

MASTER	
METIERS DE L'ÉDUCATION, DE L'ENSEIGNEMENT ET DE LA FORMATION	
Mention	Parcours
Premier degré	M2B
Site de formation :	Montauban

MÉMOIRE

TITRE
Les supports pédagogiques pertinents pour enseigner la Seconde Guerre mondiale

GEREZ Mégane

Directeur-trice de mémoire (en précisant le statut)	Co-directeur-trice de mémoire (en précisant le statut)
Stéphanie Maffre (PRAG histoire-géographie)	
Membres du jury de soutenance : (en précisant le statut)	
<ul style="list-style-type: none"> - Stephanie Maffre (PRAG histoire-géographie) - Véronique Paolacci (MCF sciences du langage) - - 	
Soutenu le 22/05/2019	

Année universitaire 2018-2019

INTRODUCTION	3
.....	5
I. CADRE THEORIQUE	5
A) LA SECONDE GUERRE MONDIALE (1939-1945)	6
1) <i>La drôle de guerre</i>	6
2) <i>Une guerre totale</i>	7
3) <i>Le Génocide</i>	8
4) <i>Le tournant de la guerre</i>	10
B) LA FRANCE DE VICHY (1940-1944).....	11
C) COMMENT ABORDER LA DUALITE HISTOIRE ET MEMOIRES POUR L'ENSEMBLE DE CETTE PERIODE ?.....	14
1) <i>Comment penser l'Histoire et les Mémoires?</i>	15
2) <i>L'Histoire des Mémoires de la Seconde Guerre mondiale</i>	18
II. LES SUPPORTS POUR ENSEIGNER LA SECONDE GUERRE MONDIALE ET HYPOTHESES DE RECHERCHE	21
A) LA LITTERATURE DE JEUNESSE	21
B) LE MUSEE	23
C) LES TEMOINS.....	24
D) FILMS ET VIDEOS PEDAGOGIQUES	26
E) LA NECESSITE DE RECOURIR AUX SOURCES ET ARCHIVES	27
III. PROTOCOLE DE RECUEIL DE DONNÉES	28
A) MISE EN PLACE DU RECUEIL.....	29
B) ENTRETIEN.....	31
C) INTERET DU QUESTIONNAIRE ET DE L'ENTRETIEN	34
IV. ANALYSE	35
A) PRESENTATION DU PANEL	35
B) LES SUPPORTS	37
C) ANALYSE : ATOUTS ET LIMITES DES SUPPORTS.....	38
1. <i>Éléments d'analyse communs aux supports</i>	38
2. <i>Littérature de Jeunesse</i>	39
3. <i>Les vidéos</i>	40
4. <i>Extraits de films</i>	40
5. <i>Musées</i>	41
D) LIMITES DE L'ANALYSE DES REPONSES RECUEILLIES	42
CONCLUSION	43
REMERCIEMENTS.....	44
BIBLIOGRAPHIE.....	45

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, le changement des programmes en étant la preuve. Il a le rôle et la fonction de transmettre aux élèves une histoire et une culture communes 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 fictionnels pour pouvoir distinguer ces deux aspects. 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.

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

Jacques Huntzinger² définit les questions sensibles comme des leçons qui posent généralement problème dans l'enseignement dans des sociétés multiculturelles, mêlant des facteurs historiques, sociologiques et culturels. 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 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 parties du postulat que certains concepts liés à cette guerre sont abstraits pour les élèves et que certains supports pédagogiques autres que les manuels et textes d'archives 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 est sensible pour l'école 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

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.

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

d'appartenance commune : le vivre ensemble »⁴. En ce sens, les historiens, durant la période d'après-guerre, 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, comment les mettre en œuvre dans une séquence et sur quels outils s'appuyer. L'Histoire étant sans cesse actualisée, de nombreuses ressources bibliographiques et historiographiques permettent aux enseignants de se procurer un savoir scientifique sur lequel il sera possible d'appuyer notre recherche. Il apparaît ensuite essentiel de nous confronter à la réalité et de nous 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 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 recueil de données auprès des professeur(e)s des écoles pour prendre connaissance des outils réellement utilisés par ces derniers et les intérêts et les limites qui en ressortent.

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

I. CADRE THEORIQUE

A) La Seconde Guerre mondiale (1939-1945)

1) La drôle de guerre

Le 1^{er} septembre 1939, l'armée allemande envahit la Pologne. Le pays est écrasé en moins de trois semaines et doit faire face à des attaques militaires terrestres et aériennes combinées. La France et la Grande-Bretagne liées par une alliance défensive à la Pologne entrent en guerre contre l'Allemagne le 3 septembre 1939. Le 18 septembre l'URSS entre à son tour en Pologne pour s'emparer d'une partie du pays comme il a été décidé lors du pacte germano-soviétique du 23 août 1939. Du 3 septembre 1939 au 10 mai 1940 c'est la « drôle de guerre ». 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. Fabrice Grenard⁵ souligne la nécessité méthodologique "d'aborder la drôle de guerre comme une période spécifique et de ne pas en faire le prélude d'une défaite annoncée". Ce moment du conflit est qualifié ainsi du fait que l'armée française soit dans l'attente d'une attaque allemande qui ne se présente pas. De plus, François Cochet⁶ développe l'idée que la période de 1939-1940 est marquée par des difficultés et des doutes. En effet, « l'absence de combats précoces n'a pu ni souder les groupes primaires de soldats ni donner de l'assurance aux cadres sur le terrain », l'auteur explique que « l'inaction de l'armée durant l'automne 1939 et l'hiver 1939-1940 a été un facteur délétère

5 GRENARD, Fabrice. *La drôle de guerre. L'entrée en guerre des Français. Septembre 1939 - mai 1940*

6 COCHET, François. *Les Soldats de la « drôle de guerre », septembre 1939-mai 1940*, Paris, Éd. Hachette Littérature, coll. La vie quotidienne, 2004, 270 p.

extrêmement puissant du moral des soldats », et « l'incompréhension des raisons que la France a de faire la guerre [étant] le second élément de délitement du moral». Cependant, comme l'explique François Cochet, la « drôle de guerre » n'a pas été un moment du conflit sans combats, ni victimes. Celle-ci prend fin lorsque les Allemands lancent une offensive le 10 mai 1940 en utilisant la guerre-éclair (Blitzkrieg) 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. La France se retrouve alors engagée dans une bataille de mai à juin 1940. Ce concept de guerre apparaît pour la première fois en 1935 dans une revue militaire allemande nommée *Deutsche Wehr*. Le 7 juin les Allemands franchissent la Seine à Rouen, le 14 juin ils entrent dans Paris qui est alors proclamée « ville ouverte ». Ailleurs en France, c'est la débâcle, les populations ont peur et s'exilent sur les routes où se trouvent les armées décomposées. Le 17 juin 1940 le maréchal Pétain qui est à la tête de la présidence du conseil demande l'armistice. La défaite est consommée.

