

Le retour des morts chez les vivants : victimes de la barbarie nazie à Evreux à travers l'espace-temps

DIAPO 1 :

Lier morts et vivants appelle inéluctablement à se poser la question du rôle de la mémoire et du souvenir des morts parmi les vivants, mais aussi le problème de la durabilité dans le temps de cette mémoire à travers les générations, tout autant que celui de sa traçabilité dans l'espace. En effet, la mémoire des morts n'existe que parce qu'il y a un vecteur entre le monde des morts et celui des vivants.

DIAPO 2 :

Pour autant, puisque nous sommes ici dans une conférence pédagogique qui s'adresse à des enseignants, les professeurs n'enseignent pas la mémoire. Ils sont en grande majorité ici professeurs d'histoire-géographie et par la force des choses également professeurs d'EMC, mais aussi profs de lettres, arts plastiques, philosophie et j'en passe.

Dans un constant aller/retour entre discours théoriques et concrétisations pédagogiques, l'objet de cette conférence [qui devait initialement s'intituler : « *Quand les morts reviennent chez les vivants : enjeux mémoriels et pédagogie de projets. La présence des victimes de la barbarie nazie à Evreux à travers l'espace et le temps* » est donc d'abord d'essayer à la fois de démêler l'écheveau entre histoire et mémoire à travers la résurgence de morts « particuliers » et de comprendre le rôle d'un enseignant dans la construction de ses cours face à ses élèves dans une société qui est avide de mémoriel en tout poil - qui n'a pas entendu le sacro-saint « devoir de mémoire » dans les médias, dans le discours des femmes et hommes politiques, des collectivités territoriales et même de l'Education nationale ? - à l'heure où une forte tension s'exprime par une volonté de refondation sur, je cite, « *des programmes d'histoire qui doivent être enseignés de manière chronologique* » et sur, je cite toujours, « *une instruction civique qui doit devenir une matière essentielle* »¹.

La deuxième approche consiste à insister sur l'historiographie « récente » qui incite à suivre des trajectoires individuelles de vie, à retracer des parcours « personnalisés » pour filer la métaphore EN, qu'Emilie traduira ici donc dans des recherches sur des femmes, hommes et enfants ebroïciens persécutés par la machine nazie. L'apport de documents-sources, de recherches faites avec les élèves permet alors d'incarner l'histoire à l'aide de la nécessaire contextualisation de l'enseignant. Il s'agit donc de faire le pont entre des mémoires, parfois oubliées, et l'histoire inscrite dans les programmes d'histoire et les manuels scolaires. C'est bien là le devoir d'histoire qui incombe aux enseignants.

Enfin, comme il se doit dans une partie forcément synthétique, nous essaierons de montrer en quoi l'idée de projet pédagogique ou de pédagogie de projet à différents degrés, permettent aux élèves non pas de construire seuls leur savoir, mais bien d'être acteur de cette construction à la fois de connaissances et de capacités, qui, nous l'espérons, feront d'eux les citoyens de demain qui pour leur coup se souviendront de ce qu'ils ont appris en classe grâce à leurs enseignants et aux morts réinscrits dans l'espace-temps des vivants.

3 parties donc, forcément...

I- Histoire et mémoire : éviter la dilution mémorielle.

A. Histoire et mémoires : devoir d'histoire / travail de mémoires

DIAPO 3 :

En 1992, Françoise Choay, professeure à l'université de Paris 8, publiait un ouvrage qui n'a rien à voir avec le sujet que l'on va aborder : L'allégorie du patrimoine. Si son propos était de comprendre l'inflation de la notion de patrimoine essentiellement bâti – elle est une spécialiste des théories urbaines- dans le cadre d'une industrie culturelle naissante, il n'en demeure pas moins qu'elle fait en

¹ Interview du président de la République, Le Point, 23/08/2023

tout début de livre une salutaire définition de ce que devrait être un monument. Citons là simplement : « *En français, le sens originel du terme [monument] est celui du latin monumentum, lui-même dérivé de monere (avertir, rappeler), ce qui interpelle la mémoire. La nature affective de la destination est essentielle : il ne s'agit pas de faire constater, de livrer une information neutre, mais d'ébranler, par émotion, une mémoire vivante. En ce sens premier, on appellera monument tout artefact édifié par une communauté d'individus pour se remémorer ou faire remémorer à d'autres générations des personnes, des événements, des sacrifices, des rites ou des croyances.* »²

Elle écrit plus loin que la spécificité du monument tient donc à son mode d'action sur la mémoire :

- médiation de l'affectivité visant à rappeler un passé en le faisant vibrer dans le présent, et
- passé sélectionné et localisé à des fins vitales pour préserver l'identité d'une communauté.

Donc si je résume sa pensée : un monument serait un objet, sélectionnant un passé localisé géographiquement parlant, dont le rôle est d'ébranler la mémoire à des fins de préservation identitaire. Que reste-t-il de cette fonction première ? Au cours des siècles le monument a progressivement perdu son sens premier remplacé par celle d'esthétique et de prestige de plus en plus lié à la prouesse technique. L'idéal mémoriel a laissé sa place à l'idéal esthétique, et sont apparues des mémoires artificielles que sont l'imprimerie – le fameux « Ceci tuera cela » du visionnaire Hugo dans ND de Paris, la photographie. Cette dernière a fait basculer la notion de monument non plus en tant que telle mais métamorphosée en images en tant que simple signal, la promotion en monument n'étant plus liée qu'à sa diffusion par les nouvelles techniques de communication.

Choay écrit que finalement les quelques rares monuments au sens premier sont entre autres : « *les camps de concentration eux-mêmes avec leurs baraques et leurs chambres à gaz, qui sont devenus monuments. Il a suffi d'un aménagement discret et de quelques étiquettes : de leur ancien séjour à jamais déserté, les morts et leurs bourreaux avertiront à jamais ceux qui se rendent à Dachau ou à Auschwitz* »³.

Même s'il y aurait beaucoup à dire sur « les simples étiquettes », nous y voilà enfin dans notre sujet : comment faire comprendre cela, cette nécessité ontologique du souvenir par ébranlement de mémoire, à une jeunesse qui passe dans les rangs de l'école ?

Et surtout pourquoi ?...

DIAPHO 4 :

Car ce printemps, j'ai vu cette photographie relayée par les réseaux sociaux qui m'a paru absolument, ontologiquement insupportable :

Sans évocation de la touristification de ce lieu, qui serait un autre débat plus géographique pour le coup, que révèlent ces deux documents ?

La photographie elle-même est dérangeante : l'entrée du camp devenu cadre paysage, prétexte à une banale photo souvenir quand on sait ce qu'il se passait précisément juste à côté de l'endroit de la prise de vue. Une forme donc de banalisation, on pourrait changer le fond que cela ne changerait pas grand-chose pour les protagonistes. Ibiza, Santorin, Auschwitz, même combat, même photo...

L'intention du photographe et de la mise en abyme : dénonce-t-il ? Accompagne-t-il ?

Mais ce sont aussi les moyens de diffusion de cette photo qui sont ambivalents : à la fois relai de cette pose, mais aussi moyen de diffusion permettant la connaissance et la critique. Insta, BFMTV.

Une chose est sûre : ceci a bel et bien tué cela... les photos diffusées par l'amplification des réseaux ont tué le lieu *monumentum* : le lieu destiné à rappeler que la mort a été industrialisée n'avertit plus à jamais de la barbarie humaine génocidaire. La mémoire donc disparaît, plus exactement les enjeux destinés à la transmission de la mémoire ne sont plus perçus par la jeunesse. **Les morts ne sont plus parmi les vivants.**

² Choay Françoise, L'allégorie du patrimoine, 1992, pp. 14-15.

³ Op. cit., p 20.

DIAPO 5 :

En 2001, Olivier Lalieu, historien au Mémorial de la Shoah, présent au festival, a bien expliqué dans un court article intitulé « *L'invention du Devoir de mémoire* »⁴ l'importance donnée aux jeunes générations dans la construction de la mémoire particulière de la Shoah. Après avoir rappelé que la volonté de transmettre cette mémoire de la déportation est belle et bien présente dès la fin de la guerre, il montre bien comment les associations de déportés, notamment leurs élites ne s'identifient pas aux victimes, mais aspirent au statut de combattant au service d'idéaux luttant à la fois contre la renaissance de l'idéologie nazie et pour la mise en valeur du respect des droits de l'Homme. Il s'agit de contribuer à témoigner des valeurs pour lesquelles les témoins **ont combattu et ont souffert**. Le témoignage ne peut rester au niveau de la seule expression de la souffrance. Or, comment considérer autrement que comme « simples » victimes, non héroïques, ces « *millions d'innocents gazés dans les centres de mise à mort dont le seul crime est d'être Juifs* » ? C'est bien la dimension de victime qui ne peut être acceptée par les associations de déportés jusque dans les années 1970/1980.

Et c'est bien l'action de Beate et Serge Klarsfeld qui met en place une mémoire spécifique de la Shoah, qui progressivement va à la fois faire la part belle à la jeunesse sur laquelle Serge Klarsfeld insiste souvent et beaucoup en mettant en avant les enfants assassinés, ceux qui ont survécu, et c'est bien en leur nom à travers son association bien nommée (Fils et Filles de déportés juifs de France) qu'il va tout mettre en œuvre pour le souvenir des disparus et la réclamation de justice. D'une action judiciaire, les époux Klarsfeld sont passés à l'écriture de l'histoire, en recensant les victimes de la Shoah en France puis à une action mémorielle en développant des lieux de mémoire. (ex : plaque du camp de Rivesaltes)

Surtout, qu'on le veuille ou non, c'est par l'intermédiaire de la télévision (série Holocauste) et des médias (procès Eichmann, Papon) que la mémoire spécifique juive de la Shoah va prendre de l'ampleur et toucher à l'émotion pour atteindre le grand public. Avec les médias et les personnalités médiatisées (Lanzmann, Simone Veil, Klarsfeld, ...), je cite encore Olivier Lalieu : « ***Le poids des morts peut enfin renverser celui des vivants*** ». Au moment de la prise de conscience de la disparition progressive des rescapés se fonde l'idée d'un « devoir de mémoire ». Les rescapés, devenues victimes, se transforment en témoins, acteurs d'un devoir de mémoire oscillant entre culte des morts et implications concrètes sociétales (justice, réparations financières, enjeux de vérité, ...), en lien notamment avec les procès (Barbie).

Mais cela comporte l'énorme limite d'une représentation du passé construite autour de destinées individuelles, ce qui est bien loin d'une représentation de l'Histoire, au moment même où se construit une mémoire de la Shoah autonome.

DIAPO 6 :

Pour autant, comme rappelé dans l'introduction, il n'existe pas de professeur de mémoires, encore moins d'émotion, face à la jeunesse. Comment faire face à cette avalanche médiatique du devoir de mémoire ?

L'EN transforme ses programmes en... 2011 en insistant sur une histoire plus thématique, mais à la fin du lycée.

