'étant pas quantitative nous ne pouvons pas analyser sur ce que font la majorité des enseignants.

La confrontation des documents est centrale pour apporter aux élèves toutes les compétences et connaissances nécessaires, c'est-à-dire faire la distinction entre la fiction et le fait objectif. Or, les enseignants ne pratiquent pas tous cette confrontation. Ainsi, nous pouvons affirmer l'interdisciplinarité n'est pas respectée pour Mme.V mais elle l'est pour M.E qui travaillent à la fois des compétences de compréhension en histoire et en littérature.

4. Confrontation avec les hypothèses de recherche

Maintenant que nous avons analysé les déclarations des pratiques des enseignants, nous pouvons confronter les résultats avec nos hypothèses de recherche. Nous ferons un bref résumé pour chaque hypothèse afin de ne pas répéter l'analyse.

²⁷⁷ Annexe 6 : Entretien n°2 / Enseignant M.E

²⁷⁸ RICOEUR, Paul. *op. cit.* p. 24.

²⁷⁹ ROUSSO, Henry. *op. cit.* p. 23.

4.1 La représentation des enseignants est limitée au génocide des juifs.

Après réflexion, notre recueil ne nous permet pas de valider cette hypothèse. En effet, notre recueil n'est pas quantitatif et ne nous permet pas de nous positionner sur la représentation des enseignants en général. Comme nous l'avons analysé : sur les deux enseignants, un enseignant aborde seulement le génocide des juifs sans parler des autres populations. Afin de valider ou non cette hypothèse, il faudrait effectuer un sondage quantitatif sur un panel plus conséquent.

4.2 Les ressources et les instructions officielles sont insuffisantes pour accompagner les professeurs des écoles à enseigner l'extermination

Dans la partie théorique, nous avons démontré que les ressources des instructions officielles préconisent les connaissances à transmettre sur l'extermination mais elles n'abordent pas les attitudes à avoir face aux élèves ni comment prendre en compte les émotions des élèves. En parallèle, les chercheurs ainsi que l'enseignant formateur démontrent cette nécessité de prendre en compte les émotions des élève car c'est un sujet sensible et délicat à aborder par sa violence inédite. Notre recueil de données nous permet de mettre en relief que les enseignants ont des avis partagés concernant cette prise en compte des émotions. L'enseignante Mme.V place les émotions au centre de l'apprentissage alors que M.E ne veut pas tomber dans la sensiblerie. Cela montre qu'il y a un manque du côté des préconisations institutionnelles. En effet, les enseignants abordent bien les connaissances historiques recommandées par les programmes mais ils n'abordent pas de la même manière les émotions. Nous pouvons affirmer qu'il y a un manque des instructions officielles sur la manière dont doit être enseignée l'extermination aux élèves, il n'y a pas d'accompagnement pour les professeurs. Ainsi, cela expliquerait pourquoi les enseignants appréhendent d'aborder ce thème et pourquoi j'ai eu très peu de réponses pour participer à mon recueil de données.

4.3 L'interdisciplinarité permet un apprentissage efficace de l'histoire grâce à la littérature qui permet une implication de l'élève par ses émotions.

L'interdisciplinarité littérature et histoire a une plus-value considérable. Elle permet donc de travailler une réalité historique tout en protégeant l'état psychologique, émotionnel du

jeune lecteur. On rentre donc le monde imaginaire des élèves, ce qui permet d'aborder un thème complexe dans un langage qu'ils comprennent et qui fait sens pour eux. La fiction implique l'élève dans son apprentissage car il fait appel à ses émotions. Il est donc motivé par cette modalité d'enseignement. L'extermination étant un sujet délicat, il est indispensable que l'élève soit au centre des apprentissages et qu'il aille à son rythme. La littérature permet cette approche. Cependant, pour un apprentissage efficace des faits historiques et pour ne pas les altérer, il faut associer la lecture fictive à des documents historiques. Or, nous avons analysé que cela n'est pas fait systématiquement.

4.4 Mais il existe un risque : l'une des disciplines est instrumentalisée au service de l'autre

L'interdisciplinarité est donc une compétence que doit avoir le professeur des écoles. Néanmoins, notre hypothèse est que l'une des disciplines peut être instrumentalisée au service de l'autre. Pour une interdisciplinarité réussie, nous avons expliqué en partie théorique que les disciplines doivent se nourrir entre elles, et donc les élèves doivent acquérir des connaissances et des compétences dans les deux disciplines sans pour autant qu'une discipline ait plus d'important que l'autre. Or, au vue de notre recueil de données, nous pouvons affirmer que ce risque est réel, en effet Mme.V instrumentalise l'histoire au service de la littérature, l'extermination est travaillée seulement à travers la littérature, l'histoire sert seulement de thème abordé dans la littérature mais aucun document et aucune compétence en histoire ne sont travaillés. Nous validons cette hypothèse. Néanmoins cette instrumentalisation est peut-être présente par un manque de formation. C'est pourquoi, dans un premier temps, nous voulions construire et mettre en œuvre une séquence interdisciplinaire sur l'extermination lors de la Seconde Guerre Mondiale afin de proposer un support aux enseignants pour une interdisciplinarité efficace. Le sujet étant complexe, il serait judicieux de l'aborder dans une séquence mais cela reste à vérifier. Ce début de travail présent dans les annexes pourraient correspondre à un nouveau sujet de recherche.

4.5 La confrontation des sources (documentaires / œuvres littéraires) permet une distinction entre la fiction et la réalité

La confrontation des sources est donc l'élément indispensable pour l'interdisciplinarité littérature et histoire concernant le thème de l'extermination. En effet, c'est par cette modalité que les élèves font la distinction entre la fiction et la réalité. Le risque de la fiction est que les élèves s'arrêtent aux faits énoncés, ce qui peut altérer les faits historiques : comme par exemple la fin dans *Otto, autobiographie d'un ours en peluche* de Tomi Ungerer, les élèves peuvent penser que tout le monde se retrouvaient à la fin s'il n'y a pas de confrontation avec des traces de l'histoire. Les trois enseignants de notre recueil soulignent cette importance, cette confrontation permet aux élèves de se rendre compte que les événements de l'histoire fictive ont existé. Ils prennent conscience par la littérature la violence qui a existé. Cette hypothèse est donc validée, cet élément est l'enjeu de ce travail de recherche, la confrontation des sources est une compétence que les élèves doivent acquérir afin de devenir un citoyen capable de discernement.

4.6 La littérature permet une entrée plus sensible pour aborder l'extermination lors de la Seconde Guerre mondiale

L'extermination lors de la Seconde Guerre mondiale est un sujet sensible à aborder avec des élèves de cycle 3 car ils sont jeunes et la violence peut les traumatiser. Les enseignants du recueil ont choisi la littérature comme modalité d'enseignement pour aborder l'extermination. Comme nous l'avons analysé, la littérature permet de traiter ce sujet sensible de manière plus sensible : un texte poétique, des valeurs présentes comme l'amitié pour soutenir le lecteur, des illustrations qui montrent la violence sans les écrire explicitement. De plus, les élèves suivent donc l'aventure des personnages, ils comprennent que le personnage est fictif et qu'il n'a pas réellement vécu les événements, le livre permet donc une barrière et protège l'état émotionnel des élèves. La littérature est un outil qui permet de soutenir émotionnellement l'élève lors de cet apprentissage. Cette hypothèse est donc validée.

Cependant, ce travail de recherche repose seulement sur un recueil de données limité, seulement deux enseignants ainsi qu'un enseignant formateur ont bien voulu participer. Les hypothèses sont donc validées ou non en fonction du profil des enseignants. En effet, M.E est un professeur des écoles chevronné, bientôt à la retraite, il a alors plus de recul sur sa pratique

professionnelle que Mme.V, ce qui peut expliquer cette différence entre l'approche de l'interdisciplinarité. De plus, contrairement à Mme.V, M.E a participé à une formation à propos de l'extermination. Néanmoins, il n'aurait pas été pertinent de procéder avec un questionnaire à diffuser, cela n'aurait pas pris en compte l'approche personnelle et le rapport personnel que les enseignants entretiennent avec ce thème qui explique en partie comment ils abordent ce thème avec les enseignants. Cependant, le questionnaire étant anonyme, les enseignants qui ont refusé de me répondre auraient peut-être répondu au questionnaire.

En conclusion de cette partie, nous pouvons affirmer que la mise en place de l'interdisciplinarité littérature histoire concernant l'extermination lors de la Seconde Guerre mondiale est une modalité d'enseignement pertinente au vue du thème délicat à aborder avec élèves. Néanmoins, cette interdisciplinarité est difficile à mettre en œuvre, car il faut veiller à travailler à la fois des connaissances et des compétences en littérature et en histoire. Il y a donc un risque conséquent d'instrumentaliser une discipline au service de l'autre, comme nous avons pu l'analyser.

Conclusion

L'objectif principal de ce travail de recherche est de répondre à la problématique suivante :

Quel rôle est donné à l'interdisciplinarité littérature – histoire dans l'enseignement de la « Shoah » par les enseignements de cycle 3 et les formateurs ?

Premièrement, pour répondre à cette question, j'ai fait l'état des lieux des éléments existants par la recherche mais également par les instructions officielles. J'en ai donc déduit que l'interdisciplinarité est une modalité d'enseignement qui permet une entrée plus sensible pour aborder l'extermination. De ce fait, je voulais dans un premier temps, créer une séquence interdisciplinaire littérature et histoire en s'appuyant sur le cadre théorique et la mettre en œuvre afin de l'analyser. Néanmoins, par souci de faisabilité et n'ayant pas de professeurs qui voulaient m'accueillir dans leur classe, j'ai dû changer de protocole. Ainsi, je me suis orientée sur la représentation que les enseignants ont de l'extermination et comment ils la mettent en place au sein de leur classe. J'ai donc élaboré un entretien. Je n'ai pas eu beaucoup de réponses, seulement deux enseignants et un enseignant formateur de l'INSPE.

Je me suis intéressée à trois axes : le contexte de classe, la représentation de l'extermination ainsi l'enseignement de celle-ci.

L'analyse révèle que l'extermination lors de la Seconde Guerre mondiale est un sujet complexe, sensible et délicat à aborder avec les élèves dû à leur jeune âge et par conséquent à leur sensibilité. Ce thème est également sensible d'un point de vue personnel pour les enseignants. Ainsi, la modalité de l'enseignement de l'interdisciplinarité littérature et histoire est un donc à privilégier car elle permet de protéger l'état émotionnel de l'élève. L'École n'a pas pour rôle de traumatiser les élèves, son rôle est d'assurer un enseignement dans la dignité et dans la protection des élèves. La littérature accompagne l'élève dans l'apprentissage des faits historiques violents. Néanmoins, la fiction édulcore les événements afin de rendre soutenables les faits historiques qui ne le sont pas. Or, il ne s'agit pas d'altérer les faits historiques, c'est pourquoi la confrontation avec des documents historiques est fondamentale afin d'obtenir un apprentissage réussi. Comme nous l'avons démontré, les documents historiques apportent une preuve que l'évènement a bien existé.

Nous pouvons en conclure que le rôle donné à l'interdisciplinarité littérature et histoire dans l'enseignement de la « Shoah », de l'extermination par les professeurs et les formateurs

est de protéger les élèves face à cette violence inédite. En effet, l'interdisciplinarité a un intérêt considérable : travailler un même thème dans deux disciplines qui se nourrissent mutuellement. Or, l'enjeu de cette interdisciplinarité concernant l'extermination est de protéger la sensibilité des élèves. C'est pourquoi les enseignants passent par la pédagogie du détour afin d'aborder ces faits historiques pour sensibiliser les élèves tout en les préservant. Pour que cette interdisciplinarité entre littérature et histoire soit réussie, aucune discipline ne doit prendre le dessus sur l'autre, chaque discipline doit trouver sa place et créer un équilibre. Il faut par conséquent allier le factuel et la sensibilité, les émotions en trouvant un juste milieu avec des allers-retours entre la littérature et les documentaires. Les élèves travaillent à la fois des compétences de compréhension en littérature et en histoire, elles sont complémentaires pour une compréhension globale des faits historiques. La littérature permet de comprendre les documentaires et inversement, les disciplines se nourrissent. Ainsi, les élèves vont acquérir des compétences de confrontation des documents, des sources pour distinguer la réalité de la fiction. Cela donne des outils aux élèves pour qu'ils deviennent des citoyens responsables dotés de discernement pour que cela ne se reproduise pas.

En définitive, ce travail de recherche m'a permis d'avoir une posture réflexive sur ma manière d'enseigner l'extermination avec des élèves de cycle 3. J'ai pu observer qu'il peut y avoir un manque du côté des instructions officielles mais que la recherche peut le combler et par conséquent guider les enseignants sur la manière dont il faut aborder l'extermination avec les élèves. Ce travail m'a également permis de comprendre l'interdisciplinarité et ses enjeux. Néanmoins, je n'ai pas pu mettre en place une séquence interdisciplinaire comme souhaité au départ. Pourtant, à travers ce mémoire, j'ai pu constater que l'approche interdisciplinaire a des bénéfices non négligeables, notamment la motivation des élèves et l'échange entre les disciplines. Puis, j'ai pu analyser le rôle de la fiction ainsi que ses bénéfices pour enseigner un fait historique, notamment l'extermination. C'est pourquoi, je pense utiliser davantage la littérature avec l'histoire tout en respectant cette interdisciplinarité, et donc en veillant à travailler de manière équilibrée des connaissances et des compétences de compréhension dans les deux disciplines. Cependant, en tant que professeur des écoles, il faut être vigilant concernant le choix des œuvres et des manuels historiques. Pour cela, la recherche est une richesse en proposant des œuvres et manuels historiques à travailler avec les élèves ainsi que leur exploitation. A l'avenir, je m'aiderai de la recherche pour choisir mes supports. Concernant le sujet de l'extermination, j'ai appris avec ce travail de recherche qu'il fallait être armé avant de l'aborder, de connaître les faits historiques afin de pouvoir répondre aux questions des élèves. De plus, je resterai vigilante à l'état psychologique et émotionnel des élèves afin de ne

pas les traumatiser car ce sont des individus fragiles et des citoyens en construction. Par conséquent, j'aborderai la notion de responsabilité avec les élèves, pour qu'ils comprennent que chaque individu est responsable de ses actes et qu'il doit répondre de ses actes.

Pour conclure, ce travail de mémoire m'a permis d'adopter une posture critique sur mes pratiques. En effet, la recherche est continuellement en questionnement, comme l'a pu être mon sujet qui a pris plusieurs directions. Cette posture réflexive se traduit par l'analyse des pratiques des enseignants (ici déclarées) au regard des textes institutionnels mais également de la recherche. En effet, s'engager dans une démarche individuelle et collective de développement professionnel est une compétence professionnelle requise du professeur. Il doit par conséquent se tenir informé des acquis de la recherche et ainsi compléter et actualiser ses connaissances.

En ouverture de ce mémoire, on peut se questionner sur la formation des enseignants concernant l'extermination lors de la Seconde Guerre mondiale, c'est un sujet délicat, sensible à aborder avec les élèves mais la formation des enseignants est minime par rapport à la complexité de l'enseigner aux élèves. Ce questionnement pourrait faire l'objet d'un autre travail de recherche.

Annexes

Annexe 1 : Les objectifs de la séquence

Annexe 2 : Les supports travaillés avec les élèves

Annexe 3 : Le recueil de données qui été prévu

Annexe 4 : Le support de l'entretien

Annexe 5 : Entretien n°1 / Enseignante Mme.V

Annexe 6 : Entretien n°2 / Enseignant M.E

Annexe 7 : Entretien n°3 / Enseignant formateur M.P

Annexe 8 : Extrait *Le Petit garçon étoile* de Olivier Latyk et Hausfater

Annexe 9 : Manuel Retz Histoire CM2

Annexe 1 : Les objectifs de la séquence

J'avais choisi de mettre en œuvre une séquence interdisciplinaire en histoire et en littérature afin d'aborder le thème de la Shoah avec des élèves de CM2. Cette séquence a pour objectif d'enseigner les différentes caractéristiques de l'extermination. Comme nous l'avons expliqué en introduction, il paraît important que les élèves sachent différencier les textes impliquant de la fiction et les documentaires énonçant les faits réels. C'est pourquoi, la séquence permettra de travailler plus particulièrement avec les élèves des compétences de compréhension en littérature et en histoire afin de distinguer les écrits littéraires des écrits documentaires.

