

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

Mention	Parcours
Premier degré	M2A
Site de formation :	Montauban

MEMOIRE

**Les supports pertinents pour enseigner la Seconde
Guerre mondiale**

CAUMON Rachel

Directeur-trice de mémoire (en précisant le statut)	Co-directeur-trice de mémoire (en précisant le statut)
MAFFRE Stéphanie (PRAG Histoire- Géographie)	
Membres du jury de soutenance : (en précisant le statut)	
<ul style="list-style-type: none"> - MAFFRE Stéphanie (PRAG Histoire-Géographie) - PAOLACCI Véronique (MCF Sciences du Langage) - - 	
Soutenu le 22/05/2019	

Table des matières

Introduction.....	1
I – Cadre théorique.....	4
A) La Seconde Guerre mondiale : quelques repères	4
B) La France sous le régime de Vichy (1940-1944)	6
C) Histoire et mémoire(s) de l'Occupation.....	7
II – Les supports pour enseigner la Seconde Guerre mondiale et hypothèses de recherche	14
A) La littérature de jeunesse	14
B) Extraits de films et visites pédagogiques de musées.....	15
C) Témoins	17
D) La nécessité de recourir aux sources et archives	18
III – Protocole de recueil de données	21
A) Mise en place du recueil.....	21
B) Entretien.....	22
C) Diffusion du questionnaire.....	25
IV – Analyse des données récoltées	27
A) Présentation du panel	27
B) Les supports.....	29
C) Analyse : atouts et limites des supports	30
1) Eléments d'analyse communs aux divers supports	30
2) La littérature de jeunesse	31
3) Les vidéos.....	32
4) Les extraits cinématographiques.....	33
5) Les musées.....	33
D) Limites de l'analyse des réponses recueillies	33
Conclusion.....	35
Remerciements.....	36
Bibliographie.....	37

Introduction

L'histoire a une place centrale en France, son enseignement débute dès l'élémentaire alors qu'ailleurs il ne commence qu'au collège comme en Espagne ou en Allemagne. L'enseignement de l'histoire a toujours fait débat, preuve lorsque les programmes changent. L'enseignement de l'histoire a le rôle et la fonction de transmettre aux élèves une culture commune, une histoire commune afin de former des citoyens éclairés et capables d'esprit critique, elle tend aussi à faire naître la curiosité pour le passé chez les élèves et que cela fasse sens à leurs yeux¹. Il nous a alors semblé intéressant de tourner notre objet d'étude vers la discipline historique et l'enseignement de questions sensibles comme la guerre. La Seconde Guerre mondiale est un tournant de l'histoire mondiale, économique, sociale et politique. Elle marque le XXème siècle et même le XXIème siècle. A travers la violence qu'elle a véhiculée, elle touche les militaires mais aussi les civils et elle devient même une guerre d'anéantissement notamment par le génocide juif et tzigane.

D'après le Bulletin Officiel spécial n°11 du 26 novembre 2015, les élèves de cycle 3, en travaillant sur des faits historiques, doivent apprendre « à distinguer l'histoire de la fiction », cela sous-entend aussi qu'il faut comparer la réalité des faits avec des représentations, des œuvres ou des albums de jeunesse qui sont fictionnelles pour pouvoir distinguer les deux. Il est alors intéressant de s'appuyer sur des supports fictionnels pour enseigner la Seconde Guerre mondiale. De plus, ce sujet est considéré comme une question sensible. Jacques Huntzinger définit les questions sensibles comme des leçons qui posent généralement problème dans l'enseignement dans des sociétés multiculturelles, mêlant des facteurs historiques, sociologiques et culturels². A. Legardez et L. Simonneaux précisent cette définition en trois points : c'est une question vive dans la société car elle touche les acteurs scolaires par l'intermédiaire des médias et entre dans le domaine des pratiques scolaires privées ; une question vive dans les savoirs de références, elle fait l'objet de

¹FALAIZE, Benoît. *Enseigner l'histoire à l'école*. Paris : Retz, 2015. Savoir pratiques éducation.

² Extrait des Actes du séminaire européen du 14 et 15 décembre 2005, *Quelles pratiques pour enseigner des questions sensibles dans une société en évolution ?*, juillet 2006.

débats entre spécialistes des champs disciplinaires et experts des champs professionnels et une question vive dans les savoirs scolaires car elle confronte l'enseignant et les élèves à un questionnement³. De ce fait, les supports fictionnels apparaissent comme un moyen pertinent d'aborder la guerre, et plus précisément la Seconde Guerre mondiale et le régime de Vichy, par une vision romancée de l'Histoire et permet ainsi d'atténuer d'une certaine manière la violence que représente ce conflit majeur du XXème siècle. Nous sommes partis du postulat que certains concepts liés à cette guerre sont abstraits pour les élèves et que certains supports pédagogiques autres que les manuels scolaires peuvent permettre aux élèves une autre entrée et compréhension de cet évènement. Ainsi, nous avons imaginé ce qui est possible d'être utilisé en classe afin de favoriser l'appréhension de cette question sensible, notamment la littérature de jeunesse, le cinéma, les musées et les témoins.

Il est aussi important de noter que la question de la Seconde Guerre mondiale et notamment la France de Vichy sont des questions sensibles pour l'enseignement de la République française car de nombreuses mémoires s'affrontent dans la sphère publique : il convient donc à l'enseignant de s'en détacher et de les questionner. Dans le même temps, « l'Institution scolaire participe à la politique de mémoire, (...) met l'accent sur certains faits historiques dans le but de construire une mémoire collective autour de valeurs partagées et de contribuer au sentiment d'appartenance commune : le vivre ensemble »⁴. En ce sens, les historiens, dans les années 1980-2000, ont eu une place centrale pour analyser les faits, démêler le mythe et la réalité, mais aussi pour faire face à des groupes mémoriels. Aujourd'hui, pour enseigner ces évènements, il faut s'interroger sur les connaissances nécessaires, la manière de les mettre en œuvre dans une séquence et les supports sur lesquels s'appuyer. L'Histoire étant sans cesse actualisée, de nombreuses ressources bibliographiques et historiographiques permettent aux enseignants de se procurer un savoir scientifique et sur lequel il sera possible d'appuyer notre

³LEGARDEZ, Alain, SIMONNEAUX, Laurence. *L'école à l'épreuve de l'actualité : Enseigner les questions vives*. Paris : ESF, 2006.

⁴ Ministère de l'Education Nationale, « Mémoire et histoire », Eduscol, 03/12/2017.

recherche. Il apparaît ensuite essentiel de se confronter à la réalité et de se positionner face aux contraintes et ainsi les prendre en compte dans notre recherche.

Pour notre recherche, nous avons donc posé la problématique suivante : « Quels sont les supports pertinents pour enseigner l'histoire de la Seconde guerre mondiale ? ». Pour pouvoir répondre à cette question, il est primordial d'abord de faire l'état des connaissances concernant la Seconde Guerre mondiale et des apports des différents supports dont disposent les enseignants. Ensuite, nous élaborerons un protocole de recueil de données auprès des professeur(e)s des écoles pour prendre connaissance des outils réellement utilisés par ces derniers, les intérêts et les limites qui en ressortent. Nous interrogerons également un professeur des écoles enseignant depuis de multiples années en cycle 3. Enfin, nous procéderons à l'analyse de toutes ces données afin de valider ou infirmer nos hypothèses de départ et connaître les pratiques enseignantes au sujet de la Seconde Guerre mondiale.

I – Cadre théorique

Tout comme l'Histoire est révisionniste, l'histoire de la Seconde Guerre mondiale l'est également. Ainsi, de nombreux historiens mettent à jour les différents aspects de ce conflit mondial et présentent parfois des thèses contradictoires.

A) La Seconde Guerre mondiale : quelques repères

La Seconde Guerre mondiale connaît ses prémices lorsqu'à son arrivée au pouvoir, Adolf Hitler remet en question le traité de Versailles de la Première Guerre mondiale. Cependant, les vainqueurs de la Grande Guerre ne réagissent pas : nous sommes face à une politique d'abandon car ces derniers sont encore traumatisés du conflit mondial précédent et souhaitent instaurer une paix durable. Une réaction voit le jour le 1^{er} septembre 1939 lors de l'invasion de la Pologne par l'armée allemande accompagnée de l'Union des républiques socialistes soviétiques (URSS). Ainsi débute un nouveau conflit mondial opposant l'Axe, composé principalement de l'Allemagne, l'Italie et le Japon, aux Alliés constitués de la France jusqu'en juin 1940, du Royaume-Uni, des Etats-Unis à partir de l'attaque de Pearl Harbor le 7 décembre 1941. L'URSS les rejoint lorsque l'Allemagne l'attaque le 22 juin 1941.

Ce second conflit mondial met en exergue des types de guerres théorisés par les historiens. La première phase du conflit se caractérise essentiellement par des victoires des pays de l'Axe alors que la France ne lance aucune offensive. C'est ce que le journaliste Roland Dorgelès appelle la drôle de guerre. Celle-ci prend fin lorsque les Allemands lancent une offensive le 10 mai 1940 et surprennent leurs ennemis en utilisant la guerre-éclair (*Blitzkrieg* en allemand) qui consiste à s'engager le plus loin possible chez l'ennemi avec des forces armées considérables. Il s'agit de grouper les blindés qui ouvrent la route au gros de l'armée, soutenus par l'aviation de chasse. Ce concept de guerre apparaît pour la première fois en 1935 dans une revue militaire allemande nommée *Deutsche Wehr*.