DIAPO 7 :

Voici un exemple de plan possible de cours de l'époque, l'historien et les mémoires de la 2GM étant un choix ultra majoritaire parmi les enseignants.

La difficulté réside à l'époque pour les enseignants à bien distinguer ce qui relève de l'histoire, de la mémoire et surtout de l'instrumentalisation, notamment politique de cette mémoire, une mémoire vive puisque les polémiques étaient récentes pour ne pas dire contemporaines. Cela a conduit indirectement à une mise en avant du devoir de mémoire, au sein même de la salle de classe. Les enseignants, à leur

⁴ Lalieu Olivier. L'invention du « devoir de mémoire ». In: Vingtième Siècle, revue d'histoire, n°69, janvier-mars 2001. D'un siècle l'autre. pp. 83-94

corps défendant, même s'ils avaient conscience des enjeux politiques de l'utilisation de cette mémoire, ont laissé s'imprimer l'idée d'un devoir de mémoire, renforcé par une présence accrue lors de cérémonies dans lesquelles les élèves n'avaient bien souvent qu'un rôle de figurants, bons à prendre pour les photos de la presse locale.

DIAPO 8 et DIAPO 9 :

Des programmes revenus à « du plus classique » ? : la réforme du bac de 2019.

On sent une nette accentuation vers la thématique que la guerre d'Algérie traitée deux fois : dans le tronc commun de manière rapide et en spécialité HGGSP de manière approfondie, qui n'est pas sans rappeler une volonté politique de mettre en avant « le cas algérien ».

La mémoire du génocide juif (et tzigane) est également traitée, mais de manière différente à travers les lieux et les procès, ce qui change la focale par rapport au programme précédent. On trouve également l'étude par la littérature et le cinéma, ce qui témoigne d'une « mémorialisation de la Shoah », c'est-à-dire une mise en récit publique d'un événement passé et de son intégration à la mémoire collective, la littérature et le cinéma permettant sans doute, dans une société médiatisée, l'un des premiers contacts pour un public jeune avec le sujet historique, d'autant plus que les témoins directs disparaissent.

Soyons clair, les enseignants n'ont pas à promouvoir un « devoir de mémoire ». S'il est bienvenu que les programmes scolaires d'histoire (et de géographie) soient en phase avec les aspirations d'une société, pour que les élèves en comprennent mieux les enjeux, il ne revient pas aux enseignants de promouvoir une mémoire. S'ils ont un devoir, c'est bien le devoir d'histoire, en s'appuyant sur un travail des mémoires, celles consignées dans des trajectoires de vie, remises en contexte, comparées, analysées par les élèves guidés par les enseignants. C'est l'objet de notre deuxième partie.

B. De la nécessité de l'histoire avant le travail de mémoire dans la salle de classe.

Quelle que soit la démarche pédagogique adoptée, il est impensable de réaliser un travail de mémoire sans passer d'abord par l'histoire.

En effet, l'histoire donne un cadre factuel, elle permet donc de contextualiser et surtout d'objectiver un maximum sur un sujet où la violence de la guerre totale peut évidemment heurter les sensibilités et provoquer l'émotion des élèves. Nous ne sommes pas là pour choquer les élèves, notre rôle est de les éveiller à exercer leur sens critique : pour cela, il leur faut donc prendre du recul et l'histoire nous y invite.

La Seconde Guerre mondiale est un thème particulièrement plébiscité par des derniers, ils s'y intéressent et ont donc de fortes attentes : quel professeur n'a pas connu la question « est-ce qu'on étudie les guerres cette année ? quand est-ce que nous verrons les guerres mondiales ? ».

Il est dès lors d'autant plus intéressant de renouveler notre approche et de profiter de cet intérêt quasi immédiat des élèves pour le sujet étudié. Nous nous limiterons ici cependant à deux démarches possibles.

1. [La méthode « classique » : les documents officiels \(administratifs, les discours politiques, les photographies\).](#)

DIAPO 10 :

Dans les types de sources ici énoncées, nous pouvons utiliser par exemple l'annonce à la radio de la demande d'armistice par Pétain le 17 juin 1940, l'appel du 18 Juin, le décret du 03 Octobre 1940 sur le statut des Juifs annoté de la main par le Maréchal Pétain, les actes de la conférence de Wannsee de Janvier 1942...).

- **Pourquoi ?**

- Les discours et écrits politiques permettent de donner les éléments constitutifs de l'idéologie nazie, ce que Johann Chapoutot désigne aussi par les termes de « révolution culturelle nazie ». Une Weltanschauung (vision du monde) dans laquelle peuvent être identifiés le racisme, l'antisémitisme, l'eugénisme, le social-darwinisme, le nationalisme, le militarisme apparaît clairement dans ce type de sources : ces documents permettent donc de comprendre ce qu'est intrinsèquement le nazisme.

- Les actes administratifs :

Ils témoignent du caractère organisé et planifié du génocide tout en étant une entrée possible (quoique difficile à entrevoir pour les élèves) d'un système administratif à la fois monocratique (domination exclusive du chef sur une société extrêmement hiérarchisée) et polycratique (concurrence entre les institutions : ce qui peut d'ailleurs contribuer à renforcer la position du chef tout en favorisant la radicalisation par la recherche d'aller plus loin que le concurrent).

Ils permettent aussi de mesurer l'implication des autorités politiques locales dans le cadre de l'occupation et de la collaboration.

- Cette méthode permet enfin que les élèves acquièrent rapidement une connaissance du contexte général et de la chronologie et soient à même dans un second temps d'analyser des sources plus locales et partielles comme peuvent l'être des témoignages.

- **Partir des bourreaux**

- > Pourquoi ?

- Pour Iannis Roder, professeur d'histoire- géographie et responsable de formations pédagogiques au Mémorial de la Shoah il s'agit, « d'éviter une pédagogie d'empathie et d'émotion qui a pour effet de décontextualiser le génocide ». (*Sortir de l'ère victimaire. Pour une nouvelle approche de la Shoah et des crimes de masse.*). Comme l'a expliqué tout à l'heure Guillaume, le passage du statut de déporté à celui plus spécifique de victime différencie et autonomise la mémoire de la Shoah de celle des résistants par exemple. La réalité du contexte actuel est celui d'une concurrence mémorielle et cela peut avoir pour effet un rejet de la part des élèves et peut même selon Iannis Roder renforcer l'antisémitisme.

Une réaction d'élève déjà entendue est : « pourquoi toujours évoquer les victimes juives alors que d'autres peuples ont été massacrés sans que l'on en parle autant ? » Cette question d'élève n'est pas obligatoirement teintée d'antisémitisme, elle peut simplement refléter le fait que la promotion d'une mémoire spécifique a tendance à effacer les autres mémoires.

Dans le cas des victimes du nazisme, partir des bourreaux permet d'envisager combien cette idéologie a justement éliminé tous ceux qu'elle considérait comme un ennemi de la « Volksgemeinschaft » (juifs mais également tsiganes, handicapés, socialistes et communistes...). Ce qui n'empêche pas de répondre à la question de l'élève en insistant sur la notion spécifique de génocide dont l'un des critères est l'ampleur du nombre de victimes : dans l'idéologie nazie, il ne s'agit pas d'éliminer les Juifs d'un territoire déterminé mais bien dans le monde entier.

- Ce constat concret du professeur d'histoire-géographie que fait Iannis Roder, des historiens renommés pour leurs recherches comme Christian Ingrao le font également. C'est ce qu'en allemand on désigne par le terme de « Täterforschung ».

« Je suis persuadé que si on veut comprendre la violence, il faut s'intéresser à ceux qui la commettent et non à ceux qui la subissent. » (<https://www.radiofrance.fr/franceculture/podcasts/les-masterclasses/christian-ingrao-je-suis-persuade-que-si-on-veut-comprendre-la-violence-il-faut-s-interesser-a-ceux-qui-la-commettent-et-non-a-ceux-qui-la-subissent-6238423>)

« L'essentiel de l'expérience des victimes nous échappe parce qu'elle est de l'ordre de l'indicible et parce qu'elle est constituée d'histoires individuelles »

> quels types de documents ?

DIAPO 11 :

- exemple du décret du 03 Octobre 1940 annoté et complété de la main du Maréchal Pétain (rôle de Serge Klarsfeld qui a trouvé cette archive)

montre l'implication et collaboration du régime de Vichy dans la mise en place d'une politique antisémite (l'État français devance les demandes allemandes, Pétain élargit l'exclusion des Juifs de la fonction publique aux enseignants).

- exemple de la Lettre du préfet de l'Eure sur l'application de l'ordonnance d'Août 1941 interdisant aux Juifs de posséder une radio TSF. Ce document permet de souligner l'implication des autorités locales dans l'application des ordonnances allemandes, et cette source étudiée parmi un ensemble d'autres documents permet de souligner la radicalisation progressive de la politique à l'encontre de la population juive : de la discrimination à la déportation.

DIAPO 12 :

L'ouvrage récent de Tal Bruttman avec deux historiens allemands travaillant notamment à la maison de la conférence de Wannsee Stefan Hördler und Christoph Kreuzmüller. Ces documents semblent nous parler des victimes (le sujet photographié) mais elles nous parlent en réalité des bourreaux : prises par le service anthropométrique du camp, ces photographies sont destinées aux hauts fonctionnaires du régime (Himmler notamment) et à renseigner ces derniers sur l'efficacité du processus génocidaire.

Il est intéressant cependant de relativiser cette démarche de passer par les bourreaux : lors d'une formation franco – allemande à la maison de la conférence de Wannsee, les enseignants allemands évoquaient leurs difficultés à procéder ainsi puisqu'ils s'adressent à des élèves descendants du peuple qui a fourni un grand nombre de bourreaux pendant la Seconde guerre mondiale. Procéder de cette manière, c'est prendre le risque de braquer les élèves ou de franchir trop vite la frontière de l'émotionnel.

DIAPO 13 :

• **Partir des victimes**

> Pourquoi ?

- S'intéresser aux victimes c'est démontrer le caractère total de la guerre par l'ampleur et la diversité du nombre de ces victimes entre autres celles de la barbarie nazie. Cette violence de guerre est amplifiée par l'industrialisation des Etats belligérants mais également revendiquée par les idéologies qui s'affrontent (guerre d'anéantissement).

- dans le cas spécifique de la Shoah, il s'agit encore une fois de pouvoir démontrer le caractère planifié et organisé du génocide et l'ampleur du nombre de ces victimes (caractère industriel du meurtre de masse avec recherche de productivité).

> Quels documents possibles ?

- Puisque nous sommes dans l'approche « classique », il s'agit encore une fois d'utiliser les documents de type administratifs ou encore les photographies.

