



HAL
open science

Histoire et mémoire dans l'enseignement secondaire en France : les modes de pensées de lycéens face à la Shoah : expérience muséale, émotion, conscience historique

Stanislas Hommet

► To cite this version:

Stanislas Hommet. Histoire et mémoire dans l'enseignement secondaire en France : les modes de pensées de lycéens face à la Shoah : expérience muséale, émotion, conscience historique. Education. Université Charles de Gaulle - Lille III, 2017. Français. NNT : 2017LIL30033 . tel-01774600

HAL Id: tel-01774600

<https://theses.hal.science/tel-01774600v1>

Submitted on 23 Apr 2018

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.

Histoire et mémoire dans l'enseignement secondaire en France : les modes de pensée de lycéens face à la Shoah

Expérience muséale, émotion, conscience historique

Thèse présentée en vue de l'obtention du grade de Docteur en sciences de l'éducation le 6 novembre 2017

Par Stanislas Hommet

Jury :

Madame la Professeure Nicole Tutiaux-Guillon, Université Lille 3, Directrice

Monsieur le Professeur Jean-François Thémines, Université de Caen, Directeur

Madame la Professeure adjointe Sabrina Moisan, Université de Sherbrooke, Canada, rapporteur

Monsieur le Maître de conférences HDR, Sylvain Doussot, Université de Nantes, rapporteur

Monsieur le Directeur de recherche au CNRS, Denis Peschanski, examinateur

Madame la Professeure Maria Pagoni, Université Lille 3, examinateur

Madame la Chargée d'enseignement et de recherche, Nadine Fink, Haute Ecole pédagogique du canton de Vaud, Suisse, examinateur

Résumé en français

Cette thèse s'attache à questionner les modes de pensée de lycéens face à un passé douloureux, la Shoah. Pour cela, j'ai rencontré deux groupes d'élèves dans deux lycées du département du Calvados, à Honfleur et à Caen. Dix-sept jeunes âgés de 17 à 19 ans se sont portés volontaires pour participer à des focus group au lycée mais également pour visiter *l'espace génocide et violence de masse* du Mémorial de Caen. Cette visite fut menée avec des lunettes dotées de caméras, des eye-trackers et des entretiens de groupe furent organisés après la visite. Cinq mois plus tard, j'ai pu rencontrer à nouveau les élèves et leur présenter leur film de visite et recueillir leurs impressions et ressentis de visite.

Le protocole de recherche pensé a permis d'obtenir des données inédites sur un temps long. Verbatim des entretiens de groupe au lycée, verbatim des focus au musée, après la visite de l'exposition, et entretiens individuels cinq mois après la visite.

Trois questions sont au centre de cette thèse :

- Quel est le mode de pensée des jeunes face à la Shoah depuis la classe jusqu'au musée ?
- Quel type d'expérience de visite pouvons-nous identifier ?
- Quelle conscience historique des lycéens ?

Abstract

This thesis attempts to question the ways of thinking of high-school pupils about a painful past, Shoah. For that, I met two groups of pupils in two high schools of the department of the Calvados, in Honfleur and Caen. Seventeen youth aged from 17 to 19 years came voluntary to take part in focus group at the high school but also to visit the exhibition « *genocide and violence of mass* » of the Memorial of Caen. This visit was carried out with eye-trackers and took part in focus group organized after the visit. Five months later, I could meet the pupils again and present to each of them the film of their own visit and collect their impressions and feeling about their visit. This protocol of research made it possible to obtain new data over a long time.

Three questions are in the center of this thesis:

- Which is the way of thinking of the young people about Shoah since the class to the museum ?
- Which type of visiting experience can we identify ?
- Which historical consciousness for the high-school students ?

Title :

History and memory in secondary education in France : ways of thinking of high-school pupils vis-a-vis Shoah

Visiting experience, emotion, historical consciousness

Mots clés/ Keywords

Conscience historique, didactique de l'histoire, pensée historique, Shoah, expérience de visite, muséographie

Historical consciousness, didactics of history, historical thought, Holocaust, visiting experience, museography

Remerciements aux partenaires qui ont contribué à ce travail de recherche en vue du grade de docteur.



Laboratoire Théodile-CIREL EA 4354, Université Charles-de-Gaulle - Lille 3
Domaine universitaire du "Pont de Bois"
rue du Barreau - BP 60149
59653 Villeneuve d'Ascq Cedex

Table des matières

INTRODUCTION GENERALE	6
LE CADRE THEORIQUE	11
Introduction.....	12
Chapitre 1 : Du côté de l'épistémologie : mémoire et histoire, histoire de mots, mémoires de maux	14
Chapitre 2 : Du côté de la didactique de l'histoire : pensée historique des élèves face à un passé douloureux.....	38
Chapitre 3 : Un travail qui s'inscrit dans les Memory studies	64
Chapitre 4 : Du côté des études muséales	90
Conclusion.....	102
LE CADRE METHODOLOGIQUE	105
Introduction.....	106
Chapitre 1 : Présentation des focus groups : un choix scientifique à expliquer	108
Chapitre 2 : Transcriptions et analyse des données des verbatim.....	134
Chapitre 3 : Le cadre méthodologique : les eye-tracker	141
Chapitre 4 : L'espace génocide et violences de masse du Mémorial de Caen.....	162
Chapitre 5 : Les enseignements tenus au lycée.....	188
Conclusion.....	194
PRESENTATION, ANALYSE ET INTERPRETATION DES DONNEES COLLECTIVES	195
Introduction.....	196
Chapitre 1 : Présentation de la visite de l'espace « Génocides et violence de masse » du Mémorial de Caen.....	198
Chapitre 2 : Présentation et analyse du mur de photographies : comment les élèves abordent et regardent cet ensemble ?.....	209
Chapitre 3 : Présentation et analyse des expôts les plus marquants.....	229
Chapitre 4 : Présentation et analyse des entretiens de groupe	272
Chapitre 5 : Les élèves et la Shoah : quelles représentations entre la classe et le musée ?	337
Chapitre 6 : A la recherche d'une pensée historique des élèves	353
Chapitre 7 : Des groupes qui fonctionnent en communauté temporaire de souvenir.....	380
Conclusion.....	388
PRESENTATION, ANALYSE ET INTERPRETATION DES DONNEES INDIVIDUELLES	393
Introduction	394
Chapitre 1 : Elodie, élève empathique	396
Chapitre 2 : Sonia à la découverte d'une mémoire familiale.....	451

Chapitre 3 : Océane, élève rationnelle.....	485
Chapitre 4 : Pablo et Mathéo à la rencontre d'une expérience muséale	525
Conclusion.....	568
CONCLUSION GENERALE	526
BIBLIOGRAPHIE	526
Table des figures	526

INTRODUCTION GENERALE

Depuis de nombreuses années, je mène une réflexion professionnelle et personnelle sur les conditions d'appropriation et de réception par les publics des espaces chargés d'une histoire douloureuse. Ainsi, j'ai pu, comme enseignant du second degré, emmener des élèves sur des sites mémoriels qui délivraient un message lourd d'émotion. Il y a plus de huit années, j'ai pu partir avec des élèves d'une classe de troisième visiter le camp de Buchenwald et j'ai constaté à quel point, après une préparation didactique ciblée¹, les élèves étaient bouleversés par le message délivré.

Comme formateur en médiation culturelle, j'ai aussi pu voir les effets de l'émotion de la visite du camp d'Auschwitz-Birkenau sur des étudiantes de Master 2. J'ai développé depuis plus de sept années une méthodologie de travail qui s'intéresse à l'étude des publics en espace culturel et muséal. Mais également une réflexion sur l'appropriation par des lycéens de passés douloureux.

Cette thèse s'inscrit dans le champ de la didactique de l'histoire. Mon intention est d'étudier l'approche de lycéens sur la Shoah depuis la classe jusqu'au musée, leur rapport à la mémoire et à l'émotion et le développement d'une pensée historienne. Il s'agit de voir comment se construit un rapport critique de jeunes à l'égard du passé et du présent.

Elle s'inscrit également dans le champ des études muséales et plus précisément dans les études des publics. Elle prolonge, pour des publics scolaires, les études de réception par des publics qui ne se limitent pas à ceux-ci, que je mène depuis plus de quatre années dans différents Lieux de mémoire ou des musées liés à la Bataille de Normandie².

Enrichi de ces expériences, c'est naturellement que je me suis posé la question du rapport que des lycéens établissent avec la Shoah, au lycée une fois « le cours » terminé. Que reste-t-il du travail mené ?

Pour répondre à cette interrogation, il me fallait d'abord penser un dispositif pour « accéder » à la pensée de ces jeunes. Comment s'y prendre pour faire parler des

¹ J'entends par là une préparation spécifique à la visite du camp : visionnage du film de libération du camp, étude du plan du camp, lecture de témoignages et répartition des tâches à accomplir lors de la visite.

² Ces études ont donné des rapports d'étude par exemple pour le classement Unesco des plages du débarquement. Ou encore sur les publics au musée d'Arromanches.

élèves sans mettre en place une modalité qui serait proche du travail proposé par des enseignants ?

Suite au travail mené lors de mon année de Master recherche en sciences de l'éducation, j'ai découvert les focus groups et leur potentialité et ce auprès de Jan Löfstrom, enseignant-chercheur à l'université d'Helsinki. Ces entretiens de groupe permettent de provoquer l'échange entre les participants et d'identifier les interactions entre eux.

Pouvoir accéder à un mode de pensée d'élèves sur la Shoah était donc réalisable. Mais très vite, étant convaincu et persuadé que les jeunes se construisent un ensemble de références dans et en dehors de l'école, j'ai décidé de relier mes deux centres d'intérêt. La façon de penser la Shoah après un enseignement suivi au lycée évolue-t-elle après une visite d'un musée, en l'occurrence le Mémorial de Caen et son exposition sur « Génocide et violences de masse » ?

Au Mémorial de Caen, je menais depuis 2014 des études d'observation et d'évaluation des comportements des publics adultes précisément dans cet espace. J'y formais des étudiantes en médiation culturelle à mener de tels projets et analyses. C'est à cette occasion que j'ai rencontré Denis Peschanski qui, dans le cadre du projet Matrice, lançait les études des comportements des publics dans le même lieu. Pour cela, le projet Matrice utilisait un équipement technologique dédié, des lunettes dotées de cameras. Ces eye-trackers permettent de suivre le regard des visiteurs dans l'espace d'exposition. C'est ainsi que Denis Peschanski m'a permis de bénéficier de cette technologie et de tout l'accompagnement scientifique nécessaire. Cette rencontre exceptionnelle a permis à mon projet de prendre forme et bien au-delà de mes espérances. En effet, et de façon assez originale, il était devenu possible de rencontrer des lycéens dans leur lycée lors de focus groups pour identifier et comprendre leur mode de pensée puis de les emmener au Mémorial de Caen et de les laisser libres de faire la visite de l'espace qui m'intéressait. Seule contrainte, qu'ils acceptent de porter les lunettes équipées de caméra. Aucun volontaire ne refusa cette expérience inédite. Il était devenu possible de voir concrètement ce que les élèves allaient regarder lors de leur visite et de croiser cela avec les propos tenus juste après la visite de façon individuelle mais également lors d'une seconde série de focus groups, tenus quelques heures après la visite du

musée. Denis Peschanski suggéra, lors d'un séminaire Matrice, de revoir les élèves cinq mois après l'expérience pour regarder avec eux le film de leur visite et échanger avec eux sur celui-ci.

Ainsi, dans de telles conditions, il est devenu possible de proposer un protocole inédit, étalé sur plus de cinq mois avec trois temps différents avec les élèves. Celui-ci fait appel à des entretiens de groupe, les focus groups, à des eye-trackers, des entretiens individuels, des entretiens de groupe après la visite et des entretiens individuels cinq mois plus tard.

C'est cet ensemble que j'ai réuni, dans ce travail de longue haleine, cinq années d'un labeur exigeant dans un cadre transdisciplinaire qui m'a amené à sortir de ma zone de confort et à penser un cadre théorique inscrit dans la didactique de l'histoire. L'objet de mon étude porte sur la pensée de lycéens sur la Shoah depuis la classe jusqu'au lycée. J'ai centré mon travail sur la définition d'un modèle interprétatif de cette pensée.

J'ai organisé l'écriture autour de quatre parties.

Dans la première je présente le cadre théorique qui organise ma recherche et m'a conduit à faire des choix méthodologiques et à poser mes hypothèses de recherche.

Dans une seconde partie, je détaille mon protocole de recherche, son origine, son organisation et sa mise en œuvre.

Dans un troisième temps, je présente et j'analyse les données recueillies et au vu du protocole suivi, elles sont variées et nombreuses.

Enfin, je termine par une discussion pour répondre à mon interrogation et à mes hypothèses de recherche.

Je tiens à exprimer mes remerciements les plus chaleureux à Jean-François Thémines qui a su m'accompagner en proximité depuis cinq années dans ce long travail et dans des conditions absolument pas favorables à l'écriture d'une thèse. Merci d'avoir cru en la potentialité de ce projet et de m'avoir tant aidé.

Je tiens à remercier très chaleureusement Nicole Tutiaux-Guillon qui par son exigence dans ses références, dans son questionnement, m'a orienté dans la bonne direction. Quel plaisir d'avoir des échanges aussi nourris et constructifs !

J'exprime ma plus grande reconnaissance à Denis Peschanski, sans qui rien ne serait possible dans cette thèse. Merci pour l'intégration dans le projet Matrice, les invitations à parler dans les séminaires dédiés, les très bonnes idées pour orienter mes réflexions dans telle ou telle direction et toute l'aide apportée. Je pense au travail remarquable de Salma Mesmoudi qui a traité l'ensemble des données oculométriques et je l'en remercie avec beaucoup d'amitié.

Je remercie le Mémorial de Caen qui a accepté le protocole mis en place et je souhaite que les données présentées ici puissent nourrir la réflexion des équipes du Mémorial de Caen. Je remercie les deux enseignants qui ont accepté de participer à cette aventure et bien sur tous les élèves sans qui rien n'aurait été possible.

Des remerciements plus personnels. A mes proches pour avoir supporté cinq années de préoccupations de doctorant. Ce travail que je souhaitais mener à son terme a rencontré des épisodes personnels et professionnels douloureux et m'a permis de me projeter intellectuellement.

L'exigence de l'écriture m'a permis, en toute humilité, de penser cette thèse et de survivre. Au-delà de ce qu'elle peut apporter en terme de données et de pistes de travail, elle a su me faire tenir debout avec l'aide de ceux que j'aime.

A Milan et Séléna,

Ce qu'un père construit ne doit rien au hasard,

Une boucle se referme

Pour laisser la place à un nouveau cycle

Qui je l'espère me ramènera à ce que je suis.

LE CADRE THEORIQUE

Introduction

L'étude des modes de pensée lycéens sur la Shoah en rapport avec des contextes scolaires et muséaux nécessite de mobiliser des cadres théoriques issus de plusieurs champs disciplinaires comme je l'ai indiqué dans la figure 1 (page 13). La relation mémoire/histoire s'inscrit dans une réflexion épistémologique que j'ai souhaité développer en premier. En effet, la tension au sein de ce couple est au cœur même du questionnement des historiens mais également des didacticiens de l'histoire. Cette relation si forte, je l'ai connue comme étudiant en histoire, comme professeur d'histoire dans le second degré puis comme chercheur en didactique, elle influence mes choix de recherche. Dans le second chapitre, je m'inscris dans la didactique de l'histoire et m'attache plus précisément à la pensée historique des jeunes. Que signifie penser l'histoire pour des élèves ? Les travaux menés par les didacticiens éclaircissent ce qui se passe dans le cadre scolaire et dans toute situation d'apprentissage. Mais face à la complexité des phénomènes mémoriels, y compris dans l'enseignement des passés douloureux, un travail interdisciplinaire m'a semblé pertinent. Le chapitre 3 définit le champ en structuration des *Memory studies* et présente le cadre interdisciplinaire dans lequel je me suis inscrit. Enfin, le dernier chapitre propose une réflexion autour d'études muséales pour poser des questions relatives tant à l'exposition des sujets douloureux, mémoriels qu'à la place de l'émotion (du point de vue des sciences cognitives) en contexte muséal. En effet, l'expérience se passe au Mémorial de Caen, dans l'espace génocides et violences de masse, exposition singulière délivrant un message rempli d'émotion.

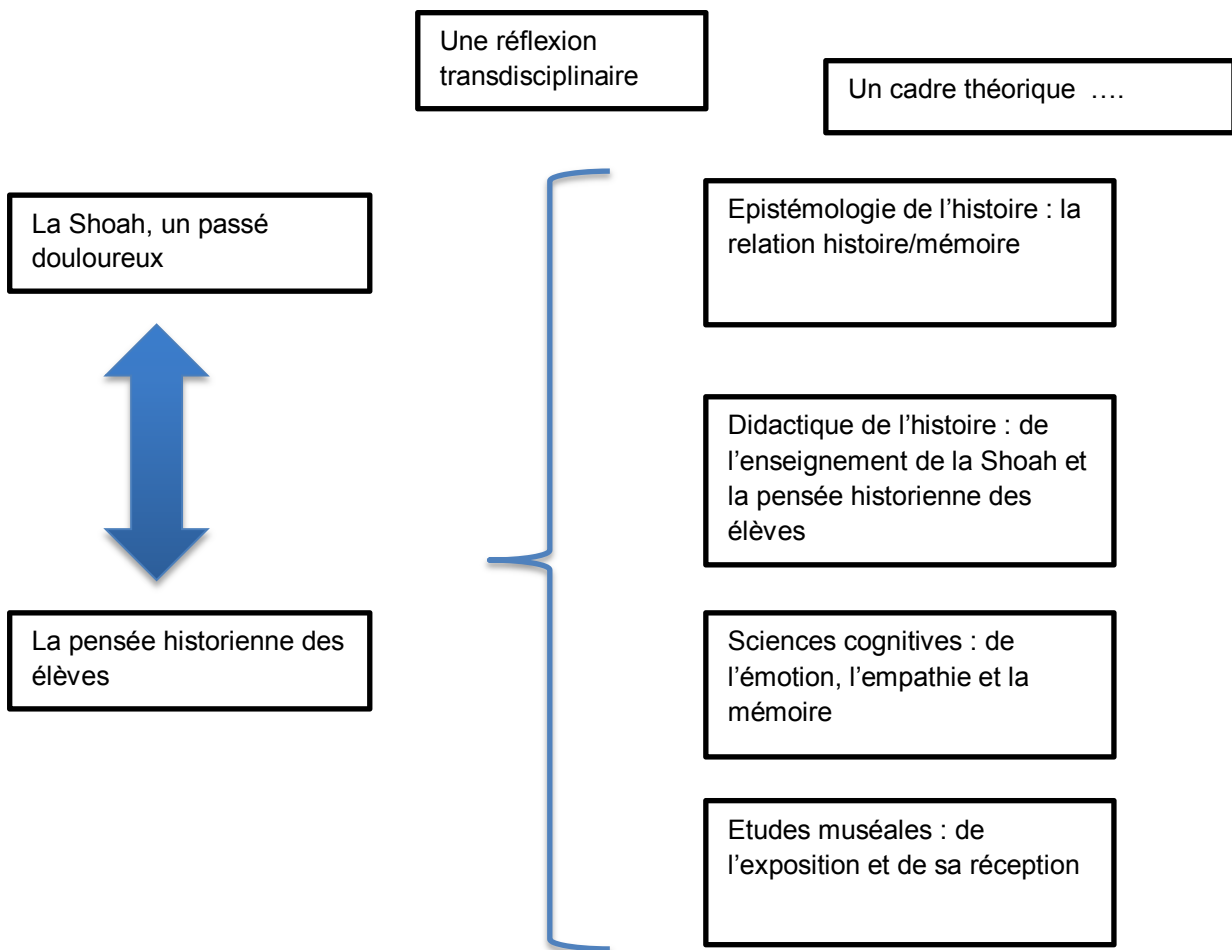


Figure 1 Schéma du cadre théorique mobilisé

Chapitre 1 : Du côté de l'épistémologie : mémoire et histoire, histoire de mots, mémoires de maux ...

*« J'ai visité plusieurs camps, espaces de mort, de maux, de cris
Une mémoire hurlante, brûlante à jamais éveillée,
S'y exprime et brille de ses faux.
Dans le miroir de la vie
Vie de celui qui observe, regarde
Cherche à comprendre
Le Visiteur
Moi, toi, vous, nous
Cette mémoire qui nous renvoie
À ce que nous sommes
À ce que nous voulons être
À ce que nous ne pensons pas appartenir
Cette mémoire dont le retour est la trajectoire préférée. »*

S. Hommet, Birkenau, mars 2014.

1. Histoire ou mémoire ?

Si « *revenir sur le passé, c'est toujours un peu comme retourner sur les lieux d'un crime* »³, j'ai souhaité introduire ces lignes sur le rapport entre mémoire et histoire par quelques mots que j'ai rédigés dans le camp de Birkenau en mars 2014 à l'occasion d'une visite avec des étudiantes en Master de médiation culturelle. Une telle visite, qui n'était pas la première, amène à s'interroger sur les mots et leurs sens.

Retour permanent de la mémoire, abus de mémoire (Todorov, 2004), faire face aux abus de la mémoire (Terray, 2006), mémoire saturée... autant d'expressions titrant de nombreux ouvrages aux succès indéniables pour l'usage si fréquent depuis plus

3 Patrick Modiano, prix Nobel de littérature 2014, dans un entretien donné au magazine *Lire*, numéro de novembre 2014.

de vingt ans consistant à opposer deux entités mais aussi à les confondre : la mémoire et l'histoire.

Mnémosyne (la mémoire) est, dans la mythologie grecque, mère de Clio (la muse des historiens). Depuis que les Grecs ont inventé l'histoire, les rapports entre ces deux objets du travail des historiens sont intimes, même si certains peuples préfèrent l'une à l'autre⁴. Dans une allocution prononcée en Sorbonne en 1992, François Bédarida (1993), rappelait que la tradition chrétienne a toujours fait prévaloir l'histoire alors que le judaïsme magnifiait la mémoire. Il reste qu'il a fallu, ajoutait-il, attendre le XIX^{ème} siècle et surtout le XX^{ème} siècle pour que l'histoire savante prenne le relais de la mémoire.

L'histoire savante. C'est là toute la question.

Le propos de François Bédarida ne tombe pas au hasard. Depuis les années 1980, la mémoire effectue un retour en force, au point que le « devoir de mémoire »⁵ tend à s'imposer comme une nouvelle religion civique. Situation qui dépasse le cadre de nos frontières et concerne de nombreux pays dans le monde (Mink, Neumayer, 2007). L'espace européen d'aujourd'hui est traversé par de tels enjeux. Dans la partie orientale de l'Europe, les regards sont tournés vers le passé, le réveil de la mémoire s'est amplifié pendant que pour les espaces occidentaux la mémoire, rappel et présence de l'héritage, revient en force. Le XX^{ème} siècle européen, siècle que l'on peut qualifier de royaume de la mémoire⁶, a connu de nombreux débats et revendications. La fin de l'URSS, l'élargissement de l'Union Européenne, ont bouleversé les cadres référentiels mémoriels et de nouveaux enjeux de mémoire ont fait leur apparition. Cette nouvelle donne a ouvert la voie à des revendications sur le passé d'un nouveau genre. De nombreux responsables politiques d'Europe centrale demandent de qualifier le communisme au même titre que le nazisme⁷ : ainsi en 2009 face à une telle possibilité, Dimitri Medvedev, à la tête de la Russie, qualifie l'histoire de cause relevant de la souveraineté nationale⁸.

4 Selon les volontés politiques de construction identitaire, les Etats font de la mémoire, un enjeu de transmission. Hongrie, Pologne sont autant d'exemples d'usages de la mémoire historique au service d'une idéologie.

5 « Il faut éviter de tomber dans le piège du devoir de mémoire », Todorov, T., *La vocation de la mémoire*, Cahiers français, n°303, juillet-août 2001, n°303, pp 3-7

6 De par l'explosion des revendications mémorielles.

7 Les années 2000 font de la comparaison nazisme, stalinisme, une réflexion centrale.

8 Le Parlement européen décrète en 2009 que le 23/08 deviendra journée de commémoration des victimes du nazisme et du communisme.

De nombreuses revendications relatives aux populations expulsées, déplacées, font leur apparition et s'accompagnent de revendications de réparations. « *Les politiques publiques mémorielles d'encadrement juridico-normatif se multiplient dans toute l'Europe* » (Mink, 2011). Face à ces passés douloureux qui provoquent des revendications mémorielles (réparations, revendications identitaires...), les prises en charge sont variées depuis la France avec ses lois mémorielles, qui ont donné lieu en 2008 au rapport de la commission Accoyer, jusqu'à la Pologne, où la demande faite par le gouvernement à ses ambassades dans le monde d'être vigilantes et de poursuivre tout média qui parlerait des camps polonais pour les centres nazis d'extermination relève d'une forte politique d'encadrement mémoriel. Ailleurs, les commissions « vérité et justice » fleurissent, les commissions bilatérales d'historiens travaillent au partage de passés douloureux et les instituts de la mémoire, de l'histoire nationale post-communiste se développent, travaillant à l'appropriation des passés par les communautés nationales⁹.

Dans cette perspective, les mobilisations mémorielles permettant de faire consensus, constituent de plus en plus des stratégies d'historicisation (Mink, 2007). Elles consistent à construire et mobiliser des revendications sociales et politiques sur la base d'un registre lié au passé, utilisé par des acteurs politiques et sociaux pour forger une adhésion, un consensus à un projet politique.

Ainsi, avec un espace public européen qui peut être perçu comme divisé en trois types de public (François, 1999), les institutionnels, les experts et les publics généraux, le rapport aux passés douloureux varie du tabou à l'obsession historicisante (Mink, 2007). Lors d'une émission télévisée¹⁰, Alain Lamassoure, député européen de centre droit, s'exprimant sur le débat provoqué en France par les propos qualifiant de « Bismarck » la chancelière allemande, précise qu'il existe en Europe au niveau des politiques « *une règle d'or, on ne parle pas du passé qui nous divise* ». Ces propos balayent d'un revers de la main les nombreux usages des passés utilisés par les institutionnels dans le cadre de l'élargissement pour obtenir réparation, reconsidération de la situation nationale du pays dans le cadre européen. La logique d'oubli, qui serait alors considérée comme une logique d'apaisement profitant de l'élargissement européen, ne semble pas être majoritaire en ce début de

9 Jeangène Vilmer, J.B., 2009, Réparer l'irréparable, Paris, PUF ; Lefranc, S., 2007, La consécration internationale d'un pis-aller : une genèse des politiques de réconciliation, dans G. Mink et L. Neumayer, L'Europe et ses passés douloureux, Paris, La Découverte, p.238-254

10 Emission *Mots croisés*, France 2, 5/12/2011

XXI ème siècle. Fondamentalement, les politiques mémorielles, les logiques d'oubli, les logiques d'apaisement ont un même but, réactiver l'adhésion mémorielle à une communauté émotionnelle et/ou d'intérêt. Face à cette prolifération des usages des passés symboliques conflictuels, l'Union Européenne continue néanmoins à proposer en exemple son modèle de coexistence pacifique, la réconciliation franco-allemande étant alors présentée comme un exemple.

Dans ce contexte, la notion de passé douloureux (Mink, 2007) que je retiens désigne tout épisode historique dont l'évocation publique suscite des controverses :

- D'ordre politique : ces passés interrogent les relations entre Etats, au sein d'un même Etat, dans une même communauté nationale.
- D'ordre mémoriel : ces passés sont enjeux de mémoire alors que le travail d'histoire les concernant n'est pas bien avancé voire n'est pas systématiquement enclenché.
- D'ordre moral : ces passés sont très souvent l'enjeu de prises de position moralisatrices en lien avec leurs dimensions politique et mémorielle.

L'Europe est confrontée à des mémoires désaccordées et les perceptions des « passés qui ne passent pas » varient d'un pays à l'autre.

Cet envahissement de la vie sociale et culturelle constaté dans les années 2000 partout dans l'espace européen semble résulter de deux phénomènes :

- une réaction légitime contre les thèses négationnistes, « *un peuple qui oublie son passé se condamne à le revivre* », célèbre citation prêtée à Churchill.
- Une tendance lourde à fonder l'identité collective sur une culture partagée, définie comme « *un ensemble d'idées, de valeurs, de goûts et d'expériences* » (Garcia, Leduc, 2003) : culture dont le patrimoine et la mémoire sont les bras armés, les expressions et les manifestations.

Ainsi la pensée de l'histoire par toute une série d'acteurs sociaux semble aujourd'hui indissociable de sa mise en perspective avec une mémoire dont les contours ne semblent pas si distincts que les déclarations d'intention des uns et des autres, dans l'espace européen, semblent l'affirmer.

2. Histoire contre mémoire ?

2.1 Une relation complexe

« *Histoire et mémoire naissent d'une même préoccupation et partagent un même objet : l'élaboration du passé* » (Traverso, 2005, p.18). Pour certains historiens, il existe une « hiérarchie » entre les deux, et pour d'autres une relation complexe et ambiguë (Heimberg, 2012).

C'est cette ambiguïté qui m'intéresse.

Maurice Halbwachs a été le premier à penser la différence histoire/mémoire et la relation complexe entre les deux. Par exemple, l'expression « mémoire historique » est ambiguë car elle oppose deux entités différentes. La tradition d'un côté, la mémoire, et l'histoire de l'autre. *Les deux entretiennent une première relation complexe par le fait que « la mémoire perpétue le passé dans le présent tandis que l'histoire fixe le passé dans un ordre temporel clos »* (Traverso, 2005, p.24) et la tension ne peut qu'être conséquente. Cette première complexité interroge la capacité de l'individu à penser l'histoire d'un passé douloureux selon sa mémoire individuelle, inscrite dans un passé plus ou moins élargi ou en se référant uniquement à un cadre historique qui fixe dans un présent un savoir sur le passé.

L'histoire fait appel à un regard extérieur. L'historien regarde les événements avec un regard neutre et se réfère à des sources et des méthodes pour prendre de la distance et comprendre ce qui s'est passé. La mémoire implique, au contraire, une relation intime, personnelle aux faits relatés, par le témoin, par exemple.

La relation entre les deux entités est complexe par l'opposition nette entre celui qui se souvient de l'intérieur du fait et celui qui sait par l'histoire, de l'extérieur de l'évènement. Penser l'histoire c'est donc se distancier de l'évènement et le contextualiser.

La confusion ou la tension entre les deux entités tient au fait que l'histoire est d'abord de la mémoire systématisée, rangée, ordonnée. Le passé, nous le connaissons d'abord par la mémoire, et l'histoire pourrait n'en être que le récit. Ainsi Hérodote dans le prologue des *Histoires* explique que le travail de l'histoire est d'empêcher que le passé des hommes ne s'oublie avec le temps. Il s'inscrit en cela dans l'opinion des Grecs pour qui la Cité est l'espace du souvenir qui rend immortels les morts

héroïques, glorieux. Mais chez le père de l'histoire, comme chez Thucydide, très vite, il s'agit d'aller plus loin, de s'interroger quant aux causes des guerres. L'histoire n'est alors plus seulement récit de la mémoire, du passé en souvenir, mais une science qui cherche à expliquer, à comprendre les causalités. Ce serait le savoir quand la mémoire ne serait que fidélité portée par un groupe. La mémoire aurait donc un rapport à l'affect tandis que l'histoire serait dans le camp de la Vérité. « *La mémoire est affective et magique* » (Traverso, 2005, p.24), elle sacralise les souvenirs, tandis que l'histoire est une « *vision séculière du passé* ». (Traverso, 2005, p.24) On bâtit sur cette histoire un discours critique, explicatif.

Cette classique distinction qui met la frontière entre les deux termes du côté de l'objectivité, est quelque peu remise en cause par les historiens eux-mêmes¹¹ qui, par petites touches, mettent en avant le caractère subjectif du travail de l'historien. Si la vérité absolue n'existe pas, un même fait historique pouvant être soumis à diverses interprétations, l'historien se fait aussi acteur de mémoire, sa lecture d'un événement ou d'un fait se menant dans un contexte présentiel précis. L'implication du sujet « historien », les choix qu'il mène comme chercheur, son ancrage dans des épistémologies et des histoires scientifiques influent sur son travail et sa pensée.

L'histoire par sa relative subjectivité peut donc se rapprocher de la mémoire. Et de la même manière, la mémoire peut se rapprocher de l'histoire. Ainsi, parmi les traces mémorielles caractérisées par Paul Ricoeur (2000) figurent les traces matérielles. Or, c'est par le biais des traces matérielles que commence l'entreprise d'investigation de l'historien.

Que l'on considère la mémoire comme se plaçant du côté du passé pour en obtenir réparation, justice, ou comme fidélité à un groupe, à des valeurs, à une identité, il n'empêche que la délimitation avec l'histoire est des plus compliquées. Sans aucun doute mémoire et histoire sont distinctes l'une de l'autre, la frontière est cependant parfois difficile à établir et l'une se retrouve souvent mêlée à l'autre. Mieux même, les deux notions ne peuvent exister l'une sans l'autre.

Dans l'appropriation d'un passé comme la Shoah, des lycéens parviennent-ils à distinguer ce qui relève de la mémoire de l'évènement traumatique et qui constitue

11 Plusieurs publications mettent en avant le lien entre mémoire et histoire dans le mécanisme même d'écriture de l'historien : Jablonka, I., 2013, Histoire des grands-parents que je n'ai pas eus, Paris, Points Histoire et Audoin-Rouzeau, S., 2013, Quelle histoire, un récit de filiation (1914-2014), Paris, Gallimard.

en soi un chapitre du programme de la classe de terminale, de l'histoire de la Shoah ?

Ce questionnement m'amène à interroger le rapport mémoire individuelle, celle de chaque élève / mémoire collective, celle transmise par l'institution scolaire, l'institution muséale, la société... et constitue le cœur de ma réflexion.

2.2 Mémoire historique, culturelle, communicative et communauté temporaire de souvenir

Le complexe rapport mémoire/histoire nécessite de distinguer l'une et l'autre, dans leurs fonctions et leurs logiques respectives, et d'examiner leurs interactions et leur complémentarité. Car il n'y a pas d'histoire sans mémoire, la relation entre les deux entités étant ambiguë.

Inscrite dans notre présent, la mémoire appartient au patrimoine des groupes vivants. Le sociologue Maurice Halbwachs l'a montré dans les années 1930 : il y a autant de mémoires que de groupes sociaux.

Il n'y a pas si longtemps encore, la mémoire renvoyait au souvenir individuel, à la capacité d'un individu à se souvenir. Mais nos souvenirs ne demeurent que parce qu'ils s'inscrivent dans un cadre collectif, *« nos souvenirs demeurent collectifs, nous ne sommes jamais seuls »* (Halbwachs, 1950, p.52). Et de préciser : *« Il ne suffit pas de reconstituer pièce à pièce l'image d'un événement passé pour obtenir un souvenir. Il faut que cette reconstruction s'opère à partir des données ou des notions communes qui se trouvent dans notre esprit aussi bien dans ceux des autres, parce qu'elles passent sans cesse de ceux-ci à ceux-là et réciproquement, ce qui n'est possible que si on fait partie d'une même société »* (Halbwachs, 1950, p.63).

Si on se souvient seul, c'est dans un cadre de références, de culture, que le groupe offre à l'individu. La mémoire individuelle n'a de sens que par rapport à un groupe. L'individu se forge ses souvenirs (sa mémoire) soit de sa propre vie, soit de ses rapports aux autres, les plus proches, les plus en contact ou au contraire les plus éloignés, d'où des conflits de mémoire. Les souvenirs des autres influencent l'individu (au sein d'un même groupe constitué) sans que cela puisse être facile à

identifier. Il est difficile pour une personne de savoir ce qui relève de son propre fait mémoriel et de celui du groupe auquel il se réfère.

Les quelques mots personnels placés au début de ce texte renvoient à cette difficulté de la perception que l'individu peut ressentir dans certains lieux remplis de mémoire. « J'étais réellement là » peut dire tout visiteur sur le camp de la mort, sans y être soi-même totalement, confusion des mémoires pour une expression sensible de chaque ressenti. Ressenti lié à une mémoire, laquelle, la sienne, celle de son groupe ? Et de quel groupe alors ?

Ainsi, pour Halbwachs chaque mémoire individuelle est un point de vue sur la mémoire collective, celui-ci change selon la place qu'occupe l'individu et cette place change elle-aussi suivant les relations qu'il entretient avec d'autres groupes.

Tout individu participe ainsi à sa mémoire individuelle et à la mémoire collective du groupe. De fait, notre mémoire individuelle n'est pas celle des autres, mais elle n'est rien sans les autres, elle ne peut s'exprimer qu'avec les mots et les idées du groupe auquel l'individu s'identifie, se réfère, consciemment ou non. Ainsi, dans cette visite d'un camp, je ressens ce que ma mémoire a retenu de celle d'un groupe - les victimes, les survivants - qui a bien voulu me léguer cet héritage et je me sens responsable d'en faire « quelque chose » au sein de mon groupe professionnel, d'en faire transmission. La mémoire individuelle contribue alors à forger cette mémoire collective.

Cependant, la mémoire s'éteint avec tout l'individu dont elle émane et qui lui donne une forme subjective, unique. Elle est donc, du point de vue du sujet, limitée dans le temps et dans l'espace. Si la mémoire d'une personne n'est rien sans celle de son groupe d'appartenance ou d'un groupe différent, cela ne signifie pas pour autant que la mémoire collective ou sociale se confonde avec la somme des mémoires individuelles. De fait, les souvenirs individuels dans un cadre collectif évoluent, changent et grâce à ce cadre collectif, toute personne peut se souvenir y compris et surtout d'événements qu'elle n'a pas connus. Ainsi, en visitant le camp de Birkenau et en rédigeant quelques mots, je ne fais que « *porter en moi un bagage de souvenirs historiques* » (Ricœur, 2000, p.98) qui me font et m'amènent à m'en remettre à la mémoire du groupe. « *La distance temporelle qui nous sépare des événements ramenés à notre mémoire* » (Heimberg, 2012, p.19) joue un rôle central. Il faut distinguer la mémoire biographique, ou communicative, que nous avons des événements les plus récents, ceux pour lesquels les souvenirs s'expriment par des

témoins directs, d'une mémoire culturelle d'évènements plus anciens et qui devient mienne par la transmission, l'éducation, et fixe culturellement tout individu (Heimberg, 2002).

Ainsi, la mémoire définie comme marque, re-présentation, est un « sceau à jamais disparu et l'événement lui-même laisse sur le témoin seulement une empreinte que l'activité cérébrale du sujet et la société (par le grand récit, la doxa) réélaborent sans cesse. »¹²

Le concept de mémoire collective apparaît ainsi indissociable d'un réinvestissement des enjeux de la mémoire individuelle et d'une réflexion sur ses complexes interactions avec la mémoire de l'événement historique. D'ailleurs les sociologues s'intéressent à nouveau dans les années 1970 à la mémoire¹³ et reprennent la réflexion après Maurice Halbwachs alors qu'au même moment les historiens Pierre Nora et Jacques Le Goff (1974) publient « Faire de l'histoire » sans consacrer un seul chapitre à la mémoire. L'ouvrage de Philippe Joutard (La légende des camisards. Une sensibilité au passé, 1977) se fixe pour ambition l'étude d'une « sensibilité au passé », sans parler de mémoire. A ce moment-là, ce qui semble retenir l'attention des historiens c'est la distinction entre cette mémoire collective et la mémoire historique. Pierre Nora, avant même les « Lieux de mémoire », s'intéresse dans deux articles¹⁴ aux usages du passé et à la question de la relativité de la connaissance en histoire. Il met alors en avant une mémoire connotée par le national et le politique alors que l'histoire se rend plus critique, distante en classant les faits suivant des règles scientifiques. En cela, l'histoire serait vérité et commencerait quand la tradition s'arrête.

Pierre Nora occupe par conséquent un rôle central, dans les années 1980 et 1990, dans le déplacement épistémologique vers les stratégies mémorielles, vers le lien passé-présent et les Lieux de mémoire en constituent un exemple fort.

Les historiens ont alors commencé à se soucier de la relation passé / présent, construisant notamment leur réflexion à partir de la phrase de Maurice

12 Damon Mayaffre et Mahé Ben Hamed, « Récits de mort et souvenir traumatique. Trames et traces lexicales des témoignages sur la Shoah », *Argumentation et Analyse du Discours* [En ligne], 13 | 2014, mis en ligne le 14 octobre 2014, Consulté le 23 novembre 2014. URL : <http://aad.revues.org/1836>.

13 Bastide, R., 1970, Mémoire collective et sociologie du bricolage, in *L'Année sociologique*, n°21, p.65-108.

14 Nora, P., 1979, La mémoire collective, les quatre coins de la mémoire, Paris, dans la revue *Histoire*, numéro 2, juin.

Halbwachs, « *le passé n'est pas conservé, il est reconstruit à partir du présent* » (1950).

Dans cette perspective, la sociologue Marie-Claire Lavabre (1994), spécialiste des usages de la mémoire, des usages des passés, relit dans son travail les apports de Maurice Halbwachs :

- Le passé se lit au présent et la mémoire de tout individu n'a de sens que tant qu'elle participe à la mémoire collective.
- La mémoire a une fonction sociale, elle est lieu de rencontre. La mémoire est collective car c'est dans le groupe, le social, que se font et qu'existent les individus. La dimension sociale de la mémoire pose la question des productions des représentations partagées du passé, des mises en récit publiques qui donnent sens aux souvenirs.

C'est pourquoi plus que la mise en opposition des deux concepts, plus que l'opposition entre une science et une réalité sociale, Marie-Claire Lavabre et Sarah Gensburger¹⁵ appellent de leurs vœux une étude concrète du phénomène mémoriel. Regarder du côté des mécanismes de la socialisation familiale, scolaire, et j'ajoute muséale, les représentations du passé plus que du côté des récits individuels, des témoignages, des usages du passé.

Il convient donc de réinvestir les deux concepts fondamentaux que sont l'histoire et la mémoire dans la compréhension, l'intégration, la socialisation des passés douloureux.

Ce cadre théorique récent porté par des sociologues, des politologues, qui abordent la relation mémoire et histoire sous un jour nouveau (Lavabre, 1994), et rejoint l'appel aux *memories studies* de Denis Peschanski (2002), porte une attention toute particulière à la situation de transmission mais également aux structures sociales au sein desquelles sont placés les individus.

La façon dont les sociologues, les anthropologues, les historiens caractérisent les relations mémoire individuelle/mémoire collective constituent un élément essentiel pour ma propre réflexion. En effet les dispositifs institutionnels, celui de la transmission dans le cadre scolaire, celui du grand récit dans le musée, qui

15 Lavabre, MC, Gensburger, S., 2011, Un point de vue sur la controverse « autour de la maison d'histoire de France. La sociologie de la mémoire comme tierce position. », in Quel musée pour l'histoire de France ?, Paris, A. Colin

contribuent à l'édification d'une mémoire collective, produisent-ils des effets linéaires ou sont-ils l'objet d'appropriations sociales complexes relevant de l'expérience passée, vécue ou transmise, et de la situation présente des individus ?

Je m'intéresse à la relation entre cette mémoire collective (qui repose sur une mémoire historique, sociale, culturelle et communicative) et la mémoire individuelle de chaque personne. Comment penser le passé avec sa propre mémoire et celle forgée par les cadres sociaux dans lesquels nous évoluons ?

Cette approche multiforme de la mémoire, individuelle, collective et sociale, nous renvoie à ce qu'est la mémoire avant tout : imagination non conçue pour elle-même mais comme ce qui permet de relier les objets de pensée entre eux, les individus entre eux. Prisme de lecture du monde, la mémoire est au cœur d'une tension entre le sensible et l'intelligible, reconduisant en cela ce que le groupe donne à chacun.

Si l'individu participe à deux sortes de mémoire, la sienne, individuelle et qui n'est donc pas celle des autres, et une collective qui enveloppe sans s'y confondre la première, la relation systémique entre les deux se construit autour du souvenir mis en narration, et en cela les mémoriaux, les programmes scolaires contribuent au grand récit de la mémoire sociale. Jan Assmann (2010) égyptologue allemand, a mis en évidence l'existence de ces deux types de mémoire et leurs relations. Les anthropologues Aleida et Jan Assmann ont spécifié la « mémoire collective » à l'aide des notions de « mémoire communicative » et de « mémoire culturelle ». Par l'épithète « communicative », est désignée une mémoire au quotidien, qui guide et oriente le groupe et ses membres à l'aide de modèles d'action communs et exemplaires au cours du temps. Le qualificatif « culturelle » veut évoquer une mémoire longue qui conserve des lignes directrices collectives et des images identitaires du groupe, et qui garantit leur actualisation à l'aide des moyens les plus divers, du rituel au symbole, des images/tableaux aux chants et histoires. Cette notion est bien plus large que celle d'« historique », qui semblait déjà trop étroite à Halbwachs, et saisit d'une façon particulièrement satisfaisante la dimension diachronique de la mémoire collective. Celle-ci est transmise dans la société et liée à un groupe particulier. À l'inverse de la mémoire culturelle, son horizon temporel est limité. Elle ne peut jamais remonter plus loin que trois ou quatre générations.

Cette distinction entre une mémoire culturelle qui se constituerait à partir de différents cadres sociaux, et une mémoire communicative mobilisée pour s'exprimer socialement, m'intéresse pour qualifier le type de mémoire que je repère dans les entretiens avec les lycéens et dans la construction de leur pensée de la Shoah. Pensée qu'ils se forgent dans un groupe provoqué par la modalité même de la recherche mais qui ressemble à ce qu'Harald Welzer (2013) appelle « les communautés temporaires de souvenirs. »

Les travaux de Harald Welzer publiés en 2002 en Allemagne ne font écho en France qu'à compter de 2013 avec la publication chez Gallimard de « Non, grand-père n'était pas un nazi ». Ce socio-psychologue qui travaille sur les mémoires des crimes nazis a mis en évidence la mémoire communicative (Ansmann, 2008), très souvent oubliée, émotionnelle, et non pas cognitive, ciment de l'entente des membres d'un groupe (parents, famille, proches). Cette mémoire vit dans la tension du présent, de la représentation actuelle du passé par des individus, des groupes, et est liée à l'existence de porteurs et de communicateurs vivants sur trois à quatre générations.