En effet les compétences de lecture en histoire et en littérature ne sont pas les mêmes. L'écrit documentaire, qu'on retrouve dans l'enseignement de l'histoire permet d'apporter des informations sur un événement, ces informations ne sont pas à remettre en cause, elles sont validées par les historiens, il n'y a pas de place pour l'imagination. A contrario, l'écrit fictif proposé dans la littérature de jeunesse, place les élèves dans un monde fictif. La place de l'imagination a une grande place. L'auteur crée son texte pour susciter des émotions chez le lecteur. Il peut s'inspirer de faits réels tout en inventant plusieurs éléments : les personnages, les lieux, l'histoire, la fin, etc. L'élève doit être capable de différencier la nature des textes proposés.

Annexe 2 : Les supports travaillés avec les élèves

La séquence doit reposer sur différents supports, en effet, notre recherche repose sur le fait que l'enseignement de l'histoire passe par la confrontation de différents textes (albums, documentaires). C'est pourquoi, nous proposons de lier deux œuvres de la littérature de jeunesse aux documentaires.

Les deux albums choisis traitent de l'extermination. Le choix de ces albums permet de mettre en évidence deux fins de l'histoire différentes. Cela permet aux élèves de confronter ces deux fins, et de se demander laquelle est la plus plausible au regard des documentaires étudiés en histoire. Les deux albums sont :

- *Otto, autobiographie d'un ours en peluche* de Tomi Ungerer :

Otto est l'ours en peluche d'un enfant juif allemand qui s'appelle David. Celui-ci, étant déporté avec sa famille du fait de la politique antijuive mise en place par le Troisième Reich, confie Otto à son ami Oskar. Otto vit différentes péripéties et se retrouve séparé d'Oskar. Plusieurs

années après la guerre, Oskar retrouve Otto chez un antiquaire. Ils font la une des journaux, de ce fait David qui a survécu contacte Oskar. Les deux amis se réunissent grâce à Otto.

- *L'enfant cachée* de Loïc Dauvillier et Marc Lizano :

Dounia qui est devenue grand-mère raconte son histoire à sa petite fille, Elsa. Elle lui raconte son enfance, le port de l'étoile jaune, la rafle, son sauvetage, comment ses parents lui ont sauvé la vie en la cachant. Dounia narre les retrouvailles avec sa mère mais qu'elle ne l'avait pas reconnue à cause de la transformation causée par les camps de concentration. Elle ne retrouvera jamais son père, on en déduit qu'il est mort.

De plus, les textes officiels énoncent qu'il faut développer chez les élèves le goût de la lecture et ainsi provoquer chez eux une curiosité pour la lecture. C'est pourquoi l'enseignant doit choisir des livres intéressants du point de vue didactique mais également du point de vue du plaisir qu'éprouvera l'élève en lisant l'œuvre²⁸⁰.

Annexe 3 : Le recueil de données qui été prévu

Afin de valider ou non les différentes hypothèses énoncées, nous avons élaboré, dans un premier temps, différents types de recueil qui doivent être présents dans la séquence interdisciplinaire.

Hypothèse 1 : L'interdisciplinarité permet un apprentissage efficace de l'histoire grâce à la littérature qui permet une implication de l'élève

Comme nous l'avons vu, nous voulions mettre en œuvre une séquence interdisciplinaire. Néanmoins, nous nous questionnons sur l'efficacité de cette modalité. Dans le but de voir si l'interdisciplinarité permet un apprentissage efficace de l'histoire grâce à la littérature, c'est-à-dire si la fiction permet une implication de l'élève dans l'enseignement de l'extermination, nous avons mis en place un protocole précis.

L'enseignant demande aux élèves de réaliser trois productions écrites : au début, au milieu et à la fin de la séquence. Les élèves doivent raconter l'extermination en respectant les faits objectifs. Ces écrits seront variés et fictifs. Nous pourrions analyser si les élèves sont impliqués par leur écriture : s'ils écrivent avec « je » ou s'ils mettent à distance cette histoire

²⁸⁰ TAVERON, Catherine. *Lire la littérature à l'école : Pourquoi et comment conduire cet apprentissage spécifique ? De la GS au CM*. Paris : Hatier, 2003. Hatier Pédagogie

en écrivant en tant qu'observateur. De plus, cela permettra de voir s'il y a une évolution dans les différents écrits. S'ils racontent l'extermination avec des faits fictifs des albums étudiés comme par exemple une fin heureuse pour tout le monde, cela voudra dire que la littérature a pris le dessus sur l'enseignement de l'histoire. Et s'ils racontent une histoire fictive tout en respectant les faits attestés de l'extermination, alors il y aura eu un apprentissage efficace.

Afin d'élaborer ce protocole de recueil de données, nous nous appuyerons sur l'œuvre de Jean-Charles Chabanne et Dominique Bucheton²⁸¹. Ils mettent en avant l'importance de l'écrit dans la construction du savoir et proposent des pistes pédagogiques à mettre en place ainsi que des critères d'analyse.

Hypothèse 2 : La confrontation des sources (documentaires / œuvres littéraires) permet une distinction entre la fiction et la réalité

Comme nous l'avons précisé, la séquence vise à développer des compétences de compréhension en littérature et en histoire afin de pouvoir faire la distinction entre la fiction et la réalité.

De manière à vérifier si les élèves arrivent à faire la distinction entre les différentes sources proposées (incluant de la fiction et de l'objectivité), nous proposons un exercice en fin de séquence. Cet exercice est composé de plusieurs extraits de textes fictifs et de plusieurs extraits de documentaires. La consigne serait : Quels sont les faits objectifs (réels) et les faits fictifs (inventés) ? Les élèves devront remplir le tableau. L'usage du tableau permet d'alléger la surcharge cognitive. En effet, les élèves n'auront pas besoin de se concentrer sur la langue, ce n'est pas l'objectif visé. Les élèves doivent simplement reporter dans le tableau les informations trouvées dans les différents extraits.

Faits objectifs (réels)	Faits fictifs (inventés)

²⁸¹ CHABANNE, Jean-Charles et BUCHETON, Dominique. *Parler et écrire pour penser, apprendre et se construire : l'écrit et l'oral réflexifs*. PUF, 2002. Éducation et formation.

Hypothèse 3 : Il y a un risque que l'une des disciplines soit instrumentalisée au service de l'autre

En vue d'étudier si l'une des disciplines est instrumentalisée au service de l'autre, il est nécessaire d'analyser la construction de la séquence (si les séances sont bien réparties dans les différentes disciplines) ainsi que sa mise en œuvre au sein de classe. Il faut donc observer si chaque élève acquiert les compétences nécessaires de compréhension en littérature et en histoire. C'est pourquoi il paraît pertinent de proposer en début et en fin de séquence un questionnaire de compréhension sur les textes étudiés (albums, documentaires) afin d'observer si leur niveau de compréhension en littérature et en histoire a évolué dans les deux disciplines respectives.

L'élaboration du questionnaire concernant la littérature de jeunesse peut prendre appui sur l'article de Micheline Dispy²⁸² qui énonce les différentes questions à poser aux élèves mais également sur l'œuvre de Catherine Tauveron²⁸³ qui propose une méthode concernant les questionnaires de compréhension.

²⁸² DISPY, Micheline. Mémoires d'une guerre : Fiction et/ou témoignage pour ancrer dans l'esprit des enfants le souvenir de ce que l'homme a fait à l'homme ?. *Devoir de mémoire et pouvoir des fictions*. Namur : Presses universitaires de Namur, 2013. Diptyque n°29.

²⁸³ TAUVERON, Catherine. *op. cit.* p. 40.

Annexe 4 : Le support de l'entretien

Rappel du thème abordé : L'extermination

Ne pas induire les enseignants sur la modalité d'enseignement de l'interdisciplinarité, ni sur la littérature.

Leur demander explicitement s'ils n'en parlent pas.

1^{er} axe : Contexte de classe :

- Le nombre d'élèves, constitution
- Niveau de classe : hétérogène ? Homogène ?
- Emploi du temps : heures en littérature et en histoire ?

2^{ème} axe : Sujet sensible :

- Selon vous, est-ce un sujet délicat, sensible et pourquoi ?
- Quel rapport avez-vous avec ce thème ?
- Avez-vous été formé sur ce thème ? Que pensez-vous de la formation concernant ce thème ?

3^{ème} axe : Exploitation pédagogique

- Quand abordez-vous ce thème ? Pourquoi ?
- Sur quels documents, vous appuyez-vous ? Comment vous les exploitez ?
- Travaillez-vous ce thème plutôt à l'oral ou à l'écrit ? Pourquoi ?
- Quel intérêt de s'appuyer sur ces documents ?
- Selon vous, la littérature est-elle un moyen pour aborder le génocide ?
- Quel est le rôle de la fiction ?
- La fiction n'entrave-t-elle pas le fait objectif ?
- Comment avez-vous choisi l'œuvre ? Quel intérêt pour les élèves ?
- Quelles compétences travaillez-vous en littérature ?
- Quelles compétences travaillez-vous en histoire ?
- Avez-vous des fiches de séances à me donner ?
- Pouvez-vous m'expliquer votre démarche ?

Annexe 5 : Entretien N°1 – Professeur des écoles Mme. V

Je voulais savoir combien avez-vous d'élèves ?

22 élèves

Est-ce hétérogène ou homogène ?

Non, c'est une classe très hétérogène comme je pense toutes les classes d'aujourd'hui. Non, très hétérogène, j'ai des CM1-CM2 en plus et dans chaque niveau, enfin le groupe de CM1 est très hétérogène. Donc, j'ai 12 CM1 et 10 CM2.

D'accord, et je voulais savoir comment était réparti le nombre d'heures en littérature et en histoire ?

Alors, l'histoire je la répartie sur l'année avec la géographie, je la partage. Je fais un temps de géographie puis un temps d'histoire parce que ça ne fait pas énormément d'heures dans la semaine et pour qu'il y ait un peu de cohérence, je préfère regrouper donc ça fait une moyenne de 1h30 par semaine.

D'accord

Et, en littérature, ça représente beaucoup d'heures. Alors, à dire précisément je ne sais pas. Mais, pas mal parce que, en plus ma classe est inscrite dans un projet littéraire, le prix Goya où on avait, je dis « on avait » car on vient juste de finir la sixième œuvre. On a six œuvres à lire dans l'année, donc et en plus avec des temps qui sont impartis car on se prête les livres avec les collègues donc c'est assez dense, donc de toute façon, on fait français tous les jours, tous les matins et puis on fait des ateliers de lecture et d'écriture l'après-midi, donc ça fait beaucoup d'heures.

Par rapport à mon mémoire qui est sur l'extermination, je voulais savoir, selon vous, pourquoi c'est un sujet délicat et sensible à aborder à l'école ?

Alors, pour plusieurs réponses. Déjà, l'histoire est un sujet, quelque chose qui n'est pas évident pour les enfants car c'est très abstrait. Ils ont du mal à se rendre compte, ce qui est tout à fait légitime, à se rendre compte, déjà que ça s'est véritablement passé. Ils ont une notion par rapport au temps qui est complètement, très courte en fait : ce qui s'est passé il y a cinq ans, c'est vieux, donc forcément se dire que la seconde guerre c'est seulement de 60 ans, pour eux : c'était il y a très longtemps. Donc ils ont du mal à cause de cette notion de temps, de se dire que c'est

quelque chose qui puisse encore les toucher, qui puisse toucher leur famille. Donc, déjà par rapport à ça, ce n'est pas évident, qu'ils se rendent compte, oui que ça a véritablement eu lieu et que ça a touché des personnes proches d'eux et il n'y pas si longtemps que ça au final. Donc par rapport à ça. Et puis, par rapport, c'est un sujet de guerre déjà donc à aborder : le nombre de morts, même si pour eux, pareil, encore un nombre, donc bon.

Ils ne rendent pas trop compte ?

Oui c'est un nombre parmi d'autres. Les $\frac{3}{4}$ s'en rendent pas compte, il y a déjà ça. Puis, il s'agit d'un massacre d'une catégorie, de personnes, pourquoi ? Ça apparaît, pourquoi eux ? Pour les enfants, pour eux, ça n'a pas trop de sens, pourquoi on s'acharnerait sur des juifs, pour quel motif ? En fait, c'est un peu comme une guerre, c'est insensé donc pour les enfants, c'est difficile de le voir de façon concrète. Et puis, en plus, comme on essaye de toujours de leur rendre les choses plus concrètes avec des images, des films ou choses comme ça, bon bah là on va éviter parce que c'est dur, donc c'est difficile à entendre, donc c'est difficile en tant qu'enseignant d'apporter des choses concrètes car ce sont des images qui peuvent être choquantes, des films, je ne vois pas, ou alors leur mettre un petit morceau de film pour qu'ils puissent s'en rendre compte mais ça reste délicat c'est vraiment un sujet délicat parce que ça concerne des massacres, la guerre, c'est délicat.

Et comme vous savez, je n'ai pas eu beaucoup de réponses, je voulais savoir quel est votre rapport avec ce thème, si vous voulez en parler, quel est votre ressenti car si vous l'abordez avec vos élèves, vous vous sentez peut-être complètement impliquée ?

Oui complètement, car si j'ai répondu c'est parce que c'est un sujet qui me touche beaucoup, qui me touche personnellement, de par mon histoire, l'histoire de ma famille, donc c'est vrai que en ayant vécu par le biais de ma famille ça, j'ai vraiment le souhait de sensibiliser les enfants à montrer l'absurdité, en fait, de ne pas aimer une catégorie de personnes, une catégorie de population pour quelques motifs que ce soit. Voilà, de leur montrer cette absurdité, donc c'est vrai que ça me touche particulièrement. C'est un sujet sensible pour moi et même pour tout vous dire, je vais me dévoiler. C'est un sujet que j'aborde uniquement à travers la littérature. Et, je fais pas mal de lectures offertes et là c'était un album, j'ai voulu lire un passage à mes élèves et l'émotion l'a emportée sur ma lecture et j'ai senti que les larmes me montaient et j'ai dit bon « allez, respire, ça va aller, je vais m'en sortir » mais en fait non, je ne m'en suis pas sortie alors je me suis cachée derrière mon livre. Et j'entendais les élèves qui disaient : « elle pleure, tu crois qu'elle pleure, ouais je crois qu'elle pleure » et en fait, je n'ai pas pu me retenir. Et puis, j'ai redescendu mon livre et je leur ai dit que je suis désolée mais c'est quelque

chose qui me touche particulièrement et voilà j'ai eu du mal à prendre de la distance entre mon histoire, l'histoire de ma famille et ce livre.

En tant qu'enseignante, c'est toujours difficile de prendre cette distance

Voilà et ça m'a surprise car ce livre je m'en suis servie plusieurs fois et c'est la première fois que ça m'arrive. Ce n'était pas la première fois que je m'en servais, je ne sais pas mais peut-être que j'étais plus sensible à ce moment-là ou peut-être je n'avais pas fait le choix avant de lire ce passage à haute-voix. Mais en tout cas, les émotions l'ont emporté.

Vous être très impliquée, mais que pensez-vous de la formation des enseignants par rapport à ce thème ? Avez-vous eu des formations ?

Absolument pas, on n'a pas de formations sur ce thème. Si on regarde les programmes, ils nous disent d'aborder le sujet, d'aborder le sujet c'est très vague. Après, je pense comme chaque enseignant dans sa classe, c'est propre à chacun de faire des choix sur ce qu'on a envie de faire passer comme message, donc n'ayant aucune formation et faisant, je pense, appel à mon bon sens parce que c'est un sujet très compliqué et très dur pour des enfants de cet âge-là, voilà, on l'évoque, on parle de ce massacre mais voilà, ils sont petits encore.

Donc vous pensez que ça serait mieux de mettre cette notion au collège, de l'aborder ou de commencer en primaire ?

Non, je pense que c'est bien de commencer à les sensibiliser, je pense que c'est important. De toute façon, ils ne sont pas à l'abris, leurs regards ne sont pas à l'abris d'images compliquées, d'images difficiles. On allume la télé, les enfants sont peu préservés, je trouve. Donc, il y a toujours des guerres, je pense que c'est important qu'ils soient sensibilisés à ça même si ça reste survolé, même si on ne va pas montrer, on n'est pas là pour les choquer non plus, même si on a envie qu'ils réagissent, on ne va pas les choquer non plus, ils sont petits.