Comme lors de la Première Guerre mondiale, le second conflit mondial est une guerre totale où chacun se doit d'y participer (hommes et femmes), chacun est une ressource pour parvenir au bout de cette guerre. John Horne parle de « logiques de totalisation »⁵, chaque aspect de la société est mis au service de l'effort de guerre : les scientifiques confectionnent de nouvelles armes (les missiles V1 et V2 en Allemagne, les bombes atomiques), une économie de guerre est mise en place, le cinéma et la radio servent à des fins de propagande. Nous assistons à une mobilisation humaine, économique, culturelle et morale de toute la société afin de gagner la guerre.

Un nouveau type de guerre apparaît et est illustré lors de la bataille de Stalingrad de juillet 1942 à février 1943 considéré comme le tournant de la guerre, le moment où les Alliés reprennent le dessus sur l'Axe et affirment leur souhait de les combattre jusqu'à leur capitulation. Il s'agit du concept de guerre d'anéantissement théorisée par Clausewitz dans *De la guerre* (1832) : destruction totale de l'adversaire, qui passe par l'annihilation de son armée mais aussi de son État⁶. Ainsi, s'affirme la réelle volonté des belligérants d'anéantir leurs ennemis en passant par des bombardements aériens vers les civils jusqu'aux bombes atomiques sur Hiroshima et Nagasaki mettant fin au conflit, et enfin, par le génocide orchestré par l'Allemagne nazie de 6 millions de juifs et environ 250 000 Tziganes.

Cette catégorisation des différentes guerres met en évidence l'amplification de la violence en comparaison aux conflits précédents, notamment avec la Première Guerre mondiale : nous comptons 18,6 millions de disparus lors de la

⁵ JULIEN, Élise. John Horne (ÉD.), Vers la guerre totale. Le tournant de 1914-1915, Paris, Tallandier, 2010, 343p., ISBN 978-2-84734-716-6. *Revue d'histoire moderne et contemporaine*. 01 février 2012 [consulté le 18/11/18], n°58-4, p. 209-211. Disponible sur le Web : <https://www.cairn.info/revue-d-histoire-moderne-et-contemporaine-2011-4-page-209.htm>

⁶ BRUTTMANN, Tal, TARRICONE, Christophe. *Les 100 mots de la Shoah* [en ligne]. Paris : Presses Universitaires de France, « Que sais-je ? », 2016, p. 84 [consulté le 18 novembre 2018]. Disponible sur <https://www-cairn-info-s.nomade.univ-tlse2.fr/les-cent-mots-de-la-shoah--9782130729648-page-11.htm>

Grande Guerre, ce nombre est multiplié par trois avec 62 millions de morts sur tous les continents pour la Seconde Guerre mondiale⁷.

B) La France sous le régime de Vichy (1940-1944)

Dès juin 1940, la France se retire du conflit avec la signature de l'armistice par le maréchal Pétain, président du Conseil, le 22 juin de cette année. La République est alors balayée et laisse place au régime de Vichy avec, à sa tête, le maréchal Pétain. Au sein de ce nouveau régime, deux tendances se distinguent : la collaboration et la résistance.

L'armistice divise la France en deux zones : la « zone occupée » administrée par le IIIe Reich et la « zone libre » administrée par le nouvel Etat français : le régime de Vichy. Pétain parvient à mettre en place ce régime grâce aux pleins pouvoirs qui lui sont conférés par les parlementaires au travers d'un vote le 10 juillet 1940. La nouvelle figure de l'Etat français modifie considérablement le gouvernement en changeant la devise qui devient alors « Travail, famille, patrie » : ce sont les valeurs encouragées par le maréchal et la « Révolution nationale » qui dénoncent notamment le capitalisme et le communisme comme les facteurs ayant mené la France à s'effondrer.

Philippe Pétain s'engage dans une collaboration d'Etat active avec le régime nazi à la suite de l'entrevue de Montoire du 24 octobre 1940 avec Hitler. Nous assistons à une collaboration d'Etat c'est-à-dire que ces dernières mettent en vigueur les lois et règles nazies, notamment celles à l'encontre des Juifs de France : des lois d'exclusion et des déportations. Ainsi, l'Etat français participe à la déportation de 75 000 Juifs. Nous trouvons également une collaboration économique par la livraison de marchandises aux Allemands et par le Service de Travail Obligatoire (STO) mis en place par une loi de février 1943 visant à réquisitionner et transférer des centaines de milliers de travailleurs français vers l'Allemagne. Avant que le STO soit instauré de manière légale, le gouvernement de Vichy a recours à « La Relève » pour inciter des volontaires à

⁷ Ministère de l'éducation nationale, 2016, « Thème 3 - La France, des guerres mondiales à l'Union européenne », Eduscol, Mars 2016.

aller travailler en Allemagne : en effet, elle stipule que pour trois ouvriers français, un prisonnier de guerre est libéré.

Cependant, des Français ont choisi de s'opposer au régime de Vichy et à l'Occupation nazie. D'autres ont participé à cacher des Juifs : 25% des Juifs vivant en France ont été déportés⁸, c'est un des pays où le taux est le plus faible car les réseaux de cache étaient bien organisés. La résistance a été encouragée par le général De Gaulle lors de son appel depuis Londres le 18 juin 1940 appelant les Français à continuer la guerre autour des Forces Françaises Libres créées le 1^{er} juillet 1940. Une résistance intérieure se met en place à travers plusieurs groupes que Jean Moulin réunit en 1943 sous le nom de Conseil national de la Résistance. Des missions de renseignements, de sabotage sont organisées par les réseaux et les maquis. Ils agissent dans la clandestinité et sont soumis aux dangers de la répression. Aujourd'hui, des Français sont reconnus « Justes parmi les nations » par l'Etat d'Israël pour avoir sauvé des Juifs en mettant leur vie en danger.

C) Histoire et mémoire(s) de l'Occupation

L'étude du régime de Vichy est l'un des aspects de la Seconde Guerre mondiale où l'historiographie est importante, nombre de ses travaux sont en corrélation avec les mémoires mises sur le devant de la scène publique.

Certains non-historiens y ont pris part. C'est le cas de Robert Aron en 1954 dans son ouvrage *Histoire de Vichy* qui a explicité la thèse de « l'épée et du bouclier » selon laquelle le maréchal Pétain aurait protégé la France notamment via la collaboration pendant que De Gaulle continuait de combattre le nazisme. Cette mémoire perdure jusque dans les années 1970 avant d'être remise en cause par Robert Paxton dans son ouvrage *La France de Vichy 1940-1944* en 1973 où il démontre que l'Etat français a parfois devancé les demandes des Allemands. En effet, on a d'abord cherché à oublier le passé obscur de la collaboration politique, économique et antisémite pour que la France retrouve une nouvelle légitimité. Dans ce sens, Henry Rousso a

⁸ Chiffre issu du site du Mémorial de la Shoah : <http://www.memorialdelashoah.org/> [Consulté le 28 décembre 2018].

proposé une analyse en quatre phases de la mémoire du gouvernement de Vichy dans son ouvrage *Le syndrome de Vichy de 1944 à nos jours* en 1987. L'historien nomme la période de 1944 à 1954 comme « le deuil inachevé » qui se traduit par une amnistie des crimes pendant la guerre où Charles de Gaulle souhaite faire du régime de Vichy une parenthèse comme preuve de la restauration de la République et de l'unité. S'en suit « le refoulement » de 1957 à 1971 avec une mémoire vichyste très noire appuyée par *Le chagrin et la pitié* de Marcel Ophuls. De 1971 à 1974, nous assistons à la fin des mythes notamment celui du résistancialisme, néologisme inventé par Henry Rousso, qui vise à minimiser le soutien accordé par la société française à Vichy : il s'agit du « miroir brisé ». Enfin, de 1974 à aujourd'hui, Henry Rousso parle d'« obsession » par des commémorations importantes et une judiciarisation du passé où l'historien devient un expert qui détient la vérité historique.

Cette mémoire du régime de Vichy s'effectue en parallèle des mémoires des Résistances. A la Libération, la figure du résistant domine. Certains de nos compatriotes répètent que les résistants français sont pour la plupart des résistants du dernier moment lorsqu'ils comprennent que le maréchal Pétain ne protège pas la France par la collaboration. C'est ce que souligne l'ouvrage sous la direction de F. Marcot : « Il est fréquent d'entendre que 80% de Français attentistes se sont en priorité évertués à durer, entre environ 10% de résistants et presque autant de « collabos »... »⁹ afin de mettre en avant une réalité bien plus complexe. Dans cette Résistance minoritaire mais bien présente, Pierre Laborie distingue trois phases de 1940 à l'été 1944. La première phase prend racine de 1940 à l'automne 1942. Malgré une complicité officielle, cette phase se traduit par une « germanophobie » et un refus de la collaboration grandissant par le biais de gestes d'entraide individuels, des écoutes des radios résistantes ou des lectures occasionnelles de la presse clandestine. Cette progression moindre mais réelle est due au fait que les Français voient que le maréchal ne joue pas à un double-jeu et ne tient donc pas le rôle de bouclier.

