



Coline Béguin

La seconde guerre mondiale enseignée en classe de CM2

BÉGUIN Coline. *La seconde guerre mondiale enseignée en classe de CM2*, sous la direction d'Olivier Chatelan. - Lyon : Université Jean Moulin (Lyon 3), 2016.
Mémoire soutenu le 11/05/2016.



Document diffusé sous le contrat Creative Commons « Paternité – pas d'utilisation commerciale - pas de modification » : vous êtes libre de le reproduire, de le distribuer et de le communiquer au public à condition d'en mentionner le nom de l'auteur et de ne pas le modifier, le transformer, l'adapter ni l'utiliser à des fins commerciales.

BEGUIN Coline

Master 2 MEEF PE

Année scolaire 2015-2016

**LA SECONDE GUERRE
MONDIALE ENSEIGNÉE EN
CLASSE DE CM2**

Sous la direction de Mr Olivier CHATELAN

Maître de conférences en histoire contemporaine à l'Université Jean Moulin Lyon 3

Université Jean Moulin – Lyon 3
Faculté des Lettres et civilisations

REMERCIEMENTS

En préambule, je tiens à remercier toutes les personnes qui m'ont apporté leur aide, leurs conseils et ont contribué à l'élaboration de ce mémoire.

Je souhaite remercier tout d'abord Monsieur Olivier Chatelan, mon directeur de mémoire, qui s'est toujours montré à l'écoute de mes demandes tout au long de cette année de travail de recherche ; merci à lui pour son aide, ses conseils et le temps qu'il a accepté de me consacrer.

Je remercie tout particulièrement les enseignants qui ont accepté de répondre à mes questions et de mettre en pratique la séquence que j'avais élaborée.

Mes remerciements s'adressent également à mes parents, ma famille et ma meilleure amie pour l'aide qu'ils m'ont apportée tant pour la rédaction que pour la relecture, la mise en page et la correction de ce mémoire. Je tiens aussi à les remercier pour leur patience, leur soutien ainsi que pour leurs nombreux encouragements tout au long de mon travail.

Enfin, j'ai une pensée pour toutes les personnes qui ont participé de près ou de loin à la réalisation de ce mémoire durant ces deux années à la fois difficiles mais si enrichissantes.

SOMMAIRE

INTRODUCTION.....	4
PARTIE 1 : LE CADRE THÉORIQUE	8
I – LE SAVOIR SAVANT LIÉ À LA SECONDE GUERRE MONDIALE : DES CONNAISSANCES RENOUVELÉES PAR LA RECHERCHE RÉCENTE	8
A- <i>Vichy : de la mémoire occultée à une historiographie plus apaisée</i>	<i>8</i>
1- <i>Au sortir de la guerre : le régime de Vichy tantôt réprouvé, tantôt idéalisé.....</i>	<i>9</i>
2- <i>Le tournant des années 1970 : la révolution paxtonienne</i>	<i>12</i>
3- <i>Depuis les années 1980 : une historiographie étoffée</i>	<i>14</i>
B- <i>La Résistance : un élargissement progressif de l'historiographie</i>	<i>18</i>
1- <i>Les années d'après-guerre : une histoire de la Résistance par ses acteurs.....</i>	<i>19</i>
2- <i>Le tournant historiographique des années 1970 : le concept de Résistance s'élargit</i>	<i>22</i>
3- <i>À partir des années 1980 : vers une histoire sociale de la Résistance</i>	<i>24</i>
C- <i>La Shoah : comment penser le traumatisme ?.....</i>	<i>26</i>
1- <i>Jusque dans les années 1970 : le génocide occulté</i>	<i>28</i>
2- <i>Des années 1970 aux années 1990 : la Shoah sur le devant de la scène.....</i>	<i>30</i>
3- <i>Depuis une trentaine d'années : un renouvellement historiographique constant.....</i>	<i>33</i>
II – L'ENSEIGNEMENT DE LA SECONDE GUERRE MONDIALE	36
A- <i>Une question socialement vive ?.....</i>	<i>36</i>
B- <i>Un regard sur les Instructions officielles</i>	<i>37</i>
C- <i>Confrontation de deux manuels scolaires</i>	<i>39</i>
1- <i>Analyse des deux manuels</i>	<i>39</i>
2- <i>Les limites des manuels scolaires</i>	<i>45</i>
PARTIE 2 : LA PRATIQUE.....	48
I – ENSEIGNER LES MÉMOIRES	48
A- <i>Histoire et mémoire.....</i>	<i>48</i>
B- <i>Le point de vue officiel et les circulaires</i>	<i>49</i>
C- <i>L'attitude des enseignants</i>	<i>53</i>
II – PRATIQUE DE CLASSE.....	56
A- <i>Présentation générale de la séquence et de ses finalités.....</i>	<i>56</i>
B- <i>Présentation des différentes séances</i>	<i>58</i>
1- <i>Première séance : les origines et la mondialisation du conflit</i>	<i>59</i>
2- <i>Deuxième séance : l'Occupation et la collaboration.....</i>	<i>60</i>
3- <i>Troisième séance : la Résistance et ses actions.....</i>	<i>62</i>
4- <i>Quatrième séance : un lourd bilan pour la France et l'Europe.....</i>	<i>64</i>
5- <i>La sortie pédagogique</i>	<i>65</i>
6- <i>L'évaluation sommative de fin de séquence</i>	<i>66</i>
C- <i>Analyse réflexive de la séquence</i>	<i>66</i>
CONCLUSION.....	71
BIBLIOGRAPHIE.....	75
SITOGRAFIE	79
ANNEXES	82

INTRODUCTION

La Seconde Guerre mondiale est, aujourd'hui encore, considérée comme un tournant majeur dans l'histoire du XX^e siècle. D'un point de vue strictement militaire, elle ne fut pourtant pas aussi violente que d'autres guerres ; mais elle fut globalement pire car elle a montré l'extrême horreur que l'humanité peut atteindre en s'abandonnant à la haine. Cependant, et c'est en cela qu'elle est particulièrement liée à l'Éducation morale et civique à l'école élémentaire, c'est également cette guerre qui a permis la création d'un espace de paix et de coopération durables, l'Union européenne.

Ce qui m'a incitée à choisir ce sujet d'étude pour mon mémoire, c'est avant tout l'intérêt que je porte à cette période de notre histoire ; ce thème m'a permis de relier mes goûts personnels et mon métier de professeur des écoles aux recherches que j'ai menées ces deux dernières années. J'ai la chance d'avoir des membres de ma famille qui ont vécu cette guerre, mes grands-parents, et qui m'ont fait partager leur expérience, leurs souvenirs de cette période sombre, d'où l'importance qu'ont, à mes yeux, la connaissance et la transmission de ce passé.

En tant qu'enseignante, il m'a semblé intéressant et pertinent de m'interroger sur l'enseignement de cette période marquante du siècle dernier. En effet, la Seconde Guerre mondiale est présente dans les Instructions officielles de 2008 ; elle est l'un des thèmes au programme du Cours Moyen 2 (CM2). Dans cette optique, je me suis donc interrogée sur les représentations que peuvent avoir les élèves sur cette période. Cette première approche m'a permis de réaliser que c'est un sujet que la plupart des enfants connaissent mais sans réellement pouvoir l'expliquer. Nombre de jeux vidéo traitent de cette guerre et je me suis très vite aperçue que cela mène à une vision déformée de l'histoire dans laquelle les Américains sont devenus les « héros » alors que les Allemands, eux, sont les « méchants ». En conséquence, les enfants perçoivent la Seconde Guerre mondiale de manière très manichéenne, d'un côté les gentils, de l'autre les méchants, et ne se rendent pas réellement compte de l'impact et du bouleversement qu'a eu le conflit sur notre société. Ceci m'a amenée à m'interroger sur le rôle de l'histoire dans l'enseignement, sur les questions controversées liant histoire et mémoire, sur la place du professeur lorsqu'il enseigne cette période à sa classe. J'en suis arrivée à la conclusion que l'enseignement de l'histoire est un média primordial dans l'éveil des élèves à la citoyenneté, à leur citoyenneté. Il faut donc les

amener à réfléchir par eux-mêmes sur ce conflit, sur ses causes et ses conséquences encore visibles dans le monde tel qu'il est aujourd'hui. L'histoire enseignée à l'école élémentaire n'est pas une simple transposition des renouvellements de la recherche dans l'enceinte scolaire ni même une tentative d'une quelconque injonction mémorielle, l'enseignement de l'histoire a pour objectif, comme le rappelle Charles Seignobos, de rendre l'élève « capable de prendre part à la vie sociale » et que dans cette optique, il lui faut comprendre le monde et la société dans lesquels il vit¹. Il ne s'agit pourtant pas de traumatiser le jeune élève qui, rappelons-le, qu'a que dix ou onze ans en CM2 ; il s'agit de le rapprocher de la réalité des événements sans pour autant lui faire perdre confiance en l'humanité afin que l'histoire, qui peut parfois lui paraître lointaine et confuse, se révèle à lui de façon plus concrète. Le but, avec l'enseignement de cette période, est de sensibiliser l'élève aux problématiques que pose la Seconde Guerre mondiale, aux questions qu'elle soulève quant au respect, à l'intégrité humaine, à la tolérance, au refus des discriminations, d'où ce lien étroit avec l'Éducation morale et civique. Plus qu'un devoir de mémoire, c'est un réel travail de mémoire qui doit être réalisé en classe durant l'étude de cette période.

Il est important de rappeler que le devoir de mémoire, qui tend de plus en plus à devenir un devoir civique, ne doit pas supplanter le « travail de mémoire² » comme le souligne Paul Ricœur. Ce travail de mémoire, pas seulement propre aux historiens, doit également être mis en place à l'école : sous toutes ses formes, écrites (avec la littérature de jeunesse, les témoignages écrits d'anciens combattants, de témoins de la guerre) et orales (au travers de témoignages de survivants), il peut se révéler être une solution à la difficulté que pose l'enseignement de la violence de ce conflit mondial en classe.

Encore aujourd'hui, la Seconde Guerre mondiale continue de susciter réflexions et débats. Le conflit a pris fin il y a soixante-et-onze ans et pourtant, nous sommes confrontés encore chaque jour à ses conséquences ; certaines des problématiques liées à ce thème questionnent toujours et engendrent des débats parfois virulents entre historiens ainsi que des recherches historiographiques sans cesse renouvelées. Depuis une trentaine d'années, la Seconde Guerre mondiale est très présente dans les médias avec une multiplication évidente d'ouvrages publiés (romans, récits, témoignages, ouvrages savants), de films réalisés, de documentaires, de fictions télévisées, de musées qui lui sont dédiés ainsi que de cérémonies

¹ Charles Seignobos cité par Antoine PROST dans *Douze leçons sur l'histoire*, collection « Points », Paris, Seuil, 1996, p.295.

² Paul RICŒUR, *La mémoire, l'histoire, l'oubli*, collection « L'ordre philosophique », Paris, Seuil, 2000, p.106.

officielles et commémorations qui fournissent à chaque fois de nouvelles occasions d'exercer notre « devoir de mémoire ». Nombreux sont les historiens qui se sont penchés sur l'étude de ces « années noires » ; la période de la Seconde Guerre mondiale a d'ores et déjà fait l'objet de multiples recherches. Elle recoupe à la fois l'histoire militaire, l'histoire politique, l'histoire de la Résistance et de la déportation ou celle de la collaboration. Si aujourd'hui c'est bien la guerre « vue d'en bas » qui intéresse les historiens, ce sont les deux premiers aspects cités ci-dessus qui ont fait l'œuvre du plus grand nombre de travaux au siècle dernier. Au lendemain de la guerre, l'histoire de la Résistance et celle de la déportation auraient pu être au centre de la recherche historique du fait de l'afflux de témoignages et du besoin que ressentaient les survivants de se libérer à travers la parole ou l'écrit ; mais l'opinion publique a rapidement refoulé les tentatives de récits et a préféré se plonger dans l'oubli. Dès 1945, le « résistancialisme », néologisme forgé par Henry Rousso, a alors dominé les mémoires en imposant aux Français une image d'unité nationale derrière le général de Gaulle qui, pour restaurer l'unité du pays, a développé et propagé l'idée, certes fautive et idéalisée mais ô combien rassurante dans ce contexte d'après-guerre, d'une France massivement résistante. À partir de 1973, avec la parution en français de l'ouvrage de l'américain Robert Owen Paxton *La France de Vichy*, la question de la France dans la collaboration devient une nouvelle perspective de recherche tout comme sa responsabilité dans la déportation des Juifs. Le mythe de la France résistante s'écroule en même temps que l'idéalisation du régime de Vichy et du maréchal Pétain. À partir de cette date, de nombreux historiens se penchent sur l'historiographie plus politique de la guerre avec de nombreuses études sur Vichy et ses dirigeants. Quant à l'historiographie de la déportation et du génocide juif, elle reste encore aujourd'hui un thème sensible et sujet à débats. Si la déportation entre peu à peu, depuis les années 1970, dans les recherches, ces études restent parfois faibles comme l'explique la spécialiste, Annette Wieviorka.

C'est à partir de l'ensemble de mes lectures de ces recherches récentes que mon regard s'est porté sur la question de l'enseignement de la Seconde Guerre mondiale à l'école élémentaire et plus précisément sur la manière dont on peut aborder ce conflit en classe de CM2. Pour tenter de répondre à cette problématique, je vais traiter le sujet en deux parties distinctes mais pourtant liées. La première partie sera consacrée au cadre théorique lié à la Seconde Guerre mondiale ; il me paraît indispensable, tout d'abord, d'analyser le renouvellement des questionnements historiques afin de proposer un panorama de l'évolution de l'historiographie du conflit. Puis, je me centrerai plus sur l'enseignement de cette guerre

proprement dit, sur les questions qu'il soulève et sur le point de vue officiel dans les programmes. La seconde partie de ce mémoire sera beaucoup plus didactique et orientée à la fois sur l'enseignement des mémoires avec notamment la question sensible sur le lien entre histoire et mémoire, et sur ma propre pratique en classe avec une séquence que j'ai construite pour une classe de CM2 et dont j'ai testé une séance que je tenterai d'analyser.

PARTIE 1 : LE CADRE THÉORIQUE

I – Le savoir savant lié à la Seconde Guerre mondiale : des connaissances renouvelées par la recherche récente

La période de la Seconde Guerre mondiale fait l'objet et ce, depuis la fin du conflit, de multiples recherches historiographiques. Comme le souligne Laurent Douzou, « on ne peut manquer d'être frappé par la quantité de publications consacrées à la période 1939-1945 »³ puisque, d'après lui, entre 1964 et 2001, on recense plus de one mille six cents publications sur cette période.

A-Vichy : de la mémoire occultée à une historiographie plus apaisée

Le régime de Vichy marque une rupture dans l'histoire politique de la France, mais également dans l'histoire morale de notre pays. L'État français, né le 10 juillet 1940 après la défaite de l'armée française face aux troupes allemandes, ainsi que la collaboration qui l'a accompagné, ont suscité et suscitent encore aujourd'hui de nombreuses interrogations et de nombreux débats.

Henry Rousso, l'un des historiens ayant contribué à bon nombre d'ouvrages sur le régime de Vichy, souligne le fait que l'évolution historiographique de Vichy est intimement liée à l'évolution de sa mémoire dans la société française ; il insiste également sur le fait que le travail des historiens n'est pas évident, quand l'objet d'étude est sujet à tant d'émotions et de débats :

³ Laurent DOUZOU, *La Résistance française : une histoire périlleuse*, collection « Points », Paris, Seuil, 2005, p.13.

« [...] il n'est pas plus aisé de travailler aujourd'hui, près de soixante ans après la défaite de 1940, sur ces événements, que cela ne l'était il y a une dizaine d'années, alors que ceux-ci étaient plus proches. En effet, la sensibilité éprouvée autour des souvenirs de cette période n'a pas diminué avec le temps, elle a plutôt augmenté avec la prise de conscience de nouvelles générations. Et plus cette sensibilité est vive, plus le travail de mise en histoire est difficile. Certes, il l'est moins que dans les années 1960, où cette période était encore l'objet de silences officiels. Mais la difficulté n'a pas baissé de manière tendancielle, elle oscille avec le temps et avec l'histoire du souvenir de l'événement.⁴ »

En effet, encore aujourd'hui, en 2016, les événements relatifs au régime de Vichy soulèvent une grande émotion, une intense sensibilité, qui rend le travail de mise en histoire difficile pour tous ceux étudiant cette période.

1- Au sortir de la guerre : le régime de Vichy tantôt réprouvé, tantôt idéalisé

Lorsque la Seconde Guerre mondiale s'achève en France, le pays est divisé et l'opposition entre collaboration et Résistance est vive ; elle prend forme, essentiellement, dans l'épuration, d'abord spontanée et civile puis prise en charge par l'État et les tribunaux qui jugent les criminels de guerre nazis et les collaborateurs français. Dans l'optique de restaurer l'unité nationale française et de freiner les conflits civils que crée l'épuration et la chasse aux collaborateurs, le général de Gaulle choisit de faire de Vichy une parenthèse dans la politique de la France. Il tient également à assurer à son pays, une place dans le nouvel ordre international qui se dessine en 1945. Pour cela, il assimile la Résistance à l'ensemble du pays en marginalisant le régime de Vichy et en minimisant son emprise sur la société française des années 1940 à 1944 ; Henry Rouso parle de « mythe résistancialiste » pour parler de cette période d'après-guerre : le général de Gaulle présente la collaboration comme un fait mineur dans une France majoritairement résistante. Non seulement le régime de Vichy est travesti puisque les gaullistes le présentent comme un « accident historique⁵ », comme une « parenthèse regrettable mais sans signification politique majeure⁶ », mais il est également refoulé car délibérément effacé de la mémoire collective. Durant ces années d'après-guerre,

⁴ Henry ROUSSO, *La Hantise du passé : entretien avec Philippe Petit*, collection « Conversations pour demain », Paris, Textuel, 1998, p.61.

⁵ Serge BERSTEIN, Michel WINOCK (dir.), *La République recommencée, de 1914 à nos jours*, collection « Histoire », Paris, Seuil, 2008, p.158.

⁶ *Idem*.

Vichy, facteur de division nationale et objet de réprobation, est occulté. Henry Rousso, considéré comme l'un des meilleurs connaisseurs de la France occupée et comme l'un des spécialistes de la mémoire du régime de Vichy, parle de « deuil inachevé⁷ » dès 1945, arguant que l'amnésie est nécessaire dans le contexte d'un pays traumatisé qui n'a pas encore fait le deuil des séquelles de la guerre ; puis de « refoulement⁸ » de la vérité historique dans les années 1950 et 1960, où, le poids du résistancialisme aidant, la collaboration d'État dans tous ses aspects est volontairement ignorée par les politiques ainsi que par l'opinion publique. Cette amnésie nationale, mise en avant par les autorités françaises au sortir de la guerre pour réconcilier les Français, et dont la figure de proue est sans conteste le général de Gaulle, prend tout son sens dans les lois d'amnistie votées en 1951 et en 1953, et destinées d'abord aux délits secondaires perpétrés sous l'Occupation, puis étendues à tous les crimes non graves commis sous le régime de Vichy ; l'amnistie, oubli nécessaire et imposé par la loi, est ici utilisée pour faire table rase du passé et recréer une unité nationale, essentielle dans le contexte international des années de guerre froide.

Ainsi, à partir de 1945 et ce, jusqu'aux années 1970, Vichy est plus un objet de réprobation qu'un objet d'histoire, Jean-François Muracciole définissant le régime dirigé par le maréchal Pétain comme l'« angle mort de l'historiographie⁹ ». Deux raisons peuvent expliquer cette lacune de l'époque : le fait que les archives ne sont pas encore ouvertes au public et que seuls les témoignages sont mis en avant au sortir de la guerre, et également l'inexistence d'une demande publique pour une historiographie de Vichy, la Résistance étant le seul aspect de la Seconde Guerre mondiale mis en lumière dans ces années-là. Pourtant, malgré ce contexte, des travaux de recherches sur le régime de Vichy sont entrepris dès l'immédiat après-guerre ; les historiens rencontrent certes des difficultés pour s'affranchir de la pensée dominante de l'époque, mais un nombre certain d'entre eux s'interroge, dès les années 1950, sur la nature de la collaboration de l'État français avec l'Allemagne nazie. L'ouvrage qui marque la période et qui domine l'historiographie de Vichy pendant une vingtaine d'années, est celui de Robert Aron, *Histoire de Vichy*¹⁰. Parue en 1954, cette vaste étude menée s'emploie à atténuer l'image très négative de Vichy dans les mémoires ; l'écrivain français, auteur de nombreux essais politiques entre autres, veut redonner toute sa

⁷ Henry ROUSSO, *La Hantise du passé : entretien avec Philippe Petit*, collection « Conversations pour demain », Paris, Textuel, 1998, p.17.

⁸ *Idem.*

⁹ Jean-François MURACCIOLE et Guillaume PIKETTY (dir.), *Encyclopédie de la Seconde Guerre mondiale*, collection « Bouquins », Paris, Robert Laffont, 2015.

¹⁰ Robert ARON, *Histoire de Vichy – 1940-1944*, collection « Les grandes études contemporaines », Paris, éditions Fayard, 1954.

respectabilité au régime dirigé par le maréchal Pétain et le réhabiliter dans l'opinion publique. Dans cet ouvrage, Aron prétend que Pétain a été le « bouclier » des Français durant l'Occupation, qu'il les a protégés et a toujours joué un double-jeu avec Hitler qui est seul à l'origine de la collaboration, le maréchal ayant été contraint de collaborer. Il soutient qu'il y aurait eu un bon Vichy, le maréchal Pétain, et un mauvais Vichy, Pierre Laval, rejetant la responsabilité des mesures de collaboration prises sur ce dernier, idéalisant ainsi Pétain. Pour mener son analyse, l'écrivain s'appuie uniquement sur des archives juridiques, et essentiellement sur les arguments développés par la défense lors du procès de Pétain ; la partialité des témoignages sur lesquels il prend appui est donc remise en cause, et le manque de preuves probantes fait de cet ouvrage un élément fondateur de l'historiographie de Vichy, mais incomplet. La thèse développée par Aron, qui minimise le rôle du gouvernement français dans la collaboration, thèse aujourd'hui réfutée par la plupart des historiens, véhicule une idée fautive des années sous l'Occupation, une idée qui va pourtant dominer l'opinion publique pendant plus de vingt ans.

La fin des années 1960 est néanmoins marquée par la tentative de certains historiens de présenter le régime de Vichy de façon beaucoup plus proche de la réalité. Les deux ouvrages qui ont retenu mon attention sont celui d'Henri Michel, *Vichy Année 40*¹¹, publié en 1966, et celui d'Yves Durand, *Vichy, 1940-1944*¹², paru en 1972, seulement deux ans avant l'œuvre qui va révolutionner l'historiographie de la période. Henri Michel, tout d'abord, dans une volonté de montrer la vérité historique, présente un visage sombre du régime de Vichy à travers des aspects de ce dernier encore jamais révélés par un ouvrage historique ; l'historien insiste sur le fait que la collaboration a été imaginée et voulue par Vichy et nullement imposée par Hitler, comme le soutenait Robert Aron. Il se place donc clairement à contre-courant de la pensée qui domine encore les années 1960, à savoir l'occultation et le refoulement de l'idée de collaboration d'État avec l'Allemagne nazie. Dans un second temps, Yves Durand, avec son ouvrage, considéré par Henry Rousso comme précurseur de l'ouvrage révolutionnaire de Paxton, défend l'idée que le régime de Vichy s'inscrit dans une continuité historique et qu'il n'est pas un accident ou une simple parenthèse, comme le soutient le général de Gaulle à travers le mythe résistancialiste ; selon l'historien, le régime de Vichy révèle les tendances profondes de la société française, tant au niveau du pouvoir politique que de l'idéologie, les Français de l'époque étant désireux d'une France rurale, aux idéaux moraux forts, valeurs que

¹¹ Henri MICHEL, *Vichy Année 40*, collection « L'histoire que nous vivons », Paris, Robert Laffont, 1966.

¹² Yves DURAND, *Vichy, 1940-1944*, Paris, Bordas, 1972.

la Révolution nationale, instaurée par le maréchal Pétain et l'État français, va mettre en vigueur. Les deux ouvrages cités ci-dessus montrent le régime de Vichy sous sa véritable nature, les deux historiens souhaitant établir la vérité historique de la France sous l'Occupation. Cette volonté, soutenue et valorisée aujourd'hui, ne l'a cependant pas été dans le contexte des années 1960 : les deux ouvrages sont passés inaperçus car présentant un visage sombre de Vichy, et trop proche d'une réalité que l'on souhaitait encore occulter.

2- Le tournant des années 1970 : la révolution paxtonienne

Le début des années 1970 marque un tournant dans les mémoires de la Seconde Guerre mondiale et plus spécifiquement dans la vision qu'ont les Français des années noires. La mort du général de Gaulle en 1970, essentiellement, ainsi que l'arrivée à l'âge adulte d'une génération n'ayant pas connu la guerre et désireuse de connaître la vérité plutôt que d'oublier un passé douloureux, entraîne le recul progressif du « mythe résistancialiste » dans l'opinion publique. Ces années, qui amorcent une remise en question radicale de la vision gaulliste du régime de Vichy, inaugurent une phase de la mémoire de Vichy qu'Henry Rousso appelle « le retour du refoulé¹³ », il entend par là, l'éclatement des mémoires et la remise en cause du « mythe résistancialiste » jusque-là relayé par le pouvoir politique ainsi que par la société.

Tout d'abord, la diffusion, en 1971, du documentaire franco-suisse *Le Chagrin et la Pitié* de Marcel Ophüls, constitue la première avancée historique marquant la volonté de montrer la réalité de Vichy et plus particulièrement la réalité des réactions des Français face à l'occupant allemand, réactions longtemps travesties dans l'opinion publique puisque le discours dominant de la société relayait uniquement les faits de résistance, ignorant délibérément les faits de collaboration. Composé de témoignages français et allemands, ce documentaire relate la vie quotidienne des habitants de Clermont-Ferrand pendant les années de guerre. Avec pour seul objectif d'exposer la réalité du régime de Vichy et de la collaboration, le réalisateur choisit volontairement de mettre en lumière les comportements parfois ambigus qu'ont eus les Français à l'égard des nazis, comportements allant parfois même jusqu'à la collaboration. On voit, entre autres, dans ce film que le maréchal Pétain a été acclamé par une foule faisant le salut nazi en 1942, que le régime de Vichy a mis en place le statut des Juifs en 1940 sans qu'aucune injonction allemande n'ait été faite, que la police

¹³ Henry ROUSSO, *La Hantise du passé : entretien avec Philippe Petit*, collection « Conversations pour demain », Paris, Textuel, 1998, p.17.

française a participé aux rafles des Juifs. En montrant ainsi l'attitude collaboratrice de certains Français face à l'occupant allemand, Ophüls brise donc l'image faussée d'une France massivement résistante pendant la Seconde Guerre mondiale, raison pour laquelle le film sera censuré à la télévision jusqu'en 1981.