Dans les archives, de nombreux documents nous livrent des données sur les victimes. Le caractère très bureaucratique du régime nazi nous laisse ainsi de très nombreux renseignements sur les victimes même si ces archives dans certains pays sont finalement limitées, en raison des destructions inhérentes à la guerre ou à la volonté des nazis de faire disparaître les preuves de leurs crimes. L'historien Christian Ingrao y voit même une chance car l'historien peut espérer lors de ses recherches faire le tour des archives existantes.

- Le premier document présenté ici est un simple cahier d'écolier des archives de l'Eure qui sert de registre pour lister les Juifs du département venus retirer leur étoile. On y trouve leurs noms, leurs adresses, leurs signatures : cette source documente la politique de discrimination à l'encontre des Juifs de la zone occupée en France en 1942.

- La deuxième photographie est celle d'un des bidons de lait conservé à l'Institut historique juif de Varsovie contenant les archives clandestines du ghetto de Varsovie. Ces archives Ringelblum du nom

de l'historien juif polonais à l'origine de cette initiative, sont rassemblées par les Juifs du ghetto. Parmi les papiers conservés, on observe des registres publics, des articles de presse, des bons alimentaires. S'y trouvent également des sources plus personnelles. Face à l'imminence de la liquidation du ghetto, les bidons de lait sont enterrés pour éviter leur destruction. Ici, l'objet témoigne aussi de l'existence d'une résistance de la population juive, qui n'a pas été que victime.

- Toujours dans la même lignée, la célèbre photographie du Sonderkommando d'Auschwitz est une preuve des formes de résistance des Juifs jusqu'au plus près de la mort. Se sachant appelés à disparaître les membres du Sonderkommando prennent en photographie avec un appareil photo introduit clandestinement dans le camp la crémation de cadavres dans une fosse d'incinération, à travers l'entrebâillement de la porte de la chambre à gaz. Là encore, la pellicule est enterrée pour être conservée et servir de preuve. Ce document contribue donc à limiter l'impression de « victimisation » produite par une approche du génocide centrée sur les victimes : l'auteur de la photographie est certes victime mais résiste avec les moyens dont il dispose.

Cette démarche de partir de documents plus généralistes et officiels, qu'ils traitent des bourreaux ou des victimes, a prouvé son efficacité et sa pertinence dans de nombreux cours.

Pourtant, nous voulons ici vous proposer une autre possibilité de faire et qui se prête aussi à une façon de faire cours autrement, par le projet pédagogique.

2. Une autre approche : les trajectoires individuelles

DIAPO 14 :

• **Pourquoi ?**

L'expression « tirer les fils des destinées individuelles pour dérouler la pelote de l'Histoire » peut être employée pour désigner cette méthode.

> Je ne vais pas aborder ici l'incarnation de l'histoire que cet exercice permet puisque nous le ferons en 2^{ème} partie. En revanche, ce que nous pouvons déjà souligner est que cette démarche a l'avantage de pouvoir éviter l'écueil d'un certain manichéisme.

- En effet, les élèves peuvent avoir tendance à opposer les victimes et les bourreaux et, sans tomber dans la psychologie de comptoir, d'autant plus à un âge où la nuance est parfois difficile à appréhender.
- Or, l'étude approfondie des destinées individuelles ne peut qu'amener à s'interroger sur les choix opérés par les individus et sur l'importance que peuvent jouer les circonstances. En somme, tout n'est pas noir ou tout blanc mais nous sommes bien « entre gris clair et gris foncé » comme le disait un célèbre chanteur étudié récemment par Ivan Jablonka, historien de la Shoah.

Etudier en classe plusieurs parcours individuels est propice au travail en groupe de façon autonome et la restitution commune a l'avantage de permettre la comparaison et l'objectivation. Le témoignage individuel, fruit d'une mémoire personnelle et partielle, n'est pas étudié de façon isolée. La réalité historique se trouve encore et toujours au croisement des sources.

Ici encore il est possible de partir des bourreaux ou des victimes pour cette démarche d'étude de destinées individuelles.

• **Partir des bourreaux (die Täterforschung)**

Nicolas Patin, *Krüger, un bourreau ordinaire* : « le bourreau pose des questions, celle de la moralité, celle des possibilités du crime, celle du fanatisme » (p. 18)

> Le roman historique s'y est essayé.

Robert Merle, *La mort est mon métier*, 1952.

En 1952, *La mort est mon métier* de R. Merle, est un tournant majeur dans le traitement du génocide. Celui-ci propose un choix audacieux, celui de ne pas donner la parole aux rescapés, mais d'interroger l'homme de devoir, qui inspire l'horreur et l'effroi, le bourreau. Écrit à la première personne, Rudolf Lang, le personnage principal est inspiré par Rudolf Höss, le commandant d'Auschwitz- Birkenau. L'intérêt du récit, du point de vue de rescapés fut de pouvoir comprendre la psychologie de ceux qui avaient œuvré à cette mise à mort. Cette œuvre littéraire par le choc provoqué à sa réception a connu dans un deuxième temps un regain d'intérêt précisément pour sa charge historique, devenant « un livre d'histoire » pour une génération de lecteurs nés après 1945. Cependant, la première partie de l'ouvrage axée sur l'enfance du personnage est imaginée et contribue selon l'historien Nicolas Patin à faire des nazis « *des malades, des fous et des marginaux* » (*Krüger, un bourreau ordinaire*, Fayard, 2017) Cet exemple démontre toutefois que la fiction peut rendre lisible des documents et des témoignages incontournables : Robert Merle avait ainsi refusé d'utiliser les mémoires de Rudolf Höss pour écrire son roman lui préférant les comptes- rendus d'interrogatoires menés lors du procès de Nüremberg.

Plus récent (2006), l'ouvrage *Les Bienveillantes* de Jonathan Littell fait polémique. Claude Lanzmann souligne ainsi que « *le paradoxe inimaginable des Bienveillantes est que la tâche de mémoire, d'intellection et de récit de la Shoah est confiée à un SS, qui parle pendant plus de neuf cent pages.* ». Le réalisateur de l'œuvre monumentale qu'est *Shoah* soulève la question de donner de l'importance à celui qui ne le mérite pas. Le roman fait d'autant plus polémique que le narrateur -bourreau adopte un discours victimaire et cherche la bienveillance du lecteur. L'historien Edouard Husson ne mâche pas ses mots en qualifiant l'ouvrage de « canular déplacé ».

> la biographie historique.

Ici je vais m'appuyer sur l'ouvrage historique extrêmement documenté de Nicolas Patin.

Le chercheur- historien a réalisé un véritable travail de collecte et de rassemblement d'archives aux quatre coins du monde sur Friedrich- Wilhelm Krüger : les journaux intimes et donc personnels du « chef suprême de la SS et de la police » dans le Gouvernement Général de Pologne de 1939 à 1943 sont la principale source de Nicolas Patin.

Il est donc bien possible de faire de l'Histoire à partir de trajectoires individuelles : Krüger (comme Himmler, Heydrich, Eichmann) appartenait à la jeune génération traumatisée par la défaite de 1918 et qui a fourni les plus hauts cadres dirigeants de la Solution Finale. Faire la biographie de Krüger, c'est étudier à l'échelle individuelle le processus de radicalisation et comparer la trajectoire de Krüger à celle d'autres hommes de sa génération, c'est montrer un processus de radicalisation collective. « *Krüger n'est ni un homme ordinaire ni un bourreau extraordinaire. Il est un bourreau ordinaire, forgé par une époque* ».

DIAPO 15 :

- **Partir des victimes**

> Un contexte qui favorise cette démarche pédagogique.

- L'urgence de la disparition des derniers témoins nous pousse à vouloir recueillir les souvenirs de ceux qui ont vécu les événements. Nous le savons, nous n'aurons bientôt plus que des sources indirectes.
- Les victimes eux- même ressentent souvent à la fin de leur existence le besoin de parler : elles s'inquiètent souvent du retour de la barbarie et face à une société plus encline à les écouter, la parole se libère.
- Enfin, peut- être peut-on y voir aussi l'un des effets d'une société de plus en plus individualiste ? Le général et le collectif n'ont plus autant de signification pour la jeune génération que l'histoire à hauteur d'individus ? L'histoire personnelle leur parle peut-être davantage qu'une histoire plus

globalisante..., tout au moins l'histoire individuelle peut-être la porte d'entrée qui mène sur le chemin d'une histoire collective.

> Pourquoi ?

- Une démarche inductive : partir de cas individuels permet ensuite une mise en perspective plus globale pour traiter de la Résistance ou de la Shoah. Aller du particulier au général est une démarche employée depuis longtemps.
- Pour diversifier les pratiques pédagogiques : le traitement de cas individuels est propice au travail de groupe.
- Et enfin il y a le rôle de l'incarnation que nous allons aborder dans la deuxième partie.

Après vous avoir démontré je l'espère, la possibilité et la pertinence de partir de sources plus individuelles et personnelles. L'objectif de notre deuxième partie est de vous montrer de façon concrète ce que cette démarche implique et permet pour les élèves dans le cadre notamment de projets pédagogiques.

II- (Ré)incarner l'histoire : le devoir d'histoire.

A. Des trajectoires individuelles pour (ré)incarner l'histoire.

Qu'est-ce qu'incarner l'Histoire ?

- L'étude de la destinée de figures locales disparues permet aux élèves de rendre plus concrète l'Histoire : le disparu parle aux vivants.
- « Tirer les fils » : partir de quelques éléments personnels sur la destinée d'un individu et intégrer ces données dans une histoire plus large (échelle régionale, nationale voire internationale).
- L'objectif final dans la pédagogie de projet est la construction par les élèves de matériaux concrets : ce matériel final redonne vie aux disparus dans le monde du vivant et prolonge symboliquement, en tant que matériel de transmission, la vie des disparus

1. Préférer le sentiment de proximité à l'identification

DIAPO 16 :

Faire le choix du local. (espace régional/départemental/communal/l'établissement)

> L'espace du quotidien, le territoire de l'élève de collège et de lycée, en raison de son âge et donc de son autonomie limitée est restreint. Il s'identifie à la commune dans laquelle il réside, celle où il est scolarisé lorsqu'elles diffèrent et dans certains établissements urbains, ce territoire peut même rester circonscrit au quartier. Ses relations sociales véritables (c'est-à-dire hors réseaux sociaux) s'inscrivent pour la plupart dans cet espace restreint qu'il observe avec son regard de contemporain.

> Etudier des destinées individuelles qui se sont inscrites dans le même espace local que l'élève à une autre période crée immédiatement un sentiment de proximité.

Ex: en proposant l'étude de destinées de familles juives de l'Eure pendant la 2^e Guerre mondiale à partir de listes de recensement des archives départementales, un certain nombre d'élèves font leur choix en partant du lieu de résidence de ces familles. Une élève avait ainsi choisi la famille Rabinovitch parce qu'elle vivait aux Ventes, commune où réside actuellement ses grands-parents.