En présentant dans son ouvrage les résultats de son enquête basée sur 48 entretiens familiaux et 242 interviews de nazis ou familles de nazis, Welzer et son équipe arrivent à la conclusion que les enfants et les petits-enfants donnent à leurs parents une place telle au sein de l'horreur nazie que l'atrocité commise ne peut rejaillir sur eux. Les parents sont souvent perçus comme des suiveurs d'une histoire dans une Allemagne prise dans un engrenage plus global. Ce scientifique a fortement interrogé la construction de la conscience historique. *« A l'heure actuelle, on a encore très peu étudié les sources auxquelles s'alimente la conscience de l'histoire, la manière dont les gens se composent leur idée du passé à partir d'éléments aussi divers que des livres d'histoire, des films de fiction et leur propre expérience, ou encore le rapport entre les informations issues de la famille et celles en provenance de l'école »* (Welzer, 2013, p.12). Il questionne la construction de cette conscience de l'histoire chez les jeunes et précise *« que l'on sait peu de choses sur la manière dont on s'approprie l'histoire, dont les lycéens et les jeunes en général se constituent une image du passé qui soit, pour eux, plausible et chargés de sens »* (Welzer, 2013). Tout individu a une conscience de l'histoire qui se nourrit à différentes sources mais aussi d'expériences qui circulent dans la famille. La conscience de l'histoire a une dimension cognitive et une dimension émotionnelle

qu'Harald Welzer met en avant. Il conclut même que la transmission des idées et des images concernant le passé dans le contexte de la discussion familiale et dans l'environnement social plus large fournit « *le cadre de la manière dont le savoir historique enseigné est interprété et utilisé* » (Welzer, 2013, p.17).

Pour lui, les programmes scolaires ne peuvent rien face au poids des conversations familiales ou encore des films de fiction. La famille est le lieu de remémoration d'épisodes du passé liés à des membres de la famille et dont ils parlent en commun ou qui interrogent des valeurs que les parents veulent partager avec leurs enfants. Si les histoires sont racontées dans le cadre de la famille, c'est car tout le monde les connaît, les enfants par l'école, et c'est alors l'occasion d'un échange sur les attitudes à l'égard des choses importantes de la vie. « *La remémoration communicative du passé au sein de la famille n'est en conséquence pas un simple processus d'actualisation et de restitution du vécu et des événements, c'est aussi et toujours une pratique commune qui définit la famille comme un groupe doté d'une histoire spécifique à laquelle participent les différents membres* » (Welzer, 2013, p.24). La famille a une « mémoire collective » qui fournit les souvenirs propres de ses différents membres. Et là se pose la question essentielle : comment cela se produit ? Comment se prolonge, se maintient la mémoire collective au sein d'une famille par exemple ?

Et les travaux de Welzer sont alors essentiels pour ma propre réflexion. En effet, s'intéressant au cadre familial, il met en avant les conditions d'une transmission et d'un partage d'un passé douloureux. Pour que cela puisse se réaliser, il faut tout d'abord un ancrage dans la réalité existentielle de l'auditeur et une forme narrative qui laisse de l'espace pour les insertions et qui montre une expérience. Dans ces conditions nous dit-il, le récit est transmissible.

Ainsi, en constituant des groupes d'individus et en les plaçant à deux reprises en situation de débats (au lycée et au musée après la visite d'une exposition), j'ai peut-être constitué une situation particulière qui aurait les effets d'une « communauté temporaire de souvenir » (Welzer, 2013).

De quoi s'agit-il ?

D'un groupe qui va partager une expérience sur un passé par exemple en ancrant celui-ci dans la réalité existentielle des auditeurs mais aussi dans leurs représentations tout en donnant une place aux interactions entre les membres du groupe par la forme narrative. Les compromis et compromissions sont alors

possibles. Dans le cadre de l'échange, des arrangements peuvent être menés avec la vérité historique pour partager un point de vue avec les autres membres de la communauté qui se souvient ensemble. Ainsi, Welzer explique que « *plus on acquiert de connaissances sur les crimes de guerre, la persécution et l'extermination, plus les loyautés familiales imposent de tisser des histoires qui permettent de concilier les crimes des nazis ou des « Allemands » et l'intégrité morale des parents ou grands-parents* » (Welzer, 2013, p.70). La justification morale prend alors une tournure qui peut paraître surprenante.

2.3 La mémoire, un continent à la dérive ?

A l'image de la mémoire humaine, la mémoire des événements historiques est sujette à des pathologies, les passés traumatiques connaissant des phases passant de l'immédiat refoulement à la résurgence plus ou moins violente. Comme le souligne Tzvetan Todorov (2001) la victime peut à son tour devenir bourreau.

Le premier risque lié à une mémoire douloureuse est celui de la répétition, conséquence d'une mémoire blessée : l'individu ou le groupe s'engage dans le même engrenage, pensant, consciemment ou non, pouvoir faire différemment, mais arrivant finalement à un résultat analogue. C'est cette répétition que l'évocation du souvenir est censée éviter. Seulement cette « mémoire-remède » est elle aussi soumise à des dérives. Todorov en distingue deux principales, la banalisation et la sacralisation. Cette dernière correspond à l'idée de placer un événement « au-dessus » des autres de sorte qu'aucune comparaison n'est jamais possible. L'exemple type est celui du génocide juif et de sa singularité.

Or, selon Todorov, cette vision des choses pose problème. En effet, parler d'unicité d'un événement est absurde dans le sens où aucun événement n'est pareil à un autre. Tout événement est donc par nature unique. Par ailleurs, l'idée que le génocide juif se placerait au-dessus des autres en termes d'horreur est également dérangeante. Au nom de quoi peut-on affirmer établir une telle hiérarchie ? Alors même que le passé est censé servir d'exemple aux générations futures (« plus jamais cela »), la sacralisation revient à rendre vain cet objectif. Puisqu'il se situe hors d'atteinte de tout événement, le passé sacralisé n'admettant aucune comparaison, la leçon à en tirer peut devenir rapidement moralisatrice et non

transférable. Le discours « soyez vigilant » car la reproduction dans l'avenir est possible, n'a plus de sens, si on ne peut effectuer de rapprochement, de comparaisons entre ce passé et le présent et si la seule dimension moralisatrice s'impose. Ce qui est sacralisé ne peut donc pas nous aider dans la lecture et l'analyse du monde actuel. Une mémoire sacralisée est une mémoire inutile au présent.

Cependant, l'inverse est tout aussi dangereux : faire des analogies incessantes entre un événement passé et des préoccupations actuelles revient à faire perdre son sens au passé auquel on se réfère. C'est la banalisation comme le souligne Todorov qui constitue un vrai danger, le « nazi n'est pas un salaud ordinaire. »

Sacralisation et banalisation ouvrent de fait la voie au détournement de faits, c'est à dire la manipulation. Ainsi, par la sacralisation dont la Shoah fait l'objet, Hitler devient l'incarnation du mal et seul coupable de la destruction.¹⁶

Le même type de dérives peut être identifié quand la mémoire est hissée au rang d'impératif moral, quand on fait appel au devoir de mémoire. Ce dernier peut être considéré comme l'aboutissement d'un phénomène de sacralisation. Il entretient indubitablement un lien avec le sacré et même avec le religieux. Entretenir un devoir de mémoire au sein d'une société revient en effet à reconnaître une sorte de culpabilité collective face à un événement : il peut être considéré comme une confession faisant repentance. Cette culture de la mémoire développe le sentiment « de passé qui ne passe pas », et ouvre la porte à la concurrence des victimes (Chaumont, 1997).

Enfin, un devoir de mémoire trop présent peut avoir pour conséquence de substituer aux préoccupations du présent celles du passé : à trop regarder en arrière, on n'est plus conscient de ce qui se passe devant nous. La vigilance instaurée par le devoir de mémoire peut se trouver ainsi complètement neutralisée.

Une autre dérive est possible dans ce qu'Emmanuel Kattan (2002) désigne comme la « mémoire-alibi », une mémoire servant à se donner bonne conscience en commémorant les crimes du passé et leurs victimes pour mieux oublier les problèmes du présent.

16 Depuis trois ans, les étudiants du parcours de Master de médiation culturelle évaluent la réception de l'espace Shoah par les visiteurs du Mémorial de Caen. Cette analyse montre qu'à la question de la responsabilité posée à des visiteurs adultes juste à la fin du parcours, Hitler apparaît comme le responsable quasi unique. Ainsi, des acteurs historiques présents dans l'exposition n'apparaissent pas dans le discours par les visiteurs de l'espace muséal observé.

C'est ainsi qu'aujourd'hui les différents mécanismes en jeu dans la convocation de la mémoire sont mieux perçus et complexifient les analyses de cette notion complexe et multiforme. L'enseignement de l'histoire de la Shoah s'est longtemps inscrit dans une finalité moralisatrice tournant au devoir de mémoire-alibi pour construire une citoyenneté critique. La finalité de cet enseignement, je l'interroge au vu de la conscience historique des élèves rencontrés.

3. La domination du présent

« *L'Histoire entendue comme science du passé fait un retour remarqué sur la scène des idées.* » Patrick Boucheron, Leçon inaugurale au Collège de France, 17/12/2015.¹⁷

« *La mémoire humaine est, de par nature, événementielle, mémoire sélective et égocentrique, elle organise tout autour de l'individu* » (Pomian, 1999, p.271).

Si Kristof Pomian pouvait écrire que la mémoire organise tout autour de l'être, j'ai souhaité mettre en avant dans ce chapitre, l'idée que la mémoire est aujourd'hui omniprésente, et ce dans l'espace mondial, et que cela amène les historiens à réfléchir à la science historique, à leur propre relation avec la matière historique.

« *L'existence d'un même mouvement planétaire de réactivation du passé* » (Rousso, 2007, p.5) est une réalité si forte que j'ai pu côtoyer en assurant la co-responsabilité du projet européen THIEC¹⁸. Il s'agissait de penser la façon dont les lycéens s'approprient les passés douloureux, dans cinq pays, France, Portugal, Russie, Hongrie, Finlande.¹⁹ Pour cela, la première étape du projet consistait à définir la notion de passés douloureux à partir des thématiques historiques retenues par chacun des participants. J'ai pu mesurer, à quel point, au-delà de la spécificité de tout contexte politique et culturel, de tout héritage historique national, le rapport au passé est, de manière générique, un ressort majeur de l'action publique et un vecteur premier des représentations collectives des populations concernées. En

17 Vidéo en ligne sur le site du collège de France et article dans le Monde en ligne en date du 01/01/2016

18 Lofstrom, J., 2014, *Encountering Painful Pasts – Rencontrer Les Passés Douloureux*. Reports from the project Teaching History for a Europe in Common THIEC, Research Centre for Social Studies Education University of Helsinki, N°14

19 Hommet, S., Lofstrom, J., 2016, Penser les plaies douloureuses en Europe : mise en perspective d'une conscience européenne chez les lycéens européens, in Mémoires et représentations de la déportation dans l'Europe contemporaine sous la direction de Michel Fabréguet et Danièle Henky, Paris, L'Harmattan .pp.191-201

quelques mots, si pour le Portugal le passé retenu (la décolonisation) posait la question actuelle de l'intégration des populations immigrées issues de cette histoire, la France (la Shoah par la Rafle du Vel d'Hiv) et la Finlande (par « la livraison de juifs » aux nazis en 1942) posaient la question d'une éducation citoyenne par l'enseignement de l'histoire alors que la Hongrie (trauma de Trianon) et la Russie (Collaboration des populations biélorusses et ukrainiennes avec les nazis pendant la Seconde Guerre Mondiale) s'inscrivaient dans un usage de l'histoire pour porter une revendication mémorielle, réparatrice ou à la hauteur d'un passé glorieux. J'ai pu constater à quel point, si les similitudes « *dans les attentes des opinions et des politiques mises en œuvre pour donner une juste place à l'histoire et à la mémoire* » (Pomian, 1999, p.271) sont fortes, face à une mémoire omniprésente, les questionnements se font de plusieurs manières :

- Ils portent sur les usages du passé.
- Ils aboutissent à des analyses des politiques du passé.
- Ils produisent des travaux sur la culture du souvenir, la commémoration.
- Ils produisent des travaux sur la justice de transition.

Tous ces sujets touchent à la nature, à la place et au rôle des effets que le passé joue dans le présent. Ils sont repris par des groupes, des États, au moment où nous assistons à la mise en place d'un nouvel espace public qui se caractérise par des prises de paroles de groupes revendiquant une narration historique, réclamant le pardon, la reconnaissance, la réparation. Les historiens ne sont pas les seuls à s'exprimer, ils sont même attaqués et soupçonnés d'être les tenants d'une histoire officielle.

Cette attaque est rendue possible car nous sommes aujourd'hui dans un régime d'historicité que François Hartog (2003) qualifie de présentiste. Il se met en place depuis 1989 et ce après un régime d'historicité futuriste ouvert après 1789. La domination du futur comme horizon culturel a été supprimée, supplantée par la domination du présent, ce présent qui génère le passé et le futur dont il a besoin. Dans un tel contexte, « *l'exigence de vérité propre à la démarche historique s'est ancrée en exigence sociale de reconnaissance, en politiques de réparation, en*

discours d'excuses et de repentance à l'égard des victimes des grandes catastrophes récentes » (Rousso, 2012, p.25).

Alors que pour reprendre les propos de Benedetto Croce cités par Henry Rousso, « *toute histoire digne de ce nom est contemporaine, prenant sa source dans le présent* » (Rousso, 2012, p.34), force est de constater que cela m'amène à écrire et penser que l'histoire est un acte qui se déploie dans le présent, où le passé est représenté (Ricœur, 2000) par l'historien qui l'inscrit alors dans son présent.

Peu étonnant que depuis plus de dix années, plusieurs phénomènes aient fait leur apparition :

- Omniprésence des victimes dans les propos et discours liés à l'histoire.
- Mise en place de mesures juridiques pour juger le passé au regard du présent. Un présent-étalon pour appréhender le passé auquel on applique des catégories contemporaines.

« *La tension est forte entre l'exigence du souvenir et la nécessité de l'oubli* » (Rousso, 2012, p.173) que montrent les débats récents autour des catastrophes du XXème siècle. Les frontières entre passé et présent se sont estompées, « *rendant les contemporains, à la fois juges et expiateurs de tous les crimes commis par leurs ancêtres* » (Rousso, 2007, p.4). La prise de conscience des « fautes du passé », la reconnaissance des victimes et de leurs descendances, et les demandes de réparation sont si fortes et si fréquentes aujourd'hui. Pour exemple, l'accord conclu le 28 décembre 2015 entre la Corée du Sud et le Japon qui stipule que les deux pays sont arrivés à un accord définitif et « irréversible sur la question des femmes de réconfort. »²⁰ Le Japon contribuera à la hauteur de 7,5 millions d'euros à la fondation sud-coréenne qui soutient les victimes de ce système mis en place par les Japonais pendant la Seconde Guerre Mondiale. Quarante-six femmes sont encore en vie et sont concernées par cet accord. Le premier ministre du Japon, Shinzo Abe a reconnu la responsabilité de son pays sur une question qui a profondément blessé l'honneur et la dignité de nombreuses femmes.

Notre époque, et bien au-delà du cas français, se traduit par de nombreux cas d'anamnèse collective, spontanés ou provoqués. Leur apparition dans les années 1970 (début du récit du passé nazi en Europe, Rousso, 2012, p.7) laisse la place

20 Article en ligne sur le site de Courrier International, 28/12/2015 publié à 15h, www.courrierinternational.com

dans les années 1990 à leur généralisation (la Shoah devient une question mondiale). Presque toujours, l'anamnèse succède à une période d'oubli, ou d'occultation d'un passé douloureux et peut être suivie « d'une phase d'hypermnésie » au sens où l'entend Ricoeur (2000), « *c'est-à-dire une cristallisation d'un conflit non résolu pour lequel le travail de mémoire ne trouve pas son point d'aboutissement* » (Rousso, 2007, p.7).

Un présent qui interroge le passé, qui guide les regards réflexifs sur le passé dans une mondialisation des phénomènes culturels. Cette dernière se traduit par la défense des droits de l'Homme, véritable nouvelle religion civique pour Dominique Borne qui y voit une grille de lecture du passé omniprésente aujourd'hui (Borne, 2014), mais aussi la volonté de transparence et la compassion. La tendance est à l'action réparatrice et rétroactive sur le passé et conduit les sociétés à s'excuser, à réparer, à pardonner. Nous en sommes arrivés là par la mémoire de l'Holocauste qui joue un rôle central dans la montée en puissance de la notion de mémoire dès les années 1970. « *Le combat d'une poignée de victimes pour la reconnaissance²¹, puis la réparation partielle des crimes commis par les nazis contre les juifs a pris une ampleur sans précédent, jusqu'à devenir le paradigme mémoriel par excellence* » (Rousso, 2007, p.9).

La chute du Mur de Berlin, du communisme et la fin de la guerre froide (fin des systèmes dictatoriaux en Europe centrale et orientale) ont entraîné une interrogation du passé depuis 1945 amenant à un nouveau régime mémoriel.

Notre relation au passé a donc beaucoup évolué au XXI^{ème} siècle et pour reprendre les propos de Jean-Pierre Rioux, nous vivons un « moment-identité » (Rioux, 2015). Dans ce qu'il qualifie d'empoignade entre « histoire, mémoire et politique », « le moment-identité » s'impose, succédant au « moment-mémoire » lui-même ayant succédé au « moment-république », de la III^{ème} République aux années 1960 (Rioux, 2015, p.85) qui façonne un passé national au nom de la souveraineté populaire mise en ordre de marche par le régime républicain. Un moment-mémoire a suivi ce temps républicain des années 1960 aux années 1990-2000, marqué par les « Lieux de mémoire » de Pierre Nora. « Malaise dans l'histoire et troubles de la mémoire » (Titre de l'ouvrage de Wieviorka, 2007) sont encore perceptibles dans

21 Les mémoires de Beate et Serge Klarsfeld témoignent de cette époque, Klarsfeld, S et B., 2015, Mémoires, Paris, Fayard, Flammarion.

nos sociétés. Après les années 1980 qui ont vu la mémoire devenir un objet d'histoire, il semble que la première décennie de notre siècle soit celle d'une mémoire triomphante, du politiquement correct mémoriel. « *Chacun, au nom de son expérience ou de celle de ses ancêtres qu'il a reçu en héritage, se trouve légitime à dire l'histoire et à en donner la morale* » (Wieviorka, 2007). Pierre Nora en 2011, revenant sur la notion des Lieux de mémoire, distingue clairement une mémoire collective comme ce qui reste du passé dans le vécu des groupes alors que la mémoire historique forcément unitaire « *est le fruit d'une tradition savante et scientifique* ». Il la présente comme étant elle-même la mémoire collective du groupe des historiens. Ces derniers constituent même un groupe parmi les autres dont le rôle est d'établir une vérité historique en totale liberté. C'est au sein de cette « mémoire historienne » que les crispations affectives se font le plus criantes alors que l'histoire ne « *sert pas à guérir les mémoires blessées* » (Stora, 2007) et encore moins à consoler (Nora, 2011). Si la mémoire semble triompher, l'histoire libre de toute propagande ou dogme, se doit d'éclairer le raisonnement des citoyens pour ne pas nous condamner à revivre les pires moments de notre passé. Pour Pierre Nora, dans notre société actuelle marquée par ce présentisme si fort, la jeunesse est « *encombrée jusqu'à la paralysie par une mémoire fascinée* » (Nora, 2011, p.315), qui explique que les plus jeunes sont déterminés par un passé qu'ils n'ont pas vécu, « *dominés par le massif d'une histoire énorme, effroyable d'une intensité noire et prestigieuse* » (Nora, 2011, p.314).

Mes hypothèses de recherche prennent racine dans ces réflexions épistémologiques. Dans ces groupes qui pourraient avoir fonctionné à l'image de communautés temporaires de souvenir, les élèves vont-ils établir un rapport passé/présent comme le règne de la mémoire le fait tant aujourd'hui ? Les élèves rencontrés pensent-ils le passé au miroir de notre régime d'historicité actuel caractérisé par « ce temps de la hâte qui veut en finir avec tout et tout de suite »²² ? Les élèves enquêtés vont-ils parler de responsabilité, établir des responsabilités en dressant des parallèles avec leur présent ? Acceptent-ils de parler de réparation pour des passés effroyables ?

22 Leçon inaugurale de Patrick Boucheron au collège de France, le 17/12/2015, vidéo en ligne sur le site du collège de France

Les propos de l'historien Patrick Boucheron lors de sa leçon inaugurale au Collège de France insistent sur la nécessité de « *réassurer scientifiquement le régime de vérité de la discipline historique* » et appellent à un nouveau régime méthodologique s'appuyant sur l'érudition et l'imagination. Donner sa place aux futurs non advenus, en permettant le récit, la fiction « *car nous avons besoin d'histoire* » pour sauver le temps de la frénésie du présent, telle est la voie nécessaire pour l'histoire qui n'est pas confrontée à sa fin « *mais à son obligation de lutter contre la tyrannie de la continuation, et ce dans la prise en compte de la globalité, de la diversité et dans la plus grande liberté* ».

« *Enseigner l'histoire pour convaincre les plus jeunes qu'ils n'arrivent jamais trop tard* », ces propos de Patrick Boucheron sont d'une force telle qu'ils font écho avec ma propre démarche de recherche dont les hypothèses s'inscrivent aussi dans le cadre épistémologique d'une discipline, l'histoire, qui réfléchit à son devenir en se démarquant de cette volonté moralisatrice de tirer des leçons du passé.

4. La loi, l'histoire et la mémoire

Décrire en quelques lignes le rapport entre l'histoire, la mémoire et la loi en France n'est pas une mince affaire. En effet, de nombreuses pages furent rédigées ces dix dernières années sur le sujet et cela pourrait faire l'objet d'un travail de recherche et d'analyse propre. Mon propos, ici, est de situer le contexte intellectuel dans lequel ma recherche prend place.

Depuis mon Master recherche en sciences de l'éducation en 2011, ma préoccupation se porte sur la réception que les élèves peuvent avoir d'un enseignement d'un passé douloureux. Celle-ci émerge du débat sur les lois mémorielles et l'article 4 de la loi 2005 disant qu'il faut que « les programmes scolaires reconnaissent en particulier le rôle positif de la présence française outre-mer. À ce moment-là, en poste en collège, je participais au débat collectif sur qui pouvait dire aux enseignants ce qu'il fallait enseigner et comment. Le rôle du législateur votant des lois de mémoire fut alors questionné par les professeurs et les échanges nourris. La campagne électorale de 2017 réinterroge les finalités de l'enseignement de l'histoire... Certains s'inquiètent que l'École n'enseigne plus les origines chrétiennes de la France, quand d'autres pleurent une période révolue d'un roman national émancipateur.

Or, pour moi, deux questions sont devenues centrales dans notre société.

La première porte sur l'identité de la France qui semblerait menacée par la mondialisation et les flux migratoires. L'histoire²³ serait alors, pour certains, le moyen de s'enfermer dans un discours suppliant les Français de ne pas perdre de vue ce qui fait leur culture, leur spécificité. « On n'enseigne plus Napoléon, Louis XIV... » Autant de remarques entendues ici et là pour critiquer la dernière version des programmes scolaires. Ou encore, lors d'un séminaire organisé par le ministère de la Défense en septembre 2016 au musée de Juno Beach dans le département du Calvados, sa direction de la mémoire invite une consultante en outils pédagogiques qui explique à son auditoire que l'histoire enseignée n'aborde plus rien de ce qui fait la France²⁴. Et de démontrer que les musées peuvent compenser ce manque d'enseignement de la France à l'École...

La seconde questionne les concurrences victimaires dans le cadre d'un communautarisme renforcé. La vague des attentats de ces deux dernières années en France ne facilite pas « *les débats qui sont exacerbés parce que, comme le répètent les élites, la France ne s'aime pas* » (Robin, 2011, p.24). Elle semble avoir perdu son grand récit unificateur, sa singularité dans l'histoire monde. Après un roman national glorieux, est venu le temps d'une condamnation des politiques de la France, l'ancien passé devenant piteux avec les « morts à cause de la France. » Les groupes s'identifiant à des victimes de l'histoire nationale vont alors porter une mémoire revendiquée et réclamer réparation. Le modèle d'expression devient alors celui de la mémoire Juive et une concurrence des victimes s'installe (Chaumont, 1997). La reconnaissance frustrée dans l'immédiat après-guerre des survivants de la Shoah fut douloureuse, les victimes juives renvoyées à deux formes de stigmatisation. Elles se seraient laissé conduire à la mort et certaines d'entre elles auraient adopté des comportements indignes pour survivre dans les ghettos et les camps. Les années 1960 puis 1970 permirent une évolution de la mémoire du crime mais dans les années 1980 se développa une concurrence entre victimes. « *À partir du moment où un groupe prétend que sa victimisation est sans aucune commune mesure avec d'autres persécutions, il est prévisible que d'autres victimes du nazisme*

23 Blanc, W., Chéry, A., Naudin, C., 2013, Les Historiens de garde, Paris, éditions inculte.
De Cock, L., Offenstadt, N., Madeline, F., Wahnich, S., 2008, Comment Nicolas Sarkozy écrit L'histoire de France ? Paris, Agone.

Michel, J., 2010, Gouverner les mémoires, Paris, PUF.

24 J'étais à ce séminaire pour y présenter la recherche menée avec les eye-trackers.

ou d'autres tragédies historiques s'insurgent et soutiennent le contraire » (Chaumont, 1997, p.167). Dans ce cadre, le rôle de l'État est devenu fort dans l'élaboration de lois dites mémorielles, dans des actes de commémoration officielle. En France, tout a commencé avec la loi Gayssot de 1990 tendant à réprimer tout acte raciste, antisémite ou xénophobe²⁵ et à punir le négationnisme. Les oppositions furent peu nombreuses tant les pressions des négationnistes étaient réelles. Puis, vint la loi de 2001 qui affirmait que la France reconnaissait le génocide arménien de 1915²⁶ et la loi Taubira de la même année qui reconnaissait l'esclavage comme crime contre l'humanité et enjoignait aux programmes scolaires de lui donner toute sa place. En 2005, c'est au tour des Français rapatriés de disposer de « leur » loi avec celle du 23 février portant reconnaissance de la Nation et contribution nationale en leur faveur. Son article 4 qui stipulait « *les programmes scolaires reconnaissent en particulier le rôle positif de la présence française outre-mer, notamment en Afrique du Nord, et accordent à l'histoire et aux sacrifices des combattants de l'armée française issus de ces territoires la place éminente à laquelle ils ont droit*²⁷ », provoqua débats et de nombreuses réactions des historiens, au point que le président de la République finit par abroger l'article de loi contesté. Dans un tel climat l'affaire Pétré-Grenouilleau fut un révélateur. Historien de la traite négrière, qui a écrit que celle-ci ne constitue pas un génocide, il fut attaqué par un collectif qui demandait sa suspension et sa condamnation. Le débat fut très houleux en 2005 et se retrouva au travers du *Manifeste des indigènes de la République*²⁸ mais aussi dans les révoltes de certaines banlieues françaises.

Le procès contre l'historien et l'affirmation des communautés en France²⁹ questionnait l'identité même de la France. L'histoire était alors aux prises d'argumentations diverses. Deux associations virent le jour, *Liberté pour l'Histoire*³⁰ autour de Pierre Nora et le *Comité de Vigilance face aux Usages Publics de l'Histoire*, CVUH³¹, autour de Gérard Noiriel. Les interrogations sont alors fortes dans l'espace public (Dumoulin, 2003) sur les usages de la mémoire et de l'histoire.

25 Loi du 13 juillet 1990.

26 Loi n°2001-70 du 29/01/2001 relative à la reconnaissance du génocide arménien de 1915.

27 Loi n°2005-158 du 23/02/2005 portant reconnaissance de la Nation et contribution nationale en faveur des Français rapatriés.

28 On peut retrouver celui-ci sur www.indigenes-republique.fr, consultation le 20/02/2017.

29 L'affirmation des communautarismes est née des déceptions des jeunes des banlieues.

30 Liberté pour l'Histoire, www.lph-asso.fr, consultation le 20/02/2017.

31 www.cvuh.blogspot.fr, consultation le 20/02/2017.

Mais l'obsession française³² ne s'arrêta pas là !

En 2008, le Parlement décida de mettre en place une commission sous la direction de Bernard Accoyer pour étudier les lois mémorielles et leurs effets. De nombreuses personnalités furent auditionnées pour exprimer leurs points de vue sur ces lois et cela donna lieu à de nombreuses réactions de Pierre Nora³³ qui lutta contre toutes les repentances, toutes les lois dictant aux historiens que dire. L'historien André Kaspi se vit confier une mission sur les commémorations en France en 2008. Il appelait alors à ne garder que trois dates commémoratives, ce qui déclencha un nouveau tollé. Enfin, la volonté du président Sarkozy de faire une *Maison de l'Histoire de France*³⁴ conclut ce temps de la mémoire et de l'utilisation de la loi pour faire de l'histoire. Temps balayé d'un revers de la main par le président Hollande qui ne voulait pas d'une telle maison. L'identité menacée de la France pour certains, face à des communautarismes forts et qui s'expriment, amène à penser l'histoire bien loin de ses finalités originelles.

Penser le passé fait appel à la conscience historique de chaque individu. Celle-ci se constitue dans une relation ambiguë entre mémoire et histoire. Mémoire culturelle transmise au travers de nombreuses institutions, Famille, Ecole, Musée, Cinéma... et qui s'exprime au travers de différents vecteurs de communication. Mais, comme le montre Assmann, la mémoire est également communicative, chargée d'émotion et délibérément ouverte vers les autres.

Les élèves réunis en groupes d'entretien au lycée puis au Mémorial de Caen vont-ils penser la Shoah dans une communauté temporaire de souvenir tel que décrite par Welzer et au travers d'une mémoire communicative ?

Ces questions qui s'appuient sur le cadre épistémologique décrit ci-dessus interrogent la nature de la transmission de la responsabilité transgénérationnelle, non la responsabilité pour les actes commis par les membres de sa famille ou du groupe social auquel on appartient, mais la responsabilité d'en faire quelque chose. Cette question est au centre de toute conscience de l'Histoire mais représente aussi une dérive des injonctions de la mémoire.

32 Expression emprunté au discours de Georges-Henri Soutou à l'académie Française en 2013, « le passé, entre obsession et oubli », www.seance-cinq-academies-2013.institut-de-france.fr consulté le 12/02/2017

33 On peut retrouver son point de vue sur le site LPH et en particulier dans l'entretien donné en 2013. Notons aussi l'appel de Blois de 2008 que l'on peut retrouver sur ce même site.

34 Sur les conseils de Patrick Buisson.

1. L'histoire scolaire pour apprendre à penser

Je cherche à interroger, ici, ce qui est mis en avant lorsque l'on veut enseigner « le présent, le passé et le possible³⁶ ». Il n'est pas opportun de faire un état exhaustif de la question des finalités de l'enseignement de l'histoire à l'École.

Il s'agit tout d'abord de mettre en jeu le « penser » de l'action humaine. « *Il faut faire en sorte que ce que l'on apprend ait du sens, que nous le comprenions* » (Bruner, 1996, p.111). Pour cela, penser ce qui est appris pour adopter un point de vue et agir, interagir avec les autres sur ce qui a été réfléchi, doit être la priorité. Et l'histoire scolaire propose des récits qui sont autant d'occasions pour penser et débattre. Cependant, les récits enseignés à l'École relèvent de différentes natures qui ne permettent pas toutes l'émancipation des jeunes. Récit identitaire bâti sur un roman national pour une École républicaine au XIX^e siècle, ou sur une société mythifiée mais qui pourrait se construire autrement. En effet, les questions des chercheurs sur la légitimité du récit (Citron, 2008) en classe d'histoire amènent à des propositions pour un réel apprentissage d'une démarche, d'une construction intellectuelle permettant de penser (Doussot, 2011).

Si apprendre l'histoire à l'École a une finalité, au-delà des débats sur l'identité constitutive de la France et de ses citoyens, elle est d'une nature plus conséquente pour le développement des enfants : faire réfléchir, agir et en collaborant avec les autres hommes.

Les questions posées par Bruner dans son ouvrage « Pourquoi nous racontons-nous des histoires ? » (2002) sont présentes dans ma réflexion et expliquent le choix de mon protocole de recherche : quelle nature du récit et comment analyser de manière interprétative le passé ? Mener des entretiens de groupe pour provoquer de l'échange, de l'interaction entre des lycéens que je pensais capable de parler d'un passé douloureux, sans leur professeur au lycée et après une expérience de visite dans un musée, s'inscrit dans ma volonté de comprendre les mécanismes de pensée des élèves. Ceux-ci vont-ils élaborer un « récit » (un discours sur les faits) de la Shoah, liant passé et présent ? Ceux-ci vont-ils construire une explication avec des critères normatifs inscrits dans leur présent ou selon ceux du passé ? C'est-à-dire,

36 Pour reprendre le titre du chapitre 4 du livre de Jérôme Bruner, L'Éducation entrée dans la culture, Retz. 1996

des récits convenus que l'historiographie permet de dater et de caractériser et que l'enseignement de l'histoire installe comme vulgate.

Car telle est bien ma question : quelle est la nature des propos sur la Shoah que les lycéens parviennent à construire ?

Si la culture tient sa vitalité de la dialectique entre des points de vue opposés, entre des récits qui s'affrontent, alors quel sera le récit commun aux élèves engagés dans cette recherche ?

Face à un tel questionnement, il s'agit bien de penser les finalités de l'enseignement de l'histoire à l'École. Pour certains³⁷, celles-ci reposent sur la transmission d'une histoire nationale et la construction d'un récit commun à tous, véritable roman national à apprendre. A l'opposé, d'autres³⁸ y voient le moyen d'enseigner une histoire connectée qui ouvrirait les élèves au monde pour les placer en capacité de penser un avenir commun. Enfin, ceux qui pensent qu'il faut faire une histoire critique centrée sur les modes de pensée historiens. Et ce dans le but de donner à chacun les clés de lecture du monde à venir. Je m'arrête quelques instants sur cette dernière proposition. En effet, les didacticiens de l'histoire en France ont travaillé et publié des recherches empiriques permettant de comprendre comment les élèves abordent et pensent l'histoire dans le cadre scolaire. Nicole Lautier a conçu dès 1997 cet apprentissage du point de vue des élèves. Dans l'article qu'elle écrit avec Nicole Allieu-Mary en 2008 sur la didactique de l'histoire, elles mettent en avant que depuis le début des années 1990, des travaux ont permis de mieux comprendre ce que « penser en histoire » veut dire et quels sont les processus cognitifs en jeu. C'est surtout l'écart entre les pratiques et les intentions qui est alors pointé, la classe d'histoire se résumant trop souvent à des tâches intellectuelles de basse tension qui ne permettent pas de donner les clés d'une autonomie de pensée des élèves. Sylvain Doussot dans sa thèse de 2009 fait progresser la réflexion sur la rupture entre l'histoire scolaire et l'histoire universitaire mise en avant par Allieu-Mary et Lautier. Il explique que faire penser un élève en histoire c'est rompre avec des situations habituelles qui suivent le modèle de la discipline scolaire (Chervel, 1998). Sa lecture m'amène à penser que le savoir historique est lié à des problèmes (Fabre, 2009) et doit permettre aux élèves de se questionner sur comment les choses se

37 De Cock, Madeline, F., Offenstadt, N., Wahnich, S., 2008, Comment Nicolas Sarkozy écrit l'histoire de France, Paris, Agone.

38 Par exemple, Patrick Boucheron, sous sa direction, L'histoire mondiale de la France, Paris, 2017, le Seuil.

sont passées mais surtout pourquoi elles se sont déroulées ainsi et pas autrement (pour reprendre les définitions de Koselleck, 1997, p.217 et 229). Pour rapprocher alors les pratiques scolaires des pratiques historiennes, il est utile de mettre en place en classe « une communauté historique scolaire » (Doussot, 2009) permettant de créer l'échange et les controverses, favorisant alors l'enquête et les pratiques textuelles des élèves. Didier Cariou (2012) lui aussi refuse la rupture entre une histoire scolaire et une histoire savante et insiste sur l'importance de l'écriture pour faire penser les élèves. Il montre que par des écrits de natures différentes, les élèves vont développer des stratégies de pensée, et un raisonnement par analogie pour atteindre une pensée historique. En Suisse, Heimberg (2002) et sa grammaire du questionnement de l'histoire scolaire pose la question de l'élémentation des savoirs. L'histoire ne s'apprend pas seulement par le récit des faits du passé, mais par une série de questionnements qui recouvrent différents aspects des sociétés enfouies du passé. Cette grammaire qu'il construit permet une approche problématisée de l'histoire et pose la distinction mémoire/histoire, mais aussi la question de la périodisation, de la comparaison et des usages publics de l'histoire. « Les présents du passé » (Koselleck, 1990) constituent le socle de sa réflexion. Trois questions fondamentales sont posées par Heimberg à l'enseignement de l'histoire : la question identitaire de la construction historique et de la transmission du passé, la nature de l'histoire et de son épistémologie (récit lisse ou problématisé?), et enfin le sort des questions mémorielles pour comprendre le passé. Reconstruire en classe « les présents du passé » pour examiner les attitudes et expériences des acteurs de ce passé est central dans sa modélisation de l'histoire à enseigner.

L'histoire scolaire doit permettre d'apprendre à comprendre pourquoi le passé s'est déroulé ainsi, de s'interroger sur les présents du passé et de concevoir les choix des acteurs en faisant preuve d'empathie dans le cadre d'un raisonnement analogique.

Entre commande institutionnelle et contraintes en tous genres, que reste-t-il de cet enseignement auprès des jeunes ? Il s'agit bien là d'une question essentielle. Or, les enquêtes sont rares, même si la dernière est d'une ampleur remarquable sous la direction de Jocelyn Létourneau et de Françoise Lantheaume. (2016)

Elles ne permettent pas d'identifier la totalité des connaissances que les élèves ont mémorisées et surtout leur provenance. Comment les élèves naviguent-ils entre des connaissances d'origines diverses pour faire preuve de quelle conscience historique ?

2. De la conscience historique

La conscience historique est à l'origine un concept germanique qui prend ses sources dans les œuvres d'Hegel et de Dilthey. S'inscrivant dans le courant positiviste, l'histoire reste affaire de vérité car la démarche historique reste une recherche de connaissances établies, vérifiables. Pour parvenir à cette vérité, l'histoire, mais plus encore l'historien, doit prendre conscience de sa propre subjectivité pour s'en détacher et développer sa conscience historique. Le concept émerge avec Gadamer dans son ouvrage, « le problème de la conscience historique », reprenant les théories de Dilthey, qui définit l'histoire comme la discipline qui permet de comprendre l'objet du passé en le remettant dans le temps pour parvenir à une compréhension du présent. Une vision objective du passé n'est possible qu'en relativisant par acceptation de la subjectivité du chercheur. « *La conscience que nous avons actuellement de l'histoire est foncièrement différente de la manière dont autrefois le passé apparaissait à un peuple ou à une époque. Nous entendons par conscience historique le privilège de l'homme moderne : celui d'avoir pleinement conscience de l'historicité de tout présent et de la relativité de toutes les opinions* » (Gadamer, 1996).

La conscience historique se transforme pour devenir la conscience de notre appartenance à l'histoire et non plus simple connaissance positive du passé.

L'individu fait partie de l'histoire et en cherchant à la connaître, il fait preuve de conscience historique en tentant de mieux comprendre son présent et de préparer de la sorte son avenir. Cette association passé-présent-futur sert de point de rencontre et constitue le fondement de la conscience historique chez tous les auteurs modernes.

Si l'expression conscience historique existe depuis les années 1950 dans le champ philosophique (Gadamer, 1958, Aron, 1961), elle reste peu utilisée dans le champ de la didactique de l'histoire en France. Seule Nicole Tutiaux-Guillon (2003) par ses articles, recherches et participations à des enquêtes européennes mène en France un travail didactique dans ce sens. Elle définit son positionnement par l'intérêt du concept qui lui « *semble pertinent pour analyser les enjeux de l'apprentissage de l'histoire, même s'il est emprunté à la philosophie et s'il recouvre des théories*

hétérogènes » (Tutiaux-Guillon, 2013). Le lien avec la didactique de l'histoire nous amène à aborder la notion de conscience historique dans sa proximité avec l'enseignement.

La conscience historique est alors comprise comme la compréhension qu'un individu a du passé. Conscience temporelle, « *elle est au moins conscience de la présence du passé, de son actualisation possible dans la société présente* » (Tutiaux-Guillon, 2003). Elle articule passé et présent mais aussi futur : « *être conscient de ce que fut la société, l'homme social, permet de juger, de choisir, de donner au temps un sens, et par là même d'imaginer un avenir* » (Tutiaux-Guillon, 2003).

Le présent est le temps qui réunit tant le passé que l'on recompose, transmet et analyse au vu des conjonctures actuelles, que l'avenir que l'on prépare en dégagant des significations. Le présent est alors cet « horizon d'attente³⁹ » qui informe sur ce que nous sommes pour avoir été et pour devenir ce que nous souhaiterions être. On trouve chez Rüsen (1994) la même chose : la conscience historique constitue un miroir du passé dans lequel le présent se reflète. La conscience historique joue ainsi un rôle dans la compréhension des liens qui unissent le passé au présent et au futur

La conscience historique semble donc être une pensée, une aptitude à penser, qui pousse l'homme à interpréter le passé pour comprendre le présent et envisager le futur. Sur ce point les auteurs s'accordent mais nous pouvons identifier plusieurs modèles tentant d'expliquer son rôle.

Pour Rüsen (1994), la conscience historique appuie sa compréhension du passé sur des récits permettant de comprendre le présent et d'envisager le futur. Pour d'autres comme Peter Seixas (2004), la conscience historique va plus loin en interprétant le passé et en l'utilisant dans le présent : la conscience historique est l'état dans lequel nous pensons le passé, l'histoire. Cette perception du « Remembered Past » (Lukacs, 1968) puise ses représentations dans la mémoire collective, dans les romans nationaux.

Ainsi, cette conscience historique présente trois traits principaux :

³⁹ Dans le sens où le présent est plein d'attentes pour l'écriture de l'histoire, comme Koselleck l'a montré pour le futur.

- **Elle est temporelle** dans la mesure où elle répond au besoin de tout individu de se comprendre dans le temps (Leeuw-Roord, 2000). Le passé retenu, "*remembered past*", constitue une banque de récits dans laquelle nous puisons des éléments pour expliquer notre vie, notre présent pour établir notre identité.
- **Elle est identitaire**, dans le sens où elle permet à l'individu de se penser dans un continuum temporel. Cela se fait en deux temps. Le premier est celui de la prise de conscience de son historicité personnelle : chaque individu a sa propre histoire qui lui fait penser l'Histoire. Ainsi, les programmes d'Histoire du lycée traitent de l'évolution du concept de démocratie et des valeurs qui l'accompagnent pour permettre aux élèves de contribuer à leur protection. La compréhension de l'importance des valeurs démocratiques contribue à un engagement dans le présent et à une adhésion à un groupe. La conscience historique devient alors « *appartenance à un groupe qui a une histoire, un héritage que l'on assume ou rejette* » (Tutiaux-Guillon, 2003). La conscience historique se divise donc en une identité personnelle et une identité collective, conscience d'appartenir à un groupe qui a une histoire, un héritage, que l'on assume, que l'on rejette. La conscience historique projette les valeurs du présent sur le passé et contribue de ce fait à la construction de toute identité.
- **Elle est morale.** La conscience historique inclut des valeurs morales, une compréhension de l'évolution et une validation des valeurs morales employées par les membres d'un même groupe, d'une même société. Jörn Rüsen, historien et philosophe allemand qui a particulièrement travaillé et développé cette notion de conscience historique, la définit comme l'orientation et la construction concrètes de l'identité (Rüsen, 1994).

A partir de cette acception de la conscience historique, plusieurs modèles d'interprétation se sont développés. Pour Gadamer et Lukacs, elle ne serait pas critique par nature. Pour qu'elle le devienne, l'individu doit comprendre que l'histoire est une interprétation du passé. Freire (1973) avance que l'enseignement vient influencer le développement de la conscience des enfants et prône une éducation fondée sur une pensée critique. La conscience historique s'apprend par le développement d'une pensée critique. Seixas (2004) voit dans la conscience historique la possibilité de faire émerger un questionnement à propos du passé, ce qui est nécessaire à la compréhension du présent. La conscience historique permettrait de favoriser chez les élèves la compréhension des contraintes liées à

l'utilisation et aux choix des traces laissées par l'histoire, à la compréhension de la distance entre passé et présent, la compréhension de l'immensité et de la complexité du passé. Pour parvenir à cela, il explique que les élèves doivent posséder une capacité à penser les preuves, la continuité, le changement, les causes et les conséquences, l'empathie historique et le jugement éthique.

En cela, la dimension morale mise en avant par Rüsen (1989) est centrale. La conscience historique serait une sorte de miroir révélant ce qui nous compose, ce qui nous a composés et ce que nous faisons actuellement. Pour lui, il y aurait quatre niveaux de conscience historique selon les individus. Depuis la conscience historique traditionnelle où le passé est source de mieux, en passant par une conscience historique exemplaire où l'histoire serait une série de leçons pour le présent, une conscience historique critique avec une mise à distance du passé et le stade ultime, dit génétique avec l'aboutissement du développement de la conscience historique. L'histoire est perçue comme une relecture émanant du présent, donc porteuse de subjectivité et sujette à interprétation.

Il ressort de ces différents modèles que la conscience serait non-réfléchie lorsqu'il n'y a pas recul critique quant aux interprétations utilisées pour comprendre le passé, et réfléchie lorsqu'il y a prise de conscience de la relativité du passé. Il serait alors possible de favoriser le développement d'une conscience historique à partir de l'exercice de la pensée historique.

Parmi les travaux empiriques qui ont déjà pu identifier les mécanismes de pensée de jeunes, je retiens ceux de Tutiaux-Guillon et Mousseau (1998a) qui montrent que si trois-quarts des élèves sont capables de faire un lien passé/présent (le passé explique le présent), ce chiffre diminue d'un tiers dès lors qu'il s'agit de mettre en lien l'histoire avec le futur. Les élèves que j'ai emmenés au Mémorial de Caen après avoir eu un enseignement sur la Shoah au lycée entretiennent-ils un rapport au passé particulier et celui-ci évolue-t-il avec la visite du musée ? Et comment s'engagent-ils avec ce passé dans leur réflexion pour penser leur futur ? De quelle conscience historique font-ils preuve ?