2) Une guerre totale

La Seconde Guerre mondiale est une guerre totale et une guerre d'anéantissement. Les conflits contemporains, marqués par les mobilisations générales et par le fort développement économique des états ont des caractères nouveaux, on note un estompement de la frontière entre civils et militaires, la mobilisation totale de l'économie, la participation massive de l'arrière à l'effort de guerre, l'implication psychologique totale de la population par le développement du sentiment national et par la conscription obligatoire. John Horne⁷ parle de « logiques de totalisation », 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),

7 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*, 2011/4 (n° 58-4), p. 209-211. URL : <https://www.cairn.info/revue-d-histoire-moderne-et-contemporaine-2011-4-page209.html> [Consulté le 9 février 2019]

une économie de guerre est mise en place, le cinéma et la radio servent à des fins de propagande.

Un nouveau type de guerre apparaît et est illustré lors de la bataille de Stalingrad de juillet 1942 à février 1943. Il s'agit du concept de guerre d'anéantissement théorisée par Clausewitz dans *De la guerre* (1832)⁸ : destruction totale de l'adversaire, qui passe par l'annihilation de son armée mais aussi de son État.

La destruction de villes entières et les opérations génocidaires montrent que les nazis s'inscrivent dans cette logique. Selon Johann Chapoutot⁹, la guerre semble dès le départ être une guerre totale aussi par les intentions qui la motive. Dès 1939, les opérations allemandes visent à détruire la Pologne, en tant qu'État et en tant que nation. En effet le bombardement de Varsovie et les actions allemandes planifiées pour assassiner professeurs, prêtres, artistes et fonctionnaires vont au-delà du simple conflit militaire. Les actions du Reich sont extrêmes à l'Est avec l'attaque contre l'URSS en juin 1941, il s'agit de tuer et de coloniser, mais aussi d'éradiquer le bolchévisme. La guerre totale est érigée en slogan par Goebbels le 18 février 1943. Elle se traduit aussi par la volonté des nazis de faire la guerre à leur propre peuple, avec la création des tribunaux spéciaux qui multiplient les procès pour défaitisme. En 1944, la « levée du peuple », comme l'appelle Goebbels, reprend l'idée de mobilisation de tous les ouvriers qui prennent les armes et qui remettent leurs « outils » aux femmes.

Le conflit est total d'une part du fait qu'il touche militaires et civils, et d'autre part parce qu'il est d'une extrême violence qui tend vers l'anéantissement, on note des avancées technologiques et stratégiques avec 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

8 BRUTTMANN Tal, TARRICONE Christophe, « Les 100 mots de la Shoah », dans *Les 100 mots de la Shoah*. Paris, Presses Universitaires de France, « Que sais-je ? », 2016, p. 84. URL : <https://www-cairninfo-s.nomade.univ-tlse2.fr/les-cent-mots-de-la-shoah--9782130729648-page-11.htm> [Consulté le 9 février 2019]

9 CHAPOUTO, Johann. *Le nazisme une idéologie en acte*, documentation photographique

mettant fin au conflit et surtout par le génocide orchestré de 6 millions de Juifs et environ 250 000 Tziganes.

3) Le Génocide

Une part de cette idée de guerre d'anéantissement se traduit avec le génocide. Le génocide est défini par l'Assemblée générale des Nations Unies le 9 décembre 1948 comme « intention de détruire en tout ou en partie, un groupe national, ethnique, racial, ou religieux, comme tel. ». La notion d'intention induit l'idée que le génocide ne résulte pas d'un désastre ou d'un accident naturel, ni même d'une guerre au vu du nombre de victimes, mais qu'il est issu d'une volonté intentionnelle de détruire un groupe de la population. Ce génocide a été orchestré sous trois formes. D'abord, les Juifs sont regroupés dans des ghettos pour les contrôler facilement avant d'être transférés dans les camps. Les ghettos sont semblables à des prisons à ciel ouvert. La seconde forme est nommée « Shoah par balles » : il s'agit de fusillades massives des Juifs entre 1941 et 1944 commises par les *Einsatzgruppen*, les corps sont entassés dans des fosses communes. Un million et demi de Juifs d'Ukraine sont ainsi tués. Les camps de concentration sont créés en 1933, y sont envoyés les Juifs, les opposants politiques, les homosexuels, les « asociaux » ou handicapés. Là-bas, ils travaillent pour l'effort de guerre de l'Allemagne nazie dans de terribles conditions de vie (froid, faim, maladie, violence des SS). Suite à la conférence de Wannsee le 20 janvier 1942 mettant en place la Solution Finale, les camps d'extermination sont créés, certains remplacent des camps de concentration. Les Juifs sont déportés dans ces camps et sont victimes de massacres de masse par chambres à gaz et fours crématoires.

Il existe un génocide des Juifs à l'Est. Johann Chapoutot¹⁰, explique que la guerre contre L'URSS est conçue et préparée comme une guerre raciale, donc la supériorité d'une race sur une autre (les Tziganes et les Juifs sont considérés

10 CHAPOUTOT, Johann. « Les centres d'assassinat », *Le nazisme une idéologie en acte*, documentation photographique

comme inférieurs) qui doit mettre fin à la menace juive (mais aussi tzigane). Les Juifs d'URSS sont voués à la mort. Les Juifs de l'Est sont massacrés massivement dès l'été 1941, ils apparaissent comme des étrangers et sont objets de crainte, de mépris et de préjugés. Mais aussi, les Juifs d'Europe occidentale sont persécutés. Selon l'historien cette idée de « Solution finale de la question juive » mûrit en 1941. Ce génocide repose sur une « industrie de la mort » : la création d'usines à cadavres, soumises aux impératifs industriels d'efficacité et de productivité, appuyés sur une logistique administrative et ferroviaire à l'échelle de l'Europe entière, est ce qui fait, avec la volonté de tuer tous les Juifs du continent, mais aussi d'ailleurs, [...] la spécificité de la Shoah parmi les génocides et massacres de l'Histoire. ». En somme près de 6 des 10 millions de Juifs que comptait l'Europe d'avant-guerre, disparaissent dans des conditions atroces durant le conflit. Le génocide juif est donc un réel point de rupture de l'Histoire, qui émerge avec l'idée d'anéantir massivement.

4) Le tournant de la guerre

Toutefois, certaines forces arrivent à se rallier. Les Alliés forment un bloc homogène qui se base sur une stratégie d'ensemble avec des buts de guerre et des moyens mis en commun. Ainsi tous les pays adversaires de l'Allemagne et du Japon font partie d'une coalition dès le 1^{er} janvier 1942: Les Nations Unies. Un tournant a lieu lors de la bataille de Stalingrad de juillet 1942 à février 1943 où les Soviétiques ressortent vainqueurs face aux Allemands. Les Alliés mènent alors différentes offensives comme l'offensive aérienne de mai 1942 jusqu'au 8 mai 1945, comme l'expose Patrice Buffotot¹¹, «Les bombardements contre les objectifs situés en Allemagne ou dans les pays occupés, sont restés sporadiques en fonction d'objectifs militaires ou industriels précis à détruire». Le chercheur met aussi l'accent sur le fait qu'un réel tournant ait lieu à partir de 1943: «il faut attendre la conférence de Casablanca le 13 janvier 1943 pour que le bombardement stratégique ait pour objectif la destruction à la fois de la Wehrmacht mais aussi de l'industrie allemande afin de faciliter le débarquement

11 BUFFOTOT, Patrice. *La Seconde Guerre mondiale*. Paris: Armand Colin, 2014.

allié en Normandie prévu pour 1944. Une liste d'objectifs prioritaires est établie.». Nous pouvons donc noter la véritable construction de stratégie de la part des Alliés afin de donner un nouveau tournant à la guerre. Ainsi c'est entre juillet 1943 et le 8 mai 1945 qu'a lieu une véritable offensive sur le front Ouest avec la capitulation de l'Italie, le débarquement en Normandie, le débarquement en Provence et la libération de l'est de la France. Toutes ces actions amènent donc à la capitulation de l'Allemagne le 8 mai 1945 qui signe la fin de la guerre en Europe et à la fin de la Seconde Guerre mondiale le 2 septembre 1945.