Dès lors, avec l'impulsion donnée par le film d'Ophüls qui permet à la société française de dépasser petit à petit le résistancialisme imposé par la politique gaulliste, les recherches historiographiques sur Vichy se multiplient et s'intensifient ; il n'est plus question d'occulter la réalité sous prétexte de préserver l'unité nationale, mais bien de révéler au grand public toute la vérité sur son passé. L'historiographie de Vichy se centre progressivement, non plus uniquement sur l'attitude des autorités françaises, mais également et surtout sur l'attitude des Français pendant l'Occupation.

L'historiographie de Vichy est bouleversée par la sortie de deux ouvrages étrangers, l'un américain et l'autre allemand, ce qui prouve bien qu'il est plus aisé de prendre du recul par rapport au régime de Vichy lorsque l'on n'est pas français. En 1968, la traduction en français de *La France dans l'Europe de Hitler*¹⁴ d'Eberhard Jäckel bouleverse la vision de Vichy jusque-là répandue en France. Avec son ouvrage, l'historien allemand fait avancer considérablement non seulement la connaissance de l'Allemagne nazie, mais également celle de la France de Vichy ; puisant ses sources dans les archives allemandes, ouvertes contrairement à celles de la France, Jäckel établit le fait, quelques années avant Paxton, qu'Hitler n'a jamais réellement voulu collaborer avec la France, pays qu'il avait en horreur. Impartial et détaché puisque n'étant pas français, l'auteur, qui se place dans une réelle démarche d'historien faite d'observation et de critique objective, fait vaciller la pensée dominante véhiculée par l'opinion publique depuis la fin de la Seconde Guerre mondiale et étayée par Aron, en 1954, l'idée que le maréchal Pétain n'a accepté la collaboration que sous la contrainte nazie. Mais ces années 1970 sont surtout marquées par la publication, en français, de l'ouvrage de Robert Owen Paxton, *La France de Vichy*¹⁵, en 1973, ouvrage qui est à l'origine d'une rupture décisive dans l'historiographie de Vichy. En se basant sur les archives américaines et allemandes, l'historien américain démontre que le régime de Vichy, et à travers lui, le maréchal Pétain et les autorités vichysoises, a toujours recherché la collaboration avec l'Allemagne nazie. Comme l'écrit Stanley Hoffmann dans la préface de

¹⁴ Eberhard JÄCKEL, *La France dans l'Europe de Hitler*, collection « Les grandes études contemporaines », Paris, Fayard, 1968.

¹⁵ Robert Owen PAXTON, *La France de Vichy, 1940-1944*, collection « Histoire », Paris, Seuil, 1973.

l'ouvrage, « sur deux points capitaux, l'apport de Paxton est révolutionnaire » : il n'y a jamais eu de double jeu de la part du maréchal Pétain et le régime de Vichy ne s'est jamais placé en « bouclier » pour protéger les intérêts des Français, les deux idées principales soutenues par Aron en 1954. Paxton démolit donc la vision d'un Vichy protecteur de la France et, au contraire, insiste sur le fait que l'État français a, dès le début, non seulement choisi librement la collaboration avec Hitler, collaboration qui n'a jamais été souhaitée par le dictateur nazi, mais qu'il a également devancé les exigences allemandes, comme ce fut le cas pour la promulgation du statut des Juifs en 1940 par exemple. Paxton affirme que sans l'aide apportée par le régime de Vichy et le maréchal Pétain, désireux de s'associer à l'« ordre nouveau » des nazis à travers son projet de Révolution nationale, les faibles forces allemandes présentes en France n'auraient pas pu faire régner l'ordre ni réaliser tous leurs projets ; la collaboration est donc bien à l'initiative de l'État français, mettant fin au mythe selon lequel le régime de Vichy se serait vu imposer cette politique de collaboration par les nazis. Certes, Paxton n'est pas le premier à tenir ces propos : dès la fin des années 1960, Henri Michel et Yves Durand développent l'idée que la collaboration n'est pas un diktat d'Hitler, mais bien une volonté propre au régime de Vichy et conforme à l'idéologie de l'État français ; cependant, l'ouvrage de Paxton, plus que celui de Jäckel d'ailleurs, reçoit un accueil retentissant en France en 1973, dans le contexte d'un « mythe résistancialiste » bien vacillant et du regain d'intérêt de l'opinion publique pour la vérité historique des années noires.

Ces deux ouvrages ainsi que le documentaire d'Ophüls révèlent à la société française un visage jusque-là inconnu du régime de Vichy, la face sombre de l'État français que le général de Gaulle a tant cherchée à occulter pendant une vingtaine d'années : c'est le début d'une phase d'introspection, phase qui va durer plusieurs années et dont le discours officiel du président de la République, Jacques Chirac, en 1995, signera la fin : la France, à travers ses historiens mais également l'opinion publique, se replonge dans son passé et tente d'analyser sa responsabilité dans la collaboration, dans la déportation notamment.

3- Depuis les années 1980 : une historiographie étoffée

À partir du début des années 1980, les mémoires de la Seconde Guerre mondiale, et plus spécifiquement celle de l'Occupation se réveillent. Après la parution de l'ouvrage de Paxton, il n'est plus question de renier le rôle qu'a joué le régime de Vichy dans la collaboration, ni d'occulter ce passé sous prétexte qu'il est difficile à aborder. La mémoire de

Vichy entre dans une nouvelle phase, qu'Henry Rousso appelle « la mémoire obsessionnelle¹⁶ » ; selon lui, la société, comme les individus, est incapable de prendre du recul par rapport au passé, recul nécessaire pour envisager l'avenir et affronter le passé. Cette idée de déferlante mémorielle prend forme essentiellement dans la multiplication des commémorations ainsi que dans la mise en avant, de plus en plus injonctive, du devoir de mémoire.

L'ouvrage de Paxton permet, sans conteste, l'accélération de la recherche historique sur Vichy ; grâce à lui, de nouvelles perspectives de recherche s'ouvrent pour l'historiographie de Vichy. Très vite, la France rattrape le retard qu'elle a pris à cause de l'occultation des années noires imposée par la politique gaulliste, notamment en ce qui concerne la dimension politico-administrative de Vichy. Néanmoins, l'historiographie de la France sous l'Occupation ne s'est pas arrêtée après Paxton, comme on aurait pu le penser à l'époque, elle s'est largement étoffée depuis avec l'intensification des travaux sur tous les aspects de Vichy et de la société française sous l'Occupation ; de nombreuses monographies ont notamment été réalisées sur les institutions, les professions, les groupes sociaux sous le régime de Vichy. Ce dernier est devenu l'un des thèmes les plus sujets à débats de la recherche historique française à partir des années 1980, et ce, encore aujourd'hui.

Depuis une vingtaine d'années, on répertorie de plus en plus de travaux thématiques, avec entre autres l'étude de tous les aspects de la société française sous le régime de Vichy ; de nombreuses études sont menées sur tous les corps de l'État français, sur les politiques instaurées sous l'Occupation ou encore sur les activités économiques sous Vichy. Les historiens qui se consacrent à ces analyses ont désormais – ce n'était pas le cas au temps de Paxton – accès aux archives françaises qui s'ouvrent peu à peu et qui permettent d'étendre les perspectives de recherche. Les historiens de ces dernières années ont donc une grande variété de sources à exploiter, rédigeant leurs ouvrages en se basant sur les archives anglo-saxonnes, américaines, allemandes et, depuis peu, françaises. L'ouverture des archives privées, encore inexploitées, permet également à maints historiens d'étudier en profondeur le monde économique et les entreprises sous l'Occupation ainsi que leur responsabilité dans la collaboration ; le monde économique sous Vichy est longtemps resté un angle de recherche peu étudié. Cependant, l'impulsion est donnée, au cours des années 1990, lorsque de vives polémiques éclatent concernant la responsabilité de la Société nationale des chemins de fer

¹⁶ Henry ROUSSO, *La Hantise du passé : entretien avec Philippe Petit*, collection « Conversations pour demain », Paris, Textuel, 1998, p.17.

français (SNCF) dans la collaboration, et notamment dans le génocide des Juifs, remettant les acteurs économiques et leur rôle dans la collaboration sur le devant de la scène. Ces controverses publiques sont à l'origine de bon nombre d'études centrées sur le patronat et les acteurs économiques sous Vichy.

Ces quelques dernières années, toujours dans un contexte de « mémoire obsessionnelle », la société française tend à donner plus d'importance à Vichy et au côté sombre de son passé, en minimisant le rôle de la Résistance, la France n'aurait été que collaboratrice ; si, dans les années d'après-guerre, l'idée inverse était mise en avant avec le général de Gaulle qui imposait alors la pensée d'une France massivement résistante, les années 2000 voient la société se focaliser essentiellement sur Vichy et sur une France qui n'aurait été que collaboratrice. Pierre Laborie, historien français ayant rédigé de nombreux ouvrages sur le régime de Vichy, s'attache à démontrer le contraire et à redonner son importance à la Résistance, sans pour autant minimiser le rôle qu'ont joué le régime de Vichy et les Français dans la collaboration. Dans *Le chagrin et le venin*, paru en 2011, l'historien déplore le fait que la société contemporaine tende à minimiser le rôle de la Résistance pendant la Seconde Guerre mondiale ; il souligne que la Résistance a été la grande victime du changement de perspective introduit par Paxton :

« Longtemps solidaire du souvenir de la déportation, de l'héroïsme, du sacrifice et du martyr étendu à celui des populations, la Résistance a quitté la place primordiale qu'elle tenait dans la mémoire des années de guerre pour glisser vers la périphérie où elle se trouve aujourd'hui. Depuis les années 1970-1980, ce sont la France de Vichy, la collaboration d'État et le génocide des juifs qui occupent le centre.¹⁷ »

De plus, en réponse à de nouveaux débats qui voient le jour vers la fin du XX^e siècle et qui concernent les troupes allemandes présentes en France sous l'Occupation, Pierre Laborie s'applique à prouver que certains historiens ont « [minimisé] le poids de l'Occupation » ; lors d'une conférence qu'il tient à Lyon en 2006, l'historien, désireux de rétablir ce qui lui semble la vérité, critique ouvertement Paxton, lui reprochant d'avoir commis des erreurs dans son estimation du nombre de troupes allemandes présentes en France pendant l'Occupation :

« Dans l'édition de 2005 de *La France de Vichy*, page 12, Paxton écrit que jusqu'en 1943, il n'y a eu que 40 000 soldats allemands (des « vieux ») ; les forces nouvelles seraient arrivées plus tard, et elles auraient été placées sur les côtes. C'est une grossière erreur [...]. Les seules

¹⁷ Pierre LABORIE, *Le chagrin et le venin : La France sous l'Occupation : mémoires et idées reçues*, Paris, Bayard, 2011.

troupes de sécurité (maintien de l'ordre) représentaient 100 000 hommes fin 1941, 200 000 en 1943. À leurs côtés, les troupes d'opérations comptaient 400 000 hommes en 1942-43 et ces effectifs seront portés à environ un million d'hommes au début de 1944. [...]»¹⁸

Un nouvel angle d'approche tend à apparaître dans l'historiographie de Vichy dès la fin des années 1980. Le regain d'intérêt pour la période des années noires inauguré avec Paxton, pousse de nombreux historiens, se revendiquant comme ses héritiers, à s'intéresser à Vichy dans la même lignée que lui, tout en accordant une attention nouvelle à la mémoire comme objet historique ; Henry Rousso est l'un des premiers historiens à s'engager dans cette voie lorsqu'il publie *Le syndrome de Vichy*¹⁹, en 1987, livre qui fait date. Dans son ouvrage, l'historien, spécialiste de ces années d'Occupation, n'aborde non pas les faits historiques relatifs au régime de Vichy, mais il se consacre au souvenir de Vichy dans la société française. Depuis les années 1980, les débats autour de la question du régime de Vichy ne portent plus exactement sur les événements eux-mêmes, événements intensément étudiés par bon nombre d'historiens jusque-là, mais plus sur la manière dont la société doit en perpétuer la mémoire ; l'histoire se lie de plus en plus aux questions de mémoire. C'est donc dans *Le syndrome de Vichy* que Rousso se lance dans l'étude de Vichy sous l'angle des mémoires du régime dans la société française. Suscitant de nombreux débats, cet ouvrage est à l'origine d'une multiplication des travaux liant histoire et mémoire, tant dans l'historiographie de Vichy que dans celle de la Résistance ou du génocide des Juifs.

Ainsi, l'historiographie de Vichy n'a cessé d'évoluer depuis les années d'immédiat après-guerre. D'abord délibérément occulté afin de restaurer l'unité nationale française au sortir du conflit, le régime de Vichy est tantôt diabolisé, tantôt idéalisé, jusque dans les années 1970, où l'américain Robert Paxton génère un renouveau historiographique certain en mettant en lumière la participation de l'État français dans la collaboration et ce, de son plein gré. Vichy est, dès lors, peu à peu remis en avant dans les recherches historiques, la France comblant son retard à travers les très nombreuses études menées sur le régime français sous l'Occupation, à partir de la fin des années 1970. Au jour d'aujourd'hui, de nouvelles perspectives de recherche s'ouvrent aux historiens de Vichy, de multiples aspects de l'Occupation restant encore peu étudiés. Ces années noires suscitent, encore de nos jours, bon

¹⁸ Conférence de Pierre LABORIE, *Histoire et mémoires de Vichy et de la Résistance* [archive], compte-rendu D. Letouzey, approuvé par Pierre Laborie, Lyon, octobre 2006.

¹⁹ Henry ROUSSO, *Le syndrome de Vichy : 1944-198...*, collection « XX^e siècle », Paris, Seuil, 1987.

nombre de débats car, comme le souligne Margaret Collins-Weitz, « La collaboration demeure un épisode complexe, dérangeant et propre à nourrir la controverse.²⁰ »

B-La Résistance : un élargissement progressif de l'historiographie

L'historiographie de la Résistance est indissociable du statut de la Résistance dans la société française, de sa mémoire. Plus de soixante-dix ans après la fin de la Seconde Guerre mondiale, l'histoire de la Résistance en France alimente encore bon nombre de débats ; d'abord objet de mythe, puis étudié en tant qu'objet d'histoire, « il est peu de sujets aussi brûlés de passion²¹ », comme le souligne si justement Henri Michel. Depuis les premières années après la Libération, la Résistance est le sujet d'étude de quantité d'ouvrages et de récits ; pourtant, c'est, aujourd'hui encore, une historiographie en chantier, une historiographie qui est depuis toujours « traversée de passions, de débats, de polémiques, tenaillée entre la nécessité de respecter une histoire où l'éthique a joué le premier rôle et l'obligation de mettre à distance et en perspective les événements qui l'ont jalonnée »²², comme l'explique Laurent Douzou.

Avant tout, il me semble important de revenir sur la définition même du terme Résistance, qui donne déjà lieu à débats et qui montre, de par son évolution entre les années d'après-guerre et ces dernières années, le renouvellement historiographique dont elle a été le sujet. Durant les années d'après-guerre, les historiens se lancent déjà dans l'étude de ce phénomène si particulier et si propre à la Seconde Guerre mondiale qu'est la Résistance ; ils tentent alors de le définir, se rendant très vite compte qu'il est difficile, voire impossible, de caractériser en termes simples cette action si singulière et originale pour l'époque. Lors de la première conférence internationale sur l'histoire des mouvements de la Résistance, en 1958, Henri Michel définit la Résistance comme « La lutte menée clandestinement puis au grand jour, par les peuples dont les territoires ont été occupés par les troupes de la coalition italo-germano-nippone. Cette lutte commence après qu'ont été défaites, voire détruites, les armées

²⁰ Margaret COLLINS-WEITZ, *Les combattantes de l'ombre. Histoire des femmes dans la Résistance, 1940-1945*, préface de Lucie Aubrac, Paris, Albin Michel, 1996, p.334.

²¹ Henri MICHEL, *Histoire de la Résistance en France*, collection « Que sais-je ? », Paris, Presses Universitaires de France, 1965, p.5.

²² Laurent DOUZOU, *La Résistance française : une histoire périlleuse*, collection « Points », Paris, Seuil, 2005, p.10-11.

régulières ; elle se livre selon les méthodes qui ne sont pas celles de la guerre traditionnelle ; elle prend fin lorsque des forces de la résistance ont surgi de nouvelles armées nationales qui retournent à un combat de type classique²³ » et ajoute que « la résistance se caractérise comme une lutte patriotique pour la libération de la Patrie²⁴ ». Cette tentative de définition illustre parfaitement la vision de la Résistance de l'époque, focalisée à la fois sur l'aspect militaire de cette action, ainsi que sur une certaine vision héroïque du résistant. Si l'on prend une définition plus récente, celle que donne François Bédarida en 1986, la Résistance est vue comme « L'action clandestine menée, au nom de la liberté de la nation et de la dignité de la personne humaine, par des volontaires s'organisant pour lutter contre la domination (et le plus souvent l'occupation) de leur pays par un régime nazi ou fasciste ou satellite ou allié²⁵ » et l'historien ajoute qu' « il faut distinguer la résistance civile, la résistance armée, la résistance humanitaire [...]»²⁶ ». Il est perceptible, à travers cette définition, que les historiens de ces dernières années prennent en compte la Résistance dans toutes ses dimensions et non plus seulement dans sa dimension militaire, montrant ainsi l'évolution que son historiographie a connue ces dernières années.

1- Les années d'après-guerre : une histoire de la Résistance par ses acteurs

Au sortir de la Seconde Guerre mondiale, la France est divisée entre ceux qui ont collaboré plus ou moins volontairement, ceux qui ont résisté plus ou moins officiellement, et, pour la grande majorité, les attentistes. Pour restaurer l'unité nationale et apaiser les conflits dans un pays encore traumatisé, le général de Gaulle entretient le mythe de la France résistante qu'Henry Rousso appellera « mythe résistancialiste » quelques décennies plus tard : tous les Français ont résisté massivement. Le général de Gaulle, dans son discours resté célèbre, lors de la libération de Paris le 25 août 1944, décrit la France comme unie et unanimement résistante, choisissant de faire de Vichy une parenthèse occultée : « Paris, Paris outragé, Paris brisé, Paris martyrisé mais Paris libéré ! Libéré par lui-même, libéré par son peuple avec le concours des armées de la France, avec l'appui et le concours de la France tout

²³ Henri MICHEL, « Rapport général » au congrès de Liège, 14-17 septembre 1958, *European Resistance Movements, 1939-1945*, Oxford, Pergamon, 1960, p.1.

²⁴ *Idem.*

²⁵ François BÉDARIDA, « L'histoire de la résistance, lectures d'hier, chantiers de demain », *Vingtième siècle, Revue d'histoire*, n°11, juillet-septembre 1986, p.80.

²⁶ *Ibid.* p.88.

entière : c'est-à-dire de la France qui se bat. C'est-à-dire de la seule France, de la vraie France, de la France éternelle. » Dès lors et jusqu'aux années 1960, la Résistance est auréolée d'un grand prestige ; la mémoire collective et nationale met en avant une France résistante et des résistants aux idéaux profonds et dont l'image se veut héroïque.

C'est dans ce contexte que l'écriture de l'histoire de la Résistance est entamée. Dès octobre 1944, la Commission d'histoire de l'Occupation et de la Libération de la France est créée puis intégrée au Comité d'histoire de la Seconde Guerre mondiale en 1951. Ce comité, comme la revue qu'il fait publier dès 1952, *Revue d'Histoire de la Seconde Guerre mondiale*, a pour objectif de recueillir les témoignages des résistants aux souvenirs encore bien présents dans leur mémoire afin de rassembler le plus de matériaux possibles pour écrire une histoire de la Résistance. Durant ces années d'après-guerre, se met donc en place une vaste entreprise de recueil de témoignages par les historiens de l'époque, au premier rang desquels Henri Michel fait fonction de figure dominante.

Parallèlement à ce travail institutionnel et dès l'immédiat après-guerre, les résistants ont commencé à publier leurs souvenirs. Ils voient, dans l'écriture de leur expérience, une nécessité non seulement pour faire l'histoire de la Résistance, mais également et surtout pour lutter contre l'oubli de ce qu'a été la Résistance et pour défendre ses valeurs ; pour les résistants, seuls ceux qui ont vécu cette expérience peuvent en rendre compte : la parole est donc donnée aux acteurs qui donnent ainsi leur propre version de l'histoire à travers la publication de récits-témoignages : *Le sacrifice du matin*²⁷ de Pierre Guillain de Bénouville en 1946 ou *Nous sommes les rebelles*²⁸ de Philippe Viannay en 1945 par exemple, tous deux étant l'œuvre de résistants racontant leur expérience de la Résistance vécue de l'intérieur.

Durant toute cette période, la priorité est donc délibérément donnée à la parole des témoins, aux souvenirs des acteurs, tant à travers les publications des anciens résistants eux-mêmes, mais également à travers les ouvrages des historiens-témoins, alors tous acteurs également. Entre 1954 et 1968, le Comité d'histoire publie aux Presses Universitaires de France, une collection intitulée « Esprit de la Résistance », qui regroupe un grand nombre de publications historiques. Dans le courant des années 1950, un travail plus historique se met en place avec l'exploitation scientifique des témoignages jusque-là recueillis par le Comité d'histoire. Les historiens commencent à étudier quelques mouvements nés pendant la Seconde

²⁷ Pierre GUILLAIN DE BÉNOUVILLE, *Le Sacrifice du matin*, Paris, Robert Laffont, 1946.

²⁸ Philippe VIANNAY, *Nous sommes les rebelles*, Paris, Entreprise de presse, 1945.

Guerre mondiale à partir des témoignages des survivants et de l'analyse de la presse clandestine de l'époque.

Contrairement à une idée reçue, le rôle des femmes dans la Résistance est, dès les années d'après-guerre, décrit, bien que l'opinion publique ne le relaye que très faiblement. Citons par exemple Élisabeth Terrenoire qui, dans son ouvrage, *Combattantes sans uniforme. Les femmes dans la Résistance*²⁹, publié en 1946, présente les différents rôles joués par les femmes durant la Seconde Guerre mondiale, non seulement un rôle actif dans la Résistance armée ou les divers mouvements, mais également un rôle plus officieux mais non moins primordial pour toutes celles qui ont continué à gérer le ménage et les enfants tout en hébergeant et en aidant les résistants clandestins.

D'un point de vue historique, l'ouvrage pionnier de ces années d'après-guerre est le petit manuel sur la Résistance publié dans la collection « Que sais-je ? »³⁰ en 1950, par Henri Michel, qui s'impose, nous l'avons vu plus haut, comme la figure référente de l'historiographie de la Résistance. Dans ce manuel, qui a depuis été réédité à de nombreuses reprises, Henri Michel, adepte d'une « histoire immédiate », tente de faire l'histoire de la Résistance en France entre 1940 et 1944 à travers l'étude de la France libre d'abord, puis des différents mouvements de résistance intérieure créés dans le pays durant la Seconde Guerre mondiale ; il se concentre donc sur l'action plus ou moins armée et politique des résistants, illustrant ainsi que les travaux d'après-guerre sont dominés par une approche plutôt politique de la Résistance.

L'historiographie de la Résistance est donc, dans les années suivant la Libération et ce, jusqu'à la fin des années 1960, dépendante des témoins et centrée sur le souvenir des acteurs ayant résisté. Cette histoire de la Résistance est aujourd'hui largement remise en cause, comme le souligne Laurent Douzou lorsqu'il écrit « Cette histoire a depuis lors été critiquée pour avoir modelé une narration pieuse, trop étroitement dépendante des témoins.³¹ »

²⁹ Élisabeth TERRENOIRE, *Combattantes sans uniforme. Les femmes dans la Résistance*, Paris, Bloud et Gay, 1946.

³⁰ Henri MICHEL, *Histoire de la Résistance en France (1940-1944)*, collection « Que sais-je ? », Paris, Presses universitaires de France, 1950.

³¹ Laurent DOUZOU, article *L'écriture de l'histoire de la Résistance* dans *Dictionnaire historique de la Résistance*, Paris, Robert Laffont, 2006, p.834.

2- Le tournant historiographique des années 1970 : le concept de Résistance s'élargit

Au début des années 1970, le mythe résistancialiste instauré et incarné par le général de Gaulle s'effrite et provoque l'éclatement des mémoires, en partie à cause de la publication de l'ouvrage de Robert Owen Paxton, cité plus haut dans ce mémoire, et de la diffusion du film de Marcel Ophüls, *Le Chagrin et la Pitié* ; dès lors, le débat entre collaboration et résistance est relancé et, bien que l'accent des recherches historiographiques soit mis en particulier sur l'Occupation et le régime de Vichy, bon nombre d'études sont menées en ce qui concerne l'historiographie de la Résistance, qui prend un tournant primordial du point de vue historique : le concept de Résistance s'élargit et cette dernière n'est plus réduite aux seules actions militaires.

Durant les années 1970, de nombreux historiens, dont les sources s'élargissent de plus en plus au fur et à mesure que le temps passe et que les archives s'ouvrent, poursuivent les travaux entrepris quelques années auparavant en publiant des monographies de mouvements ; parmi les plus célèbres, on peut citer, entre autres, les ouvrages de Renée Bédarida sur *Témoignage chrétien*³², et de Dominique Veillon sur *Franc-Tireur*³³. Ils ont toujours recours aux témoignages oraux mais les croisent avec des archives publiques ou privées afin d'être le plus scientifique possible ; c'est là l'un des tournants majeurs des années 1970 pour l'historiographie de la Résistance. La recherche historique est de plus en plus confiée à l'Université, donnant naissance à des conflits entre historiens et acteurs-témoins. Si l'on reproche aux premiers d'écrire l'histoire d'une manière froide et totalement désincarnée, les acteurs ayant vécu la Résistance de l'intérieure et ayant donc recours à leurs souvenirs, sont, quant à eux, jugés trop subjectifs et soumis à la partialité de leur mémoire.