- Cette carte réalisée à l'échelle du département de l'Eure localise les différentes familles étudiées par les élèves. C'est un espace qu'ils connaissent en grande partie, ils peuvent passer par les mêmes lieux que certains individus étudiés. La proximité fait également que certains d'entre eux se rendent par eux-mêmes là où vécurent les personnes sur lesquelles portent leurs recherches. Je pense à ces deux élèves ayant recherché la tombe d'un membre de la famille étudiée dans le cimetière de l'ancien hôpital psychiatrique d'Evreux sur leur temps libre parce qu'elles avaient découvert dans leurs recherches que cette femme avait survécu et était décédée après-guerre.

- Les archives municipales et départementales permettent de retrouver des photographies des lieux à l'époque, de comprendre comment les événements historiques ont pu modifier l'espace urbain mais aussi d'en observer les permanences.

Ex : A Evreux, cela est d'autant plus intéressant que la ville fut bombardée à deux reprises, en 1940 et en 1944. Si les noms des rues et certains bâtiments sont restés les mêmes, le paysage de la ville est bien différent de celui de l'avant Seconde guerre mondiale.

- Les archives des établissements :

Les élèves passent plusieurs fois par jour devant des plaques commémoratives apposées sur les murs de leur établissement, parfois sans y prêter attention, il faut bien l'avouer.

Je ne peux que vous encourager à demander à votre administration l'autorisation de vous rendre dans les caves, les placards et les greniers où sont entreposés les archives de votre établissement. Vous pouvez vous retrouver face à des documents extrêmement bien ordonnés mais également face à un spectacle qui désole tout historien en herbe ou tout maniaque du rangement.

Lorsque je me suis retrouvée dans une cave du lycée Aristide Briand, je ne trouvais rien qui fasse référence aux années de guerre à part de vieux livres comptables. Je cherchais quelque chose de précis : les dossiers des enfants juifs du lycée qui avaient été ensuite déportés et dont le nom était absent de la plaque commémorative de la salle de conférence. Et puis, dans un carton éventré au sol ...un trésor : un carton de l'Amicale des anciens élèves du lycée. Des photos de classe, certaines datant de 1870 ! Et au milieu, des photographies des années de guerre que nous avons scrutées avec les élèves pour retrouver le visage de Jacques Rabinovitch dont nous avons le portrait tiré de son dossier scolaire sur le site de Yad Vashem. Et puis cette photographie annotée à la main de 1942- 43 donnant un visage aux noms des lycéens résistant du réseau Lachapelle.

Ces photographies de classe parlent immédiatement aux élèves : ils se plient à cette coutume en chaque début d'année scolaire, cet instant qui fige sur papier glacée des visages familiers, d'autres qui le deviendront bientôt. Ce document sera la trace matérielle des liens qui ont existé entre eux à une période de leur vie où les relations sociales (ou leur absence) peuvent faire de cette période un enfer ou un paradis. Cette source, ils la savent précieuse et ils ne peuvent souvent qu'avoir envie d'en savoir plus sur ces élèves d'un autre temps.

- Partir de l'étude des enfants et adolescents disparus est aussi une piste intéressante car la proximité de l'âge entre les élèves et les individus favorise un sentiment de proximité.

Dans le cas spécifique des jeunes résistants, certains élèves se rendent compte qu'il est possible d'avoir une conscience politique très jeune et de faire des choix en conséquence et au risque de sa vie. Ils peuvent prendre conscience que même mineurs, ils peuvent défendre leurs opinions et s'engager comme d'autres l'ont fait même si les circonstances sont autres.

André Biaux engagé dans la Résistance à l'âge de 17 ans dans le réseau Thurma Vengeance fut le dernier résistant eurois en vie. Décédé en 2021, il a parcouru inlassablement les établissements du département pour témoigner.

Dans le cas des victimes de la barbarie nazie, les élèves se sentent d'autant plus concernés qu'ils peuvent faire le parallèle avec leurs conditions de vie actuelles de citoyen d'une démocratie en temps de paix.

DIAPO 17 :

« Le "mode de connaissance" spécifique qu'est la "compréhension" historique des actions humaines repose sur une implication personnelle de l'historien. »

Antoine Prost, Douze leçons sur l'histoire, 1996

S'impliquer personnellement est obligatoirement corrélé à une part d'émotionnel par le biais d'une forme d'empathie : comprendre c'est aussi « se mettre à la place de ». Cela n'est pas gênant si l'élève garde suffisamment de recul

Il y a donc des avantages au sentiment de proximité éprouvé par les élèves vis- à-vis des personnes étudiées.

Il est un peu facile de dire que l'on retient mieux ce que l'on apprécie mais lorsqu'ils vivent les émotions avec les personnages historiques, les élèves sont plus enclins à se souvenir. Ici, nous partons d'individus qui ne sont pas célèbres : ils s'en sentent encore plus proches et c'est une porte d'entrée pour s'engager ensuite sur le raisonnement critique.

L'intérêt et l'émotion ressentis leur permettent aussi de se décentrer, de comprendre le point de vue de l'autre et donc d'établir ensuite des liens, de pouvoir effectuer des comparaisons entre les hommes et femmes d'hier et d'aujourd'hui.

Il est donc nécessaire de préférer la proximité à l'identification pour éviter l'écueil du pathos.

Nous ne sommes pas là pour faire dans le sentimentalisme ou la pédagogie choc. Si le sentiment de proximité peut susciter l'intérêt de l'élève et est à ce titre intéressant à exploiter, il faut utiliser cela avec prudence et parcimonie.

C'est aussi pour cela que cette démarche ne peut être réalisée à n'importe quel âge...je fais allusion ici à la proposition d'un ancien président que des élèves de primaire parrainent un enfant juif mort en déportation.

Le 13 février 2008, le président Nicolas Sarkozy (2007-2012) annonçait lors du dîner annuel du CRIF une nouvelle initiative mémorielle concernant les élèves de CM2. Il demandait que

« ...chaque année, à partir de la rentrée scolaire 2008, tous les enfants de CM2 se voient confier la mémoire d'un des 11 000 enfants français victimes de la Shoah [...]. Peut-on trouver plus noble dessein que de permettre à ces enfants martyrs d'être les pédagogues éclairés de nos propres enfants ? »

http://www.cndp.fr/crdp-reims/memoire/enseigner/memoire_vichy/14shoah_cm2.htm.

Cette proposition reçut aussitôt de vives réactions de réserves de la part d'historiens comme Henri Rouso ou Annette Wiewiorka ou encore de l'APHG.

"En entendant la proposition du président de la République, j'ai d'abord été choquée, puis révoltée. Et l'âge évoqué (10 ans) rend cette idée encore plus choquante. Mais mon hostilité aurait été identique à n'importe quel âge. Que veut-on faire ? Jumeler un enfant vivant et un enfant mort ? Donner au vivant la charge d'un fantôme, l'introduire dans la mort ? Doubler sa vie de la mort d'un autre ? C'est insupportable. "On ne traumatise pas un enfant en lui faisant ce cadeau de la mémoire d'un pays", a dit vendredi Nicolas Sarkozy. Un cadeau ? Mais ce terme est insultant ! La mémoire de ces enfants assassinés n'est certainement pas un cadeau. C'est une tragédie, une charge. Les enfants de 10 ans, on peut leur faire d'autres "merveilleux cadeaux" que celui-là. Alors comme Simone Veil, je trouve cette proposition "inimaginable, insoutenable, dramatique et surtout injuste »

Annette Wiewiorka, Propos recueillis Alexandre Duyck, interview du JDD

Le projet de circulaire de 2008 du Ministre de l'Education Nationale, Xavier Darcos, avait plus prudemment mis en avant que : *"La thématique des enfants victimes est cependant une entrée à privilégier au CM2 : partir d'un nom, d'un visage, d'un itinéraire, de l'exemple singulier d'une famille dont l'histoire est liée aux lieux proches – l'école, la commune, le département –, constitue une approche respectueuse de la sensibilité des enfants"*.

La pédagogie sensible de l'histoire nécessite également de prendre du recul avec l'émotionnel pour le professeur : par cela je veux dire que sur des sujets particulièrement sensibles comme la Shoah, certains propos spontanés des élèves peuvent être le reflet de ce qu'ils entendent à la maison, sur les réseaux sociaux. Notre tâche est davantage de les amener à réfléchir et donc à tenir des propos plus modérés. Amener un élève à se décentrer, à adopter un sens critique suppose obligatoirement d'éviter le pathos ... Faire dans le tragique dès le départ peut engendrer des réactions démesurées.

Quelques possibilités :

- Travailler d'abord sur le familier (logement, mode de vie, environnement immédiat) avant d'aborder les éléments plus difficiles.

- Insister également sur les actions positives, ne pas rentrer dans une démarche trop mortifère. (ex : étudier aussi les enfants juifs sauvés par des Justes)

- Toujours mettre en perspective : les méthodes historiques de contextualisation, de croisement des sources, de comparaison créent une forme de distanciation et donc d'objectivation.

=> Pour éviter tout dérapage, pour favoriser la proximité plutôt que l'identification, il faut véritablement installer l'élève dans une position d'apprenti historien-chercheur afin qu'il puisse effectuer la mise à distance nécessaire.

2. Placer les élèves en position d'historiens-chercheurs.

DIAPO 18 :

- **Réaliser des recherches pour un jeu de société coopératif**

Dans la préparation du CNRD 2017-18 qui avait pour sujet : « *S'engager pour libérer la France* », j'avais lu aux élèves le règlement du concours. Face à certaines réactions intéressées d'élèves sur la possibilité de travaux collectifs originaux comme des jeux de société, j'ai décidé de m'engouffrer dans cette voie.

Mais il fallait rester dans le jeu sérieux, quelque chose qui demandait de la part des élèves une démarche historique tout en utilisant le biais du ludique. Les membres des différents jurys étant parfois d'anciens résistants ou descendants de résistants, il était hors de question de leur donner l'impression que leur engagement n'était qu'un jeu. Mais le jeu est aussi une pédagogie possible et une voie d'apprentissage indéniable.

Le principe du jeu coopératif avait pour mérite de mettre en avant les valeurs de la Résistance. Après avoir expliqué que cette coopération entre les différents mouvements de Résistance naissait d'un objectif commun, libérer le territoire français du joug nazi ; il fallut aussi montrer que derrière le front commun, il y avait de nombreux désaccords et tensions. Cela permettait entre autres de faire un parallèle avec le travail de groupe dans lequel les élèves ont intérêt à passer au-dessus de leurs inimitiés dans l'objectif commun d'une note à la hauteur de leurs espérances.

>Powerpoint : Après avoir défini des grandes directions, les élèves devaient effectuer des recherches. Les axes étaient de suivre une chronologie en distinguant trois périodes comme l'invitait à le faire le concours : s'engager, résister, libérer. Par groupe de deux ou trois, il fallait rechercher des biographies de résistants avec pour principe une parité respectée, des actions de résistance (cartes actions, cartes danger), des évènements ayant jalonné le cours de la guerre (carte évènements). Avant le jeu, il y avait donc la recherche historique.