B) La France de Vichy (1940-1944)

La France passe sous le régime de Vichy en 1940. 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. Le maréchal 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. Le régime de Vichy est à l'initiative de la suspension des principales libertés acquises au cours de l'Histoire, notamment en 1789. Vichy porte des idéologies antihumanistes et des idéologies fascistes communes et essentielles aux fascismes européens. Henry Roussso¹² expose ainsi le fait que ce régime soit axé sur « le principe de défense d'une communauté nationale fermée et exclusive, au sein de laquelle la xénophobie, avec l'internement massif des étrangers, [...] l'antisémitisme sont des composantes majeures ». Vichy tend à transformer les structures politiques profondes de la société française sur une base ethnique et organiciste en ne considérant plus les individus comme « des citoyens disposant de leur libre-arbitre, mais comme des éléments fonctionnels d'un tout organique : la famille, la profession, la nation ». Le régime de Vichy a donc été un allié du nazisme en guerre, et a tenté, malgré l'occupation, d'avoir sa propre politique sur le plan extérieur avec l'initiative de la collaboration et sur le plan intérieur avec une politique de réformes profondes de la société française au travers de la « Révolution nationale » et « un retour aux valeurs de

12 ROUSSO, Henry. *L'héritage maudit*. TDC, janvier 2015, n°1088, p 8-15.

la France éternelle ». Le régime porte un idéal de société paternaliste, les discours et une propagande maréchalistes prônent une révolution tournée vers le passé.

Ainsi, c'est par « la poignée de main avec Adolf Hitler le 24 octobre 1940 que le maréchal Pétain revendique la collaboration avec le Reich » comme l'expose Denis Peschanski¹³. La collaboration est « d'initiative française ». De fait, en 1942 près de 42000 personnes, sont déportées comme l'explique Henry Rouso¹⁴, des grandes rafles comme celle du Vel' d'Hiv les 16 et 17 juillet 1942 touchent pour la première fois des familles entières. Le chercheur ajoute que « la politique de Vichy a aggravé le sort des Juifs dans leur ensemble fragilisant sur les plans économique, social, psychologique des populations qui se retrouvent exclues, sans protection, et donc très vulnérables dès lors que commence la phase génocidaire. ». Ainsi, une partie des Français collaborent, certains sont des collaborationnistes adhérant à l'idéologie nazie, d'autres plus nombreux sont des collaborateurs et voient un intérêt personnel, et enfin quelques-uns le sont par accommodement de peur de perdre leur emploi ou d'être arrêtés. Pierre Laborie¹⁵ dans son ouvrage *Le chagrin et le venin* met en évidence que les attentes des Français ne font pas que «dissimuler des accommodements médiocres» et insiste sur «la réalité d'une société de non-consentement». Un autre mouvement en opposition à la collaboration se met en place, il s'agit de la Résistance.

Tout d'abord au niveau historique la Résistance peut être vue comme le refus de l'armistice, et comme un engagement pour « faire quelque chose ». Laurent Douzou et Tristan Lecoq¹⁶, évoquent le fait que dès 1940, il apparaît des premiers actes qui ne s'appellent pas encore Résistance, mais qui naissent dans le contexte de défaite : « Ces gestes initiaux trouvent leurs origines dans le sursaut de quelques consciences qui refusent d'accepter la défaite et qui réussissent, plus vite que d'autres à réagir. ». Même si l'appel du général de

13 PESCHANSKI, Denis. Collaboration et collaborations. TDC, janvier 2015, n°1088, p24-25

14 ROUSSO, Henry. *Les persécutions antisémites*. TDC, janvier 2015, n°1088, p 20-23

15 LABORIE, Pierre. *Le Chagrin et le Venin*. Paris : Bayard, 2011.

16 DOUZOU. Laurent, LECOQ. Tristan (dir). *Enseigner la Résistance*. Canopé. 2016

Gaulle du 18 juin 1940 est fondateur pour la Résistance, il s'inscrit dans un contexte où des réactions initiales de refus sont, à l'été 1940, individuelles et isolées. Pour effectuer les premiers regroupements, il faut élargir le cercle de désobéissance et cela nécessite d'abord de briser l'isolement en trouvant des contacts. C'est ce passage du singulier au collectif qui fonde la Résistance. Les Résistants entre 1941 et 1942 arrivent à se rallier à de Gaulle, et sont rassemblés sur le territoire français par Jean Moulin. Vichy et les nazis ont donc un ennemi commun la Résistance. Les années 1943-1944 représentent l'organisation des mouvements et des réseaux de la Résistance intérieure pour la libération et la victoire avec la création du Conseil National de la Résistance qui s'organise sous la présidence de Jean Moulin. Le conseil élabore donc un programme basé sur des rénovations sociales et sur une économie démocratique. Ce dernier occupe une place importante dans la reconstruction de la France en 1945 avec le gouvernement provisoire de la Résistance.

Tout comme la mémoire de Vichy, la mémoire de la Résistance a souvent été l'objet de débat et de révisions historiographiques. Lors de la libération c'est la figure du résistant qui domine. A la libération, la figure du résistant domine. Mais une majorité des résistants français le deviennent au dernier moment lorsqu'ils comprennent que le maréchal Pétain ne joue pas un double-jeu et ne protège pas la France par la collaboration. Ainsi Pierre Laborie distingue trois phases de 1940 à l'été 1944. La première phase de 1940 à l'automne 1942 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. La seconde période perdure 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'État. Cependant, les français ne forment pas encore la Résistance. Mais les actions sont de moins en moins isolées et gagnent des soutiens solidaires notamment pour venir en aide aux juifs. 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.

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 dans 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 Résistance n'a pas été perçue comme telle notamment par la profusion des formes qu'elle a prises. « 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, (...) »¹⁷. 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.

C) Comment aborder la dualité Histoire et Mémoires pour l'ensemble de cette période ?

Aujourd'hui, 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 avec des traces laissées dans le paysage comme par exemple les monuments aux morts. En milieu scolaire, les enfants sont confrontés à un devoir de mémoire à travers les programmes mais aussi à travers divers concours comme le concours des Petits artistes de la mémoire (Première Guerre mondiale). La loi sur la « Journée nationale de la Résistance » le 27 mai s'adresse en priorité aux lycéens et aux collégiens pour favoriser

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

une réflexion sur les valeurs de la Résistance. La politique éducative met donc l'accent sur un devoir de mémoire. Or participer à ce devoir de mémoire est-ce faire de l'Histoire ? Pierre Nora¹⁸ dans *Les lieux de mémoire* paru en 1984 met en exergue le fait que Histoire et Mémoires ne sont pas synonymes: «Mémoire, Histoire : loin d'être synonymes, nous prenons conscience que tout les oppose. La mémoire est la vie, toujours portée par des groupes vivants et à ce titre, elle est en évolution permanente, ouverte à la dialectique du souvenir et de l'amnésie, inconsciente de ses déformations successives, vulnérable à toutes les utilisations et manipulations, susceptible de longues latences et de soudaines revitalisations. » Il faut alors comprendre le sens du mot mémoire et du mot Histoire, afin d'analyser comment s'articule la dualité entre ces deux termes.