3. Quelle pensée de l'histoire par les élèves ?

Peut-on identifier les modalités d'une pensée de l'histoire par des lycéens ? Cette question est au cœur d'un axe de travail de la didactique de l'histoire. Nicole Lautier (2008) a mis en avant que les élèves procédaient par catégorisation naturelle en multipliant les analogies entre des périodes historiques différentes et en ancrant leurs connaissances dans une pensée sociale. Ainsi, citant le concept de la Monarchie absolue, Lautier explique que les élèves vont catégoriser celui-ci par la mise en œuvre d'un pouvoir solitaire. C'est en « *mesurant le degré de ressemblance au prototype (que se construit ensuite) la deuxième référence typique d'une monarchie, le type parlementaire illustré par l'Angleterre* » (Lautier, 2008, p.71). L'élève procède par comparaisons entre des périodes qui n'ont rien à voir, soit par voisinage au sein de la catégorie, soit par analogie ou opposition avec un autre concept. Les élèves fonctionnent également par ancrage dans une pensée sociale, c'est-à-dire qu'ils pensent des idées, faits historiques par rapport à une grille de lecture installée dans leur présent. « *Pour catégoriser, comprendre, interpréter, on utilise des références du présent ou de n'importe quelle époque historique ; on peut donc parler de processus analogiques passé-présent et passé-passé et distinguer alors l'interprétation par ancrage dans une pensée sociale ou par ancrage dans une culture historique* » (Lautier, 2008, p.74). Ce processus qui consiste à interpréter des informations historiques en fonction de ses connaissances est spontané. Or, « *tous les élèves n'appréhendent pas leur environnement actuel avec la même acuité* » (Lautier, 2008, p.74).

Et Nicole Lautier distingue les élèves (70 à 80%) qui développent un « rapport interne » à l'histoire, presque intime, de ceux (20 à 30%) qui en restent à un « rapport externe », et pour qui l'histoire est une matière scolaire comme les autres, décrivant un passé révolu. Les élèves qui entretiennent ce rapport interne considèrent que l'histoire permet de se situer par rapport aux autres et de situer les autres par rapport à soi dans le présent comme dans le passé. Et d'ajouter que cela n'est pas corrélé avec le milieu social ni avec la réussite scolaire.

De façon convergente, une enquête européenne montre une répartition équivalente parmi les lycéens français (Mousseau, Tutiaux-Guillon, 1998a).

Pour penser l'histoire, il est préférable d'entretenir un rapport intime à celle-ci et d'être capable de se décentrer de soi.

Didier Cariou (2012) met en avant le raisonnement des élèves en histoire et revient sur ce modèle intermédiaire d'appropriation de l'histoire. Il reprend un présupposé fort en didactique de l'histoire, celui du refus d'une rupture entre la pensée profane des élèves et la pensée historienne savante. L'apprentissage de l'histoire fluctue entre deux pôles, depuis l'identification aux hommes du passé jusqu'à la mise à distance pour penser objectivement le passé. Le raisonnement des élèves n'est pas très éloigné de celui des historiens, allant d'un raisonnement naturel ancré dans une pensée sociale à un raisonnement plus scientifique, d'une « *pensée historique contrôlée* » (Cariou, 2012, p.96). Les élèves vont mobiliser leurs représentations et leur mémoire sociale pour penser l'histoire et en faire un sens commun. Les jeunes passeraient du familier, le « chaud » au raisonné, le « froid » en utilisant différents niveaux de connaissance dans une « polyphasie cognitive » (Moscovici, 1976). Les élèves procèdent à des rapprochements entre des savoirs de différentes natures et jouent des représentations sociales pour interpréter et comprendre le passé.

Les élèves de lycée établissent-ils un rapport personnalisé à l'histoire scolaire (« l'histoire sert d'abord pour soi, sa culture, son usage privé. » Audigier, 1998) qui évoluerait avec la visite muséale ?

« *L'instrument privilégié de la transformation du savoir scientifique en un savoir de sens commun est celui des représentations sociales* » (Cariou, 2012, p.97). Face à un passé qui lui est présenté, l'élève va recourir à ce qu'il connaît déjà et établir des comparaisons. Ce raisonnement par analogie qui consiste à comparer pour donner du sens à une situation inconnue amène tout individu à regrouper des faits en fonction de catégories qu'il se construit. « *L'analogie pratique rapproche la situation du passé à connaître avec une situation du passé déjà connue, ou avec une situation de l'expérience sociale présente de l'historien* » (Cariou, 2012, p.158). L'historien pense le passé avec des références du présent et il lui appartient par la méthode historique de mettre à distance son imagination et ses représentations. Marc Bloch (1921) a mis en avant cette nécessité pour l'historien qui ne cesse d'éclairer des situations passées grâce à des expériences présentes. Cette pensée par analogie peut être conceptuelle ou explicative (Ricœur, 1975). L'analogie explicative compare des mécanismes découverts à ceux déjà connus pour expliquer et comprendre. En pensant en histoire par analogie, l'élève cherche d'abord à trouver des causes à des faits du passé. L'analogie conceptuelle, plus complexe, va inférer des significations entre des situations historiques très différentes. Ce premier couple d'analogie « est

recouvert par un second couple qui renvoie au modèle d'apprentissage de l'histoire de N. Lautier (1997) » (Cariou, 2012, p. 169). Les élèves face à des interrogations et la découverte d'un passé vont procéder par analogies incontrôlées et vont comparer des passés entre eux, ou avec leur présent, faisant des anachronismes le plus souvent. Les élèves socialisent alors le savoir historique : ils le mettent à leur portée, le comparent avec leurs propres connaissances. Par l'apprentissage, ils vont ensuite mener des analogies contrôlées, en rationalisant le savoir découvert.

Ce mode de raisonnement en histoire des élèves se retrouve-t-il dans le cadre de ma recherche et notamment après l'expérience muséale ?

Cette description du mode de pensée de l'histoire par des élèves constitue la base de mon propre raisonnement et j'en retiens le rapport interne ou externe à l'histoire, la pensée par analogie, la pensée par ancrage social.

D'autres chercheurs ont modélisé ce que peut être une pensée historienne de l'histoire par des élèves. Leur positionnement n'est pas de même nature, ils partent d'un postulat sur ce que doit être l'apprentissage de l'histoire en classe. Tout part du Royaume-Uni avec Lee et Shemilt qui mettent en avant des concepts pour regrouper les opérations de pensée que les historiens effectuent (plus ou moins consciemment) lorsqu'ils font de l'histoire. Ils accordent une place tout aussi importante aux concepts dits substantifs (Ashby et coll., 2005; Bain, 2005; Lee, 2005; Shemilt, 2009). Ces concepts substantifs ne sont pas seulement issus de l'histoire mais aussi des autres sciences sociales et leur évocation renvoie à un contexte précis à la fois situé spatio-temporellement et variable selon la discipline au sein de laquelle il est évoqué (Jadoulle, Bouhon, & Nys, 2004; Lee, 2005; Marrou, 1954; Moniot, 1992). Influencé par ces travaux, Seixas⁴⁰ a quant à lui identifié six concepts de second ordre subsumant les opérations mises en œuvre par la pensée historienne, soit : *la pertinence historique, les sources, la continuité et le changement, les causes et les conséquences, la perspective historique et la dimension éthique* (Seixas, 1996; Seixas & Morton, 2013). A ces six concepts, sont associées des catégories de problèmes spécifiques, que Seixas propose de mettre au cœur de l'apprentissage de l'histoire afin de favoriser le développement de compétences historiques plutôt que de simples connaissances désincarnées.

40 Voir le site www.penseehistorique.ca

Seixas insiste sur la nécessité de raccrocher le passé et sa lecture à une manière actuelle de penser le présent, le monde (Seixas, 2004). Face à l'inculcation d'une mémoire collective, il faut, nous dit-il, développer la confrontation de plusieurs interprétations et chercher à faire comprendre aux jeunes comment des groupes différents organisent le passé sous la forme de récits et comment les stratégies sur le passé servent les objectifs du présent. Les concepts de « *dimension éthique* » et de « *pertinence historique* » sont alors essentiels pour le développement d'une pensée historienne chez les élèves.

La place de la dimension éthique et la capacité à penser les causes et les conséquences, si importantes pour Seixas, dans la construction d'une pensée historique des jeunes est-elle identifiable dans les entretiens de groupes au lycée puis au musée ?

Wineburg met en avant l'importance de la lecture historique, l'analyse de source, la corroboration et la contextualisation (Wineburg, 1991). Je m'intéresse dans cette approche à la capacité que les élèves peuvent développer pour corroborer les sources et contextualiser celles-ci. En effet, dans le cadre de la visite du musée, la question de l'origine des expôts se pose et les élèves vont-ils interroger celle-ci ?

Au Canada francophone, Martineau (1999) identifie trois composantes de la pensée historienne que sont : l'attitude historienne, la méthode historique et le langage de l'histoire. Dans ce modèle, je retiens le langage de l'histoire pour comprendre si les élèves vont développer une capacité particulière à s'approprier un langage historique tant au lycée qu'au musée pour parler de la Shoah.

La présentation de certains modèles d'analyse de la pensée historique des jeunes que j'établis m'amène à centrer mon questionnement sur les analogies menées, la contextualisation, la capacité à s'intéresser aux causes et conséquences, la capacité à développer une empathie historique, à utiliser un langage historique et celle du jugement moral.

Au-delà des modèles interprétatifs de la pensée historique des jeunes, les travaux de Shemilt ont permis d'établir une première typologie des idées des élèves à l'égard de l'histoire suivant une progression selon quatre stades. Le premier stade correspond à une compréhension sans logique causale et sans problématisation du produit historique ; le second stade est associé à une représentation de l'histoire comme un scénario (répondant à une certaine logique causale) déjà écrit, donc immuable, déterministe, complet et par conséquent sans problématisation ; le troisième stade

est plutôt caractérisé par une compréhension du produit de l'histoire comme la mise en récit d'événements singuliers et uniques ; le dernier stade correspond à la prise de conscience *des histoires*, de la perspective, de l'importance du contexte et de l'évocation de concepts propres à l'histoire comme celui de périodisation ou de cause/conséquence. Les travaux britanniques indiquent plutôt que les élèves doivent apprendre à la fois la substance de l'histoire et la procédure qui permet la création de cette substance. C'est cette relation qui permet le développement d'une pensée historienne.

Ce détour dans les modèles anglo-saxons et du Canada francophone de la pensée historienne des élèves met en avant que pour penser l'histoire il faudrait développer pour les uns, l'attitude, la posture, le langage de l'histoire, et pour d'autres la contextualisation, le travail sur les sources, la pertinence et l'empathie.

Je m'intéresse à cet ensemble⁴¹ et je le questionne dans la discussion liée aux données recueillies.

Emotion et empathie permettent-elles de penser l'histoire d'un passé traumatique ? J'ai choisi de présenter dans le chapitre trois de cette partie l'approche didactique de ces deux notions pour inscrire ma réflexion dans une approche transdisciplinaire m'inscrivant en cela dans les *Memory studies*.

4. L'enseignement de la Shoah au lycée en France

Je n'ai pas pour ambition de mener ici un travail complet sur l'histoire de l'enseignement de la Shoah en France⁴². Je m'intéresse à différents travaux qui posent la question de la réception par des élèves de la « leçon d'histoire » sur la Shoah.

Un enseignement avec quelles finalités ?

La première question qui se pose est celle de la nature de cet enseignement. En effet, quelle finalité est fixée à l'histoire de la Shoah à l'École ? S'agit-il de se

41 Pour avoir une vision d'ensemble, la thèse de Duquette, C., 2011, Le rapport entre la pensée historique et la conscience historique, Québec, Université de Laval. Consultée le 10/09/2016 www.theses.ulaval.ca

42 Enseigner l'histoire de la Shoah en France, 1950-2010, revue d'Histoire de la Shoah, juillet/décembre 2010.

souvenir en développant un devoir de mémoire ou d'un travail liant mémoire et histoire ?

Le « moment mémoriel » (Nora, 1997) des années quatre-vingt qui répond à un besoin social (effacement des traditions, fin des idéologies, Nora, 1997) se traduit dans le cadre scolaire par la mise en avant d'un devoir de mémoire face aux crimes du passé. Entré dans le dictionnaire *Larousse* pour la première fois en 2003, l'expression est mentionnée par deux historiens reconnus, Henry Rousso et Olivier Wieviorka qui rattachent celle-ci à Primo Lévi (Ledoux, 2016) qui dans un entretien parle de devoir de mémoire. Auparavant, Pierre Nora dans la revue *Le Débat* emploie en 1983 l'expression devoir de mémoire pour qualifier la présence de la mémoire dans la société de l'époque. Dans son introduction des Lieux de mémoire, il utilise encore le terme montrant ainsi qu'il fait partie du vocabulaire de l'historien.

À la charnière des années 1980-1990, la mémoire de la Shoah devient la référence principale du devoir de mémoire. Ainsi, en 1989 alors que Paul Touvier⁴³ venait d'être arrêté, le président du CRIF⁴⁴ prononce un discours dans lequel il rappelle l'importance du « devoir de mémoire » pour la société française. « *L'expression formule un horizon d'attente tourné vers l'exercice d'une justice réparatrice rendue possible par la notion juridique d'imprescriptibilité du crime contre l'humanité.* » (Ledoux, 2016, p.45) L'emploi du terme devoir de mémoire renvoie à « la construction d'une identité juive post-génocidaire » (Ledoux, 2016, p.45). Georges Bensoussan, historien au Mémorial de la Shoah à Paris, enfonce le clou en 1989 en publiant un ouvrage insistant sur la nécessité de transmettre le génocide (Bensoussan, 1989). L'association « génocide » et « devoir de mémoire » est encore plus forte lorsque le secrétaire d'État aux anciens combattants, Louis Mexandeau, en 1991, déclare qu'il existe un devoir de mémoire pour tous. Sébastien Ledoux parle d'une « grammaire de la mémoire » qui est mise en place liant le vocabulaire à des actions publiques relatives au génocide des Juifs.

L'expression née dans une rhétorique qui exhorte à dénoncer les crimes commis par Vichy provoque des publications, et les débats⁴⁵ qui les accompagnent sont virulents.

43 Paul Touvier était le chef de la milice lyonnaise, il est décédé en prison à l'âge de 81 ans.

44 Conseil représentatif des institutions Juives de France.

45 Pour exemple, Eric Conan en 1994, présente Serge Klarsfeld comme « l'incarnation du devoir de mémoire » dans un numéro dédié d'Envoyé Spécial sur antenne 2 sur la déportation des Juifs de France.

Ces expressions publiques servent une grammaire du devoir de mémoire recouvrant des pratiques commémoratives, une éducation citoyenne à l'École, un pacte testimonial et une politique de réparations. La transmission du génocide des Juifs aux enfants est vue comme une priorité par différents responsables de l'Education nationale⁴⁶. Cela se traduit par de nouveaux programmes scolaires de lycée en 1995. Se développent toute une série de pratiques pédagogiques visant le devoir de mémoire et donnant une place centrale au témoin. Les voyages ou sorties scolaires sur les sites de passés douloureux, dans les camps, se multiplient. En 1998, la « *Task Force for International Cooperation on Holocaust Education, Remembrance and Research* » est constituée sous l'impulsion de la Suède et se réunit pour la première fois en janvier 2000. C'est l'occasion pour le premier ministre Lionel Jospin de faire un discours qualifiant la politique éducative relative à la Shoah en France : « *l'enseignement de la Shoah, la compréhension des causes qui l'ont permise, l'hommage rendu à ceux qui l'ont combattue, constitue un devoir. En France, nous souscrivons désormais pleinement à ce devoir de mémoire et d'éducation*⁴⁷. »

La formule est consacrée et résume la politique éducative française en la matière : le devoir de mémoire. Dès 2002, un livre, « Dites-le à vos enfants », est envoyé vers les établissements scolaires⁴⁸ et l'enseignement de la Shoah devient indispensable à la formation des citoyens et une base essentielle pour lutter contre l'intolérance. Le principe d'une journée de commémoration de l'Holocauste est décidé également en 2003 (27 janvier, date de la libération du camp d'Auschwitz). La Shoah doit être enseignée et transmise pour former les jeunes citoyens et lutter contre l'intolérance et les racismes. Pour exemple, « *la communauté éducative dans son ensemble est invitée à s'associer à cette commémoration* » écrit le bulletin officiel de l'Education nationale le 22 janvier 2009 à propos de la journée du 27 janvier, Journée de la mémoire de l'holocauste. Les enseignants adhèrent à ce modèle ainsi présenté, modèle pourtant contesté par une jeunesse française de certains quartiers qui relie la Shoah et la seconde Intifada⁴⁹. Dans ce contexte, le rapport Obin⁵⁰ de 2004 pointe

46 Notamment, Dominique Borne qui publie dans les Cahiers de la Shoah, un article « Faire connaître la Shoah à l'école », doyen du groupe histoire-géographie de l'inspection générale, il est responsable de la rédaction des programmes d'histoire.

47 Cité par Sébastien Ledoux, 2016, p. 157

48 Ce livre présente un programme d'enseignement de la Shoah du gouvernement suédois et s'adresse aux parents. Il est envoyé dans les Ecoles françaises pour donner des exemples de pédagogie aux enseignants.

49 Débutée en 2000.

les actes antisémites et provoque une réaction des autorités publiques, François Fillon ministre de l'Education nationale déclare alors que « *l'Ecole se bat, jour après jour, avec les armes qui sont les siennes, notamment par un travail pédagogique de fond autour de la réappropriation des valeurs fondamentales et du devoir de mémoire*⁵¹. » Il s'ensuit l'envoi dans les lycées d'un DVD avec des extraits du film Shoah de Lanzmann que le ministre explique par « *la lutte contre le racisme et l'antisémitisme comme le devoir de mémoire*⁵² » au cœur de l'action quotidienne de l'école comme de la République. Le 25 janvier 2005, un dossier est mis en ligne sur le site du ministère à l'occasion du 60^{ème} anniversaire de la libération des camps. Pour parler des actions éducatives à mener, le terme devoir de mémoire est retenu comme le chapeau coiffant l'ensemble des pratiques pédagogiques. Entre 2007 et 2012, la formule devoir de mémoire est très peu utilisée par Nicolas Sarkozy. Sébastien Ledoux explique que l'expression s'inscrit pour le président de la République dans le couple repentance/communautarisation. Fortement opposé à toute idée de repentance, Nicolas Sarkozy ne pense qu'à redonner une certaine identité à la France et passe sous silence le rôle de la France dans le génocide des Juifs.⁵³ Et pourtant, il provoque un large débat en proposant que les élèves de CM2 se voient confier la mémoire d'un des 11 000 enfants français victimes de la Shoah. En pleine polémique, l'Assemblée nationale se penche sur la question des moyens pour promouvoir le devoir de mémoire. Le rapport préconise un statu quo : pas de nouvelles lois mémorielles, et pas d'abrogation de celles en place. Le rapport Kaspi⁵⁴ est remis peu de temps après et fait des propositions dans le sens d'une modernisation des commémorations en réduisant leur nombre. La volonté de penser autrement les politiques publiques du passé est là, mais les usages politiques restent forts. Le président de la République souhaite construire une Maison d'histoire de France et réécrire le roman national. Pendant cette période, le ministère de l'éducation nationale ne parle plus de devoir de mémoire mais désigne sous l'intitulé

50 Inspecteur général de l'Education nationale, Jean-Pierre Obin rend un rapport au ministre de l'Education, François Fillon sur les signes et manifestations d'appartenance religieuse dans les établissements scolaires.

51 Consultable sur <http://www.education.gouv.fr/cid589/francois-fillon-envoie-a-tous-les-proviseurs-de-france-le-dvd-shoah.html> (consulté le 25/05/2017)

52 Extrait du courrier qui accompagne l'envoi du DVD. Cité par Sébastien Ledoux, 2016.

53 Il ne participe à aucune commémoration sur le thème pendant cinq années.

54 Le rapport Kaspi est en ligne sur :

<http://www.ladocumentationfrancaise.fr/var/storage/rapports-publics/084000707.pdf> (consulté le 25/05/2017)

« activités éducatives⁵⁵ » ce qui touche à la mémoire des génocides. Les historiens dans l'espace public ont, il est vrai, demandé que l'on passe à un nouveau régime mémoriel donnant toute sa place à un travail d'histoire. Au sein du ministère de l'Education nationale, la notion de travail de mémoire (portée par Joutard, président de la commission de programmes pour l'école primaire en 2001-2002) fait son entrée avec le directeur de l'Enseignement scolaire (Roland Debbasch) en 2005-2006 et Laurent Wirth, inspecteur général d'histoire déclare en 2006 qu'il « *convenait de privilégier un devoir d'histoire*⁵⁶. » L'heure est à l'écriture « *de programmes scolaires censés pacifier un corps social en proie à la fragmentation communautaire* » (Ledoux, 2016).

Le rapport Waysbord-Loing de 2008 qui pense les conditions de mise en œuvre de la proposition du Président de la République sur l'enseignement de la Shoah en CM2, s'écarte du devoir de mémoire et de ce qui semble aller avec : la compassion, l'émotion, l'absence de savoir.

Le devoir de mémoire recouvre l'ensemble des actions pour éduquer contre le racisme et l'antisémitisme et tant les acteurs politiques que les enseignants semblent alors y avoir adhéré. Les professeurs portent en cela, un lourd héritage d'une civilisation capable d'effroyables déviations. Comme le montre Sophie Ernst (2008), la transmission scolaire de la Shoah reconstitue un « champ d'expérience » pour ceux qui ne peuvent avoir expérimenté les événements significatifs. Que voulons-nous transmettre ? Que voulons-nous faire comprendre aux jeunes ? Et quels effets éducatifs souhaitons-nous favoriser en transmettant ce savoir ?

Le travail pédagogique s'est d'abord concentré sur le fait de se souvenir et a mis en œuvre le devoir de mémoire multipliant les rencontres avec les témoins, les visites de camps. Ces pratiques et ce devoir de mémoire servent alors de référence pour d'autres mémoires douloureuses qui vont revendiquer un traitement similaire. La commémoration publique se « scolarise » (Tutiaux-Guillon, 2008) avec différentes « journées de... » ou « années de... » Les élèves sont visés (au travers des programmes, recommandations officielles) avec différentes finalités : dette à l'égard du passé et de ceux qui sont morts et ont rendu notre présent libre, responsabilité de conserver et protéger les legs du passé et souci de lutter contre les crimes et dérives.

55 Par exemple, la note de service n° 2010-048 du 9/04/2010.

56 A l'occasion d'un séminaire en 2006 sur la traite négrière, cité par Sébastien Ledoux.

Double finalité donc pour l'enseignement de la Shoah, enseigner au nom du devoir de mémoire une mémoire/histoire pour forger les esprits républicains et commémorer pour lutter contre les dérives, les négations. Mais comme le souligne Tutiaux-Guillon, « *les programmes prescrits ne suivent pas* » et si la place de l'étude de l'extermination des Juifs et des Tsiganes est réelle, le « *texte officiel n'insiste pas sur les finalités spécifiques de cette étude* » (Tutiaux-Guillon, 2008, p.4).

La Shoah dans le curriculum français (au lycée)

Comme le montre l'ouvrage de Bonnafoux, De Cock, Falaize (2007), l'étude de la Shoah est mémorialisée au lycée avec l'introduction d'un chapitre consacré aux mémoires de la Seconde Guerre Mondiale en classe de terminale et l'étude en classe de première du génocide. A deux reprises les élèves sont confrontés à cette histoire⁵⁷. Les professeurs d'histoire doivent enseigner la Shoah selon les programmes en vigueur depuis 2011 en classe de première dans le chapitre intitulé Guerres Mondiales et espoirs de paix : *La Seconde Guerre Mondiale : guerre d'anéantissement et génocide des Juifs et des Tziganes*.

Le descriptif de cette partie du programme ne donne aucun élément sur les finalités à poursuivre, encore moins sur les modalités pédagogiques.

En classe de terminale littéraire ou économique depuis 2011, et en classe de terminale scientifique, depuis 2013, il s'agit d'aborder la mémoire de la Shoah dans le cadre du thème introductif sur le rapport des sociétés à leur passé. Ainsi, les élèves que j'ai pu emmener dans l'expérience de recherche, issus de terminale scientifique ou littéraire, ont travaillé sur la Shoah en classe de première (autour de l'extermination et de ses modalités) puis en classe de terminale autour des questions de la construction de la mémoire de la Shoah.

Les manuels scolaires ont suivi l'évolution de ce programme qui mémorialise cet enseignement. Mais comme l'écrit Blaustein-Niddam⁵⁸, la Shoah reste résumée à Auschwitz et « *la non-contextualisation de l'événement dans la richesse de la vie juive en Europe avant le massacre ne permet pas une compréhension de l'événement* » (2010, p. 168).

57 Pour l'école primaire, programme de 2008, l'intitulé du programme invite à étudier un crime contre l'humanité et pour le collège, le programme de 2008 met en avant le génocide des Juifs et des Tziganes en Europe.

58 Blaustein-Niddam, A, 2010, LA Shoah dans l'enseignement de l'histoire en France depuis 1990, Paris, Revue d'histoire de la Shoah, n° 193.

La Shoah, les pratiques pédagogiques et les élèves

Je m'appuie sur l'enquête menée par l'INRP⁵⁹ entre 2001 et 2003 auprès d'enseignants, essentiellement dans l'académie de Versailles, pour identifier comment ces derniers mènent cet enseignement. Il en ressort que l'extermination des Juifs d'Europe ne subit pas le même traitement pédagogique que d'autres contenus à enseigner. Si le contenu scientifique est bien présent, l'obligation morale (le devoir de mémoire) prime avec le désir de transmettre l'indicible et d'éduquer à la tolérance. Les personnes rencontrées mettent en avant l'importance du document, le côté réaliste de cet enseignement qui s'appuie sur des sources de l'histoire qui se doivent d'être analysées et permettent de tenir à distance l'émotion qui fait peur. Néanmoins, les cours décrits montrent que sur la Shoah, l'enseignant ne procède pas comme sur les autres thèmes au programme. *« L'essentiel du cours réalisé reste, plus que pour toute autre séance, son rôle dans la compréhension du présent, la définition d'une vigilance pour demain, ou plus largement la formation du citoyen. » Et comme le note le rapport d'étude, les professeurs « font en sorte d'émouvoir » les élèves tout « en se méfiant de l'émotion »* (Corbel et Falaize, 2004, p.47).

Cette émotion entre dans la classe par la présence du témoignage, par la visite de lieux de mémoire. Ces derniers jouent alors un rôle affectif qui est présenté comme essentiel pour les élèves. Les pratiques pédagogiques analysées montrent que les témoins sont convoqués dans la classe, que les films, les visites muséales sont utilisés pour transmettre des valeurs universelles.

Les professeurs rencontrés expriment alors l'inquiétude de voir les élèves se lasser, et exprimer une « saturation », un « écrasement de la référence. » Et certains documents, films, déjà utilisés au collège renforcent ce sentiment des élèves. Enfin, certains élèves ont des réactions violentes d'après les professeurs de l'académie de Versailles. Ils expriment alors une opposition antisémite prenant ancrage dans une pensée sociale faisant un lien passé/présent, Shoah et Palestine. Dans les années 2000, une polémique s'est développée sur les situations d'opposition et de refus de lycéens face à un enseignement de la Shoah. *« Les territoires perdus de la République »* (Brenner, 2002) ne sont pas si isolés et encore moins perdus d'après

59 Corbel, L., Falaize, B., 2004, l'enseignement de l'histoire et les mémoires douloureuses du XX siècle, Revue Française de pédagogie, n° 147, avril-mai-juin 2004, p. 43-55. Il n'existe pas d'enquêtes plus récentes dans le cadre français.

cette enquête de l'Institut National de la recherche pédagogique. « *La République scolaire continue de pouvoir faire classe sur la destruction des Juifs d'Europe* » (Corbel, Falaize, 2004).⁶⁰

Enseigner la Shoah relèverait d'un « *défi éducatif* » (Ernst, 2008, p.14) dans la mesure où les finalités données à cette transmission s'accordent pour en faire l'un des principaux foyers de la formation morale et civique des jeunes. De nombreux intellectuels ont écrit sur l'impossibilité d'enseigner la Shoah⁶¹ sans vraiment prendre le temps de s'informer des réalités de la classe. Une enquête de l'Association des Professeurs d'Histoire et de Géographie de 2003⁶² confirme les conclusions du rapport d'étude de l'INRP : 16% des adhérents qui ont répondu déclarent des incidents provoqués par des élèves. Et ce que les professeurs mettent en avant c'est une difficulté liée au manque de temps pour enseigner et débattre sur le sujet avec les élèves. Et c'est là, la question essentielle. « Enseigner les faits » s'inscrit dans le devoir de mémoire, quand en classe le débat apparaît comme le temps du travail de mémoire ou d'histoire au service de la finalité civique de l'enseignement de l'histoire. Celui-ci est à la limite de ce que peut l'École. En effet, le programme du lycée incite à être juste dans les contenus, à dire mais pas à débattre.

Ce point essentiel, Sophie Ernst le met en avant dès 2008. La situation évolue-t-elle depuis ? Les élèves que j'ai rencontrés en 2014 ont-ils pu débattre, échanger avec leurs enseignants sur la Shoah ?

Enseigner la Shoah est difficile, non pas pour des raisons d'opposition des élèves, mais pour des raisons didactiques. Cette difficulté pour l'enseignement de la Shoah peut s'expliquer par le fait que peu d'universités françaises intègrent dans le parcours de formation de licence des unités d'enseignement qui lui sont consacrées. Les candidats au CAPES disposent de peu de connaissances mises à jour et se retrouvent avec une thématique, enjeu de mémoire, complexe à enseigner. De plus, les manuels scolaires ont mis du temps à suivre les évolutions scientifiques. C'est ce qui a poussé François Bédarida en 1989 à écrire une brochure pour aider les

60 Les deux lycées de notre recherche ne sont pas dans la situation de banlieues stigmatisées.

61 Citons : Finkielkraut, A., 2003, *Au nom de l'aube*, Paris, Gallimard.

62 [Www.aphg.fr](http://www.aphg.fr), L'APHG a fait une enquête sur les incidents ayant perturbé les classes d'histoire et de géographie pendant l'année scolaire 2002-2003 : 629 établissements soit 1 100 classes de troisième et plus de 2300 classes de terminales ont répondu. Parmi eux 16% des établissements avaient connu des perturbations plus ou moins graves.

professeurs à s'y repérer.⁶³ . Thomas Fontaine plus récemment, en 2009, a visé le même objectif en publiant « *Déportation et génocide, l'impossible oublié* ».

La complexité du sujet nécessite une formation des professeurs pour une maîtrise des contenus académiques, or ce n'est pas toujours le cas. Mais aussi, une approche différente des Juifs dans les programmes scolaires puisque ceux-ci n'y arrivent que pour « se faire tuer. » La dimension morale de cette transmission amène les professeurs à se sentir chargés « d'un devoir éducatif » (Ernst, 2008) en termes d'engagement moral, tout en s'interrogeant sur la façon dont cette morale serait définie. Sophie Ernst liste les questions didactiques qui se posent à l'enseignant.

- Comment rendre raison des enchaînements de causes et effets ?
- Comment analyser et décrire sans trahir le sentiment d'humanité et - d'empathie ?
- Quelle identification de la victime ? Et quel équilibre tenir entre exigence scientifique et attention aux victimes ?
- Quelle place pour l'émotion ?

Ces questions d'enseignant sont aussi des questions pour le chercheur qui pense à ce que les élèves peuvent et savent faire.

Enseigner la Shoah est complexe car cela fait appel à la subjectivité de chaque être. Le professeur s'inscrit dans sa mémoire personnelle, dans une mémoire collective et dans une identité professionnelle. Les élèves s'inscrivent également dans une subjectivité : mémoire personnelle, mémoire sociale issue d'autres sources que l'école.

Finalement, les questions posées à l'enseignement de l'histoire aujourd'hui interrogent la relation passé/présent établie par les jeunes, que Lautier et Tutiaux-Guillon ont mis en lumière et qui est au cœur de toute conscience historique.

Que disent les élèves sur la Shoah ?

A cette interrogation qui est centrale dans ma recherche, les réponses ne sont pas nombreuses⁶⁴. La publication d'une enquête menée par la Fondation pour la Mémoire de la Shoah et la Fondation pour l'Innovation Politique⁶⁵ en 2015 donne à

63 Bédarida, F., 1989, Le nazisme et le génocide. Histoire et enjeux, Paris, Nathan.

64 Il n'existe pas à ma connaissance d'études récentes (depuis 2015) sur la réception par les élèves de l'enseignement de la Shoah.

65 Consultable en ligne www.data.fondapol.org Echantillon interrogé par internet dont 1008 Français.

voir quelques éléments de cette réception par de jeunes européens âgés de 16 à 29 ans dans 31 pays. Pour l'échantillon français, 49% des enquêtés déclarent avoir des connaissances approfondies sur la Seconde Guerre Mondiale. Et à 87% celles-ci proviennent de l'école, à 41% d'œuvres documentaires (livres, films, témoignages directs), pour 34% par la transmission familiale, pour 26% par les œuvres de fiction, à 23% par la visite sur des lieux historiques, à 14% par la visite de musées, d'expositions, pour 14% par les commémorations, à 12% par internet et à 6% par discussion avec des amis. Notons qu'au niveau des résultats globaux de l'enquête à l'échelle européenne, les recherches sur internet représentent 35% des réponses et les commémorations 7%.

49% des répondants français (47% à l'échelle européenne), jugent leurs connaissances sur l'extermination des Juifs sont approfondies, mais 51% (contre 53% au niveau européen) déclarent qu'elles ne le sont pas. Là encore l'école est présentée comme la principale source de connaissance (83%), devant les sources documentaires (50%), les œuvres de fiction (37%), la transmission familiale (20%), la visite de musées et d'expositions (17%), la visite de lieux historiques (16%), en discutant avec des amis (11%), et enfin par les commémorations pour 1%.

Les jeunes français mettent en avant que l'Ecole est le moyen le plus efficace pour transmettre l'histoire. Selon les termes de cette enquête Ipsos, ils placent ensuite les œuvres documentaires, les visites de lieux historiques, la transmission familiale, les œuvres de fiction, les musées, les expositions, les sites internet, les cérémonies, les commémorations.

Les questions posées sont assez globales ensuite sur le XXème siècle mais elles mettent en avant que pour 98% des répondants les Juifs étaient bien les victimes visées par les camps d'extermination⁶⁶, pour 85% les résistants, pour 84% les Tziganes. 88% des jeunes français interrogés estiment qu'il faut préserver ce qu'il reste des camps d'extermination pour permettre au public de s'y rendre et ce à 63% pour éviter que cela recommence, à 58% pour honorer la mémoire des victimes et à 55% pour des raisons de connaissances historiques. A l'opposé, à la question : pour quelle raison principale ne faut-il pas préserver les camps d'extermination ? Les enquêtés français répondent à 67% pour que cela ne culpabilise pas les générations d'aujourd'hui qui ne sont pas responsables du passé, et à 54% car il faut tourner la page. 64% d'entre eux estiment que les responsables de l'extermination des Juifs

66 Pas de distinction camp d'extermination et de concentration dans l'enquête.

n'ont pas été punis. 51% estiment que l'action du gouvernement de son pays pendant la Seconde Guerre Mondiale (Vichy) était contre la liberté et la dignité humaine. Pour 90% des enquêtés, il faut connaître cette histoire pour éviter les erreurs du passé.

Cette enquête européenne permet d'identifier sur un panel de 1008 jeunes ce qui reste de cet enseignement. Tout d'abord, il ressort que l'école est bien le premier espace d'apprentissage et d'acquisition de connaissances devant les documentaires et la famille. Celles-ci sont présentées comme satisfaisantes pour 49% sans que l'on sache ce qui manque pour les 51% restants dans cet ensemble de savoirs. La transmission de cette histoire doit se faire pour éviter les erreurs du passé. Le lien transgénérationnel est fort, les jeunes de cette enquête se sentent investis au nom de valeurs qui ne sont pas explicitées, à porter une histoire et une mémoire.

Pour aller plus en avant dans les modes de pensée, le « *UCL Centre for Holocaust Education*⁶⁷ » a mené une vaste étude, la plus importante au monde, auprès de 7952 élèves de l'âge de 11 à 18 ans et a organisé des focus groups avec 244 élèves. L'objectif est d'identifier les éléments de connaissance des jeunes et leur positionnement sur le sujet. Les résultats permettent d'aborder les victimes, les bourreaux et je m'appuie dessus dans la partie discussion de ma thèse. En effet, ce sont les seules données me permettant de faire une comparaison (enquête et publication en 2014, utilisation des focus groups) même si les systèmes éducatifs sont différents. Je présente ici ce qui ressort de la conception collective de la Shoah des élèves anglais. 85% d'entre eux déclarent connaître la Shoah et la décrivent comme une suite d'actions, meurtres, tueries qui ont eu lieu dans les camps de concentration, qui ne sont pas situés précisément en Europe mais semblent jouer un rôle essentiel dans leur conception de la Shoah. Les bourreaux sont désignés sous les vocables « Hitler » et « nazis » sans plus de précisions et les victimes sous l'appellation Juifs.

Identifier la façon dont les jeunes pensent la Shoah constitue un enjeu scientifique réel et les deux études citées montrent à quel point il est urgent de s'y intéresser. En effet, au-delà des déclarations d'intentions, inscrites dans les programmes scolaires, dans des outils pédagogiques divers, que retiennent exactement les élèves de cet

67 Ce centre est positionné au sein de l'institut de l'éducation de l'université UCL de Londres. J'ai pu donner une communication en juillet 2016 dans un colloque international dans cette université et à cette occasion, j'ai pu échanger avec les membres du Center for Holocaust Education.

enseignement et qu'en font-ils ? Ces deux études montrent à quel point la connaissance scientifique de la réception de la Shoah par les élèves est limitée et générale. Que pensent-ils de la Shoah et qu'en font-ils ? C'est là, le cadre de ma réflexion.

5. Shoah, musées et jeunes

Les années 2000 voient la multiplication des fondations (Fondation pour la mémoire de la déportation en 1990, pour la mémoire de la Shoah en 2000) après celle des mémoriaux dans les années 1990 (Mémorial de Caen, 1988, Mémorial d'Izieu en 1994, Centre d'Oradour-sur-Glane en 1999, Mémorial de la Shoah en 2005). Dans les deux cas, les actions éducatives sont imaginées pour le public scolaire. Et le Ministère de l'Éducation Nationale incite de différentes manières les enseignants à aller vers les musées et les sites historiques pour aborder la Shoah. L'institution Education Nationale semble alors reporter vers le monde culturel et muséal la charge affective qui apparaît quand la Shoah est enseignée. Par les ateliers pour aider à la rencontre des témoins, par des stages de formation continue sur « enseigner la Shoah par balles » par exemple, le Mémorial de la Shoah de Paris est très actif sur ce terrain.

J'ai fait le choix ici de limiter mon propos à ce qui concerne les visites d'exposition en contexte muséal. En effet, les visites sur les sites historiques, Lieux de mémoire, font l'objet d'une approche particulière et des travaux (Fijalkov, 2013) très riches permettent d'aborder l'émotion délivrée par de tels sites. Dans le cadre de ma recherche, j'ai emmené les élèves au Mémorial de Caen, qui propose une exposition sur les génocides et violences de masse au XX^{ème} siècle et j'ai centré leur visite sur la Shoah. Les lycéens furent alors confrontés à une mise en scène, une scénographie avec des témoins directs et indirects de cette histoire. Ce n'est pas tout à fait la même visite que celle que l'on peut mener dans le cadre d'un camp d'extermination.

La didactique contribue à penser les visites scolaires dans un espace muséal, culturel ou scientifique : le statut des élèves-visiteurs (Cohen, 2012), la construction des mises en musée du passé (*Le Cartable de Clio*, 2011). Dans le cadre d'une didactique comparée, je pourrais regarder du côté de la didactique des sciences (Cohen-Azria, 2011) qui a mené des travaux très intéressants sur l'approche des

élèves dans un musée scientifique. Cependant, le musée d'histoire, le Mémorial de Caen pour ce qui me concerne, donne toute sa place à l'émotion, une émotion face à un passé traumatique qui rend la visite singulière.

La muséohistoire (Rousseau, 2012) et la didactique de l'histoire montrent que « *dans un musée d'histoire, les questions relatives à la mémoire sont convoquées, en ce qu'une mise en musée du passé implique de mettre en dialogue les logiques de l'histoire et des mémoires* » (Souplet, 2015, p. 45). Dans un Mémorial, une dimension s'ajoute, un appel à ce que cela ne se reproduise plus. La scénographie fait donc des choix liés à cette finalité et cela influence l'expérience de visite. Les didacticiens qui s'intéressent aux visites scolaires dans un espace muséal pensent la situation comme étant didactique. L'examen porte sur les acteurs de la situation (enseignant, élève, médiateur, guide), les contenus en jeu et les interactions. Car d'après Cohen-Azria, Dias-Chiaruttini (2015) c'est essentiellement là que l'analyse doit porter. La visite scolaire au musée est une situation didactique au sens où elle peut être caractérisée par des contenus qui lui sont spécifiques. Cette analyse des contenus est complexe dans le cadre d'un musée, car ceux-ci peuvent revêtir des formes auxquelles les élèves ne sont pas habitués. Ces contenus ne concernent pas que des savoirs mais peuvent revêtir différents aspects mobilisant l'émotion, comme c'est également le cas à l'école. La mise en scène des savoirs est essentielle et joue sur la diffusion du récit proposé par le musée. Le premier travail des élèves consiste alors à contextualiser ce qui est présenté et ce en lien avec leur programme d'histoire (Souplet, 2015). Ils vont alors chercher à retrouver ce qu'ils ont vu, appris en classe au lycée, agissant comme sujets apprenants. Mais le musée propose d'autres contenus que ceux exposés en classe. Les élèves vont alors s'y frotter et devoir faire appel à leurs représentations, sensibilités et pratiques culturelles variées. Certains vont aller vers des équipements numériques par exemple, quand d'autres iront vers des films. La visite scolaire au musée peut se penser comme une situation à part entière qui se réfère tant à l'École qu'au musée. Par l'émotion dégagée et proposée, par la personnification/figuration mise en scène, notamment par les témoignages, les élèves y seraient en situation plus favorable pour s'appropriier le contenu historique. Il y aurait complémentarité entre le musée qui offrirait par ses mises en scène des conditions suscitant l'intérêt, le questionnement et mettrait les élèves à penser, et la classe qui donnerait des éléments de compréhension et de rationalisation (Souplet, 2015).

La visite de l'espace muséal du Mémorial de Caen consacré à la Shoah nécessite un regard particulier : comprendre les mécanismes de l'exposition, les effets de saillance pour entrer dans la situation didactique singulière ainsi créée et comprendre la réception par les élèves de ce qui est proposé.

Le cadre méthodologique de la recherche que j'ai imaginé amène les élèves à penser l'histoire de la Shoah dans un présent et dans un double contexte, scolaire et muséal. Leur conscience historique s'exprime au travers des entretiens et fait appel à des modèles d'analyse que j'ai présenté dans ce chapitre. Quelle pensée historienne de la Shoah les élèves montrent-ils pour quelle conscience du passé ?

Chapitre 3 : Un travail qui s'inscrit dans les Memory studies

Pleurer, émouvoir, s'émouvoir

Emotion cachée, distante, proche

Le visiteur semble marqué

Résistant à toute tentation émotive

Comment cela fonctionne-t-il ?

Pourquoi à l'entrée de cette baraque, les chants et prières

De cette communauté montent le long de ma peau

Frissons, sensation,

Est-ce une émotion ?

Birkenau, mars 2014.

1. Un changement de paradigme pour un travail interdisciplinaire

Penser, interroger les phénomènes mémoriels impose la nécessaire construction partagée d'objet d'études qui s'intéressent à la psyché pour les uns, à la mémoire sociale pour les autres. « *Il est impossible de pleinement comprendre ce qui se passe dans la mémoire sociale si l'on ne prend pas en compte ce qui se passe dans le cerveau, tandis que les avancées spectaculaires de l'imagerie médicale confirment qu'il est impossible d'appréhender les dynamiques cérébrales de la mémoire en occultant l'impact du social* » (Peschanski, 2013, p.15).

Cette réflexion menée par Denis Peschanski prend son origine dans l'exposition sur le 11 septembre 2001 menée par le Mémorial de Caen aux Etats-Unis. A cette occasion, un colloque international est proposé et prend pour objet de travail, la mémoire et la mémorialisation⁶⁸. Denis Peschanski mène depuis plusieurs années un travail important sur la mémoire, cherchant alors à se démarquer des travaux produits jusqu'alors. Pour reprendre la typologie proposée par Marie-Claire Lavabre⁶⁹, et compléter mon approche épistémologique du premier chapitre, une première série de recherches porte sur le travail de mémoire. Henry Rousso sur

68 Ce qu'une nation choisit de "mémorialiser" ou non est un des indicateurs de ce que l'on appelle communément la mémoire collective. On mémorialise dans les musées, expositions.

69 Lavabre, M.C, 2007, « Paradigmes de la mémoire », Transcontinentales, 5/2007, mis en ligne le 15/04/2011 : <http://transcontinentales.revues.org/756>

Vichy, Benjamin Stora sur l'Algérie en sont deux exemples. La mémoire est objet d'histoire et ces historiens construisent des chronologies des mémoires des guerres et identifient les vecteurs porteurs de ces mémoires. D'autres scientifiques se penchent sur les cadres sociaux de la mémoire, essentiellement des sociologues comme Marie-Claire Lavabre. Leurs travaux portent sur les mécanismes à l'œuvre dans les usages du passé et leur articulation avec le présent. Le dernier ouvrage de Sarah Gensburger, « Mémoire vive » en est une parfaite illustration (Gensburger, 2017).

Pour Denis Peschanski, ces travaux qui dialoguent entre eux, ne permettent cependant plus de répondre aux défis de la connaissance qui s'imposent à tout chercheur sur la mémoire.