Et pendant votre formation avant d'être enseignante, avez-vous eu des cours sur ce thème ?

Non pas du tout, je n'ai pas eu une formation qui m'a aidée sur ce thème. Dans notre formation, on reste beaucoup sur la pédagogie que sur le contenu.

Je voulais savoir, quand et comment abordez-vous ce thème et pourquoi ? Est-ce que vous faites une séquence, des séances, comment ça se passe ?

Disons que je l'aborde à travers la littérature, à travers ce livre. En histoire, on va plus s'interroger sur pourquoi il y a eu la guerre ? Entre quels pays il y a eu la guerre ? Pour quelles

raisons s'en prendre aux juifs ? Mais vraiment, les fondamentaux, on va dire, sans approfondir énormément. Donc c'est un sujet que je traite en fin d'année en général car en plus ça permet dans l'avancée de l'histoire, d'avoir cette progression. Alors, après en nombre de séances, ça va faire une séquence en histoire et il y aura deux trois séances sur la Seconde Guerre. Mais après, sur la Shoah en particulier, non ça ne va pas faire l'objet, oui, on va parler bien évidemment des juifs. J'en profite aussi également pour parler des autres religions, voilà, parce que ça fait aussi partie en instruction civique de savoir qu'il y a d'autres religions qui existent. Tous ne sont pas religieux, donc, il y a des enfants qui ne savent même pas ce qu'est la religion, donc, ça aussi c'est important de les ouvrir sur le reste.

Vous travaillez ce thème plutôt à l'oral ou à l'écrit, quelles activités proposez-vous aux élèves ?

En histoire, ils peuvent avoir des études de documents.

En général ou sur la Shoah ?

Non sur la Seconde Guerre, après sur la Shoah, non. A proprement parlé, non. C'est surtout à l'oral. Je me sers d'un jour une question qui permet, donc ça dure deux minutes je crois, qui permettent d'aborder des thèmes compliqués de façon très rapide et ça donne plein de pistes et c'est sous forme de dessins donc c'est vrai qu'en général pour de sujets délicats comme l'armistice, pour le 11 novembre, ce support vidéo est pas mal.

Sur quels documents vous vous appuyez ? Par exemple, votre album de jeunesse, le titre et quelle exploitation vous en faites ?

Alors l'album c'est *La promesse*, le nom va me revenir,

Vous l'avez ici ?

Non, je suis désolée, c'est ce que je vous disais c'est qu'on a lu un autre livre. Le nom me revient c'est de Yaëlle Assam, que j'ai eu la chance de rencontrer cette auteure d'origine juive parce qu'elle a remporté le prix Goya il y a deux ans. Je l'ai rencontrée et voilà c'est *La promesse*, c'est l'histoire d'une petite fille qui doit quitter Paris et parce qu'il y a la guerre. Elle se cache, comment dire. La gestapo arrive dans l'immeuble et

Elle se cache dans le placard

Oui c'est ça, et elle est découverte par un voisin et la concierge qui aide une famille en Normandie, la fait aller dans cette famille et elle découvre la vie à la campagne. Elle a une nouvelle identité, on suit toute cette problématique et de la nouvelle identité, de la reconstruction tout en ayant l'espoir de retrouver sa famille, voilà.

En effet, je l'ai lu.

C'est un sujet fort. C'est très bien écrit.

Vous l'exploitez comment avec les élèves ? Vous lisez tout en lecture offerte ?

Non, c'est quelque chose qui, quand on travaille en littérature, ce livre on le travaille sur les personnages, ils vont le lire, une partie, je vais en lire une partie, on va en lire en classe, ils vont en lire à la maison, voilà. Je réfléchis, oui c'est partagé.

Est-ce que vous associez des documents d'histoire ?

Oui, en parallèle, j'en profite pour travailler en histoire sur la Seconde Guerre et sur le génocide des juifs.

Avez-vous les documents ?

Non, j'ai oublié mais je peux vous les envoyer.

C'est intéressant de voir pour moi comment chaque enseignant exploite les documents. Selon vous, la littérature est un bon moyen pour aborder la Shoah, mais pouvez-vous m'en dire davantage et quel intérêt ça a pour les élèves ?

Déjà, ils rentrent, quand on lit un livre, on rentre dans une histoire donc là cette petite fille, ils vont vivre avec elle cette aventure, donc, comme je disais au début, c'est tellement compliqué pour les enfants de, comment dire, de s'imaginer tout ça, la littérature permet justement de rentrer dans ce monde imaginaire, mais là pour le coup historique, donc c'est, pour moi c'est plus simple pour eux que de simples documents issus d'un livre d'histoire ou qu'on projette. Là, on rentre dans une aventure avec cette petite fille, on suit son histoire et puis on peut s'arrêter et se dire « voilà, vous, comment vous auriez réagi, qu'est-ce que vous auriez ressenti à ce moment-là, qu'est-ce que vous pensez de son attitude ? » car c'est important d'essayer de se mettre à la place du personnage quand on est en train de lire.

Justement, il y a une proximité d'âge entre le personnage et les élèves, n'avez-vous pas peur que des fois, ça a un impact sur leur moral ? Car ce sont des actes durs.

Jusqu'à maintenant je n'ai jamais eu de retours, ni même des parents qui m'ont dit « Houlala », donc, parce qu'il y a cette barrière de ce livre.

De la fiction

Qui fait que bon, c'est vrai que cette petite fille vit ça mais ce n'est qu'un livre mais en même temps si on leur dit que ça a vraiment existé, voilà, il y a quand même cette part d'imaginaire qui est là, donc, non jusqu'à maintenant je n'ai pas d'enfants, je pense que je n'ai pas traumatisé ou marqué.

Je vous demande cela, car par exemple avec le livre Otto, c'est beaucoup plus facile avec un ours car un ours qui parle n'est pas réel donc c'est plus facile pour les élèves de s'y identifier sans trop s'y identifier.

Oui, c'est vrai que c'est beaucoup plus facile de s'identifier à la petite fille

Oui justement, mais ils peuvent se dire qu'elle a vraiment existé.

Oui ils peuvent se dire ça, qu'une petite fille qui a vécu ça mais c'est aussi important qu'ils comprennent qu'il n'y en a pas qu'une qui a vécu ça. En fait, je pense, si on revient sur la question de l'âge, il n'y a pas vraiment d'âge, tout sujet peut être abordé mais en ayant les mots adaptés, je pense. Moi, avec mes enfants, je les emmenais à Oradour et c'était vraiment, je m'attendais pas à y aller, ce n'était pas prévu. Et, voilà, mon fils, le plus jeune, il était petit, il avait, je dirais cinq ans et quand on est rentré dans ce lieu, j'ai dit : « voilà, on est dans un lieu particulier, alors je ne veux pas vous voir courir partout, vous restez près de moi. » Je pense, ils en prennent, ce qu'ils veulent mais voilà il y avait une atmosphère pesante dans ce lieu et ils ont bien compris que dans ce lieu il y avait eu quelque chose de grave. Après, ils en gardent une infime trace mais à un moment donné ils sont sensibilisés à quelque chose.

Pour vous, le rôle de la fiction est nécessaire pour aborder ce thème ?

Oui ça permet de protéger tout en amenant une histoire, voilà. Tout en amenant l'histoire de quelqu'un. Donc, ça permet de protéger mais de façon à ce que ce soit plus explicite pour eux.

Vous faites une séquence interdisciplinaire, avec tout ce que vous me dites, j'ai l'impression que la littérature, elle ne sert pas seulement comme un instrument pour l'histoire, vous travaillez vraiment les compétences en littérature, et du coup, je voulais savoir quelles sont les compétences qui sont travaillées en littérature ? Les principales que vous trouvez nécessaires ? Et qu'est-ce que vous mettez en avant comme compétences en histoire ?

En littérature, il y a toute la compréhension de lecture, pour commencer, la place, ce que je disais, la place des personnages, du héros car cette petite fille c'est l'héroïne.

En compréhension, vous travaillez la compréhension globale et/ou fine ?

Moi en littérature, c'est plus la compréhension globale que je travaille. La compréhension fine, ça sera plus des activités décrochées parce que pour moi un livre il faut garder le plaisir. Et, je n'aime pas trop aborder des livres avec des questions pointues car je trouve que ça perd, le livre perd de son charme en fait. Si j'ai envie que mes élèves, voilà, si on prend de la lecture documentaire, par rapport à l'histoire, là il y aura une autre compétence, être capable de dégager

une information d'un document. C'est une autre compétence qui va être travaillée. Je préfère la garder pour l'histoire à proprement parlé que pour la littérature.

Comment travaillez-vous l'interprétation ?

Ce sont des moments de débat souvent, de discussions. On pose le livre, et la littérature, pour moi, ouvre des sujets, des débats. Et c'est vrai que souvent dans les livres qu'on lit, on s'arrête là et ce que je disais tout à l'heure, qu'est-ce que vous auriez fait à la place du héros ? Quel message on veut vous faire passer ici ? Ça a plus sa place pour les débats argumentés, des discussions qu'un travail écrit à proprement parlé.

D'accord, et en histoire, avez-vous des concepts que vous allez plus abordés car ils sont plus importants ?

Non, je ne vois pas. En histoire, qu'ils aient une idée du déroulement de ce qui s'est passé, qu'ils soient capables en lisant un document : « ah mais oui ça fait référence à telle chose » mais après, je pense que qu'ils sont encore petits, alors je laisse plus aux professeurs de collègue ce travail.

Vous ne pensez-pas que la littérature peut être un frein pour les faits historiques ? Par exemple, dans La promesse : elle retrouve sa maman à la fin mais dans Otto, je ne sais pas si vous l'avez lu, les deux personnages se retrouvent, les deux amis, comme s'il y a une fin heureuse. Mais comment vous l'avez perçue avec les élèves ?

Tout à fait, mais une fin heureuse oui et non dans *La promesse* car elle perd quand même des membres de sa famille cette petite fille. Oui, elle a la chance d'avoir sa maman mais c'est vrai qu'elle a perdu d'autres personnes.

Vous n'avez jamais des élèves qui vous disent : « Elle retrouve sa maman, c'est une belle histoire » ?

Non jamais, car ils aiment les fins heureuses, il faut le dire. Les livres où les fins ne sont pas claires, ils n'aiment pas. C'est quelque chose pour eux, il faut qu'il y ait une fin. Quand on ferme le livre, il faut une fin. Et c'est encore mieux quand ça se termine bien.

Par exemple quand vous parlez en histoire, est-ce que il n'y a pas un frein, ils ne vous disent pas : « ah mais ils se retrouvent après la guerre » ?

Non, après c'est vrai on se place que d'un point de vue quand on est en littérature, ça va être ça la complexité. On se place du point de vue de la petite fille et on ne se place pas de l'autre côté.

Donc chez les élèves, il n'y a pas un manque de compréhension pour la discipline de l'histoire, ça n'affecte pas la compréhension ?

Je n'ai pas l'impression car je me demande s'ils ont cette maturité pour aborder ce thème. Je pense qu'à leur âge, c'est suffisant. Et que ce n'est pas, je pense, un frein pour la suite. Ce n'est pas quelque chose qui va leur mettre des idées pré-conçues ou fausses, je ne pense pas.

Moi, en tant qu'élève, j'aimais beaucoup les livres d'histoire et je retenais vraiment les informations de la lecture et quand on m'enseignait les faits historiques en histoire, je ne me disais pas « C'est faux ce qu'on me dit » mais vu que je m'identifiais beaucoup aux personnages je pouvais me dire « dans le livre elle retrouve sa maman, alors sûrement les autres aussi »

C'est peut-être quelque chose qu'on dit pendant les débats.

Vous faites un accompagnement derrière, que je n'ai peut-être pas eu. On comprend alors que c'est de la fiction, c'est un travail plus approfondi.

Oui, je pense. C'est possible. C'est vraiment un travail sur les compétences en littérature mais aussi en histoire. Je pense que de les travailler en parallèle, ça permet de montrer que ça a vraiment existé mais en même temps c'est plus agréable pour tout le monde, de le lire de façon romancée que de regarder un document historique.

Comment vous faites pour choisir une œuvre, quels sont vos critères de choix ? Est-ce que vous en avez ?

Alors en fait, c'est rigolo de se poser cette question parce que nous à travers le prix Goya, on est neuf collègues et on lit tout l'été des livres et pour faire la sélection pour l'année. Et, on se retrouve fin août avec les collègues on débat sur les livres qu'on a lus. Tout le monde n'a pas lu les mêmes car ça fait un va-et-vient de livre, et je me retrouve chaque année avec des livres que je n'ai pas choisis, que je n'ai pas lus pendant l'été et que je n'aurai pas forcément lus, choisis. Donc, c'est un exercice très intéressant car je me retrouve avec un livre qui ne me plaît pas forcément et il faut que je trouve dans ce livre ce qui me plaît et comment je vais le proposer aux enfants pour qu'ils adhèrent, comment ils vont rentrer dans ce livre alors que moi, il me laisse indifférente. C'est bien car, en fait, dans ces livres, on cherche des portes d'entrées qui peuvent être surprenantes et du coup ils y rentrent sans problème car on aura cherché le petit

truc qui fait que le livre peut plaire. Donc j'ai vraiment des entrées complètement différentes pour les livres.

Et pour aborder l'extermination, vous avez-eu un critère particulier ? Est-ce que c'est le fait de pouvoir s'identifier, ou plutôt le texte, les images ?

Non, c'est vraiment l'histoire parce qu'il y avait *Guerre secrète* que je faisais mais voilà il me touche moins.

Et une dernière question, quels conseils donneriez-vous à une future enseignante qui veut aborder ce thème-là, étant donné que c'est un thème délicat à aborder?

Bah déjà, si c'est un sujet qui nous touche de mettre une grande distance. De se mettre une distance soi-même car ce n'est pas évident. Si c'est un sujet qui nous touche sans plus, normalement, de garder quand même cette part de, comment dire, qu'il y ait quand même une opacité par rapport à ce qui s'est vraiment passé car il y a quand même des enfants qui savent qu'il y a des chambres à gaz qui ont existé. Ça apparaît : « Oui mais ma maman m'a dit qu'en fait les gens prenaient une douche mais en fait non, ils mourraient tous » Alors là, le petit, l'enfant qui n'a jamais entendu parlé de ça, là il faut vraiment rebondir de suite, être prêt à dire : « oui c'est vrai que ça a existé » mais après il faut trouver les mots pour ne pas choquer ces enfants. C'est compliqué puisque c'est un sujet choquant, c'est un peu contradictoire. Être prêt à devoir répondre à des questions qui peuvent déstabiliser. Mettre de la distance et puis essayer de mettre comme une morale en fait, une conclusion. Il s'est passé ça, qu'est-ce que nous, on pourra en tirer de ça car on apprend de notre histoire. Essayer de trouver le point positif, si je peux dire ici, à ce qui s'est passé.

Annexe 6 : Entretien N°2 – Professeur des écoles M. E

Je voulais savoir combien avez-vous d'élèves et quel niveau de classe ?

Donc j'ai un CE2-CM1, avec 28 élèves avec seulement 4 CE2 et 24 CM1 mais par rapport à ce qui t'intéresse, il faut savoir que je décroïsonne, c'est moi qui fait histoire aux CM2.

Et concernant l'emploi du temps, comment ça se traduit ?

Pour l'histoire, on a banalisé le mardi après-midi, tous les CM1 et CM2 font histoire, géographie et chant. Donc l'histoire c'est qu'une fois par semaine mais ça ne manque pas car le décroïsonnement fait que c'est très régulier donc ça ne saute jamais comme ça peut se faire quand on est maître de son emploi du temps.

Je fais mon mémoire sur le thème du génocide, pourquoi selon vous c'est un thème délicat et sensible à aborder avec les élèves ?