1) Comment penser l'Histoire et les Mémoires?

L'Histoire apparaît comme une discipline qui a pour but de relater la réalité. C'est au V^e siècle que le père de l'Histoire Hérodote donne ce caractère de procédure de vérité. Toutefois la vérité semble parfois complexe à atteindre puisque les historiens travaillent sur des sources passées héritées qui retracent, elles, une partie de l'Histoire. L'Histoire est une discipline complexe qui est pour Pierre Nora¹⁹ «une reconstruction problématique et incomplète de ce qui n'est plus». La discipline historique est donc révisionniste. Les historiens sont amenés à analyser les sources, les traces, les événements tout en gardant un discours critique. François dosse explique alors que «la vérité historique est toujours révisable en fonction de nouvelles archives, de nouvelles questions, que la résurrection du passé est impossible, et que l'on ne peut avoir de connaissance du passé que médiatisée par un récit.»²⁰ De plus pour comprendre un moment de l'Histoire tel qu'il a été raconté nous devons prendre en compte le contexte dans lequel celui-ci apparaît comme l'explique Marc

18 NORA, Pierre. « Introduction : Entre Mémoire et Histoire » in Pierre NORA (dir.), *Les lieux de mémoire. Tome 1 : La République*. Paris : Gallimard, p. XIX.

19 *Ibid*, p 19

20 DOSSE, François. « L'histoire à l'épreuve de la guerre des mémoires », *Cités*, 2008/1 (n° 33), p. 31-42. DOI : 10.3917/cite.033.0031. URL : <https://www.cairn.info/revue-cites-2008-1-page-31.htm> [consulté le 20 février]

Bloch: «Jamais, en un mot, un phénomène historique ne s'explique pleinement en dehors de l'histoire de son moment»²¹. En somme, les historiens doivent questionner les usages de la mémoire ce qui revient à penser l'Histoire par le présent.

Toutefois en Histoire, la mémoire n'est que peu au singulier. Pierre Laborie dans sa conférence *Les historiens et les mémoires de la Seconde Guerre mondiale*²² met en exergue la pluralité des mémoires qui peuvent exister et la nécessité de pas les confondre. Il met en avant la mémoire des témoins, la mémoire sociale et la mémoire dominante d'un groupe social qui s'impose, les «trous de mémoire et des reconstructions» comme les qualifie Paul Ricœur qui sont des mémoires qui émergent et prétendent lutter contre l'oubli. Il existe aussi des mémoires étouffées et des contre-mémoires. Ainsi dans le compte rendu de la conférence de Pierre Laborie,²³ l'auteur explique pour illustrer les mémoires étouffées que «les Normands qui ont subi les 2 bombardements des Alliés entre mai et août 1944 n'ont pu exprimer les souffrances des 60 000 victimes qui avaient été captées par la propagande de Vichy, transférant leurs souffrances sur celles des soldats américains qui ont combattu en Normandie. Il existe une grande diversité de mémoires.». Le concept de contre-mémoire est développé par l'Histoire avec l'exemple de la mémoire Résistante qui apparaît dans de nombreux manuels scolaires comme mémoire dominante et unique avec une «fonction-écran», ce qui ne relate pas la réalité. En effet, il y a bien eu une mémoire dominante pour cette période mais de nombreuses contre-mémoires apparaissent rapidement: «le nouveau contexte de la rupture entre l'URSS et les États-Unis a permis à une autre mémoire de mettre en avant les bavures de la Résistance intérieure (souvent communiste). [...] Par ailleurs, il y eut des déchirements internes à la Résistance entre les mémoires gaulliste et communiste, qui s'exprimèrent notamment à l'occasion des débats

21 BLOCH, Marc. *Apologie pour l'histoire ou le métier d'historien*. Paris: Armand Colin, 1949, p

23. URL:

http://classiques.uqac.ca/classiques/bloch_marc/apologie_histoire/apologie_histoire.html).

[consulté le 20 février]

22 Conférence de Pierre Laborie, *Les historiens et les mémoires de la Seconde Guerre mondiale*, Fort Griffon, Besançon, mercredi 28 novembre 2012

23 *ibid*

parlementaires de la fin des années 1940 et du début des années 1950 sur les lois d'amnistie accordées aux collaborateurs. Il existe donc bien une mémoire dominante et des mémoires plurielles de cette époque, ce qui conduit à s'interroger sur les logiques amenant les manuels scolaires à présenter une vision univoque de la mémoire de la Seconde Guerre mondiale en France. ». Ainsi l'historien pointe la nécessité de s'appuyer sur différents supports autres que les manuels scolaires pour entendre un moment historique. Par ailleurs, à travers cette analyse nous pouvons nous poser différentes questions: le métier d'historien se veut-il au service d'une mémoire? Histoire et mémoires sont-elles diamétralement opposées ou peuvent-elles s'articuler?

Par conséquent le point de rupture entre les mémoires et l'Histoire est que « la mémoire est oublieuse, (...) et l'histoire a pour impératif de tout prendre en compte » comme l'explique Philippe Joutard²⁴ (page 254). Une réelle réflexion est alors engagée pour comprendre les Mémoires en lien avec l'Histoire. En ce sens, l'historien doit 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 historiques établis par la recherche. Ensuite, il examine le contexte dans lequel évoluent ces mémoires et la place qu'elles occupent dans l'opinion publique et dans les discours de tous les acteurs (politiques, intellectuels, artistes...), en expliquant ainsi pourquoi telle ou telle mémoire est sur le devant de la scène publique, avec tel ou tel discours et à tel moment. De fait, Histoire et mémoires ne sont pas à opposer : 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. François Dosse²⁵ appuie cette idée de complémentarité : selon lui les mémoires ont été à certains moments de l'Histoire une source pour enrichir la connaissance: « Il faut en effet rappeler à quel point l'Histoire s'est enrichie sous l'aiguillon des mémoires plurielles. Elle

24 Quentin Verreycken, « Philippe Joutard, Histoire et mémoires, conflits et alliance », Lectures [En ligne], Les comptes rendus, 2013, mis en ligne le 19 juillet 2013. URL : <http://journals.openedition.org/lectures/11949> [consulté le 16 mars 2019]

25 DOSSE, François, op.cit

ne serait pas ce qu'elle est sans cet apport décisif qui la reconfigure à tout moment. Les plus grands enrichissements de l'histoire lui viennent de la signification historique conquise par les mémoires, que ce soit celle des femmes, des minorités régionales, des minorités religieuses, ou des groupes sociaux sans voix. C'est ce parcours dans la mémoire collective des expériences les plus diverses qui a enrichi constamment l'Histoire en son stade réflexif et historiographique.». Ainsi pour la période qui nous intéresse nous pouvons voir que la mémoire juive qui émerge dans les années 1960 permet d'acquérir un nouveau regard sur l'Histoire. C'est ce qu'explique aussi François Dosse à partir des études de Paul Ricoeur²⁶ qui démontrent l'existence d'une double dépendance entre les deux concepts: « la mémoire est d'abord matrice de l'Histoire en tant qu'écriture et en second lieu elle est à la base de la réappropriation du passé historique en tant que mémoire instruite par l'histoire transmise et lue. ». Histoire et mémoires sont foncièrement différentes sur la façon dont elles se définissent, mais sont intrinsèquement complémentaires.