Contrairement aux historiens étrangers, et plus spécifiquement aux historiens anglo-américains, qui, au cours des années 1970, apportent beaucoup à l'historiographie de la Résistance en recoupant témoignages et sources écrites, les deux historiens qui marquent ces années-là en France publient des ouvrages qui s'appuient encore uniquement sur des dépositions orales, s'affichant tous deux contre la vision gaulliste de la Résistance intérieure véhiculée durant les années d'après-guerre. Le premier, *L'Histoire de la Résistance en France*

³² Renée BÉDARIDA, *Les armes de l'esprit. Témoignage chrétien (1941-1944)*, Paris, Editions ouvrières, 1977.

³³ Dominique VEILLON, *Le Franc-Tireur : un journal clandestin, un mouvement de Résistance, 1940-1944*, Paris, Flammarion, 1977.

de 1940 à 1945³⁴ du résistant socialiste Henri Noguères, est une chronique mensuelle de la Résistance, dont les cinq tomes paraissent entre 1967 et 1981 ; l'historien s'appuie uniquement sur les témoignages des acteurs, arguant comme raison à cela d'une part la rareté des sources écrites et d'autre part, la volonté, fortement critiquée depuis lors mais toujours ancrée chez les historiens-résistants, que l'histoire de la Résistance soit « non seulement écrite, mais encore discutée, et contrôlée, par ceux qui l'ont vécue³⁵ », comme le rapportent Jean-Pierre Azéma et François Bédarida. Dans son histoire-récit purement chronologique de la Résistance, Henri Noguères relate la création, l'expansion et l'unification de la résistance intérieure en France tout en soulignant la diversité de l'ensemble de ses composantes, la Résistance ne se résumant pas aux actions militaires, mais regroupant un ensemble d'actions diverses. Le deuxième ouvrage qui devient un classique dans ces années 1970 est *La Résistance. Chronique illustrée, 1940-1945*³⁶, du journaliste communiste Alain Guérin, dont les cinq tomes sont parus de 1972 à 1976. À travers plus de quatre cent témoignages qu'il a collectés auprès des résistants eux-mêmes, le journaliste se focalise sur la vie quotidienne de la Résistance intérieure, tout en présentant les deux entités qui, selon lui, ont marqué la période, le Parti Communiste français d'une part, et le général de Gaulle d'autre part. Malgré le fait que ces deux ouvrages reposent encore essentiellement sur une histoire orale, ils deviennent des classiques de l'historiographie de la Résistance, notamment pour comprendre comment l'on vivait lorsque l'on était résistant en France pendant la Seconde Guerre mondiale.

À l'inverse de Noguères et Guérin, Daniel Cordier s'impose, quant à lui, comme l'un des premiers historiens-témoins à refuser d'utiliser les témoignages oraux et les souvenirs des résistants, les jugeant trop imprécis. Pour défendre la mémoire de Jean Moulin, sujet à de nombreuses rumeurs dans les années 1970, l'historien entreprend un travail biographique impressionnant sur la figure tant « héroïsée » de la Résistance par le mythe résistancialiste. Sans tabou et ne se fiant qu'aux archives écrites, il expose les rivalités qui ont pu exister entre les dirigeants de la Résistance ainsi que les difficultés qui ont été rencontrées pour unifier tous les mouvements de Résistance. Cet ouvrage est l'un des premiers à exposer les dissensions qu'a connues la Résistance durant la Seconde Guerre mondiale, contribuant ainsi à la démystifier et à la rendre plus humaine, à l'instar des publications qui vont suivre à partir des années 1980, comme le souligne Laurent Douzou, lorsqu'il écrit : « [...] c'est une Résistance

³⁴ Henri NOGUÈRES, *Histoire de la Résistance en France de 1940 à 1945*, Paris, Robert Laffont, 1967-1981.

³⁵ Consultable à l'adresse : http://www.historia.uff.br/nec/sites/default/files/Azema_Bedarida_0.pdf.

³⁶ Alain GUÉRIN, *La Résistance. Chronique illustrée, 1940-1945*, Paris, Livre Club Diderot, 1972-1976.

plus humaine, moins intimidante en un sens, qui, graduellement, semble se dégager des études menées depuis les années 1980.³⁷ »

3- À partir des années 1980 : vers une histoire sociale de la Résistance

Dès le début des années 1980, dans un contexte social où le « devoir de mémoire » tend à prendre de plus en plus de place, dans les médias notamment et à travers des commémorations florissantes, on assiste à une normalisation progressive de l'écriture de l'histoire de la Résistance. Henri Michel, figure emblématique de la Résistance dès la fin du conflit, cède sa place au Comité d'histoire à une nouvelle génération d'historiens qui, eux, n'ont pas connu la Seconde Guerre mondiale et qui sont ainsi plus critiques, plus distanciés avec ce passé. L'historiographie de la Résistance prend donc un tournant radical ; les historiens, qui ne sont donc plus des historiens-témoins, se consacrent à l'étude de sources écrites de plus en plus nombreuses. Les travaux de ces trente dernières années sont basés sur bon nombre d'archives écrites – documents officiels, papiers personnels de résistants, télégrammes échangés entre la France et Londres, etc. – qu'ils croisent avec la banque de témoignages oraux ou écrits regroupés pendant les années d'après-guerre.

Ces années voient naître un renouvellement historiographique basé sur de nouvelles approches ainsi que sur de nouvelles problématiques ; dès le début des années 1980, François Bédarida et Henry Rousso plaident tous deux pour une « historisation » de la Résistance : ils prônent un abandon de la démarche « commémorative » qui tend à mystifier et héroïser les actions résistantes afin de faire de la Résistance un réel objet d'histoire en établissant la distance nécessaire entre l'historien et son objet d'étude. Les travaux historiographiques démontrent la volonté d'intégrer le phénomène de la Résistance dans une vision plus globale, de ne pas se concentrer exclusivement sur l'action collective mais aussi sur la multitude d'actes résistants individuels. Cette historisation signifie également la rupture avec la vision héroïque du résistant, la vision d'une Résistance parfaitement unie et soudée avec le général de Gaulle ; les querelles et les dissensions sont de plus en plus prises comme sujet d'étude dans les recherches contemporaines.

Des domaines jusque-là peu explorés font, dès les années 1980 et d'autant plus depuis la fin des années 1990, l'objet d'études plus approfondies. Une approche sociologique,

³⁷ Laurent DOUZOU, *La Résistance française : une histoire périlleuse*, collection « Points », Paris, Seuil, 2005, p.17.

culturelle, se fait progressivement sentir dans les travaux récents, illustrant la volonté de faire entrer la Résistance dans le champ de l'histoire sociale et non plus seulement dans celui de la politique ou du militaire, comme ce fut le cas pendant de nombreuses années. Thèmes jusque-là peu étudiés, le rôle des Juifs, celui des étrangers ou encore celui des femmes dans la Résistance, sont réexaminés par les historiens qui leur consacrent bon nombre de publications.

La place des femmes dans la Résistance, le rôle important qu'elles y ont joué, n'ont été reconnus que tardivement dans l'historiographie de la Résistance, seulement à partir du moment où les recherches se sont décentrées de l'aspect militaire et purement armé des actions résistantes pour étudier plus en détails la résistance quotidienne, les actes individuels dans le quotidien des années noires. Cependant, comme nous l'avons vu plus haut et comme l'explique si justement Laurent Douzou, « Contrairement à une idée reçue, les Juifs ou les femmes, par exemple, présentés comme des oubliés des récits des acteurs de la Résistance, ont fait, dès l'origine, l'objet de publications. Que leur écho ait été faible n'enlève rien à la réalité de leur présence dans une abondante bibliographie.³⁸ » L'engagement des femmes dans la Résistance a certes été peu valorisé à la Libération – seules six femmes figurent parmi les mille cinquante-neuf Compagnons de la Libération –, mais cela n'a en rien empêché certaines d'écrire leurs mémoires et de publier leurs souvenirs, Élisabeth Terrenoire, Agnès Humbert ou Marie-Claude Vaillant-Couturier par exemple. Le mouvement féministe qui se développe à partir des années 1970 aide les femmes à prendre conscience de l'importance du rôle qu'elles ont tenu dans la Résistance et c'est à la fin de ces années que leur voix commence à se faire réellement entendre dans l'opinion publique et que les travaux historiographiques commencent à les placer au centre de leur étude. Depuis lors, de nombreux ouvrages consacrés à l'étude du rôle des femmes dans la Résistance ont été publiés ; deux de ces ouvrages ont particulièrement retenu mon attention. Dans le premier, *Les femmes dans la Résistance en France*³⁹, paru en 2003, les auteurs présentent à la fois les perspectives de recherche actuelles sur la place qu'ont tenue les femmes dans la Résistance, mais également la spécificité de leur rôle ; en effet, si ce domaine est longtemps resté dans l'ombre de la Résistance masculine, c'est, entre autres, parce que les femmes se sont essentiellement engagées dans leur foyer, dans leurs habitudes, dans des actions quotidiennes et pas nécessairement dans la lutte armée ou politique. Le deuxième ouvrage est celui de

³⁸ Laurent DOUZOU, *La Résistance française : une histoire périlleuse*, collection « Points », Paris, Seuil, 2005, p.121-122.

³⁹ Mechtild GILZMER, Christine LÉVISSE-TOUZÉ, Stefan MARTENS (dir.), *Les femmes dans la résistance en France*, Paris, Tallandier, 2003.

l'historienne américaine Margaret Collins Weitz, *Les combattantes de l'ombre. Histoire des femmes dans la Résistance, 1940-1945*⁴⁰ ; constitué de témoignages de survivantes qu'elle a recueillis elle-même, l'ouvrage expose l'importance des actions de toutes les femmes qui s'engagèrent dans le combat dès les premiers temps de l'Occupation et qui ont contribué, de façon discrète mais non moins essentielle, à la Libération de la France.

Ainsi, depuis ses débuts dans les années d'après-guerre, l'historiographie de la Résistance a connu une transformation progressive. D'abord focalisée sur les souvenirs et témoignages de ceux qui avaient vécu la Résistance de l'intérieur, avec des travaux essentiellement dominés par une approche militaire, politique et événementielle, elle s'est ensuite petit à petit tournée vers une vision plus globale, élargissant le concept-même de Résistance à toute la diversité des actions qu'elle englobe ; aujourd'hui, dans une approche plus sociologique et culturelle, l'historiographie de la Résistance est, sans conteste, toujours en plein mouvement. En effet, de nombreuses perspectives de recherche s'ouvrent encore à elle, avec notamment la notion de « résistance civile » sur laquelle Jacques Sémelin a mis l'accent, notion qu'il juge trop peu étudiée à cause de la réduction trop souvent faite de la Résistance à sa partie organisée ; un autre champ de recherche qui tend à se développer progressivement est le rôle, dans la Résistance, des vichysto-résistants, expression forgée par Jean-Pierre Azéma et désignant les personnes qui ont soutenu Vichy tout en combattant les nazis. L'historiographie de la Résistance est donc loin d'être achevée et citons ici Laurent Douzou qui écrit, et cela s'avère exact, « La Résistance continue d'irriter, de fasciner ou d'intriguer, c'est selon.⁴¹ »

C-La Shoah : comment penser le traumatisme ?

La Shoah, de par ses conséquences tant morales qu'historiques et sociales, constitue l'un des événements les plus marquants et les plus étudiés de l'histoire contemporaine, en particulier depuis les années 1970 et la levée du refoulé qui pesait sur sa mémoire et sa reconnaissance aux lendemains de la Seconde Guerre mondiale. En effet, après une vingtaine d'années de relatif « désintérêt » de l'opinion publique, malgré le nombre important de témoignages des survivants, l'histoire du génocide connaît, depuis le début des années 1970,

⁴⁰ Margaret COLLINS-WEITZ, *Les combattantes de l'ombre. Histoire des femmes dans la Résistance, 1940-1945*, préface de Lucie Aubrac, Paris, Albin Michel, 1996.

⁴¹ Laurent DOUZOU, *La Résistance française : une histoire périlleuse*, collection « Points », Paris, Seuil, 2005, p.17.

des progrès constants dans la connaissance historiographique. L'emballement pour les lieux de mémoire qui se développe petit à petit au cours de ces années va contribuer non seulement à l'entreprise d'un travail mémoriel, certes tardif mais primordial, mais également à l'entrée de la Shoah dans les recherches historiographiques, même si, d'après la spécialiste Annette Wieviorka, ces études restent encore parfois trop peu profondes et suscitent encore aujourd'hui de nombreux débats d'interprétation.

Il convient, dans un premier temps, de s'appesantir quelque peu sur le choix des mots. Michaël Marrus, historien canadien célèbre pour ses recherches sur le génocide, réfute l'utilisation du terme « Shoah » au profit de celui d'« holocauste » à l'instar de bon nombre d'historiens anglo-saxons ; à l'inverse, la France préfère, elle, le terme « Shoah » à celui d'« holocauste » qui porte une connotation jugée trop religieuse. Étymologiquement, le mot « holocauste » a en effet une connotation religieuse puisqu'il vient du grec « *holokaustos* » qui signifie « offrande qu'on brûle en sacrifice en l'honneur de Dieu ». D'après Le Petit Larousse (2003), l'Holocauste est le « génocide des Juifs d'Europe perpétré par les nazis et leurs auxiliaires de 1939 à 1945, dans les territoires occupés par le Reich hitlérien. On dit plus couramment Shoah. » Toujours selon Le petit Larousse (2003), la Shoah est quant à elle un « mot hébreu signifiant "anéantissement" et par lequel on désigne l'extermination de plus de cinq millions de Juifs par les nazis durant la Seconde Guerre mondiale ». L'expression « solution finale » est tirée de la notion nazie « *die Endlösung der Judenfrage* » signifiant la « solution finale à la question juive ». Quant au terme « génocide », il a été créé par Raphael Lemkin, un juriste polonais juif qui, pour fuir les persécutions nazies, avait trouvé refuge aux États-Unis et qui cherchait alors un mot apte à rendre compte de l'énormité de l'action visant à exterminer tout un peuple : il associa donc le terme grec pour peuple, « *genus* », au terme latin pour meurtre, « *cide* ». Le mot « génocide » est décrit dans l'article 2 de la Convention sur le génocide comme « intention de détruire, en tout ou en partie, un groupe national, ethnique, racial ou religieux, comme tel ». Si les historiens anglo-saxons tendent plutôt à utiliser le terme « holocauste » en raison notamment de la série télévisée, *Holocauste*, diffusée à partir de 1979 sur les écrans américains, les historiens français préfèrent, quant à eux, l'utilisation du mot « Shoah », en partie à cause de l'impact retentissant qu'a eu le documentaire *Shoah* de Claude Lanzmann en 1985. C'est d'ailleurs lui qui revendique ouvertement le terme « Shoah » :

« Je n'ai jamais aimé le mot "holocauste", car il a une connotation sacrificielle... Je ne vois pas qui sacrifie quoi à qui. Pendant les onze années de travail, le film n'a pas eu de titre, tout

simplement parce qu'il n'y a pas de nom pour « cela ». L'expression "génocide" n'est pas un nom. Elle ne dit rien sur la façon dont les choses se sont passées, rien sur l'unicité. Quant à la solution finale, c'est une invention allemande qui masque la vérité. Si j'avais pu ne pas nommer mon film, je l'aurais fait. Comment y aurait-il pu avoir un nom pour quelque chose qui ne s'était jamais produit auparavant ? Le mot "Shoah" m'est apparu suffisamment opaque. [...] En 1985, lorsque le distributeur m'a demandé ce que voulait dire "Shoah", j'ai répondu que je ne savais pas, ne comprenant pas l'hébreu. Le distributeur éberlué m'a rétorqué que personne ne va comprendre... Je lui ai répondu alors que c'est ce que je voulais, que personne ne comprenne.⁴² »

1- Jusque dans les années 1970 : le génocide occulté

Entre 1945 et le début des années 1970, la singularité du génocide des Juifs est peu reconnue ; il apparaît, comme l'écrit Enzo Traverso en 2003 dans le numéro hors-série du *Nouvel Observateur* « La mémoire de la Shoah », comme un des aspects tragiques d'une guerre qui a laissé un immense cortège de ruines, de souffrances et de morts... Dans la plupart des cas, les chambres à gaz étaient perçues comme un aspect secondaire, sans qualité, de la violence nazie, dans le contexte d'une guerre riche en horreurs. Pendant les quarante années qui ont suivi la Libération, les Juifs déportés ont été les « victimes invisibles⁴³ » du conflit, pour reprendre la formule de Marc Ferro. Dès 1945, la France, encore traumatisée par la guerre et sous le choc de l'horreur qu'elle découvre peu à peu, refuse de dissocier les victimes juives déportées des autres victimes du nazisme, occultant ainsi la spécificité du génocide. Et les rescapés des camps ne parviennent pas à se faire entendre, adoptant le silence face à une société qui n'est pas prête à découvrir la vérité de ce qui s'est passé. Primo Lévi, avec son chef-d'œuvre, *Si c'est un homme*⁴⁴ qui relate sa vie à Auschwitz durant la guerre, rencontre le plus grand mal à trouver un éditeur acceptant de le publier ainsi qu'un public jusqu'aux années 1970 prouvant ainsi que la société, à l'instar de l'opinion publique, n'est pas prête à reconnaître la spécificité du génocide juif. La sortie en 1956 du film *Nuit et brouillard* d'Alain Resnais vient renforcer l'idée que la singularité de la Shoah est peu reconnue puisqu'une vision univoque du camp de concentration et du déporté y est présentée, le déporté étant résistant et non racial.

⁴² Consultable à l'adresse : http://www2.cndp.fr/TICE/teledoc/dossiers/dossier_shoah.htm.

⁴³ Marc FERRO, *Les Individus face aux crises du XX^e siècle. L'histoire anonyme*, Paris, éditions Odile Jacob, 2005, p.230.

⁴⁴ Primo LÉVI, *Se questo è un uomo*, Turin, De Silva, 1947 (version française : *Si c'est un homme*, Paris, Julliard, 1987).

Jusqu'à-là absente de l'enseignement, la Seconde Guerre mondiale fait son apparition dans les programmes scolaires en 1963. Dans le manuel d'histoire *Le Monde actuel, histoire et civilisation* paru en 1963, le génocide des juifs occupe une demi-ligne de la partie de l'ouvrage consacrée au conflit : « Le nombre de tués, militaires ou civils, est très élevé, surtout en Europe centrale et spécialement parmi les groupes ethniques pourchassés par les nazis : juifs, Gitans...⁴⁵ » Aujourd'hui, cela paraît choquant d'étudier la période de la Seconde Guerre mondiale sans aborder l'extermination des Juifs et des Tziganes ; mais, comme le souligne Dominique Borne, doyen de l'inspection générale d'histoire-géographie, « on ne peut reprocher aux manuels d'histoire et aux professeurs de ne pas aborder un thème que la recherche historique n'a pas encore étudié⁴⁶ ». En effet, les recherches historiographiques françaises ne se sont penchées que tardivement sur la question du génocide, centrant leur réflexion sur l'aspect plus politique et militaire de la Seconde Guerre mondiale jusqu'aux années 1970.

Pourtant, la volonté de faire entrer le génocide dans les recherches historiographiques n'est pas née il y a peu, comme on le dit trop souvent ; la crainte de voir les survivants disparaître avant d'avoir partagé leur expérience a généré, et ce, dès 1945, une masse de témoignages de toute nature. Bien que l'attention et l'intérêt public pour la Shoah ne s'éveillent qu'à partir du début des années 1960, les quinze années qui ont suivi la fin de la Seconde Guerre mondiale n'ont pas pour autant été dépourvues de publications sur le sujet ; entre 1945 et 1960, les historiens du génocide des juifs ont certes travaillé dans la solitude et le désintérêt public, mais c'est pendant ces années d'occultation que les ouvrages pionniers sur la Shoah sont parus. On peut citer entre autres comme ouvrages pionniers, le *Bréviaire de la Haine*⁴⁷ de Léon Poliakov, publié pour la première fois en 1951 et *La Destruction des Juifs d'Europe*⁴⁸, publié en 1961 par l'historien américain Raul Hilberg, tous deux utilisant les archives produites à l'occasion des procès de Nuremberg. Si le premier s'attache à la question du « pourquoi le génocide », le second tend, quant à lui, à se poser la question du « comment ». Ils s'appuient sur plusieurs textes d'Hitler, notamment des lettres datant du début du XX^e siècle ainsi que des extraits de *Mein Kampf*, pour démontrer que c'est

⁴⁵ Robert PHILIPPE, Fernand BRAUDEL, Suzanne BAILLE, *Le Monde actuel, histoire et civilisation*, Paris, éditions Belin, 1963.

⁴⁶ Consultable à l'adresse : http://www.lemonde.fr/idees/article/2000/02/08/shoah-le-temps-des-temoins-et-celui-des-historiens-par-xavier-ternisien_41786_3232.html.

⁴⁷ Léon POLIAKOV, *Bréviaire de la Haine. Le troisième Reich et les juifs*, préface de François Mauriac, collection « Liberté de l'Esprit », Paris, Calmann-Lévy, 1951.

⁴⁸ Raul HILBERG, *The Destruction of the European Jews*, Chicago, Quadrangle, 1961 (version française : *La Destruction des Juifs d'Europe*, Paris, Arthème Fayard, 1988).

l'intention d'exterminer les Juifs d'Europe qui a précédé la déclaration de guerre ; selon eux, le génocide a été le résultat d'une décision consciente des autorités nazies : Hitler a décidé d'exterminer la race juive en Europe et a donné les ordres en conséquence. D'après eux, la « Solution finale à la question juive » procède d'une volonté d'éradiquer des populations jugées inférieures par Hitler, volonté inhérente à l'idéologie nazie : la responsabilité du génocide est donc à attribuer à Hitler et aux nazis. C'est en opposition à cette thèse dite « intentionnaliste » que certains historiens exposeront une approche plus « fonctionnaliste » quelques années plus tard, donnant ainsi naissance à un débat sur la genèse de la Shoah, que nous verrons plus en détail ci-après.

Dans son ouvrage *La Destruction des Juifs d'Europe*, Raul Hilberg utilise le terme de « centre de mise à mort » pour parler des lieux dans lesquels ont été assassinés par gaz les Juifs d'Europe. Il conteste l'utilisation de l'expression « camp d'extermination » si souvent employée, notamment dans bon nombre de manuels scolaires, car selon lui, elle induit une confusion avec les camps de concentration, également meurtriers mais d'une autre façon. Il est donc préférable d'utiliser l'expression « centre de mise à mort » plutôt que « camp d'extermination » car dans la notion de « camp », on a l'idée de séjour, de prisonniers, de baraquements : en effet, les camps de concentration recevaient des prisonniers et, malgré le fait que les conditions de vie et de travail y étaient particulièrement difficiles voire meurtrières, leur finalité n'était pas la destruction des populations. À l'inverse, la finalité des camps dotés de chambre à gaz était bien d'exterminer les déportés juifs ; l'expression « centre de mise à mort » retranscrit donc davantage la réalité de ce qu'étaient ces lieux. Dès 1961 donc, la recherche historiographique se penche déjà sur les questions sémantiques, particulièrement importantes dans le contexte pédagogique.

2- Des années 1970 aux années 1990 : la Shoah sur le devant de la scène

À partir du réveil mémoriel des années 1970, la Shoah devient l'un des événements les plus étudiés de l'histoire contemporaine. C'est plus exactement dès 1961 que le génocide des juifs commence à occuper une place centrale, avec la tenue, à Jérusalem, du procès Eichmann qui permet la libération d'une mémoire juive attachée à faire reconnaître le caractère singulier du génocide, et qui crée l'émotion en mettant fin au silence imposé implicitement depuis la fin de la Seconde Guerre mondiale. C'est également au cours de ces années-là que Beate et Serge Klarsfeld se lancent à la poursuite des anciens criminels de guerre nazis à l'origine de la

Shoah, en réclamant qu'ils soient jugés, eux ainsi que leurs complices français. Dès lors, on assiste aux débuts d'une médiatisation nouvelle du génocide qui est importante aujourd'hui encore ; ce réveil de la mémoire juive libère enfin la parole des survivants qui trouvent une société désireuse d'entendre ce qu'ils ont à dire et qui les incitent même à témoigner lors de procès de responsables nazis. C'est ainsi que se tiennent, dans les années 1980 puis 1990, des procès très médiatisés : en 1987, celui de Klaus Barbie, chef de la Gestapo de Lyon et tortionnaire de Jean Moulin, condamné à la réclusion criminelle à perpétuité notamment pour la rafle des enfants d'Izieu ; en 1994, celui de Paul Touvier, ancien chef de la Milice lyonnaise, condamné à la réclusion criminelle à perpétuité pour l'exécution d'otages juifs ; en 1997, celui de Maurice Papon, ancien secrétaire général de la préfecture de Gironde, condamné à dix ans de réclusion et à la privation de ses droits civiques pour avoir supervisé la déportation de milliers de juifs vers Drancy durant l'Occupation.

Au milieu des années 1980, les recherches sur la Shoah sont déjà nombreuses ; le réveil mémoriel génère pourtant un renouveau historiographique. On peut notamment citer Walter Laqueur qui, avec son ouvrage paru en français en 1981 sous le titre *Le terrifiant secret. La « solution finale » et l'information étouffée*⁴⁹, apporte des connaissances historiques nouvelles sur un pan de la Seconde Guerre mondiale jusque-là peu analysé par les historiens, le silence des Alliés face à l'extermination des Juifs d'Europe, information qui leur était connue, nous le savons désormais de source historique. L'historien américain, à travers l'interview de deux témoins clefs des faits, démontre que le monde était informé bien plus tôt que l'on ne le pensait jusque-là du plan d'extermination d'Hitler. En effet, les Alliés savaient, en 1942-1943 ce qu'il se passait derrière les portes des centres de mise à mort en Pologne ; cependant, le sort des Juifs ne figurait pas, à ce moment-là, parmi leurs priorités, l'urgence étant, avant tout, de mettre fin à la guerre, de trouver une solution pour arrêter Hitler et la progression nazie en Europe. Ce nouvel apport historiographique conduit nécessairement au réexamen de l'attitude des Alliés et suscite de nouvelles interrogations : pourquoi les Alliés n'ont-ils rien fait ? Auraient-ils pu faire quelque chose pour empêcher l'extermination des Juifs ? La majorité des historiens sont aujourd'hui enclins à accorder aux pays alliés des circonstances atténuantes, arguant qu'ils n'ont reçu que des bribes d'informations, noyées dans un flot quotidien de renseignements plus ou moins vérifiables, imprécis, flous,

⁴⁹ Walter LAQUEUR, *Le terrifiant secret. La « solution finale » et l'information étouffée*, Paris, Gallimard, 1981.

fragmentés ; Walter Laqueur parle de « refus de la réalité⁵⁰ », de « rejet psychologique d'une information qui pour une raison quelconque est inacceptable⁵¹ » ; de plus, les historiens soutiennent que si les Alliés n'ont pas envisagé de détruire le camp d'Auschwitz par exemple, c'est parce que cela aurait entraîné la mort de centaines de milliers de prisonniers, donnant là des arguments que les nazis n'auraient pas manqué d'utiliser aux dépens des Alliés.