⁹LABORIE, Pierre. L'opinion dans la Résistance. In MARCOT, François. *Dictionnaire historique de la Résistance*. Paris : Robert Laffont, 2006, p. 797-805.

Les historiens parlent de vichysto-résistants pour qualifier ceux qui ont soutenu Vichy puis sont entrés dans la Résistance.

La seconde période s'écoule jusqu'à la fin de l'année 1943 où la Résistance devient l'expression du patriotisme et passe donc devant Vichy qui avait fondé son régime sur son dévouement à l'Etat. Cependant, nous ne pouvons toujours pas voir les Français comme une nation de résistants. La Résistance est de moins en moins isolée et gagnent des soutiens solidaires notamment pour venir en aide aux Juifs. Ces soutiens sont la clé de la prospérité du mouvement, ou plutôt des mouvements car « sans la connivence ou l'appui de la population, aucun groupe d'exclus ou de parias ne pourrait échapper à la répression, aucune organisation armée clandestine ne pourrait subsister et se développer »¹⁰.

La dernière phase prend fin au moment de la Libération, à l'été 1944. Durant cette phase, nous observons un renforcement du sentiment collectif en faveur de la Résistance. Les événements du 11 novembre 1943 en sont un exemple : « heures de grèves, lâchers massifs de tracts, installation de drapeaux tricolores sur des lieux interdits, (...) distributions publiques de titres alimentaires dérobés »¹¹ sont autant de moyens pour les Français de manifester leur mécontentement et l'absence de soutien qu'ils apportent au régime de Vichy pour la « grandiose journée patriotique ». Néanmoins, la Résistance reste aléatoire : une différence réside entre exprimer sa solidarité au mouvement et le rejoindre de façon armée. Ainsi, on peut adhérer globalement à la cause tout en rejetant certaines actions. Lorsque les Français ressentent une issue proche à l'été 1944, les « montées au maquis » sont spectaculaires. La Résistance n'est plus un phénomène marginal bien qu'encore minoritaire. Elle a eu une action déterminante sur la conscience des Français dans le sens où elle a mis en exergue le jeu du régime de Vichy et le rôle que chacun avait à jouer dans la Libération.

Le fait que la Résistance soit restée un phénomène minoritaire peut s'expliquer par la représentation qu'en avaient les contemporains au moment des faits. La

¹⁰ LABORIE, Pierre. *op. cit.*, p. 797-805.

¹¹ *Ibid.*, p. 797-805.

Résistance n'a pas été perçue comme telle de par ses formes diverses. « La notion de résistance pouvait évoquer la dissidence extérieure, le refus obstiné des Britanniques, le message gaulliste, la presse clandestine et la guerre psychologique des mouvements, l'activisme et les formes de lutte armée des communistes, les maquis, (...)»¹². Elle est également perçue comme un « objet lointain » qui n'aurait pas d'impact sur son individualité car elle est cachée et clandestine. De ce fait, la perception qu'ont les contemporains de la Résistance est fortement éloignée de celle que nous avons aujourd'hui après de nombreuses recherches autour de ce concept.

Ainsi, nous pouvons voir que le travail de l'historien se distingue de celui des acteurs mémoriels. L'histoire, et notamment celle des mémoires, repose sur une méthode et s'émancipe des émotions du souvenir, elle devient un objet scientifique auquel une structure temporelle distanciée est ajoutée. Tandis que la mémoire est une reproduction d'une partie du passé dont l'objectif n'est pas la connaissance critique des événements mais le renforcement d'une identité collective. La mémoire est subjective, c'est une construction « du passé filtré par le présent » selon Henry Rousso.

Philippe Joutard, dans *Histoire et mémoires, conflits et alliance*, explique : « C'est la mémoire qui est oublieuse, (...) et l'histoire qui a pour impératif de tout prendre en compte » (p. 254)¹³. En ce sens, il revient donc à l'historien de travailler sur ces mémoires pour d'abord en révéler les oublis, mettre en évidence le discours pour valider ou invalider les éléments en les confrontant aux faits établis par la recherche. Ils appliquent la démarche critique historique. Ensuite, il examine la place que ces mémoires prennent dans l'opinion publique et dans les discours de tous les acteurs (politiques, intellectuels, artistes...). Il cherche à expliquer pourquoi telle ou telle mémoire est sur le devant de la scène publique, avec tel ou tel discours et à tel moment. Philippe Joutard souligne le caractère paradoxal du travail d'exhaustivité de l'Histoire quand nous entendons que la mémoire est un devoir nécessaire pour prévenir l'oubli

¹² LABORIE, Pierre. *op. cit.*, p. 797-805.

¹³ VERREYCKEN, Quentin. Philippe Joutard, Histoire et mémoires, conflits et alliance, *Lectures* [en ligne], 19 juillet 2013 [consulté le 04 mars 2019]. Disponible sur le Web : <http://journals.openedition.org/lectures/11949>

du passé alors qu'il s'agit de la nécessité de panser ces blessures qui a déterminé la construction des premières mémoires. Cependant, Histoire et mémoire(s) ne sont pas à opposées : P. Joutard croit qu'elles peuvent former une alliance car la mémoire permet d'appréhender au travers des témoignages un passé qui représentait de multiples futurs à ce moment pour les contemporains. Ainsi, nous nous rattachons à l'histoire des mentalités et des représentations.

D'ailleurs, les multiples recherches mises en lumière plus haut montrent que le second conflit mondial garde une empreinte vive dans tous les pays concernés. Les deux guerres mondiales sont présentes dans le quotidien de chacun, notamment par le biais des monuments aux morts. Toutes ces empreintes du conflit, notamment celle du régime de Vichy représentent autant de mémoires différentes qui se sont affrontées depuis 70 ans en France car le passé ne cesse d'être interprété et reconstruit selon l'individu et selon les besoins politiques. Ainsi, dès la fin du conflit en 1944, toutes les mémoires sont audibles : la figure du résistant et la mémoire des Juifs sont présentes mais la mémoire de la résistance, le mythe résistancialiste s'imposent comme élément central du dispositif politique avec les personnages centraux de Charles de Gaulle et de Jean Moulin. Cela a fondé le « résistancialisme », terme inventé par Henry Rousso¹⁴ évoquant le mythe politique selon lequel les Français auraient tous résisté à l'Allemagne nazie. Nous assistons à une lecture héroïque de la période dans un but de reconstruction de la cohésion nationale après ces années noires face à la barbarie nazie désormais symbolisée par le village d'Oradour-sur-Glane qui n'est pas reconstruit à la demande de Charles de Gaulle. Dans les années 1950, nous sommes face à une bipolarisation des mémoires entre les gaullistes (France libre de Londres, Résistance extérieure) et les communistes (Résistance intérieure, lutte clandestine). Ainsi, une faible tribune est offerte à la mémoire juive malgré l'écho du retour des camps en 1945. Finalement, la mémoire gaulliste prend le pas avec le retour du général au pouvoir en 1958 qui se place en tant que héros du récit national. Dans l'ouvrage *Le dictionnaire historique de la Résistance*, Pierre Laborie explique

¹⁴ROUSSO, Henry. *Le syndrome de Vichy, de 1944 à nos jours*. Paris : Seuil, 1990.

que l'interprétation dominante de la Résistance dans l'opinion reste le souci pour les Français de faire oublier une « indifférence souvent complice » face aux agissements de la collaboration.

Seulement, ce mythe éclate dans les années 1970 quand la mémoire gaullienne est mise à bas par de nombreux travaux. Le documentaire *Le Chagrin et la Pitié* de M. Ophuls (1969) montre une France ambiguë avec des Français fortement pétainistes à Clermont-Ferrand pendant l'Occupation, tournés vers une survie quotidienne et non une lutte résistante. En parallèle, la mémoire juive entre dans l'espace public notamment grâce au procès d'Eichmann en 1961 avec une libération de la parole des survivants où parler devient une nécessité quand les négationnistes commencent à s'exprimer devant les médias. Par exemple, Darquier de Pellepoix¹⁵ dit en 1978 lors d'une interview pour *L'Express* « A Auschwitz, on a gazé les poux ». Dans les années 1980-1990, vient le temps de la traque des derniers criminels de guerre qui avaient bénéficié de l'amnistie de l'après-guerre. En 1987, Klaus Barbie, chef de section de la Gestapo à Lyon, tortionnaire de Jean Moulin est condamné à la réclusion criminelle à perpétuité. En 1998, Maurice Papon est condamné pour sa participation à la déportation des Juifs de Bordeaux. Ainsi au milieu des années 1980, ce sont les commémorations qui prennent le pas où les victimes juives, anonymes sont mises en avant avec la mise en place de lois mémorielles : la loi Gayssot de 1990 sanctionne la négation des crimes contre l'humanité. Dans cette période, l'historien devient alors un expert. En 1995, le président Jacques Chirac reconnaît la complicité de l'Etat français dans la déportation des Juifs de France. Il marque alors le point de rupture avec la politique de négation du régime de Vichy initiée par De Gaulle et poursuivie par ses successeurs. Philippe Joutard parle de « l'empire de la mémoire » dans les années 1990 à travers le renforcement de la prise en charge de la mémoire par l'Etat dans un but de cohésion sociale. La mémoire de la Shoah devient très présente dans la politique mémorielle de l'Etat, il entreprend d'indemniser dès 1999 les familles juives spoliées et les enfants de déportés. En 2001, le

¹⁵ Journaliste et homme politique français, engagé à l'extrême droite, commissaire général aux questions juives dans le régime de Vichy.