2) L'Histoire des Mémoires de la Seconde Guerre mondiale

L'étude des Mémoires de la Seconde Guerre mondiale représente un aspect où les historiens se retrouvent confrontés aux mémoires plurielles 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. L'historiographie de ces mémoires est importante et est étroitement liée aux mémoires mises sur le devant de la scène publique. Ainsi trois Histoires de mémoires se construisent de façon concomitante: une mémoire de la Résistance, une mémoire de Vichy, et une mémoire du génocide juif.

Dès 1944 une amnésie officielle et collective s'installe alors en France. Charles de Gaulle choisit de faire de Vichy une parenthèse dans l'Histoire de France. Le mythe d'une France unie dans le combat contre l'occupant et le mythe d'une

26 RICOEUR, Paul. *La mémoire, l'histoire, l'oubli*. Paris : Le Seuil, 2000, p. 648.

France majoritairement résistante sont mis en exergue. Henry Rousso²⁷ dans son ouvrage *Le syndrome de Vichy de 1944 à nos jours* publié en 1987, expose alors le fait que de 1944 à 1954 la France se trouve dans une période de «deuil inachevé» où Charles de Gaulle cristallise des mémoires officielles gaullistes qui mettent entre parenthèse le régime de Vichy et s'appuie sur l'unité de la France et d'une République retrouvée. C'est dans les années 1950 que le mythe résistancialiste et la mémoire résistante s'enracinent davantage. Des non-historiens comme Robert Aron dans son ouvrage *Histoire de Vichy* publié en 1954 font émerger la thèse du «bouclier» et de «l'épée». Le maréchal Pétain est associé au bouclier et protège la France notamment via la collaboration, et de Gaulle, lui, est associé au glaive qui continue de combattre contre le nazisme. Le mythe politique selon lequel tous les français auraient collaboré est alors mis en avant. La France après-guerre doit se reconstruire et doit faire preuve d'une cohésion nationale qui s'articule autour de cette lecture héroïque de la période. Toutefois il existe 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. Mais c'est en 1958 avec le retour de de Gaulle au pouvoir qui devient la figure du Héros national, une mémoire officielle gaulliste est mise en place avec la volonté de montrer une France unie dans la lutte contre le nazisme. L'entrée des cendres de Jean Moulin au Panthéon en 1964 est l'occasion de célébrer l'unité de la Résistance, et est le paroxysme de cette politique mémorielle. Pierre Laborie²⁸ dans le *Dictionnaire historique de la Résistance* explique que la préoccupation des français est de «faire oublier une indifférence souvent complice». Cette mémoire perdure jusque dans les années 1970.

Ensuite, Henry Rousso nomme la période de 1957 à 1971 «le refoulement». Ce sont un film de Marcel Ophuls *Le Chagrin et la Pitié* de 1969 et l'historien Robert Paxton dans son ouvrage *La France de Vichy 1940-1944* paru en 1973 qui remettent en cause ces mémoires. Ils montrent les liens étroits entre les

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

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

idées de Révolution nationale de Vichy et la collaboration. En effet il démontre que l'État français a participé de sa propre initiative à la collaboration et a parfois devancé les demandes allemandes. Dans un premier temps, le passé collaborationniste au niveau politique, économique et antisémite a été oublié pour que la France retrouve une certaine légitimité au niveau mondial. De 1971 à 1974, nous assistons à la remise en cause et à la fin de certains mythes, comme le résistancialisme, concept inventé par Henry Rousso. Enfin, de 1974 à nos jours, l'auteur théorise cette période en tant «qu'obsession» pour les commémorations importantes et on assiste à une judiciarisation du passé où l'historien devient un expert qui détient la vérité historique.

Parallèlement une mémoire juive va émerger et s'affirmer à partir de 1961. En effet, si la parole des déportés n'a trouvé que peu d'échos et n'a pas pu se faire une place entre la mémoire Résistante et la mémoire de Vichy, c'est avec le procès d'Eichmann en 1961 que la parole des survivants va avoir une portée puisque parler va devenir une nécessité pour faire face aux négationnistes qui commencent à s'exprimer devant les médias. Par exemple, Darquier de Pellepoix²⁹ dit en 1978 lors d'une interview pour L'Express « A Auschwitz, on a gazé les poux ». Entre 1980-1990 on traque les 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. En somme, au milieu des années 1980, les commémorations sont sur le devant de la scène, 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. 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. La mémoire juive a alors une place centrale dans la politique mémorielle de l'État qui veut organiser une cohésion

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

sociale par exemple en indemnisant en 1999 les familles juives spoliées et les enfants de déportés. Philippe Joutard qualifie le phénomène «d'empire de la mémoire». En 2001, le Mémorial de la Shoah est fondé et est inauguré en 2005 par Jacques Chirac et Simone Veil.

Cependant, les tensions liées aux mémoires sont toujours d'actualité. En effet, depuis 1990, nous sommes face à une profusion de groupes mémoriels qui s'affrontent comme par exemple les Justes, maquis, Malgré-nous¹⁶, requis du STO... De plus, 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.

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 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 et que cela semble être le support le plus pertinent et utilisé pour une approche de l'Histoire. De plus, lorsque les élèves se retrouvent face à une histoire, ils s'imaginent les actions dans leur tête comme une sorte de film. 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 Perronet³⁰ 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 ». Toutefois, Benoît Falaize³¹ souligne ce risque : « le récit peut représenter une telle empreinte [dans la mémoire des élèves] que la réflexion critique sera toujours marquée par cette narration initiale ». Il appartient alors aux enseignants de pointer les éléments historiques présents dans le récit pour faire la distinction entre fiction et réalité. Cependant, il n'est pas impossible de concilier récit historique et vérité historique. Dans ce sens, Patrick Boucheron³² explique que la littérature remplit 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. Ainsi, Michel Perronet, explique que l'album de jeunesse autour de la fiction historique en « associant le réel à l'imaginaire peut nourrir l'ambition de faire aimer l'Histoire aux enfants tout en les aidant à se former une première conscience historique »³³. La littérature de jeunesse permet aux élèves de contextualiser un

30 PERRONET, Jean-Michel. « Lire des romans historiques à l'école ». *La lettre de Bayard Education*, no. 10, septembre 2011, p. 4

31 FALAIZE, Benoît. « La place du récit dans la didactique de l'histoire à l'école primaire ». *Le cartable de Clio*, no. 5, 2005, p. 217.

32 BOUCHERON, Patrick. « On nomme littérature la fragilité de l'histoire ». *Le Débat*, vol. 165, no. 3, 2011, pp. 41-56.