Au cours des années 1980, l'historiographie du génocide se centre majoritairement sur la spécificité de la Shoah ; aucune étude ne vient plus remettre en cause le caractère singulier du génocide des Juifs. Néanmoins, ces années-là voient naître un débat sur la genèse précise de la Shoah qui a opposé les historiens intentionnalistes, tels que Raul Hilberg ou Léon Poliakov cités précédemment, et les historiens fonctionnalistes ; ces derniers considèrent que l'antisémitisme extrême des nazis est la condition nécessaire du génocide plutôt que sa cause directe : la « Solution finale de la question juive » n'a été, selon eux, que le résultat de circonstances extérieures à la politique nazie. Ils mettent en avant le poids des circonstances et plus particulièrement l'invasion de l'Union des Républiques Socialistes Soviétiques en 1941, qui aurait placé l'Allemagne nazie dans une sorte d'engrenage la poussant à instaurer la « Solution finale » au fur et à mesure qu'elle rencontrait des masses considérables de Juifs dans les territoires d'Europe de l'Est. Au risque de minimiser la responsabilité spécifique des nazis dans le génocide, les historiens fonctionnalistes, comme Arno Mayer ou Christopher Browning, deux historiens américains spécialistes de la Shoah, tendent à élargir le cercle des responsabilités trop limité à Hitler et aux autorités nazies selon eux, à l'ensemble du peuple allemand et à ses alliés ; c'est là le reproche que leur font les historiens intentionnalistes, chercher à atténuer la responsabilité nazie dans la Shoah, responsabilité irréfutable selon eux. Ce débat ne remet pas en cause la singularité du génocide mais met en avant la divergence des interprétations concernant l'explication de la politique d'extermination des Juifs mise en œuvre par Hitler et les nazis ; cette discussion permet un certain renouveau historiographique concernant la nature du nazisme et plus spécifiquement le fonctionnement du système nazi.

⁵⁰ Consultable à l'adresse : <http://tempsreel.nouvelobs.com/culture/20100303.OBS8621/les-allies-ont-ils-abandonne-les-juifs.html>.

⁵¹ Consultable à l'adresse : <http://tempsreel.nouvelobs.com/culture/20100303.OBS8621/les-allies-ont-ils-abandonne-les-juifs.html>.

3- Depuis une trentaine d'années : un renouvellement historiographique constant

Depuis la fin des années 1980 et le début des années 1990, suite à la levée progressive du refoulé pesant sur sa mémoire et sa reconnaissance, le génocide juif est entré dans un régime d'historiographie plus apaisé. Comme l'explique Jean-François Bossy, « Un mouvement d'historisation progressive de la Shoah a cours depuis les années 1980, articulé à la reconnaissance désormais acquise de sa spécificité [...]»⁵². »

L'événement majeur qui a contribué à l'apaisement de l'historiographie de la Shoah mais également à l'apaisement de sa mémoire, reste la reconnaissance officielle de la responsabilité de l'État français dans le génocide des Juifs. À l'occasion du cinquante-troisième anniversaire de la rafle du Vélodrome d'Hiver, le 16 juillet 1995, Jacques Chirac, alors tout juste élu à la présidence de la République, reconnaît publiquement et solennellement la participation de l'État français dans la déportation de milliers de Juifs pendant la Seconde Guerre mondiale :

« [...] ces heures noires souillent à jamais notre histoire, et sont une injure à notre passé et à nos traditions. Oui, la folie criminelle de l'occupant a été secondée par des Français, par l'État français. [...] »

La France, patrie des Lumières et des Droits de l'Homme, terre d'accueil et d'asile, la France, ce jour-là, accomplissait l'irréparable. [...]»⁵³

Au-delà de l'aspect mémoriel qui tend à prendre de plus en plus le devant de la scène médiatique, les historiens continuent leurs investigations. Si le génocide des Juifs a longtemps gardé un statut d'objet de mémoire, il est appelé à le perdre progressivement car, avec la disparition inéluctable des survivants ou témoins de la Seconde Guerre mondiale, il quitte le monde des tribunaux et de la mémoire vécue pour celui de la recherche. C'est peut-être cela qui explique l'intérêt, particulièrement remis en avant depuis les années 1990, pour une individualisation de l'histoire, c'est-à-dire un intérêt fort porté à l'expérience de l'individu. Il n'y aura bientôt plus de témoins vivants de cette période sombre de notre histoire, aussi est-il compréhensible que, depuis une trentaine d'années, pour certains historiens, la priorité soit donnée au recueil de tous les témoignages possibles afin d'enregistrer un maximum de

⁵² Jean-François BOSSY, *Enseigner la Shoah à l'âge démocratique, Quels enjeux ?*, Paris, Armand Colin, 2007, p.9.

⁵³ Extrait de l'allocution de M. Jacques CHIRAC, président de la République, prononcée le 16 juillet 1995, lors des cérémonies commémorant la grande rafle des 16 et 17 juillet 1942.

renseignements apportés par ceux qui ont vécu les événements de l'intérieur. Car en effet, et la question est soulevée dans *Historiographies, I, concepts et débats*, « Comment comprendre la spécificité de l'événement [le génocide des Juifs] sans faire appel à la mémoire des survivants ?⁵⁴ » Les témoignages oraux ou écrits ne sont pas les seules sources à la disposition de l'historien pour étudier cette période puisque les archives, désormais ouvertes pour la plupart, sont également accessibles ; cependant, ils contribuent à la recherche historiographique, l'historien devant en faire la critique historique et recouper différents types de sources pour rester le plus objectif possible.

Ces dernières années, les recherches historiographiques ne portent plus sur les faits de la Shoah, comme l'estime François Bédarida lorsqu'il dit, en 1996, « le débat est clos sur les faits⁵⁵ ». En effet, depuis 1990, la loi Gayssot définit comme délit toute négation des crimes contre l'humanité ; les faits commis pendant la Seconde Guerre mondiale sont donc établis, et ce de façon historique.

Une autre tendance importante des dernières années est le regain d'intérêt porté à la « Shoah par balles » qui, bien qu'étant un sujet déjà étudié par les historiens, a été remise en avant publiquement par le père Patrick Desbois, au cours des années 2000 ; lui et son équipe désirent mettre à profit les archives soviétiques désormais accessibles plus facilement aux historiens occidentaux afin d'apporter de nouvelles informations concernant les Juifs fusillés durant la Seconde Guerre mondiale.

Un grand nombre de recherches historiographiques se concentrent, depuis quelques années, sur la solution finale et le processus de décision. L'importance que la question de la décision du génocide a prise dans l'historiographie de la Shoah prouve que l'on s'intéresse désormais plus au processus décisionnel en profondeur, non seulement en termes d'intention comme l'ont fait les intentionnalistes, mais également en termes de processus complexe. La plupart des ouvrages récents réfutent l'idée d'un ordre unique émanant d'Hitler et incitant les autorités nazies à mettre en œuvre la solution finale ; certes, Hitler déclare déjà en 1939 vouloir « l'anéantissement de la race juive en Europe », cependant, aucun décret écrit ordonnant l'extermination des Juifs n'a jamais été retrouvé. La mise en place du génocide s'est donc faite progressivement, entre initiatives prises directement sur le terrain et décisions officielles prises par les autorités nazies. Le débat entre fonctionnalistes et intentionnalistes

⁵⁴ Christian DELACROIX, François DOSSE, Patrick GARCIA, Nicolas OFFENSTADT (dir.), *Historiographie, I, concepts et débats*, collection « Folio Histoire », Paris, Gallimard, 2010, p.781.

⁵⁵ Props recueillis par Nicolas Weill, in *Le Monde* daté du 5-6 mai 1996.

qui s'est tenu dans les années 1980 est donc assez dépassé : si les fondements de la Shoah sont bien liés à l'antisémitisme nazi, la politique génocidaire est sans cesse revue et affinée en fonction des circonstances.

D'autres chantiers historiographiques se sont ouverts ces dernières années ; après avoir consacré beaucoup d'attention aux bourreaux, les historiens de la nouvelle génération s'attachent plus particulièrement à l'histoire du point de vue des victimes. Le recours au témoignage des survivants est, dans cette optique, très courant ; il permet d'envisager les événements du point de vue, non plus des exécutants, mais bien de celui des victimes. La priorité est donnée à l'expérience de l'individu. Depuis les années 1990, on ne compte plus les travaux consacrés au sort des Juifs européens à l'échelle locale ou bien régionale, à leur vie quotidienne sous le joug nazi ou dans les camps de concentration, à l'attitude des populations envers les Juifs. C'est ce dernier thème, et plus précisément la notion de Justes parmi les nations, qui est analysé par Patrick Cabanel très récemment, dans les années 2000 ; dans son ouvrage, *Histoire des Justes en France*⁵⁶, paru en 2012, ce professeur d'histoire contemporaine français, réalise la première histoire globale des Justes en France en se basant sur différentes sources, des enquêtes orales, des archives et les dossiers des trois mille cinq cents Justes français. Cette étude scientifique montre que l'intérêt historiographique se tourne également, ces dernières années, sur la réaction des populations face au génocide des Juifs.

Enfin, la mémoire de la Shoah est le sujet de nombreux travaux historiographiques depuis quelques années. Annette Wieviorka, historienne française spécialiste de la Shoah, a consacré un grand nombre de ses recherches à la mémoire du génocide qui tend à prendre le devant de la scène publique depuis la fin des années 1980.

Depuis une trentaine d'années, la France connaît une déferlante mémorielle en ce qui concerne le génocide des Juifs pendant la Seconde Guerre mondiale. Le contraste avec les années qui ont suivi la Libération est saisissant : d'événement secondaire, occulté, puis universellement reconnu comme l'un des épisodes les plus tragiques de l'histoire de l'humanité, l'Holocauste a désormais acquis le statut de paradigme de la violence du XX^e siècle.

La Shoah est certes un événement traumatique et encore aujourd'hui sensible, cependant, il est important que sa mémoire n'écrase pas les autres mémoires, à l'instar de ce que ces autres mémoires ont fait avec elle au sortir de la guerre ; le « devoir de mémoire »,

⁵⁶ Patrick CABANEL, *Histoire des Justes en France*, Paris, Armand Colin, 2012.

jugé par bon nombre d'historiens comme trop artificiel, trop impérieux, trop moralisateur, ne doit pas supplanter le travail de mémoire. Ivan Jablonka l'illustre bien lorsqu'il écrit : « Au devoir de mémoire, préférons la liberté de l'histoire. [...] S'il y a un impératif, en l'espèce, c'est celui de la vérité : c'est le seul devoir qui s'impose à tous, hommes politiques, enseignants, écoliers et, bien sûr, historiens.⁵⁷ »

II – L'enseignement de la Seconde Guerre mondiale

A- Une question socialement vive ?

On retrouve sous le terme de « question socialement vive » l'ensemble des débats qui occupent les sphères scientifiques et sociales en raison des controverses qu'elles soulèvent. Ces controverses peuvent être de nature variée et certaines font l'objet d'un enseignement à l'école primaire. C'est particulièrement vrai dans le cas de l'enseignement de l'histoire avec, par exemple, des thèmes sujets à controverses comme l'esclavage, la colonisation ou l'immigration. Les questions sur la Seconde Guerre mondiale en font partie pour plusieurs raisons ; parce qu'elles abordent un sujet délicat, la Shoah, d'une part, mais également parce qu'elles abordent des questions morales comme les attitudes de collaboration ou de résistance des Français face à l'occupant nazi. Les élèves peuvent apporter en classe des revendications communautaires et réagir plus ou moins négativement à l'enseignement de cette période de l'histoire ; la mémoire familiale de chacun entre aussi en jeu puisque les élèves peuvent avoir entendu différentes représentations populaires et idées reçues dans leur environnement familial, notamment par rapport à la référence morale qu'est la Résistance ou honteuse qu'est la collaboration. J'ai moi-même pu expérimenter cette idée de mémoire familiale car durant mes recherches, j'ai eu l'occasion, à plusieurs reprises, d'interroger des personnes de tout âge sur la Seconde Guerre mondiale et je me suis rendu compte qu'une bonne majorité d'entre eux déclare que leurs grands-parents ou ancêtres étaient résistants. À en croire ces dires, une forte proportion de la population française était résistante durant la guerre. Or, mes recherches historiques et historiographiques m'ont mené au constat inverse : seule une très faible minorité de Français s'est insurgée contre l'occupant nazi. Cette contradiction apparente montre bien que les blessures de cette période sombre de notre histoire ne sont pas encore

⁵⁷ Ivan JABLONKA, Annette WIEVIORKA, *Nouvelles perspectives sur la Shoah*, Paris, Presses Universitaires de France, 2013.

cicatrisées, ce qui confère au sujet de la Résistance, de la collaboration, de toutes les questions liées à la Seconde Guerre mondiale, un statut de question socialement vive.

Des prescriptions pour l'enseignement scolaire des questions socialement vives – lois dites mémorielles – ont ainsi vu le jour, créant ainsi des querelles assez virulentes en ce qui concerne l'influence de la politique dans l'enseignement à l'école.

B- Un regard sur les Instructions officielles

Sur le plan pédagogique, avant de construire ma séquence sur le thème de la Seconde Guerre mondiale, je me suis intéressée aux instructions officielles concernant ce sujet. Dans les programmes officiels en vigueur, ceux parus au Bulletin Officiel du 19 juin 2008, la Seconde Guerre mondiale est enseignée au cycle des approfondissements, et plus précisément en classe de CM2, l'étude de cette période participant à l'acquisition du socle commun de connaissances, de compétences et de culture. L'enseignement de ce thème s'inscrit dans la problématique du « XX^e siècle et notre époque » et plus spécifiquement dans celle de « la violence du XX^e siècle : les deux conflits mondiaux et l'extermination des Juifs et des Tziganes par les nazis : un crime contre l'humanité ». Selon les instructions officielles, les apprentissages en histoire, en particulier ceux du cycle des approfondissements, le cycle 3, s'intègrent dans une volonté de donner aux élèves les bases d'une culture humaniste, compétence 5 du socle commun de connaissances, de compétences et de culture. À travers les soixante-dix-huit heures qui lui sont consacrées, l'histoire tout comme la géographie, les pratiques artistiques et l'histoire des arts forment un ensemble répertorié dans le socle commun sous le terme de culture humaniste qui vise, pour l'élève, l'acquisition de repères temporels, spatiaux, culturels et civiques. L'étude de la Seconde Guerre mondiale, comme de celles de tout le programme d'histoire au cycle 3, permet aux élèves « d'identifier et de caractériser les grandes périodes qui seront étudiées au collège » ; il s'agit de « s'assurer que les élèves connaîtront les personnages ou événements représentatifs de ces périodes » ; les repères étudiés en classe sont des « jalons de l'histoire nationale [qui] forment la base d'une culture commune ». L'enseignement de l'histoire revêt des objectifs multiples : transmettre des connaissances, des savoir-faire, amener les élèves à prendre conscience du temps historique, à connaître le pays dans lequel ils vivent, à reconnaître en lui des valeurs qu'ils doivent s'approprier, à développer leur curiosité, leur sens de l'observation et leur esprit critique. Mais l'histoire est également un moyen primordial pour former une identité nationale

via le partage de valeurs communes, pour éveiller les élèves à la citoyenneté, à leur citoyenneté.

D'après les programmes officiels, les compétences visées par une séquence traitant de la Seconde Guerre mondiale sont au nombre de cinq : à partir de l'étude de cartes et de documents statistiques, comprendre et pouvoir décrire l'ampleur de la Seconde Guerre mondiale ; connaître les principales caractéristiques de la France occupée ; connaître le rôle de Charles de Gaulle pendant la Seconde Guerre mondiale et dans la période de la libération de la France ; à partir de l'exemple de Jean Moulin, savoir décrire et définir la Résistance ; connaître quelques éléments du bilan dramatique de la guerre et la division de l'Europe. En ce qui concerne une séquence abordant l'extermination des Juifs et des Tziganes, les compétences visées sont les suivantes : à partir de témoignages, en particulier de récits d'enfants, connaître quelques traits de l'extermination des juifs et des tziganes ; savoir donner une définition simple de crime contre l'humanité.

Pour chaque grand thème indiqué dans les programmes officiels, des repères indispensables, événements et personnages, sont listés ; pour la Seconde Guerre mondiale se trouvent donc trois dates et un personnage : 18 juin 1940 : appel du général de Gaulle ; Jean Moulin ; 8 mai 1945 : fin de la Seconde Guerre mondiale en Europe ; 1945 : droit de vote des femmes. Bien sûr, ces repères peuvent être accompagnés par d'autres selon les choix pédagogiques de l'enseignant.

Après l'observation et la lecture attentives des instructions officielles, je me suis interrogée car certes ils donnent un cadre théorique de notions sur lequel s'appuyer mais en restant très général et sans proposer de véritables pistes pour aborder ce thème particulièrement difficile dans une classe. S'il s'en tient à la seule lecture des programmes, l'enseignant se retrouve vite démuné, surtout face à la quantité de ressources qu'il peut trouver sur Internet. Car en effet, de nombreuses ressources sont mises à disposition sur Internet et en les consultant, certaines m'ont paru très intéressantes et particulièrement enrichissantes pour une pratique en classe ; cependant, je me suis vite retrouvée indécise quand est venu le moment de choisir mes ressources.

C- Confrontation de deux manuels scolaires

Au cours de mes recherches, je me suis également penchée sur les manuels scolaires d'histoire et sur ce qu'ils proposent pour enseigner la Seconde Guerre mondiale. Je me suis concentrée sur deux manuels essentiellement, qui regroupent à eux deux toutes les informations sur lesquelles je voulais m'appesantir ; ils datent tous deux de 2011 et sont donc assez récents. Si j'ai choisi de confronter ces deux ouvrages, c'est parce qu'ils s'opposent sur certains points, points sur lesquels je vais revenir ultérieurement. Ils ont toutefois un point commun : ils adoptent tous les deux une démarche magistro-centrique et constructiviste, c'est-à-dire qu'ils sont construits de façon organisée, structurés en chapitres et qu'ils mêlent à la fois des synthèses courtes et précises et des documents, authentiques ou non, accompagnés de questions plaçant l'élève en position d'historien et au cœur de ses apprentissages.

1- Analyse des deux manuels

Le premier manuel scolaire sur lequel je me suis penchée est paru aux éditions Hatier dans la collection Magellan, sous la direction de Sophie Le Callennec, *Histoire Géographie Histoire des Arts, CM2*⁵⁸. Cet ouvrage, qui répond aux programmes officiels de 2008, se divise, pour la partie histoire, en deux grandes parties, les deux parties au programme de la classe de CM2 : la Révolution française et le XIX^e siècle, et le XX^e siècle et notre époque, chacune de ces deux périodes historiques étant structurée par des chapitres numérotés qui reprennent les différents thèmes de la période en question. Les leçons se succèdent de façon chronologique et sont entrecoupées de dossiers portant sur les dates et les personnages constituant les repères listés dans les programmes officiels, repères que j'ai cités précédemment. La Seconde Guerre mondiale est intégrée à la période « Le XX^e siècle et notre époque » ; ce thème, regroupant quatre doubles pages au total, fait l'objet de deux chapitres ainsi que de deux dossiers : le chapitre 14 intitulé « La Deuxième Guerre mondiale (1939-1945) », un dossier sur « La Résistance française (1940-1945) », le chapitre 15 titré « L'extermination des Juifs et des Tziganes pendant la Deuxième Guerre mondiale » et enfin un dossier s'interrogeant « Le 8 mai 1945 : fin de la guerre ? ».

Ce manuel, comme il l'est clairement spécifié dans l'avant-propos, accorde la priorité aux documents. Les contenus ont été allégés dans le but de permettre aux élèves de

⁵⁸ *Histoire Géographie Histoire des Arts, CM2*, sous la direction de Sophie LE CALLENNEC, collection Magellan, éditions Hatier, 2011.

comprendre la signification des événements avant tout, pour qu'ils leur donnent du sens. Chaque double page du thème de la Seconde Guerre mondiale est organisée de la même façon : le titre du chapitre en couleur, deux ou trois phrases d'introduction qui présentent le contexte historique, puis plusieurs sous-parties titrées avec, pour chacune, un ou deux documents accompagnés de questions ; la leçon qui suit, reprend les mêmes titres des différentes sous-parties du dessus et développe les notions-clefs observées dans les documents ; enfin, un lexique est proposé avec les mots-clefs de la double page, les définitions proposées étant pertinentes et accessibles à des élèves de cycle 3 selon moi.

Ce qui me semble particulièrement intéressant dans ce manuel, c'est la variété des documents proposés : en effet, il s'applique à présenter des documents de nature aussi variée que possible. Dans les doubles pages traitant de la Seconde Guerre mondiale, on trouve des documents textuels : extraits d'ouvrages historiques, de romans, de journaux, de témoignages ; de nombreux documents iconographiques tels que des photographies authentiques, des affiches, des unes de journaux ; ainsi que des documents purement didactiques comme une carte présentant les différentes étapes de la guerre dans le monde et en Europe et une frise chronologique permettant de situer les événements de la Seconde Guerre mondiale dans le temps. Les questions qui accompagnent les documents sont également tout à fait pertinentes ; en effet, à travers ces questions, l'élève est amené à s'interroger et à observer ou lire attentivement le document mais également à l'interpréter : l'élève est au cœur de son apprentissage, il construit lui-même son savoir en interrogeant le document comme un véritable chercheur, il est placé en position d'historien. Dans ce manuel, les questions sont organisées selon un code symbolique, ce qui permet à l'élève de savoir ce que l'on attend de lui : on trouve des questions d'observation, signalées par un cercle vide et où l'élève doit extraire des informations du document (par exemple l'extrait du *Journal d'Anne Frank*, dans le chapitre sur l'extermination des Juifs et des Tziganes, où il est demandé à l'élève de lire le texte et de relever toutes les interdictions faites aux Juifs) et des questions de réflexion, signalées par un rond et à travers lesquelles l'élève est amené à réfléchir et à interpréter ce qu'il a lu ou observé (par exemple la photographie d'un parc interdit aux Juifs pendant la guerre, où il est demandé à l'élève en quoi cette interdiction est contraire aux Droits de l'Homme énoncés en 1789 ainsi que ce qu'il pense de ces mesures antisémites). Les leçons, elles, sont claires et précises ; elles n'exposent pas un savoir savant trop complexe à appréhender pour des élèves ou trop long, mais elles résument en une dizaine de lignes les différents éléments abordés dans l'étude de documents tout en s'appuyant sur ces derniers,

elles y font référence clairement, ce qui montre que les documents ne sont ni choisis au hasard ni présents seulement pour illustrer le thème mais qu'ils font partie, à part entière, de la leçon. J'ai également relevé un autre atout de ce manuel qui me semble intéressant car assez rare : parmi tous ceux que j'ai consultés au cours de mes recherches, c'est le seul qui propose un témoignage du point de vue allemand. En effet, l'un des documents textuels présentés dans le chapitre sur l'extermination des Juifs et des Tziganes est le témoignage de Rudolph Hess, l'un des proches conseillers d'Hitler, lors du procès de Nuremberg en 1945-1946 (voir annexe) : il raconte, dans cet extrait, comment il a organisé l'extermination des Juifs et des Tziganes dans le camp d'Auschwitz qu'il dirigeait. Un tel point de vue exposé dans un manuel scolaire est rare et pourtant, il permet de travailler cette notion d'extermination ; on peut toutefois reprocher à cet extrait d'exposer trop crûment la violence puisqu'il y est clairement fait référence aux « exécutions massives par les gaz » et aux « trois millions de morts ». La violence est ici trop visuelle pour des élèves de cycle 3 qui, rappelons-le, n'ont qu'une dizaine d'années en CM2 ; il est important de proposer aux élèves des documents qui ne montrent pas la violence de façon visuelle et explicite afin de ne pas les traumatiser ; aussi, malgré l'intérêt de ce document, ce n'est pas un texte que je proposerai tel quel à des élèves en classe, je sélectionnerai certains passages où la violence n'y est qu'implicite.

Cependant, ce manuel de chez Hatier possède, selon moi, quelques inconvénients. Premièrement, le thème de la Seconde Guerre mondiale, qui est un évènement particulièrement marquant du XX^e siècle et important pour comprendre le monde d'aujourd'hui, ne constitue d'une petite portion du manuel ; en effet, avec quatre doubles pages, les rédacteurs n'ont accordé à cette guerre que 8 % de la partie histoire, certains sous-thèmes liés à cette période étant survolés et pas assez développés selon moi. La violence y est parfois trop exposée également ; l'une des photographies d'époque représentant un résistant sur le point d'être fusillé à Belfort en 1944 me semble assez choquante et inappropriée pour des élèves de CM2 (voir annexe). Mais le défaut majeur de cet ouvrage est qu'il omet tout un pan de l'histoire de la Seconde Guerre mondiale ; en effet, il accorde tout un dossier, une double page à la Résistance mais il n'y a, à aucun moment, de document relatif à la collaboration ni à l'occupation de la France par les nazis. Le terme même de collaboration n'apparaît dans aucune leçon, seulement dans l'explication d'un document illustrant la Résistance. C'est, à mon sens, un oubli critiquable car la collaboration et l'Occupation, tout comme la Résistance ou la Shoah, sont des éléments caractéristiques de cette guerre et ne pas les aborder à travers au moins un document dans un manuel destiné au CM2 rend ce dernier

moins précis et moins proche des attendus établis dans les programmes, la collaboration et l'Occupation étant clairement notifiées dans les notions à acquérir pour cette période. La France de Vichy n'apparaît pas non plus dans les leçons, elle est seulement citée dans le texte accompagnant la photographie du parc interdit aux Juifs à Paris. Il n'est, à aucun moment, fait référence à la ligne de démarcation non plus, ce qui, pourtant, représente un élément caractéristique de la guerre au même titre que la collaboration. Cet aspect de la Seconde Guerre mondiale et de l'histoire de la France est donc volontairement occulté dans le manuel, ce qui, pour moi, le dévalorise.