Alors, moi je me dis toujours que les élèves sont des enfants, nous on a à faire aux élèves mais ce sont des enfants mais on se rend compte qu'ils peuvent voir des images très violentes mais on se rend compte qu'ils ont cette impression de ce qui est vrai et ce qui n'est pas vrai. Car quand moi je leur parle de choses violentes qui peuvent voir à la télé, ils me disent toujours que « Oui mais ce n'est pas vrai », et là tout d'un coup on les confronte à quelque chose qui est largement aussi violente que les bêtises qu'ils peuvent voir à la télé mais là on leur fait comprendre que c'est la vie réelle. C'est-à-dire la Shoah c'est d'une violence extrême mais c'est la vie réelle mais alors ça, ça les choque vraiment. Je vais reprendre une phrase du livre du maître, je travaille beaucoup avec Retz, histoire CM2 et là il met « pour les élèves ce qui importe d'être présenté c'est la logique persécutrice et exterminatrice, le fait que la mort soit l'issue des récits de vie est en soit un élément traumatisant » voilà, je crois que c'est le nœud, on leur dit 6 millions de juifs tués. « et en revanche, la logique et le souffrance de ce que vivent les gens, femmes, hommes, enfants nécessitent d'être dite et étudiée » Voilà, il faut, on sait qu'il faut que ça soit fait mais on sait que ça va être traumatisant pour les élèves car en fonction de la perception de la violence de ce qui est mal, ils mettent cela dans l'imaginaire, c'est inventé mais là on leur dit qu'on ça peut être aussi violent que ce qu'ils peuvent voir à la télé, en effet ça peut être réel.

Comme vous le savez, j'ai eu beaucoup de mal à trouver des enseignants pour parler de ce thème là même pour une mise en œuvre. Je voulais savoir quel est votre rapport avec ce thème ? Est-ce qu'il vous touche particulièrement ? Avez-vous eu des formations ?

Alors disons, que moi c'est un thème qui m'intéresse, l'histoire en général m'intéresse. Il me semble que toute de façon on ne peut préparer l'avenir qu'en connaissant l'histoire même si on se rend compte que les expériences, les hommes peuvent être très amnésiques d'un point de vue historique. Mais j'avais suivi une animation pédagogique notamment autour de la Shoah, elle n'était pas encore maître formateur, mais une instit avait proposé un travail qu'elle avait fait avec ses élèves, donc ça avait été des travaux d'exposés, des panneaux explicatifs, des photos. Avec les enseignants présents, on avait réfléchi à comment on peut aborder ce thème. Et c'est vrai qu'on s'est rendu compte que même les enseignants expérimentés qui n'étaient pas gênés par la pédagogie, car on peut dire que pour un débutant qu'il y a peut-être trop d'étapes à gérer, c'est-à-dire la gestion de classe, plus le thème complexe, difficile plus les réactions des élèves mais même des enseignants chevronnés ça peut déranger. Je crois que ça, il faut, c'est peut-être des questions qui viennent après, mais disons ce que je me dis alors, en plus c'est toujours le problème du programme, quand on le prend, en histoire dans les derniers programmes, c'est à la toute fin en CM2 et là je lis « À partir des traces de la Grande Guerre et de la Seconde Guerre mondiale dans l'environnement des élèves (lieux de mémoire et du souvenir, paysages montrant les reconstructions, dates de commémoration), on présente l'ampleur des deux conflits en les situant dans leurs contextes européen et mondial. On évoque la Résistance, la France combattante et la collaboration. On aborde le génocide des Juifs ainsi que les persécutions à l'encontre d'autres populations. » Donc, moi si je prends ça on aborde le génocide des juifs mais il est évident qu'on ne va pas en faire un travail exhaustif. Et comme on est toujours pris, avec mon groupe de CM2, je sais que je vais être pris par le temps en histoire, mais je sais que je vais travailler en fin d'année, mais cette année je sais qu'on a beaucoup travaillé sur la Première Guerre mondiale en avance avec le 11 novembre. Mais là, je sais que je vais prendre du temps pour situer le 20ème siècle et les deux guerres mondiales, et autour de la Seconde Guerre mondiale les causes et la guerre en elle-même. Mais je trouve que c'est intéressant de le traiter alors, comme cette année j'ai beaucoup travaillé sur la Première Guerre mondiale, je ne vais pas passer beaucoup de temps autour de textes, des images et de documentaires, je vais le traiter autour de cet album, car ça me permet de le traiter, de l'aborder car on a fait un travail de fond sur les images et les textes avec la Première Guerre mondiale. L'année prochaine où je ferai la Première Guerre mondiale en l'approfondissant moins, je sais que pour la Seconde Guerre mondiale je travaillerai plus avec des textes.

Concernant le génocide des juifs, est-ce que vous abordez également l'extermination des autres populations, comme les tziganes avec les élèves ?

Moi j'en parle, c'est vrai que le chapitre est « Comment est exécuté la volonté d'Hitler de détruire les juifs d'Europe ? » Bon, on est d'accord un manuel n'a pas valeur de programme mais là ça n'aborde pas beaucoup les autres mais moi je leur dis je leur parle. Je leur dis aussi que les camps de concentration n'ont pas attendu le début de la guerre en Allemagne mais ça existait déjà avec les opposants politiques, les homosexuels. Voilà, je leur parle des tziganes, je trouve ça très important. Mais c'est vrai qu'on parle beaucoup, je pense des génocides des juifs car 6 millions de tués : c'est énorme. C'est surréaliste. Je reviens pareil sur ce texte : « ils disent au mot « Shoah » l'historien américain Raul Hilberg, préfère une expression qu'il juge plus juste, dans un livre qui est une référence pour les historiens : *La destruction des juifs d'Europe*. Il explique, et avec lui l'ensemble des historiens, qu'ils soient américains ou allemands ou d'autres nationalités, que la volonté d'Hitler, enracinée très tôt, et exprimée dès la fin de la Grande Guerre, fut d'exterminer les juifs mais aussi de détruire toute trace de leur présence : livres, biens, papiers, actes de naissance jusqu'à leur corps, par les fours crématoires. » Voilà, c'est la notion de crime contre l'humanité, c'est-à-dire d'effacer l'existence d'un pan entier de la population mondiale.

Oui, on va juste revenir un peu en arrière avant de parler du contenu, qu'est-ce que vous pensez de la formation des enseignants concernant ce thème ? Avez-vous eu une formation sur ce thème justement ?

Alors moi donc, c'était l'école normale, c'était trois années d'école normale et par rapport à la formation qu'on a eue.

Avez-vous abordé ce thème avec vos enseignants ?

Pas spécialement, non, ça n'a pas été abordé, spécifiquement, On avait du en parler, des programmes de l'époque, mais je ne pense pas qu'à l'époque c'était un sujet très très, c'est vers, plus tard, j'ai fait l'école normale en 1982, donc je crois que cette nécessité d'être pointu sur des sujets comme celui-là est venu aussi, je crois que la montée des extrémismes partout en Europe, réactive cette nécessité qu'on ne doit pas oublier.

On vous a proposé des formations pédagogiques par la suite ?

Voilà, justement, c'était sur la circo d'Albi il y a une dizaine d'années et c'était justement autour de ça on était un groupe de professeur de CM2 avec un inspecteur. Une enseignante montrait son travail, c'était intéressant, on n'était pas dans le pas faire ou il faut faire avec l'inspecteur mais on sentait, chez les enseignants chevronnées, l'appréhension de traiter un sujet très délicat.

Vous le travaillez en fin d'année, et comment faites-vous pour travailler ce thème, une séquence ?

Non, il faut que ce soit une séquence sur la Seconde Guerre mondiale et dans une des séances, au moins une ou deux, trois séances plutôt sont sur la Shoah. Ça peut être abordé de plusieurs manières. Cette année, je vais surtout travailler sur la littérature de jeunesse car on a fait un gros travail sur les textes documentaires avec la Première Guerre mondiale.

Ce travail il va être plutôt à l'oral ou à l'écrit ?

Cette année, ça sera plutôt à l'oral.

Des fois vous alternez ?

Ah oui, mais vu qu'on a fait un gros travail sur la littérature, sur les textes, les lettres avec la Première Guerre mondiale, alors on ne va pas repartir sur cette analyse.

Je vous demande cela, car beaucoup d'enseignants préfèrent passer seulement par l'oral car c'est complexe, du coup c'est intéressant de voir différentes approches.

Oui moi, si j'ai le temps, voilà, par contre, c'est vrai, ce que je trouve intéressant quand même c'est d'avoir un outil intéressant, qui me satisfait pleinement comme Retz. Par contre, quand je travaille sur des documents, je ne dévie pas du document. J'en prends connaissance avant, mais ce que je trouve intéressant c'est qu'il y a toujours en début de chapitre l'essentiel à savoir pour l'enseignant, ça pose un cadre. Ça permet d'aiguiller sur ce qu'on va dire. Mais on ne peut pas dire franchement que j'y travaille par écrit tous les ans, ça peut être à l'oral, autour de la littérature de la jeunesse. Cette année, ça sera une séance avec cet album et à l'oral.

Vous vous appuyez sur Retz, sur la littérature de jeunesse, comment exploitez-vous ces documents ?

Quand je travaille avec Retz, autant sur certains chapitres vu que je fais l'histoire depuis longtemps et que je maîtrise assez, je pioche par moment, je prends des libertés, mais quand je suis sur un sujet épineux, je pars de l'outil, en l'occurrence c'est une séance : comment a été exécutée la volonté d'Hitler de détruire les juifs d'Europe ? Il y a les étapes, je suis les étapes, pas cette année, mais l'année suivante je suivrai les étapes, je resterai avec les documents qui sont proposés, je me rassure et surtout je me pose au cadre pour essayer, je ne veux pas tomber dans la sensiblerie, je veux rester factuel et rester enseignant et donc je m'en tiendrai à cet outil. Cette année où j'ai beaucoup travaillé cela avec la Première Guerre mondiale. Je vais travailler

avec cet album, il y aura une séance forte de lecture de cette double page, je trouve que cette double page est très forte. Donc, on voit effectivement le camp de concentration d'Auschwitz, un train qui se dirige vers, on voit une usine et on comprend que c'est un four crématoire avec une fumée, dedans avec des étoiles jaunes. Sachant que c'est la nuit. Voilà, moi je pense que là c'est un temps fort cette année, à l'oral car c'est quoi ces étoiles ? Certains vont me dire les juifs, etc. Ça va être assez cru mais voilà après les avoir tués on brûlait leur corps. Et pourquoi ? Je vais me faire une fiche assez factuelle pour retomber sur des réponses que je vais leur donner de la vérité historique.

Quand allez-vous mettre en œuvre cette séance ?

Oui, vers mi-juin.

Avez-vous une trame, des séances à me donner ? C'est pour les exploiter.

Je ne me fais pas forcément de trame. Je ne peux pas te promettre mais si je finalise une fiche, une séance je te l'enverrai mais bon c'est vrai que je ne suis pas en avance, je suis encore dans le 19^e siècle avec les élèves, c'est vrai que je m'éternise donc j'ai peur de ne pas avoir beaucoup de temps. Voilà, ça va être, je vais faire ça au dernier moment, je ne peux pas te promettre de t'envoyer quelque chose.

A partir de cette image, comment allez-vous faire ? Vous allez la projeter ?

Non, oui ça serait une technique, mais sinon j'ai un album par groupe de 4, et moi je voudrais partir de cette image, de cette double page et voir ce qu'il en ressort. Et ensuite on va lire ensemble l'album. Et donc, le petit garçon étoile, etc. Moi, je verrai bien cette double page car elle est forte et puis après la couverture, le petit garçon étoile, car les étoiles c'est aussi les petits garçons et après on lit l'histoire et ensuite un débat.

Que donneriez-vous comme consigne aux élèves sur cette double page ?

Je leur demande de la décrire, comme ils seront, « un jour, les chasseurs attrapèrent les étoiles et les emmenèrent dans des trains noirs. Et le petit garçon vit les grandes étoiles-papa les douces étoiles-maman et tous les petits étoilons partir vers la nuit et s'éteindre. » Voilà, je ne sais pas, peut-être dans un premier je cacherai le texte, car je suis sûr que cette image on reconnaît bien Auschwitz, et je pense que des élèves ont déjà vu des choses. Ensuite montrer le texte. Il faut y aller par petites touches et avancer les choses. Mais je sais que les 6 millions de juifs morts c'est déjà ressorti dans l'année, les élèves viennent, un faisait un exposé sur la Première Guerre

mondiale et un autre qui a parlé d'Hilter et un autre qui a dit que c'était la Seconde Guerre mondiale et dans la discussion j'ai été amené à leur dire. Déjà la réaction des enfants, c'est vrai que je n'ai pas peur de leur asséner des choses, ce n'est pas une question de les enrober mais je leur explique, il faut expliquer. Après, il faut être clair, qu'il y a eu la volonté d'un homme et d'un système de détruire d'autres personnes pour des histoires de croyances, etc.

Pour vous, quel est l'intérêt de s'appuyer sur la littérature avec les élèves ? Est-ce qu'il y a un intérêt pour les élèves justement ?

Oui car autour de la Seconde Guerre mondiale, il y a énormément de publications, c'est, alors, il y a des élèves qui ont du mal avec le texte documentaire en général, alors de passer par la littérature de jeunesse et après en arriver aux textes documentaires, c'est intéressant car il y a des illustrations, même si elles sont surprenantes, mais ça les motive davantage. Disons que là, on rentre dans leur monde à eux, plus facilement qu'avec le texte documentaire, il y en a, le texte documentaire, l'image, la photo en noir et en blanc ça peut être rébarbatif, c'est difficile d'y rentrer.

Par rapport à la littérature, pensez-vous que les élèves s'identifient aux personnages, est-ce compliqué pour les élèves de suivre cette histoire violente ?

Oui, oui c'est possible mais après je sais, qu'une année j'ai travaillé avec Otto, l'ours. Mais en général, quand je travaille, car j'ai déjà travaillé avec cet album, ils sont, non, je n'ai pas senti ce sentiment d'identification parce que ça leur paraît tellement énorme, loin de leur vie que voilà. C'est tellement, il y a longtemps et il arrive des choses que je souhaite qu'on ne reverra jamais et pour eux ça paraît, c'est difficile pour eux d'y croire. C'est pour ça que c'est intéressant d'en parler et d'en reparler, il faut parler des armistices, du 11 novembre, du 8 mai, la Résistance, ce devoir de mémoire est essentiel car on se rend compte que non seulement ceux qui savaient : oublient ou n'y pensent plus, ou encore les enfants qui sont élevés différemment ou qui vivent autre chose, ils ont du mal à y croire. Il y a ce qui est du domaine de l'imaginaire, de la fiction, on peut avoir de la violence ce n'est pas grave pour eux car ils pensent que ça ne peut pas arriver. Mais là on est dans la violence qui peut arriver, mais passer par la littérature de jeunesse qui est quand même pour nous adulte très fort, pour eux ça l'est moins. Ça sera plus facile, il me semble, ça passe plus en douceur. Moi, je me rappelle, mais il n'en est pas question à l'école élémentaire, je suis de la génération où on entend parler en 4eme avec le film *Nuit et Brouillards*, on ne peut pas ne pas repenser à ce film quand il a été projeté, c'était une véritable claque, on voit des montagnes de chaussures, de cheveux, de corps, c'est hyper concret, on voit

bien que c'est du documentaire, ce n'est pas de la fiction. Voilà, je crois que passer par la littérature de jeunesse, ça permet d'aller vers des choses très dures mais de manière plus douce.

Selon vous, quel est le rôle de la fiction concernant la Shoah ?

Alors, en général ? En fiction littéraire ?

Oui, pour cet album, quel est le rôle de la fiction, est-ce un rôle ? Sans vous aiguiller.

La fiction permet de rentrer dans le thème, d'éviter de leur asséner comme ça la guerre, les nazis, Hitler, les camps de concentration, là on rentre dans une histoire, c'était un petit garçon qui ne savait pas qu'il avait une étoile. Là, très certainement, il y a une phase d'identification au début. Puis, après quand on voit ce qui lui arrive, les élèves s'en éloignent. Il y a suffisamment d'enfants qui ont une culture historique par leur famille et quand on arrive à cette double page, les élèves parlent, on arrive aux faits.

La fiction est-elle un frein ? On sait que c'est un livre, que c'est la fiction, vous ne pensez pas que les élèves peuvent avoir un frein pour l'apprentissage des faits en se disant « oui mais c'est de la fiction » ? Comment faites-vous ?

Parce que quand même, je veux aborder ça avec aussi un débat, et également l'apport de l'enseignant en disant il s'est passé ça et ça, en montrant des documents. Mais je ne veux pas cette année, c'est être trop lourd sur les textes documentaires car on a beaucoup travaillé dessus mais il faut quand même montrer des documents, si on rentre dans la fiction il faut quand même terminer par des documents : textes ou photos, ce n'est pas seulement une histoire, on ne peut pas se contenter que de ça quand je montre l'album, un instit disait que « même moi je ne peux pas la voir cette image » alors comment peux-tu imposer ça à des enfants ? Mais je pense que c'est plus violent pour nous que pour les enfants. Cela leur permet d'appréhender et de diriger des choses. On ne peut pas tout leur montrer, ce n'est pas possible.