>Evidemment dans une classe d'une trentaine d'élèves, certains sont restés réfractaires jusqu'au bout mais pour la plupart, ils furent définitivement convaincus lors de la partie jouée pour vérifier que le jeu fonctionnait. Et ce d'autant plus que cette partie fut jouée dans le CDI et a pu attirer l'attention d'élèves d'autres classes présents.

DIAPO 19 :

- **Mener un travail d'enquête à partir des archives et des documents.**

>Les documents disponibles aux archives ont le mérite de permettre les deux démarches évoquées en première partie : la méthode « classique » du général au particulier et la méthode des parcours individuels. Et à vrai dire, toute destinée individuelle est faite d'actes purement administratifs et de documents plus personnels.

>Un élément auquel je suis personnellement particulièrement sensible est que les élèves aient en main les documents que parfois que les individus étudiés ont eu eux-mêmes en main. Le document devient un lien matériel entre une vie passée et une vie actuelle.

>Powerpoint : ce récipissé d'une carte d'identité de Didier Melich estampillé du tampon « juif » ou cette lettre rédigée d'un mari et d'un père inquiet cherchant à avoir des nouvelles de sa femme et de son enfant, c'est un lien direct avec la personne et ce qu'elle a vécu. Je ne reviendrai pas sur les photographies de classe déjà évoquées de façon un peu lyrique tout à l'heure.

>Une séance de travail aux archives, c'est aussi un moment privilégié où les élèves découvrent ce que veut dire l'importance du classement. Ils se rendent compte du nombre immense de documents qui peuvent être à disposition et des heures parfois passées à chercher quelque chose en vain. Et puis il y a aussi la joie de trouver, enfin.

>Après avoir réalisé la première étape de photographier les documents, il faut les classer chronologiquement, thématiquement, les comparer. L'élève est donc ici bien historien !

Par exemple, pour des documents ayant trait à la période de la 2^e Guerre mondiale, il faudra pour les élèves les contextualiser dans les grandes phases de la guerre.

- Quelle phase de la guerre ? quel lieu ?
 - Phase (invasion/ occupation/libération) : les parcours des individus s'inscrivent dans ces phases de la guerre
 - Lieux (zone nord/ zone sud, Normandie zone de combats et libération précoce, lieux de déportation) : les parcours des individus en ces temps troublés sont rarement statiques.
- Quel régime politique ? zone interdite, zone sous autorité allemande, zone sous le régime de Vichy ?
- Les principales dates de la législation de répression (ex : décret du 03 Octobre 1940, ordonnance sur le port de l'étoile, dates des premières grandes rafles...) et leur application locale

DIAPO 20 :

>Après ces recherches *in situ*, certaines pré-recherches en ligne sont éclairées ou inversement il peut être utile de compléter les données des archives par d'autres recherches en ligne. La difficulté est de ne pas se perdre dans les méandres d'Internet mais il est indéniable que nous avons ici un moyen formidable de découvrir les archives sans se déplacer.

Je vois dans ces recherches en ligne un complément des visites aux archives mais elles ne peuvent s'y substituer... toucher le papier, voir les pleins et déliés tracés à la plume sont des éléments intégrant de l'histoire sensible ... ce que l'écran ne peut apporter.

DIAPO 21 :

S'approprier les archives : interpréter les sources, créer un document de synthèse.

Etre capable de synthétiser et de transposer des connaissances sont des compétences régulièrement demandées et donc évaluées.

Ici nous pouvons utiliser ces compétences dans un cadre moins formel et donc sans doute moins stressant pour l'élève. Et je voudrais insister ici sur les vertus de la créativité et donc sur les qualités du matériau sensible et ce d'autant plus que j'ai pu assister à des attitudes transformées au cours du projet. Certains garçons peu enclins à réaliser un **carnet biographique** décoré au départ ont manié le tampon encreur pour vieillir les pages du carnet avec enthousiasme.

> Le « bazar pédagogique », il faut l'accepter mais il y a une véritable ambiance créative qui se crée dans l'ambiance de classe avec là encore des liens qui se créent : on se prête le matériel, on se montre les techniques de mise en valeur, on cherche ensemble tel pinceau ou feutre et on range ensemble.

Cette créativité est d'autant plus intéressante qu'elle s'inscrit dans une rigueur historique :

Ex : la recherche de photographies pour la réalisation d'un **arbre généalogique** oblige à rechercher les dates de naissance, de morts, les lieux de naissance de la famille Rabinovitch invitent ainsi à se tourner vers la carte de l'Europe du début du 20^{ème} siècle.

Ex : la réalisation d'**une carte de synthèse** pour retracer le parcours de la famille (et qui peut aussi retracer le parcours d'avant 1939 pour les familles réfugiées en France) jusqu'à la déportation oblige au classement et à la vérification des documents administratifs. Et la réalisation d'une carte même historique fait appel aux compétences exigées en géographie, ce qui n'est pas négligeable (choix des figurés, réalisation d'une légende).

Les élèves prennent aussi conscience de l'attractivité de leur travail lorsque des personnes extérieures au projet s'intéressent à leur œuvre, attirées par l'aspect peu banal voire esthétique de l'objet.

Dans ses choix pédagogiques et dans le positionnement de l'enseignant par rapport à ses élèves, quels sont donc les objets épistémologiques de l'enseignement de l'histoire qui sont finalement ici en jeu ?

DIAPO 22 :

B. Incarner les mémoires : contextualiser l'Histoire ?

Dans l'avant-propos des Lieux de mémoire, sorti en 1984, qu'il intitule précisément « *Entre histoire et mémoire* », Pierre Nora analyse la séparation progressive - inévitable - entre mémoire et histoire liée à l'accélération de cette dernière, ce basculement rapide dans un passé définitivement mort qui n'est plus transmis par la « *chaleur de la tradition, dans le mutisme de la coutume, dans la répétition de l'ancestral [...]* ». Il prend pour exemple la fin des paysans, cette collectivité-mémoire devenue objet d'histoire à mesure que l'industrialisation ne cessait de croître. Avec la fin de cette histoire-mémoire, il montre l'évolution vers une mémoire « *saisie par l'histoire* », et il n'y va pas de main morte. Il oppose la précédente mémoire-vraie à une mémoire transformée par son passage en histoire qui devient presque le contraire de la mémoire précédente : elle est volontaire, délibérée, vécue comme un devoir et non plus spontanée. C'est l'expression volontaire et organisée d'une mémoire perdue, à la différence d'une mémoire vécue. [ce qui n'est pas sans rappeler cette même période pendant laquelle la géographie commence à s'intéresser à l'espace vécu⁵, mais c'est une autre... histoire].

Il a alors cette phrase terrible : « *La production indéfinie d'archives [devenue impérative] est l'effet aiguisé d'une conscience nouvelle, l'expression la plus claire du terrorisme de la mémoire historicisée* »⁶.

Mais qu'a donc fait Emilie ? Elle vient de vous expliquer qu'elle a travaillé sur cette production d'archives indéfinie, où tout document est devenu archive, sans qu'on sache pourquoi, mais simplement parce qu'il a été produit un jour : une carte d'identité, un bulletin scolaire, une photo de classe. Emilie participe-t-elle de cette démarche de « *terrorisme de la mémoire historicisée* » ?

Il va de soi que Nora n'a pas d'avis face à cette tendance, il la constate en tant qu'inéluctable, encore plus particulièrement pour notre cas délicat du génocide car il n'y a pas de transmission par la coutume car cette mémoire-vraie est tout bonnement indicible.

Qu'a fait Emilie ? Tout simplement son métier de professeure d'histoire avec cette triple inclination qui, épistémologiquement, est très intéressante.

D'abord le choix de destinées individuelles :

Le **principe des « microstorie »** est avancé en Italie au milieu de années 1970 pour se développer dans les années 1980/1990. Ce courant peut se voir comme une critique à l'histoire sociale dite classique, centrée alors sur des analyses essentiellement quantitatives. Selon Grendi, cette histoire ne prenait pas assez en compte ce qui relève des conditions concrètes, c'est-à-dire vécues de l'expérience sociale, notamment dans la dimension relationnelle entre entités sociales, individus, dans la prise en compte uniquement par strates de l'histoire économique et sociale.

Je cite Ginzburg, autre précurseur italien : « *La complexité des rapports sociaux reconstruits par l'anthropologie dans son travail de terrain contraste avec le caractère unilatéral des données archivistiques sur lesquelles l'historien travaille* »⁷. Sans vouloir encore une fois faire le géographe de service, il est symptomatique de retrouver qu'à la même période la géographie travaillait à une remise en cause de ses concepts, notamment à travers les relations horizontales et verticales⁸ que les individus entretiennent à un espace qui n'allait pas tarder à produire la notion de territoire, en tant qu'espace vécu, pour simplifier à l'extrême.

Cette approche conduit inévitablement à un changement d'échelle : l'identification de systèmes (sociaux, politiques, économiques, ...) se fait alors forcément à partir de trajectoires

⁵ Voir les travaux de Frémont Armand, notamment, *La Région, espace vécu*, Flammarion, 1976.

⁶ Nora Pierre, *Les lieux de mémoire*, Gallimard, 1984, p. XXIX.

⁷ Ginzburg Carlo, cité dans Delacroix C., Dosse F, et al., *Historiographies. Concepts et débats*, Gallimard, 2010.

⁸ Pinchemel Philippe et Geneviève, *La face de la terre*, Armand Colin, 1988 et Di Méo Guy, *Les territoires du quotidien*, L'Harmattan, 1996 ou *Géographie sociale des territoires*, Nathan, 1998.

individuelles et des choix opérés qu'il est possible de retrouver et d'analyser. Cela suppose donc une attention importante portée aux sources et à leur condition de production, avec leur indispensable contextualisation. Les témoignages, en particulier doivent être dépoussiérés des approximations que l'éloignement dans le temps des événements accentue. C'est **le rôle des enseignants précisément**, qui doivent être attentifs car les sources concernant notre thème, certes individuelles et partielles, reçoivent toujours l'attention des élèves, particulièrement sensibles à la persistance du traumatisme.

DIAPO 23 :

C'est aussi **le rôle des musées et mémoriaux** qui eux-mêmes, ont pratiqué une mue dans leur muséographie. Choay parlait de simples étiquettes pour Auschwitz-Birkenau. C'est un peu plus compliqué que cela. Le pavillon français de Auschwitz 1 est particulièrement représentatif de cette évolution. D'abord conçu en 1978 en pleine période communiste, il était axé sur les actes de la résistance française contre le nazisme. Il est rénové en 2005, la Pologne ayant proposé à la France de mettre en valeur la place des victimes françaises. La muséographie choisie, en lien avec le mémorial de la Shoah, est axée à partir de là sur le parcours de certaines victimes d'origine russe et biélorusse, ou juif communiste originaire de Pologne, d'un enfant d'origine juive, d'un résistant juif français, et Charlotte Delbo, résistante communiste bien connue, dans une certaine volonté « œcuménique ». Toujours est-il que c'est bien à partir de destinées individuelles que sont abordées l'exposition et la muséographie. Ainsi la photo montre au 1^{er} plan l'itinéraire de Charlotte Delbo, alors que sur les murs de la pièce sont recensés tous les convois de déportations.