Mémorial de la Shoah est fondé et est inauguré en 2005 par Jacques Chirac et Simone Veil. Dorénavant, les victimes surclassent les héros.

Cependant, les tensions liées aux mémoires restent vives. En effet, depuis 1990, nous assistons à un affrontement des groupes mémoriels : souvenirs des camps de concentration français, les Justes, les maquis, les « Malgré-nous »¹⁶, les requis du STO... Certaines figures politiques sont accusées d'instrumentaliser la mémoire du conflit comme, par exemple, la circulaire de 2007 de Nicolas Sarkozy demandant une lecture annuelle aux lycéens de la dernière lettre de Guy Moquet, fusillé en 1941.

Chaque groupe social, politique, culturel exprime une strate de l'histoire de la Seconde Guerre mondiale. Pour le professeur, l'enjeu est donc de se dégager du jeu des pouvoirs, des groupes d'intérêt et des tendances qui agissent sur la construction des mémoires.

¹⁶ Expression désignant les Alsaciens et les Mosellans incorporés de force dans la Wehrmacht, armée régulière allemande, durant la Seconde Guerre mondiale.

II – Les supports pour enseigner la Seconde Guerre mondiale et hypothèses de recherche

Pour chaque outil qui sera développé dans cette partie, des questions émergent. Peuvent-ils permettre une approche plus sereine du phénomène de guerre ? Permettent-ils d'intéresser davantage les élèves qui se sentent éloignés de ce phénomène ? Est-ce que les sentiments et émotions qu'ils vont susciter sont-ils bénéfiques bien que l'histoire tende vers l'objectivité ?

A) La littérature de jeunesse

Un des supports particulièrement utilisé par les enseignants du premier degré est l'album de littérature de jeunesse. Ainsi, lors de nos hypothèses de recherche, nous avons supposé que cet outil pourrait se révéler être le support le plus pertinent et le plus utilisé par les enseignants et donc un bon appui pédagogique au sein d'une séquence autour de la Seconde Guerre mondiale. Nous pensons qu'un récit fictif peut donner un attrait particulier à ce conflit mais aussi à l'Histoire de manière générale. De plus, lorsque les élèves se retrouvent face à une histoire, ils s'imaginent les actions dans leurs têtes par des images mentales. De ce fait, il nous paraît que les éléments historiques abordés ont une meilleure résonance chez les élèves et laissent plus de traces dans leur mémoire. Ainsi, les élèves peuvent réussir à stabiliser des savoirs historiques à partir du récit d'un ou plusieurs individus. Par ailleurs, cette distinction est un objectif évoqué dans les programmes d'enseignement qui stipulent que les élèves sont amenés à différencier l'histoire de la fiction. Dans cette perspective, Jean-Michel Perronnet démontre que l'un des enjeux de la lecture de récit historique pour l'élève est d'« apprendre à dissocier les renseignements véridiques historiquement et ceux qui ont trait à la fiction »¹⁷. Benoît Falaize souligne ce risque : « le récit peut représenter une telle empreinte [dans la mémoire des élèves] que la réflexion critique sera toujours marquée par cette

¹⁷ PERRONNET, Jean-Michel. Lire des romans historiques à l'école. *La lettre de Bayard Education*. 10 septembre 2011, n°10.

narration initiale »¹⁸. Il revient alors aux enseignants de pointer les éléments historiques majeurs du récit pour contrecarrer ce phénomène. Cependant, il n'est pas impossible de concilier récit historique et vérité historique. Dans ce sens, Patrick Boucheron explique que la littérature prend le rôle de dévoiler une vérité au monde par le roman : une vérité dans le sens où elle « s'inscrit dans le vécu du lecteur ». Ce rapprochement avec les élèves est ce que la littérature a de plus que l'histoire de l'historien car cette dernière peut paraître monotone. La littérature met en exergue la sensibilité du passé et le rend clair. P. Boucheron met en exergue un point commun entre l'auteur et l'histoire : tous deux ont le « goût, la nécessité d'écrire le passé pour éclairer et le rendre accueillant aux sollicitations de l'aujourd'hui »¹⁹.

B) Extraits de films et visites pédagogiques de musées

Deuxièmement, les extraits cinématographiques sont un appui pour cet enseignement. De nombreux films ont été réalisés autour de la Seconde Guerre mondiale comme *Monsieur Batignole*²⁰. L'utilisation pédagogique de films en classe accroîtrait la motivation et l'intérêt des élèves pour la discipline historique. Dans le but d'analyser l'efficacité de cette pratique, Andrew C. Butler de l'Université de Washington à Saint Louis a mené une étude²¹ et a démontré que lorsqu'un document textuel historique est couplé d'un extrait cinématographique où les informations sont exactes alors les élèves fournissent de meilleurs résultats lorsqu'ils sont interrogés sur la restitution d'informations. A contrario, lorsque les textes sont doublés d'extraits filmiques présentant des informations erronées, les élèves participants à l'étude sont près de la moitié à répondre par ces éléments inexacts. Cette étude permet de montrer l'importance pour les enseignants de choisir les œuvres étudiées en classe selon l'exactitude des informations relatées ou du moins, de prévenir les élèves

¹⁸ FALAIZE, Benoît. La place du récit dans la didactique de l'histoire à l'école primaire. *Le cartable de Clio*, 2005, n°5, p. 217.

¹⁹ BOUCHERON, Patrick. On nomme littérature la fragilité de l'histoire. *Le Débat*. 2011, vol. 165, n° 3, pp. 41-56.

²⁰ Farrugia, D. (producteur), Jugnot, G. (réalisateur), Lopes-Curval, P. (scénariste). (2002). *Monsieur Batignole* [Film cinématographique]. France : Dominique Farrugia.

²¹ Butler, A. C., Zaromb, F., Lyle, K. B., & Roediger, H. L., III (2009). Using popular films to enhance classroom learning: The good, the bad, and the interesting. In *Psychological Science*, 20, 1161-1168.

que cela reste de la fiction et que la totalité des faits projetés ne relève pas de la vérité historique.

Les musées représentent également une riche ressource pédagogique pour les professeur(e)s des écoles. Il existe diverses façons d'exploiter une visite au musée : la visite est-elle une manière d'entrer dans la séquence d'enseignement ou le but de cette dernière ? Ainsi, commencer par une visite participe à faire émerger des questionnements chez les élèves auxquels ils tentent de répondre par leur visite ou auxquels l'enseignant s'attache à répondre dans les séances suivantes. A l'inverse, clore une séquence par une sortie au musée permet de mettre en lumière les savoirs historiques abordés par des cas de figure concrets et donner du sens en montrant que ce qui a été étudié a été vécu par des individus et est visible par les traces du passé restantes. Une des institutions à disposition est le Mémorial de Caen où de nombreuses pistes sont proposées aux enseignants de cycle 3 et leurs élèves. Il est possible de participer à des visites guidées où les élèves sont équipés d'audiophones et abordent divers thèmes : la vie en France sous l'Occupation, la Résistance, la mondialisation du conflit, l'extermination des juifs et des Tziganes, la victoire des Alliés. Des circuits sont réalisables le long des plages du débarquement afin de découvrir les cimetières allemand et américain ainsi que la batterie allemande de Longues-sur-Mer. Enfin, des ateliers pédagogiques peuvent approfondir ces visites en écoutant des récits issus de témoignages réels traitant de la vie d'enfant sous l'Occupation ou par la fabrication d'affiches afin de comprendre le fonctionnement de la propagande durant la guerre.

Dans son article « Les outils pédagogiques dans les musées : pour qui, pour quoi ? », Anick Meunier donne trois buts à l'éducation muséale. Il s'agit d'abord de « familiariser avec le patrimoine », « de valoriser et diffuser les contenus » et enfin « de produire des contenus (...) voués à être incorporés par les visiteurs ». Pour encourager cette appropriation des contenus proposés par les institutions muséales, ces dernières élaborent des activités ludiques (jeu de piste) et « des guides de visite qui poursuivent des objectifs pédagogiques

affirmés et favorisent une démarche éducative qui facilite l'appropriation des savoirs, des savoir-faire et des savoir être chez les visiteurs ». En effet, il ne s'agit pas seulement de transmettre des contenus mais aussi de construire une posture de visiteurs chez les élèves. Néanmoins, une contrainte est à souligner : certaines écoles ne se trouvent pas à proximité de musées. Pour palier cela, ces derniers mettent des ressources éducatives numériques destinées aux enseignants et leurs élèves.