On a eu un débat à l'ESPE par rapport à Otto, car c'est un ours, l'identification se fait moins que si c'était un enfant et surtout par rapport à la fin où les deux amis se retrouvent, et on se demandait, si cette fin, si les élèves se disent si c'est pas si terrible que ça car ils se retrouvent et donc un frein à l'apprentissage ?

Si tu t'arrêtes là oui, mais il faut une partie documentaire, une confrontation.

Parce que dans mon expérience personnelle, ça m'est arrivé.

Ah oui, il faut absolument un accompagnement, je pense qu'il y a des enseignants qui ont tendance à passer par la littérature de jeunesse mais s'il n'y a pas cet apport théorique on reste

dans l'hypothétique, c'est une histoire comme les autres, alors que non, il faut quand même les ramener à l'histoire, on ne fait pas que de la littérature on fait de l'histoire aussi.

Par exemple, je me vois bien projeter une photo du camp d'Auschwitz pour leur montrer que ça existé.

Comment avez-vous choisi cette œuvre ? Avec des critères ou c'est un préférence personnelle ?

Il y a une quinzaine d'année, dans le cadre du salon du livre, une collègue avait rencontré cet auteur et l'avait utilisé avec des CE2, donc j'avais pris connaissance de ce livre, comme pour Otto. Mais là il suffit de faire des recherches, c'est un peu notre goût de chacun qui fait qu'on va vers tel livre.

Selon vous, quel est l'intérêt de passer par l'interdisciplinaire pour aborder la Shoah ? On l'a dit pour la confrontation des documents. Est-ce que vous voyez faire une séance seulement en histoire ou non ?

Moi je me limite au français, autour de la littérature, même vers la production d'écrit et histoire. Après, peut-être pas, je n'ai jamais lancé sur ces thèmes là en arts plastiques etc. Mais l'éducation à l'image, la lecture d'image est importante. Et au niveau de l'oral.

Est-ce que vous avez déjà abordé la Shoah avec seulement des documentaires ou est-ce que vous mettez toujours en place cette interdisciplinarité ?

Non, il y a des fois que autour de l'histoire, quand j'ai moins de temps c'est autour de l'album et beaucoup autour de l'oral, du débat de l'oral et quand même confrontation avec des documents.

Vu que vous avez fait les deux, il y a-t-il une plus-value avec la littérature ?

Oui, c'est clair, ils sont beaucoup plus motivés. Alors, quand je vois les programmes et c'est très important, l'élève doit comprendre que quand on lui met un document de sciences entre les mains c'est un document de sciences avec un langage spécifique, quand c'est en géographie, c'est pareil. Ils doivent reconnaître les documents, avoir une méthodologie, c'est le plus important. Il y a des gamins, on voit quand on leur donne des textes, ça ne m'intéresse pas de remplir les informations, c'est du scolaire, alors certains n'y arrivent pas à se projeter, alors que rentrer par ça, ils se projettent puis s'éloignent facilement, car ils comprennent que ce n'est pas leur vie à eux mais il y a la motivation car c'est l'histoire d'un petit garçon, plus qu'un document historique qui date de longtemps. C'est au niveau de la motivation pour la plus-value.

Est-ce que vous travaillez sur les émotions par rapport à ce thème ou restez-vous sur le factuel ?

Moi j'essaye de canaliser, alors, forcément autour de l'album on est plus dans le ressenti, alors disons que sur des thèmes aussi sensibles, j'essaye de canaliser car sinon ils vont tous partir sur des choses qu'ils ont entendues, sur des horreurs, il ne faut pas qu'il y ait une surenchère, il ne faut pas être dans la sensiblerie, oui six millions de juifs, et il m'arrive de projeter une région de France et de leur montrer c'est un peu près l'équivalence, je n'ai pas peur d'essayer de les choquer mais après j'essaye de rester factuel, tout en leur faisant comprendre que c'est monstrueux, mais il faut qu'il réalise les choses sans être dans le misérabilisme, surtout avec des CM2. C'est ce que je disais, c'est en connaissant l'histoire qu'on prépare l'avenir. Il y a toujours des élèves qui disent « ça ne peut plus arriver maintenant », et on en parle.

Et êtes-vous confronté à des élèves qui pleurent, ou qui se renferment ?

Je sentais des élèves qui se fermaient, qui ne disaient plus rien, parfois ça peut être des élèves qui participent d'habitude. Je le vois en histoire quand je parle des juifs, des musulmans, des élèves qui se ferment, comme un sujet tabou.

Quelles compétences travaillez-vous en histoire et en littérature ? Par exemple, en littérature, est-ce une compréhension globale ou fine dans les détails ?

Non, pour moi, car c'est en lien avec l'histoire c'est une compréhension globale et pour les amener vers un apprentissage factuel de choses qui sont vraiment arrivées.

Après, en histoire c'est resituer une époque, des événements qui se sont passés. Et surtout, les raisons, comment on peut en arriver là et l'enchaînement aussi. Parfois, suivant le temps qu'on a, l'enchaînement des faits, par exemple, leur faire comprendre que le système nazi était très pointu, il était tellement pointu, il y en avait un qui disait « je fais que conduire un train » et un autre « moi je fais que surveiller la prison » puis « j'ai ouvert le gaz mais ce n'est pas moi qui les ai amenés ici » c'est un cloisonnement des responsabilités, c'est un truc, pour moi c'est de la compréhension collège mais sur comment on en arrive là et surtout sur les gens qui ne disent rien.

Pensez-vous que c'est nécessaire de l'aborder à l'école ou plutôt le laisser au collège ?

On peut l'aborder comme c'est dit dans les textes, c'est très bien dit quand ils disent « on aborde le génocide des juifs » moi, je crois que vraiment, quand on travaille sur la Seconde Guerre mondiale avec les CE2 même si ce n'est pas au programme, il y a un intérêt.

Alors vous allez partir du livre, faire un débat et ensuite confronter avec des images, et ensuite ?

C'est un choix, et une autre fois ça peut être carrément une séquence avec plusieurs séances en m'appuyant sur un outil spécifique. Sur ce thème j'essaye vraiment de baliser, on ne peut pas sur un thème comme celui-là naviguer sans plan.

Quels conseils donneriez-vous à une enseignante débutante pour aborder ce thème avec ces élèves ?

Vraiment, au niveau des faits, parce qu'il y a plein de choses qu'on sait mais on se rend compte qu'on le sait mal, il faut revenir et se poser, et avoir une fiche sur les faits, des chiffres. Ce que l'enseignant sait, être au clair sur ce que l'on sait sur ce thème là et ce que l'on veut leur faire aborder et après du coup faire confiance aux élèves. On se rend compte qu'ils sont d'une richesse et ils osent prononcer des mots que les adultes vers 50 ans n'osent plus dire. Mais, être au clair par rapport à ce qu'il faut savoir sur le thème et sur ce qu'on peut dire ou pas dire, sur ce qu'on veut leur faire apprendre ou pas apprendre.

Merci beaucoup pour votre temps et vos réponses.

Annexe 7 : Entretien N°3 – Enseignant formateur M. P

Je voudrais savoir combien d'heures sont consacrées à l'enseignement de la Shoah avec les futurs professeurs au sein de l'académie de Toulouse ?

Dans le cadre de la formation ?

Oui

Il n'y a pas de cadre légal là-dessus. Il n'y a pas d'horaires définies de façon institutionnelle. C'est-à-dire, comme par exemple, moi je fais la formation des professeurs des écoles, je décide en effet d'un certain nombre d'heures. Donc il n'y a pas d'heures. C'est d'abord, aborder à la faveur, autour du thème de la Seconde Guerre mondiale mais pour être très clair, avec des M1, j'ai un peu près autour, on va dire, d'une cinquantaine d'heures. Vous divisez ces cinquante heures, en trois domaines : histoire, géographie et EMC. Vous ajoutez quand même la structuration du temps et de l'espace, ça prend aussi une partie des heures. Donc on va dire qu'on est à peu près sur 1/3 de cinquante. Admettons autour de 15 heures pour l'histoire. Et il y a toutes les périodes d'histoire, donc vous voyez ce que ça peut donner pour la Seconde Guerre mondiale et vous voyez ce que ça peut donner, donc si je fais l'approche mathématique, extrêmement, comment dirais-je, subjective, fragile, je vais être à peut-être à une possibilité de temps de parole de 10 minutes pour ce thème.

Ah oui, et avez-vous des recommandations de l'Éducation Nationale par rapport à ce thème vu que c'est une préoccupation actuelle ?

Non, non, ce qu'il y avait à une époque, c'était dans le cadre des programmes, on voyait qu'on pouvait dessiner une séance autour de l'extermination. Alors, peut-être qu'on viendra après sur le concept de Shoah

Oui, en effet

Donc on savait que quand on enseigne, on enseigne dans le cadre de la classe, avec un temps d'une séance, on peut éventuellement faire deux, mais on n'a pas plus dans le cadre d'organisation des programmes et des enseignements. C'est lié à la liberté d'enseignement de chacun.

Et donc, pour vous, pourquoi la Shoah, est-ce un sujet un délicat et sensible à aborder avec les élèves ? Ou même pour vous, concernant votre ressenti ?

Alors, délicat et sensible, vous utilisez ces deux mots et c'est là-dessus que je vais répondre. Alors, bon c'est toujours délicat de toute façon dès lors qu'on parle d'histoire parce que ce n'est

pas notre histoire et qu'il faut aller vers une autre histoire. Mais c'est encore plus délicat quand il s'agit bien entendu, de l'extermination des juifs, des tziganes et de la déportation générale parce que, on est dans quelque chose qui est difficilement pensable, qu'on ne peut pas approcher par l'expérience personnelle. Ça veut donc dire que le caractère barbare de ce temps-là ne peut pas s'enseigner par analogie d'expérience. Ça veut dire qu'il va falloir que j'aborde ça avec des objets qui donnent à voir le caractère barbare. C'est pour ça que c'est délicat parce que, on est là en tant qu'histoire, pour faire œuvre d'émancipation de l'individu, d'apport de culture générale, et on n'est pas là pour créer un blocage psychologique. Alors, c'est délicat parce que je peux, en effet, en montrant certains documents, peut-être qu'on ira peut-être là-dessus après, je peux créer ce qu'on appelle un effet de sidération. Si je produis ça, je vais bloquer le canal de réception, de compréhension des phénomènes et du coup d'intelligibilité. Alors sensible, bien évidemment sensible car c'est la question de la condition humaine qui est posée et de la relation. Comment se fait-il qu'un être puisse désirer la mort de l'autre ? Puisse programmer la mort de l'autre et puisse organiser la mort de l'autre ? Il est évident que ces questions-là, elles blessent énormément, quand on envisage l'idée que quelqu'un puisse envisager un programme de mort pour quelqu'un. Et, ça peut, bien évidemment, générer, alors je parlais de sidération mais cette fois-ci ça peut produire des larmes, de l'incompréhension, de la déception, peut-être amener la personne qui entend cette histoire à désespérer de l'être humain. Or, quand on est sensible à l'autre, c'est qu'on est sur plutôt la ligne de l'espérance en l'autre.

Vous avez mis en évidence que c'était un sujet sensible et délicat, de ce fait, que pensez-vous de la formation qu'on a sur ce thème parce qu'elle est très légère, donc c'est à la fois

Votre formation à vous ?

Oui, notre formation en tant que futur professeur, c'est un paradoxe ?

Elle est totalement insuffisante. Totalement insuffisante, c'est évident. Mais attention, la question qui se pose derrière, ça va être la question du relativisme moral. D'un point de vue scientifique, je vais parler du relativisme scientifique. Il n'y a aucun objet de savoir qui est plus intéressant ou supérieur à un autre, d'un point de vue scientifique. Tout objet de connaissance vaut la peine d'être travaillé en soi. Là, vous êtes dans le relativisme moral, si vous me dites ça, ça veut dire que vous considérez, parce que là on touche à un drame de l'Histoire de l'Humanité, on devrait lui accorder plus de temps puisque c'est un drame de l'Humanité. Vous faites une approche morale de l'objet. Et, je pense comme vous, en effet, qu'il faudrait consacrer plus de temps aux moments dramatiques de l'histoire. A condition que ces éléments, cette connaissance construite autour de, s'affranchisse le plus possible de l'approche sensible sans forcément

l'évacuer, je ne dis pas qu'elle ne doit pas être là. Mais si je veux nourrir une compréhension, il ne faut pas que je sois l'objet de mes émotions.

Je vous posais cette question parce que beaucoup d'enseignants ont refusé de me parler de ce thème là car ils n'arrivaient pas à l'approcher avec les élèves.

A titre, plus personnel, car je réfléchissais en tant que prof, dans mon affect propre. Franchement, je ne suis pas bien quand j'aborde ça. Ça m'est arrivé même, mais j'espère que le public s'en est pas aperçu, être au bord des larmes quand je parle de certaines choses. Comme par exemple, l'extermination par balles qui n'est pas connue. De 41 et 43, dans les sillages de l'avancée de la Wehrmacht, les SA Gruppen éliminaient les personnes qui considéraient comme parasites sur les espaces conquis. Et cette extermination par balles, elle est jusqu'à une rationalisation qui est outrancière et à peine soutenable par, par l'âme quoi, donc voilà. Pour économiser les balles, ils demandaient aux femmes qui avaient des enfants d'un an ou deux ans, de les mettre devant elles. Ça faisait qu'une balle au lieu de deux. C'est sûr que quand on dit ça, alors on n'a pas envie de continuer.

Non c'est sûr, c'est compliqué, mais on va essayer. Comment et quand préconisez-vous d'aborder ce thème avec les élèves ?

Alors, quand, dans l'ordre de la chronologie

On remarque souvent que c'est en fin d'année.

Oui, parce qu'on est tenu par la chronologie de l'histoire. Alors, on n'est pas obligé de suivre forcément le programme, mais alors va se poser la question de la structuration du repérage dans le temps, c'est surtout ça. Et, ils vont penser que cette période est avant celle-là car elle a été étudiée dans le temps de la classe, elle a été étudiée avant donc, dans le temps de l'histoire, elle est avant, c'est cette confusion qu'on risque, qui est énorme. Donc on peut palier ce risque avec les outils comme l'axe chronologique, en resituant l'objet étudié dans un axe etc. Mais il y a ce risque qui est quand même là. C'est la raison pour laquelle on suit le programme et ça arrive en effet, en dernière année et en fin de dernière année, on va dire. Mais en fait, il reste un thème derrière, c'est la construction européenne en histoire.

Vous pensez que c'est un bon choix de le faire à l'école primaire ?

Dans votre question, il y avait aussi comment,

Oui, on va y revenir après, ça va avec, vous pensez que c'est un bon moment à l'école primaire ou, beaucoup d'enseignants préféreraient que le thème soit plutôt au collège.

Da façon générale, il ne devrait pas y avoir un seul thème qui échappa à l'enseignement de l'histoire. Tout est objet d'histoire, tout. Tout peut s'étudier, y compris des choses aussi barbares. La deuxième chose, c'est, ça va dépendre en fait, de comment c'est enseigné.

Oui, justement

Surtout où, jusqu'où on va dans le risque de sidération ou d'atteinte à l'équilibre personnel de notre auditeur. Et je ne parlerai pas en terme de niveau de classe. Mais là, je préférerais parler en terme d'individu. Il y a des personnes qui sont suffisamment solides intérieurement, préparées, structurées psychologiquement pour étudier certaines choses. Puis d'autres, sont beaucoup trop sensibles et ça va fortement les perturber. Notre objectif n'est pas de perturber mais d'anticiper. On ne peut pas grandir si on s'enferme.

Et du coup, comment aborderiez-vous ce thème et est-ce que vous recommandez des documents particuliers aux enseignants ? Et quelles exploitations en faire ?

Selon l'âge, aussi psychologique de chaque individu, on est d'accord.

Oui mais concrètement pour une classe de CM2 ?