Un lien psyché/social s'impose. Celui-ci était déjà établi par Lucien Febvre ou Marc Bloch et se poursuit avec plusieurs historiens contemporains. L'idée est de questionner la mémoire de différents points de vue, au travers de cadres théoriques qui doivent se croiser et d'outils méthodologiques complémentaires. La complexité des mécanismes mémoriels nécessite une telle approche transdisciplinaire⁷⁰. Et pour jouer pleinement cette complémentarité, les uns et les autres se doivent de connaître les interrogations des champs scientifiques sur la mémoire.

Notre cerveau, lieu de construction de la mémoire, est aussi le lieu de l'imagination. Est-ce à dire que l'individu qui se souvient, imagine ? Les interrogations apparaissent avec le neuroscientifique américain Joseph LeDoux « *qui affirme qu'un individu qui se remémore ne s'appuie pas sur l'événement lui-même, mais sur la dernière remémoration en date* ». Denis Peschanski (2013, p.16) cite l'exemple d'un témoin de la Seconde Guerre Mondiale qui témoigne soixante-dix ans après les faits. « *Il ne construit pas son récit à partir de ce qu'il a vécu, mais à partir de sa dernière (re)construction mémorielle. Prenons comme hypothèse que le témoin fixe un premier récit juste après l'événement, puis à N+3, N+7 ans ..., N+65 ans ; le récit de N+70 ans ne saurait être rapporté qu'à la reconstruction de l'événement cinq ans plus tôt.* » Cette théorie qu'il qualifie « des arcades » ne peut qu'interroger l'historien qui a affaire à des témoins. Le récit porté par ceux-ci évolue donc avec le temps et subit des altérations, des modifications consécutivement à sa confrontation avec les grands récits, ceux de la mémoire sociale. De quel événement alors le témoin parle-t-il ?

70 Histoire, sociologie, sciences cognitives, sciences de l'éducation au croisement des savoirs.

De même, les travaux des neuroscientifiques montrent que face à un passé traumatique ou douloureux, s'il n'est fait appel qu'au pathos, à l'émotion et que l'empathie est passive, le mécanisme cérébral humain va provoquer une réaction unifiée, le circuit limbique est sollicité et plus particulièrement l'amygdale (Burnod, Dauchot, 2013). C'est par exemple, un visiteur dans un musée face à une image choc qui est « gelé » dans son attitude, l'émotion est si forte, qu'il ne fait rien d'autre que de « recevoir » l'image sans intelligence. A l'opposé, si la réflexion et l'action sont proposées au visiteur, ce dernier va vivre une émotion qui va susciter son intérêt, et l'amener à se questionner. Plus qu'une affaire de dosage de l'émotion, une connaissance des mécanismes du cerveau permettrait aux musées de penser les visites.

« A l'inverse que fait le neuroscientifique avec les aléas de la mémoire collective et des grands récits⁷¹ » ? En effet, quelle est la part de ce qui est emprunté à la mémoire des grands récits dans une expression de mémoire individuelle ? Ainsi, Pierre Gagnepain, chercheur Inserm et membre de l'équipe Matrice s'intéresse à ce qui reste de la visite du Mémorial de Caen et confronte les images exprimées par les visiteurs à des images appartenant à la mémoire collective. A ce moment, le neuroscientifique a besoin des travaux des historiens sur la construction de ces mémoires collectives.

Je peux ajouter que le chercheur en sciences de l'éducation qui emmène des élèves dans une exposition muséale se doit de comprendre les mécanismes de visite (études des publics en muséologie) mais aussi comment peut fonctionner l'émotion si l'exposition porte sur un passé traumatique. Et son apport sera alors très fort pour le spécialiste des musées et le neuroscientifique qui ne connaissent pas les formes scolaires et les modes de pensée des élèves.

« Il est impossible de comprendre pleinement les phénomènes mémoriels si l'on ne mobilise pas dans le même temps les disciplines les plus diverses qui toutes ont à voir avec la mémoire, mais, qui toutes en général, la pensent de leur seul point de vue⁷² ».

71 Pechanski, D.2014, Repenser les Memory Studies, dans Mémoire et oubli sous la direction de Francis Eustache, Le Pommier, p. 72.

72 Peschanski, D., 2014, p. 72

« *Les memory studies seront nécessairement plurielles* » (Peschanski, 2014, p.72.). L'appréhension, la compréhension de la mémoire par les seules méthodes historiennes ne suffisent pas.

J'ai mené avec des étudiants en Master de médiation culturelle pendant plusieurs années des études de réception des publics dans l'espace *Génocides et violences de masse* du Mémorial de Caen. Il s'agissait d'observer les parcours de visite, les temps passés sur les différentes zones d'exposition et d'interroger les personnes observées sur leur ressenti à la fin de la visite. Cette méthode de travail répandue dans les études des publics a donné lieu à publication⁷³ et à la rencontre avec Denis Peschanski. Celui-ci qui présentait au Mémorial de Caen le projet Matrice a pu échanger avec moi sur ma méthode de travail et nous sommes convenus de nous revoir pour imaginer une collaboration.

Dans le programme de recherche Matrice, la transdisciplinarité est la règle. Ainsi, les études sur la mémorialisation – les formes de mise en scène publique de la mémoire - réunissent l'INA, des spécialistes de la transcription des textes et du travail lexical, des experts de la muséographie, des neuroscientifiques, des historiens... La plateforme mise en place comprend deux axes de recherche confrontant mémoire individuelle et collective.

Le premier consiste à mettre en parallèle les « grands récits » (dans les journaux télévisés, radio) et la parole de témoins. Il s'agit de comprendre les emprunts des uns aux autres. Quelles interactions entre une mémoire individuelle et sociale ? L'analyse comparée de corpus divers, témoignages écrits, audio et audio-visuels et journaux TV et radio permet d'avoir une idée de la construction de la mémoire sociale. Mais avant cela, le défi relevé consiste à traiter autant de données et à les transcrire.

Le second axe porte sur les comportements des visiteurs des mémoriaux. « *Il s'agit là aussi de mettre en parallèle un grand récit, celui porté par les concepteurs du parcours historique, et les visiteurs du mémorial* » (Peschanski, 2014, p.83). Les réactions des publics sont souvent relevées à la fin de la visite par des questionnaires et ne permettent pas d'identifier la part du ressenti réel du visiteur par

73 Hommet, S., Chasserieu, M., Devaux, C., 2016, La réception de l'espace Shoah du Mémorial de Caen. Conditions d'une appropriation en situation de visite, in Acteurs et Action, perspectives en didactiques de l'histoire et de la géographie, sous la direction de JF Thémines et S. Doussot, Caen, PUC.

rapport à des réponses supposées, attendues. Grâce à des capteurs électroniques, il est possible de suivre les visiteurs dans l'espace et de reconstituer des parcours. L'utilisation de l'*eye-tracking* dans mon protocole de recherche va permettre d'aller encore plus loin dans l'analyse : parcours de visite, expôts marquants, chemin du regard... autant de données recueillies pour comprendre ce qui se passe.

La dialectique qui s'opère entre le regardant et l'objet regardé est au centre de la réflexion puisque pour certains travaux c'est l'importance du message que porte l'objet et sa place dans un parcours donné qui importent, alors que, pour d'autres, ce sont les capacités d'intellection du visiteur en lien avec sa mémoire et sa psychologie qui comptent. Les données oculométriques obtenues lors de la recherche répondent à différentes questions qui s'inscrivent dans les objectifs du projet Matrice.

Le choix de travailler avec l'*eye-tracking* provient donc de la connexion qui s'est opérée entre cette recherche de thèse et le second axe de Matrice. Au titre de cet axe, il résulte de l'intégration des neurosciences à une interdisciplinarité ou une transdisciplinarité élargie dans le cadre des Memory Studies, telle que la défend l'historien Denis Peschanski. Dans le cadre de cette thèse, l'usage du *eye-tracking*, articulé à des dispositifs d'entretien post-visite permet une forme inédite d'interdisciplinarité, à la charnière entre cette conception transdisciplinaire élargie des Memory Studies et les recherches en éducation.

Penser la dialectique psyché/social dans une interdisciplinarité⁷⁴ nécessaire pour répondre à mes interrogations me permet de toucher du doigt la complexité des phénomènes mémoriels en particulier dans leurs liens avec les apprentissages de l'histoire.

Je me propose donc de positionner ma recherche par rapport à quelques cadres théoriques importants dans le champ transdisciplinaire des Memory Studies.

2. Petit détour du côté des sciences cognitives

D'Aristote aux sciences cognitives, les conceptions de la mémoire et de ses rapports avec la connaissance, sa production et sa transmission ont fortement évolué. Les travaux récents précisent les fonctionnements cérébraux de la mémoire. De plusieurs façons, ils rencontrent mon objet de recherche : rapport avec des évènements

74 En passant par la modélisation mathématique pour suivre le chemin du regard des élèves face aux expôts.

traumatiques, rapport au passé et au futur, dimension spatiale ... Mon propos n'est pas de valider telle ou telle des théories en cours dans les sciences cognitives, mais de chercher à appréhender des effets de visite muséale en rapport avec ces fonctionnements cérébraux en cours d'investigation.

*« L'intérêt de la science occidentale pour la mémoire humaine remonte à au moins deux mille ans, avec les travaux d'Aristote. Dans son traité « Sur l'Âme », Aristote compare l'esprit humain à une page blanche et propose que les humains naissent dépourvus de tout savoir ; ils ne seraient ensuite que la somme de leurs expériences vécues. Sa « métaphore de l'entrepôt » - qui compare la mémoire à une impression dans la cire - est restée la vision prépondérante de la mémoire pendant de nombreux siècles ».*⁷⁵ La partie de l'œuvre d'Aristote qui concerne la mémoire est plus exactement un appendice du traité *De anima (De memoria et reminiscentia)*⁷⁶. *« En effet, c'est manifestement comme un phénomène comparable à un tableau (produit par l'intermédiaire de la sensation, dans l'âme, et dans la partie du corps qui possède la sensation) que nous devons concevoir l'affection dont nous appelons la possession "mémoire". En effet, le mouvement qui se produit imprime comme une empreinte de l'impression sensible, comme on dépose sa marque avec un sceau (450a, p. 108). [...] Ce ne sont pas les mêmes qui font preuve de mémoire et qui font preuve de réminiscence. L'exercice de la réminiscence diffère de celui du souvenir non seulement selon le temps, mais aussi parce qu'un grand nombre d'animaux autres que l'homme ont part au souvenir, alors que, parmi les animaux que nous connaissons, il n'y en a pour ainsi dire aucun, à l'exception de l'homme, qui ait part à la réminiscence. La cause en est que l'exercice de la réminiscence est comme une sorte de raisonnement. En effet, celui qui se remémore quelque chose conclut qu'il a antérieurement vu, entendu ou éprouvé quelque affection de cet ordre et c'est là comme une sorte de recherche (453a, p. 118) ».* A partir de là on comprend que la mémoire fonde la théorie de la connaissance. La période antique considère deux sortes de mémoire, une mémoire naturelle, innée, celle de tous les jours, et une mémoire artificielle qui s'acquiert par apprentissage et exercices mnémotechniques.

75 Ces propos de Katia Dauchot, ingénieure de coordination du projet MATRICE avec qui j'ai pu mener les expérimentations dans l'espace Shoah du Mémorial de Caen ouvrent ma réflexion. Je m'appuie sur ses éclairages pour m'aider à me repérer dans ce cadre théorique lié aux sciences cognitives et de l'affect.

76 Aristote, *De la Mémoire et de la réminiscence*, in *Petits Traités d'histoire naturelle (Parva Naturalia)*, traduction inédite, introduction, notes et bibliographie par Pierre-Marie Morel, Paris, GF Flammarion, 2000.

Ces exercices sont basés notamment sur la stimulation de l'imagination et des passions, fondamentales dans le processus de constitution des images de mémoire et donc de la mémorisation active. Ainsi s'est développé un art de la mémoire depuis l'Antiquité jusqu'à la Renaissance. Il faut attendre le XVIIIème siècle et David Hartley, philosophe, pour que l'hypothèse que les souvenirs soient encodés à travers les mouvements invisibles du système nerveux apparaisse, toutefois sa théorie physique du processus était très rudimentaire. William James en Amérique et Wilhelm Wundt en Allemagne, considérés tous deux comme pères fondateurs de la psychologie moderne, ont cherché, dans les années 1870-80, à comprendre le fonctionnement de la mémoire (James avait émis notamment l'hypothèse de la plasticité neurale bien avant que celle-ci ait pu être démontrée). En 1881, Théodule-Armand Ribot a proposé ce qui est devenu la Loi de Ribot qui stipule que l'amnésie suit un gradient de temps : les souvenirs les plus récents se perdent avant les plus anciens (on sait aujourd'hui que cette relation est moins linéaire). C'est au milieu des années 1880 que le jeune philosophe allemand Herman Ebbinghaus développe la première approche scientifique de la mémoire : dans ses expériences, des syllabes non-mots sont associées avec des mots réels. Certains de ses résultats, tels que les concepts de « courbe d'apprentissage » et « courbe d'oubli », ainsi que sa classification des trois types distincts de la mémoire - sensorielle, court-terme et long-terme - gardent aussi leur actualité de nos jours. Une étape supplémentaire est franchie en 1904 : le biologiste allemand Richard Semon était le premier à proposer, l'idée que l'expérience laisse une trace physique, qu'il a appelée « *engram* », sur des groupes spécifiques de neurones du cerveau. Dans son sillage, le psychologue britannique Frédéric Charles Bartlett, considéré comme l'un des pères fondateurs de la psychologie cognitive, a étudié, dans les années 1930 le rappel des histoires ; ces résultats ont fortement influencé les idées sur le stockage des mémoires dans le cerveau.

Puis les avancées technologiques des années 1940 permettent l'émergence de la neuropsychologie qui donne des bases biologiques aux théories d'encodage. Karl Lashley qui pendant 25 ans étudie des rats dans les labyrinthes afin de retracer les « *engrams* » dans le cerveau, arrive finalement, en 1950, à la conclusion que, plutôt que localisée dans une partie dédiée du cerveau, la mémoire est distribuée très largement à travers le cortex, et que lorsque certaines parties du cerveau impliquées

dans la mémoire se trouvent endommagées, d'autres parties peuvent prendre le relais. Les recherches neuropsychologiques sur le fonctionnement et la localisation de la mémoire vont ainsi se croiser avec celles d'autres champs des neurosciences. Ainsi, le neurochirurgien canadien Wilder Penfield, qui, dans les années 1940-50, cherchait à comprendre les causes de l'épilepsie, a stimulé le cerveau des patients avec des stimulateurs électriques. Il crée alors des cartes du cortex moteur et sensoriel qui aujourd'hui encore sont utilisées pratiquement inaltérées. Penfield arrive aussi à provoquer des *flashbacks* – souvenirs-éclairaux auxquels, dans certains cas, les patients n'avaient aucun accès conscient - en stimulant le lobe temporal du cerveau.

En 1949, un autre Canadien, Donald Hebb, a l'intuition que l'encodage dans la mémoire se fait à travers les connections entre les neurones qui s'établissent et se renforcent par l'usage répétitif. Cette idée théorique, appelée « la loi d'Hebb », confirmée dans les années 1970 par la découverte des mécanismes de consolidation de la mémoire, la *long-term potentiation* (LTP) et la plasticité neurale, reste encore la théorie régnante aujourd'hui. Le changement de paradigme dans les études sur la mémoire, connu aujourd'hui sous le nom de révolution cognitive, s'opère dans les années 1950-60. Plusieurs théories nouvelles voient alors jour et depuis plusieurs modèles se confrontent. Aujourd'hui, l'étude de la mémoire est considérée comme faisant partie intégrante de la psychologie cognitive, du champ interdisciplinaire et transversal que constituent les neurosciences cognitives⁷⁷.

Les sciences cognitives voient la mémoire comme un processus par lequel l'information est encodée, stockée et récupérée. Du point de vue du traitement de l'information, ce sont les trois étapes essentielles dans la formation et le rappel des souvenirs :

- *Encodage* ou enregistrement: réception, traitement et combinaison des informations reçues
- *Stockage*: création d'une trace permanente de l'information encodée
- *Rappel* : rappel de l'information stockée, en réponse à un signal activateur, pour l'usage consécutif dans un processus ou dans une activité

77 Pour l'ensemble de cette présentation, je remercie vivement Mme Katia Dauchot qui m'a communiqué sa passion pour ces questions complexes et m'a permis de me repérer.

On distingue d'abord entre trois types de mémoire : *sensorielle*, à *court-terme*, et à *long-terme*. La mémoire *sensorielle* permet de retenir l'information (sensorielle) pendant moins d'une seconde après sa réception ; la mémoire à *court-terme* (dite aussi *de travail* ou *working memory WM*) permet de restaurer l'information reçue après plusieurs secondes voire minutes, sans rappel intermédiaire. Aussi bien la mémoire sensorielle que la WM ont une capacité et une durée de stockage limitée. En revanche, la mémoire à *long-terme* peut stocker des quantités d'information très larges et pour des durées potentiellement illimitées (parfois tout une vie). Les études expérimentales en mémoire font également la différence entre la reconnaissance passive (*recognition*) et le rappel actif (*recall*). En cela elles ne font que reprendre le modèle d'Aristote qui distingue bien mémoire et mémorisation. Dans les tâches de reconnaissance, on demandera aux participants d'indiquer simplement s'ils ont déjà vu le stimulus (typiquement, une image ou un mot) auparavant ; alors que dans les tâches de rappel on leur demande de restituer l'information préalablement apprise - par exemple, reproduire une série d'actions vues ou de redire une liste des mots entendus. On classe également la mémoire par type d'information stockée : on parle ainsi de la mémoire *topographique* (capacité de s'orienter dans l'espace, de reconnaître et de suivre un itinéraire, ou de reconnaître des endroits familiers, un défaut de mémoire topographique serait en cause lorsqu'on se perd en voyageant seul⁷⁸) ou encore des « *flashbulb memories* ». Ces dernières se réfèrent aux souvenirs des événements uniques et fort émotionnels⁷⁹ (par exemple, les gens se souviennent où ils étaient et ce qu'ils faisaient lorsqu'ils ont appris la nouvelle de l'assassinat de John Kennedy ou encore celle des attentats du 11 septembre). En outre la classification proposée par Anderson en 1976⁸⁰ subdivise la mémoire à long-terme en mémoire *déclarative* (ou explicite) et *procédurale* (implicite). La première nécessite un rappel conscient et concerne les informations stockées et restituées explicitement. Elle est subdivisée à son tour en la mémoire *sémantique* – pour les faits indépendamment de leur contexte -, et la mémoire *épisode* – pour les informations liées à un contexte spécifié dans le temps et dans l'espace. La mémoire sémantique permet l'encodage des connaissances abstraites sur le monde telles que

78 Aguirre, G.K.; D'Esposito, M., 1999, "Topographical disorientation: a synthesis and taxonomy". *Brain* **122** (9): 1613–28. doi:10.1093/brain/122.9.1613. PMID 10468502.

79 Brink, T.L., 2008, Psychology: A Student Friendly Approach. "Unit 7: Memory." p. 120

80 Anderson, John R., 1976, Language, memory, and thought. Hillsdale, New Jersey.: L. Erlbaum Associates.

« Paris est la capitale de France ». La mémoire épisodique serait utilisée quant à elle dans les souvenirs plus personnels comme les sensations, les émotions ou associations personnelles en lien avec un lieu ou un moment particulier. La mémoire *autobiographique* relève des événements particuliers de la vie propre d'un individu. Considérée jusqu'à récemment comme un équivalent sinon un sous-ensemble de la mémoire épisodique, cette mémoire, d'intérêt central pour les études en Histoire (car elle touche la vie des individus et leurs souvenirs), a en réalité de fortes composantes sémantiques et même implicites. La mémoire *visuelle*, qui garde trace de certaines caractéristiques de nos sens en rapport avec l'expérience visuelle, est particulièrement importante pour construire des *images mentales* d'objets, d'endroits, d'animaux ou de personnes. Rappelons que selon Aristote l'homme ne peut penser sans image. « *Nous avons déjà parlé de l'imagination dans le traité De l'âme, et nous avons établi qu'il n'est pas possible de penser sans image*⁸¹ ».

Par contraste, la mémoire *procédurale* est basée non pas sur un stockage ni rappel conscient d'informations mais sur un apprentissage implicite. Utilisée surtout dans l'apprentissage des capacités motrices, cette forme de mémoire est en jeu lorsqu'on devient meilleur dans une tâche particulière par simple répétition : il n'y a pas de souvenirs nouveaux et explicites mais on a accès inconsciemment aux expériences précédentes. Lors de l'apprentissage moteur, la mémoire procédurale nécessite les structures sous-corticales telles que le cervelet et les ganglions de la base ; les souvenirs rappelés sont automatiquement traduits en actions et par conséquent se prêtent parfois difficilement à de descriptions verbales.

On distingue aussi entre la mémoire *rétrospective* et la mémoire *prospective* en fonction du fait que l'information mémorisée relève des faits passés ou au contraire dessert les intentions futures (*remembering to remember*, Winograd, 1988). Par exemple, on se sert de la mémoire prospective pour se souvenir qu'il faut aller chez le médecin à 16h ou poster une lettre dès qu'on voit un bureau de poste. Le signal qui provoque ou facilite le rappel n'est pas obligé d'être lié à l'action planifiée, un mot sur un bout de papier ou un nœud sur un mouchoir feront l'affaire, stratégies communes pour renforcer la mémoire prospective. La mémoire rétrospective a quant

81 Aristote, *De la mémoire et de la réminiscence*, 449b, p. 106 (consulté en format kindle)

à elle comme sous-ensembles, la mémoire sémantique, épisodique et autobiographique.

La frontière entre les « mémoires pour le passé » et les « mémoires pour l'avenir » a été toutefois sérieusement remise en cause par les études récentes. Pour Daniel L. Schacter⁸², « *our brain can imagine the future but it has difficulty in retracting the past* » ou encore « *our brain is like time machine, or to be precise, it works as virtual reality simulator*⁸³ ». Dans son ouvrage « Les sept péchés de la mémoire »⁸⁴, Schacter identifie ainsi les façons dont la mémoire peut faire défaut. Ce petit détour du côté des sciences cognitives me permet de penser la mémoire comme un ensemble de mécanismes cérébraux qui peut être sollicité dans la visite muséale. L'utilisation de *l'eye-tracking* s'est donc imposée pour atteindre ce mécanisme et ce détour pour comprendre les réactions des élèves face à une exposition muséale.

3. La mémoire collective, entre sociologie et psychologie

Les travaux sur la mémoire collective menés par Maurice Halbwachs, qui a donné à ce concept au moins deux sens distincts, sont aujourd'hui à considérer dans un champ scientifique qui s'élargit.

D'après Olick (1999), Halbwachs s'intéresse à la façon dont le contexte social et le groupe d'appartenance structurent la manière dont les individus mémorisent et se remémorent des événements. Il voit également la mémoire collective en tant que représentations collectives au sens de Durkheim, à travers les symboles publics d'une société ou d'un groupe tels que les rituels commémoratifs. La mémoire d'un groupe serait alors constituée d' « images » qui ne se situent pas dans l'esprit des individus mais leur sont rappelées de l'extérieur : le groupe social permet aux individus de reconstruire ces souvenirs par des récits et des symboles véhiculés par des artefacts sociaux⁸⁵. Halbwachs distingue la mémoire *autobiographique* - la mémoire propre de l'individu des événements dont il a lui-même fait l'expérience - de

82 Daniel L. Schacter, 1997, *Searching for Memory: The Brain, the Mind, and the Past*. Daniel L. Schacter Basic Books; New Ed edition.

83 interview à l'*American Psychologist Journal*, n°67, Novembre 2012, pp.601-603

84 Daniel L. Schacter, 2002, *The Seven Sins of Memory: How the Mind Forgets and Remembers*, Mariner Books.

85 Jeffrey K. Olick, 1999, « *Collective memory: The two cultures* », *Sociological Theory*, vol. 17, n° 3, novembre 1999, p. 333-348.

la mémoire *historique* des événements que l'individu n'a pas vécus lui-même mais qui lui sont transmis par le contexte social.

L'œuvre de Halbwachs propose deux conceptions distinctes de la mémoire collective. D'un côté, cette mémoire se situe dans l'esprit des membres du groupe, d'un autre côté, le groupe a une capacité propre de se souvenir: sa mémoire collective n'est pas réductible à la mémoire de ses membres. On retrouve ces "deux cultures" dans les travaux actuels portant sur la mémoire collective: l'une adopte *l'individualisme méthodologique* alors que l'autre est plus *holiste*⁸⁶.

La mémoire collective d'une nation est représentée entre autres dans des mémoriaux, comme le mémorial de l'Holocauste à Berlin ou le Mémorial de Caen. Ce qu'une nation choisit de "mémorialiser" ou non, est un des indicateurs de la mémoire collective. La mémoire collective peut se bâtir également sur des omissions sélectives (amnésie sélective ou encore amnésie collective). Ce processus par lequel une société occulte de sa mémoire collective des événements de son histoire peu glorieux dans le contexte des valeurs contemporaines, ou dont la réalité est difficile voire socialement dangereuse à accepter, s'inscrit dans des choix idéologiques d'une époque. Il apparaît ainsi clairement que le social et le politique sont déterminés par des mécanismes relevant autant du subjectif que de l'objectif.

F.C. Bartlett, psychologue britannique, a été le premier à introduire, en 1932, l'étude de la mémoire collective dans le domaine de la psychologie. Pour Bartlett, la mémoire est influencée par le contexte social et dans ce sens est elle-même un phénomène intrinsèquement social ; quant à l'acte de se souvenir, il ne se réduit pas à la réactivation de traces mnésiques préalablement stockées mais constitue un processus de reconstruction au cours duquel le contexte interagit avec des « schémas » issus de notre expérience individuelle et de notre appartenance culturelle. A sa suite, la psychologie cognitive s'est intéressée aux déterminants individuels de la mémoire collective.

86 Robert A. Wilson, 2005, « Collective memory, group minds and the extended mind thesis », *Cognitive Processing*, vol. 6, n° 4, p. 227-236

L'approche interactionniste⁸⁷ propose d'étudier la manière dont la mémoire individuelle interagit avec l'environnement extérieur. Dans l'approche conversationnelle⁸⁸, la mémoire n'est pas considérée comme un phénomène purement mental mais comme prenant place dans une activité de communication, c'est à dire l'acte de se souvenir ensemble. De ce point de vue, les individus impliqués dans cette activité co-construisent leurs souvenirs et peuvent s'opposer à la version des événements rapportée par d'autres. Les souvenirs verbalisés par les individus ne reflètent pas alors leur « vraie mémoire » mais sont des actes de langage ayant une fonction rhétorique. Les mémoires individuelles peuvent converger au cours d'un rappel collectif dans une conversation, notamment dans deux cas : dans le premier, un individu implante de nouveaux souvenirs ou modifie des souvenirs préexistants chez les autres ; dans le second, la situation de rappel collectif conduit à l'oubli collectif de certains éléments. La situation de souvenir collectif peut conduire à un consensus plus important dans les souvenirs individuels ; le rôle pris par les participants au cours de la conversation détermine quel contenu sera partagé par les mémoires individuelles (les participants adoptant un rôle de narrateur) et, dans une moindre mesure, ceux disposant d'une expertise exercent l'influence la plus importante sur le contenu des souvenirs qui seront partagés par les individus après le rappel collectif. Le rappel d'événements passés conduit aussi à des oublis sélectifs : après la conversation, les éléments mentionnés par le narrateur seront plus facilement rappelés par l'audience, alors que le rappel des éléments omis par le narrateur sera inhibé⁸⁹. En cela, je retrouve les éléments de la mémoire communicative d'Assmann.

L'un des facteurs susceptibles de transformer un événement collectif en mémoire collective est sa charge émotionnelle⁹⁰. Cette importance des émotions dans la formation de la mémoire collective est illustrée dans le phénomène précédemment

87 Alin Coman, Adam D. Brown, Jonathan Koppel et William Hirst, 2009, « Collective Memory from a Psychological Perspective », *International Journal of Politics, Culture, and Society*, vol. 22, n° 2, juin 2009, p. 123-141

88 Haas, V., Jodelet, D., 2000, « La mémoire, ses aspects sociaux et collectifs », dans Roussiau, N. (Ed.), *Psychologie sociale*, Paris, Editions Inpress.

89 Hirst, W., Echterhoff, G., 2012, « Remembering in Conversations: The Social Sharing and Reshaping of Memories », *Annual Review of Psychology*, vol. 63, janvier 2012, p. 55-79

90 James W. Pennebaker, Becky L. Banasik, 1997, « On the creation and maintenance of collective memories: History as social psychology », dans Pennebaker, J. W., Paez, D., & Rimé, B. (Eds.), *Collective memory of political events: Social psychological perspectives*, Mahwah, Lawrence Erlbaum Associates, 1997

évoqué de *flashbulb memories* qui fait référence aux souvenirs très précis des circonstances personnelles dans lesquelles nous étions lorsque nous avons appris un événement choquant, en plus des détails de l'événement en question.

Les notions de mémoire collective et de *flashbulb memories*⁹¹ se recouvrent de manière importante. Par ailleurs, des expériences émotionnelles individuelles nourrissent la mémoire collective à travers le processus de partage social des émotions⁹². Ainsi, dans le cadre de ma recherche, j'ai souhaité donner une place toute particulière à l'émotion : émotion des élèves face à un sujet douloureux et présenté dans un cadre muséal. Comment l'identifier et en prendre la mesure dans l'expression d'une mémoire individuelle et collective ?

4. Comprendre les émotions : une nécessaire approche interdisciplinaire

L'intérêt de la science pour les émotions humaines remonte à l'Antiquité avec les théories scientifiques d'Aristote puis plus tard de Galien. La théorie des humeurs, qui rattache chaque individu à un tempérament qui le détermine physiquement et psychologiquement a longtemps été considérée comme une approche médicale fiable (d'ailleurs le tempérament mélancolique, et ses accès de bile noire, est considéré comme le tempérament des individus ayant la mémoire la plus forte, source à la fois du génie et du malheur), le positivisme scientifique des XIX-XXème siècles bannit pour longtemps les émotions du champ des études scientifiques. Il faudra attendre la fin du XXème siècle pour que « la révolution affective⁹³ » rende aux émotions leur légitimité en tant qu'objet scientifique et les ramène même au centre des intérêts de nombreux chercheurs. Les sciences de l'affect constituent une discipline en émergence dont le *NCCR affective Sciences* constitue un exemple structuré. Ce centre situé en Suisse⁹⁴ à l'université de Genève, « *The national center of competence in research affective sciences – Emotion in individual behaviour and social process* » est un pôle de recherche, le premier au monde dont l'étude interdisciplinaire des émotions et leurs effets sur le comportement et la société porte

91 Ces flashbulb memories sont individuelles mais de par leur partage deviennent un phénomène collectif.

92 Rimé, B., Christophe, V., 1997, « How individual emotional episodes feed collective memory », dans Pennebaker, J. W., Paez, D., & Rimé, B. (Eds.), *Collective memory of political events: Social psychological perspectives*.

93 Grandmaison, J., 1982, *La révolution affective et l'homme d'ici*, Montréal, Mass Market Paperback

94 www.affective-sciences.org, consulté le 9/03/2015 : nombreuses ressources permettant d'entrer dans les sciences de l'affect.

sur la communication émotionnelle, la place des émotions dans les interactions sociales. (Rimé, 2005) La recherche des deux dernières décennies montre que beaucoup de phénomènes, allant du traitement cognitif individuel au comportement collectif, ne peuvent être compris sans tenir compte des déterminants affectifs (i.e. motifs, attitudes, humeurs et émotions). Tout comme dans les années 1960 la « révolution cognitive » a propulsé au premier plan les sciences cognitives en reliant les disciplines qui étudient les différents aspects du fonctionnement cognitif, le champ émergent des sciences de l'affect cherche à réunir les différentes disciplines qui étudient les dimensions biologiques, psychologiques et sociales de l'affect. Les sciences de l'affect incluent en particulier la psychologie, les neurosciences, la sociologie, la psychiatrie, l'anthropologie, l'éthologie, l'archéologie, l'économie, la criminologie, le droit, les sciences politiques, la géographie, l'éducation, la linguistique et l'histoire, sans oublier l'apport de l'analyse contemporaine philosophique et de l'exploration artistique des émotions. Un défi majeur pour ce nouveau domaine interdisciplinaire consiste à intégrer les recherches focalisant sur le même phénomène – émotions et processus affectifs similaires – mais partant de différentes perspectives avec des bases théoriques et des niveaux d'analyse très différents. L'un des défis premiers des sciences de l'affect est alors d'arriver à un consensus quant à la définition des émotions. Les discussions sont toujours en cours sur la question de l'attribution des émotions. Ces dernières seraient-elles avant tout des réponses corporelles ou au contraire une réponse cognitive à une situation ? De même, la controverse persiste quant aux meilleurs moyens de mesurer les émotions et de conceptualiser la distinction entre les émotions. Quelles méthodes scientifiques seraient les plus adaptées à l'étude de l'aspect subjectif de l'émotion, les sentiments ? Cette question épistémologique posée, les recherches empiriques se font d'abord autour de questionnaires, et aujourd'hui les laboratoires utilisent l'imagerie cérébrale et les mesures physiologiques de la conductance de la peau⁹⁵, de la tension musculaire et de la sécrétion hormonale. Cette approche hybride devrait permettre aux chercheurs de retracer progressivement, dans le cerveau et le comportement, le phénomène affectif. Les émotions que je m'attends à identifier chez les lycéens dans l'expérience de recherche sont-elles liées à des réactions corporelles ou sont-elles

95 On voit aussi apparaître des systèmes commercialisés qui proposent de mesurer les émotions, comme par exemple l'analyse automatique visuelle (nViso) ou de conductance cutanée (Affectiva).

des réponses à des situations cognitives ? Suivant que c'est l'un ou l'autre, ce seront des aspects différents qui seront sollicités.

Pour mesurer les émotions des personnes, on se base couramment sur leurs expressions émotionnelles, comme l'expression faciale, vocale ou encore la posture corporelle. Beaucoup de chercheurs ont tenté aussi de coder le comportement expressif ; des programmes informatiques peuvent être utilisés aujourd'hui pour lire les émotions d'un sujet de façon plus fiable. On peut citer à ce titre le modèle pour l'expression faciale (*Facial Action Coding System* ou « *FACS* ») dû en grande partie aux travaux de Paul Ekman⁹⁶. Le modèle conceptuel d'émotions (2006) de Lisa Feldman Barrett (2006) s'efforce quant à lui de rectifier le fameux « paradoxe émotionnel » (i.e. phénomène qui fait que dans la vie quotidienne, les gens distinguent clairement les émotions telles que la « colère », la « tristesse » ou le « bonheur » alors que les études psychophysiologiques et neuroscientifiques n'arrivent pas à dissocier les bases biologiques des diverses émotions et posent au contraire que ce qui existe véritablement, dans le cerveau comme dans le corps, c'est l'affect). Ces sources comportementales peuvent enfin être contrastées par les descriptifs langagiers des émotions. Ainsi, ma recherche qui utilise les Eye-trackers dans le cadre du projet Matrice, et qui s'appuie sur des focus groups pour faire parler les lycéens sur le ressenti de la visite, confronte l'émotion du regard et l'émotion qui s'exprime au travers du langage.

L'apport des sciences de l'affect et les théories de la réception invitent à repenser le rôle des émotions dans les différents processus de la perception, de la mémorisation et plus largement dans la cognition et l'action humaine. Celles-ci ambitionnent ainsi de faciliter l'appropriation des résultats récents offerts par les sciences de l'affect grâce à la redécouverte d'un patrimoine textuel d'analyse fourni par la philosophie, la littérature et d'autres disciplines autant que grâce à l'exploration de perspectives novatrices dans l'analyse des émotions et dont le point commun est d'intégrer cognition et affects. Les préoccupations théoriques des chercheurs issus de la psychologie, de la littérature ou des arts plastiques sur des notions comme la colère, la honte, l'empathie etc. rejoignent l'intérêt de leurs collègues philosophes et neuroscientifiques cherchant à rendre aux émotions toute leur effectivité cognitive et

96 Ekman, P. (1972). Universals and cultural differences in facial expressions of emotion. In J. Cole (Ed.), *Nebraska Symposium on Motivation* 1971, (Vol. 19, pp. 207-283). Lincoln, NE: University of Nebraska Press.

comportementale. Plus largement, un tel travail interdisciplinaire s'adresse à tous les domaines des sciences humaines qui se posent la question des émotions et de leurs effets psychologiques et sociaux. C'est ainsi que la recherche des deux dernières décennies montre que beaucoup de phénomènes, allant du traitement cognitif individuel au comportement collectif, ne peuvent être compris sans tenir compte des déterminants affectifs (i.e. motifs, attitudes, humeurs et émotions).

Ma recherche prend acte d'un tel cadre, et sans vouloir analyser du point de vue des dynamiques du cerveau les comportements ou propos des enquêtés, mon travail articule le programme des sciences de l'affect avec d'un côté la question des transpositions muséographiques et scolaires et de l'autre les approches de la pensée historique.

Au travers du regard, du temps de fixation du regard, du mouvement des yeux, il est possible de comprendre ce qui suscite de l'émotion pour le visiteur. Dans cette perspective, de quels paramètres relèvent les « *conditions de la mise en récit mémoriel* » (Peschanski, 2012), cette narration qui se constitue dans nos entretiens post-visite ?

En couplant cette méthode, dite *eye-tracker*, avec les entretiens par groupes (*focus groups*) je fais le choix de croiser deux modes de production de données : discours et langage que j'estime être un véhicule (expression et communication) essentiel de l'émotion, et les regards dont on peut inférer l'existence d'une émotion dans le moment même de la perception.

5. Emotion, empathie, réflexions épistémologiques et didactiques

L'émotion dont nous venons de voir avec les sciences de l'affect qu'elle a partie liée avec les processus cognitifs, a cependant un statut discuté, voire second en épistémologie et en didactique de l'histoire. Il est donc nécessaire pour cette recherche qui s'attache à prendre la mesure de l'émotion dans le rapport construit à la Shoah en visite et en milieu scolaire, d'aller plus avant dans l'exploration du rapport émotion et production de savoir en histoire d'une part, et du rapport entre émotion et apprentissages de l'histoire d'autre part.

5.1 Emotion et histoire

Très souvent l'émotion est présentée comme l'ennemi du savoir, le frein à toute compréhension historique. Pourtant, dès 1941, Lucien Febvre dans un article publié dans les *Annales d'histoire sociale* et cité par Denis Peschanski⁹⁷, appelait à un lien psychologie/histoire. « *Le couple émotion/mémoire est au cœur des événements mais aussi des défis épistémologiques* » (Peschanski, 2016, p.91). Il s'agit pour l'historien de sortir de ses outils habituels pour tenter d'analyser et de comprendre l'événement dans sa temporalité.

Si le neuroscientifique ou le psychologue s'intéressent à l'activité biologique d'enregistrer, de conserver et de restituer les informations, l'historien pense le mouvement et la construction de l'événement. Si pour les uns, le terme « mémoires » s'entend au pluriel, pour les autres, la mémoire est soit collective, soit individuelle. Mais, comme le montre Denis Peschanski, aujourd'hui les défis liés à l'analyse des mémoires appellent l'historien à penser la construction des mémoires. Si la mémoire collective est « *une représentation sélective du passé, participant à la construction identitaire du groupe* » (Peschanski, 2016, p.91), elle fait appel à l'émotion. Celle-ci ne peut être ignorée de tous ceux qui travaillent sur des passés douloureux qui provoquent des phénomènes mémoriels. En effet, le lien avec le social est fort et les émotions sont l'expression des relations interindividuelles qui font les groupes et leurs identités. Pour Halbwachs⁹⁸, « *il n'y pas de souvenirs purement intérieurs, la société étant là pour imposer ses cadres* » (Peschanski, 2016, p.93). Le collectif pilote les émotions, et constitue un « véritable cadre social des émotions⁹⁹ ». Comme le montre Denis Peschanski, les historiens du Moyen Âge et de la Renaissance se sont intéressés en premier à la question des émotions.

Ainsi, la médiéviste Barbara H. Rosenwein¹⁰⁰ est considérée comme la référence en histoire des émotions. Pour elle, il existe quatre approches des émotions chez les historiens. La première autour de Norbert Elias, « considère les émotions comme des énergies qui s'accumulent et se soulagent en se déversant » (Peschanski, 2015,

97 Peschanski, D., 2016, « Et voilà donc un beau sujet », dans *Mémoire et émotions* sous la direction de Francis Eustache, Le Pommier.

98 Halbwachs, M., 1947, *L'expression des émotions et la société*, Publications posthumes dans « *Echanges sociologiques* », Paris.

99 Expression de Christophe Granger, revue *Vingtième Siècle* 2014/3 n°123 sur *Histoire des sensibilités au 20^{ème} siècle*.

100 Rosenwein, B., 2006, *Emotional communities in the Early Middle Ages*, N.Y, Cornell University press

p.95). La deuxième approche, celle des « *socio-constructionnistes est née du constat que les émotions dépassent la personne* » (Peschanski, 2015, p.96) et seraient des constructions sociales. Halbwachs a mis en avant cette conception de la dimension sociale et collective de l'émotion. Cette vision ramène les émotions à une construction sociale qui réduit la part de l'individu dans cette histoire. Ainsi, William Reddy¹⁰¹ propose (c'est la troisième approche) en réaction la notion de « régimes mémoriels » qui donne toute sa place à la relation individu/société. Enfin, le quatrième courant s'inscrit dans la psychologie évolutionnaire qui pense les dimensions psychiques et mentales des êtres.

Depuis dix ans, les émotions ont trouvé une place de plus en plus importante chez les historiens. Devenues objet d'histoire, elles restent au stade d'étude des représentations et des sensibilités. Mon travail s'inscrit dans l'appel des *Memory studies* qui dépassent le cadre des travaux menés et catégorisés par Rosenwein.

Ces émotions que je vais croiser dans le cadre du protocole de recherche mis en place sont provoquées par des témoignages, des photographies, des vidéos, des objets ayant appartenu à des personnes qui ont vécu la Seconde Guerre Mondiale et libèrent un récit, un discours sur le passé. Ce discours est empreint de vérité mais de quelle vérité s'agit-il ?

Une vérité en rapport avec l'émotion, dans sa construction, dans sa transmission à l'école ou au musée ou une vérité sur ce que sont les individus et les groupes qui en construisent ensuite une part d'histoire ?

La place de l'émotion dans l'enseignement de l'Histoire est souvent rapportée à l'histoire orale. Le premier objectif de celle-ci vise à faire entrer « *l'élève dans la discipline historique par l'empathie, le témoin ayant une fonction de médiation entre le passé et le présent* » (Fink, 2014, p.120). Le second objectif concerne « *une forme de dévoilement de l'opération historiographique, le témoin figurant la complexité à la fois des réalités passées et des interprétations historiques leur donnant sens* » (Fink, 2014, p.120). Le témoignage sous différentes formes, permet dans la classe de transmettre un passé en l'humanisant et en le rapprochant ainsi des élèves. Ce rapport de proximité est le plus souvent pensé comme nécessaire pour développer une conscience de l'Histoire chez les élèves et leur permettre de se représenter ce passé. Le témoignage est alors introduit par l'enseignant en le contextualisant, en le

101 La consultation du site *Duke History University* permet de voir comment cet historien s'est intéressé aux émotions.

présentant dans une fonction illustrative de ce qui a été appris auparavant. Il sert à « *établir des faits et corroborer ce que l'enseignant veut faire entendre de tel ou tel passé* » (Tutiaux-Guillon, 2002, p.92). Mais l'écoute du récit par le témoin peut provoquer une émotion qui éloigne l'élève de la nécessaire mise à distance affichée par les objectifs de l'histoire scolaire (Lautier, 2001, Tutiaux-Guillon 2008). Or, introduire un témoin dans la classe pour susciter une émotion et rapprocher le sujet des élèves est bien différent d'une démarche construisant la pensée des élèves.

Néanmoins, le témoignage peut être utilisé en classe dans une perspective historique pour travailler l'opération historiographique. L'élève est alors invité à penser la complexité de l'histoire et non seulement à s'en rapprocher. L'empathie historique peut alors être très utile dans cette approche complexe. Elle est l'attitude que l'élève va développer pour questionner le témoignage : origine, contexte et critique selon l'outillage conceptuel de la science historique.

L'introduction du témoin en classe renvoie à la pensée mixte présentée dans le modèle de compréhension de l'histoire de Lautier (1997). Face à ce témoignage, l'élève va d'abord recourir à une pensée naturelle, composée de ses représentations puis va procéder à une mise à distance pour l'insérer dans un discours historique. L'émotion est présente dans la première phase et l'empathie historique devrait ensuite être mobilisée.

L'histoire devient « *un ensemble pluriel qui englobe aussi des réalités individuelles. Le passé est alors un environnement au sein duquel les individus ont fait des choix qui ont eu- on n'ont pas eu- des répercussions sur le présent* » (Fink, 2014, p.127). L'histoire orale permet de reconstruire le « présent du passé » et révèle les « *différentes possibilités d'avenir qui s'offraient dans le passé* » (Fink, 2014, p.127). A partir de là, « *la marge de manœuvre dont disposaient les acteurs à l'époque* » (Eckmann, 2004, p.165) apparaît.

Ces témoins, présents en classe par enregistrement audio ou rencontre, permettent aux élèves de comprendre que le témoin se situe à la fois dans le passé (son expérience vécue) et dans le présent (le temps de son expérience relatée). Cela nécessite des compétences privilégiant l'analyse des sources, la confrontation d'interprétations historiques et la mise en récit (Audigier, 1998, Heimberg, 2002).

L'usage de l'émotion cherche le plus fréquemment à fédérer les élèves autour d'un récit de mémoire collective, une sorte de vulgate, vision partagée d'une histoire neutralisée, laissant peu de place au recul critique et tendant de fait à l'univocité

(Tutiaux-Guillon, 2002). L'émotion en classe d'histoire est le plus souvent réduite à l'appropriation de récits vrais d'une histoire douloureuse. Elle est mobilisée pour sensibiliser, toucher les élèves.

Dans le cadre de ma recherche, je pose la question de cette émotion ressentie par les apprenants dans un contexte muséal (voire au lycée¹⁰²). Est-elle obstacle ou levier à la compréhension ?