C) Témoins

Dernièrement, les témoins constituent une intervention intéressante lors d'une séquence sur la Seconde Guerre mondiale. A partir des années 1990, nous assistons au développement des sources orales avec l'apparition de l'« ère du témoin »²². En effet, les témoins et donc leurs témoignages deviennent le point de départ de nombreuses histoires. Nous pouvons les rencontrer lors de visites aux musées ou par une intervention en classe. Comme les films et les albums de littérature jeunesse, ces preuves vivantes du passé apportent un récit historique comportant des émotions. Il convient donc de signifier aux élèves que c'est une histoire de l'Histoire car chacun perçoit les choses différemment selon ses expériences. De plus, il s'agit d'une « transmission d'une expérience aux limites »²³ selon Dulong, car on ne peut comprendre certains aspects sans les avoir vécus. Dans cette optique, François Cochet rappelle que « Le témoin éclaire une période, l'historien l'explique. Car le témoin doit continuer de rendre compte. (...) L'œuvre pédagogique des survivants de la déportation n'est pas terminée. (...) Mais la véritable pérennisation de leur action viendra du système éducatif [...]. Un travail de mémoire sérieux passe toujours par des connaissances solides. Le combat pour la mémoire rejoint donc celui pour la qualité de l'enseignement. »²⁴. De ce fait, la question du rôle de l'enseignant dans l'exploitation pédagogique du témoignage se pose. Les propos tenus par

²² Référence à l'ouvrage de WIEVIORKA, Annette. *L'ère du témoin*. Paris : Plon, 1998.

²³ DULONG, Renaud, *Le témoin oculaire. Les conditions sociales de l'attestation personnelle*, Paris : Ecole des Hautes Etudes en Sciences Sociales, 1998, p. 79.

²⁴ François COCHET à la Conférence-débat organisée au Musée de la Reddition de Reims par la délégation marnaise des Amis de la Fondation pour la mémoire de la déportation, le 29 avril 2000, à l'occasion du 55ème anniversaire de la libération des camps.

Marc Bloch vers sa profession dans *Apologie pour l'histoire ou Métier d'historien* nous semblent transférable pour l'enseignant lorsque l'historien affirme la nécessité d'un questionnaire « pour faire parler » le témoin sinon l'historien erre sans itinéraire et le travail n'est pas aboutissant²⁵. Sans cette démarche de l'enseignant et cette préparation avec le témoin, ce dernier pourrait laisser sous silence des éléments qui pourraient lui paraître des détails.

Finalement, le recours aux témoignages demande une approche différente des autres sources car ils appartiennent à la mémoire individuelle alors que l'Histoire se veut objective et universelle.

D) La nécessité de recourir aux sources et archives

Toutefois, l'utilisation des supports précédemment envisagés ne peut représenter la totalité de la réalité historique et nous nous devons, en tant que professeur, de développer un discours critique face aux supports exploités en classe. Il s'agira de confronter les élèves à des sources et archives historiques afin de distinguer les éléments relevant de la réalité historique de ceux appartenant à la fiction en comparaison avec les supports précédents. Par exemple avec les élèves il sera possible de travailler sur des sources officielles telles que la lettre de René Bousquet donnant ordre concernant la Rafle du Vélodrome d'Hiver du 15 juillet 1942 :

²⁵ BLOCH, Marc. *Apologie pour l'histoire ou Métier d'historien*. Paris : Armand Colin, 1993, p. 77.

MINISTÈRE DE L'INTERIEUR

ETAT FRANCAIS

Direction générale de la
POLICE NATIONALE

Le 15 Juillet 1942

51.218

LE CHEF DU GOUVERNEMENT
MINISTRE, SECRETAIRE D'ETAT A L'INTERIEUR
A MONSIEUR LE PREFET DE POLICE
(Cabinet)

Ainsi que vous en avez été informé verbalement, les autorités allemandes ont décidé de transférer dans les territoires de l'Est les Juifs résidant dans la région parisienne et appartenant aux catégories suivantes : apatrides, allemands, autrichiens, tchécoslovaques, polonais, russes, réfugiés sarrois. Elles ont invité les Autorités françaises à effectuer le rassemblement des Juifs appartenant à ces catégories dans des camps de la zone occupée d'où elles procéderaient à leur transfert.

Monsieur le Commissaire général aux Questions Juives ayant donné son accord à l'exécution de cette opération par les services de Police français, je vous prie de bien vouloir prendre toutes dispositions utiles à cet effet dans les conditions définies au cours des conférences auxquelles vous avez été appelé à participer.

Je vous confirme en particulier que les "instructions" dont vous m'avez soumis le texte ont reçu l'approbation de Monsieur le Commissaire général aux Affaires Juives.

Pour le Chef du Gouvernement
Le secrétaire général à la Police:

signé : René BOUSQUET



Ainsi, nous pouvons travailler sur la nature du document notamment la reconnaissance de documents officiels, apprendre à situer un document (contemporain aux faits ou postérieur), mettre en exergue les protagonistes impliqués (auteur, destinataire) et les buts, le contexte et les points de vues

adoptés par le document afin de le critiquer et de le rendre audible par le prisme historique en utilisant les connaissances acquises. Toujours dans l'optique des programmes du cycle 3, il est intéressant de comparer une source officielle à un autre support pour en dégager les éléments relevant de l'Histoire et ceux appartenant à la fiction. Ce travail sur les sources participe à la formation de la personne et du citoyen, domaine 3 du Socle Commun de Connaissances, de Compétences et de Culture. Il appartient aux enseignants de diversifier les supports pédagogiques pour ne pas biaiser la réalité historique.

III – Protocole de recueil de données

A) Mise en place du recueil

Nous avons décidé, à la suite de notre problématique, de nos hypothèses et questionnements, de mettre en place un sondage en ligne qui permettrait d'analyser les pratiques des enseignants en matière d'utilisation de supports et d'outils pour l'enseignement de la Seconde Guerre mondiale tout en prenant en compte les variables de genre et d'ancienneté dans la profession. Le sondage se compose de plusieurs questions ouvertes avec une possibilité de justifier et d'expliquer ses choix par l'intérêt que chaque support a aux yeux des enseignants afin que nous puissions ensuite analyser les réponses.

Questionnaire en ligne :

- 1) Êtes-vous un homme ou une femme ?
 - a) Une femme
 - b) Un homme

- 2) Depuis quand enseignez-vous en cycle 3 ?
 - a) Entre 1 et 5 ans
 - b) Entre 6 et 10 ans
 - c) Entre 11 et 15 ans
 - d) Plus de 15 ans

- 3) Sur quels supports vous appuyez-vous pour enseigner l'histoire et plus précisément la Seconde Guerre mondiale ?
 - a) La littérature de jeunesse
 - Si oui, pourquoi ?
 - Si non, pourquoi ?

 - b) Des extraits de films/DVD
 - Si oui, pourquoi ?
 - Si non, pourquoi ?

c) Des vidéos

- Si oui, pourquoi ?
- Si non, pourquoi ?

d) Des sites internet institutionnels (ex : Le Grenier de Sarah)

- Si oui, pourquoi ?
- Si non, pourquoi ?

e) Des témoins

- Si oui, pourquoi ?
- Si non, pourquoi ?

d) Autres :

4) Quels intérêts et quelles limites voyez-vous aux supports que vous utilisez ? (Précisez l'outil évoqué).

B) Entretien

Après le questionnaire nous avons aussi trouvé intéressant de faire un entretien avec un professeur des écoles qui enseigne en CM2 afin d'avoir des précisions sur les pratiques de classe de celui-ci. Ceci pourrait nous permettre de mettre en lumière certaines de nos hypothèses ou encore préciser certaines réponses que nous obtiendrons à la suite du questionnaire. Nous pourrions ainsi valider ou invalider nos propos et effectuer une mise en parallèle des pratiques enseignantes. Nous avons choisi de retranscrire l'entretien afin de laisser apparaître le cheminement de nos questions et les indications apportées par le professeur des écoles :

- Bonjour, nous sommes étudiantes en Master MEEF 1er degré, nous effectuons notre mémoire sur les supports que les enseignants utilisent afin d'enseigner la Seconde Guerre mondiale. Nous allons vous poser quelques questions en ce qui concerne vos pratiques enseignantes pour cette période. Tout d'abord, quel âge avez-vous ? Depuis quand enseignez-vous ? Et, depuis quand enseignez-vous en cycle 3 ?

- Bonjour, je suis Monsieur X j'enseigne en classe de CM2. Je suis professeur des écoles depuis 24 ans, je fais du cycle 3 depuis 21 ans.

- Lors de votre séquence sur la Seconde Guerre mondiale, quels supports utilisez-vous ?

- J'utilise divers supports. Tout d'abord je n'utilise pas de manuel, je préfère sélectionner moi-même les documents. J'ai à ma disposition plusieurs vidéos notamment des vidéos d'archives sur le site de l'INA qui permettent de rendre compte de la réalité, mais aussi des documentaires comme *C'est pas sorcier* qui fait un reportage sur le débarquement en Normandie. Je me base aussi sur des sources officielles et des archives comme des photos et des discours ou encore des lectures de témoignages d'anciens résistants. Ces documents apportent un regard essentiel pour les élèves qui sont confrontés à des événements réels qu'il faut remettre en contexte pour comprendre la dimension historique et la portée de ceux-ci.

- Avez-vous déjà exploité une sortie au musée avec cette séquence ?

- Oui dès que cela est possible, je ne le fais pas tous les ans, mais oui il est très intéressant d'aller au Musée de la Résistance ou dès que possible assister à des expositions autour de la Seconde Guerre mondiale cela dépend des années et des thèmes. Par exemple dans le village où j'enseigne, la commémoration du 8 mai est décalée au 10 pour que les écoles puissent y participer, je prévois de m'y rendre avec mes élèves et de leur faire chanter la Marseillaise, et ensuite nous irons voir une exposition faite en partenariat avec l'association des anciens combattants. Cela me semble être aussi un support pédagogique et une autre approche pour enseigner l'histoire de la Seconde Guerre mondiale.