Pour une classe de CM2 : moi je pense qu'on a, alors, je ne projeterai pas un document comme *Nuit et Brouillard*, ça se faisait en troisième. Et sur les retours que j'ai des élèves de troisième, les élèves de troisième, on s'aperçoit que ça affecte énormément d'élèves. Ça veut donc dire que le document brut peut être abordé mais il faut le contextualiser, il faut préparer sa projection ou son étude avec la mise en activité autour de cette étude. Donc déjà, ça peut pas être un document, je dirai, violent ne peut pas être abordé sèchement, première chose. Deuxième chose, on n'est pas obligé de prendre un document brut et violent. On peut faire ce qu'on appelle la pédagogie du détour. Alors là, on a un certain nombre d'artifices qui sont proposés, ça peut être des dessins qui sont un peu épurés de la période ou juste après la période. Ça peut être aussi le passage à la fiction

On va en venir justement,

On est soit dans la représentation d'un objet qui est retraduit, dont des aspects violents sont un peu gommés, ça peut être des choses comme ça. Ça peut être aussi, bien sûr, des éléments fictionnels comme la bande dessinée, le film.

Pour vous, quel intérêt de s'appuyer sur ces documents pour la Shoah, est-ce que cela a un intérêt ?

Attention à ce que vous dites, Shoah, là vous orientez en disant Shoah.

Parce que c'est vraiment le terme utilisé dans mon mémoire, j'explique ce choix.

Il faut savoir que trois termes sont utilisés,

Oui,

Holocauste, Shoah, enfin quatre, génocide et extermination. On privilégie les deux derniers très souvent. Et de plus en plus le dernier, extermination. Parce que extermination, du coup, c'est extermination, on pense plutôt qui concerne un groupe et qui peut être fait dans des camps d'extermination, dans des camps de concentration ou par la déportation, etc. Si vous êtes sur Holocauste, c'est un terme qui est réfuté par la communauté juive,

Oui, en effet

On sait pourquoi évidemment, car on n'est pas ici dans le sacrifice. Et Shoah, c'est un massacre, alors pourquoi la communauté des historiens et comme dans l'enseignement, et d'ailleurs ça a changé. Il y a 20 ans, 25 ans, on parlait de la Shoah. C'est suite au film de Claude Lanzmann, *Shoah*, c'est lui qui a introduit un peu plus ce terme. Et on s'est aperçu que ce mot, ne vaut pas pour les

Pour toutes les communautés

Tziganes, ça veut dire que vous excluez une communauté qui a payé son tribut donc on va plutôt parler d'extermination des juifs et des tziganes, on s'arrête aux juifs et aux tziganes mais il y en a d'autres aussi. Et votre question, c'était donc comment ?

Quel intérêt de s'appuyer sur des documents, en particulier pour ce thème ?

Alors, l'intérêt c'est que, un élève de CM sait que dans une bande dessinée, on va prendre l'exemple de la bande dessinée, sait que le personnage n'est pas réel. Donc ça n'a pas le champ de force d'un témoin, voilà. A partir du moment où il n'est pas réel, ça veut dire que : ce que j'apprends, ce qu'il a vécu, c'est quelque chose qui pour lui est inventé. En même temps, ça fait sens. Donc je sais que cette personne-là n'a pas souffert puisqu'elle n'existe pas, elle est créée. Ce personnage est créé, autrement dit ça me décharge, moi, du choc affectif que je peux avoir. Mais, l'évènement lui existe et il reste encore ce choc mais c'est une réalité historique donc ça sera abordé encore avec des précautions.

Donc, selon vous, la littérature est un bon moyen pour aborder ce thème ?

C'est un très bon moyen parmi d'autres mais c'est un très bon moyen.

Mais comment faire pour confronter les faits historiques réels avec la fiction ? Car dans les albums, on peut avoir de la fiction qui peut justement altérer la vérité historique ?

Avant de dire comment, c'est une nécessité, ça c'est sûr. Comment, c'est, ça paraît simple. C'est la confrontation, alors entre quoi ? Entre si on prend cette fois-ci, donc une œuvre littéraire, ça peut-être un roman, ça peut être, je ne sais pas sur quel roman vous allez travailler.

Sur Otto par exemple avec la fin.

D'accord, c'est une bande dessinée, un livre illustré,

C'est un album

A ce moment-là, là ce qu'on peut faire, j'ai oublié le fil de ma réponse.

C'est confronter

C'est que, faut que je retrouve dans, donnez-moi un exemple dans *Otto*, un passage précis.

Par exemple la fin, où les amis se retrouvent

Aux États-Unis, c'est ça ?

Oui avec l'ours

Avec l'ours

Plutôt grâce à l'ours

Grâce à l'ours, bon, à ce moment-là, on va confronter par exemple ce qu'il dit là avec une preuve. C'est-à-dire une trace. Je peux rechercher, dans la liste des gens qui ont vécu, je vais trouver, je peux très bien dire à travers le discours de l'auteur, dire que Otto est un personnage de fiction, c'est fabriqué. Donc, je peux aussi avoir un discours de l'auteur qui me dit ce qui est fabriqué, on est d'accord ? Ce n'est pas le nom de quelqu'un, il représente quelqu'un. C'est un ours. Donc, ça aussi c'est important, donc il ne peut pas représenter quelqu'un d'humain, il ne peut pas être lui-même, pardon, une personne réelle puisque c'est déjà un ours. Ça veut donc dire que déjà l'auteur nous envoie le message que si je regarde ceux qui ont participé à l'extermination, ceux qui ont vécu l'extermination, pardon, je m'aperçois que ce sont des êtres humains. Si je regarde le personnage de la fiction, c'est un animal. Donc déjà il y a cette confrontation qui m'impose la conclusion que lui n'a pas vécu ça. Ensuite, ce qu'il dit, est-ce qu'il a pu, admettons, qu'il est vécu ou qu'il représente des gens qui l'ont vécu, alors est-ce que c'est vrai ? Alors à ce moment-là, je vais prendre des traces de ce qu'il décrit. Je peux confronter ça par exemple, à une écriture de quelqu'un qui lui a vécu, ça peut être Primo Lévi, *Si c'était un homme*, autrement dit vous avez dans la réponse dans votre question, c'est le mot confronter. C'est la confrontation avec le réel. Il n'y a pas que ça, car après on peut travailler sur le champ sémantique ou le champ lexical. On voit très bien que sur certains qualificatifs, c'est la personne qui décide de mettre ce qualificatif. Mais ça vaut aussi pour les témoignages de gens qui ont vécu. Quelqu'un va qualifier ça comme ça et quelqu'un va qualifier ça comme ça.

Pour vous, l'interdisciplinarité est fondamentale pour ce thème ou non ? Enfin, est-ce qu'on peut aborder ce thème qu'avec l'histoire ou est-ce vraiment un intérêt fort, une plus-value ?

Non mais bien sûr, on peut le faire qu'avec l'histoire mais c'est dommage de se priver des liens avec les autres disciplines.

Oui, mais pensez-vous que c'est une plus-value ?

Oui, ça fait sens et puis comme je vous le disais, ça permet d'entrer dans une réalité historique en désamorçant un peu la charge émotionnelle. Donc, ça. Ensuite, l'intérêt c'est qu'on arrive dans un imaginaire qui fait sens aussi pour les enfants. Et c'est pas forcément un témoignage qui va être plutôt lui descriptif mais ne nous amène pas dans une histoire longue, si c'est une histoire d'un temps donné, là la personne elle a un vécu, des choses, ça va dépendre évidemment de où commence l'histoire de la fiction et où est-ce qu'elle s'arrête ? Mais on voit très bien qu'ils continuent à vivre après aux États-Unis, qu'il se passe quelque chose. Quand on fait appel à un témoin, peut-être qu'il va s'arrêter au moment même de son expérience du camp de concentration.

Et vous ne pensez pas que cette interdisciplinarité peut être instrumentalisée ? Par exemple, on travaille des compétences en histoire mais pas forcément en littérature ?

Ça, bien évidemment c'est une compétence d'enseignement que doit développer le PE. Parce qu'il y a des choses qui sont vraiment propres à l'histoire et on va le faire comme en histoire. Puis, il y a des choses qui sont propres à la littérature. Mais si on fait le lien, on attend qu'elles se nourrissent, on attend qu'il y ait une nourriture. Oui, alors sur l'interdisciplinarité, bien évidemment, ça ne vaut le coup que s'il y a des liens. Alors, le lien c'est bien entendu, le vocabulaire. C'est-à-dire quelqu'un qui utilise un vocabulaire, il utilise un vocabulaire dans l'ordre du langage classique, mais il l'utilise pour faire sens en histoire. Les mots disent l'histoire. Voilà, c'est déjà un élément clé de l'interdisciplinarité. Ensuite, on a la capacité à donner du sens. Alors c'est sûr, que c'est par le langage et par la pensée nuancée qu'on développe évidemment le sens des éléments. Alors, encore une fois, je veux dire, si on n'utilise pas la richesse de la langue, la construction syntaxique, je ne parle même pas du tout du vocabulaire, pour, et notamment des petits mots de coordination : pour autant, cela dit, fin, ceci dit, c'est dommage de ne pas faire le lien entre langue et histoire.

Quelles compétences vont être travaillées en histoire, les compétences les plus importantes selon vous, pour ce thème ?

En histoire propre ?

Oui seulement en histoire

Qu'en histoire, pour moi, ça va être le concept de barbarie. Au-delà du mal absolu, là on touche vraiment un degré rarement atteint dans l'histoire de l'Humanité. Alors on est dans une hiérarchisation de la dimension historique de l'évènement. Et c'est ça que signifient les termes « barbarie, mal absolu », qu'on va traduire d'un point de vue juridique car il faut tirer des leçons. C'est ça la dimension de cette période, c'est que quand on met en œuvre ce type d'actions, un jour ou l'autre, on est redevable devant la justice des hommes. Et le concept de génocide, à valeur d'invitation au tribunal de l'Humanité et c'est ça qui faut enseigner. Parce que cette question d'histoire nous amène à être responsables de nos propres engagements. Et être responsable c'est avoir la capacité d'anticiper les conséquences de ses actions. C'est pas parce que je reçois un ordre que je ne dois pas mesurer les conséquences de mes actions. Ce n'est pas parce que je ne suis pas l'origine de l'ordre que je n'ai pas une responsabilité.

Oui, dernière question, quels conseils donneriez-vous à une future enseignante qui voudrait aborder ce thème avec sa classe ?

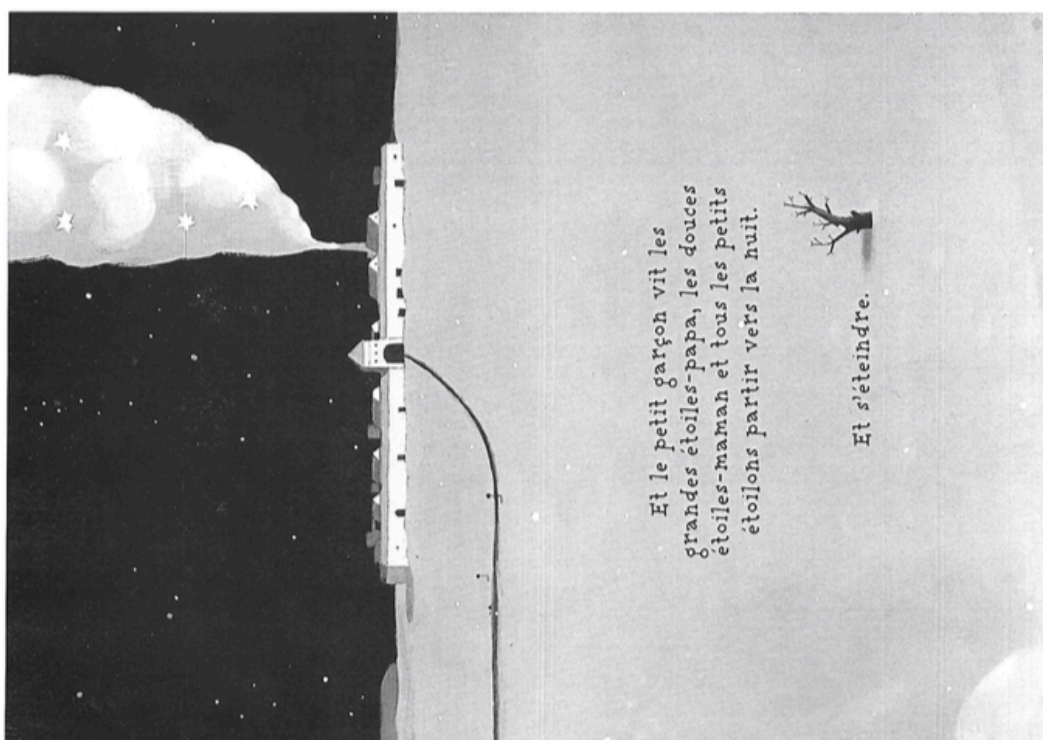
De ne pas, un : d'être courageuse intellectuellement et moralement, c'est-à-dire de ne pas fuir, même les temps les plus atroces de notre histoire. Par contre, d'être extrêmement prudente sur la manière d'aborder ça, de manière à ne pas détruire, surtout à l'école primaire des êtres qui sont en construction extrêmement fragiles. Quand on voit les conséquences que ça peut avoir déjà en troisième, on doit encore être plus

Vigilant

Vigilant.

Merci beaucoup pour votre temps.

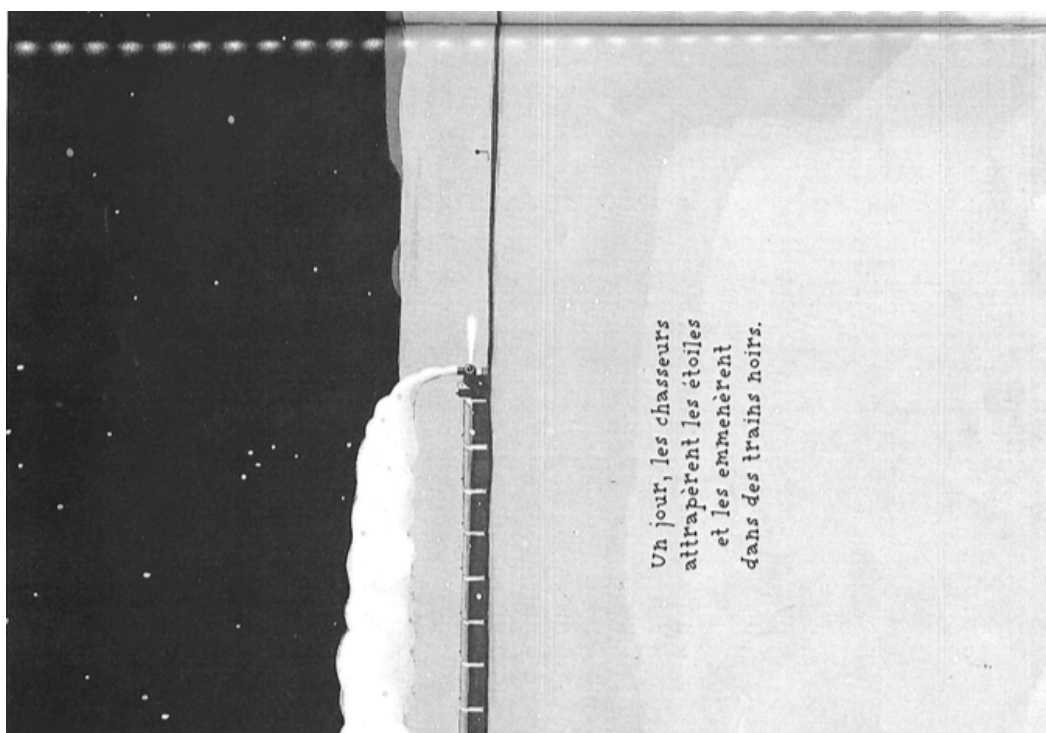
Annexe 8 : Extrait *Le Petit garçon étoile* de Olivier Latyk et Hausfater



Et le petit garçon vit les
grandes étoiles-papa, les douces
étoiles-maman et tous les petits
étoilons partir vers la nuit.



Et s'éteindre.



Un jour, les chasseurs
attrapèrent les étoiles
et les emmenèrent
dans des trains noirs.

SÉANCE 22

Comment est exécutée la volonté d'Hitler de détruire les juifs d'Europe ?