Le fait de se rapprocher d'un passé douloureux en se mettant à la place de ceux qui parlent dans les témoignages ou qui sont visibles au travers de photographies est-il un frein à la distance critique des élèves, condition indispensable à une pensée historienne ? (Tutiaux-Guillon, 2006).

5.2 Empathie et histoire

« *Le passé ne meurt jamais. Ce n'est même pas le passé.* »

William Faulkner¹⁰³. (1951)

La nature des données collectées et le protocole de questionnement mis en place m'amènent à penser la question de l'empathie. Pour cela, l'épistémologie de l'histoire que je mobilise permet de penser le rapport à l'émotion pour construire le concept d'empathie en didactique de l'histoire et donc en termes d'enjeux d'apprentissage de la pensée historienne.

Si celle-ci commence avec l'expérience de la vie, les catégories du « bien » et du « mal » sont spontanées, et se forgent au contact d'autrui. Ce qui me satisfait est bien, ce qui me fait souffrir est mal. Comme le dit Rousseau dans l'*Emile*, celui qui me veut du bien, je l'aime, celui qui me veut du mal, je le hais. Cet apprentissage relationnel se complète à l'Ecole avec les dimensions rationnelles et réflexives. L'enseignement de la morale permet à l'enfant de se penser socialement dans une relation interhumaine (Levinas, 1996).

Traditionnellement, l'empathie désigne la capacité « à se mettre à la place de l'autre », de comprendre ce qu'il ressent, de s'identifier à lui. Depuis les années 1950, la psychologie et les neurosciences ont redécouvert ce concept d'empathie et

102 N'ayant pas assisté aux enseignements dispensés dans les deux lycées, l'émotion dégagée par des séquences didactiques m'est présentée par les élèves lors des focus groups.

103 Faulkner, W., 1951, Requiem pour une nonne, Paris, Folio.

en ont fait une faculté biologique. « *Nous sommes des animaux empathiques* »¹⁰⁴ qui avons pourtant besoin d'apprendre l'empathie.

La définition de l'empathie historique fait davantage l'objet de publications et de débats dans les pays anglo-saxons qu'en France. Si l'historien Marrou (1954) a interrogé le rapport de l'historien au texte, à son objectivité et a insisté sur l'importance d'apprendre à lire avant de lire, à connaître avant de bien connaître, c'est du côté des didacticiens que je regarde ce rapport à l'empathie.

Pour Barton et Levstik (2004), celle-ci est perçue comme « *un processus de compréhension des gens dans le passé pour contextualiser leurs actions.* » Pour eux, il s'agit de développer une attitude et une posture pour reconnaître comment les gens, dans le passé, dans leur contexte, ont décidé d'agir. Pour Lee et Ashby (1987,2001), l'empathie est présente quand la préoccupation de savoir ce que les gens du passé pensaient est là et que l'individu s'interroge sur comment ces personnes du passé ont vu leur situation. Alors, nous pouvons nous connecter à ce qu'ils ont fait. Pour Downey¹⁰⁵, l'empathie est une perspective, une capacité de comprendre les caractères historiques des événements sans pour autant chercher à s'identifier ou à sympathiser avec ceux-ci.

Et c'est là une précision importante. Combinaison intellectuelle liant savoir et imagination, l'empathie en Histoire, doit permettre le développement d'un point de vue perspectif et non la sympathie ou le sentiment de faire comme, de penser comme le passé¹⁰⁶.

Cette notion se place à la rencontre de la connaissance du contexte historique que tout individu devrait avoir, de sa propre émotion et de son point de vue.

A la rencontre de nos propres représentations, de nos connaissances et de nos émotions se situe l'empathie historique qu'il est utile d'enseigner pour développer une conscience historique chez les jeunes.

Faire preuve d'empathie en histoire nécessite de maîtriser le contexte (connaissances historiques) et de faire un effort pour faire sens des motifs humains et des actions développées dans ce contexte. Il s'agit donc d'enseigner

104 Titre d'un article de Frédéric Worms dans la revue philosophie de février 2016, n°96.

105 Downey, M.T., 1995, Perspective taking and Historical thinking: doing history in a fifth-grade classroom, conférence donnée pour American Educational research Association, San Francisco, 22/04/1995, consultable en ligne.

106 Vansledright, B., 2001, From empathic regard to self-understanding; impositionality, empathy and historical contextualisation, dans Davis O.L., Yeager E.A., Foster S.J. *Historical Empathy and Perspective Taking in the Social Studies*. New York : Rowman & Littlefield

profondément en se fondant sur les preuves (contexte et point de vue), d'examiner les perspectives et les motivations des personnes (émotion) dans un contexte historique et leurs actions pour mieux comprendre les raisons des décisions.

L'émotion pose la question du « comment j'aurai agi » (la réponse ne suppose pas de connaissances historiques précises) alors que l'empathie historique interroge le « Il a agi ainsi car... » et fait appel à une réponse supposant la connaissance du contexte.

Foster¹⁰⁷ (1999) retient six qualités de l'empathie historique :

- l'empathie est un processus qui conduit à une compréhension et à une explication de pourquoi les gens dans le passé ont agi comme ils l'ont fait.
- Elle implique une appréciation du contexte et de la chronologie dans l'évaluation des événements du passé.
- Elle est tributaire de la profondeur de l'analyse menée (les preuves historiques).
- Elle implique une appréciation des conséquences des actions commises dans le passé.
- Elle nécessite le respect de la complexité et la sensibilité face à la complexité des réalisations humaines.

Liée à la preuve et au changement, l'empathie en Histoire doit s'enseigner pour éviter les confusions et les erreurs d'interprétation. Surtout, enseigner l'empathie en classe d'Histoire sert le développement d'une pensée historienne des élèves.

Dans le Royaume-Uni, dès les années 1920-1930, des activités pour promouvoir l'empathie sont conçues, mais le développement d'études par des disciples de Piaget (E.A Peel, M.F Jud, R.N Hallam), mettant en avant la complexité de l'Histoire, amène certains à penser que l'Histoire ne peut s'enseigner avant l'âge de 14 ans ! La compréhension historique est-elle enseignable ? Face à la complexité du passé, sa prise en considération dans une pensée empathique nécessite un recul intellectuel important. Ceci amène Bruner à insister sur la nécessité de mettre en place une progression spiralaire pour atteindre la compréhension historique. Véritable habileté intellectuelle qui doit s'apprendre, l'empathie historique fait son

107 Davis O.L., Yeager E.A., Foster S.J. (eds.) (2001). *Historical Empathy and Perspective Taking in the Social Studies*. New York : Rowman & Littlefield

entrée dans les programmes scolaires de nombreux pays anglo-saxons dans les années 2000. Cette introduction se fait au nom de l'éducation au développement moral des enfants.

Or l'empathie historique n'est pas une sympathie pour le passé mais une attitude qui consiste à utiliser ses connaissances pour s'interroger sur les actions commises dans le passé. Trop souvent, elle fut associée au développement d'activités en classe liées à l'imagination ou encore à l'émotion, à l'engagement affectif avec les ancêtres et le partage de leurs souffrances (Lee et Shelmit, 2011). Les élèves doivent comprendre que les gens avant ne voyaient pas le monde comme nous. Et, à partir de là, comment leurs valeurs, idées sont à l'origine de leurs pratiques sociales. Finalité difficile à atteindre, il est vrai, c'est pourquoi certains chercheurs ont pensé, dans le monde anglo-saxon, les niveaux de cette éducation à l'empathie historique.

Pour Lee et Ashby (2011), cinq stades sont identifiables dans une éducation à l'empathie historique :

- le stade initial est celui d'où partent les enfants qui voient les gens du passé comme « stupides » ou « bruts » car ils ont agi très différemment de ce que les gens d'aujourd'hui feraient.
- Le second stade repose sur la capacité des enfants à jauger les actions du passé à partir de stéréotypes généraux.
- Le troisième stade consiste à regarder les actions du passé en différence du monde culturel d'aujourd'hui sans distinguer les valeurs d'hier et de ce jour.
- Le quatrième stade est celui d'une empathie historique limitée : les élèves reconnaissent que les gens du passé avaient un niveau de connaissances différent du nôtre sans pour autant faire preuve de profondeur et d'interprétation.
- Enfin, le stade de l'empathie contextuelle, les actions passées sont vues comme intégrées dans un plus large contexte de vues et de valeurs.

Les élèves rencontrés dans le cadre de ma recherche, font-ils démonstration d'empathie historique et si oui à quel stade ? Comment les enseignements

préalablement reçus (et distincts) sur la Shoah influent-ils sur les capacités d'empathie historique des lycéens rencontrés, après la classe, après la visite¹⁰⁸ ?

Enseigner l'empathie en classe d'histoire pose des défis.

Comment donner du sens au comportement des hommes du passé ?

Comment faire comprendre pourquoi des pratiques sociales qui nous semblent irrationnelles et déraisonnables aujourd'hui étaient communes à l'époque ?

Comment appréhender la perspective de l'autre ?

La classe d'histoire en France sur la Shoah, par exemple, parvient-elle à atteindre ces objectifs ? Et la visite d'une exposition muséale permet-elle d'aller vers ce questionnement ? Par exemple, quels hommes souhaite-t-on comprendre ? Les victimes ou les bourreaux ?

Ces questions m'amènent à retenir que l'empathie historique que je recherche dans les expressions des élèves (*verbatim* des focus groups) n'est pas l'expression d'une imagination ou d'une sympathie vis-à-vis du passé mais inclut une démarche de réflexion, de compréhension des actes commis autrefois. Celle-ci se fonde sur une capacité à apprécier le contexte historique et à prendre en compte une approche multiperspective¹⁰⁹.

Comment alors identifier les indices d'une empathie historique chez les élèves ?

Je m'appuie sur quatre critères mis en avant par Portal (1987)¹¹⁰ :

- les élèves vont-ils projeter leurs propres ressentis et pensées sur les actions observées et visibles dans l'exposition muséale et lors des débats ou au contraire parvenir à les tenir à distance d'eux pour penser ce passé ?
- Les élèves vont-ils distinguer le passé étudié de leur présent ?
- Les élèves vont-ils faire appel à des connaissances historiques extérieures à l'exposition, à l'enseignement reçu en classe pour penser ce passé ?
- Les élèves vont-ils contextualiser tous les cas, toutes les situations exposées et présentées dans le musée ?

108 Et ce d'autant plus qu'il n'y pas d'enseignement volontaire de l'empathie en classe au lycée en France, ce qui n'exclut pas que des professeurs abordent ce concept.

109 Prenant en compte le maximum de points de vue.

110 Portal, C., 1987, *Empathy as an objective for history teaching* » dans *History of curriculum for teacher*, London, Palmer Press, p. 83-133.

Quatre questionnements pour identifier la présence d'une pensée empathique chez des jeunes et permettant de comprendre le stade de développement d'une telle pensée.

Cette capacité empathique à quoi est-elle due ? La classe ? Le musée ? La famille et des pratiques culturelles extérieures au lycée ? Cette question posée en écho aux travaux de Sam Wineburg (2001) qui a montré au travers de différents travaux l'importance des connaissances extérieures à la classe dans la pensée historique des jeunes. Dans une étude de 1996 sur la guerre du Vietnam, après avoir présenté différentes images à des parents et leur enfant adolescent, il met en avant que ce dernier fait preuve d'empathie historique plus facilement que les adultes qui ont vécu la guerre et que cet adolescent prend sa distance avec ce passé pour l'analyser, et ce sans émotion. Cette capacité à mettre son émotion à distance, est le résultat du travail mené à l'Ecole, nous dit Wineburg, et l'empathie davantage le résultat d'une fréquentation d'œuvres culturelles (cinéma, littérature) que d'un apprentissage scolaire¹¹¹.

Dans le cadre de ma recherche qui articule une pratique scolaire avec une pratique culturelle en rapport cependant avec la pratique scolaire (au moins du fait de la présence en continuité du chercheur), vais-je rejoindre les conclusions de Sam Wineburg et faire la part, explicite ou potentielle, des deux types d'apports ou bien serai-je amené à conclure à des interactions entre les deux processus, ce qui ne serait pas à exclure étant donné les conditions (la présence du chercheur, un objet d'histoire et de mémoire susceptible d'activer de l'émotion).

111 Cette empathie historique permet-elle de rapprocher les élèves d'une conscience citoyenne ?

Chapitre 4 : Du côté des études muséales

La recherche portant sur les modes de pensée de lycéens sur la Shoah en contextes scolaire et muséal, il est nécessaire de préciser la façon dont elle s'articule au champ des études muséales. Nous verrons qu'elle s'inscrit dans un des axes de la recherche contemporaine dans ce champ, celui de l'évaluation de la réception par les publics des expositions. Notre question centrale est cependant celle d'un didacticien qui s'interroge sur la façon dont l'expérience de visite muséale mobilise, contribue au développement d'un mode de pensée historien. Si la formation à la pensée historique n'est pas un objet central de recherche en études muséales, elle peut intervenir en arrière-plan d'analyses évaluatives, par exemple dans le travail de caractérisation de comportements attendus, prévisibles dans des musées qui font valoir ou souhaitent développer des objectifs de ce type. C'est la raison pour laquelle je propose de refaire le parcours préalablement opéré, du rapport histoire-mémoire jusqu'au rapport émotion-connaissance historique, cette fois-ci dans les contextes muséaux tels que les études muséales me permettent de m'en saisir.

1. La relation histoire et mémoire dans les espaces muséographiques, le cas des musées d'histoire

Je fais le choix d'aborder cette relation au travers d'une étude de cas : la volonté politique de classer les plages du Débarquement au patrimoine mondial de l'Unesco qui amène la région Basse-Normandie à développer une réflexion collective¹¹² (incluant les institutions culturelles) sur la notion de « tourisme de mémoire » sur laquelle, depuis plus de vingt années, les musées du D-DAY vivent. En effet, tous les musées locaux se sont construits autour des soldats, héros du 6 juin, de leurs aventures, de leurs récits et les objets témoins de cette histoire sont devenus les points phares des collections exposées aux publics. La volonté de classement amène à s'interroger sur le passage d'un tourisme de mémoire¹¹³ (Herzog, Barcellini, 2013) à un tourisme d'histoire (Quellien, 2014), considérant en cela que le visiteur n'a pas l'arrière-plan de connaissances nécessaire pour engager une appropriation

112 Un contrat de destination a été établi par la région pour préparer cette candidature, j'ai été associé à sa mise en œuvre comme responsable du parcours de formation de médiation culturelle de l'ESPE de l'académie de Caen de 1999 à 2016.

113 Tourisme de mémoire, cahier central de la revue Espaces, numéro 313, juillet 2013

directe sans médiation. Ainsi, et parce que la mémoire du débarquement semble s'éloigner des visiteurs actuels (pas de liens familiaux directs avec cette histoire, appartenance à un monde culturel et continental différent...), il semble nécessaire aux décideurs régionaux¹¹⁴ de travailler au développement d'un « tourisme d'histoire », entendant en cela que par une entrée plus historique et moins mémorielle, le visiteur de demain sera plus à même de s'approprier des sites marquant de la Seconde Guerre Mondiale.

Dans ce cadre spécifique et sur cet exemple local, la relation au sein du couple histoire et mémoire fonctionne comme une dynamique qui s'inverse. Après avoir connu une période où la mémoire des événements, des personnages, a permis à un nombre conséquent de petits musées d'ouvrir, l'histoire apparaît désormais comme la seule possibilité de faire vivre une mémoire en la reliant à un présent et à des espaces culturels élargis.

Cette relation entre la mémoire et l'histoire dans l'espace muséal fait l'objet d'études que certains qualifient de muséohistoire (Louvier, Mary, Rousseau, 2012) faisant le lien entre les études muséographiques, les recherches historiques et les sciences sociales dont la didactique de l'histoire. Ces études (Heimberg, 2012b) ont permis de mettre en avant ce triple culte qui domine nos sociétés européennes depuis les années 1970, le culte des musées, le culte des expositions, le culte des commémorations symboles d'une patrimonialisation de l'histoire, qui consiste à permettre l'accès de tous à l'histoire et témoigne du passé mis à disposition de tous. Cette prolifération d'espaces muséaux, d'expositions liés à la guerre, que Yannis Thanassekos (2011, p.24) qualifie de massification, « correspond actuellement à une surchauffe postmoderniste de la mission originelle du musée, à savoir sa mission pédagogique et éducative ».

Ainsi, dans ces espaces, ces lieux où « *s'élabore, se fabrique et s'organise notre vision collective du passé* » (Thanassekos, 2011, p.24), nous observons une dimension historique et une dimension mémorielle. Le visiteur vient au musée ou va voir une exposition pour y découvrir, lire, une vérité rendue possible par le travail des historiens. Les scénographies donnent une place plus ou moins évidente aux propos des historiens, aux démarches d'une communauté scientifique. Mais ces paroles sont attendues par un public qui s'attend à trouver un récit, une histoire expliquée,

114 Nous entendons par là, la délégation au tourisme de la région et la vice-présidence déléguée au tourisme.

présentée. En même temps, le musée par ce qu'il collectionne et expose, présente une vision mémorielle du passé des communautés, des groupes.

Le couple mémoire et histoire s'exprime par tensions et complémentarités dans cet espace muséographique. Les choix qui y sont faits sont révélateurs, indices d'usages publics du passé. Ainsi, au travers d'expositions, nous pouvons identifier des mémoires différentes, « une mémoire patriotique¹¹⁵ » qui s'enracine dans les luttes menées contre l'occupant nazi, « une mémoire politique » qui en plus renvoie à des combats politiques s'exprimant contre la montée du fascisme, « une mémoire communautaire », mémoire d'une communauté de destin, il s'agit ici de la mémoire de persécution avec en fond les camps d'extermination (Thanassekos, 2011). Dans cette optique, la nouvelle qualification de la Shoah depuis la fin des années 1990, dans l'espace muséal, met en avant l'antisémitisme et la politique génocidaire du IIIème Reich, les étapes du processus de destruction massive depuis les persécutions, la stigmatisation, l'exclusion, la ghettoïsation, les déportations. L'espace Shoah du Mémorial de Caen traite de tous ces points¹¹⁶.

Au cœur de cette relation entre histoire et mémoire dans l'espace muséal, la question de la narration est posée.

Pourquoi cet espace dans ce lieu ? Qui est à l'initiative d'un tel espace ?

S'interroger sur les conditions de la construction de la narration dans l'espace muséal est nécessaire au vu des pressions dont les musées d'histoire font l'objet. De même, un mécanisme de déconstruction puis de reconstruction en vue de l'appropriation par les visiteurs est en place. *« L'histoire qui est donnée à voir dans les espaces muséaux est comparable à bien des égards à celle qui s'apprend dans les écoles (...). En effet, elle est elle aussi le résultat d'une déconstruction des connaissances historiographiques, suivie d'une reconstruction narrative qui dépend de nombreux facteurs parmi lesquels les finalités de l'exposition muséale, les principes organisateurs, explicites ou implicites, de la mise en intrigue qu'elle recouvre et la posture adoptée par rapport aux controverses et aux questions potentiellement sensibles induites par la thématique qui est exposée »* (Heimberg, 2012b, p.17).

115 Cette typologie des mémoires dans l'espace muséal est proposée par Y. Thanassekos.

116 Nous le verrons dans la présentation du plan de l'espace dans la seconde partie de notre travail.

2. Pourquoi s'intéresser à la réception par les publics des espaces muséographiques ?

Les liens entre les musées et les politiques dans la cité sont anciens. Cependant, l'engouement des édiles pour les musées s'est renforcé depuis les vingt dernières années. En même temps, les espaces muséographiques présentent un intérêt manifeste pour les visiteurs avec l'émergence de la fonction éducative du musée.

Les institutions culturelles conçues comme des médias et les publics comme des récepteurs s'inscrivent dans la muséologie citoyenne apparue dans les années 1920-1930 aux Etats-Unis. Cette conception de l'espace muséal a alors pour ambition de se préoccuper du public. Il faut cependant attendre 1974 pour que le Conseil International des Musées, ICOM¹¹⁷, inscrive le rôle social du musée dans le marbre, le musée devant contribuer au développement social.

Cette conception muséale est réaffirmée par la Déclaration de Québec de 1984¹¹⁸ qui définit la nouvelle muséologie en préconisant de dissoudre le primat des collections et de se recentrer vers les publics afin que les musées acquièrent une fonction sociale et soient mis à la disposition de l'homme et de la société. Un langage accessible et ouvert, des expositions mettant en avant des valeurs qui ne soient pas uniquement universelles tout en proposant aux objets un statut qui ne soit pas que scientifique, telle est la voie ainsi définie. Les institutions muséales s'adresseront aux citoyens sur des sujets qui les touchent ou les interpellent et à partir de leurs revendications, d'objets d'un patrimoine qui touche de par sa proximité. Ainsi, dans cette conception nous trouvons le réseau international du Musée de la personne (Brésil, Portugal, Québec, USA), lié aux revendications des personnes sur leurs territoires, des classes-musées en Amérique du Sud (Chili), des écomusées. Ces espaces cherchent à impliquer des minorités par l'inclusion de leur mémoire, de leur histoire, dans un récit social plus large.

Dans ce cadre d'évolution de la définition même de l'espace musée, un intérêt tout particulier est porté à la perception, à la réception par les visiteurs des expositions.

La visite d'une exposition est d'abord la visite d'une intentionnalité matérialisée dans un contexte social.

117 ICOM : The International Council of Museums

118 Consultable en ligne : www.revistas.ulusofona.pt (consulté le 05/05/2107)

Une telle vision de la visite au musée rend impératif d'évaluer, de s'intéresser à la réception par les visiteurs des espaces d'exposition. Dès les années 1920, le phénomène de fatigue muséale est connu et les contraintes s'imposant à toute visite font l'objet de recherches. Les travaux menés alors identifient les différentes phases d'une visite, échauffement, plateau et déclin de l'intérêt. Les années 1930-1940 s'intéressent quant à elles aux formes du discours à proposer dans l'espace muséal, à son organisation et son appropriation. Déjà, des travaux distinguent le concept d'une exposition de son scénario. Le développement dans la muséologie d'une approche pédagogique directement empruntée à la conception des séquences pédagogiques en milieu scolaire date des années 1970 et permet aux premiers travaux scientifiques de parler d'évaluation formative, sommative face à une exposition. (Chaumier, 1999) Les années 1990 franchissent un pas en avant important en refusant de continuer d'ignorer le continuum entre l'implication du visiteur dans la visite, le processus de visite et le produit de celle-ci. En recourant à la sociologie, à l'anthropologie et aux *Cultural studies*¹¹⁹, les recherches internationales sur les espaces muséographiques ouvrent la porte à une compréhension des interactions sociales et symboliques face aux expositions.

En France, il faut attendre les années 1980 pour voir apparaître des travaux sur les publics, leurs perceptions (Schiele, 1989). La légitimité scientifique et le développement d'un nouveau domaine de recherche, transversal aux sciences humaines et sociales et qui s'intéresse à ce que « *l'exposition fait au visiteur* » (Davallon, 2000) autant qu'à ce que le visiteur fait de l'exposition, s'inscrit tant du côté du Centre National de la Recherche Scientifique que du côté de l'Université. Citons ainsi, le programme thématique « Muséologie » lancé en 1989 par le CNRS et le programme REMUS conçu par le ministère de l'éducation nationale, mais aussi des revues reconnues aujourd'hui, telle *Publics et musées*¹²⁰, d'une collection *Muséologies* et la mise en place de l'Office de coopération et d'information muséographique (OCIM).

119 Mac Donald, S., Fyfe, G., (dir), 1996, *Theorizing Museums. Representing identity and diversity in a changing world*, Londres, Blackwell Publishers/The sociological Review.

120 Revue des presses universitaires de Lyon et devenant en 2003 *Culture et Musées*. (Actes Sud)

3. S'intéresser à la réception d'une exposition par les publics : revue d'un champ scientifique

L'évaluation, dans le sens de mise en place de dispositifs pour identifier et analyser les formes de la réception des expositions par les publics, est un champ scientifique qui date d'une trentaine d'années. De nombreuses structures muséales ont produit et produisent des enquêtes, des rapports sur cette thématique de la réception, sans lien entre eux et le plus souvent dans un registre « marketing ».

« En 1916, Benjamin Ives Gilman diffusait les résultats d'une enquête dans un article intitulé « *Museum Fatigue* », publié dans la revue *The Scientific Monthly*. Au cours de cette enquête, Gilman avait photographié et recensé trente postures qu'il qualifiait de contraignantes pour les visiteurs. Regroupées en neuf catégories, ces attitudes corporelles illustraient chacune un type d'effort physique exigé pour pouvoir observer les objets disposés dans des vitrines qu'il jugeait à l'évidence inadaptées. Gilman invitait donc les musées à revoir leur conception des installations afin que les visiteurs n'aient plus constamment à se pencher, à s'accroupir ou à se contorsionner ». (Schiele, 2014, p.8) Cette enquête marque le début des études portant sur les publics, l'observation de leurs comportements, de leurs attitudes dans l'espace muséal ou d'exposition. Depuis une trentaine d'années, ces études se sont multipliées et se distinguent par « un regard » (Moscovici, 1984) propre, elles relèvent d'un champ scientifique caractéristique dans lequel se situe aussi ma recherche. Ce domaine scientifique se rapproche de plus en plus d'une discipline réunissant pour cela des chercheurs engagés dans un même but, des protocoles identifiables, et disposant aussi de ses revues phares, *Cultures et Musées en France* et *Visitor Studies* aux Etats-Unis¹²¹.

Dans ce champ, les études des publics « *aujourd'hui englobent tout, du comportement des visiteurs à leur imaginaire* » (Schiele, 2014, p.10) Elles se sont éloignées des premiers travaux des années 1920, très liés au béhaviorisme qui place le comportement¹²² au centre du regard du chercheur, car il est une réponse

121 *Visitor Studies*, publié par Taylor and Francis à partir de 2007. Ce périodique a été précédé par *Visitor Studies* (volumes 1 à 9, 1989-1997), *Visitor Behavior* (volumes 1 à 12, 1986-1997), *Visitor Studies Today* (volumes 1 à 9, 1998-2006) publiés par la Visitor Studies Association (fondée en 1990), et *The International Laboratory for Visitor Studies Review (ILVS Review)* (volumes 1 et 2, 1988-1992), publié par l'Université du Wisconsin à Milwaukee.

observable provoquée par des stimuli. « *Un apprentissage n'est alors qu'une habitude acquise qui résulte de l'exposition prolongée à des stimuli répétés* » (Schiele, 2014, p.11). Les études alors s'intéressent aux comportements, aux obstacles de la visite, sans tenir compte encore de l'expérience de visite. En cela, ces travaux permettent de distinguer ce que nous dénommons parcours topographique (attitude comportementale) du visiteur dans l'espace d'exposition, et parcours conceptuel (attitude langagière, expérience de visite réelle).

C'est par le rapprochement avec le cadre scolaire, que certains chercheurs (Gibson, 1925, Bloomberg, 1929) vont s'intéresser aux questions posées par les apprentissages et établir des liens entre la fonction muséale de conservation, de protection et la fonction éducative.

Dans les années 1940, Cummings quitte le domaine de l'étude des comportements pour celui des réactions des visiteurs, et il le fait d'abord dans des foires avant de revenir vers les musées. Il parvient à mettre en avant des facteurs qui permettent, selon lui, de dire ce qui rend efficace une exposition : le divertissement est à penser, l'histoire (comprenez-vous cette exposition ?), la participation du visiteur... Il accorde de l'importance au visiteur qui dans son expérience de visite a un rôle à jouer et ce dès les années 1940 ! Il faut attendre les années 1960 pour que soient prises en compte à la fois les conditions sociales qui président à la formation des dispositions individuelles (Bourdieu et Darbel, 1969) et l'ensemble du dispositif social de production de sens par le musée (Veron et Levasseur, 1983). Dans les années 1990, l'expression d'évaluation muséale s'impose et l'engouement des structures culturelles pour cette approche est réel et donne lieu à des colloques, des symposiums¹²³. Nous voyons alors se développer différentes formes d'évaluation : préalable, sommative, en cours d'exposition.

En France, les musées se sont alors intéressés à des formes d'évaluation reposant sur la satisfaction, avec des liens distendus avec la recherche scientifique, pendant qu'au Québec le Musée des Civilisations développait son secteur d'évaluation et de la recherche. « *Ainsi, l'évaluation est vue comme la clé de voûte de l'intégration et de*

122 Citons par exemple l'étude de 1925 à 1936 d'Edward S. Robinson et Arthur W. Melton dans trois musées d'art autour du déplacement, de l'attitude du visiteur.

123 Le Musée de la civilisation (Québec) a organisé un important symposium en évaluation en 1994 (actes parus en 1995)

la coordination des activités du musée (Schiele, 2011). Autrement dit, la recherche de l'efficacité de l'exposition, au nom d'une communication réussie avec le visiteur, non seulement réoriente la mission du musée, mais surtout entraîne une réingénierie de l'institution elle-même » (Schiele, 2014, p.43).

Aujourd'hui, le champ scientifique des évaluations muséales est confronté à plusieurs enjeux. Le premier s'inscrit dans la nécessité d'une plus grande cohérence des études entre elles. En effet, si celles-ci se répandent, elles restent le plus souvent confinées à la seule connaissance de la structure muséale concernée.

Le second enjeu qui s'impose est de développer une autonomie propre pour des études portant sur l'un des quatre domaines suivants : les espaces, les médiations, les services, les publics. En effet, le lien entre recherche et musée est fort mais ne doit pas cantonner les études à la seule dimension d'application. Les études, les travaux d'évaluation en contexte muséal peuvent développer des cadres théoriques indépendants des attentes immédiates des musées. L'appropriation de l'exposition par le visiteur nécessite réflexion et approche scientifique sur un ensemble de points qui ne peuvent se résumer à la simple ergonomie de l'espace : quelle lecture des textes présents dans l'exposition depuis les cartels jusqu'aux textes explicatifs font les publics ? (Lecture individuelle ? entre pairs ? entre membres d'un même groupe de visite, à voix haute ou silencieuse ?) Quelle signification le visiteur donne-t-il à la visite au musée ? (Eidelman, 2013)

Sur ce dernier point, dès 1989, à la Cité des sciences et de l'industrie, des études préalables à la programmation d'expositions faisaient apparaître chez les publics des attentes de l'espace muséal. Le visiteur se rend au musée pour y « lire » un discours. Le projet de recherche EECCOOT (Environnement d'exploitation de contenus culturels ouverts orientés télécommunication) mené par l'École normale supérieure de Lyon, le laboratoire LET (laboratoire d'économie des transports), le musée Gadagne et la société ToutOphone, en 2004 a montré que le public accordait beaucoup d'importance à la nature de l'émetteur, à la provenance du discours explicatif sur une application téléphonique lui permettant d'accéder à des informations sur son téléphone dans sa déambulation pédestre et touristique.

Les publics cherchent la médiation partout où elle est présente. Ils ont ce goût du savoir qui reste manifeste et la médiation leur semble le moyen d'accéder à ce savoir

exposé (Deshayes, 2009). En effet, capter l'attention du visiteur reste un enjeu de taille et difficile à acquérir dans un contexte médiatique et numérique construit sur le « zapping » permanent (Le Marec, 1997).

Evaluer en espace muséal ne signifie pas collusion avec les objectifs de l'institution muséale, il ne s'agit pas de marketing et d'y inféoder la démarche scientifique (Le Marec, 1997). La volonté de mieux connaître les publics (Le Marec, Eidelman, Gottesdiener, 2013) par leur étude sociologique qui ne peut se confondre avec un marketing culturel, mais aussi par une étude de l'appropriation des langages dans l'espace muséal, passe par un développement de protocoles de recherches en sciences sociales et même en psychologie expérimentale.

Les approches sont donc diverses (Chaumier, 1999) et connues aujourd'hui (Daignault, 2011) y compris dans leur développement qualitatif (Candito, 2010) et les chercheurs¹²⁴ poursuivent dans cinq directions identifiées par Serge Chaumier.

L'approche sociologique qui porte sur la connaissance des publics et l'analyse des représentations sociales, l'approche ethnographique qui travaille sur les comportements dans l'espace de l'exposition, l'approche psychologique qui privilégie l'analyse des interactions avec les expôts ou entre les visiteurs, les sciences de l'information et de la communication qui s'attachent aux dispositifs de médiation, comprenant tant l'analyse linguistique que sémiologique de l'exposition, les sciences de gestion réfléchissant aux lectures issues du marketing. Les convergences se font entre ces approches pour favoriser les complémentarités.

Ainsi, mon travail de recherche, par les hypothèses qu'il retient, se dégage de l'opérationnalisation consécutive aux résultats obtenus et s'inscrit dans ces axes du champ scientifique de l'évaluation muséale. Plus précisément, je lie l'approche dite psychologique par Serge Chaumier à celle qualifiée d'ethnographique. L'observation et la compréhension des comportements des élèves dans un parcours topographique mais aussi dans une expérience de visite me permettent de réfléchir à leur appropriation d'une exposition. Celle-ci, confrontée à la mise en récit muséal m'offre la possibilité de voir ce que donne la mise en exposition. Se pose alors toute une série de questions dont celle du rôle de l'émotion.

124 Citons Serge Chaumier, Lucie Daignault, Jean Davallon, Sophie Deshayes, Jacqueline Eidelman, Marie-Claire Habib, Hana Gottesdiener, Daniel Jacobi, Jöelle Le Marec, Bernard Schiele...

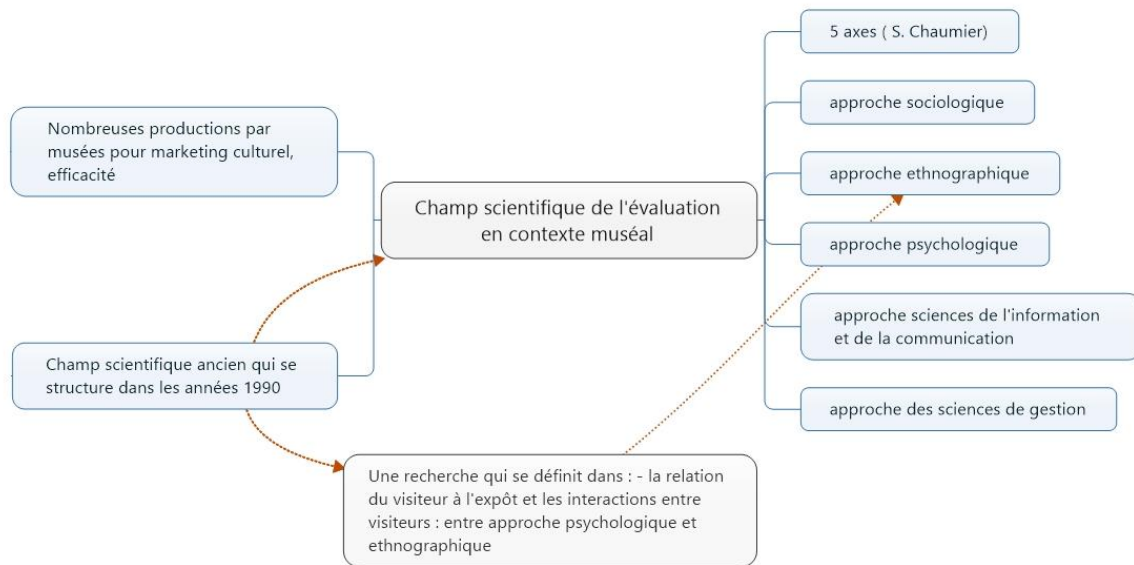


Figure 2 Champ scientifique de l'évaluation en contexte muséal

4. L'émotion dans l'espace muséal

La relation émotion/musée fait l'objet de peu d'études et je m'appuie sur les travaux menés par le Pôle de Recherche National en Sciences affectives financé par la Confédération Helvétique, pour réfléchir à cette relation sous tensions. En effet, les acteurs du monde culturel ne voient pas toujours d'un bon œil l'émotion qui peut éloigner rapidement le visiteur du message recherché dans toute exposition.

Mais l'émotion peut également faire l'objet d'exposition, telle celle dénommée *Mélancolie : génie et folie en Occident* en 2005 au Grand Palais à Paris.

Les expositions peuvent avoir pour fonction de déclencher des émotions. Les émotions esthétiques sont les premières recherchées et ce depuis toujours dans les musées d'art. Deux réflexions sont menées sur les émotions alors suscitées dans ce cadre : la première s'intéresse à ce qui déclenche l'émotion (couleur, symétrie...), la seconde à ce qui peut, chez le visiteur, favoriser l'émergence de telle ou telle émotion esthétique (Sander, 2011).

Dans d'autres cas, l'émotion n'est pas forcément recherchée. Les musées d'histoire affichent avant toute chose leur volonté de transmettre et de témoigner d'une histoire locale dans un espace, un lieu dédié à cet effet. «Vivre une expérience unique » est devenu un slogan partagé par de nombreux musées d'histoire sur la Seconde Guerre Mondiale en Normandie, il s'avère que ceux-ci visent à grands renforts de moyens technologiques à mettre en situation, à présenter des conditions proches de la réalité passée. Ainsi, au musée *Airborne Museum* de Sainte-Mère l'Eglise dans le département de la Manche, le dernier bâtiment construit¹²⁵ « opération Neptune » est censé plonger le visiteur dans la situation d'un parachutiste américain. Il entre dans un bâtiment qui présente la forme d'un hangar à avions, marche au-dessus d'un parachute, traverse une reconstitution d'avion, essuie des tirs de défense anti-aérienne allemande... Plus qu'une émotion, il s'agit de présenter les conditions de l'époque et de faire vivre une expérience inoubliable à la limite du divertissement.

Cependant, des expositions d'histoire peuvent déclencher de l'émotion chez le visiteur. Ces émotions sont de différentes natures. Elles sont « utilitaires » provoquant la peur, la colère... et sont un ressort de la scénographie. On « joue » sur celles-ci pour faire cheminer le visiteur dans le message délivré par l'exposition. Elles peuvent être morales (la culpabilité, la honte) et sont un ressenti de l'expérience de visite. La visite de l'exposition sur les génocides et violences de masse au Mémorial de Caen s'appuie sur de telles émotions chez le visiteur au vu des expôts présentés. Quelle émotion pour celui-ci face à des objets d'enfants ayant appartenu à des Juifs déportés ?

Ces émotions sont au service de l'expérience de visite et ne doivent pas être source d'inquiétudes. Les recherches en sciences affectives indiquent que l'opposition « raison/passion », « cognitif/affectif » n'est pas justifiée (Sander et Scherer, 2009). Il y a une dimension cognitive de l'émotion et les études portant sur l'évaluation cognitive montrent que ce qui fait émotion chez certains ne provoque rien chez d'autres. Il existe une subjectivité dans le déclenchement d'une émotion lors d'une visite. Celle-ci dépend de la variabilité intra et inter individuelle de chaque visiteur (Falk, 2012) durant la visite. Il est possible de prévoir les réactions des visiteurs face à une scénographie, car l'émotion n'est pas irrationnelle et imprévisible.

La plupart des expositions, y compris en musée d'histoire, révèlent un discours et s'inscrivent dans une démarche qui donne toute sa place à l'émotion du visiteur.

125 Bâtiment inauguré en 2016 et musée qui reçoit plus de 300 000 visiteurs par an.

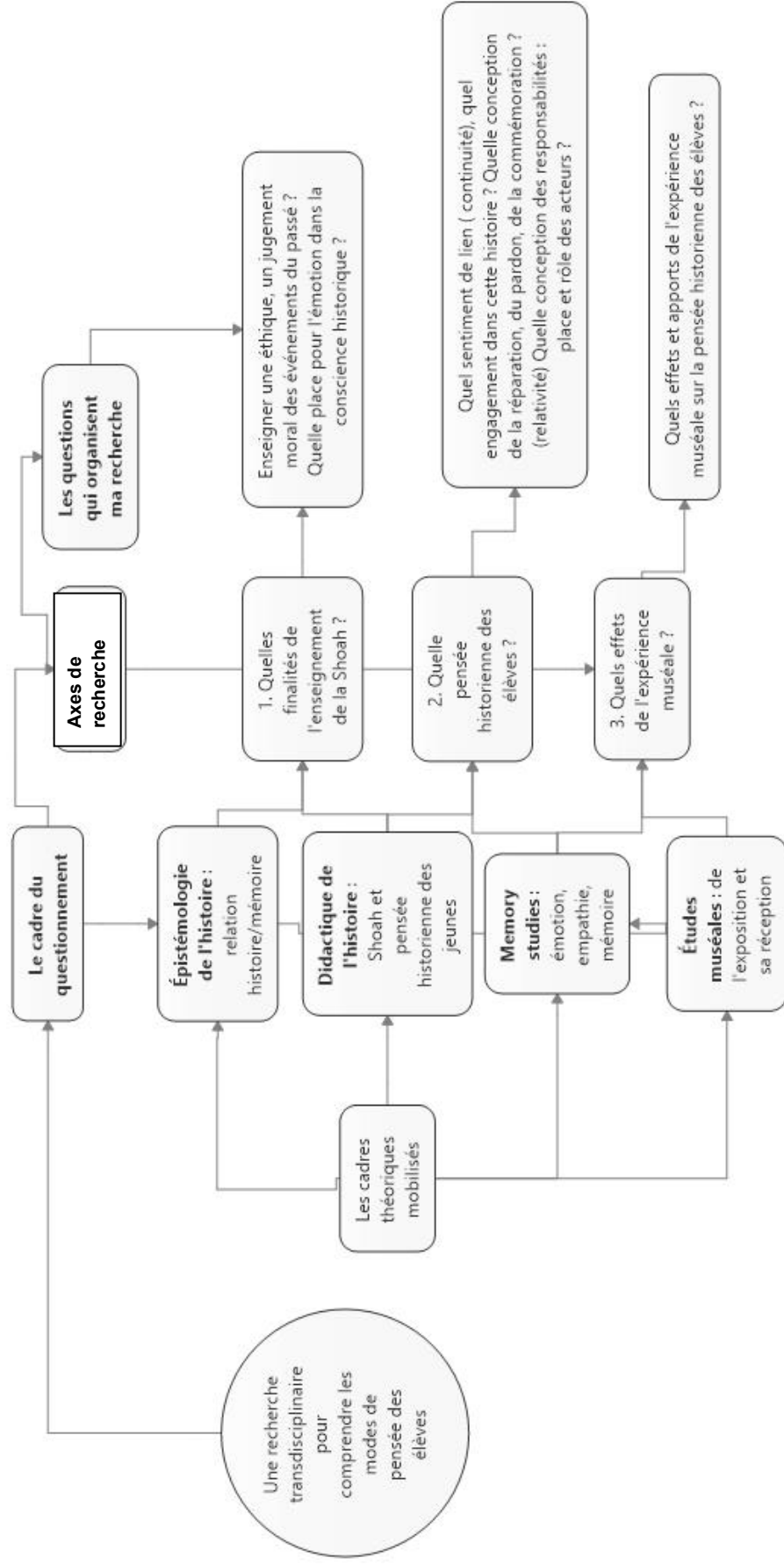
Celle-ci peut être utilitaire, morale mais aussi épistémique liée à l'intérêt du visiteur pour le sujet exposé. Ces émotions s'expriment de différentes manières et de façon plus ou moins visible lors de la visite.

Si l'exposition provoque de l'émotion, cette dernière est aussi au service de son message. Tout d'abord, l'émotion peut faciliter la perception, l'attention, la prise de décision ou encore le jugement moral. L'attention émotionnelle décrit que les stimuli émotionnels capturent notre attention et la retiennent. Ainsi, un objet qui est émotionnel augmente l'attention du visiteur. De même, une mémoire émotionnelle d'événement traumatique ou douloureux (la Shoah par exemple) va susciter une attention particulière chez le visiteur qui cherchera des éléments déjà connus. Le déclenchement émotionnel provoque une réponse qui peut prendre différentes formes. Elle peut tendre à l'action, le visiteur se tend vers l'élément exposé (il regarde de plus près, se penche, effectue un mouvement vers l'expôt), entraîner une réaction psychophysologique, et créer un ressenti conscient d'intérêt envers l'élément en question.

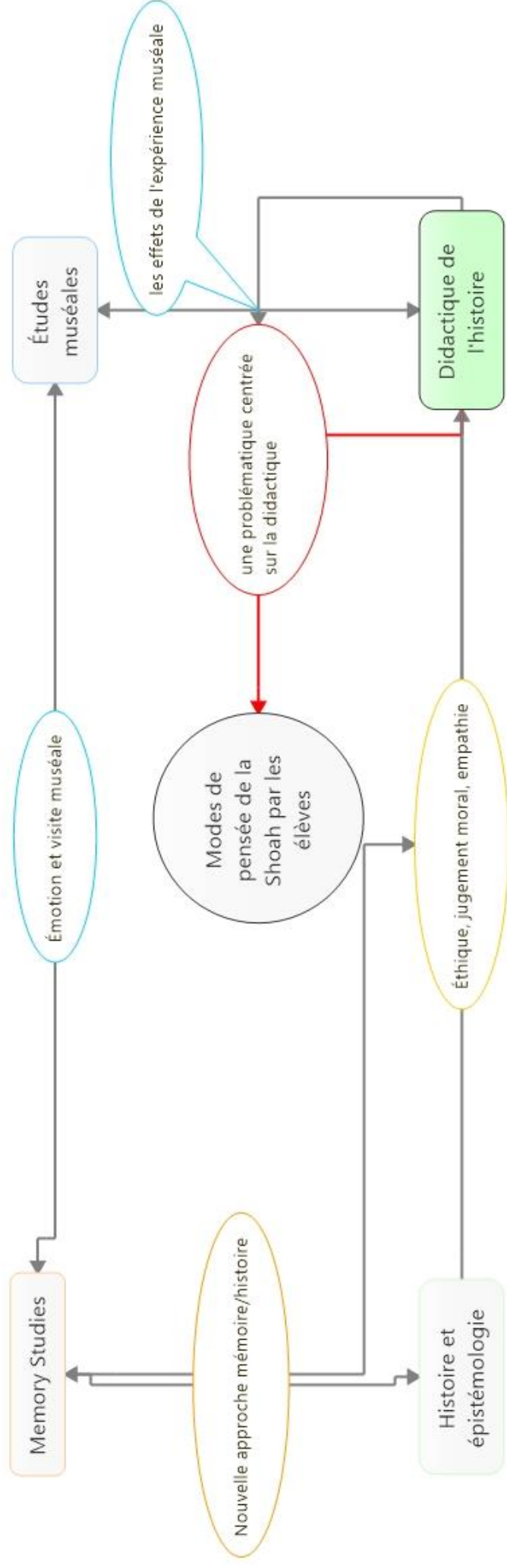
L'émotion peut servir l'exposition et jouer sur les différentes réactions émotionnelles prévisibles de la part des visiteurs. Cependant, du point de vue de l'institution muséale, il est nécessaire que l'émotion et le message de l'exposition aillent dans la même direction. En effet, une exposition qui délivrerait un message empli d'une émotion non souhaitée s'éloignerait de son intention originelle. Il apparaît nécessaire de maîtriser les effets attendus de l'émotion provoquée par une exposition. Ceux-ci sont utiles à l'intérêt du visiteur mais si une scénographie provoque une émotion non voulue, alors le message sera brouillé. C'est pourquoi les études de réception par les publics d'exposition dans différents contextes sont nécessaires pour permettre une meilleure connaissance des mécanismes de compréhension. Ma recherche s'inscrit dans ce cadre de travail. J'ai souhaité identifier l'émotion (quelle nature d'émotion et à quoi est-elle due?) des élèves face à l'exposition du Mémorial de Caen et comprendre si celle-ci est au service de leur compréhension.