- Utilisez-vous la littérature de jeunesse pour enseigner cette période ?

- Oui j'utilise l'album *Otto, autobiographie d'un ours en peluche* de Tomi Ungerer.

- De quelle façon traitez-vous l'album ? Avez-vous plutôt une approche historique ou une approche littéraire ?

- Je traite l'album dans les deux disciplines à la fois en Histoire et en Littérature. Je me base en Histoire sur les connaissances étudiées durant la séquence, et Littérature je fais un travail sur l'autobiographie, la construction du récit rétrospectif et un écrit d'invention.

- A quel moment de la séquence le traitez-vous et pourquoi ?

- Je travaille Otto en fin de séquence. Je pense qu'il faut d'abord analyser les faits historiques et qu'après une exploitation de l'album est possible. Avant de pouvoir attaquer cette lecture il faut des connaissances solides.

- Quel impact sur les élèves pensez-vous que ce travail a ?

- Je pense que c'est un travail bénéfique. A travers l'album de jeunesse les élèves ont un autre regard, l'utilisation anthropomorphique de l'ours en peluche rend le récit plus proche de la culture des élèves. La fiction permet de traiter de façon plus légère des sujets sensibles comme la question du racisme ou de l'antisémitisme. Toutefois une vraie analyse des événements historiques est à établir par l'enseignant pour ne pas que les élèves mélangent fiction et réalité. Une lecture en profondeur est donc intéressante, comme le dit Maryse Brumont « lire ce qui n'est pas écrit » permet d'identifier les points clefs des événements historiques de cette période et pour cela les élèves ont besoin de connaissances.

- Avez-vous toujours utilisé ce support ?

- Non j'ai découvert *Otto* plus tard dans ma carrière, au début j'utilisais des extraits du *Journal d'Anne Franck*.

- Quand vous étudiez cette période, est-ce que le support de l'album de jeunesse est un support privilégié ?

- Oui et non. Ce n'est pas la littérature qui me vient en premier en tête lorsque je vais étudier cette période avec mes élèves. Je pense d'abord aux documents

sources et d'archives et aux vidéos. Toutefois, la littérature de jeunesse en fin de séquence est vraiment un outil d'appui qui peut à la fois servir de synthèse et de point de réflexions sur les connaissances qui viennent d'être étudiées. Je dirai que c'est en ce point qu'elle est un support privilégié car elle peut être utilisée comme un support d'évaluation pour vérifier la compréhension des élèves sur cette période mais aussi une discussion peut être enclenchée autour de réalité et de la fiction.

- Vous nous avez dit que vous utilisez plusieurs supports, quels intérêts et quelles limites y voyez-vous ?

- Dans la mesure où par liberté pédagogique je choisis les supports que je vais exploiter, je trouve toujours un intérêt pour chaque support. Il faut sélectionner les bons documents, ceux qui apportent une plus-value à la connaissance pour les élèves. Chaque support a sa propre limite, par exemple la littérature de jeunesse ne peut pas être exploitée seule, elle favorise une approche par les sentiments et la fiction qui est à distinguer de l'esprit critique de l'histoire et de la réalité des faits. La limite commune à tous ces supports est telle qu'il ne faut pas se laisser guider par ça et qu'une exploitation de ces supports est toujours nécessaire.

- Merci beaucoup pour cet entretien, nous avons toutes nos réponses, bonne continuation.

- Merci à vous, bon courage et bonne continuation aussi.

C) Diffusion du questionnaire

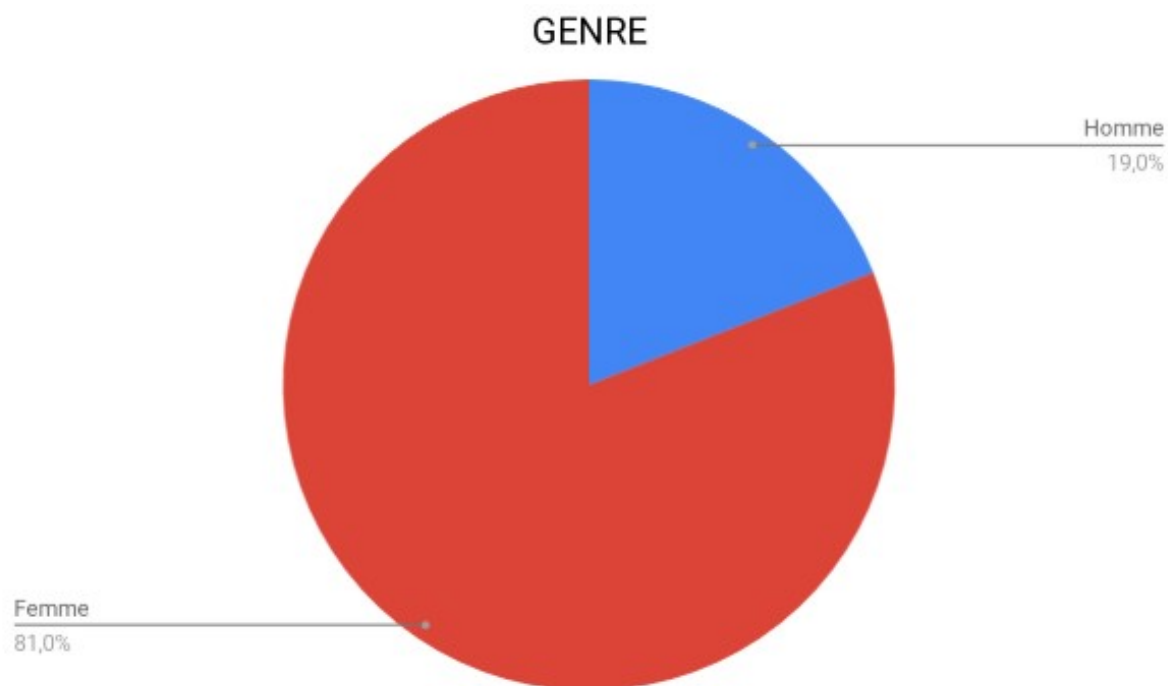
L'intérêt majeur du sondage est que nous pouvons obtenir un panel large en termes de réponses et choix pédagogiques. Nous allons diffuser notre sondage sur plusieurs forums enseignants à l'aide d'un lien collecteur.

Dans un premier temps, nous allons effectuer différents graphiques qui représenteront nos réponses afin de les analyser et de mettre en évidence les différents supports qui sont utilisés en pratique ou non. Par exemple, nous pourrons voir la part d'utilisation de l'album de jeunesse dans notre échantillon

et vérifier notre hypothèse, à savoir si l'album de jeunesse est un support privilégié pour l'enseignement de cette période chez les enseignants du premier degré. L'entretien nous permettra de croiser les réponses obtenues lors du questionnaire et ainsi nous pourrons analyser de manière plus précise la façon dont les supports sont intégrés en classe.

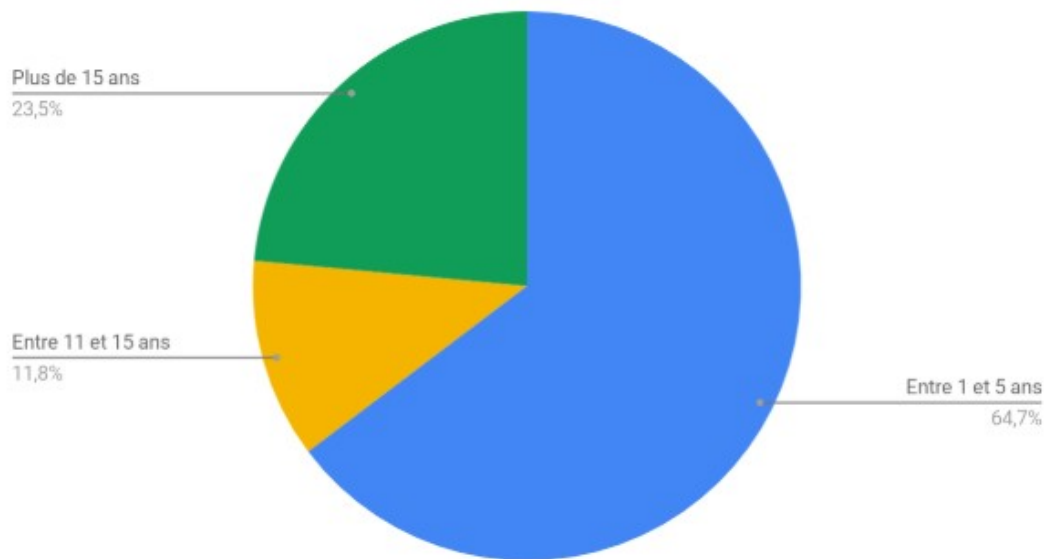
IV – Analyse des données récoltées

A) Présentation du panel



Il est intéressant de souligner le fait que le questionnaire soumis à ces professeurs des écoles a été rempli essentiellement par des enseignantes. Cela met en exergue une fois de plus le manque de parité dans le milieu professionnel de l'enseignement du premier degré dans lequel les femmes sont plus représentées que les hommes.