L'ESSENTIEL À SAVOIR POUR L'ENSEIGNANT

Au mot « Shoah », l'historien américain Raul Hilberg préfère une expression qu'il juge plus juste, dans un livre qui est une référence pour les historiens : *La destruction des juifs d'Europe*. Il explique, et avec lui l'ensemble des historiens, qu'ils soient américains ou allemands ou d'autres nationalités, que la volonté d'Hitler, enracinée très tôt, et exprimée dès la fin de la Grande Guerre, fut d'exterminer les juifs mais aussi de détruire toute trace de leur présence : livres, biens, papiers, actes de naissance jusqu'à leur corps, par les fours crématoires. Comme le dit André Frossard, « le crime contre l'humanité, c'est tuer quelqu'un sous prétexte qu'il est né ». C'est ce crime contre l'humanité qui est jugé, à Nuremberg, lors d'un procès long d'un an, entre l'automne 1945 et l'automne 1946, au terme duquel seront condamnés certains des dignitaires nazis.

LA POLITIQUE ANTISÉMITES D' HITLER

Au fur et à mesure de l'avancée des troupes allemandes en Europe, la politique antisémite d'Hitler est mise en œuvre dans les territoires occupés. La logique reste partout la même : discrimination, persécution, déportation vers les camps de concentration (camp de travail) et les camps et centres d'extermination (Auschwitz-

Birkenau, Chelmno, Belzec, Sobibor, Treblinka, tous en territoire polonais occupé). Les juifs d'Europe tentent de fuir leur pays, ou se cachent, sont sauvés ou sont dénoncés. Le sort des communautés juives européennes est catastrophique. Raul Hilberg évalue, en fonction des sources historiques disponibles, à plus de 5 millions 800 000 morts, et plus d'un million de morts uniquement sur le site d'Auschwitz.

UNE EXTERMINATION SYSTÉMATIQUE

L'antisémitisme viscéral d'Hitler et du régime nazi explique ce désastre humain sans précédent. Accusés de la défaite de 1918, accusés d'être au service de la finance internationale et du grand capital, mais aussi d'être un « cancer » dans la société allemande et européenne, les juifs sont soumis à une répression et à une traque systématiques. Une fois arrêtés, ils sont déportés dans des convois de chemin de fer, des wagons à bestiaux, dans des conditions inhumaines. Arrivés dans les camps, un premier tri est effectué pour savoir qui pourra travailler

Le sort des juifs dans les pays occupés dépend de plusieurs facteurs, et d'abord de l'attitude des autorités locales soumises aux ordres allemands. En Hollande par exemple, aucune collaboration « raciale » n'est envisagée avec l'occupant allemand. Les juifs hollandais, s'ils ont été victimes également de la traque des nazis, ont pu être relativement sauvagardés, en comparaison avec les juifs résidant en France au moment de l'arrivée des armées allemandes. Là, une politique de collaboration des services de police a été mise en œuvre, comme nous le verrons dans la séance suivante.



Pavés incrustés dans les trottoirs de Berlin, en face des maisons et immeubles où habitaient des familles juives déportées.

et qui ira directement aux chambres à gaz. La découverte des camps et de leur discipline, du manque de nourriture et de la violence est une des constantes des nombreux témoignages de survivants. Une autre partie des juifs arrêtés le sont lors de l'avancée vers l'est des troupes allemandes. En Pologne, en Ukraine, partout où les soldats allemands gagnent du terrain, des *Einsatzgruppen* (unités mobiles d'extermination) sont responsables de la mort d'au moins un million et demi de juifs entre 1940 et 1944. Entraînés à tuer avant guerre des handicapés et des Tziganes, leur action constitua la première phase de l'extermination, soit par des fusillades, soit par l'usage de camions à gaz, avant que les camps d'extermination avec des chambres à gaz ne se développent durablement, dans un souci de rationalisation de l'entreprise de destruction. Cette seconde phase de la Shoah a été systématisée par la Conférence de Wannsee, dans la partie ouest de Berlin, le 20 janvier 1942, au cours d'une réunion présidée par Heydrich. C'est là qu'a été mise au point la « solution finale », comme les nazis l'ont appelée, d'un point de vue administratif, politique, économique, industriel et logistique, ainsi que le souhaitait Hitler. Elle succède aux massacres désordonnés des

Einsatzgruppen, sans les faire disparaître. Pour les élèves, ce qui importe d'être présenté, c'est la logique persécutrice et exterminatrice. Le fait que la mort soit l'issue des récits de vie est, en soi, un élément traumatisant. En revanche, la logique et la souffrance de ce que vivent les gens, femmes, enfants, hommes, nécessitent d'être dites et étudiées.



Carte des principaux camps nazis d'extermination et de concentration.

⊕ Chronologie

▼ ÉTÉ 1933

Ouverture du premier camp de concentration nazi à Dachau (pour les opposants politiques allemands)

▼ 15 MARS 1939

La Tchécoslovaquie est envahie par les Allemands

▼ SEPTEMBRE 1939

Envahissement de la Pologne ; début des actions des Einsatzgruppen à l'encontre des juifs : la Shoah commence.

▼ 29 ET 30 SEPTEMBRE 1941

Massacre de Babi Yar en Ukraine ; le plus lourd bilan d'un massacre par balles : 33 771 morts par les Einsatzgruppen

▼ 20 JANVIER 1942

Conférence de Wannsee qui fixe les conditions de la « solution finale »

▼ 24 JUILLET 1944

Libération par les Russes du camp de Majdanek

▼ 27 JANVIER 1945

Libération du camp d'Auschwitz par les Russes

▼ 11 AVRIL 1945

Libération du camp de Buchenwald par les troupes américaines

▼ 15 AVRIL 1945

Libération du camp de Bergen Belsen par les troupes britanniques

▼ 29 AVRIL 1945

Libération du camp de Dachau par les troupes américaines

DÉROULEMENT DE LA SÉANCE

Rappeler brièvement la synthèse de la séance précédente : la séance précédente avait pour objectif de donner le cadre militaire et diplomatique de la Seconde Guerre mondiale, les forces en présence, les terrains de combats. Deux périodes distinctes peuvent résumer cette guerre, d'abord une offensive de l'Axe, et, partir de 1942 et surtout 1943, une série de revers de l'Allemagne et du Japon, notamment après l'entrée en guerre des États-Unis.

ÉTAPE 1

OBSERVER UNE PHOTOGRAPHIE DE LA GUERRE

DURÉE 10 minutes

ORGANISATION collective

MATÉRIEL • arrestation de juifs à Varsovie (Pologne) au printemps 1943
• animation numérique de l'image

AFFICHER ou distribuer l'image et la présenter.



Laisser les enfants observer cette image. C'est l'occasion d'un moment dialogué avec eux, en laissant libre cours à leur imagination et à leur questionnement (dont voici des exemples possibles).

> **On a l'impression que des soldats arrêtent des gens.**

Oui, ce sont des soldats nazis (des SS), qui portent des armes. Ils semblent arrêter des personnes sans armes, des femmes, des enfants aussi. On voit que certains ont des affaires avec eux, des baluchons, des sacs... comme s'ils devaient partir quelque part.

> **On a l'impression qu'ils sont tous effrayés.**

On le comprend facilement ! On voit nettement que la foule est sous la menace armée de deux soldats ici (dans l'entrée et sur la gauche) et de trois soldats là (sur la droite). Et on voit que les gens (sur la gauche et au centre) sortent d'une maison en levant les mains. Les hommes, les femmes et enfants qui sont sortis des maisons sont désarmés et effrayés. On a l'impression et on peut deviner qu'ils ne savent pas ce qui va se passer. Ils ont peur.

> **Il y a un enfant qui lève les bras...**




Oui, c'est un jeune garçon, qui a l'air fragile, avec un regard très triste. Il est debout, tétanisé par la crainte en raison du fusil-mitrailleur braqué sur lui. Il lève les bras comme la femme à côté de lui. Peut-être sa maman ? Cette scène s'est passée en Pologne, en 1943, pendant la guerre. Et je vais vous expliquer pourquoi.

ÉTAPE 2

ÉCOUTER LE RÉCIT DE L'ENSEIGNANT

DURÉE 10 minutes

ORGANISATION collective

MATÉRIEL • arrestation de juifs à Varsovie (Pologne) au printemps 1943 
• animation numérique de l'image 
• Le chant des partisans 

« Cette photo a été prise par un soldat nazi (un SS), à Varsovie, en Pologne, au printemps 1943. Cette photo montre des juifs arrêtés, et menacés, par l'armée nazie. La Pologne, à cette époque, est entièrement occupée par les nazis. Du reste, le pays n'existe plus : il est devenu allemand. Alors les armées nazies peuvent y faire tout ce qu'elles veulent, et notamment persécuter les juifs. Vous vous souvenez que pour les nazis il y a une race supérieure et une seule : les Aryens. Tous les autres doivent devenir esclaves ou mourir. Mais il y a un peuple qui, à leurs yeux, mérite un sort particulier : ce sont les juifs. Hitler les déteste et les nazis aussi. Ils vont subir une des pires expériences que l'humanité ait jamais connues.

Dans certaines villes occupées par les Allemands pendant la guerre, les nazis organisent des ghettos. C'est-à-dire qu'ils enferment dans un petit quartier de la ville toute la population juive. Les conditions de vie y sont terribles, les gens n'ont pas le droit de sortir et se nourrir est très difficile. Beaucoup meurent de faim ou de maladie. Les habitants du ghetto de Varsovie, que nous voyons ici, se révoltent en 1943. Ils composent même une chanson pour se donner du courage : « Le chant des partisans du ghetto de Varsovie » que je vous propose d'écouter dans le silence, rien qu'en regardant la photographie. La chanson dit notamment : « *Ce chant n'a pas été écrit avec un crayon mais avec du sang. Ce n'est pas le chant d'un oiseau en liberté. Un peuple, entouré de murs qui s'écroulent, l'a chanté pistolet à la main.* »

En effet, les gens n'en peuvent plus et la situation est devenue tellement tragique que les habitants décident de se libérer. La répression de cette révolte va être terrible. C'est de cette répression que témoigne la photographie. Réalisée sur place par les SS, elle rend compte d'une arrestation décidée et effectuée après la révolte.

En fait, celui qui prend la photographie ne veut pas du tout témoigner de l'horreur de ce qui se passe. Au contraire même. Il fait son travail de photographe de l'armée nazie : il montre ainsi à ses responsables que l'arrestation des juifs s'est bien déroulée. Et aussi que les nazis dominent, comme des surhommes, toutes les populations et notamment les juifs.

Et pourtant, c'est tout autre chose qu'il montre pour nous aujourd'hui : c'est l'image d'un petit garçon terrorisé, avec une casquette trop grande sur la tête, perdu dans l'agitation que l'on devine, seul, isolé, sans parents à ses côtés. Et puis, ce que montre aussi cette image, ce sont ces populations civiles, désarmées, ces femmes, ces enfants inoffensifs qui sont victimes de la violence brutale des nazis.


Les personnes que vous voyez être arrêtées ici seront toutes déportées dans des camps de concentration et d'extermination. Elles seront tuées par les nazis. En tout, près de 6 millions de juifs seront tués pendant la Seconde Guerre mondiale – dans les camps, lors des arrestations ou au cours de massacres, dans les bois, les forêts, sur les routes. Partout en Europe, les juifs devaient se cacher pour échapper aux soldats allemands. Et avec eux, dans les camps, se trouvent aussi des Tziganes, des homosexuels, des opposants à Hitler de toute sorte. C'est cette volonté d'exterminer que nous allons voir à présent.

ÉTAPE 3

REPÉRER LA LOGIQUE EXTERMINATRICE DES NAZIS

DURÉE 35 minutes

ORGANISATION en groupes

MATÉRIEL • fiches document et activité 

1) LECTURE collective des documents.

Regarder collectivement les documents un par un et faire émerger les idées essentielles, sans entrer dans le détail. Simplement orienter les élèves en fonction des difficultés liées à la nature du document. Il s'agit de lever les implicites et de passer à la fiche activité dès que l'on est assuré que la compréhension globale n'entraîne pas des contresens.

PRÉSENTATION DES DOCUMENTS POUR L'ENSEIGNANT

Document 1 • Textes d'Hitler

Pour bien comprendre et prendre la mesure de la haine d'Hitler à l'égard des juifs, il faut lire ces textes, malgré la violence des termes. Très tôt, dans ses premiers discours, lorsqu'il harangue les clients des brasseries de Munich, juste après la guerre, Hitler (et avec lui l'extrême droite allemande) s'en prend aux juifs qu'il juge responsables de la défaite contre les Alliés et du traité de Versailles. Sa haine est totale et, dans son livre écrit en prison (1925), *Mein Kampf* (« Mon combat »), il ne cesse d'utiliser à l'égard des juifs des termes et dénominations dépréciatifs et humiliants.

Document 2 • Témoignage de Saul Friedländer, 7 ans en 1939

Saul Friedländer est un des plus grands historiens actuels de la Shoah. Il a relaté son expérience personnelle et ses souvenirs dans un livre : *Quand vient le souvenir*, paru une première fois en 1978. Saul Friedländer est d'une famille juive pragoise, en Tchécoslovaquie, un de ces nouveaux pays repérés par les élèves dans la séance 19 sur les conséquences de la Grande Guerre. Après l'invasion de la Tchécoslovaquie par les troupes allemandes en mars 1939, avant donc le déclenchement de la guerre, les juifs tchèques n'ont plus le droit de vivre comme avant et les enfants n'ont plus le droit d'aller à l'école. La discrimination et les persécutions commencent par des choses simples à faire comprendre aux élèves, comme l'interdiction d'accéder aux jardins publics, à tel ou tel magasin, ou à telle ou telle profession, voire même à l'école, comme ce fut le cas en Tchécoslovaquie en 1939 pour tous les enfants juifs. Craignant la violence antisémite, se sentant en danger, les parents de Saul décident de quitter Prague. Après un périple qui les mène à Paris, puis dans une ville thermale du centre de la France, Nérès-les-Bains, la famille tente de se cacher au mieux. Mais l'étau se resserre et les parents finissent par comprendre que l'arrestation est proche. Ils décident de sauver leur fils en le confiant à une institution catholique (qui exigera de le convertir au catholicisme, ce que les parents accepteront, trop soucieux de le sauver). C'est cet itinéraire que décrivent ces extraits. Insister sur le sacrifice des parents qui décident de se séparer de leur enfant unique, et sur le drame intime que cet événement a pu représenter pour Saul. C'est à travers des expériences singulières que se mesure pleinement la traque systématique des juifs dans l'Europe occupée.

Document 3 • Parc à jeux interdits aux juifs

Cet ensemble de deux documents vient, là encore, dire la quotidienneté de la discrimination et de la violence faite aux enfants juifs. Les autorités allemandes imposent partout en Europe les mêmes discriminations. Ici, il s'agit d'interdire, dans Paris, tout accès aux parcs pour les enfants juifs. Par ailleurs, le 7 juin 1942, ordre est donné à tous les juifs de porter une étoile jaune, afin de les reconnaître et de les stigmatiser. Comme l'explique le texte, qui est écrit à la première personne puisqu'il s'agit de souvenirs



personnels, la scène se déroule le surlendemain de l'obligation de porter une étoile jaune sur les vêtements. C'est l'occasion d'un travail sur l'exclusion, le sentiment de discrimination et aussi de comprendre que cette exclusion de l'espace public est symbolique de l'exclusion des juifs de la communauté nationale et, plus largement, de la communauté des hommes. Ce processus de déshumanisation, événement à hauteur d'enfant, préfigure le pire à venir : l'arrestation et la déportation vers les chambres à gaz. Robert sera Bober, lui, aura plus de chance et sera un survivant.

Document 4* • La Libération des camps

Dans *Si c'est un homme*, Primo Levi, chimiste italien et résistant, témoigne de la vie dans les camps de concentration. Dans ce livre publié en 1947, rédigé tout de suite après sa libération du camp d'Auschwitz, il raconte son expérience, de son arrestation à la libération du camp par les troupes soviétiques. C'est de cette libération dont il est question dans cet extrait. De façon pudique, il évoque l'état du camp d'où les soldats allemands on fuit, craignant l'arrivée des troupes de libération. Livrés à eux-mêmes, les déportés attendent l'arrivée des Russes sans y croire vraiment. Comme il l'écrit ailleurs, dans le camp, même l'espoir disparaît. De façon simple, il donne à voir le camp, alors dans un chaos indescriptible. Ce texte permet, sans avoir à montrer d'images choquantes aux élèves, de bien comprendre ce qu'est un camp. Dans ce texte, il évoque ainsi un moment singulier de la vie quotidienne dans les camps nazis : la sélection, où chaque jour, un choix arbitraire est fait par les nazis d'envoyer en chambre à gaz tel ou tel détenu. Avec le départ des soldats du camp, c'est un élément d'angoisse quotidien qui disparaît.