33 PERRONET, Jean-Michel, *op.cit.* P3

événement historique en passant par l'imagination. Michel Peltier expose aussi le fait que : « C'est alors par l'histoire et via l'Histoire que l'enfant apprend à se situer dans le temps (court ou long) et s'habitue peu à peu à l'idée d'historicité et de diversité des peuples et des types de sociétés. » et que « L'album permet de diversifier les entrées dans l'Histoire »³⁴

B) Le musée

Aussi, nous pensons que le musée est une ressource pédagogique qui favorise l'apprentissage de la Seconde Guerre mondiale. Les élèves sont confrontés aux «traces du passé pouvant exercer une influence sur l'éclosion de leurs sens du passé et contribuer au développement de leur compréhension de concept de temps historiques³⁵.Cependant, nous pouvons nous questionner sur la façon dont les enseignants intègrent ces sorties: comment le font-ils ? Quel est l'intérêt et quelle utilisation en font-ils pour l'apprentissage des connaissances historiques autour de la Seconde Guerre mondiale ? Quand intervient ce moment durant la séquence ? Depuis 1996, le musée McCord au Canada a développé ses ressources en ligne et a misé sur un programme de numérisation pour garantir un accès ouvert à sa collection³⁶. D'après l'étude collaborative autour des ressources muséales, TIC et univers social au primaire, le musée se base sur une « expertise [qui] concerne autant l'élaboration de projets pédagogiques conjoints, avec le milieu scolaire, que l'expérimentation sur le terrain de diverses approches pédagogiques mariant les médias traditionnels aux technologies de pointe et aux approches les plus innovatrices pour aborder nos préoccupations contemporaines et inspirer la recherche historique ». Cette initiative du Musée McCord a pour but de servir

34 PELTIER, Michel. *Trésors des récits historiques pour la jeunesse Cycle III*. CRDP de l'académie de Créteil (Argos Démarches), 2002

35 Canadian Journal of Education / Revue canadienne de l'éducation, Vol. 12, No. 2 (Spring, 1987), pp. 316-329 (14 pages)

36 LAROUCHE, M., MEUNIER, A. & LEBRUN, N. (2012). *Ressources muséales, TIC et univers social au primaire : résultats d'une recherche collaborative*. McGill Journal of Education, 47(2),171–192.

l'histoire et son apprentissage, il suscite et soutient “ la curiosité et le questionnement à l'égard de l'histoire et, d'autre part, de venir en appui à la démarche d'apprentissage préconisée dans cette discipline, prend en compte la nature particulière des contenus issus de la culture matérielle qu'il a pour mandat de conserver et de mettre en valeur”. Pour étudier le passé, le musée a mis en place différentes activités afin “d'initier le questionnement de l'élève et de soutenir son processus de recherche. Il s'appuie sur le potentiel des artefacts à stimuler la curiosité, car en tant que traces du passé, ils constituent un « ressort attractif puissant » pour les élèves, selon Moniot (1993, p. 174).”. La visite au musée peut être appréciée de différentes façons pour les élèves et l'enseignant. En effet, une visite en début de séquence permet de faire émerger chez les élèves des questionnements auxquels la visite ou la suite de la séquence seront aptes à répondre. Au contraire, une visite en fin de séquence peut éclairer certaines connaissances historiques évoquées 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. Par exemple des institutions comme le Mémorial de Caen proposent aux enseignants de cycle 3 et aux élèves différentes activités pédagogiques. Les classes ont accès 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. De plus, des circuits sont réalisables le long des plages du débarquement afin de découvrir les cimetières allemands et américains ainsi que la batterie allemande de Longues-sur-Mer. Dans son article « Les outils pédagogiques dans les musées : pour qui, pour quoi ? », Anick Meunier³⁷ explique que l'éducation muséale a trois buts : « familiariser avec le patrimoine », « valoriser et diffuser les contenus » et enfin « produire des contenus (...) voués à être incorporés par les visiteurs ». En outre, il ne s'agit pas seulement de transmettre des contenus mais aussi de construire une posture de visiteurs chez les élèves. Cependant, certaines écoles se trouvent

37 MEUNIER, Anik, « Les outils pédagogiques dans les musées : pour qui, pour quoi ? », *La Lettre de l'OCIM* [En ligne], 133 | 2011, mis en ligne le 01 janvier 2013. URL : <http://journals.openedition.org/ocim/648> ; DOI : 10.4000/ocim.648 [consulté le 16 mars 2019]

parfois éloignées des musées, mais ces derniers proposent de plus en plus à l'ère du numérique des ressources éducatives en ligne pour effectuer des visites ou avoir accès à des activités pédagogiques en lien avec le musée.

C) Les témoins

En ce sens, lors de ces sorties, il sera également possible de rencontrer des témoins, mais aussi lors d'intervention en classe. A partir des années 1990, nous assistons au développement de l'Histoire orale avec l'apparition de l' « ère du témoin »³⁸. En effet, les témoins et donc leurs témoignages deviennent le point de départ de nombreuses histoires. Nous pouvons émettre l'hypothèse que ces témoins apporteront une plus-value en tant qu'une histoire de l'Histoire de la Seconde Guerre mondiale. 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. Dans cette optique, François Cochet³⁹ 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. ». De ce fait, la question du rôle de l'enseignant dans l'exploitation pédagogique du témoignage se pose. Les propos tenus par Marc Bloch⁴⁰ envers sa profession dans *Apologie pour l'Histoire ou Métier d'historien* nous semblent transférables pour l'enseignant lorsque l'historien affirme la nécessité d'un questionnaire « pour faire parler » le témoin sans quoi l'historien erre sans itinéraire et le travail n'est pas aboutissant. Sans cette démarche de l'enseignant et cette préparation avec le témoin, ce dernier pourrait laisser sous

38 Référence à l'ouvrage de Wieviorka Annette, *L'ère du témoin*, Paris, Plon, 1998, 189 p.

39 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.

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

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) Films et vidéos pédagogiques

Les extraits cinématographiques sont un appui pour cet enseignement. De nombreux films ont été réalisés autour de la Seconde Guerre mondiale comme *Monsieur Batignole*⁴¹. L'utilisation pédagogique de films en classe accroît 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 étude autour de l'utilisation de film grand public dans l'apprentissage de la connaissance historique. Lyonel Kaufmann⁴² met en avant le fait que le chercheur et son équipe ont prouvé que " regarder des films d'Histoire grand public a des effets positifs et négatifs sur l'apprentissage des textes associés. Si ces films peuvent améliorer l'apprentissage et l'intérêt dans la salle de classe, les enseignant-e-s doivent aussi être conscients que ces films contiennent souvent des inexactitudes historiques que retiendront certains de leurs élèves. La solution consisterait alors à fournir aux élèves des avertissements spécifiques avant de les visionner.". Cette étude 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

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

42 KAUFMANN, Lyonel. (2011). Quelle est l'efficacité du film de fiction dans l'enseignement de l'histoire ? ».Café Pédagogique, Mensuel no. 121.URL: http://www.cafepedagogique.net/lemensuel/lenseignant/schumaines/histoire/Pages/2011/121_Lachronique.aspx

la restitution d'informations. A contrario, lorsque les textes sont doublés d'extraits filmiques présentant des informations erronées, les élèves participant à l'étude sont près de la moitié à répondre par ces éléments inexacts. L'auteur de ce compte-rendu ajoute aussi le fait que les deux approches, le texte et le visionnage sont complémentaires et que pris l'un sans l'autre ils ne sont pas efficaces. Il appartient alors aux enseignants de réaliser des activités pour distinguer la fiction de la réalité.