Le deuxième manuel que j'ai choisi d'analyser est paru chez Nathan sous la direction de Jean-Pierre Chevalier et Roselyne Le Bourgeois, *Histoire Géographie Histoire des Arts Instruction civique*, CM2⁵⁹. Cet ouvrage, conforme aux programmes de 2008, se compose des deux mêmes grandes parties, pour la partie histoire, que le manuel précédent : la Révolution française et le XIX^e siècle, et le XX^e siècle et notre époque, chaque partie étant divisée en chapitres suivant chronologiquement les thèmes de chaque période historique et eux-mêmes divisés en différents sous-thèmes. Chaque sous-thème est ponctué de pages événement ou personnage qui se concentrent, elles, sur les repères listés dans les programmes officiels. La Seconde Guerre mondiale fait partie de la deuxième grande partie « Le XX^e siècle et notre époque » et recoupe deux chapitres à travers sept doubles pages : le chapitre 11 intitulé « La Seconde Guerre mondiale (1939-1945) » avec six sous-thèmes (vers la guerre, 1939-1940 : les débuts du conflit, collaboration et résistance, la vie en France sous l'occupation, la mondialisation du conflit et les victoires des Alliés), deux pages événement (le 18 juin 1940 : l'appel du général de Gaulle et le 8 mai 1945 : la fin de la Seconde Guerre mondiale) et une page personnage (Jean Moulin 1899-1943) ; et le chapitre 12 titré « L'extermination des Juifs et des Tziganes » et composé de trois sous-thèmes (les Juifs en France, l'extermination des Juifs et l'extermination des Tziganes). La première chose que l'on remarque c'est la cohésion avec les programmes officiels puisque les trois pages événement et personnage traitent des repères importants cités dans les instructions. De plus, à travers ses sept doubles pages, le thème de la Seconde Guerre mondiale constitue donc environ 12 % de la partie histoire du manuel, ce qui me semble une part plus pertinente que dans le premier ouvrage au niveau de son impact dans l'histoire du monde.

⁵⁹ *Histoire Géographie Histoire des Arts Instruction civique*, CM2, sous la direction de Jean-Pierre CHEVALIER et Roselyne LE BOURGEOIS, Nathan, 2011.

Chaque chapitre est organisé de façon structurée : le titre en couleur, suivi de quelques lignes de présentation générale de la période historique traitée et d'une frise chronologique de la période en question avec tous les événements marquants ; chaque sous-thème est ensuite développé, avec plus ou moins de documents accompagnés d'un paragraphe d'explication de chacun et de questions d'observation ou d'analyse ; les notions-clefs de chaque double page sont reprises dans l'encadré coloré dédié au vocabulaire, les définitions me semblent claires bien que parfois un peu longues pour des élèves de cycle 3 (par exemple, la notion de camp de concentration définie comme « un camp dit « de rééducation » par le travail forcé où sont enfermées les personnes jugées dangereuses par les nazis. Les conditions de vie terribles provoquaient de nombreuses morts », voir annexe). Deux synthèses ponctuent les différents sous-thèmes de ces deux chapitres consacrés à la Seconde Guerre mondiale : elles reprennent les points essentiels des pages précédentes de façon très précise.

Selon moi, le grand point positif de cet ouvrage est la variété de documents qu'il propose. En effet, de façon encore plus remarquable que dans le manuel précédent, les rédacteurs se sont appliqués à présenter un nombre important de documents et de toutes sortes. À travers les quatorze pages traitant de la Seconde Guerre mondiale, on trouve des documents textuels : extrait de discours, lettres, extraits d'ouvrages historiques, retranscription d'ordre allemand, témoignages de survivants de la guerre, de déportés ; des documents iconographiques en grand nombre tels que des photographies d'époque en noir et blanc, des unes de journaux, des affiches de propagande, des cartes d'identité juives, une plaque commémorative listant les enfants déportés ; et enfin des documents à visée didactique comme la frise chronologique en début de chapitre, une carte de l'Europe au début de la guerre, de la France divisée par la ligne de démarcation ou du monde en 1941, une courte biographie de Jean Moulin. Les questions accompagnant chaque document sont ciblées et pertinentes ; certaines requièrent une observation ou une lecture attentive du document alors que d'autres nécessitent plus de réflexion de la part de l'élève car relevant du champ de l'interprétation, de l'hypothèse parfois même. Ce que l'on peut regretter dans ce manuel, c'est le manque de différenciation entre les questions posées dans ces études de documents. En effet, bien que le questionnement soit relativement structuré et progressif et allie observation et analyse plus approfondie, l'élève ne sait pas toujours ce que l'on attend de lui pour chaque question car il ignore s'il s'agit d'une question de lecture ou d'une question d'analyse. En revanche, tout comme dans le manuel de chez Hatier, l'élève est au cœur de son apprentissage

puisque'il est placé en position d'historien dans l'étude de chaque document, il est amené à interroger le document, à l'interpréter, comme un véritable historien le fait.

On peut également reprocher à cet ouvrage la difficulté de certaines questions ; par exemple, dans le sous-thème abordant les notions de collaboration et de Résistance, l'un des documents est une affiche de propagande de l'État français prônant l'engagement volontaire des ouvriers français pour aller travailler en Allemagne (voir annexe), et si la première des questions guidant l'analyse de ce document me paraît accessible à des élèves de CM2, les deux suivantes en revanche sont plus complexes : il est demandé aux élèves de trouver qui parle dans les deux phrases écrites sur l'affiche ainsi que d'y repérer les éléments qui cherchent à convaincre un jeune Français de cette époque d'aller travailler en Allemagne. Ces deux questions relevant plus du champ analytique me semblent difficiles pour des élèves car nécessitant une capacité de réflexion poussée. Comme dans bon nombre de manuels que j'ai consultés durant mes recherches, les notions de collaboration et de Résistance sont confrontées dans un seul et même sous-thème, ce qui renforce, je trouve, l'opposition binaire qui prédomine généralement dans la conscience collective ; or, à l'époque, la réalité s'est avérée bien plus complexe, et ces deux réactions, que l'on oppose souvent, n'ont pas été les seules durant la guerre, il y a eu une majorité d'attentistes. Il est donc important de ne pas favoriser cette opposition entre collaboration et Résistance en classe avec les élèves afin de ne pas renforcer la tendance à scinder la société de l'époque en deux catégories opposées du point de vue moral.

Dans ce manuel, toutes les notions-clefs sont traitées, aucun pan de l'histoire de la Seconde Guerre mondiale n'est omis ; il aborde des notions souvent peu présentées dans la grande majorité des ouvrages scolaires : le concept de guerre « éclair », l'exode des Français en 1940, le régime de Vichy, absent du premier ouvrage analysé, les maquis, notion que je n'ai rencontrée dans aucun autre manuel, l'occupation de la France et tout ce qu'elle a impliqué pour les Français, les notions de rationnement et de réquisition étant étudiées à travers un témoignage notamment, le Débarquement illustré par une photographie prise dans l'une des barges américaines et permettant aux élèves de visualiser de façon plus concrète les événements (voir annexe), le génocide à travers le témoignage d'un survivant (voir annexe). De plus, la violence n'y est jamais montrée de façon explicite ou visuelle, ce qui est un point important dans un manuel scolaire. Ce que je pourrai reprocher à cet ouvrage, c'est la trop grande quantité d'informations données aux élèves dans certaines pages qui vont trop loin dans l'exposé des événements ; dans le dossier sur la fin de la guerre par exemple, il est fait

référence aux Forces françaises de l'intérieur et aux Forces françaises libres, deux notions certes essentielles dans l'étude historique de la Seconde Guerre mondiale comme je l'ai démontré dans la première partie de ce mémoire, mais néanmoins inutiles pour des élèves de cycle 3.

2- Les limites des manuels scolaires

En analysant divers manuels scolaires d'histoire de ces dernières années, je me suis vite aperçue, et cela me paraît étrange, qu'aucun n'aborde les thèmes explorés par l'historiographie récente. Par exemple, du point de vue de l'histoire de la Résistance, je n'ai trouvé, au cours de mes recherches, aucun manuel illustrant la Résistance à travers une image représentant une femme ; pourtant, nous l'avons vu dans la partie précédente, le rôle des femmes dans la Résistance est, depuis les années 1980, l'un des objets d'étude de l'historiographie de la Résistance. De la même façon, aucun manuel ne présente de photographie ou de texte illustrant le rôle des Juifs ou des étrangers dans la Résistance, manquant ainsi un thème important du renouveau historiographique de cette dernière. La Résistance est, de façon générale, présentée comme unie, les manuels ne font pas cas des dissensions et querelles mises en avant depuis quelques années par les historiens de la Résistance. Enfin, la figure de Jean Moulin est quasiment toujours utilisée pour aborder cette notion de Résistance ; dans la majorité des manuels scolaires que j'ai consultés durant ces deux dernières années, il est présenté comme le héros de la Résistance, marquant là une rupture avec l'historiographie récente de la Résistance qui tend, elle, à démystifier le rôle des résistants. Si l'on se place du côté de l'histoire de la Shoah, bon nombre de manques sont à déplorer également. Tout d'abord, l'absence, dans les manuels, de référence aux Justes parmi les nations, thème pourtant remis en avant dans l'historiographie récente du génocide. De plus, la décision de la « solution finale » est, dans tous les manuels, décrite comme émanant d'Hitler et de sa politique antisémite ; les recherches récentes ne sont donc pas prises en compte puisqu'il n'est pas fait cas du renouveau historiographique qui tend à présenter la Shoah comme le résultat de décisions officielles et officieuses prises sur le terrain. D'un point de vue sémantique, j'ai également relevé le fait que tous les manuels scolaires utilisent encore l'expression « camp d'extermination » pour parler des lieux où les Juifs étaient déportés pour être exterminés ; or, comme vu précédemment, l'expression « camp d'extermination » est jugée, par les historiens de ces dernières années, inappropriée car entraînant une confusion

avec le système concentrationnaire, il est conseillé d'employer l'expression « centre de mise à mort » qui retranscrit la réalité de façon plus correcte. De plus, les deux manuels que j'ai analysés de façon plus approfondie, emploient tous deux, de façon indifférenciée, les termes d'« extermination », de « Shoah », de « génocide » et de « solution finale », bien que celui d'« extermination » soit souvent le plus utilisé. D'après mes recherches, le seul point de l'historiographie du génocide de ces dernières années qui est pris en compte dans les manuels scolaires est la mémoire de la Shoah, son importance et la place qu'elle tient dans la société, avec les commémorations par exemple.

Après l'étude de ces manuels, je me rends bien compte qu'il n'y a pas de manuel parfait ; les ouvrages scolaires ne sont qu'un outil pédagogique, leur efficacité et leur intérêt résident dans l'utilisation que chaque enseignant en fait : c'est à l'enseignant d'adapter les activités et les documents qu'il propose à ses élèves. À travers mes recherches, j'ai trouvé des ouvrages scolaires illustrant certains thèmes de la Seconde Guerre mondiale bien trop violemment, de façon bien trop choquante pour des enfants, car il ne faut pas oublier que les élèves de cycle 3 sont avant tout des enfants ; certains rédacteurs choisissent de proposer des documents où la violence est clairement visible et qui peuvent choquer les élèves, notamment des photographies de déportés dénudés et amaigris ou de tas de chaussures et de cheveux dans les camps. Il est important de ne pas traumatiser les élèves et c'est à l'enseignant de sélectionner attentivement les documents qu'il compte proposer à sa classe, documents qui doivent certes présenter les événements historiques en question de façon la plus concrète possible mais qui ne doivent pas non plus être trop violents ni trop choquants. Il s'agit pour le professeur d'avoir un regard critique sur les pages d'un manuel afin de les adapter à son jeune public. C'est également à l'enseignant d'adapter les documents et activités qu'il propose à l'hétérogénéité de sa classe, aux besoins de ses élèves et aux objectifs qu'il poursuit. C'est là d'ailleurs l'une des compétences principales de l'enseignant en école élémentaire : s'interroger sur la manière de mettre en place son enseignement en y intégrant des outils pédagogiques variés, comme le manuel, et en proposant aux élèves des situations d'apprentissage les plus efficaces possibles qui répondent au mieux à leurs besoins.

La technique qui me semble la plus intéressante d'un point de vue pédagogique est d'utiliser plusieurs manuels ; en piochant ses idées dans différents manuels, l'enseignant varie non seulement les types de documents qu'il utilise mais aussi les activités qu'il propose à ses élèves, évitant ainsi la redondance de certaines tâches et renouvelant l'intérêt des élèves à travers la diversité du travail proposé. Ce qui me semble également primordial lorsque l'on

enseigne la Seconde Guerre mondiale et de manière plus générale, l'histoire, c'est de favoriser l'activité des élèves ; en effet, les apprentissages seront d'autant plus efficaces si les élèves construisent leur savoir eux-mêmes.

PARTIE 2 : LA PRATIQUE

I – Enseigner les mémoires

A-Histoire et mémoire

Notre époque est prise de fascination pour le passé, et tout particulièrement pour les événements traumatiques – rappelons que le XX^e siècle est désigné comme le siècle le plus violent – du siècle dernier ; de plus en plus, ce passé est mis en avant, tant dans les médias que dans les discours politiques, et cette tendance conduit à un amalgame entre mémoire et histoire. Cette confusion est due, en partie, au fait que la société actuelle ressent le besoin de comprendre son passé, un passé souvent difficile à appréhender. Depuis plusieurs décennies déjà, histoire et mémoire font l'objet de nombreux débats entre historiens.

Histoire et mémoire répondent à une seule et même finalité, la représentation du passé ; ce sont deux notions qui divergent et qui, pourtant, sont complémentaires comme le souligne Philippe Joutard, ce sont « deux voies d'accès au passé obéissant à deux logiques différentes.⁶⁰ » La mémoire rend certes le passé présent et permet de ne pas oublier des événements antérieurs, mais elle le fait de façon sélective et immédiate alors que l'histoire, elle, permet d'appréhender la distance entre passé et présent et d'insister sur les changements survenus depuis. Contrairement à ce que l'on entend souvent, l'histoire n'est pas une mémoire. Antoine Prost dans ses *Douze leçons sur l'histoire* l'illustre parfaitement :

« L'ancien combattant qui visite les plages du débarquement a une mémoire des lieux, des dates et du vécu : c'était là, tel jour, et, cinquante ans plus tard encore, il est submergé par le souvenir. Il évoque les camarades tués ou blessés. Puis il visite le Mémorial et il passe de la mémoire à l'histoire, il comprend l'ampleur du débarquement, il évalue les masses humaines, le matériel, les enjeux stratégiques et politiques. Le registre froid et serein de la raison remplace celui plus chaud et plus tumultueux, des émotions. Il ne s'agit plus de revivre mais de comprendre.⁶¹ »

Cet exemple traduit bien la différence majeure entre histoire et mémoire : l'histoire est la représentation du passé, c'est la volonté de comprendre et de connaître un événement ou un

⁶⁰ Philippe JOUTARD, *Histoire et mémoires, conflits et alliance*, Paris, La Découverte, 2013, p.9.

⁶¹ Antoine PROST, *Douze leçons sur l'histoire*, collection « Points », Paris, Seuil, 1996, p.113-114.

phénomène passé et, en tant qu'opération intellectuelle, l'histoire implique une démarche scientifique basée sur l'analyse et le discours critique ; à l'inverse, la mémoire est d'abord souvenir d'événements vécus par soi-même, ses ancêtres ou les personnes de son groupe, elle est nécessairement subjective car de l'ordre de l'affectif et de l'émotionnel. Pierre Nora l'explique de façon très précise : « 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.⁶² »

Donc si la mémoire et l'histoire sont différentes, peut-on les relier tout de même ? Peut-on enseigner l'histoire à travers la mémoire ? Et inversement, peut-on transmettre la mémoire à travers l'histoire ? Il est évident que l'histoire a besoin de la mémoire au même titre que la mémoire a besoin de l'histoire ; il est cependant nécessaire d'adopter un regard critique sur tout ce qui relève de la mémoire.

B- Le point de vue officiel et les circulaires

Depuis la fin de la Seconde Guerre mondiale, la mémoire collective est devenue une préoccupation non plus seulement pour les groupes qui la façonnent, mais également pour le pouvoir politique. La mémoire devient un instrument politique : on met en avant ou on omet volontairement certains aspects de la mémoire collective afin de la remodeler. Le pouvoir politique s'empare de la vision du passé dans le but de restaurer une identité nationale. Un exemple illustrant parfaitement cette instrumentalisation de la mémoire est le « mythe résistancialiste » créé par le général de Gaulle au sortir de la guerre en 1945 ; il décide d'occulter une partie de la réalité des années noires de la France concernant le régime de Vichy pour rétablir l'identité nationale du pays, malmenée durant ces six années de guerre. Il déclare officiellement que la France a résisté massivement durant l'Occupation et occulte délibérément la complicité du régime de Vichy dans la déportation des Juifs. Un second exemple est le discours de Jacques Chirac en 1995 dans lequel il reconnaît publiquement la responsabilité de l'État français dans la déportation de milliers de Juifs. Ces deux exemples montrent bien l'influence qu'a le pouvoir politique en place sur l'évolution des mémoires.

⁶² Pierre NORA, *Entre mémoire et histoire. La problématique des lieux, Les lieux de mémoires, Tomes 1 et 3*, Paris, Gallimard, 1984 et 1992, p.19-20.

Le pouvoir exercé par l'État sur la mémoire est également visible à travers les hommages rendus aux victimes ou aux héros par le biais de commémorations ; il y a toujours eu des commémorations, cependant elles ont changé de nature avec la fin de la Seconde Guerre mondiale car cette dernière est porteuse de leçons de morale et de civisme. Depuis le début des années 1980, l'État affiche publiquement sa volonté de mener de véritables « politiques de la mémoire », expression d'Henry Rousso dans *La hantise du passé*, et cette volonté est clairement apparente dans la quantité importante de commémorations mises en place depuis près de trente ans : loi instituant la journée de la Déportation, organisation du concours national de la Résistance devenu concours national de la Résistance et de la Déportation, création et diffusion du film *Nuit et Brouillard*. En France, pas moins de cinq journées nationales commémorent la seule Seconde Guerre mondiale : le 26 avril (journée de la Déportation), le 8 mai (capitulation allemande), le 18 juin (Appel du général de Gaulle), le 16 juillet (rafle du Vél' d'Hiv) et le 27 janvier, journée européenne créée il y a peu par le Conseil de l'Europe pour commémorer la Shoah.

Prenons pour exemples de commémorations la journée nationale du souvenir de la Déportation, le dernier dimanche d'avril, et la célébration de la victoire de 1945, le 8 mai. Ces deux commémorations ont toutes deux fait l'objet jusqu'en 2000 d'une brève et même circulaire du ministre de l'Éducation nationale adressée aux recteurs, aux inspecteurs d'académie-directeurs des services départementaux de l'Éducation nationale et aux préfets. Cette circulaire exprimait le souhait qu'à l'occasion de ces commémorations « dans les écoles, les collèges et les lycées, les élèves soient amenés à approfondir leurs connaissances sur la Seconde Guerre mondiale⁶³ » et demandait « d'inviter les directeurs d'écoles, les chefs d'établissements et les enseignants à prendre une part active à ces journées commémoratives⁶⁴ ». Quelle signification doit-on donner à ces mots ? Quelle est l'attitude des enseignants confrontés à ce devoir de mémoire de plus en plus sacralisé et venant du pouvoir politique ? D'après les nombreuses conversations que j'ai eues au cours de mes recherches avec des professeurs des écoles de tous niveaux, il semble bien que ces incitations à commémorer – adressées de plus en plus souvent aux enseignants – sont peu mises en pratique en classe car ressenties par les enseignants comme trop administratives, trop injonctives et qu'elles contribuent, selon eux, à entretenir la confusion déjà trop souvent faite entre enseignement de l'histoire et mémoire.

⁶³ Bulletin Officiel, n° 15 du 15 avril 1999.

⁶⁴ Bulletin Officiel, n°15 du 20 avril 2000.

La mémoire de la Shoah, parce qu'elle a longtemps été refoulée, est la plus prompte à être politisée. Le 13 février 2008, le président de la République, Nicolas Sarkozy, lors du dîner annuel du Conseil représentatif des institutions juives de France (le CRIF), prononce un discours durant lequel il aborde la question de l'enseignement de la Shoah à l'école et annonce une nouvelle initiative mémorielle : « [...] faire en sorte que, chaque année, à partir de la rentrée scolaire 2008, tous les enfants de CM2 se voient confier la mémoire d'un des onze mille enfants français victimes de la Shoah⁶⁵ ». Cette nouvelle initiative mémorielle a été vue par bon nombre d'historiens et d'enseignants comme une nouvelle injonction du « devoir de mémoire » ; selon eux, le registre de l'émotion se substitue à l'apprentissage de l'histoire, premier devoir des enseignants. En juillet 2008, des instructions pédagogiques à propos de l'enseignement de la Shoah à l'école élémentaire ont été adressées officiellement par le ministre de l'Éducation nationale à l'ensemble du corps enseignant, sous la forme de la note de service n°2008-085 du 3 juillet 2008, publiée au Bulletin Officiel n°29 du 17 juillet 2008. Il y est rappelé la finalité civique de l'enseignement de la Shoah et l'obligation morale à laquelle il répond ; la transmission d'une mémoire et de connaissances n'est pas le seul objectif de cet enseignement : il s'agit également de donner à tous les élèves les éléments de culture et de réflexion qui leur permettront, dans leur vie de citoyens de demain, de refuser toute forme de racisme et de discrimination. Il y est aussi fait référence à la Journée de mémoire des génocides et de la prévention des crimes contre l'humanité, instituée le 27 janvier, anniversaire de la libération du camp d'Auschwitz, journée qui se doit de devenir un moment privilégié de mémoire et de réflexion dans les écoles. La difficulté d'allier la mémoire et la culture historique y est reconnue et la mise à disposition de ressources pédagogiques pour les enseignants y est annoncée ; c'est à eux de trouver les moyens qui leur semblent les plus efficaces pour aborder ce thème particulièrement sensible en classe.

Des outils pédagogiques sont donc mis à disposition des enseignants par le ministère de l'Éducation nationale, en particulier en ce qui concerne l'enseignement, reconnu comme très difficile par le corps enseignant, de la Shoah. Le Grenier de Sarah, par exemple, est un site internet réalisé par le Mémorial de la Shoah en partenariat avec le ministère de l'Éducation nationale, de l'enseignement supérieur et de la recherche, et conçu pour les enfants de l'école primaire ; il introduit à l'histoire de la Shoah sans rien taire du sort qui fut réservé aux millions de Juifs assassinés par les nazis et leurs alliés pendant la Seconde Guerre

⁶⁵ Michel GURFINKIEL, *Un devoir de mémoire*, collection « Documents », Monaco, Editions Alphée/J.-P. Bertrand, 2008, p.16.

mondiale, mais en l'abordant de manière plus ou moins détournée à travers les destins de sept enfants juifs.

De plus, depuis une trentaine d'années, des « lois mémorielles » ou « lois de mémoire » – lois affirmant le point de vue officiel du pouvoir politique en place concernant un événement historique – sont promulguées. Citons par exemple, en lien avec la Seconde Guerre mondiale, la loi n°90-615 du 13 juillet 1990 dite Loi « Gayssot » qui tend à « réprimer tout acte raciste, antisémite ou xénophobe⁶⁶ ». Ces lois mémorielles ont pour objectif de lutter contre la négation de faits historiques avérés et reconnaissent symboliquement la légitimité du devoir de mémoire. En effet, depuis plusieurs années, le « devoir de mémoire » est invoqué régulièrement et de façon insistante, tant par les plus hautes autorités de l'État comme le président de la République ou le Premier ministre, mais également par la représentation nationale qui multiplie le vote de lois mémorielles destinées à apaiser les mémoires plurielles de la Seconde Guerre mondiale, comme nous l'avons vu ci-dessus. Cependant, le risque est grand que cette injonction au « devoir de mémoire » donne l'impression que l'État veut imposer aux historiens, et plus particulièrement aux enseignants, une lecture officielle de l'histoire au nom, bien souvent, du « devoir de mémoire ».

Mais qu'est-ce que le devoir de mémoire ? Paul Ricœur le définit comme « le devoir de rendre justice, par le souvenir, à un autre que soi.⁶⁷ » Pour Henry Rousso, le devoir de mémoire a transformé la nécessité de connaître ou de se remémorer les tragédies de la Seconde Guerre mondiale en injonction impérieuse et permanente. L'historien oppose la mémoire comme nécessité éthique au devoir de mémoire pratiqué à notre époque : selon lui, quand Serge Klarsfeld crée son Mémorial de la déportation des juifs de France ou bien son Mémorial des enfants, le devoir de mémoire reste pleinement dans le registre éthique, dans cette nécessité de se souvenir pour ne pas oublier les horreurs de la guerre ; à l'inverse, lorsque le devoir de mémoire impose à une société de rester les yeux fixés sur son passé et sur sa responsabilité dans les crimes commis, il se retrouve dans une impasse. Pour Henry Rousso, le devoir de mémoire, le vrai, est le devoir de vérité impératif que Primo Lévi assigne aux survivants de la Seconde Guerre mondiale, cette nécessité de « témoigner [...] et résister à leur propre tentation de l'oubli » (Rousso 1998).

⁶⁶ Consultable à l'adresse : <https://www.legifrance.gouv.fr/affichTexte.do?cidTexte=JORFTEXT000000532990>.

⁶⁷ Paul RICŒUR, *La mémoire, l'histoire, l'oubli*, collection « L'ordre philosophique », Paris, Seuil, 2000, p.106.

Il semble donc, non seulement important mais essentiel, de veiller à distinguer la mémoire, la transmission de cette mémoire, et l'histoire, la transmission d'une vérité objective, de la vérité. François Bédarida rappelle qu'au-delà du devoir de mémoire, il y a un « devoir de connaissance », il rejoint bien Henry Rousso avec ces mots. Selon Bédarida, « il est essentiel de mémoriser les monstruosité auxquelles en est venu l'homme au lieu de les refouler dans une amnésie complice⁶⁸ » mais il met cependant en garde contre « la célébration inconditionnelle du culte de la mémoire » qui semble être la tendance trop souvent mise en avant par notre époque.