2) TRAVAIL INDIVIDUEL SUR LA FICHE.

ÉTAPE 4

MISE EN COMMUN

DURÉE 10 minutes

ORGANISATION collective

MATÉRIEL • la fiche activité complétée

FAIRE SORTIR LES INFORMATIONS ESSENTIELLES, sous une forme dialoguée.
Corrigé dans le DVD-Rom 

ÉTAPE 5

SYNTHÈSE

DURÉE 5 minutes

ORGANISATION collective

Collectivement, faire rassembler les idées de la séance pour synthétiser ce qui a été compris.

Exemple :

Hitler a eu la volonté d'exterminer les juifs d'Europe. Dans tous les pays, les juifs étaient pourchassés, persécutés et déportés dans des camps de concentration, ou tués sur place. Après la mort d'Hitler et la défaite militaire des Allemands, les camps ont été libérés. Quand les soldats alliés sont entrés, ils ont découvert la réalité des camps nazis.

* Ce texte ne figure pas dans la version numérique de la fiche.

COMMENT EST EXÉCUTÉE LA VOLONTÉ D'HITLER DE DÉTRUIRE LES JUIFS D'EUROPE ?

Document 1 • Textes d'Hitler

« Le résultat de cette guerre sera l'anéantissement (*Vernichtung*) des Juifs. »
« Le juif est l'asticot d'un corps en corruption, [...] pire que la peste noire d'autrefois ; c'est [...] l'éternel champignon diviseur de l'humanité, le frelon faînéant qui s'introduit chez les autres, l'araignée qui suce lentement le sang des peuples, une bande de rats qui se combattent jusqu'au sang, le parasite dans le corps des autres peuples, le parasite typique, un pique-assiette, qui va se multipliant comme un microbe nuisible, la sangsue éternelle, le parasite des peuples, le vampire des peuples. »

Discours prononcé au Sportpalast de Berlin, le 30 janvier 1942

Document 2 • Témoignage de Saul Friedländer, 7 ans en 1939

Fuir Prague pour la France :

« Le 12 mars 1939, il était évident que la Tchécoslovaquie serait envahie d'un moment à l'autre par les Allemands. Le bruit des moteurs qui, peu après, recouvrit la ville ne me réveilla pas. Le matin, on ne voyait plus que des uniformes allemands dans les rues. Depuis que les Allemands étaient là, je n'allais plus à l'école. La raison véritable de notre départ me fut cachée. Nous quittions Prague parce que les Allemands avaient occupé la Tchécoslovaquie et parce que nous étions tchèques. Le statut de juif, nous l'emportions avec nous. »

Cacher son enfant : Lettre de la maman de Saul à la directrice d'une école catholique en France.

« Dans mon désespoir, je m'adresse à vous, car j'ai appris que vous aviez pitié de nous et que vous compreniez ce qui nous advenait. Nous avons réussi, pour l'instant du moins, à sauver notre garçon... Je vous en supplie chère Madame, acceptez de vous occuper de notre enfant et de lui assurer votre protection jusqu'à la fin de cette terrible guerre. Je ne sais pas comment il pourrait être le plus sûrement sauvé, mais j'ai la plus totale confiance en votre bonté et en votre compréhension. »

Dernière lettre de la maman de Saul envoyée à la directrice, après son arrestation et celle de son mari :

« Madame, je vous écris dans le train qui nous emmène en Allemagne. Acceptez, pour la dernière fois, nos remerciements infinis et nos vœux les plus chaleureux pour vous et votre famille tout entière. N'abandonnez pas le petit ! Que Dieu vous récompense et qu'il vous bénisse vous, votre famille tout entière. Elli et Jan Friedländer »

D'après Saul Friedländer, Quand vient le souvenir, Le Seuil, 1978

COMMENT EST EXÉCUTÉE LA VOLONTÉ D'HITLER DE DÉTRUIRE LES JUIFS D'EUROPE ?

Document 3 • La discrimination quotidienne

Depuis la veille, le port de l'étoile jaune était obligatoire pour les juifs dès l'âge de 6 ans et nous en avions presque onze. Mais la veille, c'était un dimanche et c'est seulement le lundi matin, pour aller à l'école que nous sommes sortis pour la première fois avec l'étoile cousue sur la veste [...]. Une maitresse, dont j'ai oublié le nom, celle que j'avais eue, l'année précédente en CMI, emmena un après-midi la classe de M. Pellorce en promenade au square Choisy. Dès notre arrivée, un des gardiens du square, m'ayant aperçu, alla dire quelques mots à la maitresse en me désignant du doigt. On m'expliqua, en me prenant par l'épaule, qu'en raison de mon étoile, l'accès du square m'était interdit. La maitresse, ne voulant pas priver mes camarades de cette sortie, me demanda d'attendre à l'extérieur du square, devant la grille, tout près de l'entrée, afin qu'elle puisse tout de même me surveiller. Puisqu'elle était responsable de toute la classe, elle ne pouvait pas me laisser rentrer tout seul chez moi, et puis, de toute façon, il fallait bien que je repasse à l'école pour reprendre mon cartable. Seul, face à l'avenue, le dos appuyé à la grille [...], je jouais avec des petits cailloux que je ramassais juste derrière moi. Je n'avais qu'à tendre le bras.



Robert Bober, *Berg et Beck*, P.O.L., 1999

Document 4 • La Libération des camps

Primo Levi, déporté d'Italie en 1944 au camp d'Auschwitz, raconte que le 24 janvier 1945, les déportés se rendent compte que les Allemands ont quitté le camp.

24 janvier. La liberté. [...] À bien y réfléchir, cela voulait dire plus d'Allemands, plus de sélection, plus de travail, ni de coups, ni d'appels, et peut-être, après, le retour. [...] Autour de nous, tout n'était que mort et destruction. Face à notre fenêtre, les cadavres s'amoncelaient désormais au-dessus de la fosse. En dépit des pommes de terre, nous étions tous dans un état d'extrême faiblesse : dans le camp, aucun malade ne guérissait [...]; ceux qui n'étaient pas en état de bouger, ou qui n'en avaient pas l'énergie, restaient étendus sur leurs couchettes, engourdis et rigides de froid, et quand ils mouraient, personne ne s'en apercevait. Les autres étaient tous effroyablement affaiblis [...].

25 janvier. [...] Dehors, c'était toujours le grand silence. [...] Nous nous répétions l'un l'autre que les Russes n'allaient pas tarder à arriver, qu'ils seraient là demain ; tout le monde le proclamait bien haut, tout le monde en était sûr, mais personne ne parvenait à se pénétrer sereinement de cette idée.

27 janvier. [...] Les Russes arrivèrent alors que Charles et moi étions en train de transporter Somogyi à quelque distance de là. Il était très léger. Nous renversâmes le brancard sur la neige grise. Charles ôta son calot*. Je regrettai de ne pas en avoir un [...].*

Primo Levi, *Si c'est un homme* © Julliard, 1987, 1994 ;
Éditions Robert Laffont 1996, 2017 (pour la traduction française)

* Un ami déporté, mort avant l'arrivée des libérateurs du camp.

** Un calot : un chapeau.

COMMENT EST EXÉCUTÉE LA VOLONTÉ D'HITLER DE DÉTRUIRE LES JUIFS D'EUROPE ?

① Lis le document 1.

- a) Souligne tous les mots dans les textes d'Hitler qui montrent que, pour lui, les juifs ne sont pas des êtres humains.
- b) Quel mot d'Hitler signifie sa volonté d'exterminer tous les juifs ? Encadre-le.

② Lis le document 2.

- a) Pourquoi les parents de Saul quittent leur pays ?

.....
.....

- b) Pourquoi demande-t-il à une école catholique de s'occuper de leur fils Saul ?

.....
.....

- c) Que craignent-ils ?

.....
.....

③ Lis le document 3. Dans ce texte, nous ne savons pas exactement ce qu'a dit le gardien à la maîtresse. Par groupes, choisissez l'une des consignes suivantes et rédigez le texte.

- a) Écris le dialogue entre les deux personnages que Robert ne pouvait pas entendre.
- b) Écris ce qu'auraient pu dire les camarades de Robert à la maîtresse.
- c) Écris ce à quoi pensait Robert en jouant avec les cailloux.

④ Lis le document 4. Ce texte témoigne de la situation dans les camps de concentration à la fin de la guerre. Choisis deux mots du texte qui expriment cette situation et explique pourquoi tu les as choisis.

.....
.....
.....
.....
.....

Bibliographie

BARTHES, Roland. Le discours de l'histoire (1967). *Le bruissement de la langue*. Paris : Seuil, 1993 collections Points.

BORNE, Dominique. Enseigner la Shoah à l'école. *Faire connaître la Shoah à l'école – Les cahiers de la Shoah n°1*. Editions Liana Levi. 1994

CAMBIER, Agnès. Donner du sens à la perte de sens ? Le paradoxe des récits pour la jeunesse autour de la Shoah. ? *Devoir de mémoire et pouvoir des fictions*. Namur : Presses universitaires de Namur, 2013. Diptyque n°29.

CAMBIER, Angès. Enjeux mémoriaux et littéraires des fictions pour la jeunesse autour de la Shoah. Fictions historiques en classe de français. *Revue Repères* n°48, 2013, p. 51-58.

CARIOU, Didier. Littérature de jeunesse et enseignement de l'histoire au cycle 3. *Repères : Œuvres, textes, documents : lire pour apprendre et comprendre à l'école et au collège*. 2012, n°45, p. 163-179.

CHABANNE, Jean-Charles et BUCHETON, Dominique. *Parler et écrire pour penser, apprendre et se construire : l'écrit et l'oral réflexifs*. PUF, 2002. Éducation et formation.

CONNAN-PINTADO, Christiane et PLISSONNEAU, Gersende. L'album historique ou le paradoxe d'une mémoire de l'esclavage. Perspectives littéraires et didactiques. *Repères*. 2013, n°48, p. 33-50.

DISPY, Micheline. Mémoires d'une guerre : Fiction et/ou témoignage pour ancrer dans l'esprit des enfants le souvenir de ce que l'homme a fait à l'homme ? *Devoir de mémoire et pouvoir des fictions*. Namur : Presses universitaires de Namur, 2013. Diptyque n°29.

DUFAYS, Jean-Louis. Les lectures littéraires : évolution et enjeux d'un concept. *Tréma*. 2002, n°19, p. 5-16.

DUMORTIER, Jean-Louis et al. *Devoir de mémoire et pouvoir des fictions*. Namur : Presses universitaires de Namur, 2013. Diptyque n°29.

FALAIZE, Benoît. Peut-on encore enseigner la Shoah ? *Le Monde diplomatique*. Mai 2004, p.8

FALARDEAU, Erick. Compréhension et interprétation : deux composantes complémentaires de la lecture littéraire. *Revue des sciences de l'éducation*. 2003, n°3.

FINET, Béatrice. L'enfant cachée : une fiction exemplaire pour transmettre la mémoire de la shoah ? *Devoir de mémoire et pouvoir des fictions*. Namur : Presses universitaires de Namur, 2013. Diptyque n°29.

GENGEMBRE, Gérard. *Le roman historique*. Paris : Klincksieck, 2006.

GIASSON, Jocelyne. *La compréhension en lecture*. De Boeck université, 2015. Pratiques pédagogiques.

GIASSON, Jocelyne. *La lecture : De la théorie à la pratique*. De Boeck Supérieur, 2005. Outils pour enseigner

JANICOT, Annie. Comment aider les élèves à mener une lecture documentaire efficace ? *Les Actes de Lecture*. Septembre 2000, n°71, p. 63-73.

JAUBERT, Martine, LALAGUE-DULAC, Sylvie et LOUICHON, Brigitte. Les fictions historiques : un objet littéraire, éditorial et scolaire qui interroge les frontières. *Revue Repères* n°48, 2013.

JORRO, Anne. *Le lecteur interprète*. Paris : Presses universitaires de France, 1999, l'Éducateur.

KAUFMANN, Francine. Holocauste ou Shoah ? Génocide ou 'Hourbane ? Quels mots pour dire Auschwitz ? Histoire et enjeux des choix et des rejets des mots désignant la Shoah. *Revue d'Histoire de la Shoah*. 2006, n°184, p.337-408

LANZMANN, Claude. *Shoah*. 1985 (film)

LEIDUAN, Alessandro. Deux manières de dire l'extrême : l'histoire et la fiction face au mal. *Devoir de mémoire et pouvoir des fictions*. Namur : Presses universitaires de Namur, 2013. Diptyque n°29.

LENOIR, Yves. Quelle interdisciplinarité à l'école ?. *Cahiers pédagogiques* [en ligne]. 15 juillet 2015 [consulté le 23.09.2018]. Disponible sur le Web <<http://www.cahiers-pedagogiques.com/Quelle-interdisciplinarite-a-l-ecole>>

LHOTE, Florence. En quête de mémoire : les fictions de la génération d'après. *Devoir de mémoire et pouvoir des fictions*. Namur : Presses universitaires de Namur, 2013. Diptyque n°29.

LYON-CAEN, Judith et DINAH, Richard. *L'historien et la littérature*, Paris : La Découverte, 2010. Repères.

MEMORIAL DE LA SHOAH. *Mémorial de la Shoah. Musée, centre de documentation* [en ligne]. [consulté le 15.09.2019]. Disponible sur le Web : <<http://www.memorialdelashoah.org/pedagogie-et-formation/activites-pour-le-primaire/conseils-pour-enseigner-lhistoire-de-la-shoah.html>>

MINISTERE DE L'EDUCATION NATIONALE. *Eduscol* [en ligne]. [consulté le 03.06.2019]. Disponible sur le web : <<https://eduscol.education.fr/>>

MINISTERE DE L'EDUCATION NATIONALE. *Le Grenier de Sarah* [en ligne]. [consulté le 21.09.2019]. Disponible sur <www.grenierdesarah.org>

MINISTERE DE L'EDUCATION NATIONALE. *Le socle commun de connaissances, de compétences et de culture*. décret du 31-3-2015, Bulletin Officiel, hors-série n°17, 23-04-2015

MINISTERE DE L'EDUCATION NATIONALE. *Mémoire et histoire de la Shoah à l'école*. CNDP, 2008. Ressources pour la classe.

MINISTERE DE L'EDUCATION NATIONALE. *Programme de français pour l'école primaire*. arrêté du 17-7-2017, Bulletin Officiel, hors-série n°30, 26-7-2018

MINISTERE DE L'EDUCATION NATIONALE. *Programme d'histoire pour l'école primaire*. arrêté du 17-7-2017, Bulletin Officiel, hors-série n°30, 26-7-2018

PAULUS, Julien. *Le témoignage entre vérité historique et vérité fictionnelle. Devoir de mémoire et pouvoir des fictions*. Namur : Presses universitaires de Namur, 2013. Diptyque n°29.

PICARD, Michel. *La lecture comme jeu*. Paris : Éditions de Minuit, 1989. Critiques

RAXHON, Philippe et al. *Devoir de mémoire et pouvoir des fictions*. Namur : Presses universitaires de Namur, 2013. Diptyque n°29.

REVEYAZ, Nathalie. IA-IPR d'histoire-géographie. Canopé : *Une définition de l'interdisciplinarité* [en ligne]. 1970, [consulté le 19.10.2018]. Disponible sur le Web : <<https://www.reseau-canope.fr/notice/une-definition-de-linterdisciplinarite.html>>

RICOEUR, Paul. *La mémoire, l'histoire, l'oubli*. Paris : Seuil, 2000. Points Seuil, Essais.

RICOEUR, Paul. *Temps et Récit*. Paris : Seuil, volumes 1, 2 et 3, 1983, 1984, 1985.

ROUSSO, Henry. *L'événement, la mémoire, l'histoire*. Paris : Gallimard. Folio Histoire.

TAUVERON, Catherine. *Lire la littérature à l'école : Pourquoi et comment conduire cet apprentissage spécifique ? De la GS au CM*. Paris : Hatier, 2003. Hatier Pédagogie

VALZAN, Antonio. *Interdisciplinarité et situations d'apprentissage*. Paris : Hachette, 2003. Profession enseignant

VEYNE, Paul. *Comment on écrit l'histoire*. Paris : Seuil, 1971. Points Histoire