Conclusion

Pour conclure, le cadre théorique dans lequel je m'inscris fait appel à des références plurielles. En cela, je me place dans le cadre interdisciplinaire des *Memory Studies* et plus particulièrement comme chercheur en didactique, je prends appui sur les sciences cognitives et les études muséales pour questionner la relation établie par les élèves entre leur présent et un passé douloureux, la Shoah. J'ai choisi de présenter sous la forme d'un schéma mes questions de recherche issues de cette réflexion théorique.



Figures 3. Schéma du cadre théorique, de mon questionnement et des interactions entre les quatre champs d'études mobilisés.



LE CADRE METHODOLOGIQUE

Introduction

Ainsi que la partie théorique vient de le montrer, ma recherche tire parti des inter-ou transdisciplinarités déjà constituées en champs, tout en n'omettant pas l'existence, les questionnements spécifiques et les apports de disciplines autonomes (épistémologie de l'histoire, didactique de l'histoire). Parce que notre problématique est située en didactique de l'histoire, elle adosse à ces champs déjà existants une interdisciplinarité inédite (avec la didactique de l'histoire), tout en exploitant le potentiel de certains de ces champs, en particulier autour des questions de compréhension des phénomènes de mémoire et d'émotion. La méthodologie de recherche reflète ces articulations.

Dans cette partie consacrée à ma méthodologie de recherche, j'ai choisi de présenter les focus groups tant du point épistémologique que théorique, les guides d'entretien construits et menés. Je dresse également un état des usages de l'eye-tracker¹²⁶ en présentant la méthode utilisée pour établir ce que j'appellerai plus tard les chemins du regard. Le suivi des élèves dans l'espace de visite du Mémorial de Caen se fait dans un cadre de travail qui est celui de l'évaluation en espace muséal, présenté en première partie, mais dont le cadre méthodologique est proposé ici. L'espace consacré aux génocides de masse au Mémorial de Caen est présenté, plan, zones d'exposition, expôts, images et je focaliserai sur des données qui ont retenu l'attention des élèves pour identifier les effets de saillance visibles dans la scénographie.

Diversité des données et des temps de l'enquête : les élèves ont été plongés dans cette recherche de novembre 2014 à mai 2015 et ont pu suivre l'évolution de mon questionnement et ont eu un petit retour en fin de recherche sur les suites de cette collaboration. Des élèves volontaires qui ont été acteurs de la recherche, plongés dans des groupes d'entretien puis dans une visite muséale équipée de lunettes eye-trackers.

Je me situe dans une approche constructiviste qui conçoit la science comme une construction de modèles dans lesquels le sujet est actif. Le choix du focus group va

¹²⁶ Equipement technologique utilisé grâce à l'équipex Matrice, www.matricememory.fr

dans ce sens et je justifie ce choix par la volonté d'identifier les représentations d'une part et d'autre part par la construction de la réalité par les acteurs, ici les jeunes, au travers de leurs représentations. Cette recherche s'appuie donc sur une méthode dite qualitative ce qui réfère davantage à la méthode suivie qu'à la nature même de la recherche (Pelletier et Demers 1994). Je présente dans un tableau récapitulatif page 193 les questions de recherche et les choix méthodologiques menés

Chapitre 1 : Présentation des focus groups : un choix scientifique à expliquer

Mon choix de mener des focus groups¹²⁷ est celui de permettre à la fois l'exploration des logiques des acteurs et l'identification des résultats pratiques de ces logiques. Il s'agit de recueillir de l'information sur le concept de passé douloureux, sur sa perception ou non, sur son acceptation ou non par des acteurs, les élèves. Au-delà, il s'agit de comprendre les mécanismes de pensée d'un groupe de 18 élèves sur une expérience menée sur sept mois.

Selon les entretiens et selon les acteurs (autour de passés douloureux, de leur réparation, de leur possible réconciliation), les questions suivantes sont celles qui retiendront mon attention ou tout au moins conduisent ma réflexion :

- de quelles finalités de l'enseignement de l'histoire parle-t-on lorsque nous évoquons ces questions en classe ?
- peut-on, doit-on enseigner une éthique de l'Histoire ? Un jugement moral au sens éthique du terme existe-t-il chez les élèves ? Quelle place pour l'émotion dans leur mode de pensée ?

Au travers de la méthode d'enquête retenue, j'ai pu regrouper des informations sur le concept proprement dit (passé douloureux) et qui était défini avant les focus groups, relever les représentations des groupes cibles, leurs attitudes, leurs résistances, leurs croyances pendant l'entretien.

1. Origines et Définition du focus group

L'appellation hybride focus group recouvre des dénominations variées, groupe de discussion, interview de groupe, entrevue de groupe, groupe focalisé, entretien collectif et suggère que l'objectif de l'exercice est d'interviewer un groupe qui est considéré comme porteur d'un point de vue consensuel. Derrière ce terme générique se cache une seule et même intention du chercheur en sciences sociales : le recueil de données sur un terrain choisi. Par commodité de langage, j'ai retenu le terme focus group et l'usage que j'en fais correspond à leur définition : faire émerger la

¹²⁷ La publication des verbatim contrôle le biais de proximité.

parole sur un questionnement pour comprendre ses origines, les interactions entre les participants.

En fonction des ancrages épistémologiques et des objets de recherche, le chercheur prendra le focus group comme lieu de production des données, comme objet même de recherche, sujet de recherche (Kitzinger et Barbour, 1999, p. 20). Les objectifs de production des focus groups peuvent être suffisamment divers, pour qu'une même appellation ne puisse s'employer pour toutes les situations. Le focus group peut être employé pour la compréhension des comportements et des attitudes d'un groupe cible, pour l'exploration de situations dites sensibles, pour l'étude d'un groupe sujet ou restreint, pour la création d'un espace de débat et de délibération dans un environnement virtuel ou réel, pour l'exploration de phénomènes humains vécus par plusieurs personnes, etc. Lancé par Paul Lazarsfeld et son collègue Robert Merton durant les années 1940 au sein du bureau des recherches en sciences sociales appliquées de l'université de Columbia pour tester les réactions des populations à la propagande et aux informations radiodiffusées, le dispositif a été étendu à un large éventail de disciplines. Dès les lendemains de la Seconde Guerre Mondiale, la méthode dite de focus group devient l'outil de travail principal des recherches de marketing et d'enquête d'opinion publique (Kidd and Parshall, 2000) mais reste en marge des recherches académiques. Le focus group est alors considéré comme une simple technique de collecte d'informations et n'est nullement regardé comme un dispositif de recherche en lui-même. Les focus groups mettent alors en avant les perceptions des publics suite à des campagnes de marketings, d'informations publicitaires. Lazarsfeld poursuivait des travaux quantitatifs (sondage ou enquête d'opinion) cherchant à engager et à s'engager auprès des consommateurs au travers d'un langage plus naturel et ainsi à recueillir des données empiriques. Il a alors confié à Merton le développement de cette nouvelle technique. Lazarsfeld et Merton répondaient à des impératifs économiques, comme le souligne Morgan (2002) : les focus group requièrent moins de temps, moins d'argent (comparativement aux sondages ou aux enquêtes). Il s'est avéré que le dispositif produit des résultats intéressants, permettant d'accéder à des financements. Alors, le dispositif soulève l'intérêt et est rapidement accepté par les chercheurs en marketing. Dans les années 1950, le focus group est utilisé dans les recherches en marketing social, les compagnies définissant les sujets d'études et passant « commande » de focus

groups à des équipes scientifiques pour les aider à analyser les résultats. On commence à assister à une uniformisation des pratiques. L'intérêt porté à la méthode est de mesurer les réactions des opinions publiques par leur réception d'opérations de marketing mais également de comprendre les réactions de celles-ci suite à des décisions qu'elles soient économiques, politiques. Dès les années 1970, dans la lignée des travaux menés par le chercheur brésilien Freire, les recherches action s'intéressent aux méthodes qualitatives capables de faciliter la production de savoirs par et pour les sujets observés. Ainsi, les focus groups deviennent un outil méthodologique très prisé dans les études médicales, de santé. Les usages des focus groups évoluent. En effet, plusieurs aspects de cette instrumentation se révèlent prometteurs dans une perspective interculturelle, notamment auprès des populations à tradition orale ou encore pour saisir toutes les nuances des enjeux culturels en cause lorsqu'il est question de santé ou d'éducation (Simard, 1989). Les travaux menés se sont alors largement inspirés des focus group en marketing lorsque des recherches concernaient des thématiques telles la planification des naissances ou encore l'efficacité des programmes d'éducation populaire. Le dispositif est aussi utilisé en développement international pour évaluer des programmes, réviser des procédures (UNICEF, USAID...)¹²⁸.

Les chercheurs associent focus groups et recherche qualitative depuis les années 1970. Les premiers ouvrages sont publiés chez Sage (Krueger¹²⁹) et mettent en avant le côté qualitatif des dispositifs. En même temps, la recherche en éducation s'inspire des méthodes de l'ethnologie, du courant ethnométhodologique, de l'interactionnisme symbolique et des dispositifs de recherche sur le terrain avec divers groupes sociaux. Une association de divers courants, la psychologie de groupe, l'ethnométhodologie..., la recherche action a mis en évidence l'importance de prendre en considération le groupe et sa dynamique, comme entité. Assez rapidement le champ d'étude des focus groups présente des façons différentes de voir le groupe. Traitant de l'évolution des pratiques en recherche-action, Deslauriers (1992, pp. 42-43) constate que « *les successeurs de Lewin ont donné aux participants une place plus significative que celle donnée par Lewin lui-même. Dans*

¹²⁸ Unicef : Fonds des Nations Unies pour l'Enfance, création en 1946.

USAID : Agence des États-Unis pour le développement international, création en 1961.

¹²⁹ Krueger, R.A, Casey, M.A, 2015, Focus groups, a practical guide for applied research, University of Minnesota, vol.5, Sage.

le courant du changement organisationnel, le groupe est utilisé dans le but de procéder à une modification de la culture organisationnelle et du comportement. La recherche-action est une façon de procéder à des changements par le haut en se faisant plébisciter par la base (...) Un autre courant [est] celui de la dynamique de groupe et de la croissance personnelle. Dans cette optique, le groupe est au service de la personne pour des fins de connaissance de soi et de développement des habiletés interpersonnelles. Une autre tendance est celle de chercheurs qui veulent établir un nouveau lien entre le chercheur et les sujets de la recherche [...] le groupe poursuit un objectif de changement social et politique et constitue un moyen d'action. »

Les sciences sociales recourent plus largement au focus group à partir des années 1990 et ce d'abord dans l'espace anglo-saxon¹³⁰ puis dans les années 2000 le champ d'utilisation des focus groups s'élargit considérablement : en psychologie (Wilkinson 2003), en sciences de l'éducation (Wilson, 1997), en pédiatrie (Heary et Hennessy, 2002), en sociologie (Garrison, 1999).

Dans tous ces champs d'étude, les focus groups sont alors utilisés pour :

- mesurer les réactions des opinions sur des sujets polémiques (Expérimentations animales – Macnaghten, 2001), sur des questions relatives à l'identité nationale, sur des questions créant des débats dans des espaces communautaires.
- Identifier et comprendre les mécanismes de fabrication des opinions, des représentations des opinions, en mettant en avant les mots-clés identifiés lors des discussions.
- Permettre la stimulation dans le débat et faciliter l'acceptation du changement ou la redéfinition des problèmes des membres participant du groupe dans une voie plus politique (Johnson 1996).

Dans l'espace français, Alain Touraine développe l'utilisation des focus groups dans la lignée de Johnson (1996) qui met en avant le fait que la méthode focus group

¹³⁰ Macdonald et Wilson, 2005, *Research into the musical identities of profesional jazz musicians in the UK*, vol.33, issue 4 (consulté en ligne sur journals.sagepub.com le 05/05/2015)

permet l'accès à une connaissance incodifiée¹³¹ et peut stimuler l'imagination dans la recherche du chercheur. La proximité par les interactions du chercheur et de l'enquêté permet l'imagination dans la recherche. Certes, la proximité du chercheur et de l'enquêté peut constituer une limite à l'utilisation des focus groups mais la publication des verbatim permet de contrôler ce biais.

Depuis dix ans, le champ de l'éducation a bénéficié de tout cet apport et l'a graduellement intégré pour la collecte de données.

Au final, la naissance et le développement des focus groups montrent quatre modèles d'utilisation depuis les études de marketing, en passant par celles menées par les organisations publiques, les études participatives, les études sanitaires et enfin celles en sciences de l'éducation et plus précisément en didactique.

2. Ancrages théoriques des focus groups

Choisir de travailler avec des focus groups c'est s'inscrire dans un cadre théorique qu'il m'est nécessaire de présenter ici. En effet, certains courants de pensée leur ont apporté une caution théorique, car ces théories rationalisent ce qui est obtenu sans pour autant l'infléchir.

Tout d'abord, la psychologie sociale avec la perspective lewinienne de la dynamique de groupe (1948). Le groupe est au cœur de tout processus de changement mettant en avant la dynamique particulière du groupe de telle sorte qu'il détermine les comportements et attitudes des individus qui s'y rattachent. Dans le choix du focus group, je prendrai en considération cette entrée qui cherche à comprendre les mécanismes de fonctionnement au sein d'un groupe, la place et le rôle des individus en son sein. La phénoménologie sociale (Schutz, 1967) utilise les focus groups pour étudier et comprendre les interactions entre les sujets. Enfin, la psychosociologie (Kitzinger, 2004 – Markova, 2003) a démontré la pertinence des focus groups dans une perspective centrée sur les représentations sociales. Celles-ci désignent un ensemble de croyances, d'opinions, et d'attitudes qui se constituent au sein des groupes et par les interactions entre les individus.

¹³¹ Incodifiée parce que les connaissances qui vont émerger de cette collecte par les focus groups ne répond pas à des attentes figées. Le chercheur va apprendre autant de son terrain que les acteurs du terrain des résultats de la recherche.

En choisissant de mener des focus groups pour comprendre comment des lycéens réagissent face à un passé douloureux, je m'appuie sur ces cadres théoriques au sein desquels toute production sociale s'appréhende d'abord à partir de l'activité d'acteurs interagissant. J'ai retenu les pistes d'analyse suivantes :

- comment fonctionne le groupe et que se passe-t-il entre les individus sur certaines questions sensibles ? Question qui m'amènera à préciser les modalités de réalisation des entretiens pour tenir compte de ce questionnement en observant les comportements des uns et des autres dans le groupe.
- quelles sont les réactions premières des élèves face à un sujet difficile qui fait appel à une dimension morale de l'Histoire ? Quelles sont leurs réactions après discussion et échange entre eux ? Quelles sont les interactions observables ?

La dimension expérimentale de la recherche dont l'enjeu est de saisir les réactions des interviewés face à une situation particulière, de « provoquer les opinions » des enquêtés et de chercher ensuite les facteurs explicatifs ne sera pas au cœur de notre démarche. Je me situe davantage dans une recherche exploratoire de type délibératif : comprendre les perceptions, sentiments, attitudes et motivations s'inscrit véritablement au centre de notre recherche. Les focus groups sont mis en œuvre pour comprendre les mécanismes d'acceptation, de représentation et de construction des passés douloureux chez les élèves. En effet, le choix du focus group dans mon projet, est réalisé pour obtenir des informations (perceptions, réactions, opinions des jeunes face à des passés douloureux et à la possibilité de les « réparer », de les pardonner) en tant que produits d'interactions sociales. La question de la production de données se pose ensuite : dois-je mener des focus groups en lien avec des enquêtes individuelles et des questionnaires ? Je fais le choix de prendre les focus groups comme méthode unique de collecte avec des groupes créés, ce que le protocole présentera dans les pages suivantes. Cependant, chaque élève enquêté a rempli un questionnaire individuel avant la visite du Mémorial, un entretien individuel à chaud sur les impressions de visite a été mené et surtout un entretien cinq mois après l'expérimentation a été réalisé. Les deux enseignants des deux classes ont répondu à des questions sur leur protocole pédagogique.

J'ai donc privilégié les entretiens de groupe et mis en place un entretien individuel en fin de protocole et donc développé une approche combinée dont l'objectif était de

mesurer aussi les influences ayant pu s'exercer sur les élèves, entre l'expérimentation menée et le temps de la rencontre individuelle. Il s'agissait également de ne pas mener d'interprétations abusives à partir des données des lunettes eye-tracker.¹³²

La collecte des données est donc complexe, partant des entretiens de groupe, de l'usage de lunettes spéciales lors de la visite du musée pour comprendre ce que les élèves ont regardé, et d'entretiens individuels cinq mois après l'expérience.

3. Le protocole de recherche

Le protocole présenté ci-dessous fixe donc les phases du travail pour mener à bien les focus groups. Trois phases sont identifiables.

La première, la collecte des données, s'inscrit dans un contexte qu'il convient de bien cerner : combien de focus groups, combien de participants ? Cette phase s'appuie sur un guide d'entretien.

La seconde, le traitement des données qui renvoie à la méthode de transcription et de traitement de celle-ci.

La troisième l'analyse des données.

Le focus group, un choix d'enquête à l'origine de la maquette d'entretien

Mon choix de mener des entretiens collectifs reposait sur l'espoir que les réactions des élèves puissent amener des réponses, des attitudes individuelles et collectives intéressantes. Il m'a semblé plus facile pour les jeunes volontaires de faire part de leurs opinions dans un échange entre pairs plutôt que de façon individuelle dans un lien unique avec moi. Les opinions qui apparaissent dans les focus groups s'enrichissent des idées des uns et des autres. En effet, chaque enquêté doit écouter, s'approprier les opinions des autres membres du groupe pour les contourner, les accepter ou les contester. N'oublions pas que le but recherché n'est pas le seul positionnement de chaque individu mais bel et bien les interactions. Il s'agit de tirer parti du processus collectif, de cerner comment les idées sont développées, reçues, perçues et négociées pour au final donner une réponse

¹³² Données que je présente plus loin dans ce texte mais qui peuvent amener le chercheur à identifier trop rapidement des effets du regard.

collective. Ainsi, le choix du focus group est de mettre en évidence la façon dont les jeunes réfléchissent à la Shoah, leur appropriation des idées, les négociations pour faire avancer celles-ci, leurs points d'accord, de désaccord, leurs incompréhensions réciproques, ce qui amène les membres du groupe à accepter ou non tel argument... Le projet ne cherche pas la vérification du savoir académique des jeunes mais bien leur capacité à comprendre, à débattre et à investir le sujet avec leurs valeurs et leur affect.

Le choix du focus group est lié à la nature de ma recherche : comprendre comment les lycéens rencontrés réagissent à un enseignement reçu d'un passé difficile et ce qu'ils retirent des débats entre eux, suscités par le cours, le musée, et les questions de société évoquées lors des entretiens, comment ils appréhendent des questions actuelles et concernant l'avenir autour des enjeux de mémoire.

En choisissant de mener des focus groups, je m'intéresse à :

- l'étude de la variété des opinions et sentiments des acteurs sur un sujet donné,
- la mise en évidence des différences de perspective entre des groupes d'individus,
- la compréhension des résultats d'un apprentissage scolaire et éventuellement le regard que les élèves portent sur le cours sur la Shoah
- l'appropriation d'un savoir historique dans un musée.

Les questions qui sont posées aux élèves dans les entretiens sont liées à la forme même de l'entretien. J'entends par là, que si les questions sont les mêmes pour tous les groupes, elles peuvent varier dans leur forme, leur ordre tenant compte des réactions des enquêtés. Elles sont présentées dans le guide d'entretien et sont communes aux deux lycées et aux quatre groupes d'élèves.

Des focus groups pour comprendre

- *la réception de l'histoire par des lycéens après un enseignement en classe et après une visite au Mémorial de Caen. Les modes de pensée des sujets évoluent-ils avec la visite du mémorial de Caen ? Les discours des élèves avant et après la visite prennent-ils en compte des éléments précis de l'exposition du Mémorial, de la scénographie ? Leurs regards (dans le sens, ce qu'ils voient, regardent vraiment) durant la visite confirment-ils les propos tenus après la visite ?*
- **Et questionner** les caractéristiques de ce qui constitue la pensée historique des lycéens : peut-on identifier un mode de pensée qui leur serait propre ?
- *L'émotion et l'empathie jouent-elles un rôle dans la compréhension par des jeunes de passés traumatiques : aide à la perception ? Aide à la compréhension ?*

Au-delà de la volonté d'identifier des modes de pensée par interprétation des verbalisations des lycéens dans l'espace scolaire et l'espace muséal, il s'agit de comprendre ce qui retient l'attention des jeunes dans une scénographie et les mécanismes qui sont en jeu.

La maquette de l'entretien

Il s'agit d'une présentation, brève mais complète, des éléments essentiels dont doivent être informés les futurs participants avant de rencontrer le chercheur. Le texte de la maquette explique ce qui est attendu de l'entretien.

Une maquette d'entretien construite pour les élèves qui vont y participer, afin de leur permettre de se préparer au débat et leur donner le temps de retrouver des traces objectives de leurs souvenirs, de leurs idées sur le sujet, sur le thème retenu, le but central de l'enquête étant d'observer les réactions des enquêtés. Cette méthode diffère des entretiens semi-directifs usuels.

La diffusion de ce document ne doit pas me faire craindre un manque de spontanéité chez les élèves, qui seront mieux préparés. En effet, il est souhaitable que le débat soit nourri plutôt que peu bavard et il ne s'agit pas pour moi de valider les connaissances académiques.

Le but de la recherche est explicité, la méthode d'enquête retenue est présentée. Il était attendu et demandé aux deux enseignants de présenter le projet de recherche

et la méthode retenue aux élèves et d'identifier des volontaires, 4 à 6. Après présentation du projet, il était demandé au professeur de faire remplir une autorisation parentale dans le cadre du protocole de recherche avec les lunettes au Mémorial de Caen et de s'assurer que les élèves volontaires participeraient bien aux trois temps de la recherche. Le niveau académique n'était pas important comme critère de sélection des candidats. Il était attendu des élèves de :

- Prendre connaissance de la grille de questions qui a servi de fil conducteur au débat avant la tenue de l'entretien.
- D'accepter l'idée et d'être motivé pour participer à un mini débat dans le cadre d'une recherche scientifique.
- D'accepter un petit entretien individuel pour répondre à quelques questions biographiques.
- D'accepter d'effectuer la visite au mémorial selon le protocole Matrice et de faire un second focus suite à la visite et un entretien individuel cinq mois plus tard pour visionner le film de la visite.

La maquette d'entretien propose ensuite la présentation de la procédure « focus group ».

Le sujet retenu est la Shoah pendant la Seconde Guerre Mondiale avec une entrée centrée sur la Rafle du Vel d'Hiv.

Deux scénarios étaient proposés aux enseignants des classes pour la rencontre des élèves avec moi-même :

- Scénario 1 : les élèves n'ont pas vu en classe le sujet ou pas suffisamment et il semble nécessaire au collègue professeur de préparer les élèves. Dans ce cas, j'ai choisi d'utiliser deux extraits vidéo INA¹³³ des commémorations de la Rafle du Vel d'Hiv par deux présidents, F. Mitterrand et J. Chirac.
- Scénario 2 : le professeur des élèves estime que les élèves disposent de suffisamment d'informations pour débattre et je n'ai pas besoin de partir de supports vidéo.

¹³³ Les deux vidéos sont extraites du site www.ina.fr

En réalité, les deux professeurs, je pense, avaient une crainte de « jugement » de ma part quant au niveau de connaissances des élèves et ont proposé de retenir le premier scénario. J'ai donc utilisé les extraits des archives de l'INA. Dans les quatre focus groups, les élèves avaient traité de la Rafle du Vel d'hiv en classe. Les supports INA furent très utiles pour faire réagir et provoquer un débat au-delà de ce qui avait été fait en classe.

A ce guide d'entretien, j'ai joint une fiche très courte sur la Rafle du Vel d'Hiv pour communication aux élèves.

Identification des participants et de l'animateur

Il est nécessaire de préciser le rôle du chercheur responsable des entretiens. Comme dans tout entretien, le chercheur procède d'abord au rituel d'accueil et de mise en route. Il explique qu'il donne la garantie de l'anonymat, que toute la discussion est enregistrée. C'est lors du démarrage que l'exploitation de la maquette trouve sa première utilité : elle constitue l'amorce idéale pour aborder le sujet, pour lancer l'entretien en tant que tel. J'ai alors demandé si tout le monde avait pris connaissance des questions, des attendus de l'entretien et si des questions se posaient.

J'ai lancé le focus en posant une question introductive relative aux sources de leur connaissance sur la Shoah. Une fois cette question posée, après quelques secondes de silence que j'ai appris à supporter, l'un des participants prend la parole et l'entretien de groupe débute réellement. Il suffit alors au chercheur de se taire, d'observer ce qui se passe, de noter comment réagissent ceux qui ne parlent pas, mais qui s'expriment quand même par leur posture et leurs attitudes, d'enregistrer ce qui se dit et de laisser le groupe gérer son propre entretien.

Les questions relatives aux participants sont précisées dès le choix du protocole de recherche :

- il s'agit d'élèves de deux lycées, Albert Sorel à Honfleur et Victor Hugo à Caen, âgés de 16 à 19 ans, élèves de classe de terminale. Le tableau synoptique des élèves présente, dans les pages suivantes, le panel.
- Le nombre et le choix des élèves peuvent se faire simplement après l'explication aux professeurs des classes concernées des objectifs recherchés puis la

présentation aux élèves par leurs enseignants du projet : la maquette d'entretien a suffi pour obtenir les volontaires pour lesquels les parents ont signé une autorisation pour utiliser les lunettes au Mémorial de Caen. Le nombre d'enquêtés est fixé lui-aussi pour permettre la comparaison entre les entretiens. La question des résultats scolaires importe peu. Le principal est de trouver des élèves volontaires pour s'exprimer, pour participer à une discussion collective dans un focus group. Dans la mesure du possible, j'ai organisé des groupes mixtes pour identifier d'éventuelles différences. Les filles étaient plus volontaires que les garçons et je ne suis pas parvenu dans ces conditions à faire des groupes d'entretien paritaires.

Les sessions ont duré de 55 à 70 minutes maximum. Les entretiens se sont tenus dans les établissements des élèves pour le premier entretien de groupe, dans une salle prêtée à cette occasion et en dehors de la présence du professeur ou d'un membre de la communauté scolaire. Le second entretien après la visite du Mémorial s'est tenu dans une salle pédagogique mise à disposition par le musée. J'ai mené les entretiens et j'y ai associé des étudiants en Master de médiation culturelle en formation, mais une seule a tenu un focus group au lycée de Honfleur (et ce à mes côtés), l'autre étudiante se contentant d'observer le protocole sans y intervenir. La séquence des thèmes abordés fut parfois différente de celle qui était prévue par le schéma d'entretien. La désorganisation thématique n'est pas un obstacle, bien au contraire. L'enquête ne vise pas, en effet, à imposer l'organisation prévue par le chercheur. Ce qui importe, c'est celle que les enquêtés vont eux-mêmes mettre en place au cours du débat, la manière dont vont émerger leurs représentations et la façon dont ils vont se les approprier. Cette organisation différente est surtout apparue lors des entretiens au Mémorial de Caen. La discussion doit se dérouler bien plus entre les participants qu'entre le chercheur et chacun des informateurs. Le chercheur ne doit pas oublier qu'il dispose en tant que tel d'un statut spécial : c'est lui qui a réuni les participants, c'est lui qui bénéficie du statut de chercheur, c'est lui qui, à leurs yeux, dispose du statut dominant, alors qu'en fait les résultats de sa recherche dépendent de ses informateurs. Dans la mesure où, avec le statut que les participants lui attribuent, il intervient par des questions, par une régulation des échanges, il confirme un statut dominant et cela peut provoquer un biais avec une discussion se réduisant à une suite de dialogues entre le chercheur et chacun des participants, sans réelle discussion de groupe. La prise en main de la régulation des

échanges par un des participants, ou par plusieurs successivement, lorsqu'elle se produit, permet au chercheur de réaliser son rôle d'observateur et d'enregistreur des interactions autant verbales que non verbales. Pour m'aider à tenir les focus, je me suis donc construit ce postulat et j'ai clairement identifié les objectifs que je me fixais :

- En premier lieu de formaliser des objectifs clairs et de s'assurer que tout le monde perçoit de la même manière les objectifs de ce focus group.
- Ensuite d'en définir les différentes étapes.

Les transcriptions montrent que la parole fut plus facile à libérer avec les élèves du lycée de Caen qu'à Honfleur où les élèves, en particulier dans un focus, ont pu avoir du mal à se « libérer » dans un premier temps. Dans les quatre groupes, la parole fut différente après la visite du Mémorial de Caen : tous les élèves souhaitaient parler, partager et les interactions étaient fortes. J'ai mené ces entretiens de groupe après la visite, seul. Les étudiants de médiation culturelle volontaires ont recueilli à chaud les impressions¹³⁴ des lycéens, entre la fin de la visite et le focus. (Période consacrée à enlever l'équipement technologique)

Le guide d'entretien

Les guides d'entretien des focus sont communiqués en amont des entretiens et sont composés sur la même base. J'entends par là qu'ils prennent en compte les mêmes notions (responsabilité, réparation, continuité) et sont différents dans le sens où ils s'appuient sur une entrée différente, la Rafle du Vel d'Hiv dans le lycée, sujet connu des élèves et traité le plus souvent en classe, et plus globalement la Shoah dans l'espace scénographique du mémorial de Caen. Dans les deux cas, les deux guides d'entretien sont très proches. Ils sont présentés ci-dessous.

¹³⁴ Données utilisées pour percevoir les réactions à chaud de quelques élèves dans la partie « présentation et analyse des données. »

Guide d'entretien du Focus group tenu au lycée.

Vous trouverez ici une liste de questions vous permettant de voir de quoi parlera l'entretien en groupe.

1. Avez-vous déjà entendu parler de la Rafle du Vel d'Hiv de 1942 ? Si oui, à quelle occasion ?
2. En quelques mots, comment qualifiez-vous cet évènement historique ?
3. Après avoir vu l'extrait vidéo de la commémoration de la Rafle par F. Mitterrand, comment réagissez-vous aux huées du public ?¹³⁵
4. Pourquoi une telle réaction du public ?
5. Comment percevez-vous alors le discours de Jacques Chirac en 1995 ? Le percevez-vous comme une reconnaissance d'une faute, une demande de pardon, une excuse ou bien une réparation ?
6. Est-ce que vous vous sentez lié par cette histoire ? Vous sentez-vous responsable de cet évènement ? Vous touche-t-il particulièrement et pourquoi ?
7. Pensez-vous que cet évènement doit être « réparé » ?
8. Qui doit alors réparer cette « histoire » ?
9. Et vers qui faire une telle réparation (qui peut être une excuse, une demande de pardon, une indemnité...)
10. Vous semble-t-il possible de réparer le passé ? Est-ce que cela a un sens pour vous ?
11. Qui serait alors en droit de demander une telle chose ? les descendants des victimes ? la représentation nationale ?
12. Quels seraient les effets, selon vous, d'une réparation, d'une excuse officielle de cet évènement ?

Je place ici la Notice sur la Rafle du Vel d'Hiv communiquée en amont . Tous les élèves ont disposé de celle-ci et ont déclaré l'avoir lu.

¹³⁵ Dans tous les focus groups, j'ai fait le choix de présenter les extraits. J'ai appris par les élèves qu'ils avaient vu ceux-ci avec leurs professeurs en classe. Les élèves ont donc vu et échangé avec leurs professeurs sur ces deux commémorations mais dans des modalités différentes. Pour le lycée d'Honfleur, la vidéo du discours de Jacques Chirac est inscrite dans une histoire de la mémoire de la Shoah, alors que dans le lycée de Caen, l'enseignante utilise le support vidéo pour échanger avec les élèves sur le contexte de 1995 et l'antisémitisme en 2014, date des entretiens.

Notice sur la Rafle du Vel d'Hiv.

Le 16 juillet 1942 à l'aube débute la «rafle du Vél d'Hiv».

Sous le nom de code «*Vent printanier*», les Allemands ont projeté d'arrêter un grand nombre de Juifs dans toute l'Europe occupée. En France, l'administration, jalouse de ses droits (!), veut s'en charger elle-même. C'est ainsi que sont mobilisés à Paris 7.000 policiers et gendarmes sous les ordres de René Bousquet, jeune et efficace fonctionnaire du gouvernement de Vichy.

La rafle

13.152 personnes sont appréhendées par la police française les 16 et 17 juillet 1942, y compris 4.000 enfants de moins de 16 ans que les nazis n'avaient pas formellement réclamés.

C'est beaucoup... et néanmoins deux fois moins que le quota fixé par les Allemands et la préfecture de police ! Les actes de solidarité heureusement n'ont pas manqué : quelques policiers ont laissé fuir leurs victimes, des concierges, des voisins, des anonymes ont ouvert leurs portes et caché des Juifs...



Embarqués dans des autobus, les personnes seules et les couples sans enfants sont convoyés vers le camp de Drancy, au nord de Paris.

Les familles avec enfants sont quant à elles dirigées vers le Vélodrome d'Hiver, rue Nélaton, dans le XV^e arrondissement de Paris.

Plus de 8.000 personnes dont une majorité d'enfants vont s'y entasser pendant plusieurs jours, parfois jusqu'au 22 juillet, dans des conditions sordides : pas de couchage, ni nourriture, ni eau potable, avec un éclairage violent jour et nuit, au milieu des cris et des appels de haut-parleurs. Seuls trois médecins et une dizaine d'infirmières de la Croix-Rouge sont autorisés à intervenir.

Les familles du *Vél d'Hiv* sont transférées de la gare d'Austerlitz vers les camps d'internement de Pithiviers et Beaune-la-Rolande, dans le Loiret. Au mois d'août suivant, les mères sont enlevées à leurs enfants par les gendarmes et convoyées vers les camps d'extermination de Pologne. Les enfants seront à leur tour envoyés deux semaines plus tard à Auschwitz-Birkenau. Aucun n'en reviendra. Les internés de Drancy prennent également le chemin d'Auschwitz-Birkenau.

La rafle scelle la collaboration entre Vichy et l'occupant allemand. Mais elle entraîne aussi une fracture dans l'opinion française, jusque-là massivement indifférente ou attentiste. Beaucoup de citoyens basculent dans la Résistance, plus ou moins active ; d'autres, à l'inverse, se radicalisent et basculent dans l'antisémitisme et la collaboration.

Il a fallu attendre le 16 juillet 1995 pour qu'à la faveur d'un très beau et très émouvant discours, un président, Jacques Chirac, reconnaisse officiellement « *que 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'Etat français* ».

L'entretien au musée a eu lieu juste après la visite de l'espace et il porte sur des questions identiques à celles du premier focus. Par l'entretien, je cherche à :

- identifier ce qui a évolué dans le discours des lycéens.
- Remarquer ce qui a été vu, regardé dans l'espace visité : émotion ? empathie ?
- Vérifier que les discours tenus s'appuient sur l'espace visité.

Pour cela, l'entretien propose un questionnement autour des trois notions identiques à celui du premier focus pour mener la comparaison. Il propose aussi des questions propres au focus et qui sont liées à l'exposition du mémorial. (Questions 1 à 10).

Guide d'entretien du second Focus group, la Shoah après la visite de l'espace scénographique au Mémorial de Caen.

1. A quel moment de la visite vous avez trouvé des éléments concernant la Rafle du Vel d'Hiv ?
2. Comment vous décririez la persécution des juifs et des Tsiganes ?
3. Quelles parties de l'exposition vous permettent de dire cela ?
4. Qu'est-ce qui vous a le plus marqué dans cette exposition ?
5. Qu'est-ce qui vous a le plus choqué ?
6. Vous connaissiez la Shoah par balles ?
7. Qu'est-ce que vous avez appris là-dessus ?
8. Quelles parties de l'exposition vous ont appris cela ?
9. Qu'est-ce qui vous a marqué le plus par rapport à la Shoah par balles ?
10. D'après vous, la question de la responsabilité a-t-elle été abordée ?
11. D'après vous, qui sont les responsables ?
12. Est-ce que vous vous sentez lié à cette histoire ?
13. Est-ce que vous sentez concernés par la Shoah ?
14. Qu'est-ce qui vous touche le plus ?
15. Pourquoi ?
16. Est-ce que vous avez appris quelque chose sur les Tsiganes ?
17. Pensez-vous que cet événement doit être « réparé » ?
18. Par qui ?
19. Comment ?
20. A qui doit-on cette réparation ?

21. Donc, pour vous, cette réparation doit être plutôt une excuse, une demande de pardon, une indemnité, ou encore autre chose ?
22. Vous croyez qu'on peut réparer le passé ?
23. Pour vous qu'est-ce que cela veut dire ?
24. Qui serait en droit de demander une telle chose ?
25. Donc ce serait plutôt les descendants des victimes, une représentation nationale ?
26. A quoi ça servirait selon vous ?

Le contexte de la recherche : les lycées et le panel

Le panel est constitué de 18 élèves et 17 ont pu faire la visite avec les lunettes, E14, Camille, a visité l'espace d'exposition sans l'équipement technologique. En effet, porteuse de verres de contact, un souci technique n'a pas permis de saisir les données oculométriques de sa visite.

Quatre groupes d'entretien sont constitués :

- **Le focus group 1** a eu lieu à Honfleur le 27/11/2014 avec quatre élèves de terminale, trois filles et un garçon. Il s'agit des enquêtés, E1, E2, E3, E4. Il s'agit du FGH1A, focus group Honfleur numéro 1, entretien A, au lycée et du FGH1B pour l'entretien de groupe au Mémorial de Caen le 19/12/2014.
- **Le focus group 2** a eu lieu à Honfleur le 28/11/2014, FGH2A, avec E5, E6, E7, E8, élèves de terminale, et le 19/12/2014 pour le FGH2BA, au Mémorial.
- **Le focus group 3** a eu lieu au lycée de (FGVH1A) Caen le 05/12/2014 avec 5 élèves de terminale, E8bis, E9, E10, E11, E12, et le 20/12/2014 au Mémorial de Caen pour l'entretien de groupe d'après-visite (le FGVH1B).
- **Le focus group 4** a eu lieu au lycée de (FGVH2A) Caen le 8/12/2014 avec 5 élèves de terminale, E13, E14, E15, E16, E17 et le 20/12/2014 au Mémorial de Caen pour l'entretien de groupe d'après-visite (le FGVH2B)

Ainsi, j'ai recueilli les verbatim de huit entretiens de groupe soit par groupe constitué, deux entretiens collectifs, un avant la visite du musée, l'autre après.

Le panel est composé de 5 garçons sur 18 personnes. J'avais demandé aux enseignants de veiller à la parité mais cela ne leur fut pas possible. Les élèves sont 14 à être en terminale littéraire et 4 en terminale scientifique. Les 4 élèves de terminale scientifique viennent du lycée de Honfleur et sont répartis de la manière suivante : 3 dans un même groupe avec un élève de terminale littéraire et un avec 3 élèves de terminale littéraire. Le professeur d'Honfleur a parlé du projet aux deux classes qu'il avait en responsabilité et sur le panel de 8 est parvenu à proposer une parité des deux filières. Le professeur de Victor Hugo n'a obtenu de candidatures que parmi les classes littéraires. Faut-il y voir un intérêt différent des élèves ? Je pense plutôt que le sujet est abordé plus précisément en terminale littéraire au vu des horaires et du programme.

Les données sociodémographiques des enquêtés ne jouent pas un rôle déterminant dans mon analyse mais je les place ici afin de mieux cerner le public suivi lors de ma recherche. (Les prénoms sont fictifs et j'utilise dans mon texte ceux-ci et les numéros d'enquêtés)

Enquêté	genre	âge	classe	Profession des parents	A déjà visité le musée ?	Un lien familial avec la Shoah
E1, Pablo	G	17	TS	Educatrice et assistant familial	Oui sans précisions	Non
E2, Chloé	F	17	TL	Architecte et technicien en construction	Oui mais déclare « j'étais trop jeune pour m'en souvenir ».	Non
E3, Marie	F	18	TL	Employé de commerce, ouvrière	Non	Non

E4, Julie	F	17	TL	Responsable entrepôt et en recherche d'emploi (mère), parents de nationalité malgache	Non	Non
E5, Sophie	F	17	TS	agriculteurs	Non	Non
E6, Thomas	G	18	TS	Père, veilleur de nuit et mère professeur des écoles	Oui sans préciser	Cite « un arrière-grand-père qui a été déporté dans un camp de travail ».
E7, Carole	F	17	TS	Entrepreneur, vendeuse	Oui sans préciser	Oui arrières grands parents qui ont vécu la période.
E8, Elodie	F	17	TL	Responsable de bureau d'études et gestionnaire administrative	Non	Non
E8bis, Mathéo	G	17	TL	Webmaster et webdesigner	Oui sans préciser	Cite ses arrières-grands parents qui ont vécu la période.
E9, Amélie	F	17	TL	Chercheur, professeur d'espagnol	Oui mais dit n'avoir aucun souvenir	Non

E10, Sonia	F	18	TL	Agent SNCF et assistante maternelle	Oui à l'âge de 10 ans sans préciser le cadre.	Arrière-grand-mère juive, enfant caché dans un couvent.
E11, Anne	F	17	TL	Agent SNCF et agent immobilier	Non	Cite sa grand-mère trop jeune pour s'en souvenir et qui vivait à la campagne
E12, Salomé	F	17	TL	Ingénieur informatique et infirmière	Non	Cite sa mère qui a connu un résistant français déporté à Buchenwald et qui auparavant avait sauvé une famille juive.
E13, Mathieu	G	17	TL	Professeur de musique, régisseur lumière	Oui à plusieurs reprises (cadre scolaire et familial)	Non
E14, Camille	F	17	TL	Educatrice spécialisée et artiste peintre décorateur	Oui sans précisions	Non
E15, Pauline	F	17	TL	Infirmier, secrétaire médicale	Oui plusieurs fois, cadre scolaire et familial	Non
E16, Océane	F	17	TL	Architecte et commerçante	Oui plusieurs fois, cadre scolaire et familial	Non

Oui Paul	E17, G	17	TL	Professeur d'économie	Non	Non
-------------	--------	----	----	--------------------------	-----	-----

Les deux lycées furent choisis sans faire appel aux autorités académiques. Pas de lycée ou de pratiques pédagogiques innovantes repérées en amont par le centre académique de recherche développement et d'innovation pédagogique. J'ai donc choisi de faire appel au lycée Victor Hugo à Caen proche de l'ESPE, en centre-ville de Caen, où j'avais déjà mené des focus avec des élèves dans le cadre de mon Master 2 recherche et du projet européen Thiec¹³⁶ (2012/2013). J'ai rencontré la proviseure du lycée à qui j'ai pu expliquer le projet de thèse. Elle a lancé ensuite un appel à candidatures parmi les professeurs d'histoire et a donné son accord. Mais pour être certain d'obtenir un intérêt de la part des collègues, Mme Anne Boucker, IA-IPR d'histoire et de géographie, qui fut professeur dans ce lycée, a échangé avec l'équipe pédagogique et j'ai ainsi eu la candidature d'une enseignante. J'ai également choisi le lycée d'Honfleur, où j'avais mené des focus dans un cadre différent, plus éloigné géographiquement et plus brassé socialement. Après explication du projet, le proviseur lança un appel à volontaires parmi les enseignants et j'ai obtenu une réponse favorable.

Les deux enseignants ont évoqué le projet avec leurs différentes classes de terminale. Les 18 élèves proviennent donc de quatre classes différentes, ce qui signifie que j'ai pu avoir 18 volontaires sur une centaine d'élèves potentiellement intéressés.

Les deux lycées sont différents sociologiquement, le premier situé en zone urbaine à Caen, recrute dans un secteur favorisé. Le second, est plus mélangé socialement. Les deux professeurs volontaires sont aussi très différents : une enseignante d'une cinquantaine d'années expérimentée et très sensible sur la thématique retenue et un enseignant stagiaire à qui le lycée confie deux classes de terminale en raison de sa motivation et de sa forte capacité de travail. Je présente les deux séquences d'enseignement dans le chapitre cinq de cette partie méthodologique.

¹³⁶ Projet de recherche européen, Teaching history for Europe in common sous la direction de Jan Lofström et Stanislas Hommet. www.blogs.helsinki.fi

4. Les entretiens individuels complémentaires

La fiche individuelle au musée

Avant la tenue du second focus group, j'ai fait compléter par chaque lycéen la fiche ci-dessous. Celle-ci devait permettre d'identifier les élèves ayant une connaissance plus ou moins précise de l'espace visité et sur lequel porte l'expérimentation. Je cherche à savoir si des choix de visite par les élèves sont menés en amont et en toute volonté. Le poids aussi d'une éventuelle mémoire familiale, la place du thème dans une discussion familiale, tout ce qui peut constituer un élément d'orientation, un élément de compréhension des centres d'intérêt des élèves. Cet aspect de « discussion au sein de la famille » sur la Shoah me sera donné davantage dans les entretiens individuels cinq mois après la visite du Mémorial de Caen. Peu d'élèves ont alors complété cette partie du questionnaire. J'ai fait le choix de placer les réponses obtenues dans le tableau synoptique présenté précédemment.