DIAPO 24 :

On trouve également une pièce avec des photos rassemblées après-guerre de personnes victimes, ce qui insiste sur une personnalisation des trajectoires.

DIAPO 25 :

Les expositions organisées par le Mémorial de la Shoah sont également représentatives de cette évolution vers l'individuel pour retracer le général (ou en géographie, je persiste, du local au mondial...).

Ensuite le local. C'est sans doute encore mon côté géographe, mais cela permet cette fameuse mémoire vécue définie par Nora. C'est une « mémoire habitée » par les élèves, pour encore pousser la métaphore géographique. Car habiter ce n'est pas seulement résider, c'est comprendre ce qu'est un territoire dans toutes ses dimensions. Il faut ici qu'on vous avoue notre grande réflexion sur le titre de notre intervention : parler du cas d'Evreux n'est pas très attractif... Mais d'abord nous n'avons pas voulu tromper sur la marchandise, mais surtout, c'est bien tout l'enjeu de cette incarnation, comme l'a très bien expliqué précédemment Emilie, que d'ancrer ou encren cette mémoire dans l'esprit des jeunes par la proximité, mais aussi dans leurs mains si je puis dire.

Car **enfin, c'est le projet qui est au cœur de la démarche.** Comme on vous l'a dit, c'est bien la production par les élèves guidée par l'enseignant qui importe. C'est bien le fait qu'ils réalisent un objet ou que leurs recherches en permettent la réalisation (plaque commémorative, biographie destinée à être placée dans un cimetière, ...) qui sera lui aussi au cœur du territoire des élèves. Ainsi, la transmission, certes, ne se fait pas par la coutume, de génération en génération mais l'archive, expliquée, décortiquée, en tant que document source, qui incite de fil en aiguille à trouver d'autres archives, en apprentis-historiens, permet une forme de retour à une mémoire réellement vécue, réellement incarnée, touchée (le « *savoir des corps* » de Nora), si je puis dire, par les élèves.

Conclusion : Le devoir d'histoire, ce n'est donc pas de faire de la chronologie, mais du travail sur des sources incarnées et contextualisées, insérées dans un cadre chronologique. C'est cela qui « parle » aux élèves, c'est cela qui fait qu'ils investissent le document, quel qu'il soit, de l'archive administrative au témoignage. C'est donc le sens de l'incarnation ou, pour rapprocher morts et vivants, de réincarner les documents en parcours d'une mémoire certes historicisée mais rendue vivante, habitée et habitable. Habitée, on l'a déjà évoqué. Habitable, car cela permet ainsi,

comme l'a dit Emilie, de travailler à l'esprit critique des élèves qui sont obligés de se confronter aux faits, aux actes, et à leur résurgence dans la mémoire du temps présent, en particulier par la production d'un matériau qui sera la fabrique historique et mémorielle de cette jeunesse.

C'est ce qu'on se propose de mieux définir dans notre 3ème partie à l'aide de dispositifs existants et des différents types de projets possibles.

DIAPO 26 :

III- Les échelles de la pédagogie de projets : faire que les élèves, futurs citoyens, se souviennent vraiment.

A) Le CNRD : 1^{er} concours national à destination des élèves

Le Concours national est créé en 1961, ce qui va de pair avec la réforme des programmes dans laquelle est seulement enseignée à partir de 1962 « La seconde guerre mondiale **et ses conséquences** ». Il s'ouvre en 1972 à la déportation en prenant son nom actuel définitif. Je passe sur les dissensions entre les diverses associations de résistants et de déportés, reprenant l'antienne de la nature de la déportation, qui n'est pas notre propos ici. J'insisterai plus la forme que ce concours prend et sur sa mise en valeur.

Il est intéressant de constater que l'intitulé de l'exposition anniversaire est : « *60 ans d'histoire, de mémoire et d'engagement citoyen* ». On célèbre à la fois son rôle dans sa qualité historique, mais aussi mémorielle (avec une mise en abîme car ce sont aussi la mémoire et l'histoire de l'évolution de ce concours qui sont retracées) pour terminer par l'engagement citoyen à la fois des acteurs qui ont mené à la création et à l'évolution de ce concours, et à ce qu'il permet de transmettre comme valeurs aux élèves.

DIAPO 27 :

Plus intéressant est le clip « promotionnel » réalisé sur le site du Mémorial de la Shoah : il met en avant 2 choses qui me paraissent capitales :

- L'élève qui retient qu'on peut faire un travail libre et non une dissertation (elle mentionne cependant que c'est proposé également au concours)
- L'enseignante qui précise que pour elle c'est le moyen de faire entrer les élèves dans l'atelier de l'historien.

En effet, c'est en 1979 que s'opère le grand tournant du CNRD : l'introduction de travaux collectifs qui ne vont pas cesser de s'enrichir, les moyens technologiques progressant. Le CNRD est ainsi le 1^{er} concours scolaire de l'EN qui s'adresse aux jeunes et il est assez symptomatique de constater que les mises en valeur des travaux d'élèves à travers cette exposition s'attachent essentiellement aux travaux collectifs. Il est évident qu'il est plus facile de promouvoir des travaux collectifs qu'une simple copie, mais la websérie consacrée à cette exposition du CNRD⁹ et évoquant les productions d'élèves, fait la part belle aux travaux collectifs insistant sur la diversité des rendus, mais aussi des savoir-faire et savoir être qui peuvent être développés. Il est évident que rédiger une copie engage le travail des élèves, leurs capacités de synthèse, de rédaction, d'organisation, de réflexion, mais les copies primées sont surtout celles de bons élèves voire de très bons élèves. Alors que les travaux collectifs ont l'avantage de pouvoir brasser les élèves et de leur permettre « *une fenêtre d'entrée dans cette histoire* » (Thomas Fontaine, Musée de la Résistance nationale) et « d'embarquer » les élèves, mais aussi fondamentalement de mieux lier morts et vivants dans l'espace-temps présent car la mémoire des morts est belle et bien vécue à l'aune du temps présent.

Il ne vous a pas échappé que certains documents proposés par Emilie proviennent précisément (le jeu) d'une de ses participations au CNRD. C'est un moyen d'aborder le cours autrement, en embarquant tous les élèves. Produisant les règles du jeu, les élèves produisent le cours : ils s'obligent à une rigueur et à une véracité historique. En jouant, ils s'approprient également les autres éléments sur lesquels ils

⁹ <https://www.cheminsdememoire.gouv.fr/fr/cnrd-60-ans>, DPMA

n'ont pas forcément travaillé : c'est donc dans le jargon pédagogique de l'EN, la phase de mise en commun. Enfin cela permet même aux élèves et pas forcément ceux qui ont créé le jeu d'apprendre par le simple fait de jouer.

NB : ce jeu a été versé au fond du MUNAE (Musée national de l'éducation) pour les futurs historiens...

L'important à retenir **ce sont donc les travaux libres**, guidés par les enseignants, qui intéressent bien davantage la plupart des élèves que de faire une dissertation, « recrachant » leur cours ou leurs connaissances acquises. Si en plus leur travail est primé, ne serait-ce qu'au niveau départemental, **les élèves mis en situation d'apprentis historiens ne sont pas peu fiers** lors des cérémonies de remise de prix. Des moments dont il se souviendront et dont ils se remémoreront le contenu longtemps, sans compter l'ambiance de classe que cela peut créer, notamment si un voyage scolaire y est associé.

DIAPO 28 :

B) Le dispositif Mémoires d'Auschwitz porté en partenariat par la région Normandie, le Mémorial de la Shoah et le Rectorat de Normandie¹⁰

Créé en 2011 à l'initiative de la Région Normandie, ce dispositif permet aux enseignants de déposer un projet sur l'année de travail en interdisciplinarité avec financement possible d'intervenants et surtout avec un voyage d'étude avec leurs élèves d'abord d'une journée marathon à Auschwitz-Birkenau puis avec l'évolution du dispositif sur 2 jours avec visite de Cracovie et visite d'Auschwitz-Birkenau.

L'appel à projet auquel les enseignants doivent répondre est intéressant puisqu'il s'adresse aussi bien à l'EN qu'à la DRAAF (lycées agricoles, MFR) et cela permet de mixer les élèves et apprentis. Un jury se réunit pour sélectionner les meilleurs projets sur le papier avec un souci de mixité du public et géographique. 2 réunions de travail sont prévues au début du projet et en cours d'année avec les partenaires.

Détail non négligeable : la région Normandie et le Mémorial de la Shoah prennent tout à leur charge, sauf 50 euros pour chaque participant et les déplacements des enseignants aux réunions de travail précitées et l'A/R des élèves/profs aéroport de Deauville. Budget : 150 000 euros dont 122 000 de la Région Normandie (dont 20 000 pour l'accompagnement pédagogique) et 28 000 de la Fondation pour la mémoire de la Shoah. Une vraie chance, reconnaissons-le, pour les élèves et leurs enseignants...

Le cahier des charges insiste sur des points qui sont fondamentaux : d'abord la mise en exergue du déplacement en Pologne comme pivot du projet. Le comité de pilotage a en effet pu remarquer qu'au cours du temps, le suivi de trajectoires individuelles occultait quelque peu le « Grand voyage »¹¹ lui-même. Autrement dit, le travail mené par les élèves et leurs enseignants aurait pu être le même sans la visite polonaise. D'où un recentrage dans l'appel à projet avec un avant et un après déplacement.

DIAPO 29 :

Concernant les deux jours de visite, nous voulons ici rendre un hommage appuyé au Mémorial de la Shoah qui accompagne le voyage. Les accompagnateurs peuvent ainsi corriger ou nuancer les propos des guides polonais du musée d'Auschwitz-Birkenau. J'ai personnellement pu voir à l'œuvre plusieurs fois Olivier Laliou¹² qui a toujours le souci de faire régulièrement le lien entre les projets des élèves et ce qu'ils avaient devant leurs yeux.

¹⁰ Le rectorat de Normandie et le Mémorial de la Shoah viennent de renouveler leur convention de partenariat le 27/09/2023.

¹¹ Référence à Jorge Semprun, Le grand voyage », Gallimard, 1963

¹² N'oublions pas ici le rôle et les qualités de Mathias ORJEKH du Mémorial de la Shoah, à la fois dans l'accompagnement des élèves et des enseignants sur place, mais aussi dans l'organisation concrète et matérielle du séjour.

Ex : « Vous étudiez les déportés de l'Eure : rafles de 1942 donc ils sont passés à cet endroit, ils sont décédés ici à cet endroit du camp ». Indéniablement, il y a construction de sens à cette visite pour les élèves parce qu'il y a un travail amont pensé par les enseignants.