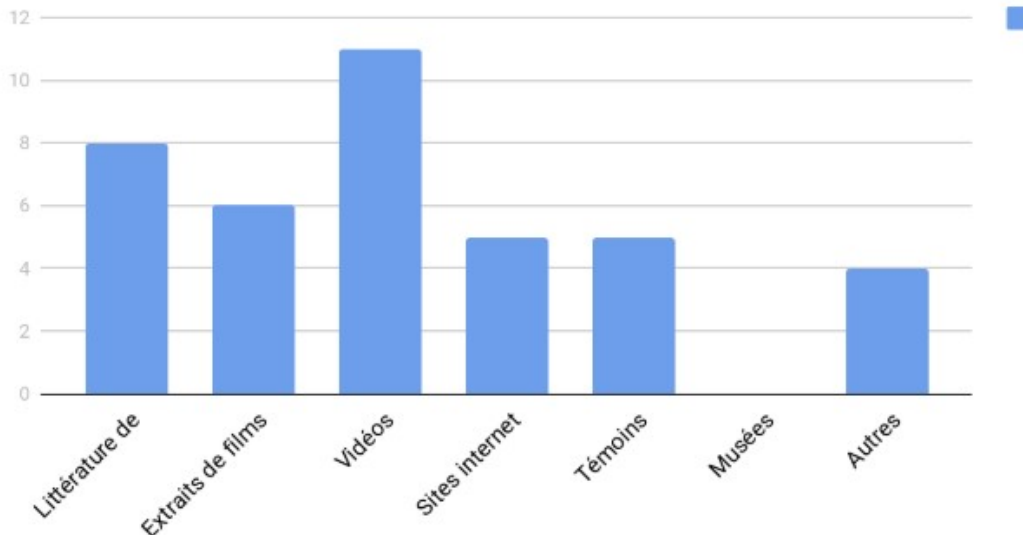
Années d'expériences en cycle 3



De plus, une autre question a permis d'identifier les parts respectives d'ancienneté de carrière dans le cycle des professeurs des écoles : ceux enseignant depuis cinq ans ou moins, entre six et dix ans, entre onze et quinze ans et depuis plus de quinze ans. Ainsi, sur cet échantillon de réponses récoltées à ce questionnaire, près de 65% de professeurs des écoles sont en poste depuis cinq ans ou moins, près de 12% de participants font partie du corps enseignant du cycle 3 depuis onze à quinze ans et 23% des réponses au questionnaire viennent d'enseignants plus de quinze ans d'expérience. Cependant, aucun enseignant ayant entre six et dix ans de carrière n'a fait part de sa pratique professionnelle. Ces différents stades de carrières permettent d'obtenir des résultats qui ne sont pas totalement représentatifs de la réalité du terrain. Cela peut s'expliquer par le fait que les jeunes enseignants ont davantage d'aisance dans l'utilisation du numérique et participent de manière connectée aux veilles pédagogiques.

B) Les supports

Supports utilisés par les enseignants du premier degré pour enseigner la Seconde Guerre mondiale



La question suivante permet de rendre compte de la part des supports qui sont utilisés par l'échantillon d'enseignants qui a répondu. Nous pouvons donc réfuter notre hypothèse selon laquelle la littérature de jeunesse est le support dominant dans l'enseignement de la Seconde Guerre mondiale dans notre échantillon. Les vidéos sont le support majoritairement utilisé. En seconde position, nous trouvons la littérature jeunesse qui fait partie des choix pédagogiques privilégiés par les enseignants. S'en suit les extraits de films, puis les sites internet institutionnels comme le Grenier de Sarah et le recours aux témoignages sont le choix d'autant d'enseignants. Quatre enseignants ont stipulé utiliser d'autres supports sans toutefois préciser leurs natures. Contrairement à ce que nous avons envisagé a priori, aucun des enseignants de notre échantillon ne prévoit de sorties aux musées. Néanmoins, nous pouvons penser que si le panel de participants au questionnaire avait été localisé dans les grandes villes comme Toulouse ou Caen disposant de

musées en lien avec la Seconde Guerre mondiale, que ce soit sur le thème des Résistances, des génocides juif et des Tziganes ou de la guerre de manière générale, nous aurions eu plus de réponses en faveur des musées et de leurs exploitations.

Ces choix de supports sont à analyser en lien avec les réponses des questions suivantes.

C) Analyse : atouts et limites des supports

De nombreux professeur(e)s des écoles ayant répondu à notre enquête mettent en avant des intérêts et des limites similaires à l'utilisation des supports précédemment développés. Nous allons, dans un premier temps, analyser ces réponses pour ensuite traiter chaque support de manière individuelle.

1) Eléments d'analyse communs aux divers supports

Nombreuses sont les justifications qui corroborent nos hypothèses de recherche de départ. Un premier enseignant stipule : « Ils permettent aux élèves de visualiser ce qui s'est passé ». En effet, nous avons émis l'hypothèse que de tels supports permettraient aux élèves de se créer des images mentales et ainsi, stabiliser certaines connaissances de manière durable. Dans cette optique, un enseignant nous parle d' « impact » à juste titre : « Un mélange de ces deux genres de supports permet à l'élève de se projeter dans les événements avec plus d'impact. L'Histoire peut paraître abstraite pour certains d'entre eux. Les confronter à des documents visuels apportent un aspect plus concret à la séquence d'Histoire ». Mais encore cela permet de « mettre du sens sur des mots : juif, croix gammée, nazi ... ».

Toutefois, ils soulignent que la sélection des supports pédagogiques est primordiale si nous veillons à suivre nos objectifs : « Tous les supports sont intéressants du moment où on accompagne les élèves dans leur analyse et que cela sert les objectifs d'apprentissage ». Deux des objectifs que nous évoquions dans le cadre théorique est la compétence de distinguer la fiction de la réalité dans les programmes de cycle 3, ainsi que celle de développer un esprit

critique face à des documents. Dans ce sens, un enseignant a mis en avant la diversité des points de vues offerts par ces supports : « Les documentations variées apportent différents axes et points de vue ». Il est naturellement intéressant de les travailler en classe avec les élèves pour aller au-delà de cette limite évoquée par des enseignants : « faire attention aux interprétations des auteurs, il faut toujours re-travailler l'outil [support] ». Ce travail a priori des supports est indispensable car ils ne traitent pas la totalité des aspects historiques.

Enfin, notre hypothèse portée sur l'accroissement de la motivation chez les élèves par le biais de ces supports est validée. Plusieurs enseignants ont noté cet élément dans les intérêts liés à ces supports : « Ces supports sont variés, riches, intéressent les élèves. Ils complètent les recherches et études documentaires habituels. » ; « variation des supports » ; « supports qui changent des documents dans les manuels, permet une meilleure représentation de la réalité, supports attrayants pour les élèves ».

2) La littérature de jeunesse

Comme nous l'avions supposé lors de nos hypothèses de recherche, les enseignants sont d'avis que la littérature de jeunesse permet une certaine approche de l'Histoire : « En endossant le point de vue d'un enfant vivant la guerre, les élèves s'y projettent ». Ainsi, les récits ont une meilleure résonance et laissent plus de traces chez les élèves. Un enseignant souligne que « La littérature de jeunesse permet une approche plus émotionnelle des événements historiques ». A l'issue de notre entretien nous pouvons analyser le fait que la littérature de jeunesse soit bénéfique pour les élèves. En effet pour le cas d'*Otto, autobiographie d'un ours en peluche*²⁶, « l'utilisation anthropomorphique de l'ours en peluche rend le récit plus proche de la culture des élèves. La fiction permet de traiter de façon plus légère des sujets sensibles comme la question du racisme ou de l'antisémitisme ».

²⁶ UNGERER, Tomi. *Otto, autobiographie d'un ours en peluche*. Paris : Ecole des Loisirs, 2001.

Les contenus historiques en jeu sont alors simplifiés aux yeux des élèves. C'est ici que les enseignants soulèvent un écueil à éviter en exploitant la littérature de jeunesse de manière historique : « La littérature de jeunesse peut amener à des incompréhensions de l'élève. Il peut ne pas être en mesure de distinguer la partie métaphorique de l'œuvre littéraire de la partie historique ». En effet, les élèves peuvent prendre tous les éléments du récit comme vérité historique et se créer de fausses représentations. Cela rejoint l'idée que Benoît Falaize développe dans son article « La place du récit dans la didactique de l'histoire à l'école primaire » (cf p.15). Il réside alors l'enjeu des programmes de l'Education Nationale de distinction entre la réalité et la fiction.

Un professeur des écoles ayant répondu à notre questionnaire donne aussi l'exemple de l'album *Otto, autobiographie d'un ours en peluche* de Tomi Ungerer : « Pour la littérature jeunesse, j'étudie Otto qui montre toutes les étapes de cette guerre et surtout qui questionne sur les juifs. »

3) Les vidéos

Les supports vidéos utilisés par les enseignants sont vastes. Ces derniers indiquent se servir de « petites vidéos de tv5 pour cibler un événement (libération Paris,...), les *C'est pas sorcier* (débarquement) qui montrent des images d'époque et les expliquent », aussi lors de notre entretien le professeur des écoles nous a expliqué qu'il utilise des vidéos d'archives sur le site de l'INA. En effet, pour lui, ces vidéos permettent de rendre compte de la réalité et préconise une approche historique du document, qu'il est possible de questionner. Nous voyons donc que les professeurs des écoles ont recours à ce support pour donner davantage de sens à leurs propos et illustrer les événements abordés dans ce thème tout en précisant que « les élèves sont sensibles aux images et aux vidéos ». De plus, selon eux, « les vidéos ou documents photos ont une approche plus neutre ». De ce fait, les enseignants se rapprochent de l'objectif de l'Histoire : l'objectivité et la neutralité.