Nom et prénom, âge, classe.	
Numéro d'enquête :	
Profession des parents	
Questions :	<p>La Shoah, son histoire et sa mémoire, sont-ils des sujets fréquents à la maison ? dans la famille ?</p> <p>Avez-vous un membre de votre famille qui a vécu cette histoire personnellement ?</p> <p>Avez-vous déjà visité le Mémorial de Caen ?</p> <p>Si oui, quel espace vous a le plus marqué ?</p>

En lisant le tableau synoptique, je peux réaliser que onze élèves sur dix-huit déclarent avoir déjà visité le Mémorial de Caen. C'est donc important et cela influe sur quelques élèves quant à leurs choix de regarder ou pas les vidéos présentées dans l'espace d'exposition¹³⁷. Par contre, seulement trois d'entre eux précisent qu'il y a eu plusieurs visites dans différents cadres (scolaire et familial), trois pour qui le souvenir est très flou (trop jeune) et cinq qui disent avoir déjà visité le musée sans rien préciser de plus. Première information importante, une partie de mon panel, connaît l'espace muséal qui va servir de cadre à l'exposition, et a déjà mené la visite mais ne déclare aucun souvenir précis en amont. Nous verrons dans l'analyse des données recueillies que pour certains d'entre eux, les souvenirs de visite sont bien réels et présents et qu'ils ont pu influencer quelque choix de visite. Mais à ce stade, juste en amont de la visite, les élèves en complétant ce questionnaire individuel ne développent pas leurs réponses.

De même, la Shoah est un sujet abordé en famille pour 12 élèves sur 18. Le sujet n'est pas fréquemment abordé mais il fait l'objet de débats et d'échanges en famille selon l'actualité (Sophie, Mathieu) et seule Pauline déclare en avoir souvent parlé en famille. Une élève mentionne son frère (Pauline), une autre son arrière-grand-mère, enfant juif caché pendant la guerre. (Sonia) La thématique est donc vue en classe, fait l'objet d'échange dans la famille, le musée est largement connu même si les propos des élèves ne sont pas précis sur la nature des visites effectuées. Notons, que sur le département du Calvados, et plus particulièrement la ville de Caen, la visite du Mémorial s'effectue dès l'école élémentaire. La moitié des élèves d'Honfleur ont déjà vu le musée contre 70% des élèves du panel pour le lycée de Caen.

Onze élèves qui ont été au cœur de cette étude connaissaient déjà l'espace muséal et douze déclarent que le sujet a fait l'objet de débats dans un cercle familial. Je ne fais pas face à un panel ignorant du sujet et non connaisseur de l'espace muséal retenu, de son existence, de son rôle et de son organisation.

L'entretien « à chaud » d'après-visite

Trois questions sont posées aux élèves juste après qu'ils aient effectué la visite et ce en dehors de la présence des autres élèves, et après avoir enlevé l'équipement

¹³⁷ Je reviens sur cette notion d'évitement volontaire dans la partie consacrée à l'analyse des données.

technologique. Ces questions furent posées par deux étudiantes en Master de médiation culturelle qui ont participé à l'expérimentation au Mémorial de Caen.

- Quelle impression as-tu après avoir fait la visite avec les lunettes sur la tête ?
- Par rapport aux attentes de la visite, y-a-t-il des écarts ?
- Qu'est ce qui t'a le plus marqué ?

Il s'agit d'avoir une réaction immédiate et de voir si celle-ci se retrouve dans les focus qui ont eu lieu 1 à 2h après la visite et même cinq mois après l'expérimentation.

L'entretien individuel en mai 2015, cinq mois après la visite

Les rencontres en mai 2015 furent réalisées avec deux étudiantes en Master de médiation culturelle car je ne disposais que de deux journées pour le faire, une dans chaque lycée et à une période rapprochée du Bac. Le protocole élaboré par moi fut le même pour tous les élèves du panel et fut suivi de la même manière. Tous les propos ont été enregistrés et transcrits. Les entretiens furent donc menés à trois¹³⁸ en parallèle et selon un guide que j'avais défini réunissant : le temps global de l'élève dans l'espace, le temps par zones d'exposition et les expôts les plus marquants en termes de durée pour chacun des élèves.

Chaque élève a visionné le film de sa visite et a pu commenter, réagir et répondre à mes interrogations. Il s'agissait de provoquer les propos des élèves sur leur propre visite cinq mois après. Les élèves se sont exprimés très librement, commentant tout ce qui a été vu. Puis, nous leur avons posé quelques questions à la fin :

- Qu'est-ce qui t'a le plus marqué dans cet espace, dans cette visite ?
- Qu'est-ce qui t'a le plus choqué ?
- As-tu parlé de cette visite après ?
- Qu'en retiens-tu ?

Ces échanges sont très riches. Ils permettent de travailler deux dimensions :

- La constitution de la mémoire individuelle de chaque élève sur sa propre visite.

¹³⁸ Myriam Chasserieu et Charlotte Devaux qui ont pu profiter de cette recherche pour se former.

- Mes interprétations et abus possibles quant aux expériences de visite de chaque élève.

Surtout, il a été demandé si chaque élève avait parlé de sa visite après, durant la période écoulée. Je n'ai pas pu mener un protocole encore plus serré pour suivre au fil de l'eau les élèves¹³⁹ (année du bac oblige) mais je dispose ainsi d'informations permettant d'éclairer l'après-visite.

¹³⁹ C'est-à-dire les revoir à plusieurs reprises pour mener différents entretiens.

Chapitre 2 : Transcriptions et analyse des données des verbatim

L'analyse du contenu des focus groups menés se concentre sur les contenus thématiques selon la méthodologie dite de la théorisation enracinée.

Avant de procéder à une analyse qualitative des données recueillies, il est nécessaire de mieux définir le cadre méthodologique de l'analyse de nos données.

1. Une méthodologie inscrite dans la théorisation enracinée

Notre démarche s'inscrit dans la théorisation enracinée développée par deux sociologues (Glaser, 1978, Strauss, 1990). Ces derniers ont notamment mis en avant des principes sur lesquels j'appuie mon analyse :

- il faut prendre appui sur le terrain pour découvrir vraiment ce qui se passe
- il existe une complexité et une variabilité des phénomènes humains. (Strauss, Corbin, 1990)

Dans ma recherche qualitative (dans le sens d'une recherche produisant des résultats non statistiques, non quantifiés), trois composants apparaissent :

- Les données c'est à dire la matière brute, les entretiens.
- Le codage, les procédures de transcription, les méthodes d'organisation et d'interprétation des données. Cela comprend la réduction des données par leur conceptualisation, l'élaboration de catégories et l'établissement de relations.
- Les rapports écrits qui font l'analyse des données avec l'ensemble des communications menées au cours de la thèse¹⁴⁰ me permettant de dégager des orientations et de sortir de l'implicite.

Ainsi, mon interprétation s'élabore à partir des données récoltées et analysées. Ma maquette d'entretien a mis en avant les thèmes centraux du questionnement. Je peux les résumer de la manière suivante :

- **la notion de responsabilité** : les jeunes identifient-ils les responsabilités sur un tel sujet ? Se sentent-ils responsables de faits historiques anciens au point de vouloir

¹⁴⁰ Lors du travail de thèse, j'ai pu communiquer dans différents colloques pour tester mes analyses en cours et travailler sur ce qui était implicite et nécessitait un étayage théorique ou méthodologique plus conséquent.

en parler, les transmettre ? Comment réagissent-ils face aux discours de mémoire, de commémoration ? Et comment pensent-ils la réparation historique ?

- **la notion de continuité** : les jeunes se sentent-ils liés par une histoire douloureuse de leur nation ? Qui peut demander pardon et mener des politiques de pardon ? L'histoire apprise est-elle vécue comme un élément d'un héritage ou comme une part de leur identité ? Le poids d'une mémoire personnelle et individuelle est-il perceptible ?

- **la notion de relativité** : les jeunes prennent-ils avec le recul nécessaire les questions douloureuses liées à leur histoire ? Quels rapports passé/présent établissent-ils ?

Ces trois notions centrales constituent mon questionnement de recherche, ouvert et large¹⁴¹, comme une « *déclaration qui identifie le phénomène à étudier* » (Strauss, Corbin, 1990, p.65). Elle informe le lecteur de mes intentions de chercheur. L'analyse est donc le moteur de la recherche. Dès le premier focus group, elle mène au second entretien suivi lui-même d'un retour à l'analyse. Mes données, les entretiens, constituent le ciment de ma recherche. Je me suis plongé dans une immersion complète tout en gardant une objectivité¹⁴² nécessaire à une interprétation liée à mes questions de recherche et une capacité à comprendre les nuances, les différences, les sensibilités. C'est pourquoi le choix de l'âge et de l'analyse au-delà de la question de l'appropriation des savoirs par les élèves, est lié au fait que je ne forme pas de professeurs de lycée et encore moins sur la Shoah, même si j'ai exercé en lycée, que je ne suis pas directement connecté à ce niveau d'enseignement dans mon quotidien professionnel. Ma liberté d'interprétation est donc renforcée, ma sensibilité aux différentes nuances affirmée et mon souci de ne pas induire les réponses fut ma priorité pour l'ensemble des entretiens. J'ai choisi de mener ce travail avec des élèves que je ne connaissais pas et dans un contexte pour lequel je ne disposais d'aucun lien. Enfin, je me suis attaché à avoir une posture de neutralité bienveillante, c'est-à-dire de chercheur provoquant la parole des jeunes mais se fiant à leur capacité à s'exprimer et penser.

¹⁴¹ Faire preuve d'ouverture d'esprit pour faire face aux différentes possibilités, susciter une liste de possibilités, d'options à explorer, tel est notre positionnement.

¹⁴² Je comprends objectivité ici comme ouverture et capacité d'écoute.

Au final, j'ai décidé d'emprunter à la théorisation enracinée, une façon de penser le rapport au terrain pour m'assurer que mon approche soit la plus à même de me permettre d'aborder la pensée historique de lycéens.

2. Les règles de transcription retenues : la phase de codage

Pour mener à bien l'analyse des données, il est nécessaire de posséder des supports écrits qui peuvent être communiqués et qui sont placés en annexe de ce travail. Quelques conventions simples sont retenues :

Chaque entretien collectif fait l'objet d'une transcription intégrale sans omissions de passages. Chaque transcription est référencée, selon les principes suivants :

- FC pour focus group
- Un numéro donnant l'ordre du focus group dans l'ensemble des focus groups
- EQ : enquêteur
- E1 / E2 ... : numéro de l'enquêté renvoyant à une fiche enquêté

Chaque transcription correspond à un fichier audio d'entretien, les deux supports possèdent les mêmes références.

Les élèves participant à l'entretien remplissent une fiche « enquêté » :

Code	Référence du focus
Sexe	
Année de naissance	
Profession des parents	
Situation scolaire actuelle	
Lieu et jour de l'entretien	

Ces fiches enquêtées servent à identifier le panel retenu par les professeurs, sachant que celui-ci repose tout d'abord sur le volontariat des lycéens. Chaque transcription présente le contexte et le panel de l'entretien.

Ainsi, j'ai fait le choix d'enregistrer les entretiens et de prendre en compte dans la transcription l'émotionnel, le non verbal sans en faire pour autant le centre de notre analyse.

Pour cela, je me suis appuyé sur une méthode employée par la socio-linguistique¹⁴³ avec un système économe permettant de rentrer dans le discours tout en restant centré sur le contenu de celui-ci.

Les codes retenus pour tous les focus groups sont :

X, XX : mot ou groupe de mots inaudibles, non-compris par les transpositeurs.

Syllabe ou mot en majuscule : intensité particulière.

? : intonation interrogative

(...) rire, commentaire fait par le transpositeur concernant un fait, un comportement non-verbal

'...' pour un discours rapporté

/, //, /// : pause plus ou moins longue

3. Présentation de la méthode d'analyse de contenu retenue

L'analyse de contenu se définit comme un ensemble de techniques utilisant des procédures systématiques et objectives de description des contenus des messages. (Bardin, 1998) Elle a pour objectif à terme d'inférer des connaissances relatives aux conditions de production.

Je présente ici les règles de découpage et de codage du texte transcrit.

J'ai fait le choix de partir des entretiens sans aucune contrainte préalable de catégories. Le travail de découpage comporte alors quatre phases :

¹⁴³ Boyer H., 2006, De l'école occitane à l'enseignement public : vécu et représentations sociolinguistiques. Une enquête auprès d'un groupe d'ex-calandrons, l'harmattan, Paris.

- l'imprégnation du corpus,
- l'identification des thèmes apparus et le découpage des quatre entretiens par groupe selon les thèmes vus et en lien avec la question de recherche,
- l'établissement d'une grille unique de lecture de catégories utilisée ensuite sur tout le corpus,
- le découpage des focus groups selon la grille de lecture.

Une fois le découpage terminé, j'ai procédé par **analyse par ligne**, analyse horizontale qui s'intéresse aux discours recueillis sur chaque thématique. Se posent alors les questions suivantes : quels sont les thèmes les plus développés ou les moins présents ? Comment expliquer ces différences, ces variations ? Comment les thèmes sont-ils abordés et présentés ? Retrouve-t-on des arguments, des expressions, des mots répétés voire répétitifs ?

L'analyse verticale, par colonne s'intéresse aux discours de chaque enquêté. Sont-ils cohérents ou contradictoires ? Existe-t-il un profil de l'enquêté ? Un profil de réponses pour chaque enquêté ? Comment expliquer les différences et les ressemblances ?

Ainsi, une fois le découpage terminé, j'entre dans le processus d'inférence entre les données analysées et la problématique développée. Les entretiens ont eu lieu dans deux contextes différents, ainsi la grille d'analyse commune aux deux situations s'appuie sur les notions historiques qui sont au cœur de notre réflexion : sources de la connaissance, responsabilité, continuité, réparation. Le focus d'après visite du musée intègre un questionnement sur l'espace de visite. Les verbatim obtenus servent à l'analyse de la réception par les élèves de l'espace et ont permis de dégager des « cas » d'élèves à suivre. Ainsi, avec les propos, les interactions et les représentations obtenus lors des entretiens je peux situer les dix-huit-élèves dans un groupe de discussion à deux moments différents, au lycée, au musée. Je peux alors m'interroger sur les évolutions de leurs discours dans le temps et l'influence du musée. Selon la méthodologie présentée ci-dessus, je présente ici la **grille unique de catégories** que j'utilise pour travailler sur l'analyse des propos des élèves. J'ai placé en annexe les grilles d'analyse des focus des deux lycées afin que le lecteur puisse disposer des propos des élèves.

CATEGORIES		FOCUS GROUP 1	FOCUS GROUP 2
Responsabilité	Sentiment de responsabilité		
	Faut-il réparer une injustice ?		
	Au nom de quoi ?		
Continuité	Sentiment de lien avec le passé ?		
	Qui peut demander pardon aujourd'hui ?		
Relativité	Comment qualifier ce passé ? Sources de la connaissance Quel recul avec ces passés ? quel jugement ?		
	Pourquoi de nombreuses demandes de réparation, d'excuses aujourd'hui ?		

4. L'analyse de fréquence textuelle et lexicale

J'ai choisi d'utiliser le logiciel de traitement Nvivo, dans sa version 10, pour l'analyse des données qualitatives. Si j'ai procédé par une analyse catégorielle des verbatim, j'ai également eu recours à ce logiciel pour faire différentes requêtes.

Une requête de fréquence textuelle qui permet d'identifier les occurrences par focus group. J'ai obtenu une liste complète des mots les plus fréquents dans les entretiens. J'ai alors sélectionné ceux qui correspondaient aux questions de ma recherche. Je vais présenter dans la partie d'analyse des données les résultats de ces requêtes sur tous les entretiens de groupe.

Enfin, j'ai également procédé à des requêtes de fréquence lexicale permettant d'identifier des formes d'expression, les liens entre les mots, et le champ lexical mobilisé par les élèves pour répondre aux questions posées.

Chapitre 3 : Le cadre méthodologique : les eye-tracker

1. Etat des connaissances

Grace aux technologies nouvelles, notamment celle du eye-tracking (suiveur du regard), il devient possible d'objectiver les stratégies d'exploration des musées par les visiteurs, de suivre avec grande précision le regard des spectateurs, de quantifier le temps consacré aux différents items et à leurs détails. L'eye-tracking permet d'analyser les trajets oculaires dans le cadre de la lecture ou la prise d'information sur des documents, objets. Lors des rotations de la pupille, le reflet du rayon est détecté par une caméra, qui transmet les signaux vers une interface capable d'analyser la poursuite du regard dans l'espace et dans le temps. Après interfaçage sur un logiciel de calcul, les enregistrements de trajectoires apportent une série de paramètres, tels que le nombre de fixations sur une zone visuelle, la durée d'exploration, et ce à comparer avec une autre zone. Venant du monde médical, la technologie a rapidement séduit le monde du marketing : des études sur les publicités pour les cigarettes sont menées en 1989 par Fischer¹⁴⁴

L'utilisation de l'eye-tracking dans les musées est toutefois limitée, surtout à cause des problèmes de coût élevé de l'équipement, du manque général de connaissance des technologies existantes chez les professionnels des musées, ainsi que des difficultés d'utilisation de l'équipement pour un panel varié de visiteurs. Il existe deux utilisations en espace muséal actuellement privilégiées. La plus répandue et commercialement disponible est l'eye-tracker stationnaire utilisant l'éclairage infra-rouge de l'œil¹⁴⁵, c'est à dire un point de reflet lumineux sur la cornée qui existe dès qu'il y a suffisamment de lumière ambiante pour voir. L'eye-tracker, installé sur un lieu fixe dans un musée, enregistre par les reflets infra-rouge les mouvements oculaires du visiteur qui, typiquement, est assis sur un banc devant l'appareil, à une distance optimale (env. 60 cm). L'avantage de cette solution est de ne pas contraindre le visiteur par le port de matériel et donc a priori pouvoir prendre des mesures « naturelles » et rapides sur un grand nombre de visiteurs, de façon

¹⁴⁴ Fischer P.M et al., « Recall and eye-tracking study of adolescents viewing tobacco advertisements », *Journal of the American Medical Association*, 1989, 261,1 , p.84-89

¹⁴⁵ Les données ici présentées sont le résultat des explications données par l'équipe Matrice et en particulier Katia Dauchot que je remercie vivement pour ce partage dans un domaine si particulier.

séquentielle, sans changement d'installation. Toutefois, la précision de ces mesures reste très faible ; en réalité elles ne sont fiables que lorsque l'appareil a été préalablement calibré pour le participant. De plus, le champ de vue de ces eye-trackers est très limité, on ne peut étudier le parcours oculaire que sur un seul objet et même le plus souvent une partie de l'objet. Cet usage a fait l'objet d'expériences essentiellement dans des musées d'art aux Etats-Unis. Cette première méthode, dite par traitement d'image, est la plus intuitive : une caméra filme le visage de l'utilisateur, et un logiciel spécialisé dans la reconnaissance visuelle se charge d'identifier l'œil. Cette méthode présente l'avantage de ne nécessiter qu'un minimum d'équipement : une simple caméra et un ordinateur suffisent. Par contre, le logiciel utilisé nécessite un ordinateur de grande puissance. De plus, les résultats obtenus avec ce type d'appareillage sont d'une précision relativement médiocre, du fait d'une grande sensibilité aux perturbations. La deuxième solution est celle d'un eye-tracker mobile installé sur la tête du visiteur sous forme de lunettes. La caméra de scène, qui enregistre la perspective du visiteur, et la caméra de l'œil sont attachées sur l'un des verres des lunettes, on enregistre donc les mouvements d'un seul œil (généralement, on choisit l'œil directeur). L'installation et la préparation, pour chaque participant, sont alors assez lourdes, incluant calibration préalable et ajustement final, et demandent une manipulation précautionneuse d'un équipement onéreux et fragile. En revanche, les mesures des mouvements oculaires sont bien plus précises que par les eye-trackers stationnaires, et on peut enregistrer des parcours plus étendus et plus libres des visiteurs. Toutefois, l'utilisation de cette technologie reste très limitée. La possibilité de mener une telle expérimentation dans le cadre de l'équipement d'excellence Matrice¹⁴⁶, représente une première. Suivre le parcours visuel d'un panel de 17 élèves avec un tel équipement représente une nouveauté. Cette seconde méthode, dite par réflexion cornéenne, s'appuie sur le même principe que la méthode précédente à une différence près : cette fois, on éclaire l'œil de l'utilisateur avec des sources de lumière infrarouge et on le filme avec une caméra infrarouge. On observe alors deux grandes familles de reflets sur l'œil : des reflets fixes dus à la réflexion des infrarouges sur la cornée, et des reflets mobiles dus à la réflexion des infrarouges sur la pupille. La position relative des deux familles de reflets donne l'information sur la position de l'œil. Cette méthode requiert un équipement

¹⁴⁶ www.matricememory.fr

Équipement d'excellence travaillant sur la mémoire collective dirigé par Denis Peschanski.

légèrement plus conséquent que la méthode précédente, c'est-à-dire une caméra plus un ou deux projecteurs d'infrarouges, et a comme avantage d'être beaucoup plus précise et moins sensible aux perturbations extérieures, tout en étant moins gourmande en puissance de calcul. Les parcours étudiés dans d'autres situations ont été très courts, ce qui était dû au problème de « matching » (mise en correspondance automatique, entre le parcours oculaire du participant et l'espace fixe du musée, avec reconnaissance précise des objets vus et de position du regard au sein des objets). Or, dans le cadre de ma recherche-action, c'est l'ensemble d'une zone d'exposition qui est suivi, pour une durée allant parfois au-delà de 45 minutes. L'appareil ASL que j'ai utilisé apparaît sur ces points comme l'un des leaders sur le marché d'études scientifiques et appliquées (Cavender et al. 2008)¹⁴⁷. En définitive, si l'eye-tracking apparaît comme une solution privilégiée pour les études muséales à l'avenir, les limites techniques restent importantes ; les études actuelles sont encore rares et portent pour la plupart sur les preuves d'applicabilité et de la fiabilité des résultats, les retombées muséales restant très limitées pour l'heure. La quasi-totalité d'études eye-tracker dans les musées concerne les musées d'art. Certains musées testent leurs bornes interactives par l'eye-tracking fixe. (Pellegrin, Perrot, 2011) Les applications technologiques qui intéressent le plus les professionnels de ces musées sont celles qui permettent de moderniser, d'attirer d'avantage les visiteurs, d'améliorer le marketing. Capturer le regard du visiteur doit aider surtout à augmenter l'interactivité entre lui et les objets qu'il regarde.

¹⁴⁷ Cavender A, Vanam R, Barney DK, Ladner RE, Riskin EA (2008). MobileASL: intelligibility of sign language video over mobile phones. *Disabil Rehabil Assist Technol.* 2008 Jan;3(1):93-105.



Figure 3 Eye-tracker et National Gallery (source : National Gallery)

Exemple d'utilisation¹⁴⁸ de l'eye-tracking par la « National Gallery » de Londres, pendant l'exposition "telling time".

Cette illustration montre les points de fixation et les saccades sur le tableau. Il s'agit alors d'analyser les regards portés sur une oeuvre d'art pour mieux comprendre l'expérience de visite et en tirer profit pour des applications web par exemple.

Plusieurs études ont été consacrées à mesurer le temps passé à regarder des objets d'art et ont montré comment ce temps peut être conditionné par certaines propriétés des stimuli et des expériences subjectives (Leckart et al. 1968). Par exemple, une taille plus grande, une complexité, une nouveauté tendent à augmenter le VT (*viewing time*), pour des patterns abstraits, les dessins de lignes, des images réalistes (Leckart et al. 1965, 1966 ; Berlyne 1958, Brow et Farha 1966) également. Quant à l'expérience subjective, les stimuli évalués comme intéressants ou émotionnellement parlants, sont regardés plus longtemps (Smets 1975). Ces éléments esthétiques tels que l'attrance d'un visage augmente aussi le VT (Leder et al. 2010, Kwart et al. 2012).

Dans une certaine mesure, on peut appliquer à l'expérience d'un musée d'Histoire ce que disent Brieber et al. (2014) sur l'expérience en musée d'art. Très peu d'études

¹⁴⁸ Regards de visiteurs sur le tableau de Paul Delaroche 'The Execution of Lady Jane Grey' (National Gallery, London & Applied Vision Research Unit at the Institute for Behavioral Sciences, Darby, Exhibition Telling Time*)

ont été consacrées, en effet, à la relation entre l'évaluation subjective d'une œuvre exposée et le viewing time (temps passé à regarder l'œuvre, VT). La recherche dans les musées d'art a montré que :

- ✓ le nombre d'items dans la pièce d'exposition affecte le VT (Melton 1935¹⁴⁹),
- ✓ le VT diminue au cours de la visite – phénomène appelé «*la fatigue muséale*» (Bitgood 2009),
- ✓ le temps moyen passé sur chaque œuvre est généralement court. Smith et Smith (2001) ont chronométré manuellement la VT sur six peintures de la collection permanente du Metropolitan Museum of Art de New-York, qui contient plus d'un million d'objets. Le VT médian était de 17 secondes (moyenne de 27 secondes) ; dans 50 % des cas, le visiteur regardait le tableau pendant moins de 10 secondes, dans 25 à 30 % moins de 30 secondes et seulement dans 10 % des cas plus d'une minute. Le VT variait beaucoup entre les tableaux et les participants, suggérant que les caractéristiques spécifiques des œuvres, tout comme les caractéristiques personnelles des visiteurs, déterminaient le VT. Plus récemment, Heidenreich et Turano's (2011) ont mesuré le VT chez 4 participants qui visitaient (seuls) une exposition de 15 tableaux, en utilisant un eye-tracker fixé sur la tête. Le VT variait de 20 à 82 secondes, mais aucune corrélation n'a été relevée avec l'expérience subjective (les participants évaluaient les œuvres sur l'intérêt, l'agrément, la beauté, la puissance et la clarté). Par contraste, Brieber et al. (2014), en mesurant le VT avec un eye-tracker mobile, ont trouvé que le VT augmente avec l'appréciation et la compréhension de l'œuvre. Enfin ils rapportent qu'étonnamment, le lien entre l'appréciation de l'oeuvre et le VT est moins fort dans le contexte d'un musée que dans un laboratoire. Cet ensemble de données me permet de comparer et de relier les temps passés par les élèves dans l'espace d'exposition à ce qui est connu.

L'usage de l'eye-tracking permet aussi d'aborder la question de la lecture des textes et des légendes dans les musées. Quelques études en ont fait l'expérience dans les musées d'art.

¹⁴⁹ Melton, A., 1935, Problems of installation in museums of art, New series No.14, Washington D.C, American association of museums.

Le rôle des textes et des légendes est central dans une exposition d'art et à fortiori d'Histoire. Le contexte sémantique créé par l'information dans le titre d'une œuvre (Leder et al. 2006, Millis 2001), par des faits historiques (Swami 2013), ou par l'authenticité de l'œuvre (Leder 2001, Huang et al. 2011, Newman et Bloom 2012), modifie la réaction des visiteurs envers les items exposés, leur évaluation, ainsi que les processus neuronaux sous-jacents (Krik 2008, Nuguchi et Murota 2013, Kirk et al. 2009). Les images d'art moderne - tout comme celles d'Histoire - évoquent un fort « besoin de commentaire » (Ghlen 1986). Une relation positive a été montrée en effet entre la compréhension des œuvres et le VT sur leurs légendes (Leder 2006, Swami 2013). Par contraste, dans l'étude récente de Brieber et al., (2014) la compréhension subjective d'une œuvre d'art (mesurée par un questionnaire avec une échelle quantitative) n'était pas corrélée avec le VT de sa légende. Les auteurs suggèrent que les légendes n'étaient pas assez informatives pour modifier la compréhension, dans l'exposition qu'ils ont testée ; un facteur qui serait intéressant à tester dans le contexte des musées d'Histoire. Enfin notons qu'aucune donnée n'existe à ma connaissance sur les différences de temps de lecture des textes de différents types, dans les musées et les données obtenues dans la recherche sont donc originales.

Très peu d'études se sont intéressées à l'effet sur le VT du contexte physique du musée. Or, je m'y intéresse car la recherche a amené les élèves à se plonger dans un contexte de visite qui comprend tout un ensemble de paramètres : ils sont mobiles lors de la visite, et se rendent d'un endroit à un autre avec une vue périphérique de l'espace, et une écoute de tous les sons proposées par le musée : discours d'Hitler, témoignages...

Cependant, on sait désormais que localement, le regard sur une œuvre serait modifié par son entourage immédiat – par d'autres œuvres -, avec des effets de contraste et d'assimilation (Arielli 2012). Toutefois les mécanismes de cette interaction avec l'entourage restent mal compris. Baccino et Manunta (2005) ont utilisé l'eye-tracking pour étudier l'effet parafovea-on-fovea (l'influence des objets qui se trouvent en champ de vision périphérique du participant, sur sa perception de l'objet qu'il fixe, avec la fovéa) dans le cas de la lecture. Ils montrent que le traitement visuel du mot lu (sur lequel est fixé le regard) est influencé non seulement par le mot

précédent mais aussi le mot suivant. Ces résultats corroborent des nombreuses études chez l'homme et chez le singe montrant le traitement parallèle (plutôt que séquentiel) et prédictif de l'information visuelle. Ils suggèrent que pour mieux comprendre la réaction des visiteurs face à un item du musée, on doit s'intéresser non seulement à la vision centrale du visiteur (nombre des fixations, parcours des saccades) mais aussi à sa vision périphérique. A plus large échelle, le contexte du musée contraint le comportement du visiteur par des paramètres tels que le design intérieur (taille des pièces, couleur des murs etc.), l'arrangement de l'espace (Hiller 2014). Plus généralement, les processus cognitifs et émotionnels impliqués dans la perception de l'œuvre sont toujours liés au contexte (Leder 2004). L'appréciation de l'art est différente, voire renforcée, dans le musée par rapport au laboratoire (Locher et al. 2001, Nadal et al. 2014).

Enfin, la plupart des résultats proviennent d'expériences dans des conditions de laboratoire, qui facilitent l'étude de paramètres spécifiques et le contrôle des variables auxiliaires. Depuis les études pionnières de Yarbus (1967), de nombreuses recherches ont utilisé les eye-trackers. Conduites en grosse majorité dans des conditions de laboratoire, avec des participants immobiles regardant un écran d'ordinateur, elles ont aidé à étudier l'attention (près de 1000 études référencées sur PubMed seulement)¹⁵⁰, la cognition (plus 450 études) ou l'émotion (plus de 150 études) lors d'exploration visuelle (en tout, près de 4000 études sur PubMed). Une grande majorité est consacrée à l'étude de pathologies telles que l'autisme. Au-delà du temps de visualisation (temps cumulé de fixations oculaires sur l'objet regardé), les auteurs ont étudié des paramètres comme le parcours du regard et les stratégies d'évitement des informations indésirables ou effrayantes. Si les études d'eye-tracking dans les musées autres que ceux d'art commencent à paraître, l'utilisation de cette technique pour les musées et mémoriaux d'Histoire est à notre connaissance, inédite. Elle pose des questions nouvelles telles que:

- la façon de regarder les items, dans ces Musées, dépend de la sensation du visiteur d'être concerné par les faits et les expôts. Les items peuvent produire des émotions fortes personnelles : négatives (tels que douleur compassionnelle ou l'horreur face aux événements passés ; la peur ou

¹⁵⁰ Données et explications fournies par Katia Dauchot qui a réalisé l'équipement technologique en compagnie d'un autre ingénieur de l'équipex Matrice.

l'angoisse face à l'idée que cela peut se reproduire) ou positives (comme l'auto-identification aux « vainqueurs du mal »). Les stratégies d'évitement seront notamment intéressantes à étudier, ainsi que la « fatigue » due à la surcharge émotionnelle.

- un facteur intéressant, dans l'attention visuelle face aux objets d'art, est « l'ambiguïté » qui, augmente le VT lors des visites de musée, suggérant que le musée stimule l'effort de comprendre (Brieber et al 2014). Dans le cas de musées d'Histoire, certains items stimulent particulièrement cet effort, en incitant à la réflexion, au-delà de fournir des informations précises. On peut faire l'hypothèse que le VT des visiteurs serait augmenté face à ces items. Pour contrôler cet effet, l'appréciation subjective sera incluse dans les questionnaires des focus groups liés au musée et dans les entretiens à chaud.
- Des facteurs liés aux visiteurs :
 - comment le trajet du regard (et la sensation d'être concerné) peut être corrélé à des facteurs personnels (âge, histoire de la famille) et sociaux (la connaissance préalable de l'Histoire, le sens civique...). L'association de la technologie eye-tracking et les focus groups permet d'aborder ces aspects.
 - la tension relative entre la dimension nouveauté d'un sujet et la sensation d'être concerné (donc certaine familiarité du sujet) – comme par exemple, la Shoah par balles, sujet qui concerne les jeunes de notre panel car la question a été abordée en classe, mais jusqu'à quel point se sentent-ils concernés ?
- Des facteurs liés aux Musées :
 - comment cette stratégie dépend de l'objectif du musée (ou de l'exposition particulière), la façon dont il présente le sujet : si le musée met l'accent sur le côté individuel ou collectif des événements, le sort des victimes ou les actions des résistants, les actes des « humains normaux dans des situations extrêmes »...
 - le degré d' « authenticité », qui a été mis en avant comme facteur central pour les musées d'art : les mémoriaux vs. musées.
 - la mise en scène des objets et donc l'impact de la vision périphérique, le rôle du parcours précédant les items d'intérêt,
 - l'accompagnement par un guide (humain, audio)

- Des facteurs liés aux conditions de visite :
 - seul, en interaction sociale (en famille, en groupe)
 - affluence, nombre et qualité du public autour du visiteur
- Le lien entre les items visuels (images, objets) et les textes.
 - Dans les musées d'art, il n'y aurait pas de relation entre VT sur la lecture des légendes et des textes liés aux tableaux exposés, et leur appréciation subjective. Les patterns de VT pour la lecture des textes pourraient être plus différenciés dans un Musée d'Histoire : la lecture d'un texte explicatif diffère de celle de textes émotionnels de témoignages.

En conclusion, pour aborder ces questions on peut envisager deux types d'études. Les premières sont inscrites dans des visées neuroscientifiques avec des protocoles explorant un très petit nombre de paramètres et dans un cadre statistique poussé. Les secondes, dans lesquelles ma démarche s'inscrit, se placent dans les études muséales en travaillant sur l'effet de la visite et en étudiant plusieurs paramètres et ce dans un protocole plus qualitatif. Les conditions de visite ne sont pas l'objet de mon étude mais j'en retiens seulement ce qui est utile pour comprendre le rapport à l'histoire et à la Shoah, et l'influence de l'expérience muséale sur ce rapport.

2. Nature des données collectées

En utilisant les lunettes équipées de caméra, j'ai pu obtenir les données suivantes :

- Pour chaque élève, un film de sa visite. En effet, la caméra a enregistré la visite dans sa totalité, depuis le calibrage jusqu'au retour dans la salle de travail après la visite. Ce film, que je nomme film brut de la visite, permet de suivre l'élève dans son déplacement, attitude face aux expôts. J'ai pu travailler avec ce film brut pour identifier le comportement global de visiteur de chaque élève.
- Pour chacun d'entre eux, suivant les zones d'exposition, le temps de visite, de fixation des expôts est connu en secondes. Il permet de proposer des graphiques par zones d'exposition et par expôts.

Ainsi, je dispose du film de la visite de chaque élève, du temps passé dans chaque zone thématique de l'exposition, face à différents expôts.

Ces deux types de données sont obtenus grâce au logiciel de traitement ASL fourni avec les lunettes. Cependant, Salma Mesmoudi, ingénieur de recherche à l'Université Paris 1 Panthéon Sorbonne pour l'Equipex Matrice, a rapidement vu les contraintes et limites du logiciel de traitement. En effet, ce dernier produit des cartes de chaleur valables pour une utilisation fixe des eye-trackers et non dans une visite mobile. Ainsi, les cartes produites indiquent comme le plus vues des zones vides de sens sur la grande partie des photographies.

Après avoir analysé en détail les films bruts, je suis parvenu à comprendre que les élèves, sur des images de tuerie, avaient tendance à avoir un regard saccadé, faisant des allers et retours fréquents avec d'autres images situées à proximité. Ainsi, leur regard sort régulièrement de l'image pour y revenir. Salma Mesmoudi a alors pu construire son propre algorithme pour tracer le chemin du regard des élèves sur les images et les expôts. Elle a alors utilisé les paramétrages des lunettes et à partir des données obtenues, a calculé les trajectoires des regards sur une image.

Ainsi, et cela constitue une première, le troisième type de données que je possède permet de suivre et de tracer le chemin du regard d'un élève sur un expôt. Sachant que l'expérience se fait dans un contexte de visite mobile et sur un ensemble d'expôts, il m'est alors apparu plus utile de comprendre par où passait le regard du visiteur pour se rendre sur les objets, vidéos, images proposées par le musée. Dans la partie consacrée à l'analyse des données, je présenterai précisément ces résultats¹⁵¹.

3. Lecture de l'image et du texte par oculométrie : quelle analyse conduire ?

L'analyse des regards dans la visite muséale s'est appuyée sur des analyses empiriques préexistantes, qui ont-elles-mêmes confirmé des apports théoriques des sciences cognitives.

Le regard, la vision

En utilisant la technologie eye-tracker, il m'a fallu m'intéresser au regard chez l'être humain et tenter de comprendre les mécanismes du regard en situation de lecture de texte et d'images. En effet, après m'être doté d'un outillage conceptuel nécessaire,

¹⁵¹ Résultats qui sont le fruit d'un travail collectif avec Salma Mesmoudi que je remercie vivement.

j'ai pu mener les analyses des regards des élèves en dépassant le cadre de l'intuition pour emprunter des outils intellectuels aux sciences cognitives.

Il apparaît qu'il est impossible pour notre système visuel de traiter en détail toute l'information présente dans notre environnement visuel et que des choix stratégiques s'opèrent quand nous regardons quelque chose. Cette vision active qui traduit le processus dynamique qui nous permet de sélectionner une partie de l'information visuelle pour la traiter en détail et la comprendre, nous amène à négliger ou à traiter plus sommairement le reste de l'information. La lumière provenant des objets que nous regardons est projetée sur la rétine, l'organe du système nerveux central qui traduit la lumière en signes neuronaux grâce à des cellules photoréceptrices. La portion centrale de la rétine, la fovéa est riche de récepteurs sensibles à la couleur et aux fins détails spatiaux. Ainsi, l'image des objets, de ce que nous regardons, placée au centre de notre œil, est plus nette que celle des objets, des images, périphériques. Notre vision périphérique possède aussi des qualités et offre une sensibilité aux mouvements ou une bonne vision à faible luminance.

Notre regard dispose donc d'une vision centrée sur la fovéa qui permet de voir les détails, et une vision périphérique moins nette mais capable de voir les mouvements. L'être humain regarde donc de façon périphérique et centrée les objets, les scènes visuelles. De même lors de la lecture d'un texte, il utilise les deux dimensions.

Notre rétine fonctionne donc avec deux types de résolution et dispose d'une rotation de l'œil vers différentes parties de la scène regardée. Ces saccades oculaires, mouvements de l'œil, sont très rapides, fréquentes (trois saccades par seconde en moyenne) et ne demandent pas d'effort. Ces mouvements, saccades, placent au centre de la rétine la portion du champ visuel contenant le mot lu, ou le détail regardé. Le mot est lu mais le reste de la page est alors flou. Notre orientation du regard permet donc de traiter ce que nous regardons en détail dans une portion particulière et en global la scène présentée. Lorsque nous regardons un texte, une scène visuelle, une attention sélective s'opère, il s'agit d'une sélection menée par les yeux. Cette sélection est un mécanisme d'orientation des yeux, sans que ceux-ci ne bougent (orientation implicite), ou avec saccades (orientation explicite). Les deux orientations du regard sont très liées. Notre cerveau anticiperait et adoucirait les changements abrupts que chaque saccade implique.

Si je résume, le mécanisme de fonctionnement de notre regard m'amène à comprendre que des choix sont faits par nos yeux donc notre cerveau. Et c'est ce point qui m'intéresse dans l'analyse des chemins du regard des élèves dans l'espace d'exposition. Quels choix sont faits, pourquoi et comment et surtout qu'en font les élèves et qu'en disent-ils ? Car c'est bien cela l'objet de ma recherche, la pensée historienne des élèves et non leur regard proprement dit.

A partir des études menées dans un supermarché par Russo¹⁵², les stratégies de choix visibles dans le regard sont connues et permettent de dégager plusieurs étapes.

La première étape consiste en un survol général du regard sur le texte ou les scènes visuelles, la poursuite oculaire est continue avec peu de réinspections internes, c'est-à-dire de va et vient dans le regard. Par exemple, les élèves ont eu une présentation de l'espace à regarder par une étudiante de médiation culturelle au début de l'expérimentation et ce de façon individuelle¹⁵³, ils ont alors mené un survol général. C'est ce que l'on nomme le filtrage ou l'orientation du regard.

La seconde étape est celle de l'évaluation, le regard compare des éléments différents avec de nombreuses réinspections. Le regard se porte plusieurs fois sur une même chose.

Enfin, la vérification est le dernier coup d'œil circulaire jeté par une personne pour sécuriser le choix effectué.

Il existe donc trois phases dans la manière d'aborder un item à regarder. Ce regard se fait par succession de saccades et de fixations. La saccade est un saut du regard vers un centre d'intérêt et la fixation est une pause du regard. Cette succession met en évidence la séquence de prise d'informations et l'ordre dans lequel l'utilisateur les traite. Si je m'appuie sur les regards des élèves dans l'espace muséal, sur les images choquantes de tueries par exemple, il y a trois temps dans leur regard : un premier qui consiste à prendre une information rapide sur la scène (filtrage ou orientation du regard) qui dépend de quelque chose qui attire les yeux. Cette

¹⁵² Russo, J.E, Leclerc F., « An eye-fixation analysis of processes for consumer nondurables ». *Journal of consumer Research*, 21,2, 1994, p.274-290.

¹⁵³ Pendant ce temps, le reste du groupe attendait dans une salle dédiée puis visitait la partie consacrée à la Guerre Froide du Mémorial de Caen.

attraction laisse la place à une évaluation du regard puis à une éventuelle vérification. Un regard rapide pour observer et voir ce qui est à voir, puis un regard plus précis et enfin un dernier contrôle visuel.

Mon étude s'intéresse donc à ces successions de saccades et de fixations pour essayer de comprendre le type de lecture mené par les élèves dans l'espace d'exposition. Ainsi, après interfaçage sur un logiciel de calcul, les enregistrements de trajectoires apportent une série de paramètres, tels que le nombre de fixations sur une zone visuelle, sa durée d'exploration et rendent possibles les comparaisons entre zones.

Ce qui a alors retenu mon attention est lié à la capacité attentionnelle, au flux attentionnel, le déplacement du regard. A quoi celui-ci est-il lié ? Quels effets de saillance visibles et perceptibles ?

La lecture des textes et des scènes visuelles est différente, c'est pourquoi j'ai cherché à comprendre le mécanisme de lecture des textes puis celle des scènes visuelles.

Quel regard porter sur les textes lors de leur lecture ?

L'enregistrement des mouvements oculaires pendant la lecture montre que les yeux exécutent des mouvements rapides en saccades entrecoupés de périodes de fixation. Le rôle des saccades est de trouver les mots qui sont décodés pendant les fixations, dès lors que l'image est localisée sur la fovéa. Cependant, la lecture d'un texte ne répond pas à une stratégie commune à tous les individus, l'amplitude et la fréquence des saccades varient selon les lecteurs pour un même texte.

Les mouvements des yeux lors de la lecture se font par saccades qui se portent sur cinq à dix caractères et peuvent établir des allers et retours, des réinspections lorsqu'une information est incomplète.

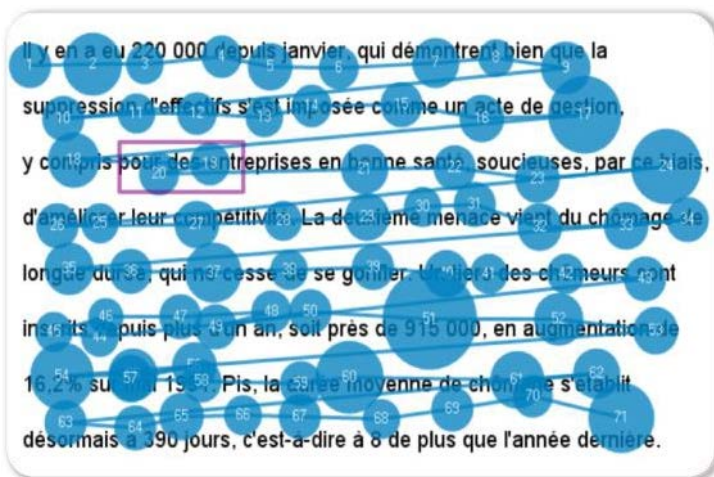
Il existe trois types de saccades :

- La saccade de progression de gauche à droite, très brève. (10 à 30 millisecondes : ms)
- La saccade de retour à la ligne plus longue, englobant 50 caractères au moins, et pour une durée de 80ms.

- La saccade de régression allant de gauche à droite, et qui apparait face à des difficultés sémantiques, linguistiques.

La rétine est composée, au centre, d'une zone d'acuité maximale, représentant 5 degrés d'angle visuel. Au-delà de cette zone, on observe une chute rapide de la résolution spatiale visuelle. De nombreuses études, portant aussi bien sur la lecture de mots isolés (O'Regan, Lévy-Schoen et al., 1984; O'Regan & Lévy-Schoen, 1987)¹⁵⁴ que sur la lecture de textes (McConkie, Kerr et al. 1989) ont montré que les temps de reconnaissance ainsi que le nombre de fixations étaient indépendant de la position du regard au sein des mots. La position optimale, appelée OVP (Optimal Viewing Position) se situe légèrement à gauche du centre du mot.

A cette lecture par vision fovéale, s'ajoute la vision périphérique indispensable à notre compréhension de lecteur.