E) 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 professeurs, 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. 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 Vel d'Hiv du 15 juillet 1942 :

MINISTÈRE DE L'INTÉRIEUR

ÉTAT FRANÇAIS

Direction générale de la
POLICE NATIONALE

Le 15 Juillet 1942

51.218

LE CHEF DU GOUVERNEMENT
MINISTRE, SECRÉTAIRE D'ÉTAT À L'INTÉRIEUR
à MONSIEUR LE PRÉFET 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 procéderont à leur transfèrement.

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.

En résumé, l'enseignement de la Seconde Guerre mondiale représente un enjeu important, il permet de comprendre l'implication de la société française mais aussi les mémoires qui émergent suite au conflit et que nous retenons aujourd'hui. L'enseignement de la Seconde Guerre mondiale doit permettre de faire comprendre aux enfants la nécessité de lutter contre toute forme de xénophobie, racisme et antisémitisme, et une entrée dans la Seconde Guerre mondiale par la littérature jeunesse, les extraits cinématographiques, par des visites aux musées ou par des témoins nous semblent être un moyen efficace pour transmettre des savoirs historiques mais aussi participer à la construction du parcours citoyen.

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.

Sondage en ligne :

1) Vous êtes 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 ?

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 faisons 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 la 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.

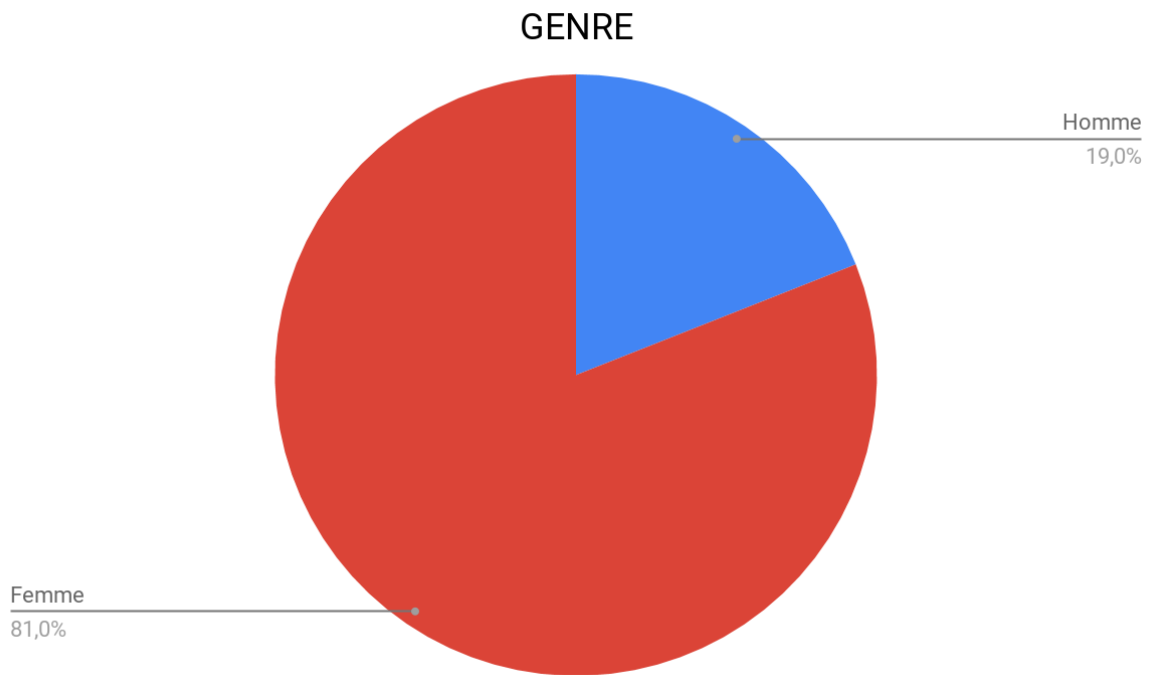
- Avez-vous toujours utilisé ce support ?
- Non j'ai découvert *Otto* plus tard dans ma carrière, au début j'utilisais des extraits du *Journal d'Anne Franck*.
- Quand vous étudiez cette période, est-ce que le support de l'album de jeunesse est un support privilégié ?
- Oui et non. Ce n'est pas la littérature 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 dirais 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) Intérêt du questionnaire et de l'entretien

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 pas, par exemple nous pourrons voir la part de l'utilisation de l'album de jeunesse dans notre échantillon et vérifier notre hypothèse, à savoir si l'album de jeunesse est support largement choisi pour l'enseignement de cette période. 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.

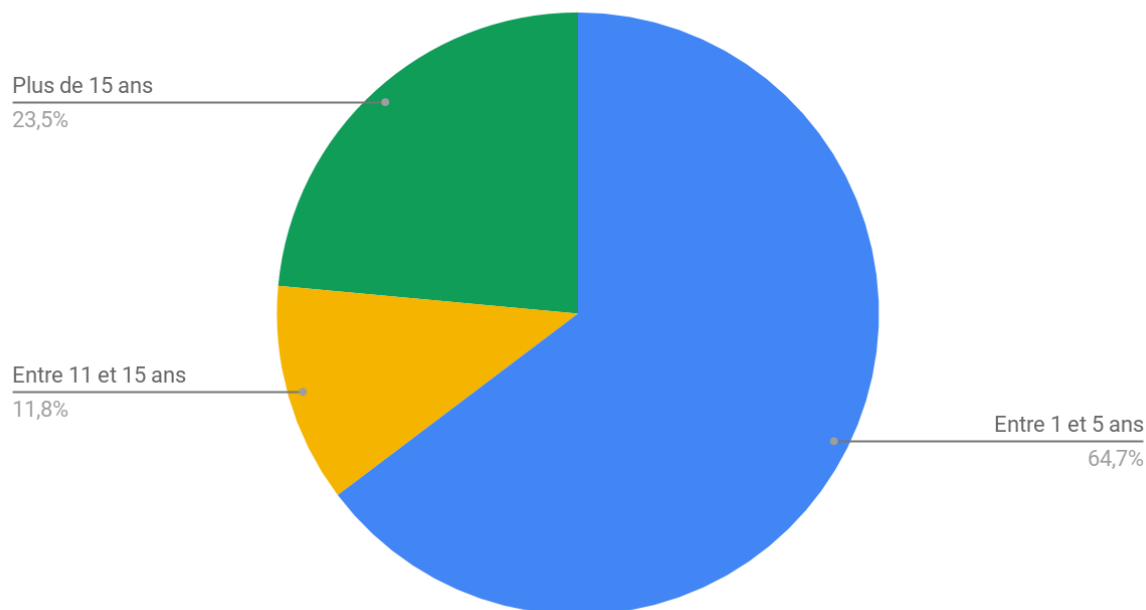
IV. ANALYSE

A) Présentation du panel



Il est intéressant de souligner le fait que le questionnaire soumis à ces professeurs des écoles a été rempli essentiellement 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.