C-L'attitude des enseignants

Très souvent, l'histoire est assimilée à une discipline de mémoire. Certes, l'enseignement de l'histoire requiert une part importante de mémorisation tant d'événements que de personnages, de dates et de notions. Néanmoins, le terme de « mémoire » englobe bien plus que le simple stockage d'informations pour les élèves ; lorsque l'on enseigne l'histoire, il s'agit aussi, pour l'enseignant, de transmettre une mémoire, la mémoire d'événements du passé. La mémoire est un réel enjeu pour les apprentissages en histoire au cycle 3, surtout avec un thème comme celui de la Seconde Guerre mondiale. À travers son enseignement, le professeur contribue à construire une mémoire, une mémoire collective des événements qui se sont passés au cours de l'histoire. Aussi peut-on s'interroger sur la nature de cette mémoire à enseigner. Est-ce une mémoire officielle, celle d'une nation, nécessairement influencée par le pouvoir politique et prenant toute son ampleur lors des commémorations ? Est-ce la mémoire transmise par les témoins de cette guerre, mémoire basée sur le souvenir vécu donc fortement subjective et ouverte à l'amnésie ? Ou bien est-ce une mémoire plus collective, celle d'un groupe tout entier ? La question porte indubitablement sur le rôle des enseignants dans la transmission de la mémoire. Doit-on se cantonner à l'enseignement de l'histoire seulement ou a-t-on également un rôle de « relais de la mémoire » ? Comment gérer les circulaires officielles de plus en plus nombreuses depuis quelques années et qui incitent les enseignants et leurs classes à commémorer, à participer en grand nombre aux commémorations nationales ? Au sens étymologique du terme, commémorer, c'est se remémorer ensemble ; les commémorations sont donc des rituels nationaux visant à rassembler la nation, l'ensemble des

⁶⁸ François BÉDARIDA, « Mémoire et conscience historique dans la France contemporaine » in *Histoire et mémoire*, CRDP de Grenoble, 1998.

citoyens et il semble important que les élèves, dans la mesure où ils sont en âge de comprendre, y participent également car ce sont eux les citoyens de demain. Mais cette participation ne doit pas être vue comme une injonction car sinon elle perd son sens premier ; de plus, l'institution doit laisser aux enseignants la liberté pédagogique de choisir leur approche concernant ces commémorations. L'enseignant est là pour transmettre la mémoire d'événements passés, pour faire en sorte que les générations suivantes n'oublient pas dans la mesure où, malheureusement, les témoins tendent à disparaître. Il ne doit en aucun cas transmettre la mémoire d'un groupe en particulier, mais bien guider les élèves à exercer leur esprit critique tout en leur apportant les connaissances nécessaires pour le faire, les connaissances sur les différentes mémoires de la Seconde Guerre mondiale ; l'enseignant se tient donc comme un relais non pas de la mémoire, mais des mémoires. Au cours d'une table ronde consacrée au thème « La mémoire et l'histoire », Dominique Borne, inspecteur général d'histoire-géographie, a précisé ce que doit être, selon lui, la position des enseignants face aux commémorations officielles :

« La mémoire dont l'État s'occupe, et dont les ministres parlent, n'est pas nécessairement celle que les enseignants doivent enseigner dans les classes. [...] On ne peut occuper le temps de l'enseignement par la commémoration, car le temps de l'enseignement n'est pas seulement celui de l'événement et de la commémoration des événements [...] On se situe dans le temps long, le temps réel de l'explication et des réponses de fond dont les élèves ont besoin [...]»⁶⁹ »

Les jeunes élèves – rappelons qu'en CM2, les élèves ont entre dix et onze ans – vivent encore pour la plupart dans un monde bipolarisé – influencé par les nombreux jeux vidéo auxquels ils jouent –, ils ont une vision très manichéenne des choses avec les « gentils » d'un côté et les « méchants » de l'autre ; ils assimilent les Français aux « gentils » et les Allemands aux « méchants », ils ne sont pas conscients que la réalité est beaucoup plus complexe que cela et que la Seconde Guerre mondiale a bouleversé notre société en profondeur. Il revient donc à l'enseignant de dépasser ces représentations individuelles, et de trouver les moyens de concrétiser des faits qui paraissent assez abstraits et lointains à des enfants, afin de transmettre des savoirs, des faits les plus objectifs possibles tout en évitant de les choquer, de les traumatiser et de leur imposer une vision trop subjective des événements. Certes, la Seconde

⁶⁹ « La mémoire et l'Histoire », table ronde présidée par Henry ROUSSO, in Dominique BORNE, Jean-Louis NEMBRINI et Jean-Pierre RIOUX (dir.), Apprendre et enseigner la guerre d'Algérie et le Maghreb contemporain, Actes de l'Université d'été, 29-31 août 2001, collection « Les actes de la DESCO », CNDP/CRDP de Versailles, 2002.

Guerre mondiale reste un thème sensible et lié à l'émotion, cependant l'objectivité doit rester de mise quand on l'enseigne en classe.

De plus, si l'histoire est une discipline en général difficile à enseigner car nécessitant une certaine maturité de la part des élèves pour comprendre le décalage temporel entre passé et présent, l'étude de la Seconde Guerre mondiale l'est d'autant plus, car elle soulève des questions sensibles autour de la violence. Avec un tel sujet, il est inévitable d'en parler ; et c'est là la première question que je me suis posée : comment aborder cette violence avec des élèves ? Selon moi, il est essentiel de ne pas les en inonder afin de ne pas les traumatiser, il ne s'agit pas de leur faire perdre confiance en l'homme, en l'humanité ; aussi me semble-t-il judicieux de traiter ce thème sans utiliser d'images choquantes, sans utiliser d'images illustrant visuellement la violence ou la mort.

L'enjeu principal de l'étude de l'histoire est de donner du sens au passé afin de comprendre le présent et d'envisager le futur ; ce thème de la Seconde Guerre mondiale l'illustre bien : il est important pour tous les citoyens et donc pour les élèves, en tant que futurs citoyens, de donner du sens à ce passé, d'en saisir les enjeux afin de comprendre le monde d'aujourd'hui et d'envisager l'avenir. L'école joue un rôle essentiel dans la transmission de ce passé, de la mémoire comme objet d'histoire. Les témoins de la dernière guerre tendant à disparaître, c'est donc à l'école de donner aux élèves cet accès primordial au passé. Pour cela, il est essentiel que l'enseignant, tout comme l'historien, prenne du recul face à la mémoire, collective ou individuelle, afin de rester le plus objectif possible.

Il me semble pertinent de citer ici l'historien Antoine Prost qui, dans son ouvrage *Douze leçons sur l'histoire*, rappelle le devoir de chaque historien qu'il me semble possible d'étendre à tout enseignant en histoire :

« Le défi des historiens contemporains est de transformer en histoire la demande de mémoire car il vaut mieux que l'humanité se conduise en fonction de raisons que de sentiments. Les historiens ont donc un devoir d'histoire.⁷⁰ »

La tendance actuelle est, depuis plusieurs années maintenant, à la politique commémorative en milieu scolaire. Du 27 janvier qui a été décrété officiellement il y a peu Journée de la mémoire de l'Holocauste et de la prévention des crimes contre l'humanité, à la revendication de certains d'une Journée nationale de la Résistance, le risque est de se diriger

⁷⁰ Antoine PROST, *Douze leçons sur l'histoire*, collection « Points », Paris, Seuil, 1996, p.305.

progressivement vers un éparpillement de ces mémoires et nécessairement vers l'oubli de certaines, car les mémoires de la Seconde Guerre mondiale sont plurielles. Le risque est grand aussi, avec ces injonctions aux enseignants de participer activement aux commémorations, de tomber dans une démarche commémorative à dates précises sans réel travail de fond autour de ces mémoires en classe. Paul Ricœur le souligne lorsqu'il écrit : « le devoir de mémoire est lourd d'équivoque parce que l'injonction de se souvenir risque d'être entendue comme une invitation adressée à la mémoire à court-circuiter le travail de mémoire.⁷¹ » Il est donc important qu'un réel travail de mémoire, plus que le seul « devoir de mémoire », soit réalisé en classe avec les élèves.

II – Pratique de classe

A-Présentation générale de la séquence et de ses finalités

La séquence pédagogique sur la Seconde Guerre mondiale que j'ai élaborée et dont j'ai pu tester une séance en classe durant l'un de mes stages en première année de Master, s'intègre dans une programmation de cycle 3 et conformément aux Instructions officielles, se tient en fin d'année de CM2. Afin d'accorder le temps nécessaire selon moi à chacune des notions sous-jacentes à ce thème et désirant proposer plusieurs types de documents aux élèves pour bâtir les apprentissages, j'ai volontairement construit une séquence assez longue et scindée en deux sous-séquences : la première traite chronologiquement de tous les aspects essentiels de la Seconde Guerre mondiale alors que la seconde aborde la notion de génocide, d'extermination des Juifs et des Tziganes. Dans les programmes officiels, les deux thèmes sont distincts mais selon moi, et d'après mes nombreuses lectures, il me semble pertinent de ne pas les séparer afin de rendre plus concret le lien qui existe entre cette guerre et le génocide pour les élèves. Je n'ai cependant pas eu l'occasion de tester la sous-séquence sur la Shoah, aussi ne m'y attarderai-je pas dans ce mémoire.

J'ai choisi d'inscrire cette séquence dans un projet interdisciplinaire, m'appuyant sur les recommandations officielles qui incitent de plus en plus les enseignants à lier les disciplines entre elles via l'interdisciplinarité. Durant la période pendant laquelle je travaillerai sur la Seconde Guerre mondiale avec mes élèves, je relierai donc histoire, français, éducation morale et civique, éducation musicale et arts visuels à travers ce même thème de la

⁷¹ Paul RICŒUR, *La mémoire, l'histoire, l'oubli*, collection « L'ordre philosophique », Paris, Seuil, 2000, p.106.

guerre. Cette interdisciplinarité permet d'envisager un sujet sous tous ses angles et cela me semble particulièrement intéressant dans le cadre de la Seconde Guerre mondiale. N'étant que de passage pour une courte semaine dans cette classe de CM2, je n'ai malheureusement pas pu, moi-même, mettre en pratique ce projet d'interdisciplinarité mais je l'ai développé de façon théorique afin de le transmettre à l'enseignante titulaire de la classe qui, de son côté, a pu mettre en œuvre ces idées. Le lien avec l'éducation morale et civique semble évident : l'étude de cette guerre induit nécessairement le travail en parallèle sur des notions telles que le racisme, l'antisémitisme, le respect, la tolérance, le refus de toute discrimination, les droits de l'homme et du citoyen... En français, les textes supports en étude de la langue, en dictée notamment, sont tous des extraits d'ouvrages relatant des faits de la Seconde Guerre mondiale ; en poésie, les poèmes proposés aux élèves pendant la période sont des œuvres de poètes engagés comme Robert Desnos ou Paul Eluard avec son fameux poème, *Liberté* ; en littérature, la mise en place d'un rallye-lecture me semble particulièrement intéressante : proposer aux élèves une caisse remplie d'ouvrages de littérature de jeunesse sur le thème de la Seconde Guerre mondiale tels que, pour n'en citer que quelques-uns, *La guerre de Jules* dans la collection J'aime Lire, *Il faut désobéir* de Didier Daeninckx, *Otto* de Tomi Ungerer, *Le journal d'Anne Frank*, *Rouge Braise* de Rolande Causse, *Un sac de billes* de Joseph Joffo, *Chère Traudi* d'Anne Villeneuve. D'un point de vue plus artistique, l'apprentissage du *Chant des Partisans* de Joseph Kessel et Maurice Druon en éducation musicale me paraît pertinent puisqu'il permet de travailler à la fois sur la musique, sur la mélodie et le rythme de la chanson, notions propres au domaine musical, mais il permet également de travailler sur les paroles et sur leur sens, sur le contexte d'écriture du chant, d'où ce lien avec la Seconde Guerre mondiale. Enfin, en arts visuels, j'ai envisagé une activité autour du thème de la liberté : donner ce simple mot « liberté » et laisser les élèves libres de s'exprimer, de dessiner ce que ce terme représente pour eux avant d'en débattre ensemble.

À travers ce sujet de la Seconde Guerre mondiale, les élèves sont donc amenés à s'interroger sur les caractéristiques particulières de cette guerre, mais pas seulement ; ils sont également conduits à s'interroger sur le comportement des hommes et plus particulièrement sur le respect et le refus de toute discrimination et intolérance ; c'est pourquoi ce thème est en lien étroit avec l'éducation morale et civique. Outre l'ouverture d'esprit à la diversité et à la tolérance et l'acquisition de repères temporels, spatiaux et culturels, l'enseignement de la Seconde Guerre mondiale est formateur et revêt un véritable enjeu pour les élèves : il contribue à leur formation civique en les amenant à devenir des citoyens éclairés sur leur

passé, responsables et partageant un même système de valeurs. Et c'est là l'un des objectifs majeurs de l'enseignement de l'histoire, former une identité nationale via le partage de valeurs afin d'éveiller les élèves à leur citoyenneté. En tant qu'enseignante, en les conduisant à s'interroger sur cette période particulièrement sombre de notre histoire, je leur propose de mener une véritable réflexion sur un pan de notre passé qui a fait le monde tel que nous le connaissons aujourd'hui. L'étude de thèmes inhérents à ce sujet comme le racisme, la discrimination, l'intolérance, le non-respect des libertés premières permet d'aborder les dangers de comportements racistes ou intolérants ainsi que l'inutilité de la violence qui n'est pas le seul moyen de régler un conflit, ni le plus efficace d'ailleurs. L'une des finalités essentielles de l'enseignement de l'histoire, et la finalité la plus importante selon moi dans l'enseignement de la Seconde Guerre mondiale, est d'amener les élèves à devenir des citoyens informés, responsables, critiques et partageant un même système de valeurs basé sur le respect et le refus de toute discrimination. C'est en cela que l'étude de cette période me semble particulièrement formatrice.

La séquence que j'ai réalisée se découpe donc en deux sous-séquences : la première, sur la Seconde Guerre mondiale en elle-même, comporte quatre séances ainsi qu'une sortie pédagogique et une évaluation sommative (voir annexe) ; la seconde, que je ne développerai pas plus en détails dans ce mémoire, est centrée sur le génocide des Juifs et des Tziganes et se compose de trois séances dont une évaluation sommative en dernière séance. J'attache une grande importance à la qualité et à la diversité des supports d'enseignement, aussi ai-je choisi des documents-soutiens de natures variées. De plus, l'apprentissage de l'autonomie me semblant particulièrement important, j'utilise beaucoup le travail en groupes afin de développer les compétences à la fois langagières et sociales des élèves.

Cette séquence a été menée en fin d'année scolaire, dans une classe de CM2 de 24 élèves dans un quartier plutôt difficile ; j'ai moi-même eu l'occasion de tester l'une des séances et l'enseignante titulaire a, quant à elle, mis en pratique le reste de ma séquence avec ses élèves, tout en développant le projet interdisciplinaire que j'avais imaginé.

B- Présentation des différentes séances

Comme je l'ai expliqué ci-dessus, j'ai donc scindé ma séquence en deux sous-séquences : la première traite de la Seconde Guerre mondiale de façon chronologique alors

que la seconde aborde la notion délicate de crime contre l'humanité avec l'extermination des Juifs et des Tziganes, sous-séquence que je n'ai malheureusement pas pu voir testée dans la réalité d'une classe, aussi ne vais-je pas la détailler ici. Je vais donc, dans cette partie, développer chaque séance de la première sous-séquence que j'ai construite, afin de justifier les choix pédagogiques que j'ai été amenée à faire.

1- Première séance : les origines et la mondialisation du conflit

La première séance traite des débuts de la Seconde Guerre mondiale. L'objectif principal de cette séance d'introduction est d'amener les élèves à comprendre et à décrire l'ampleur du conflit. En amont de cette séquence, il semble essentiel d'avoir abordé avec eux la fragilité de la paix signée à Versailles en 1919 après la fin de la Première Guerre mondiale ainsi que la montée du fascisme en Europe afin que les élèves soient conscients du contexte particulier d'avant-guerre en 1939 et qu'ils aient les notions nécessaires à la compréhension de ce dernier. Il est cependant inévitable de réactiver ces connaissances en début de séquence ainsi que de faire émerger les représentations des élèves sur cette guerre ; pour moi, cette étape est indispensable, surtout en introduction d'un thème aussi complexe et sujet à débat que la Seconde Guerre mondiale. À une époque où il ne se passe pas une journée sans que cette guerre ne soit abordée, de façon plus ou moins développée, à la télévision, à la radio, dans la presse ou pour la sortie d'un ouvrage qui lui est dédié, les élèves ont nécessairement déjà entendu parler de ce conflit et il est important de prendre connaissance de ces représentations, des représentations qu'ils ont de la guerre, et plus spécifiquement de cette guerre. Je choisis de le faire à partir de l'observation de la une d'un journal, *L'Intransigeant*, qui titre « La France et l'Angleterre sont en état de guerre avec l'Allemagne ». Ce premier travail, à l'oral, permet d'une part de recueillir les représentations des élèves et ce qu'ils savent déjà de la Seconde Guerre mondiale, mais également de situer les pays en guerre en ce début de conflit et de rappeler le contexte particulier de l'année 1939 en France et en Allemagne. Dans un deuxième temps, les élèves mobilisent leur capacité d'écoute et d'analyse d'une information orale puisqu'à partir de la lecture collective d'un texte abordant la notion de guerre éclair et la mondialisation du conflit, ils doivent tenter de restituer quelle est l'ambition d'Hitler en 1939 et définir ce qu'est, selon eux, la guerre éclair. Ce texte permet également d'aborder la notion de mondialisation de la guerre ; les élèves sont amenés à comprendre que l'entrée en guerre des États-Unis en 1941 suite au bombardement de la base

américaine de Pearl Harbour par les Japonais, et l'appel des pays européens à leurs colonies pour combattre à leurs côtés entraînent la mondialisation de la guerre. La troisième phase de cette séance est une activité à l'écrit en binôme ; si j'utilise à plusieurs reprises cette modalité de travail, c'est parce qu'elle favorise la coopération dans la construction du savoir. Le document-support de la séance, l'ordre de mobilisation générale, est affiché en grand format au tableau puis distribué à chaque élève avec un questionnaire. Cette phase de recherche permet tout d'abord un travail collectif sur le document en lui-même qu'il faut identifier en donnant sa nature, sa date, son auteur et le public visé ; puis il permet, en binôme, un repérage du symbole représentant la France sur l'affiche – le drapeau tricolore –, des personnes mobilisées pour aller se battre – tous les hommes appartenant aux armées de terre, de mer et de l'air, ceux appartenant aux troupes coloniales et au service auxiliaire –. Il s'agit également, pour l'enseignant, de guider les élèves dans la compréhension de l'expression « guerre totale », c'est-à-dire guerre mobilisant toutes les ressources d'un pays, non seulement humaines mais également matérielles. La compétence transversale travaillée ici est l'analyse et l'interprétation d'une image. La mise en commun orale qui suit doit permettre la prise de parole de chacun dans la mesure du possible. La quatrième et dernière phase de cette séance 1 consiste en l'institutionnalisation des connaissances apprises ce jour-là par le biais d'une trace écrite que les élèves sont amenés à construire eux-mêmes afin qu'ils soient acteurs de leurs apprentissages : une carte de l'Europe en 1939 leur est distribuée, ils la titrent, la complètent et la légendent afin d'illustrer les forces en présence en ce début de guerre – les forces de l'Axe avec l'Allemagne et l'Italie, et les forces alliées avec la France, le Royaume-Uni et la Russie.

2- Deuxième séance : l'Occupation et la collaboration

La deuxième séance s'intitule « La France sous domination nazie » et a pour objectif d'amener les élèves à connaître les principales caractéristiques de la France occupée par l'Allemagne nazie. La division de la France par une ligne de démarcation ainsi que la vie des Français pendant l'Occupation y sont abordées. J'ai délibérément choisi de ne pas traiter l'Occupation de la France et la Résistance dans une unique séance comme cela est souvent le cas dans les manuels scolaires afin d'accorder le temps nécessaire à chaque notion, l'une me paraissant aussi importante que l'autre étant donné que ce sont deux compétences distinctes dans les programmes officiels. Cette séance débute tout d'abord par un rappel de ce qui a été

fait précédemment afin de redéfinir le contexte des débuts de la Seconde Guerre mondiale. Dans un premier temps, toujours dans l'objectif de travailler chez les élèves la capacité d'écoute et de synthèse d'une information orale, l'enseignant lit un court texte relatant l'arrêt des combats en France, la création de l'État français dirigé par le maréchal Pétain et la division de la France en deux zones distinctes. Le but de ce travail à l'oral est de construire une définition précise mais accessible à des élèves de CM2 des termes « armistice » – accord signé entre deux pays pour arrêter les combats – et « collaboration » – aide que la France a apportée aux Allemands entre 1940 et 1945 pendant l'Occupation du pays par les nazis –, deux termes faisant partie du vocabulaire à connaître listé dans les instructions officielles. La construction collective de ces définitions me semble être un choix pédagogique intéressant car les élèves sont ici acteurs de leurs apprentissages et ils retiennent d'autant mieux les notions si ce sont eux qui les ont construites. Le concept de ligne de démarcation est difficile à appréhender et particulièrement abstrait pour des enfants de cet âge ; c'est pourquoi la classe lit ensuite un extrait de « La guerre de Jules », un *J'aime lire*, qui explique, à hauteur d'enfant, ce concept abstrait. La littérature de jeunesse est un outil pédagogique particulièrement efficace quand il s'agit d'illustrer des concepts abstraits et complexes de manière plus concrète pour les élèves. La reformulation de l'extrait lu permet de s'assurer de la compréhension de tous. La troisième phase de cette séance 2 est individuelle et constitue en l'élaboration de la deuxième trace écrite de la séance – les définitions copiées en début de séance étant la première – : les élèves reçoivent une carte de la France divisée en deux zones par la ligne de démarcation, carte dont ils doivent compléter la légende puis colorier les deux zones séparées par la ligne de démarcation en plaçant les villes de Paris et Vichy à l'endroit adéquat. J'attache une grande importance au travail de l'oral, qui reste, selon moi, un dispositif particulièrement intéressant en classe ; c'est pour cette raison que la dernière phase de cette séance est entièrement orale. À partir de l'observation d'une photographie datant du 24 octobre 1940 et montrant le maréchal Pétain et Hitler échangeant une poignée de main à Montoire, les élèves identifient le document ainsi que les personnages présents sur l'image, puis débattent entre eux sur le sens à donner à cette poignée de main entre les deux chefs ennemis. Cet échange permet de rendre concret le terme « collaboration » défini en début de séance et de travailler les compétences langagières et communicationnelles des élèves par le biais du débat où chacun est libre d'exprimer son point de vue tant qu'il le justifie. Comme je trouve essentiel de présenter aux élèves des documents historiques de natures aussi variées que possible, un authentique ticket de rationnement circule dans la classe et à partir de son observation, l'enseignant encourage les élèves à donner leur avis sur son utilisation pendant la

guerre. Enfin, une synthèse à trous est distribuée à chaque élève qui la complète en réutilisant le vocabulaire travaillé jusqu'alors.

3- Troisième séance : la Résistance et ses actions

La troisième séance, celle que j'ai pu moi-même menée dans cette classe de CM2, porte sur la Résistance. L'objectif ici est d'amener les élèves à connaître le rôle de Charles de Gaulle pendant la Seconde Guerre mondiale et à décrire et définir la Résistance à partir de l'exemple de Jean Moulin. En amont, lors d'une séance d'informatique avec l'enseignante titulaire, les élèves ont fait une recherche sur internet afin d'établir la carte d'identité de chacun des deux personnages importants étudiés au cours de cette séance, Jean Moulin et Charles de Gaulle. Ce travail favorise non seulement l'autonomie puisque les élèves ont cherché des informations à la fois dans des encyclopédies et sur internet, mais il permet aussi de valider certaines compétences du socle commun de connaissances, de compétences et de culture dans la partie maîtrise des techniques usuelles de l'information et de la communication ; en effet, les élèves doivent être capables d'utiliser l'outil informatique pour s'informer, se documenter, présenter un travail, communiquer et de faire preuve d'esprit critique face à l'information et à son traitement. En début de séance, je fais donc un bref rappel des renseignements qu'ils ont trouvés sur Charles de Gaulle et Jean Moulin afin de réactiver les connaissances sur ces deux figures historiques. Le document-support que j'ai choisi d'utiliser ici est l'affiche « À tous les Français » placardée dans les rues de Londres les 3 et 4 août 1940 ; elle est accrochée au tableau puis présentée collectivement : les élèves identifient la nature du document ainsi que les symboles représentant la France sur l'affiche – les couleurs bleu, blanc, rouge – et ce premier travail me permet de revenir avec eux sur le contexte de l'écriture de cette affiche et sur les causes de la présence de De Gaulle à Londres, causes dont ils ont déjà entendu parler puisque faisant partie des renseignements rassemblés lors des recherches informatiques. Puis, la classe est divisée en six groupes de quatre élèves et chacun reçoit l'affiche et un questionnaire à compléter. Ce dispositif de travail en groupe me paraissait particulièrement pertinent ici car l'analyse de cette affiche me semble être un point de départ idéal pour un échange de points de vue, pour un débat d'interprétation. Dans chaque groupe, sont désignés un secrétaire chargé de prendre des notes, et un porte-parole qui devra, lui, rendre compte, lors de la mise en commun, des réponses trouvées. Suit donc la mise en commun, à l'oral, pendant laquelle je tente d'interroger chaque groupe par le biais de son

porte-parole afin que tous puissent s'exprimer et donner leur point de vue en l'argumentant. Chaque argument avancé par un élève est noté au tableau afin de préparer l'élaboration de la synthèse en fin de séance. La classe établit ensuite, à partir de toutes les informations partagées, une définition du terme « Résistance » – ensemble des actions menées pendant la Seconde Guerre mondiale par des personnes et des organisations pour lutter contre l'occupant nazi. La troisième phase de cette séance est une phase purement orale traitant plus précisément de l'une des dates repères des programmes officiels, le 18 juin 1940 : appel du général de Gaulle. Il s'agit de l'écoute collective d'un discours du général de Gaulle datant du 22 juin 1940. L'enregistrement de l'appel du 18 juin 1940 ayant été perdu, j'ai choisi de privilégier l'écoute d'un autre discours audio du général plutôt que la lecture du tapuscrit de l'appel du 18 juin lui-même ; cela m'a paru en effet plus intéressant d'utiliser ici l'audio plutôt que l'écrit afin que les élèves se rendent réellement compte des difficultés de compréhension, en France, d'un tel message audio émanant de Londres. L'analyse de cet enregistrement permet de revenir de façon plus précise sur la volonté de De Gaulle de poursuivre le combat ainsi que sur les effets de ce discours en France via les hypothèses émises par les élèves. Deux photographies sont ensuite affichées au tableau : l'une montrant un sabotage de voie ferrée par des résistants et l'autre représentant Jean Moulin. Toujours dans cette volonté de présenter aux élèves des documents de natures diverses, ces deux photographies m'ont semblé intéressantes pour, d'une part, définir le rôle de Jean Moulin dans la Résistance, mais également pour illustrer de façon concrète les actions menées par les résistants, comme le sabotage de voies ferrées ; cela me permet aussi d'évoquer les risques encourus par les résistants. Afin de garder une trace des éléments de réponse apportés par les élèves au cours de l'analyse de ces deux documents, je note les mots-clefs qu'ils énoncent au tableau, cette trace étant importante pour l'élaboration ultérieure de la synthèse. En effet, la séance se termine par la construction d'une synthèse reprenant tous les mots-clefs répertoriés tout au long des activités menées au cours de cette troisième séance. Pour l'avoir testé à plusieurs reprises, j'ai personnellement constaté qu'il était bénéfique pour les élèves de construire eux-mêmes une trace écrite plutôt que ce soit l'enseignant qui la leur apporte ; c'est pourquoi nous élaborons ensemble, au tableau, la première partie d'une synthèse qui sera poursuivie et terminée lors de la séance suivante.