C'est aussi l'intérêt de ce dispositif que de « forcer » à faire un travail préparatoire amont à la fois pour préparer les élèves au choc d'Auschwitz, à chercher ses fameuses destinées individuelles, [le dispositif prévoit la rencontre de témoins, Ginette Kolinka ayant eu la gentillesse de se prêter de nombreuses fois à l'exercice], mais aussi donc pour s'assurer d'une recherche historique par un travail des mémoires. Et il y a un aval en 2 temps constitués d'une restitution en établissement organisée de manière autonome en lien avec les chefs d'établissement et une restitution commune de tous les projets sélectionnés au Mémorial de Caen, autre institution de la Région Normandie. Les deux restitutions sont différentes. Je n'évoquerai que la restitution générale.

Pour faire simple au lieu de faire une restitution de chaque groupe d'élèves avec un sempiternel diaporama un peu rébarbatif, il a été décidé de coudre ensemble les différents projets à l'aide d'une scénographe. Aussi, cette dernière¹³ va également voir deux fois les équipes pédagogiques et les élèves dans leur établissement pour les aider dans leur projet et penser *in fine* une scénographie adéquate avec une vue d'ensemble sur tous les projets.

Je vois immédiatement ce que vous vous dites : « on spectacularise la Shoah, c'est n'importe quoi ! ». Que nenni, au contraire, l'idée est bien faire se rencontrer mémoires et histoire dans un cadre cousu main en fonction des projets sans spectacle mais de manière vivante, solennelle dans un dialogue entre les jeunes et les morts du génocide. La démarche est respectueuse, tous les élèves sont sur « scène » qu'ils parlent ou non, en fonction de leurs appétences.

Cela la photo mise en exergue sur le programme et en diapo initiale. Ce sont les deux courtes vidéos que je vous propose ici de la dernière session du dispositif en date (restitutions mai 2023, Mémorial de Caen), autant de moments forts dans lesquels les élèves sont acteurs.

Et je laisse Emilie vous montrer les actes pédagogiques qui sont derrière tout cela...

DIAPO 30

B. *Les apports de la pédagogie de projets.*

1. Le travail mémoriel : la voix des disparus portée dans le monde des vivants.

La démarche spécifique du projet à caractère mémoriel est une forme de langage entre les vivants et les morts : il s'agit de redonner vie aux disparus en inscrivant leur mémoire et leur vécu dans l'espace du présent des vivants. (objet du 2) Au-delà de la mémoire des personnes étudiées, il y a aussi la mémoire du projet, faire que le travail historique des élèves laisse une trace. (objet du 3)

Pour que la mémoire succède au devoir d'histoire : faire des élèves « des passeurs de mémoire ».

Les témoins directs disparaissent, les descendants également et nous tous sommes destinés à devenir poussière. « Faire passer le témoin », l'expression est significative : c'est un peu l'idée lorsqu'au devoir d'histoire succède le travail de mémoire. Les élèves deviennent dépositaires d'une histoire qu'ils vont transmettre. Le travail prend alors une dimension mémorielle.

>D'abord dans un objectif de visibilité et de valorisation du travail des élèves, il faut prévoir une restitution à l'échelle de l'établissement en y associant les autres classes, les professeurs, et les parents d'élèves finalement assez peu habitués à pouvoir observer le travail de leur enfant.

La publicité autour du travail concrétisé n'est pas un manque d'humilité, les élèves sont fiers de voir la reconnaissance de leur travail et le plaisir de donner confiance à ces adultes en devenir est une plus-value non négligeable dans ce métier d'enseignant. Et, on ne va pas se mentir, la reconnaissance de son propre travail d'enseignant n'est pas désagréable et vient faire relativiser l'ambiance « prof bashing ». Pour l'établissement, cela procure un rayonnement non négligeable d'autant plus si la presse se déplace et rend compte du travail des élèves. Il ne faut pas hésiter à mettre les élèves alors en activité : restitution orale, explications de l'exposition aux visiteurs. C'est vraiment à ce moment-là

¹³ Il s'agit de Lorraine Ollagnier, de la Compagnie *En faim de contes*, que je souhaite également saluer pour la qualité de son travail.

qu'ils se rendent compte que leur implication les rend capables de restituer de façon précise ce qu'ils ont appris. Il faut montrer aux autres que ce ne sont pas des « paillettes, un spectacle sons et lumières » : il y a eu un véritable travail de fond.

> Réunir les vivants autour du souvenir des morts : les cérémonies de commémoration/ de remise de prix.

Participer à une cérémonie, c'est aussi un moment privilégié d'observation d'un rite républicain : les élèves prennent conscience de l'importance du protocole, apprennent aussi la patience lorsque la cérémonie s'éternise. Le moment qu'ils en retiendront est surtout celui de leur participation concrète : lecture de textes, dépôt de gerbes... On ne fait pas un travail mémoriel pour la cérémonie mais c'est un moyen de faire connaître le travail des élèves.

Dans le cas des cérémonies de remise de prix, ce sont les institutions, la société qui reconnaissent la qualité du travail accompli.

DIAPO 31 :

Comment transformer le travail d'histoire en action mémorielle ?

Diapo Powerpoint

On ne fera pas ici la liste de toutes les possibilités mais le point commun est de laisser une trace matérielle de la vie des disparus dans l'espace des vivants.

> La plaque commémorative du lycée Aristide Briand d'Evreux, ancien lycée d'État de la ville comportait de nombreux noms : des anciens élèves et professeurs morts entre 1914 et 1918, ceux décédés entre 1939 et 1945 (victimes des bombardements, résistants déportés, fusillés...) mais en étaient absents les noms des trois élèves juifs déportés. Cette absence est un exemple criant de la mémoire oubliée de la Shoah dans l'après-guerre. Avec l'aide du COMEJD, nous avons donc apposé une plaque commémorative dans le hall d'accueil du bâtiment central du lycée. Le dévoilement de la plaque a donné lieu à une cérémonie à laquelle ont participé les descendants des deux familles et une exposition avait également été réalisée. Les élèves ayant travaillé à ce projet sont en études supérieures, j'ai changé d'établissement mais la plaque est restée. Un ancien élève du projet m'a écrit l'an dernier pour me dire qu'il avait fait le voyage jusque Auschwitz- Birkenau et qu'il avait trouvé la photographie de Lucien Melich dans la salle des enfants du pavillon français d'Auschwitz. Je le confirme, j'ai pu le vérifier en janvier dernier en m'y rendant moi-même.

> L'exposition demeure un travail classique mais elle occupe l'espace public et elle peut se prêter. C'est le cas de cette exposition sur les enfants et adolescents juifs de l'Eure qui a été exposée au Rectorat de Rouen, qui sera également exposée à la librairie Gibert Joseph d'Evreux (le patron Thierry Fayolle nous soutient particulièrement mon collègue et moi-même dans nos actions). Le préfet lors de sa venue nous a fait part de son désir de la voir également exposer à la préfecture. Une exposition peut également être complétée au fur et à mesure des années de recherches : c'est ce qui nous occupera cette année.

> Laisser une trace de ceux qui ont vécu : Fanny Melich, l'oubliée retrouvée.

DIAPO 32 :

Au cours de nos recherches, nous avons identifié la grand-mère des adolescents Clément et Lucien Mélich vivant elle aussi à Evreux. Nous disposons de quelques archives communiquées aux descendants : ceux-ci ont fait à leur tour des recherches et ont découvert qu'elle avait survécu jusque 1958. Laisée à Evreux en Juillet 1942 dans un établissement des Petites Sœurs des pauvres, elle est tirée des gravats du bombardement de Juin 1944 et placée ensuite dans un asile, l'hôpital de Navarre. Le cimetière dans lequel elle repose sera détruit prochainement par le passage d'une déviation : les élèves se mobilisent pour que le dernier repos de Fanny ne soit pas troublé. Nous avons écrit une biographie de Fanny et nous l'avons déposée à l'espace muséal de l'hôpital de Navarre, nous avons également déposé cette biographie près de la croix sous laquelle elle repose (car elle fut enregistrée comme chrétienne, ce qui la sauva de la déportation). Les élèves viennent d'écrire des lettres

manuscrites que nous avons transmises à la préfecture : l'objectif n'est pas d'empêcher la déviation, mais de favoriser la demande des descendants de faire transférer les cendres de Fanny dans un autre cimetière. Finalement le 19 Septembre 2023, le préfet de l'Eure a annoncé que des fouilles archéologiques auraient lieu avant l'ensevelissement du cimetière et les corps inhumés seront transférés dans un jardin du souvenir après crémation.

DIAPO 33 :

La démarche mémorielle n'est pas mortifère : elle permet de créer de la vie là où il n'y en avait plus et la reconnaissance des descendants est extrêmement forte auprès des élèves.

>Ex : une élève d'origine allemande qui plus est, est en contact régulier avec les membres de la famille sur laquelle elle a travaillé.

>Ex : une descendante m'a encore confirmée sa joie d'être en contact avec nous car notre démarche était sérieuse mais positive et joyeuse là ce qu'elle pensait impossible (poids de l'histoire familiale). Elle a eu ces mots incroyables « Vous nous avez réconciliés avec notre histoire ».

DIAPO 34 :

2. Un travail mémoriel qui demeure dans les mémoires des élèves.

La démarche active et engagée que suppose la pédagogie de projet amène le professeur et les élèves à entrer dans un véritable dialogue approfondi.

> La relation élève – professeur est plus individualisée et personnalisée : la hiérarchie est ressentie moins fortement. Le professeur d'histoire renoue avec le travail de l'historien, il se fait aussi plaisir et les élèves le voient !

- Gérer la vie d'un groupe : convaincre chacun de l'intérêt de rendre vie aux disparus et dépasser les à priori individuels. Certains élèves assez détachés et peu investis au départ finissent par se prendre « au jeu » en constatant l'implication croissante des autres.

- Créer du vivant au sein du groupe et en dehors du groupe :

- Les élèves sont dans une démarche d'entraide, de solidarité et de communication entre eux.
- C'est encore plus vrai dans le volontariat puisqu'ils ont choisi d'être là.

Les qualités et compétences de chacun sont mises au service d'un objectif commun.

>Parmi les principales capacités travaillées

- Dans les capacités qu'il est recommandé de travailler dans le secondaire et en particulier au lycée, on trouve celle de contextualiser et dans les précisions apportées par le BO, il est indiqué « mettre un événement ou une figure en perspective » : le travail sur des archives de destins individuels s'inscrit dans cette capacité.
- « Confronter le savoir acquis en histoire- géographie avec ce qui est entendu, lu et vécu » est également réalisé ici avec le témoignage individuel, partiel, qui doit être confronté aux connaissances du contexte général.
- Surtout, les élèves emportés dans un projet qui leur propose de « travailler autrement » ont tendance à ne pas s'apercevoir qu'ils travaillent des capacités auxquels ils sont habitués mais dans le cadre d'exercices plus traditionnels.