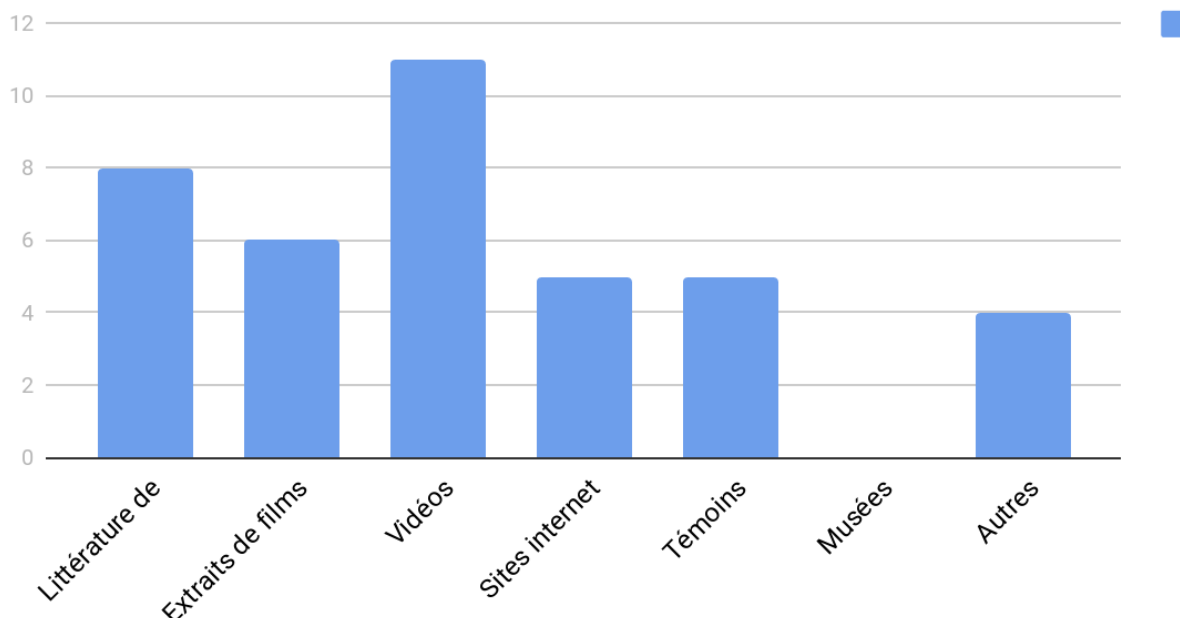
Années d'expériences en cycle 3



De plus, une autre question a permis d'identifier les parts respectives d'ancienneté de carrière 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 premier degré 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 trois 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 disposant de musées en lien avec la Seconde Guerre mondiale, que ce soit sur le thème des Résistances,

des génocides des juifs 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. Éléments d'analyse communs aux 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 sont 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 vue 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. 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 est bénéfique pour les élèves. En effet pour le cas d'*Otto, autobiographie d'un ours en peluche*, “ l'utilisation anthropomorphique de la 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”.

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.22). 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 l'exemple de l'album *Otto* 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 évènement (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 préconisent 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. Extraits de films

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* 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. Les enseignants, en réponse au questionnaire, 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. 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 pas de manière automatique chaque année, cela dépend du budget alloué chaque année scolaire, de la programmation (autres projets en cours) et de 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.

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.”.

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 peuvent donc pas traduire 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.

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 enseigné 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 nos deux encadrantes de mémoire, Mme MAFFRE Stéphanie et Mme PAOLACCI Véronique, pour le temps qu'elles ont 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 Rachel CAUMON pour ces deux années de recherche en binôme. Cela a été très enrichissant et nous a permis d'avoir des regards croisés sur nos lectures, sur notre réflexion.

Bibliographie

Ouvrages :

CHAPOUTOT, Johann. *Le nazisme une idéologie en actes*, Documentation photographique, janvier-février 2012, n°8085.

COCHET, François. *Les Soldats de la « drôle de guerre »*, septembre 1939-mai 1940. Paris : Éd. Hachette Littérature ,2004.

GRENARD, Fabrice. *La drôle de guerre. L'entrée en guerre des Français. Septembre 1939 - mai 1940*. Paris : Belin, 2015.

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

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

PAXTON, Robert. *La Franche de Vichy 1940-1944*. Paris: Éditions du Seuil, Points Histoire, 1973, 475p.

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

Articles :

BOUCHERON, Patrick. (2011). On nomme littérature la fragilité de l'histoire. *Le Débat*, vol. 165, no. 3, 2011, pp. 41-56.

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

Canadian Journal of Education / Revue canadienne de l'éducation Vol. 12, No. 2 (Spring, 1987), pp. 316-329

KAUFMANN, Lyonel. (2011). Quelle est l'efficacité du film de fiction dans l'enseignement de l'histoire ? ». *Café Pédagogique*, Mensuel no. 121. URL: http://www.cafepedagogique.net/lemensuel/lenseignant/schumaines/histoire/Pages/2011/121_Lachronique.aspx

LAROUCHE, M., MEUNIER, A. & LEBRUN. *Ressources muséales, TIC et univers social au primaire : résultats d'une recherche collaborative*. *McGill Journal of Education*, 2012, 47(2),171–192.

MEUNIER, Anik. (2011). Les outils pédagogiques dans les musées : pour qui, pour quoi ?. *La Lettre de l'OCIM* [En ligne], 133, mis en ligne le 01 janvier 2013 le 10. Disponible sur: <http://journals.openedition.org/ocim/648> [consulté le 16 mars 2019]

Reuves:

JULIEN, Élise. (2011). « 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*, no. 58-4, p. 209-211. Disponible sur: <https://www.cairn.info/revue-dhistoire-moderne-et-contemporaine-2011-4-page-209.htm> [Consulté le 18 novembre 2018]

Ouvrages pédagogiques et didactiques:

COLAS, Martin. *Enseigner l'histoire: De la condition d'étudiant au métier d'enseignant*. Paris : Sedes, 2011.

Direction générale de l'Enseignement scolaire. *Quelles pratiques pour enseigner des questions sensibles dans une société en évolution ?*, Extrait des Actes du séminaire européen du 14 et 15 décembre 2005, juillet 2006.

DOSSE, François, «L'histoire à l'épreuve de la guerre des mémoires», *Cités*, 2008/1 (n° 33), p. 31-42. DOI : 10.3917/cite.033.0031. Disponible sur: <https://www.cairn.info/revue-cites-2008-1-page-31.htm> [consulté le 20 février]

DOUZOU, Laurent, LECOQ Tristan (dir). *Enseigner la Résistance*. Futuroscope :Canopé, 2016.

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

FALAIZE, Benoît. (2005). La place du récit dans la didactique de l'histoire à l'école primaire. *Le cartable de Cléo*, no. 5, p. 217.

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

PELTIER, Michel. *Trésors des récits historiques pour la jeunesse Cycle III*. CRDP de l'académie de Créteil (Argos Démarches), 2002

PERRONNET, Jean-Michel. « Lire des romans historiques à l'école ». Paris, *La Lettre de Bayard Éducation*. 2011, n° 1, p. 4.

PESCHANSKI, Denis. *Collaboration et collaborations*, TDC, janvier 2015, n°1088, p24-25.

ROUSSO, Henry. *Les persécutions antisémites*, TDC, janvier 2015, n°1088, p 20-23.

ROUSSO, Henry. *L'héritage maudit*, TDC, janvier 2015, n°1088, p 8-15.

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.