4) Les extraits cinématographiques

Comme les autres supports soumis à notre étude, les extraits cinématographiques participent à augmenter l'intérêt des élèves pour la discipline historique selon les enseignants de notre échantillon. Ces derniers remarquent également que cela rend plus concret la réalité du conflit qu'ils n'ont pas connu. Un professeur des écoles explique : « La série d'animation *Les Grandes Grandes Vacances*²⁷ permet également d'aborder l'arrière plan historique tout en conservant une narration qui captive les enfants ». Toutefois les enseignants sont conscients que le simple visionnage d'un film n'est pas un apport de connaissance historique en lui même. Ils notent un besoin de contextualiser en particulier pour les films pour que les élèves puissent mieux comprendre les extraits sélectionnés, les témoignages qui s'insèrent dans l'Histoire.

5) Les musées

Notre analyse de l'exploitation de visites pédagogiques aux musées comme supports d'enseignement se base uniquement sur l'entretien mené avec un enseignant. Les visites ne s'effectuent de manière automatique chaque année, cela dépend du budget alloué chaque année scolaire, à la programmation (autres projets en cours) et à la proximité des écoles. En revanche, l'enseignant interrogé affirme qu'il participe régulièrement à des expositions autour de la Seconde Guerre mondiale, notamment lorsqu'elles sont organisées en partenariat avec l'association des anciens combattants. Tous ces facteurs énoncés confirment notre hypothèse posée suite au manque de réponses en faveur des musées.

D) Limites de l'analyse des réponses recueillies

En revanche, notre analyse connaît des limites pour plusieurs raisons.

L'échantillon d'enseignants ayant répondu à notre questionnaire est au nombre de vingt. De ce fait, les résultats récoltés ne sont pas représentatifs et ne

²⁷ Les Armateurs (producteur), Maury, D, Vinuesa, O (créateurs). (2015). *Les Grandes Grandes Vacances* [Série animée]. France : Les Armateurs.

peuvent donc pas traduire de la réalité et être étendus à l'ensemble de la communauté enseignante du premier degré.

De plus, lorsque nous avons analysé les réponses au questionnaire, nous avons pris conscience de la manière dont notre questionnaire aurait pu être amélioré avec des questions davantage ciblées. A l'avenir, nous proposerions une question ouverte par support étudié afin d'avoir des justifications propres à chaque support et à chaque enseignant. De ce fait nous aurions pu analyser en profondeur les pratiques enseignantes.

Comme évoqué précédemment, nous avons le regret de ne pas avoir eu de matière concernant les visites pédagogiques de musées. Nous supposons que cela provient de la diffusion géographique de notre questionnaire. Par exemple, une diffusion plus localisée vers les villes disposant de ces infrastructures (Toulouse, Caen) aurait permis d'obtenir davantage de précisions sur le recours à ce support d'enseignement.

En somme, grâce aux diverses réponses recueillies auprès des enseignants, nous pouvons affirmer que les supports que nous avons mis en lumière sont largement utilisés par le corps enseignant. Pour autant, il n'accorde pas la place que nous avons imaginée en hypothèse à la littérature de jeunesse. A l'issue de l'entretien, nous pouvons noter que la littérature est un support privilégié en fin de séquence pour effectuer la synthèse des connaissances historiques qui ont été vues pendant les séances et abordées au travers d'autres supports. Il nous semble aussi important de mettre en avant que de nombreux enseignants ont rappelé la nécessité d'utiliser des sources contemporaines aux faits : « Sur la Seconde Guerre mondiale, c'est l'occasion d'utiliser des supports authentiques historiques comme sources d'information, ce qui n'est pas toujours possible sur les thèmes plus anciens ».

Conclusion

Pour conclure, nous avons cherché à montrer que le support de la littérature de jeunesse est un support privilégié pour les enseignants de cycle 3 pour enseigner la Seconde Guerre mondiale en faisant l'inventaire et l'analyse des pratiques enseignantes en matière de supports utilisés.

Grâce à la diffusion d'un questionnaire auprès d'un panel de professeurs des écoles enseignant ou ayant enseignés en cycle 3 et d'un entretien avec un enseignant de CM2, nous sommes arrivées à la conclusion que la littérature de jeunesse n'est pas le support essentiellement utilisé par les enseignants mais nous pouvons dire qu'elle reste un appui supplémentaire en fin de séquence afin d'ajouter une plus-value au travail précédent et cela permet une remobilisation des connaissances acquises.

Toutefois, nous sommes conscientes des limites de notre travail. Si nous avons l'occasion de poursuivre notre recherche, nous nous engagerions vers une analyse comparative de séquences sur la Seconde Guerre mondiale ayant comme support central chaque type de support étudié afin d'étudier la portée de ces derniers sur les apprentissages des élèves.

Remerciements

Nous tenons à remercier notre encadrante de mémoire, Mme MAFFRE Stéphanie, pour le temps qu'elle a accordé à notre mémoire, aux lectures et aux conseils apportés tout au long de cette réflexion.

Nous souhaitons également remercier l'ensemble des enseignants qui ont répondu volontairement à notre questionnaire en ligne ainsi que Mr X pour avoir accepté de répondre à nos questions sur sa pratique enseignante.

Enfin, je souhaite remercier Mégane GEREZ pour ces deux années de recherche en binôme. Cela a été très enrichissant, cela nous a permis d'avoir des regards croisés sur nos lectures, sur notre réflexion.

Bibliographie

- Ouvrages

BRUTTMANN, Tal, TARRICONE, Christophe. *Les 100 mots de la Shoah* [en ligne]. Paris : Presses Universitaires de France, « Que sais-je ? », 2016, p. 84 [consulté le 18 novembre 2018]. Disponible sur <https://www-cairn-info-s.nomade.univ-tlse2.fr/les-cent-mots-de-la-shoah--9782130729648-page-11.htm>

FALAIZE, Benoît. *Enseigner l'histoire à l'école*. Paris : Retz, 2015. Savoir pratiques éducation.

LABORIE, Pierre. L'opinion dans la Résistance. In MARCOT, François. (dir.) *Dictionnaire historique de la Résistance*. Paris : Robert Laffont, 2006, p. 797-805.

PAXTON, Robert. *La Franche de Vichy 1940-1944*. Paris : Editions du Seuil, Points Histoire, 1973.

ROUSSO, Henry. *Le syndrome de Vichy, de 1944 à nos jours*. Paris : Seuil, 1990.

- Articles :

BOUCHERON, Patrick. On nomme littérature la fragilité de l'histoire. *Le Débat*. 2011, vol. 165, n°. 3, pp. 41-56.

KAUFMANN, Lyonel. Quelle est l'efficacité du film de fiction dans l'enseignement de l'histoire ? *Café Pédagogique* [en ligne], 2011 [consulté le 05/01/19], Mensuel, n° 121. Disponible sur le Web : http://www.cafepedagogique.net/lemensuel/lenseignant/schumaines/histoire/Pages/2011/121_Lachronique.aspx

MEUNIER, Anik. Les outils pédagogiques dans les musées : pour qui, pour quoi ? *La Lettre de l'OCIM* [en ligne], 01 janvier 2013 [consulté le 10 janvier 2019] n°133. Disponible sur le Web : <http://journals.openedition.org/ocim/648>

- Revue :

JULIEN, Élise. John Horne (ÉD.), Vers la guerre totale. Le tournant de 1914-1915, Paris, Tallandier, 2010, 343p., ISBN 978-2-84734-716-6. *Revue d'histoire moderne et contemporaine*. 01 février 2012 [consulté le 18/11/18], n°58-4, p. 209-211. Disponible sur le Web : <https://www.cairn.info/revue-d-histoire-moderne-et-contemporaine-2011-4-page-209.htm>

FALAIZE, Benoît. La place du récit dans la didactique de l'histoire à l'école primaire. *Le cartable de Clio*. 2005, n° 5, p. 217.

PERRONNET, Jean-Michel. Lire des romans historiques à l'école. *La lettre de Bayard Education*. 2011, n° 1, p. 4.

ROUSSO, Henry. La Résistance oubliée ?. *TDC*, 2016, n°1103.

- Manuels scolaires :

BLANCHARD, Emilie, MERCIER, Arnaud (dir.). (2016). *Histoire-Géographie-Enseignement moral et civique, troisième*. Paris : Lelivrescolaire.fr, 2016, p.84-127.

BOUREL, Guillaume, CHEVALLIER, Marielle (dir.). (2012). *Tle L-ES Histoire Regards historiques sur le monde actuel*. Paris : Hatier, p. 49-61.

- Instructions officielles :

MINISTERE DE L'EDUCATION NATIONALE. *Programme d'enseignement du cycle de consolidation (cycle 3)*. Arrêté du 9-11-2015, Bulletin Officiel, J.O. du 24-11-2015.