>L'effet de synergie parfois recherché en vain dans le travail de groupe est enfin là !

- Lors d'une séance en novembre 2022, j'ai été agréablement surprise de voir les élèves s'interpeller dans un esprit d'entraide : lorsque l'un d'entre eux tombait sur un document concernant une famille étudiée par un autre groupe, il le lui communiquait
- Comme j'ai déjà pu l'évoquer précédemment, dans le cadre de la pédagogie de projet, on peut faire appel à des compétences des élèves qui ne sont pas toujours mobilisées par notre matière. La créativité peut s'exprimer de façon plus libre... au grand désarroi de certains qui se trouvent déstabilisés hors des sentiers battus. Mais pour ces élèves-là, avec un peu d'aide, de conseils, ils se sentent peu à peu mis en confiance et acceptent de sortir des exercices habituels et donc de sortir de leur zone de confort du strictement scolaire.

- Ex : des élèves en option Arts Plastiques ont réalisé ces deux planches de bande dessinée mettant en avant leurs compétences en dessin.
- Ex : des élèves en pensant aux images de films sur la Résistance ont proposé de réaliser une mallette à double fond.

La pédagogie de projet invite à créer des liens avec l'extérieur (institutions, personnes).

> Il faut demander des renseignements par courriel, de vive voix, expliquer son projet de recherche. Les élèves sont donc amenés à travailler parfois à leur insu des compétences telles que la rédaction, des compétences orales également.

> Associer les descendants des personnes disparues est une expérience profondément marquante pour les élèves : l'émotionnel demeure un vecteur de transmission. Lorsque les élèves se rendent compte de l'émotion des descendants en voyant leur travail, ils comprennent l'importance de ce qu'ils font et se sentent en quelque sorte investis d'une mission.

Ex : Viviane et Martin : le hasard a fait qu'une cérémonie avait lieu la même semaine que l'inauguration de notre exposition en mai dernier. Voulant vérifier des données sur une famille étudiée par un élève, je me suis aperçue que deux des trois enfants étaient encore en vie et allaient assister à la cérémonie...nous obtenions une réponse à l'une de nos interrogations : étaient-ils encore en vie ? (Il faut avouer aussi que l'élève en question avait quelques difficultés à aller au bout de ce qu'il entreprenait). Prenant contact avec le Souvenir Français qui participait à la cérémonie, j'ai pu obtenir les coordonnées de Michel Frucht, l'un des enfants en question. Lorsque j'ai dit aux élèves que je me rendais à la cérémonie, deux d'entre eux (et qui n'avaient pas travaillé sur cette famille) ont voulu absolument venir. Ils ont ainsi rencontré Denise et Michel Frucht. Préciser que Viviane ici en photographie est une élève allemande vous fera entrevoir ici combien la symbolique est belle.

DIAPO 35 :

•Les sorties et voyages sont un moment fort : projet Mémoires d'Auschwitz :

> Le voyage sur deux journées au mois de Janvier entre Cracovie et le site d'Auschwitz - Birkenau est particulièrement marquant par sa brièveté et son intensité.

> Pourquoi visiter de tels lieux ?

Du point de vue historique, cela permet évidemment de voir ce qui leur a été expliqué en classe et de saisir une atmosphère. Les sites polonais témoignent de l'ampleur de la destruction : dans ces lieux, presque toute trace du crime a disparu. Les anciens ghettos illustrent le dynamisme de la culture juive en Pologne avant son anéantissement.

> Comme l'a dit tout à l'heure Guillaume, il y a l'encadrement pédagogique essentiel et rigoureux des guides du Mémorial de la Shoah. C'est aussi du point de vue des professeurs une aide et un soulagement : il nous laisse la possibilité de nous concentrer sur l'encadrement matériel et la discipline, il nous permet aussi de nous imprégner du lieu, de gérer notre émotion personnelle (pour moi, c'est ce tas de valises aux noms à moitié effacés, derniers vestiges de ces vies fracassées, ce tas de chaussures d'enfants que je ne peux pas regarder plus d'une seconde). Visiter Auschwitz- Birkenau ou les centres de mise à mort de Pologne entouré d'adultes comme je l'ai déjà fait, ce n'est pas la même chose qu'y emmener une classe d'adolescents : leur faire découvrir l'horreur, c'est aussi une responsabilité, il faut assumer de les voir émus aux larmes.

> L'effet du voyage : Guillaume vous a tout à l'heure évoqué la nécessité d'un avant et d'un après Auschwitz dans ce programme. Je vous confirme que sur le terrain, on le constate : avant le voyage, il y avait eu les archives et leur classement mais le travail ne semblait pas avancer. Les élèves ne semblaient pas toujours comprendre dans quelle direction il fallait aller. Nous avons pu ma collègue et moi-même constater une véritable accélération après le voyage : investissement accru, efficacité bien plus importante et ce d'autant plus que l'intervenante de la région venait nous préparer à la restitution. Il y avait peut-être aussi désormais chez les élèves après avoir vu l'absence des disparus, matérialisée d'autant plus par la volonté des nazis d'effacer les traces de leurs crimes, qu'ils « devaient » aux victimes de rappeler leur existence dans le monde des vivants.

DIAPO 36 :

> La nécessité d'un temps de parole après en classe pour démêler l'émotion de la réflexion.

Pour avoir posé la question il y a peu à un élève de terminale ayant fait le voyage en 1^{ère}, il y a donc plus de six mois, il faut du temps pour parvenir à s'exprimer. Je me revois lui demander « Comment ça va ? » au cours de la visite de Birkenau, il m'avait répondu « ça va » mais de façon très crispée et j'avais senti que cela signifiait « ça ne va pas, mais ne me demandez pas maintenant d'en parler ». Lorsque j'ai demandé trois semaines après le voyage d'écrire ses impressions, il a vraiment tardé à le faire et je sentais sa réticence : et pourtant, c'est son texte que j'ai choisi ici car il y a tout. (DIAPO Texte surligné)

Le mois dernier, il m'a enfin dit « C'était horrible, je me sentais très mal ».

> Pour autant, certains élèves se passionnent et prolongent leur travail de façon personnelle :

Ex : un élève s'est rendu au Mémorial de la Shoah lors du CNRD 2018-19 (plaque du lycée Aristide Briand) pour visiter l'exposition permanente.

Ex : un élève désormais étudiant a fait un voyage jusqu'Auschwitz et m'a envoyé la photographie d'un des enfants étudiés qui se trouvait dans le pavillon français.

Ex : une élève est retournée aux archives départementales pour effectuer des recherches sur un autre membre de la famille étudiée.

DIAPO 37 :

Les moments de restitution sont également importants pour les élèves

C'est l'aboutissement d'une année de travail et d'investissement. Il s'agit donc d'un moment fort. C'est la reconnaissance dans un moment officiel du travail accompli. Dans le cadre de Mémoires d'Auschwitz, la restitution au Mémorial de Caen : permet de voir la diversité des travaux réalisés par les élèves de l'Académie : les élèves sont véritablement intéressés par ce qu'ont réalisé les autres établissements et se rendent compte de la diversité des projets menés. Les élèves doivent monter sur scène et donc sont amenés à travailler des compétences utiles pour le Grand Oral.

Les élèves se sont vus récompensés à Evreux par le titre « d'ambassadeur des mémoires de la ville d'Evreux » lors d'une cérémonie en présence du maire de la ville et avec d'autres élèves ayant participé à un projet différent avec un autre professeur.

Conclusion générale : une conclusion à deux voix

Emilie, l'enseignante d'histoire-géographie/EMC :

Faire un travail de mémoire et un devoir d'histoire autour de pédagogies de projets sur des parcours individuels, c'est une façon de travailler sur le principe épistémologique d'une mémoire historicisée, d'une mémoire habitée. L'espoir est que les élèves puissent réellement se souvenir et agir en citoyens face aux enjeux actuels.

Mais c'est aussi un apport aussi pour les professeurs : on se sent véritablement porté par le projet, d'autant plus lorsqu'il permet des rencontres telles que celles que nous avons faites. Travailler en équipe apporte également beaucoup.

Voilà ce que nous avons voulu partager avec vous, avec toutes les contraintes que cela suppose de temps face au sempiternel diktat des programmes à finir, de la faible valorisation pécuniaire donnée aux enseignants et très aléatoire en fonction des établissements, de leur enveloppe d'heures supplémentaires (les fameuses HSE...) et de l'implication des chefs d'établissement.

Guillaume, l'inspecteur en histoire-géographie :

On pourrait pousser jusqu'aux défis que vont poser les nouvelles volontés gouvernementales concernant une formation continue qui doit désormais se faire en dehors du temps de face à face pédagogique, car la formation des enseignants demeure essentielle pour mener à bien ce type de pédagogie. Et c'est bien l'intention de cette présentation que de fournir des éléments de réflexion et des pistes pratiques aux enseignants.

L'objet pédagogique et sociétal reste donc bien de ramener les morts dans l'espace des vivants pour créer une mémoire habitée par les élèves afin qu'ils transmettent à leur tour dans une société dans laquelle la tendance à l'oubli est de plus en plus forte.

DIAPO 38 :

Nous sommes allés tous les deux à Auschwitz accompagner les élèves, Emilie dans le cadre de son projet, moi-même pour bien saisir et analyser les décisions que nous avons prises en « COPIL » avec les membres de la Région et ceux du Mémorial de la Shoah : essayer de comprendre si les dispositifs pédagogiques étaient bien efficaces en langage d'inspecteur...

Ramener les morts dans le monde des vivants, c'est aussi imprimer cette mémoire, ces lieux de mémoire visités à travers des photographies que nous avons toutes et tous fait sur place. Je voudrais partager avec vous cette réflexion à propos de deux photographies que j'ai faites, un peu avant celle qu'Emilie a faite qui met en exergue le voyage dans le diaporama.

Les voici :

Le contexte : il est tôt un mois de janvier, il y a du brouillard, une ambiance parfaite pour ce genre de lieu...

- La 1^{ère}, celle de gauche, est celle que j'ai prise un peu machinalement, bien que j'aie attendu qu'il n'y ait plus personne dans le champ.

Comme beaucoup, je regarde sur mon téléphone ce que cela donne et je me surprends à reculer un peu, à me décaler et surtout à cadrer...

- Cela donne donc la 2^{ème} à droite... Rails bien horizontaux, meilleure vue sur les arbres et le brouillard...

Qu'ai-je donc fait là ? J'ai tout simplement esthétisé le lieu. Voulant au départ garder trace, j'ai fabriqué une image, j'ai esthétisé ma mémoire habitée. Est-ce si différent du selfie dénoncé au début de cette présentation ? Je n'ai pas vraiment la réponse...

La morale, c'est, comme l'a répété Emilie, qu'il faut bien mettre des garde-fous pour que enseignants comme élèves n'en viennent pas à faire une esthétisation ou une « esthétique » de la Shoah par ces projets.