4- Quatrième séance : un lourd bilan pour la France et l'Europe

La quatrième séance, la dernière de cette première sous-séquence, concerne la libération de la France et le bilan de la Seconde Guerre mondiale ; l'objectif pour les élèves est de connaître le rôle de Charles de Gaulle dans la libération ainsi que quelques éléments du bilan dramatique du conflit et de la division de l'Europe qui en résulte. Dans une première phase, les élèves font émerger leurs idées face à la une du journal *Franc-Tireur* qui est affichée au tableau et qui est datée du 8 mai 1945 et titrée « L'Allemagne a capitulé ». Ce document de presse est mis en relation avec une photographie contemporaine d'une commémoration du 8 mai afin de guider les élèves sur le sens à donner à cette commémoration, sur le fait que chaque année, le 8 mai, la France commémore la fin de la Seconde Guerre mondiale. La question que l'on peut se poser et que certains élèves se sont posée, c'est : pourquoi voit-on une photographie du général de Gaulle à la une de ce journal ? C'est là que le lien se fait entre les actions du général de Gaulle et la libération de la France ; certes de Gaulle n'est pas seul à participer à la libération du pays, loin de là, mais pour les élèves, cette une de journal illustre son rôle dans la libération de la France, ce qui est la première compétence visée dans cette séance. Dans un deuxième temps, l'observation d'une carte de France représentant les deux débarquements de 1944 permet de situer plus précisément le lieu des débarquements et leur progression dans le pays ; une majorité des élèves a déjà entendu parler des débarquements, ou plus exactement du Débarquement du 6 juin 1944 en Normandie, celui-ci étant régulièrement abordé dans les médias, cependant tous ne situent pas la Normandie de façon précise et peu sont capables d'expliquer réellement qui a débarqué en France et ce qu'il s'est passé à partir de cette date. Le but de cette analyse à l'oral est ici d'interpréter une carte historique afin de comprendre le rôle que les débarquements ont joué dans l'issue du conflit. J'ai choisi, pour cette quatrième séance, un document-support différent de ceux utilisés jusqu'alors, toujours dans ce souci de faire expérimenter des documents de natures variées aux élèves. La classe se répartit en binômes et chaque élève reçoit un tableau statistique dressant le bilan de la Seconde Guerre mondiale ainsi que le questionnaire qui lui est associé. La lecture d'un tableau est, pour la plupart des élèves de CM2, acquise, mais l'interprétation d'un tel tableau reste une tâche complexe et cela me semble pertinent ici, pour travailler le bilan de la guerre, de choisir un tel document. J'ai néanmoins vite remarqué les limites de ce tableau : il ne présente que les pertes humaines de la Seconde Guerre mondiale qui sont, certes, particulièrement importantes à aborder, mais il me paraît essentiel de parler également des pertes matérielles, des destructions de villes

entières qui restent un élément caractéristique et marquant de cette guerre. Le document ne traitant pas de ces pertes matérielles, c'est donc durant la mise en commun orale qui suit le travail à l'écrit en binôme que sera abordée cette question. La fin du conflit ne marque pour autant pas la fin des confrontations puisqu'en 1945, le monde est divisé. Cette division, quelque peu abstraite pour les élèves sans représentation, leur est montrée à travers une carte d'Europe illustrant bien la séparation entre l'Europe de l'Ouest et l'Europe de l'Est. Afin de faire le lien avec la séquence d'histoire qui suit dans les programmes officiels, la construction européenne, le plus important, selon moi, est d'insister sur la volonté de paix qui émerge à la fin de la guerre et sur la reconstruction qui débute dès 1945. Le dernier temps de cette séance est consacré à l'élaboration collective de la synthèse commencée en séance 3 et à sa copie dans le cahier d'histoire ; la participation de chacun dans la construction de cette leçon permet de la modéliser et de la rendre accessible à chaque élève.

5- La sortie pédagogique

Dans le cadre de ce thème de la Seconde Guerre mondiale, j'ai planifié, en théorie, une sortie scolaire en lien avec la séance 3 sur la Résistance. Si j'ai tenu à intégrer une sortie pédagogique dans cette séquence, c'est parce que je trouve très important de s'appuyer, de façon générale mais dans l'enseignement de l'histoire en particulier, sur le patrimoine local et proche des élèves, dans la mesure où cela est possible bien sûr. En effet, le contact avec le patrimoine local permet de rendre des notions souvent abstraites plus concrètes pour les élèves. En théorie, cette sortie s'intégrerait entre la première et la seconde partie de la séquence ; dans la pratique, elle n'a pas pu se faire lors de l'expérimentation de la séquence en classe, ce qui m'a permis de me rendre compte de la difficulté de mise en œuvre d'un tel projet. Originaire de Lyon, il m'a semblé pertinent de centrer cette sortie sur l'un des personnages marquants pour la ville : Jean Moulin. Ce choix est d'autant plus intéressant que Jean Moulin est l'un des personnages historiques que les élèves sont amenés à connaître puisqu'il fait partie des repères listés dans les programmes officiels. Durant une demi-journée, sur le temps scolaire, la classe refait l'itinéraire de cette figure locale, du mémorial qui lui est dédié à Caluire-et-Cuire et où il a été arrêté le 21 juin 1943 avec d'autres figures de la Résistance, à la prison Montluc où il a été interné en passant par le Centre d'Histoire, de la Résistance et de la Déportation, École de santé à l'époque, où il a été interrogé et torturé par le chef de la Gestapo, Klaus Barbie. Ce parcours est organisé à travers la ville de Lyon et

permet de donner du sens aux apprentissages des élèves par ce contact direct avec leur environnement culturel local.

6- L'évaluation sommative de fin de séquence

L'évaluation sommative, en dernière séance, vise à la fois l'apprentissage de notions et leur compréhension ainsi que la mise en œuvre de savoir-faire spécifiques. Afin d'évaluer ces deux éléments, il est primordial de proposer aux élèves des exercices variés dans l'évaluation, variés mais reprenant les mêmes compétences qui ont été travaillées au fil des séances. Le premier exercice de cette évaluation vise l'évaluation de notions, des dates repères à connaître à la fin de cette séquence : les élèves placent des événements sur une frise chronologique – le débarquement des troupes alliées en France, le début et la fin de la Seconde Guerre mondiale ainsi que l'Appel du général de Gaulle depuis Londres. Le deuxième exercice évalue à la fois des connaissances – les caractéristiques de la France occupée et la division du pays – et un savoir-faire – compléter et légènder une carte historique. L'exercice suivant est plus centré sur les personnages à connaître à la fin de la séquence, donc il vise l'évaluation de connaissances : l'élève nomme les personnages représentés sur les quatre photographies – le général de Gaulle, Jean Moulin, Hitler et Pétain – et réinvestit également du vocabulaire puisqu'il doit distinguer les membres des forces alliées des membres des forces de l'Axe. Le dernier exercice évalue, lui, un savoir-faire – lire et interpréter un texte historique ; j'ai délibérément choisi un texte portant sur un événement qui a été étudié précisément en classe, l'Appel du général de Gaulle. L'élève doit identifier l'auteur du texte, son destinataire, il doit repérer les expressions montrant que l'auteur, le général de Gaulle, garde confiance dans la victoire ainsi que celles montrant les atouts sur lesquels la France peut compter pour l'aider à remporter la guerre ; la dernière question relève de l'interprétation puisqu'il est demandé à l'élève d'émettre une hypothèse quant à l'impact de cet appel sur la suite du conflit. À travers les quatre exercices de cette évaluation sommative, les élèves valident à la fois des acquis notionnels et des acquis en termes de savoir-faire.

C-Analyse réflexive de la séquence

La première chose que je tiens à préciser, c'est que j'ai construit cette séquence alors que j'étais encore au début de mes recherches ; en effet, désirant la tester en classe durant l'un

de mes stages de première année de Master, il était donc essentiel qu'elle soit prête le plus rapidement possible. C'est pourquoi certains aspects ne sont pas développés autant que je l'aurais souhaité.

D'un point de vue global, cette séquence, menée, rappelons-le, dans une classe de CM2, dans un quartier plutôt difficile, s'est bien passée dans le sens où la plupart des élèves ont montré un intérêt certain pour le sujet. L'enseignante titulaire qui a accepté de tester ma séquence dans sa classe, a cependant rencontré quelques difficultés, tout comme moi durant la séance que j'ai moi-même menée avec cette classe.

La première difficulté rencontrée, je m'en suis moi-même rendu compte, a été en termes de dispositif. À plusieurs reprises, j'utilise le travail en groupe dans la séquence car je trouve que cela permet de travailler à la fois des compétences en histoire mais également des compétences plus langagières et communicationnelles. Il s'est avéré que cette classe de CM2 n'avait pas l'habitude de travailler en groupe, aussi la constitution des groupes a-t-elle posé problème ; certains élèves ont eu du mal à trouver leur place dans le groupe, à se faire entendre, les règles de base d'un tel dispositif n'ont pas toujours été respectées – le respect de la parole de chacun, l'écoute, la coopération. Pour pallier cette difficulté, il faudrait prévoir la constitution des groupes en amont afin d'éviter la cohue générée par la création des groupes et le déplacement des élèves dans la classe.

La deuxième difficulté qui a été relevée par l'enseignante titulaire plus particulièrement, a été la trop grande place que j'accorde au travail oral collectif dans cette séquence. En effet, dans chaque séance, j'utilise au moins trois voire quatre fois ce dispositif collectif oral, tant pour le recueil des représentations de chacun que pour la mise en commun après un travail écrit ou pour l'analyse d'un document, ce dispositif me semblant intéressant pour la construction collective du savoir. L'enseignante m'a néanmoins conseillé d'y recourir moins souvent car les élèves se déconcentrent plus rapidement et les apprentissages ne sont pas aussi efficaces que par écrit. Il faudrait donc, après réflexion et remise en question de mes choix pédagogiques, réduire les temps collectifs à l'oral afin de consacrer plus de temps au travail écrit qui conserve l'attention des élèves plus longtemps et qui permet donc des apprentissages plus efficaces.

La sous-séquence que j'avais préparée sur la Shoah et qui n'a pas pu être testée dans la réalité d'une classe, soulève également bon nombre de difficultés que je distingue *a priori*. Tout d'abord, la difficulté évidente du thème qui, nécessairement, est lié à la violence et à la

mort, deux concepts qui peuvent s'avérer non seulement compliqués à appréhender pour des élèves de dix ans, mais également traumatisants si l'on n'y prend pas garde. De plus, des revendications communautaires peuvent apparaître parmi les élèves, surtout dans le contexte d'un quartier difficile, comme l'était celui où j'ai fait ce stage ; des conflits entre élèves peuvent ainsi naître lors de l'étude de ce sujet, aussi faut-il être particulièrement vigilant dans le choix de ses mots et précis dans les explications que l'on donne. Ayant élaboré cette séquence en amont de mes recherches historiographiques, je peux dire *a posteriori* que j'inclurai dans ces séances sur le génocide, un temps d'explication des différents termes que l'on peut rencontrer (génocide, Shoah, solution finale, extermination, Holocauste) ; de plus, je serai attentive à ne pas utiliser l'expression « camp d'extermination » afin de ne pas entraîner de confusion dans l'esprit des jeunes élèves, mais d'employer le terme « centre de mise à mort » en leur expliquant clairement la différence entre le système d'extermination et le système concentrationnaire. Je tâcherai également de définir, le plus clairement possible, avec des termes adaptés à l'âge des élèves bien sûr, le processus qui a conduit à l'extermination des Juifs et des Tziganes, processus qui n'a pas seulement été décidé par Hitler et les autorités nazies mais qui relève aussi de décisions prises sur le terrain suivant les circonstances.

Enfin, je voudrais revenir plus en détails sur la séance que j'ai moi-même menée en classe, la troisième séance de cette séquence. Les élèves ont tout de suite montré un certain intérêt pour la Résistance, je me suis rendu compte qu'ils connaissaient des choses à ce sujet, mais pas forcément des choses objectives. Chacun amène en classe ce qu'il a entendu à la maison ou dehors et cela peut créer des tensions, surtout avec un thème comme celui de la Résistance. Encore aujourd'hui, pour beaucoup de gens, la Résistance reste la référence morale et la collaboration la référence honteuse de cette période. Il est alors du devoir de l'enseignant d'objectiver ces références et c'est ce que j'ai tenté de faire en travaillant durant cette troisième séance sur le sens de la Résistance et sur les actions entreprises par les résistants durant la Seconde Guerre mondiale. J'ai essayé de transmettre des connaissances sur cette période aux élèves afin qu'ils puissent se faire, eux-mêmes, leur propre opinion ; c'est là l'un des objectifs majeurs de l'enseignement de l'histoire, donner les moyens aux élèves de se faire leur propre avis et d'exercer leur esprit critique. Durant cette séance, la phase de travail sur l'écoute du discours audio du général de Gaulle a été un moment particulièrement intéressant car les élèves étaient très attentifs ; l'utilisation ici de l'audio est donc pertinente car cela a permis aux élèves de se rendre compte par eux-mêmes et non par l'intermédiaire du professeur, des difficultés d'écoute d'un tel message à l'époque.

L'élaboration collective de la synthèse a, quant à elle, plutôt bien fonctionné ; les élèves ont construit eux-mêmes la leçon avec les mots de vocabulaire qui leur semblaient les plus pertinents, ce qui la rend réellement accessible à chacun. Lors de l'évaluation, j'ai d'ailleurs remarqué que l'exercice traitant de l'Appel du général de Gaulle était le mieux réussi, ce qui prouve qu'il est plus intéressant de faire construire la synthèse par les élèves que de leur en fournir une toute prête.

Après toutes les recherches que j'ai faites pour ce mémoire et la réflexion qui les a accompagnées, je reverrai certains aspects de cette séquence. Premièrement, dans la quatrième séance concernant la libération de la France, j'inclurai un travail à partir d'un extrait d'une vidéo, *C'est pas sorcier*, que j'ai trouvée au cours de mes recherches et qui est vraiment intéressante car expliquant à la fois des informations historiques sur les débarquements et montrant également des images d'archives d'époque ; il me semble, après réflexion, plus pertinent d'utiliser le support vidéo plutôt que la carte historique pour aborder les débarquements car l'image, et surtout l'image d'archives, permet de concrétiser ces notions de débarquements pour les élèves. Deuxièmement, j'étofferais la séquence avec plus de recherches menées par les élèves ; après mes lectures, je trouve intéressant de faire réaliser des exposés aux élèves car cela les met en situation de recherche, ils se placent en tant qu'historiens devant regrouper des informations historiques en confrontant différents documents. Les exposés leur permet aussi de construire eux-mêmes leur savoir et développe les compétences langagières et communicationnelles durant la phase d'exposé oral. La séance sur la France dans la guerre se prêterait bien à ce travail d'exposés : les élèves auraient différents ouvrages historiques ainsi que l'outil informatique à leur disposition pour regrouper des renseignements sur la vie des Français pendant l'Occupation, sur le rationnement, sur la collaboration également. Chaque groupe aurait un thème de recherche et présenterait le résultat de son travail sous forme d'un petit exposé devant la classe. Enfin, après que cette séquence a été testée en classe, je me rends compte que je n'avais pas nécessairement pensé à la différenciation pédagogique à mettre en place en pratique ; dans la classe de CM2, certains élèves avaient terminé leur travail très rapidement alors que d'autres avaient besoin de plus de temps pour réaliser l'activité et il faudrait prévoir un deuxième travail pour les plus rapides afin qu'ils restent toujours en activité pendant la séance d'histoire. Pour les groupes plus en difficulté, il faudrait peut-être différencier en prévoyant un texte moins long par exemple ou un questionnaire avec moins de questions. Ces éléments de différenciation pédagogique sont à prévoir en amont de chaque séance, et pour améliorer cette séquence, il faudrait donc penser à

la différenciation pédagogique pour chaque activité menée en classe. Enfin, j'intégrerai dans ma séquence les différents éléments du renouveau historiographique de la Seconde Guerre mondiale, avec notamment des photographies illustrant le rôle des femmes, des Juifs, des étrangers dans la Résistance, des textes montrant que la Résistance n'a pas été cette grande famille unie, comme on le pense trop souvent, ainsi que des documents abordant la notion de Juste parmi les nations, notion particulièrement mise en avant ces dernières années dans la société et dont les élèves ont d'ailleurs certainement déjà entendu parler.

CONCLUSION

La Seconde Guerre mondiale est une période particulièrement marquante du XX^e siècle et plus largement, de notre histoire ; elle est à la fois à l'origine d'événements traumatisants montrant une inhumanité sans précédent mais aussi d'une volonté de paix durable en Europe et dans le monde. Cette guerre fait partie de notre passé et, bien qu'elle soit très régulièrement mise sur le devant de la scène dans l'actualité ou les médias, bon nombre de personnes ne connaissent pas la réalité des événements qu'elle recoupe, la morale s'invitant souvent dans les souvenirs ou les faits rapportés, notamment en ce qui concerne le statut particulier de la Résistance ; ce constat, que j'ai moi-même fait, prouve que les blessures de ce passé ne sont pas encore toutes cicatrisées, ce qui explique en partie l'importance que tend à prendre ces dernières années le devoir de mémoire, comme le souligne Henry Rouso lorsqu'il écrit « Cette montée en puissance de la mémoire résulte [...] en priorité du poids des réminiscences et des séquelles toujours vivaces de la Seconde Guerre mondiale.⁷² »

Comme nous l'avons vu dans la première partie de ce mémoire, l'historiographie de la Seconde Guerre mondiale n'est pas restée figée depuis la fin du conflit ; en effet, elle est en constant mouvement. Dans les années d'après-guerre et dans un contexte de reconstruction tant économique et matérielle que psychologique et nationale, le régime de Vichy ainsi que le génocide des Juifs sont occultés alors qu'est mise en avant la Résistance dont l'histoire est faite essentiellement par ses acteurs, d'où cette subjectivité qui est aujourd'hui reprochée aux recherches de ces années-là.

Dans l'historiographie de la Seconde Guerre mondiale, les années 1970 marquent un réel tournant : la Shoah est mise sur le devant de la scène lors notamment du procès Eichmann, pendant que Robert Paxton fait la lumière sur le régime de Vichy en révélant ce pan de l'histoire française qui a longtemps été savamment occulté. Quant au concept de Résistance, il s'élargit, cette dernière n'étant plus seulement réduite aux actions militaires ni idéalisée comme ce fut le cas durant toutes les années qu'a duré le mythe résistancialiste instauré par le général de Gaulle au sortir du conflit en 1945 ; la Résistance devient plus humaine grâce aux recherches d'historiens s'appuyant désormais sur les archives écrites et non plus seulement orales.

⁷² Henry ROUSSO, *La Hantise du passé : entretien avec Philippe Petit*, collection « Conversations pour demain », Paris, Textuel, 1998, p.14.

Ces trente dernières années marquent un renouvellement constant des recherches historiographiques sur la période des années 1939-1945 tant au niveau du génocide des Juifs que du régime de Vichy dont l'historiographie s'est étoffée progressivement ; l'histoire de la Résistance tend, quant à elle, à devenir de plus en plus sociale, les actions des résistants ne sont plus seulement étudiées d'un point de vue militaire ou politique, mais d'un point de vue plus social.

Parallèlement à l'évolution de l'historiographie de la Seconde Guerre mondiale, de nombreuses politiques mémorielles ont vu le jour. En effet, ce conflit, et plus spécifiquement son enseignement, met en avant le lien confus entre histoire et mémoire. Pour l'enseignant, il est important de ne pas faire l'impasse sur cette relation, réel enjeu d'apprentissage en histoire au cycle 3, mais il faut cependant qu'il veille à distinguer la mémoire de l'histoire, la transmission d'une mémoire et la transmission d'une vérité historique objective ; plus que le simple « devoir de mémoire » qui tend à s'imposer dans la société ces dernières années, c'est bien un réel travail de mémoire qui doit être mené en classe avec les élèves lorsque l'on aborde cette période.

La Seconde Guerre mondiale est une étape essentielle dans la construction du monde tel que nous le connaissons aujourd'hui ; aussi, tient-il une place importante dans l'enseignement de l'histoire. Cependant, de par les réalités sombres et dures qu'il amène à voir et les questions sensibles qu'il fait émerger, c'est un thème complexe à aborder à l'école élémentaire avec des élèves de CM2. En tant qu'enseignant, il semble primordial de s'interroger, en amont, sur la manière de traiter ce sujet afin d'amener les élèves à comprendre les enjeux de cette période sans pour autant les traumatiser, le but n'étant pas de leur faire perdre confiance en l'humanité mais bien d'éveiller leur citoyenneté et de les sensibiliser aux problématiques posées par cette guerre par rapport aux notions de tolérance, de respect, d'intégrité, de refus de toute discrimination. Cela n'est pas une tâche facile, loin s'en faut, c'est pourquoi l'enseignant doit rester vigilant avec le vocabulaire qu'il emploie face à la classe, avec les supports qu'il choisit d'exposer, il doit s'adapter à l'âge de ses élèves. Dans cette optique, l'utilisation d'un unique manuel scolaire ne me paraît pas être la meilleure stratégie à adopter ; en effet, je m'en suis rendu compte lors de mes recherches, aucun manuel n'est parfait et ne semble optimal dans les documents qu'il présente, c'est pourquoi j'ai privilégié, pour l'élaboration de ma séquence sur la Seconde Guerre mondiale, le croisement entre différents manuels, entre différentes sources afin de proposer divers types de documents aux élèves, mais également de choisir moi-même ce que je vais leur montrer.

Aujourd'hui, après ces deux années de recherches tant historiographiques que didactiques, je me sens plus apte à aborder ce thème particulièrement complexe en classe. Selon moi, il est important d'intégrer dans sa pratique le renouveau historiographique du thème abordé ; c'est pourquoi, si je devais refaire cette séquence sur la Seconde Guerre mondiale, j'y inclurais les éléments de la recherche récente sur le conflit tout en accordant plus de temps en amont à la mise en place d'une différenciation pédagogique, essentielle pour gérer la réalité de l'hétérogénéité d'une classe.

Dans l'optique de la mise en pratique d'une séquence sur la Seconde Guerre mondiale en classe, il faudrait également tenir compte des nouveaux programmes pour le cycle 3 qui seront mis en application dès la rentrée prochaine et qui nécessitent de revoir certains aspects tout en en intégrant d'autres. En effet, cette guerre fait désormais partie, tout comme la Grande Guerre, du thème 3 « La France, des guerres mondiales à l'Union européenne » ; les contenus d'enseignement évoluent et s'élargissent, ce qui laisse une liberté pédagogique plus grande à l'enseignant. Trois pistes de démarches sont données : à partir des traces de la Grande Guerre et de la Seconde Guerre mondiale dans l'environnement des élèves (lieux de mémoire et du souvenir, paysages montrant les reconstructions, dates de commémoration), on présente l'ampleur des deux conflits en les situant dans leurs contextes européen et mondial ; on évoque la Résistance, la France combattante et la collaboration ; on aborde le génocide des Juifs ainsi que les persécutions à l'encontre d'autres populations, l'objectif principal étant que l'élève découvre que des pays européens, autrefois en guerre les uns contre les autres, sont aujourd'hui rassemblés au sein de l'Union européenne⁷³. L'accent est donc mis sur la création de l'espace de paix et de coopération qu'est l'Union européenne, ainsi que sur le patrimoine local entourant les élèves, patrimoine à utiliser pour aborder ce conflit, ce que j'avais moi-même envisagé en organisant la sortie retraçant le parcours de Jean Moulin dans la ville de Lyon.

Dans le but d'approfondir ce thème dont je n'ai pu faire le tour dans ce mémoire, et de me préparer d'autant plus à son enseignement si je suis amenée un jour à être affectée en classe de CM2, je souhaiterais notamment m'orienter vers les formations spécifiques en histoire qui sont proposées aux professeurs des écoles sur le sujet de la Seconde Guerre mondiale, ainsi que visiter le Mémorial de la Shoah, à Paris ; cette visite me paraît intéressante d'un point de vue personnel mais également d'un point de vue professionnel et

⁷³ Consultable à l'adresse : http://www.education.gouv.fr/pid285/bulletin_officiel.html?cid_bo=94708

pédagogique. Au terme d'une séquence sur la Seconde Guerre mondiale avec des CM2, il est également envisageable d'organiser un voyage à Auschwitz ; si ce dernier peut être complexe à mettre en œuvre, cela peut s'avérer être une sortie très enrichissante tant pour les élèves que pour les adultes et enseignants, dans le but de clore un travail sur ce thème si vaste et essentiel pour comprendre le monde dans lequel nous vivons, ainsi que pour mettre – ou remettre – en avant les valeurs de tolérance, de respect et de liberté, valeurs fondamentales que l'enseignant, et plus largement l'école, doit transmettre aux élèves.

BIBLIOGRAPHIE

A- Pour la partie historiographique

1- Ouvrages généraux

DELACROIX, C, DOSSE, F, GARCIA, P, OFFENSTADT, N (dir.), *Historiographies, I, concepts et débats*, collection « Folio Histoire », Paris, Gallimard, 2010

PROST, A, *Douze leçons sur l'histoire*, collection « Points », Paris, Seuil, 1996

RICCEUR, P, *La mémoire, l'histoire, l'oubli*, collection « L'ordre philosophique », Paris, Seuil, 2000

ROUSSO, H, *La Seconde Guerre mondiale expliquée à ma fille*, collection « Explique à... », Paris, Seuil, 2013

2- La mémoire

« La mémoire et l'Histoire », table ronde présidée par Henry ROUSSO, in Dominique BORNE, Jean-Louis NEMBRINI et Jean-Pierre RIOUX (dir.), *Apprendre et enseigner la guerre d'Algérie et le Maghreb contemporain*, Actes de l'Université d'été, 29-31 août 2001, collection « Les actes de la DESCO », CNDP/CRDP de Versailles, 2002

BÉDARIDA, F, « Mémoire et conscience historique dans la France contemporaine » in *Histoire et mémoire*, CRDP de Grenoble, 1998

JOUTARD, P, *Histoire et mémoires, conflits et alliance*, Paris, La Découverte, 2013

NORA, P, *Entre mémoire et histoire. La problématique des lieux, Les lieux de mémoires, Tomes 1 et 3*, Paris, Gallimard, 1984 et 1992

3- Le régime de Vichy

ARON, R, *Histoire de Vichy – 1940-1944*, collection « Les grandes études contemporaines », Paris, éditions Fayard, 1954

BERSTEIN, S, WINOCK M, (dir.), *La République recommencée, de 1914 à nos jours*, collection « Histoire », Paris, Seuil, 2008

DURAND, Y, *Vichy, 1940-1944*, Paris, Bordas, 1972

JÄCKEL, E, *La France dans l'Europe de Hitler*, collection « Les grandes études contemporaines », Paris, Fayard, 1968

LABORIE, P, *Le chagrin et le venin : La France sous l'Occupation, mémoire et idées reçues*, Paris, Bayard, 2011

MICHEL, H, *Vichy Année 40*, collection « L'histoire que nous vivons », Paris, Robert Laffont, 1966

MURACCIOLE, J-F, PIKETTY, G (dir.), *Encyclopédie de la Seconde Guerre mondiale*, collection « Bouquins », Paris, Robert Laffont, 2015

PAXTON, R, *La France de Vichy, 1940-1944*, collection « Histoire », Paris, Seuil, 1973

ROUSSO, H, *Le syndrome de Vichy : 1944-198...*, collection « XX^e siècle », Paris, Seuil, 1987

ROUSSO, H, *La Hantise du passé : entretien avec Philippe Petit*, collection « Conversations pour demain », Paris, Textuel, 1998

4- La Résistance

BÉDARIDA, F, « L'histoire de la résistance, lectures d'hier, chantiers de demain », *Vingtième siècle, Revue d'histoire*, n°11, juillet-septembre 1986

BÉDARIDA, R, *Les armes de l'esprit. Témoignage chrétien (1941-1944)*, Paris, Editions ouvrières, 1977

COLLINS WEITZ, M, *Les combattantes de l'ombre. Histoire des femmes dans la Résistance, 1940-1945*, préface de Lucie Aubrac, Paris, Albin Michel, 1996

DOUZOU, L, *La Résistance française : une histoire périlleuse*, collection « Points », Paris, Seuil, 2005

DOUZOU, L, *Faire l'histoire de la Résistance*, Rennes, Presses Universitaires de Rennes, 2010

GILZMER, M, LÉVISSÉ-TOUZÉ, C, MARTENS, S (dir.), *Les femmes dans la résistance en France*, Paris, Tallandier, 2003

GUÉRIN, A, *La Résistance. Chronique illustrée, 1940-1945*, Paris, Livre Club Diderot, 1972-1976

GUILLAIN DE BÉNOUVILLE, P, *Le Sacrifice du matin*, Paris, Robert Laffont, 1946

MICHEL, H, *Histoire de la Résistance en France (1940-1944)*, collection « Que sais-je », Paris, Presses Universitaires de France, 1950

NOGUÈRES, Henri, *Histoire de la Résistance en France de 1940 à 1945*, Paris, Robert Laffont, 1967-1981

SÉMELIN, J, *Face au totalitarisme. La résistance civile*, Waterloo, André Versaille éditeur, 2011

TERRENOIRE, E, *Combattantes sans uniforme. Les femmes dans la Résistance*, Paris, Bloud et Gay, 1946

VEILLON, D, *Le Franc-Tireur : un journal clandestin, un mouvement de Résistance 1940-1944*, Paris, Flammarion, 1977

VIANNAY, P, *Nous sommes les rebelles*, Paris, Entreprise de presse, 1945

5- La Shoah

BANSE, C, *Les Justes parmi les nations de la région Rhône-Alpes : étude prosopographique*, thèse de doctorat d'histoire (sous la direction de Jean-Dominique Durand), Université Jean Moulin – Lyon 3, 2015

BOSSY, J-F, *Enseigner la Shoah à l'âge démocratique, Quels enjeux ?*, Paris, Armand Colin, 2007

CABANEL, P, *Histoire des Justes en France*, Paris, Armand Colin, 2012

FERRO, M. *Les Individus face aux crises du XX^e siècle. L'histoire anonyme*, Paris, éditions Odile Jacob, 2005

GURFINKIEL, M, *Un devoir de mémoire*, collection « Documents », Monaco, Editions Alphée/J.-P. Bertrand, 2008

HILBERG, R, *The Destruction of the European Jews*, Chicago, Quadrangle, 1961 (version française : *La Destruction des Juifs d'Europe*, Paris, Arthème Fayard, 1988)

JABLONKA, I, WIEVIORKA, A, *Nouvelles perspectives sur la Shoah*, Paris, Presses Universitaires de France, 2013

LAQUEUR, W, *Le terrifiant secret. La « solution finale » et l'information étouffée*, Paris, Gallimard, 1981

Le Nouvel Observateur, numéro hors-série, décembre 2003, « La mémoire de la Shoah »

LÉVI, P, *Se questo è un uomo*, Turin, De Silva, 1947 (version française : *Si c'est un homme*, Paris, Julliard, 1987)

MARRUS, M, *L'Holocauste dans l'histoire*, Paris, Eshel, 1990

PHILIPPE, R, BRAUDEL, F, BAILLE, S, *Le Monde actuel, histoire et civilisation*, Paris, éditions Belin, 1963

POLIAKOV, L, *Bréviaire de la Haine. Le troisième Reich et les juifs*, préface de François Mauriac, collection « Liberté de l'Esprit », Paris, Calmann-Lévy, 1951

B- Pour la partie pédagogique

Histoire Géographie Histoire des Arts Instruction civique, CM2, sous la direction de Jean-Pierre CHEVALIER et Roselyne LE BOURGEOIS, Nathan, 2011

Histoire Géographie Histoire des Arts, CM2, sous la direction de Sophie LE CALLENNEC, collection Magellan, éditions Hatier, 2011

Histoire Terminale L/ES/S, sous la direction de Guillaume BOUREL et Marielle CHEVALLIER, éditions Revue, Hatier, 2014

SITOGRAPHIE

A- Pour la partie théorique

1- La mémoire et l'histoire

DEHOVE Elodie, L'intervention du témoin en classe pour lier histoire et mémoire, [en ligne], consulté le 4/12/2015

<http://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-01109953/document>

Enseigner la mémoire ? Problématique des rapports entre Histoire et mémoire(s), par Jean-Pierre et Jocelyne Huisson, [en ligne], consulté le 7/12/2015

<http://www.cndp.fr/crdp-reims/memoire/enseigner/default.htm>

Histoire et mémoires de Vichy et de la Résistance, conférence de Pierre Laborie, [en ligne], consulté le 14/01/2016

<http://archive.wikiwix.com/cache/?url=http%3A%2F%2Fclioweb.free.fr%2Fenjeux%2Flaborie.htm>

PIETTE Vincent, L'expérience d'un individu « ordinaire » ne permettrait-elle pas de mieux enseigner l'histoire, notamment celle de la deuxième guerre mondiale ?, [en ligne], consulté le 15/01/2016

<http://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-00881643/document>

SALARIS Mélanie, Histoire et mémoire à travers l'enseignement des deux grands conflits mondiaux au cycle 3, [en ligne], consulté le 15/01/2016

<http://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-00914771/document>

2- Le régime de Vichy

Paxton (Robert Owen) – *La France de Vichy, 1940-1944*, par Janine Bourdin, [en ligne], consulté le 19/01/2016

http://www.persee.fr/doc/rfsp_0035-2950_1973_num_23_3_393482_t1_0630_0000_001

Henry Rousso. *Le syndrome de Vichy (1944-1987)*, par Hervé Coutau-Bégarie, [en ligne], consulté le 19/01/2016

http://www.persee.fr/doc/polit_0032-342x_1988_num_53_3_3805_t1_0784_0000_2

« La France dans l'Europe de Hitler », d'E. Jäckel, par Yves Florenne, [en ligne], consulté le 20/01/2016

<https://www.monde-diplomatique.fr/1968/04/FLORENNE/28335>

Pour reconsidérer les années noires, par Laurent Larcher, [en ligne], consulté le 20/01/2016

http://www.la-croix.com/Culture/Livres-Idees/Livres/Pour-reconsiderer-les-annees-noires-_NG_-2011-02-02-562847

3- La Résistance

Alya Aglan, « La Résistance, le temps, l'espace : réflexions sur une histoire en mouvement », *Histoire@Politique, Politique, culture, société*, N°9, septembre-décembre 2009, [en ligne], consulté le 24/01/2016

<http://www.histoire-politique.fr/index.php?numero=09&rub=dossier&item=91>

L'histoire de la résistance. Lectures d'hier, chantiers de demain, François Bédarida, [en ligne], consulté le 24/01/2016

http://www.persee.fr/doc/xxs_0294-1759_1986_num_11_1_1486

Laurent DOUZOU (Dir), Faire l'histoire de la Résistance, par Joël Droglan, [en ligne], consulté le 24/01/2016

<http://clio-cr.clionautes.org/faire-l-histoire-de-la-resistance.html>

4- La Shoah

Extrait de l'allocution de M. Jacques Chirac, président de la République, prononcée le 16 juillet 1995, [en ligne], consulté le 27/01/2016

http://www.lemonde.fr/revision-du-bac/annales-bac/histoire-terminale/jacques-chirac-president-de-la-republique-et-les-responsabilites-de-l-etat-francais_t-hrde125.html

Shoah, Claude Lanzmann, [en ligne], consulté le 27/01/2016

http://www2.cndp.fr/TICE/teledoc/dossiers/dossier_shoah.htm

Shoah : le temps des témoins et celui des historiens, par Xavier Ternisien, [en ligne], consulté le 27/01/2016

http://www.lemonde.fr/idees/article/2000/02/08/shoah-le-temps-des-temoins-et-celui-des-historiens-par-xavier-ternisien_41786_3232.html

Les Alliés ont-ils abandonné les juifs ?, par Claude Weill, [en ligne], consulté le 27/01/2016

<http://tempsreel.nouvelobs.com/culture/20100303.OBS8621/les-allies-ont-ils-abandonne-les-juifs.html>

François Bédarida : *Le débat est clos sur les faits*, propos recueillis par Nicolas Weill, in *Le Monde* daté du 5-6 mai 1996, [en ligne], consulté le 28/01/2016

<http://www.anti-rev.org/textes/Bedarida96a/>

La Shoah, perspectives historiographiques et mémorielles, B. Lemonnier, consulté le 28/01/2016

<http://berlemon.net/prepahistoire/ressources/shoah.pdf>

Nicolas Weill : *La Shoah, la mémoire et les historiens*, in *Le Monde* daté des 5-6 mai 1996, [en ligne], consulté le 28/01/2016

<http://www.anti-rev.org/textes/Weill96a/>

B- Pour la partie pédagogique

1- Sites institutionnels

Bulletin Officiel n° 15 du 15 avril 1999, [en ligne], consulté le 2/12/2015

<http://www.education.gouv.fr/botexte/bo990415/MENB9900733X.htm>

Bulletin Officiel n°15 du 20 avril 2000, [en ligne], consulté le 2/12/2015

<http://www.education.gouv.fr/bo/2000/15/default.htm>

Bulletin Officiel n°29 du 17 juillet 2008, [en ligne], consulté le 2/12/2015

<http://www.education.gouv.fr/bo/2008/29/MENE0800541N.htm>

Les progressions pour l'école élémentaire, [en ligne], consulté le 2/12/2015

http://media.education.gouv.fr/file/1/58/7/programmes_ecole-primaire_203587.pdf

Les nouveaux programmes du cycle 3 pour la rentrée 2016, [en ligne], consulté le 2/12/2015

http://www.education.gouv.fr/pid285/bulletin_officiel.html?cid_bo=94708

Loi Gayssot, loi n°90-615 du 13 juillet 1990, [en ligne], consulté le 2/12/2015

<https://www.legifrance.gouv.fr/affichTexte.do?cidTexte=JORFTEXT000000532990>

2- Sites pour la partie pédagogique

Le Grenier de Sarah : <http://www.grenierdesarah.org/index.php/fr/>

Le Mémorial de la Shoah : <http://www.memorialdelashoah.org/index.php/fr/>

BUTOR Adeline, Comment aborder la Première Guerre Mondiale au CM2 ?, [en ligne], consulté le 4/12/2015

<http://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-00735147/document>

ANNEXES

Le témoignage de Rudolph Hess, lors du procès de Nuremberg en 1945-1946, *Histoire Géographie Histoire des Arts, CM2*, sous la direction de Sophie LE CALLENNEC, collection Magellan, éditions Hatier, 2011

2 → La déportation

Arrivée de Juifs au camp d'Auschwitz, Pologne, 1944

Auschwitz était un camp de concentration allemand implanté en Pologne, dans lequel les nazis ont déporté et fait mourir plus d'un million de personnes, essentiellement des Juifs.

1. Décris cette photographie : le lieu, le train, la foule qui arrive, les soldats allemands, les prisonniers (reconnaisables à leur vêtement rayé)...

2. As-tu déjà entendu parler de la rafle du Vel' d'Hiv ? Où a-t-elle eu lieu ? Par qui a-t-elle été organisée ? Que s'est-il passé ? Que sont devenues les personnes arrêtées ce jour-là ?

3 → L'extermination

1. Lis le texte et explique ce qui arrivait aux Juifs déportés dans les camps de concentration et d'extermination.

2. Quelle est la nature de ce texte ?

3. Que peux-tu en conclure sur le sort des responsables du génocide après la guerre ?



Rudolph Hess était l'un des proches conseillers de Hitler. Lors de son procès après la guerre, il a raconté comment il a dirigé l'extermination des Juifs et des Tziganes. Je dirigeais le camp d'Auschwitz. En 1941, je reçus l'ordre d'organiser la « solution définitive de la question juive », c'est-à-dire l'extermination de tous les Juifs d'Europe. Les exécutions massives par les gaz commencèrent en 1941 et se prolongèrent jusqu'en 1944. J'estime qu'au moins deux millions cinq cent mille victimes furent exécutées et exterminées par les gaz, puis incinérées ; un demi-million au moins mourut de faim, ou de maladie, soit un chiffre total minimum de trois millions de morts. Les autres furent sélectionnés et employés au travail forcé dans les usines du camp. Les enfants en bas âge étaient systématiquement exterminés, puisqu'ils étaient incapables de travailler.

D'après le témoignage de Rudolph Hess, procès de Nuremberg, 1945-1946

Une photographie représentant un résistant sur le point d'être fusillé à Belfort en 1944, *Histoire Géographie Histoire des Arts, CM2*, sous la direction de Sophie LE CALLENNEC, collection Magellan, éditions Hatier, 2011

→ Ce que l'on a retenu
Un résistant fusillé à Belfort, 1944

Pendant la guerre, 400 000 Français et Françaises ont participé à la résistance. C'est peu (un Français sur cent), sans doute autant que le nombre de Français et Françaises qui ont collaboré avec les nazis, c'est-à-dire qui les ont aidés en leur fournissant des produits alimentaires et du matériel de guerre, en dénonçant les résistants qui étaient alors arrêtés et fusillés.

1. Décris cette scène.

2. Que penses-tu des résistants prêts à mourir pour la France ?

3. Dans les rues de ta commune, y a-t-il des plaques pour commémorer l'action des résistants ?



La définition de l'expression « camp de concentration », *Histoire Géographie Histoire des Arts Instruction civique, CM2*, sous la direction de Jean-Pierre CHEVALIER et Roselyne LE BOURGEOIS, Nathan, 2011



En 1944, quel sort est réservé aux survivants ?

- Où sont les Tziganes représentés sur la photographie ? À ton avis, que font-ils ?
- Que va-t-il arriver à ces personnes ? Aide-toi du texte.

▶ Cette photographie de 1942 représente l'arrivée des Tziganes au camp d'extermination de Belzec, en Pologne.

vocabulaire

* **Camp de concentration** : camp dit « de rééducation » par le travail forcé où sont enfermées les personnes jugées dangereuses par les nazis. Les conditions de vie terribles provoquaient de nombreuses morts.

* **Camp d'extermination** : installation destinée à tuer de façon industrielle les Juifs et les Tziganes.

* **Chambre à gaz** : local dans lequel les déportés sont tués par un gaz mortel.

* **Shoah** : mot hébreu qui signifie « catastrophe ». Il désigne l'assassinat systématique des Juifs et des Tziganes.

L'extermination des Juifs et des Tziganes

- La politique raciste et antisémite d'Hitler se met en place au cours de la Seconde Guerre mondiale. Six millions de **Juifs** et des centaines de milliers de **Tziganes** sont **exterminés**.
- En France, le gouvernement de Vichy participe à ce **génocide** à travers les lois d'exclusion d'octobre 1940, les arrestations massives de Juifs et leur déportation. En 1942, la **rafle du Vel d'Hiv** est la plus grande arrestation de Juifs avec 13 000 hommes, femmes et enfants déportés.
- Avec trois millions de morts, la Pologne est le pays d'Europe le plus atteint par ce **crime de masse**. Dans le camp d'extermination d'Auschwitz, un million de personnes sont assassinées, dont 80 000 Juifs de France.

Une affiche de propagande de l'État français prônant l'engagement volontaire des ouvriers français pour aller travailler en Allemagne, *Histoire Géographie Histoire des Arts Instruction civique, CM2*, sous la direction de Jean-Pierre CHEVALIER et Roselyne LE BOURGEOIS, Nathan, 2011



2 La collaboration
Affiche de propagande* de l'État français pour l'engagement volontaire des ouvriers français, 1942.

La collaboration oblige la France à :

- payer les frais de l'armée d'occupation ;
- livrer à l'Allemagne une partie de ses récoltes et de sa production industrielle ;
- appliquer les mesures nazies contre les Juifs (voir pp. 90-91) ;
- mettre la police française au service des Allemands pour traquer les résistants.

Les Allemands ont besoin de main-d'œuvre. Cette affiche encourage les jeunes Français à partir travailler dans les usines en Allemagne. À partir de 1942, cela devient peu à peu une obligation.

- À qui est destinée cette affiche ?
- Lis la première et la dernière phrase : qui parle ?
- Quels éléments de l'affiche cherchent à convaincre un jeune Français de cette époque d'aller travailler en Allemagne ?

84 Chapitre 11 • La Seconde Guerre mondiale (1939-1945)

Une photographie prise dans l'une des barges américaines lors du Débarquement en Normandie le 6 juin 1944, *Histoire Géographie Histoire des Arts Instruction civique, CM2*, sous la direction de Jean-Pierre CHEVALIER et Roselyne LE BOURGEOIS, Nathan, 2011

6 Les victoires des Alliés

En février 1943, en URSS, l'armée allemande subit une importante défaite à Stalingrad.
En juillet 1943, les Alliés débarquent en Italie, ce qui provoque la chute de Mussolini.
Le 6 juin 1944, les Alliés débarquent en Normandie et le 15 août en Provence.
Le 8 mai 1945, l'Allemagne, vaincue, capitule (voir dossier p. 89). Le Japon capitule peu après.

1 Le débarquement des Alliés en Normandie

Plage « Omaha Beach », 6 juin 1944.

Les troupes américaines, britanniques et canadiennes débarquent sur les plages de Normandie, le 6 juin 1944. Elles sont soutenues par l'aviation alliée. La surprise est totale du côté des Allemands. Cependant, des centaines de soldats alliés tombent sous les balles ennemies.

- D'où est prise cette photographie ? Par qui, à ton avis ?
- Qui sont ces soldats ? Où se dirigent-ils ?



Le témoignage d'un survivant des camps, Primo Lévi, *Histoire Géographie Histoire des Arts Instruction civique, CM2*, sous la direction de Jean-Pierre CHEVALIER et Roselyne LE BOURGEOIS, Nathan, 2011

2 Le témoignage d'un déporté

Primo Levi (1919-1987) est un chimiste juif italien. En 1944, il est déporté dans le camp d'extermination d'Auschwitz et déplacé au camp Monowitz, un camp de concentration qui fournit de la main-d'œuvre pour la construction d'une usine de caoutchouc. Parmi les 650 Juifs italiens de ce camp, seuls 20 reverront l'Italie. Primo Levi est l'un des plus célèbres survivants.

→ « Nous attendons la douche parce qu'on ne rentre pas au camp si on ne passe pas la désinfection. Cette opération terminée, chacun est resté dans son coin sans oser lever les yeux sur les autres. Pour la première fois, nous nous apercevons que notre langue manque de mots pour exprimer cette insulte : la démolition d'un homme. Plus rien ne nous appartient : ils nous ont pris nos vêtements, nos chaussures et même nos cheveux. Mon nom est 174 517 : nous avons été baptisés et aussi longtemps que nous vivrons, nous porterons cette marque tatouée sur le bras gauche. »

D'après Primo Levi, *Si c'est un homme*, © Éd. Julliard, Paris, 1947.

Les Juifs sont entassés dans des trains pour être déportés en Allemagne et en Pologne. À leur arrivée au camp, beaucoup sont sélectionnés pour les chambres à gaz* des camps d'extermination*. Ceux qui peuvent travailler sont orientés vers les camps de concentration* avant d'être exterminés à leur tour.

- De quel type de document s'agit-il ?
- Qui en est l'auteur ? Quelle est sa nationalité ?
- Dans quel camp ce déporté est-il interné ?

- À quoi correspondent les chiffres « 174 517 » ?
- Qu'en penses-tu ?
- Que veut dire l'auteur quand il écrit : « Plus rien ne nous appartient. » ?

MA FICHE DE PREPARATION

Niveau : cycle 3 – CM2	La Seconde Guerre mondiale		5 séances + 1 sortie
<p><u>Références aux Bulletins Officiels (2008 et 2012) :</u> Le XX^e siècle et notre époque ; La violence du XX^e siècle : les deux conflits mondiaux</p>			
<p><u>Compétences visées par la séquence :</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - À partir de l'étude de cartes et de documents statistiques, comprendre et pouvoir décrire l'ampleur de la Seconde Guerre mondiale - Connaître les principales caractéristiques de la France occupée - Connaître le rôle de Charles de Gaulle pendant la Seconde Guerre mondiale et dans la période de la libération de la France - À partir de l'exemple de Jean Moulin, savoir décrire et définir la Résistance - Connaître quelques éléments du bilan dramatique de la guerre et la division de l'Europe 			
<p><u>Repères</u> : 18 juin 1940 – appel du général de Gaulle ; Jean Moulin ; 8 mai 1945 – fin de la Seconde Guerre mondiale ; 1945 : droit de vote des femmes</p>			
<p><u>Vocabulaire</u> : armistice, traité de paix, dictature, alliés, collaboration, Résistance</p>			
<p><u>Prérequis à cette séquence :</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - Savoir que la paix signée à Versailles en 1919 est négociée difficilement et rapidement menacée en Europe par des dictatures - Connaître quelques notions du fascisme et du nazisme et savoir qui est Hitler 			
Séance	Objectif général	Déroulement	Durée
<p><u>Séance 1</u> :</p> <p>Les débuts de la guerre</p>	<p>Comprendre et pouvoir décrire l'ampleur du conflit</p>	<p>Émergence des représentations à l'oral à partir de l'observation de la une de l'<i>Intransigeant</i> sur l'entrée en guerre Lecture d'un court texte sur la notion de « guerre éclair » et sur la mondialisation du conflit puis questionnement à l'oral Analyse en binôme à l'écrit de l'ordre de mobilisation générale puis mise en commun orale Trace écrite : une carte de l'Europe en 1939 avec les pays appartenant aux deux camps</p>	<p>45 min</p>

<p><u>Séance 2</u> :</p> <p>La France sous domination nazie</p>	<p>Connaître les principales caractéristiques de la France occupée</p>	<p>Réactivation des connaissances Lecture d'un court texte sur l'armistice et la division de la France en deux zones puis construction de la définition des termes « armistice » et « collaboration » avec les élèves Lecture d'un extrait de « La guerre de Jules » abordant le concept de ligne de démarcation Distribution d'une carte de la France divisée en deux zones à compléter individuellement Observation et analyse à l'oral de la photographie de Pétain et Hitler à Montoire et d'un ticket de rationnement Trace écrite : la carte de la France divisée ; les définitions d'« armistice » et de « collaboration » ; la synthèse à trous</p>	<p>45 min</p>
<p><u>Séance 3</u> :</p> <p>La Résistance</p>	<p>Connaître le rôle de Charles de Gaulle pendant la Seconde Guerre mondiale Décrire et définir la Résistance à partir de l'exemple de Jean Moulin</p>	<p>Réactivation des connaissances avec les cartes d'identité faites sur de Gaulle et Moulin Analyse de l'affiche « À tous les Français » par écrit en groupe puis mise en commun à l'oral et construction d'une définition du terme « Résistance » Écoute et débat autour du discours de de Gaulle du 22 juin 1940 Observation et analyse à l'oral de photographies d'un sabotage et de Jean Moulin Élaboration d'une synthèse collective Trace écrite : les cartes d'identité de Charles de Gaulle et Jean Moulin ; la définition du mot « Résistance » ; la synthèse de la séance (élaborée en séance 3 et 4)</p>	<p>50 min</p>
<p><u>Séance 4</u> :</p> <p>La libération de la France et le bilan de la guerre</p>	<p>Connaître le rôle de Charles de Gaulle dans la libération de la France Connaître quelques éléments du bilan dramatique de la guerre et la division de l'Europe</p>	<p>Observation de la une du <i>Franc-Tireur</i> sur la capitulation de l'Allemagne ainsi que d'une photographie contemporaine illustrant une commémoration du 8 mai Observation et analyse à l'oral d'une carte des deux débarquements ayant permis la libération de la France Analyse en binôme à l'écrit d'un tableau dressant le bilan de la guerre puis mise en commun orale Observation d'une carte illustrant la division de l'Europe en 1945 Trace écrite : le questionnaire sur le bilan de la guerre ; une synthèse écrite collective</p>	<p>45 min</p>
<p>Evaluation sommative</p>	<p>Valider les acquis des élèves en termes de savoirs et de savoir-faire</p>	<p>Lecture et reformulation des consignes des quatre exercices de la fiche évaluation puis travail individuel</p>	<p>30 min</p>