Je place ici, un exemple de lecture¹⁵⁵ enregistrée d'un texte. Les saccades sont linéaires de gauche à droite et les fixations visibles par les ronds.

Figure 4 Saccades sur texte

Un filtre spatio-temporel a été appliqué aux mesures brutes précédentes, pour définir les fixations (ronds bleus) et les saccades (traits bleus). Le diamètre des ronds est proportionnel à la durée de fixation. Les fixations sont numérotées dans l'ordre chronologique. Cela fait apparaître les régressions (exemple encadré). La plus grande durée de fixation est ici liée à la lecture du nombre écrit en chiffres (« 915000 » en fixation 51). (Extrait du Crex, voir note 161)

¹⁵⁴ O'Regan, K., Lévy-Schoen, A., « les mouvements des yeux au cours de la lecture », L'année psychologique, 1978, volume 78, numéro 2, p. 459-491

¹⁵⁵ Image extraite du site internet du CREX, centre de ressources expérimentales du Brain and language Research Institute, <https://blicrex.hypotheses.org/oculometrie>, consultation le 9/01/2017.

Cette façon de lire un texte a été mise en évidence par la classification d'Irwin dès 1986.¹⁵⁶ *La stratégie linéaire* se traduit par la volonté de suivre la séquentialité du texte. Le lecteur suit le texte de façon linéaire afin de trouver l'information recherchée. Cette étape dite en microprocessus a un but : réfléchir, déduire, comprendre un mot, une phrase. Ainsi, le lecteur suit l'ordre du texte. Mais pour certains auteurs¹⁵⁷, on parle alors de fixation plus que de stratégie de lecture. Le lecteur fixe sans forcément donner d'attention.

La seconde stratégie est dite par *processus d'intégration* et renvoie au fait que le lecteur peut dépasser la compréhension mot à mot du texte et qu'il interprète en se fiant à ses connaissances antérieures par inférence.¹⁵⁸ Des allers et retours sont alors visibles dans sa lecture, les saccades montrent des régressions et des avancées balayant un plus grand nombre de caractères.

Le lecteur peut aussi procéder par lecture partielle pour prendre connaissance rapidement d'un document textuel en couvrant une grande surface d'information, sans aller en profondeur, dans le but d'avoir une vue d'ensemble de ce qu'il lit. Cette stratégie dite par *macroprocessus* est la plus utilisée dans le cadre d'une lecture documentaire experte ou de recherche d'information. Dans ce cas, les saccades se font en diagonale, de haut en bas. Le lecteur peut également procéder par un *processus d'élaboration*, il émet alors une hypothèse sur le sens à venir du message dans le discours à venir, le regard va le plus loin possible dès le départ avec de grandes saccades.¹⁵⁹ Enfin, le lecteur peut mettre en place une stratégie de relecture pour mieux comprendre l'information. Si cette typologie des stratégies de lecture permet de mieux comprendre les comportements des lecteurs face à un texte, je précise que celles-ci ne sont recevables que pour un texte linéaire et non un hypertexte. La principale différence entre ces deux natures de textes repose alors sur les arrêts mot/phrase qui sont très fréquents dans le cadre premier et absents pour une lecture hypertexte. Mon expérimentation s'intéresse à la lecture de témoignages écrits qui sont linéaires et placés de façon visible sur des pans de mur de

¹⁵⁶ Irwin, J.W, 2007, Teaching, reading comprehension processes, 3^e édition, Université du Connecticut, Etats-Unis.

¹⁵⁷ Rayner, Chace, Slattery, Ashby, 2006, « Eye movement as reflections of comprehension processes in reading », *Scientific studies of Reading*, 10, p.241-255

¹⁵⁸ Eme, E., Rouet, J-F., 2002, « Aspects métacognitifs dans l'apprentissage de la lecture compréhension », *l'orientation scolaire et professionnelle*, 31/11, p. 97-113

¹⁵⁹ Legendre, R., 2005, Dictionnaire actuel de l'éducation (3^{ème} édition), Montréal, Guérin Edition.

l'exposition. Les élèves adoptent alors une attitude de lecteur similaire à celle d'un texte dans un livre.

A ce stade de ma réflexion, j'ai alors identifié que les enregistrements oculaires allaient permettre de suivre les saccades des regards des élèves sur les textes marquants de l'exposition et de comprendre quelle type de lecture était alors privilégiée par eux.

Lisent-ils les témoignages exposés de façon linéaire, par macroprocessus, par intégration ou élaboration ? Font-ils des inférences¹⁶⁰, c'est-à-dire des liens avec leur propre vécu, et leurs connaissances ? Et comment les mesurer ? Par des saccades plus longues englobant plus de caractères ou par leurs propos post-visite ?

Le balayage visuel qui donne lieu à des saccades dépend essentiellement de la capacité attentionnelle du lecteur. Si dans un premier temps, celui-ci procède par balayage périphérique, filtrant l'environnement visuel pour y trouver des stimuli pertinents et ignorer ceux qui ne le sont pas, son attention doit ensuite être réelle pour lire. Ainsi, je me suis intéressé à la mise en scène des expôts marquants écrits (des témoignages) pour comprendre ce qui dans le balayage périphérique a pu attirer le regard.¹⁶¹

Je vais donc m'intéresser aux saccades qui sont très courtes, de l'ordre de 20 millisecondes (ms) entre chaque mot, et de 80ms pour un changement de ligne. Les fixations sont plus conséquentes, en moyenne de 250ms et c'est pendant celles-ci que se font les prises d'informations. Dans une seconde, il y a environ trois fixations qui ne sont pas toutes efficaces d'où des retours en arrière du regard. L'équipement utilisé ne permet pas d'aller aussi précisément dans les milli secondes mais donne une vision précise du chemin du regard des élèves sur les expôts écrits marquants¹⁶². Je dispose aussi des fixations et au final des attitudes de lecteur des élèves du panel.

¹⁶⁰ Carignan, I., 2009, La fréquence d'utilisation des stratégies de lecture selon deux formes de documents à l'écran chez des élèves de 3^{ème} secondaire (14-15 ans), Etudes de linguistique appliquée, n°153.

¹⁶¹ Dans cette partie, je présente ensuite l'espace d'exposition du Mémorial de Caen et j'analyse les expôts marquants écrits et les saillances visibles.

¹⁶² Marquants dans le sens, les plus lus, en temps passé à les lire.

Ces fixations suivent les saccades et pendant celles-ci l'information se fixe avant que l'œil reparte en saccade. Le seuil d'influence de l'information textuelle, c'est-à-dire le moment où les aspects linguistiques du texte peuvent commencer à avoir des effets sur le traitement en cours et donc sur la durée de la fixation, est d'environ 40ms, dans le cadre d'une lecture normale. Une lecture dans un contexte différent, debout, dans un cadre muséal et avec un texte choquant dans ses propos, est-elle différente ?

Les activités de compréhension mises en jeu lors de la réception d'un message lui ont pour fruit « un produit mental » inséré dans le système cognitif du lecteur, que l'on dénomme la structure cognitivo-sémantique (Ehrlich, 1982). Il apparaît que les représentations mentales stockées en mémoire et les informations saisies lors des fixations décident de la stratégie oculaire du lecteur. Les élèves face à des textes de témoignages sur la Shoah, mettent-ils en place une stratégie de lecture particulière ? La dimension émotionnelle des textes a-t-elle une influence sur leur lecture ?

Le regard des scènes visuelles

Les scènes visuelles sont reconnues aussi rapidement que des objets présentés isolément (Friedman, 1979, Biederman, Mezzanotte et Rabinowitz, 1982, Intraub, 1997) et de très courtes durées de présentation sont suffisantes pour permettre à des sujets humains d'identifier et de labelliser une scène visuelle, c'est-à-dire d'en extraire le résumé.

Ce qui est dénommé le *résumé de la scène* correspond à son sens général et à l'appréhension de son niveau de catégorisation primaire par l'observateur : les couleurs, le contraste, le mouvement (vision primaire). En 40ms un résumé de scène est mené. Cette première donnée est très importante car elle relativise le temps passé sur les expositions autres que les textes. En effet, en peu de temps, un visiteur en espace muséal peut prendre l'information de ce qui est présenté. Cela se passe lors du regard pré-attentif de la scène visuelle qui permet à l'individu de prendre des informations primaires sur le jeu de couleurs, de contrastes et de mouvements de celle-ci. Ce point est très important car la mise en scène de l'espace d'exposition joue sur les tonalités, les mises en ambiance et le visiteur perçoit cela très rapidement et en premier. Ainsi, un élève qui ne veut pas regarder de vidéo, d'images mobiles, en mouvement, dans un regard pré-attentif peut identifier

l'emplacement de celles-ci et mettre en place une procédure d'évitement. Ce résumé de la scène est très probablement appréhendé très précocement durant le traitement visuel de la scène. Puis il s'ensuit une fixation qui va traiter la cible identifiée dans le regard pré-attentif. Ce traitement de l'information est ce que les psychologues et neuroscientifiques appellent le *schéma de la scène*. Le regard porté est plus long et détaille la scène. Il renvoie à des représentations prototypiques de chaque catégorie de scènes visuelles stockées en mémoire à long terme. L'observateur cherche alors dans l'inventaire stocké en mémoire ce qui est reconnu et traité immédiatement, ce qui est découvert et nécessite un regard différent, de traitement.

Une scène visuelle est donc traitée en deux temps et subit une analyse plus fine si elle n'est pas « parasitée » par une autre image. En effet, une scène visuelle peut être oubliée aussi rapidement qu'elle a été appréhendée lorsque son traitement est court-circuité par le traitement de l'image suivante. Or, dans le cadre d'une exposition, cela est souvent le cas, si la mise en scène joue sur des juxtapositions d'expôts. Or, si la focalisation de l'attention est engagée ailleurs, les informations visuelles portées par une scène voient leurs chances d'être traitées diminuer.

Qu'est-ce qui attire le regard pré-attentionnel ? Qu'est-ce qui retient le plus notre attention pour entrer dans une scène visuelle ?

« L'orientation de l'attention peut être déclenchée de plusieurs manières. Elle peut être exogène, guidée de façon automatique par un stimulus inattendu ou elle peut être endogène, guidée de façon volontaire et contrôlée par des représentations et des buts internes »¹⁶³.

Le stimulus c'est ce qui attire l'attention sur tel ou tel item de la scène en entraînant le traitement détaillé. L'image provoque un déplacement attentionnel des yeux, occasionné par la saillance d'un item ou d'un évènement et ce de façon automatique, non contrôlée. Les éléments les plus perceptivement saillants de la scène capturent l'attention de manière automatique et irrésistible. J'ai compris en lisant les articles scientifiques liés à cette thématique, que les effets de saillance sont à identifier en amont des analyses. Ceux-ci jouent un rôle déterminant. C'est pourquoi, dans les pages qui suivent, j'ai choisi de présenter l'espace d'exposition et de faire ensuite un

¹⁶³ Hommet, S., 2013, Langage et attention sélective chez l'enfant de cinq ans, mémoire de maîtrise de psychologie, université de Paris 8.

focus sur des scènes visuelles pour les présenter et analyser les saillances probables. Le premier facteur provoquant une attention particulière est lié à un item de la scène visuelle, il est exogène et va de la scène vers l'œil de l'observateur.

Il existe des facteurs endogènes, du côté de celui qui regarde, et dépendant des buts de ce dernier. La perception des scènes dépend de l'orientation endogène et volontaire de l'attention visuelle. C'est-à-dire que l'observateur va guider son orientation volontaire vers certains aspects de la scène. En laissant les élèves libres de leur observation dans l'espace d'exposition, j'ai choisi de travailler sur l'identification des saillances qui attirent leur regard et sur les origines de celles-ci : endogène ou exogène. Les élèves vont vers les items saillants de la scène de façon automatique et non contrôlée (facteurs exogènes) ou vers des items décidés par eux comme méritants un regard précis (facteurs endogènes). La saillance constitue un élément central dans l'orientation de notre regard. La saillance visuelle est la qualité de perception subjective distincte qui rend un objet remarquable par rapport à ses voisins et qui attire immédiatement notre attention. Celle-ci est attirée par des stimuli visuels saillants. Cette saillance provient soit de la scène visuelle, soit de l'observateur. C'est pourquoi, j'ai choisi de présenter l'espace d'exposition pour identifier les choix scénographiques qui pourraient jouer un rôle attractif du regard. Je présente aussi les expôts qui ont attiré le regard et ce dans leur structure interne pour comprendre les stimuli visibles. Mais pour que l'attention visuelle soit efficacement dirigée vers les éléments de la scène que le visiteur veut voir plus en détail, il est nécessaire qu'il existe au préalable des connaissances ou au moins une représentation schématique de la scène qui serve de cadre de référence aux déploiements attentionnels. Dans le modèle de Triesman (1992), le regard pré attentif permet d'établir une carte des dimensions qui codent grossièrement la localisation des traits de la scène les plus saillants. Puis, une attention focalisée permet la perception des objets de la scène, le regard plus attentif, la prise d'informations et la compréhension. Le tout est alors rapporté à la mémoire à long terme du visiteur qui se questionne : la scène et ses éléments saillants sont-ils déjà connus ? Vus ?

Il apparaît donc¹⁶⁴ qu'il existe deux niveaux dans le traitement d'un stimulus visuel. Le regard pré attentif automatique établit des cartes visuelles des zones les plus actives (les plus attirantes) dans la scène visuelle, qui seront complétées et affinées lors du regard attentif, lors du traitement cognitif.

Cependant, les élèves de mon panel sont plongés dans un cadre particulier, celui d'un musée, et j'ai donc décidé de m'intéresser à des modèles d'analyse du regard de scènes naturelles. En effet, si le regard pré attentionnel et le regard attentif sont connus suite à des expérimentations en laboratoire, force est de reconnaître que les élèves ont regardé l'exposition dans un contexte mobile, avec parfois d'autres personnes présentes autour d'eux. Leur regard s'est porté sur les expôts de façon précise et en même temps en suivant l'influence d'une scénographie, réelle mise en scène.

Le modèle de Rensik (2000), qualifié d'architecture triadique de la vision, insiste sur une perception des scènes visuelles naturelles en trois temps et fournit des explications sur les mécanismes du regard en contexte naturel :

- Le premier temps, celui de la vision de bas niveau conduit à l'émergence de structures visuelles (les formes, les couleurs, les mouvements identifiés par cette vision primaire),
- Le second temps, transforme ce qui a été vu en premier en représentations stables et cohérentes dans l'espace et le temps de la scène visuelle,
- Le troisième temps, fournit un cadre de référence au déploiement attentionnel, le schéma de scène est établi. Le traitement cognitif peut fonctionner.

Il y a donc trois phases dans un regard portant sur une scène naturelle et cela renvoie à la notion de regard périphérique en espace muséal. Le visiteur donne un coup d'œil, un regard rapide sur la zone à voir pour en prendre connaissance et faire des premiers choix attentionnels. Il faut ajouter à ce modèle d'analyse que pour Navalpakkan et Itti (2005), face à une scène naturelle, la première réaction est de regarder les « yeux fermés ». La mémoire de travail est alors à l'œuvre face à une thématique (une saillance cognitive). Par exemple, les titres des zones d'exposition peuvent enclencher cette première phase d'un regard qui relève les traits de la scène et s'intéressent de fait aux éléments saillants. Puis s'ensuit une phase de

¹⁶⁴ Modèle de Triesman, 1992, et le modèle de Gelade, 1980, dit computationnel.

computation qui opère dès que la scène est présentée avec construction d'une carte topographique de celle-ci, codant la saillance de toutes les localisations. Cet ensemble est combiné ensuite aux connaissances antérieures et le regard se concentre alors sur ce qui attire le plus et questionne. Il s'ensuit un traitement attentionnel de la scène. Ainsi, dans la zone sur la Shoah par balles, les élèves vont-ils regarder l'ensemble précisément et à quoi vont-ils associer les photographies des tueries, les objets et les témoignages ? Aux camps de la mort ? Ou à une autre forme d'extermination ? Et cette association dépend de quoi ?

Dans une scène naturelle, les étapes du regard sont plus nombreuses car les stimuli sont diffus et prennent en compte la saillance cognitive, c'est-à-dire les exigences de la tâche. Ainsi, en demandant aux élèves de regarder librement l'espace d'exposition, sans leur donner de consignes, j'ai provoqué leur questionnement, et leur propre définition de l'exigence de la tâche. Certains élèves le disent après la visite, précisant avoir tout lu, ou avoir bien regardé tel type d'expôt, pour permettre la réussite de l'expérience. Leur regard a été influencé par l'exigence de la tâche qu'ils ont eux-mêmes définie.

Chapitre 4 : L'espace génocide et violences de masse du Mémorial de Caen

1. L'agencement général de l'exposition

La salle consacrée au génocide des juifs et aux violences de masse est la plus importante de l'espace « Guerre mondiale, guerre totale », 400m² au total, pour parler des massacres de 1937 à 1945 en Europe mais aussi en Asie.

Si l'espace est découpé en plusieurs zones thématiques, chacune s'inscrit dans un schéma identique. Un panneau introductif est positionné au départ de la zone, placé contre le mur, fond noir, écriture blanche, ce texte donne l'essentiel de l'information, il est dominé par le titre de la zone d'exposition en grand format en blanc. Les expôts sont accompagnés de cartels généralement situés en dessous ou sur le côté. Les témoignages écrits sont placés sur des panneaux rouges. Il y a une uniformité de la luminosité sur l'ensemble de l'espace, le rouge, le noir et le gris sont mobilisés pour plonger le visiteur dans une atmosphère lourde. Notons, qu'il n'existe pas de jeu scénique permettant de passer d'une zone à une autre. L'espace est uniforme, la circulation libre, pas de contraintes, de marches, de descentes ou de montées entre les zones. Il y a une uniformité de l'ensemble, dans une ambiance qui devient pesante progressivement.

La première partie, en bleu sur le plan ci-après, est consacrée à l'extermination des Juifs d'Europe avec un discours d'Hitler du 30 janvier 1939, annonçant qu'une nouvelle guerre mondiale provoquera la « destruction des Juifs ».

Deux expôts sont présentés, une photographie et un discours audio, et trois textes explicatifs sont visibles¹⁶⁵ :

1. *Photographie murale : Femmes juives dont une portant l'étoile dans les rues de Paris.*
2. *Discours d'Hitler au Reichstag le 30 janvier 1939 où il énonce sa « prophétie génocidaire » sur fond rouge représentant un rassemblement nazi.*
3. *Texte introductif : L'extermination des Juifs en Europe.*
- 3bis. *Texte introductif pour le public scolaire.*
4. *Texte explicatif : La spécificité du génocide.*

¹⁶⁵ Je place en italique les éléments de la légende du plan de l'espace. Par zones, les numéros se lisent sur le plan pour identifier l'emplacement des expôts.

Mon étude porte sur la partie suivante, peu d'élèves ont regardé cette zone première, certains ont pris le temps de la voir en découvrant l'espace en arrivant au Mémorial.¹⁶⁶

La seconde zone de l'exposition¹⁶⁷, en jaune sur le plan, les prémices, le programme d'euthanasie T4, présente un texte introductif qui délivre les contenus historiques, mais aussi une photographie et une affiche.

1. *Texte introductif : Les prémices, le programme d'euthanasie T4.*
2. *Photographie du personnel féminin du centre de Hadamar. Environ 100 000 personnes y ont été exterminées. Allemagne, 1939-1941.*
3. « Ce malade héréditaire coûte 60 000 RM à la communauté pour vivre. Citoyen, c'est aussi ton argent ». *Affiche éditée par la revue Neues Volk, mensuel du Bureau de la politique raciale du NSDAR. Allemagne, 1937/1939.*

Cet espace est le premier regardé par les élèves du panel, et la photographie des infirmières est la plus vue. L'affiche donne lieu à moins de regards. Il est à noter que les commentaires des élèves sur cette partie sont pauvres et peu nourris. Si le regard se porte sur la photographie du personnel du centre de Hadamar, le manque de connaissances des élèves sur le sujet les amène à ne rien en faire lors des entretiens de groupe d'après-visite.

La zone suivante, en vert sur le plan, de la persécution à l'extermination, est la seconde de notre étude et donne lieu à un temps de regard conséquent. Elle comprend :

1. *Texte introductif : De la persécution à extermination.*
2. *Mur de photographies :*
 - *Arrivée d'un convoi de Juifs hongrois au camp d'Auschwitz, Pologne, 1944.*
 - *Membres des SA appelant la population allemande à boycotter les magasins juifs, Allemagne, 1933-1935.*
 - *Groupe de SA vilipendant une femme et son ami juif dans une rue de Cuxhaven, Allemagne, 27 juillet 1933.*
 - *Unique photo connue de la rafle du Vel d'Hiv, Paris, 16 et 17 juillet 1942.*
 - *Dans le ghetto de Varsovie, la faim et les privations terrassent les habitants les plus faibles, Pologne, 1940-1943.*
 - *Après la Nuit de Cristal, les magasins juifs sont victimes des campagnes de boycotts économiques Allemagne, 1938.*
 - *Passerelle reliant deux parties du ghetto de Lodz, Pologne, 1940-1944.*
 - *Colonne de femmes juives hongroises sur le chemin de la déportation, Hongrie, été 1944.*
 - *Tramway de Varsovie réservé aux Juifs, Pologne, 1940.*

¹⁶⁶ A l'arrivée au Mémorial de Caen, nous avons présenté l'expérimentation aux élèves, l'espace de visite et l'équipement utilisé.

¹⁶⁷ Nous la qualifions de première zone dans l'analyse des données recueillies, car elle correspond à notre première zone d'étude.

- *Femme juive allemande assise sur un banc réservé aux Juifs, Allemagne, 1933-1945.*
- *Panneau placé à l'entrée d'un village signifiant que les villageois ne veulent avoir de contact avec les Juifs, Allemagne, 1933- 1945.*
- *Le corps d'un enfant décharné git sur un trottoir du ghetto de Varsovie, Pologne, 1942.*
- *Les hommes juifs raflés sont arrêtés et internés à Drancy (1er lieu de départ de la France vers Auschwitz et Sobibor), France, août 1941.*
- *Écriteaux en français et en allemand précisant que les Juifs ne sont pas admis dans l'établissement, France, septembre 1940.*
- *Des Juifs contraints de défiler dans les rues de Baden-Baden avec l'étoile juive, Allemagne, 1938.*
- *Un couple juif prend connaissance d'un avis allemand, Allemagne, février 1941.*
- *De jeunes Parisiens se pressent à l'entrée d'un parc à jeux interdit aux Juifs, France, 1941.*
- *Des Juifs viennois sont contraints de laver le sol d'une rue sous la surveillance de membres des jeunesses hitlériennes, Autriche.*

2b. Étoiles juives françaises (1942-1944) et allemande (1941).

2t. Vidéos :

- *Ouverture officielle de la campagne antisémite, 1933.*
- *L'exposition « Le Juif et la France », 1941.*
- *Exécution de Juifs par les Einsatzgruppen, Lettonie, 1941.*

3. Trois objets (de gauche à droite) :

- *Certificat de non-appartenance à la race juive, France, 1943.*
- *Écriteau interdisant l'accès d'un établissement aux juifs « Juden werden hier nicht bedient », Allemagne, 1942-1945.*
- *Huitième ordonnance concernant les mesures contre les juifs, France, 1942.*

3b. Trois objets (de gauche à droite) :

- *Tract de propagande antisémite Youpino éditée par les Nouvelles études Françaises. France, 1941-1944.*
- *Statut des Juifs par Vichy, publié par le gouvernement de Vichy. France, 1941.*
- *Exposition « Le Juif et la France », septembre 1941.*

3t. *Journal de Berthe Auroy annonçant le port de l'étoile jaune pour les Juifs. Cette institutrice à la retraite tient son journal de 1940 jusqu'à la fin de cette guerre, pour Loïs, une amie américaine. Elle écrit sur des cahiers d'écolier, note ses impressions, ses observations quotidiennes, colle des tracts, les avis parus dans les journaux. Elle livre des éléments intéressants sur le sort des Juifs et les réactions de soutien d'une partie de la population parisienne envers eux. Les douze cahiers sont en partie cachés en 1943 et recopiés après la Libération. France 1940-1944.*

Cette zone présente un caractère pédagogique fort : les photographies sont légendées avec des mots écrits en rouge comme ghettoïsation, persécution... et s'inscrivent dans une démarche assez proche de ce que je peux retrouver dans la classe : légèrer des images avec des mots clés ainsi que le montrent les légendes du mur d'images présentées plus haut et les images du mur ci-après. On peut comprendre alors que les effets de saillance des images sont forts et ont marqué les élèves qui consacrent du temps à cet espace. La disposition de ce mur de photographies, à la suite du texte introductif, amène à une lecture des images et des

vidéos en prenant peu de recul physique. En effet, à cet endroit, l'espace est limité, le recul est réduit du fait de la présence des vitrines. Le visiteur¹⁶⁸ lit le texte et plonge le regard dans les images exposées. Les vitrines présentes dans la zone sont éclairées par des spots permettant de regarder précisément les expôts situés à l'intérieur.

La partie suivante consacrée à la Shoah par balles dans les territoires de l'Europe de l'Est, à la faveur de la guerre menée contre l'URSS, évoque de façon importante les massacres de plus d'un million de juifs (entre 1.5 et 2 millions de morts). Les Juifs exécutés par balles sont au cœur de cette salle d'exposition. Cette « extermination de proximité » est présentée au travers d'un panneau introductif, de films amateurs tournés par des SS, de photographies et d'objets¹⁶⁹ collectés par les équipes du Père Patrick Desbois en Ukraine et en Biélorussie, mais aussi de témoignages écrits et vidéos. Cette zone mêle des témoignages écrits, vidéos (numéros 3 et 6 de la légende ci-dessous) et des objets ayant appartenu à des victimes. Ces derniers (numéro 4 sur la légende ci-dessous) sont placés dans des vitrines adossées à un mur recouvert de photographies de massacres. Le visiteur peut donc à la fois voir les massacres, les victimes juives et se figurer par le biais des objets la réalité des vies brisées.

1. *Juifs lituaniens exécutés par un Einsatzkommando. Lituanie, 1941.*
2. *Texte introductif : L'extermination de proximité.*
3. *Extrait de la lettre de Walter Mattner, policier autrichien, à sa femme le 10 octobre 1941 après avoir liquidé un ghetto de Biélorussie ; dans Christopher Browning, Les origines de la solution finale, 2007.*
4. *Objets juifs retrouvés près des fosses Ukrainiennes (de gauche à droite) :*
 - *Boucle de ceinture de rabbin trouvée près d'une fosse. Région de Jitomir, Ukraine, 1941-1944.*
 - *Toupie de Hanouka trouvée près d'une fosse, Martinivka, Ukraine, 1941-1944.*
 - *Fragment d'objet de culte juif trouvé à proximité d'une fosse. Zinkiv, Ukraine, 1941-1944.*
 - *Peigne trouvé à proximité d'une fosse. Kamenets-Podolsk, Ukraine, 1941-1944.*
 - *Balle et broche trouvées à proximité d'une fosse. Région de Volynie, Ukraine, 1941-1944.*
 - *Alliance jetée par une victime avant d'être exécutée et trouvée au bord d'un fossé, Ukraine, 1941-1944.*
5. *Séries de photographies.*
 - *Le 29 et 30 septembre 1941, 33 000 Juifs de Kiev sont exécutés à Babi Yar, URSS.*
 - *Massacre de Juifs ukrainiens à Mizocz, URSS, 4 octobre 1942.*
6. *Vidéo témoignage : Edward Anders, ayant échappé au génocide, commente des photos (prises par des SS) de l'extermination des Juifs de Liepaga, Lettonie, 1941.*
7. *Deux dessins d'enfants juifs trouvés dans une école d'Ukraine.*

¹⁶⁸ Cette observation s'appuie sur les travaux menés par les étudiants de médiation culturelle de l'ESPE de l'académie de Caen qui ont mené des protocoles d'observation à plusieurs reprises au Mémorial de Caen.

¹⁶⁹ Objets abandonnés par les victimes et les bourreaux.

8. *Chaos de Squelettes exhumés de la fosse n°17 de Busk, Ukraine, 2006.*
9. *En août 2006, l'équipe du Père Desbois procède à l'expertise archéologique de 15 fosses communes sur le territoire de la commune de Busk. Ukraine, 2006.*
10. *Vestige d'armes : balles, douilles.*
11. *Vareuse et casquette d'un officier allemand de la Waffen SS, 1940-1945.(au moment de l'expérience de recherche)*

En se retournant, il peut voir le travail mené par l'équipe du Père Desbois (emplacements 8, 9,10 sur le plan et dans la légende ci-dessus) : des images en grand format montrent le travail archéologique mis en place pour retrouver les preuves des fusillades.

La visite bascule à cet endroit dans une dimension émotionnelle¹⁷⁰ : le visiteur est plongé dans une association étroite d'objets des victimes, d'images des massacres et de témoignages d'acteurs de cette histoire.

L'espace consacré aux ghettos est « coincé » dans un angle de l'exposition¹⁷¹. Deux vidéos sont proposées au regard, elles sont accompagnées d'un cartel court.

1. *Texte introductif : Les ghettos.*
2. *Soldats SS d'une unité de propagande filmant les rues du ghetto de Litzmannstadt, Pologne, décembre 1939-août 1944.*
3. *Objets dans les vitrines.*
 - *Avertissement aux Juifs de Loutsk (interdiction aux Juifs de se déplacer dans les rues principales), 16 décembre 1941.*
 - *Billets de banque mis en circulation dans le ghetto de Lodz, Pologne, 1940.*
 - *Ordre exécutif de la direction de la police concernant la création de la zone de résidence réservée aux Juifs de Lviv, 16 juillet 1942.*
4. *Dans le ghetto de Varsovie, filmé par des Allemands du service de propagande de l'armée, mai 1942.*

Les deux vidéos qui sont des images de propagande ne sont pas perçues pour ce qu'elles sont¹⁷². Le Mémorial de Caen a ajouté, il y a deux ans, sur un mur de cette zone, une ombre de soldat allemand filmant pour bien faire comprendre au visiteur que les images du ghetto de Varsovie sont en réalité des images tournées par les Allemands, le service de propagande de l'armée. Les objets sont positionnés entre les deux films.

¹⁷⁰ Selon mon observation des visites menées dans cet espace au travers de différentes études depuis 2013. La scénographie a un « effet » à ce moment-là par la présentation des images, des témoignages et des objets liés à la Shoah par balles.

¹⁷¹ Par une sorte de marginalisation spatiale voulue par la scénographie.

¹⁷² Propos tenus par le directeur du Mémorial de Caen m'expliquant en 2014 chercher une solution pour faire comprendre au visiteur la dimension propagande des images.

Cette zone est plus petite en surface que la zone précédente et son positionnement ne facilite pas sa « lecture. »

Nous passons ensuite dans une partie qui occupe la moitié de l'espace, consacrée aux centres de mise à mort. Pour les besoins de l'expérimentation, en lien avec l'équipe Matrice, j'ai découpé cette zone en plusieurs sous-zones :

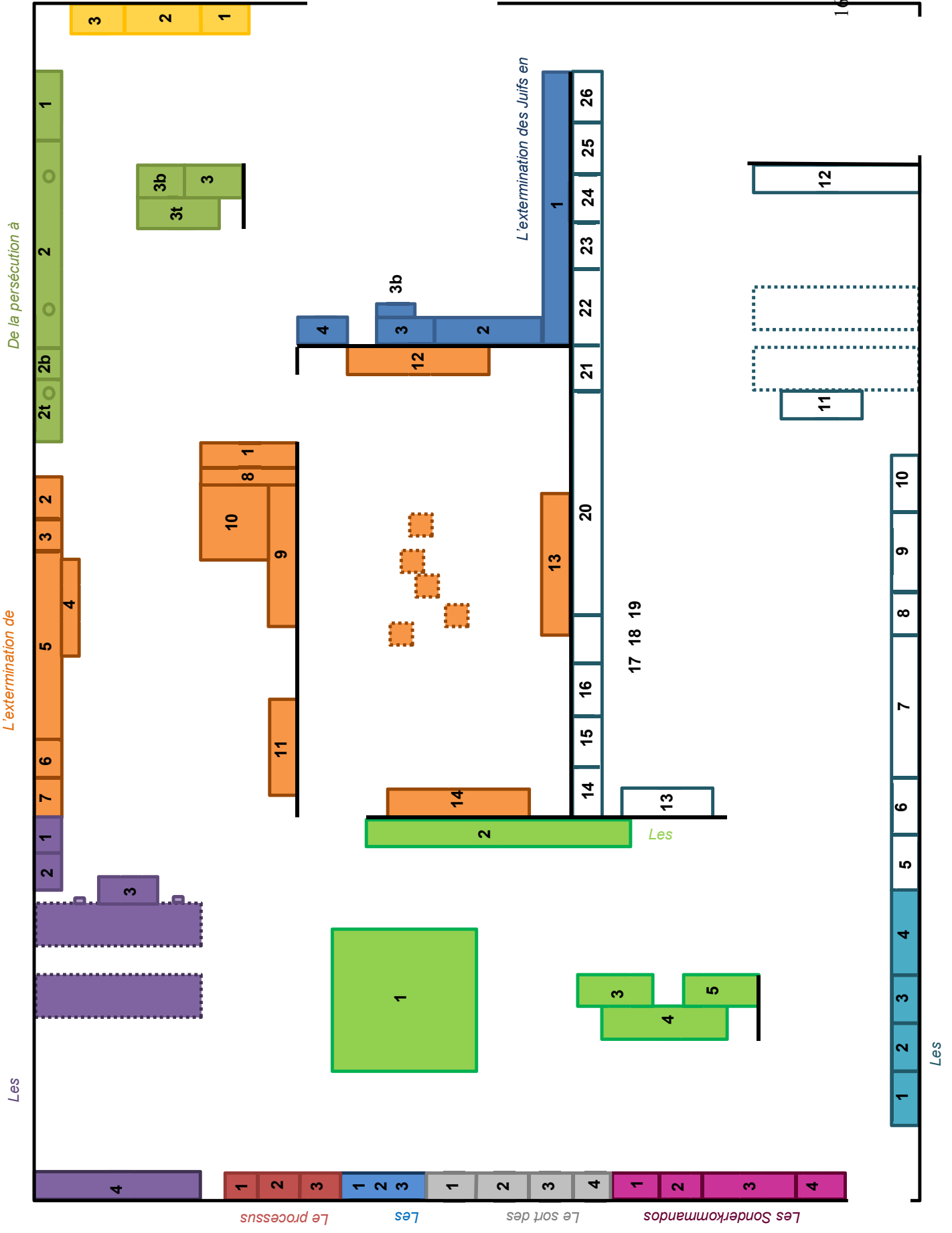
- Le processus d'extermination
- Les Kirzner
- Le sort des enfants
- Les Sonderkommandos
- Les camps

Chacune dispose d'une couleur propre sur le plan de l'espace présenté ci-après.

« Dans le prolongement de ces tueries, généralement effectuées par les Einsatzgruppen, l'extermination des Juifs d'Europe a ensuite été décidée à la fin de l'automne 1941 puis, après la conférence de Wannsee du 20 janvier 1942, pensée en industrie de la mort et planifiée méthodiquement ».¹⁷³ La table numérique qui occupe une place centrale montre cette organisation du camp d'Auschwitz-Birkenau, les objets présentés donnent une large place au sort des enfants. Le cartable d'écolier, la poupée, la chaussure d'enfant sont autant de preuves matérielles d'un crime à volonté exterminatrice et génocidaire : 1,4 millions d'enfants de moins de 15 ans ont été assassinés. L'atmosphère de cette zone est lourde. En effet, les expôts retenus sont frappants, alliés à des témoignages précis et des preuves inattendues de la Shoah : des dessins de déportés pour présenter l'extermination, une famille caennaise au sort dramatique pour associer le visiteur à des destinées qui peuvent lui apparaître plus familières. Je place après le plan de l'espace, la légende de l'ensemble de cette partie de l'exposition.

Page suivante : Figure 5 Plan de l'espace d'exposition

¹⁷³ Extrait du site du mémorial de Caen, page consacrée à l'exposition permanente, www.memorial-caen.fr, consulté le 14/11/2016.



Le processus d'extermination

1. Texte introductif : Le processus d'extermination.
2. Famille Rayman, Pologne, 1939.
3. Vidéo : Déportation des Juifs néerlandais de Westerbork à Sobibor ou Auschwitz, Pologne, 19 mai 1944.

Les Kirzner

1. Texte sur les Kirzner.
2. Arrêté d'arrestation de la famille Kirzner, 22.10.1942.
3. Jumelles Kirzner (Lydie et Annie) déportées à Auschwitz le 3 août 1942.

Le sort des enfants

1. Texte introductif : Le sort des enfants.
2. Deux objets (de gauche à droite) :
 - Cartable appartenant à Roger Stern, déporté à Auschwitz avec son frère André et ses parents par le convoi n°64 du 7 décembre 1943. Ce cartable est présenté dans l'état dans lequel il a été retrouvé par Jean Gourdon, qui s'est rendu sur le lieu d'habitation de la famille juste après son arrestation. Le cartable avec ses livres, ses cahiers et ses fournitures d'école, était resté dans la cour de l'immeuble.
 - Baigneur ayant appartenu à Eva Kirzner. Le 9 octobre 1942, la jeune fille âgée de 11 ans est arrêtée et envoyée à Drancy avec sa mère et quatre de ses frères et sœurs. Début novembre, le convoi n°40 les déporte vers le camp d'Auschwitz. La famille disparaît dans les chambres à gaz dès son arrivée. Le baigneur et quelques effets personnels seront sauvegardés par une amie proche.
3. Arrivée à Auschwitz, Pologne, 26 mai 1944. Photo miniature et en grand format.
4. Femmes et enfants juifs attendant dans le bois de bouleau dissimulant les krematoriums du camp d'Auschwitz, Pologne, 26 mai 1944.

Les camps

1. Table tactile : Photo du camp d'extermination de Birkenau en vue aérienne prise par l'aviation britannique d'Afrique du Sud le 25 août 1944, quatre écrans tactiles :
 - I/ La rampe de Birkenau.
 - II/ Le travail dans le camp.
 - III/ Le Kanada.
 - IV/ Les chambres à gaz et crématoires.
2.
 - Photographie, entrée du camp d'Auschwitz-Birkenau.
 - Tableau chiffré : Nombre de morts estimés dans les principaux camps d'extermination de Pologne.
 - Les camps d'extermination en Pologne.
3. Etiquette de boîte de Zyklon B.
4. Primo Lévi, *Se questo è un uomo*, 1947. Témoignage relatant le quotidien concentrationnaire et son expérience de survivant.
5. Cinq objets (de gauche à droite) retrouvés à Auschwitz, 1941-1945 :
 - Couverts : couteau, fourchette, cuillère, bol.
 - Chaussure d'enfant.

Les Sonderkommandos

1. Texte introductif : Les Sonderkommandos
2. Crémation des corps des détenus gazés photographiée clandestinement depuis l'intérieur de la chambre à gaz Nord du crématoire V de Birkenau par un membre non-identifié de la résistance polonaise d'Auschwitz. Pologne, août 1944. Photo miniature et en grand format.
3. Quatre dessins :
 - Krematorium III d'Auschwitz. Le camion sanitaire visible au premier plan amenait sur les lieux le médecin SS de service et les boîtes de Zyklon-B.
 - Membre des Sonder-kommandos récupérant de la nourriture dans les affaires laissées dans la salle de déshabillage.
 - Salle des fours crématoires. Un monte-charge visible en arrière plan permettait d'amener les corps depuis sous-sol où se trouvait la chambre à gaz.
 - SS (Johann Georges) mettant à mort un déporté. Poursuivi pour ses crimes au lendemain de la guerre, il meurt en 1971 avant que son procès n'ait pu avoir lieu.
4. Témoignage de Zalmen Gradowski, introduction d'Au cœur de l'enfer, texte rédigé en 1944 à Auschwitz-Birkenau. Lettre publiée dans Des voix sous la cendre. Manuscrits des Sonderkommandos d'Auschwitz-Birkenau, 2005.

Enfin, l'exposition se termine par le « sort réservé aux Tsiganes ». Si la persécution des Tsiganes présente des caractéristiques communes avec celle des Juifs, dans l'idéologie nazie, le statut du Tsigane est différent. L'extermination n'a pas été systématique. Le Mémorial de Caen a choisi de présenter cette persécution et extermination au travers de photographies, de grandes images.

1. Tsiganes photographiés au camp de Belzec, Pologne, 1942.
2. Texte introductif : Les Tsiganes
3. Le docteur Eva Justin procède à des mesures anthropométriques sur une femme tsigane, Allemagne, 1938.
4. Cinq photographies :
 - Femme tsigane prise à son entrée à Auschwitz, Pologne, 1944.
 - Le psychologue Robert Ritter, dirigeant de l'institut de recherche sur l'hygiène raciale et la biologie démographique, dépendant du ministère de la santé, interroge une femme tsigane en présence d'un membre de la police allemande. Son étude va permettre de recenser tous les Tsiganes vivant dans le Reich et de les soumettre aux lois raciales. Allemagne, 1936.
 - 36 : Colonne de femmes Tsiganes remontant une rue de la ville d'Asperg, Allemagne, mai 1940.
 - 37 : Le docteur Eva Justin procède à des mesures anthropométriques sur une femme tsigane, Allemagne, 1938.
 - 38 : Déportées Tsiganes internées au camp de Ravensbrück, Allemagne, 1941-1944.

L'exposition est découpée par zones thématiques identifiables par des jeux de couleurs sur les murs. Aucune séparation des parties de l'exposition, il s'agit d'une présentation chrono-thématique avec quelques îlots d'exposition. Au centre de la salle, se trouvent des écrans diffusant des témoignages liés à la Shoah par balles, le visiteur peut « éviter » cet espace tout comme y rester assis, assez longtemps. De

même la grande table numérique présentant le plan du camp d'Auschwitz occupe une large place, elle n'attire que peu de visiteurs¹⁷⁴

2. Les expôts visibles et observés : présentation, description

Je m'intéresse ici, à la présentation des expôts marquants pour les élèves et à l'identification des saillances, des stimuli visibles de ceux-ci. Marquant dans le temps consacré à les regarder. La partie consacrée à l'analyse des données donne une vue d'ensemble. Je fais le choix de ne pas présenter toutes les saillances sur tous les expôts ce qui représenterait un travail conséquent pour un apport réduit car les élèves ont sélectionné dans leur visite, les expôts les plus intéressants pour eux. Je m'appuie sur cette sélection de leurs regards pour présenter ces derniers.

La zone de la persécution à l'extermination



Le mur des photographies constitue un temps important dans la visite des élèves : en moyenne 4'21 dans cette zone et pour tous, le mur de photographie comme expôt le plus marquant. Ci-contre, aperçu d'un regard d'élève sur ce « mur ». (E4)

Figure 6 Regard E4

Sur l'ensemble des images présentées par le musée, je retiens celles qui donnent lieu à des regards précis.¹⁷⁵



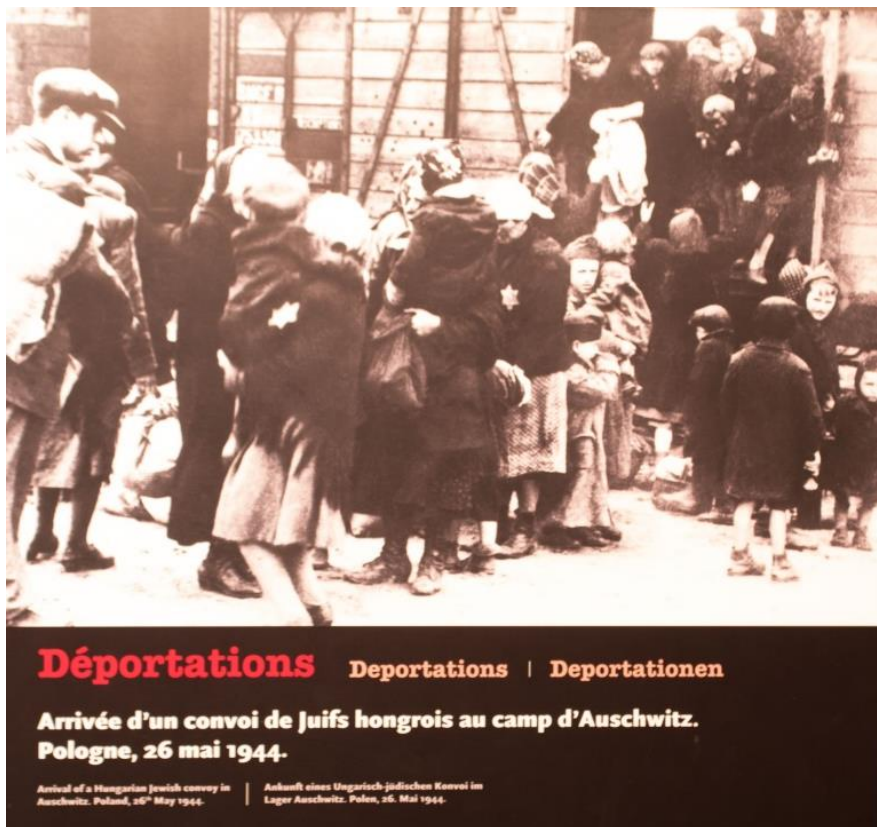
Cette première photographie qui est regardée par les élèves du panel met en avant le boycott des magasins juifs dans l'Allemagne nazie. Cet aspect de la persécution

¹⁷⁴ Les observations menées par les étudiants en médiation culturelle depuis trois années dans le Mémorial de Caen vont dans ce sens. Le musée s'interroge sur le devenir de cet écran grande taille.

¹⁷⁵ Cette notion de précision est définie par le temps passé sur les images et les propos tenus dessus. Cf. partie analyse des données.

est vu en classe et au travers des manuels scolaires et fait appel à des connaissances des élèves. Quelles sont les saillances ici ? Existe-t-il des stimuli dans cette scène visuelle ?

Les panneaux placés au centre attirent le regard avec l'attitude de deux des trois SA qui sont placés de façon statique dans une posture de fermeté et d'interdit. Par contre le troisième qui se trouve sur la droite est en discussion avec une femme âgée, sera-t-il vu autant que les autres ? Enfin, sur le côté gauche de la scène, un homme apparaît, on n'aperçoit que son profil, il n'entre pas dans la totalité du champ de la photographie et semble lire un écriteau.



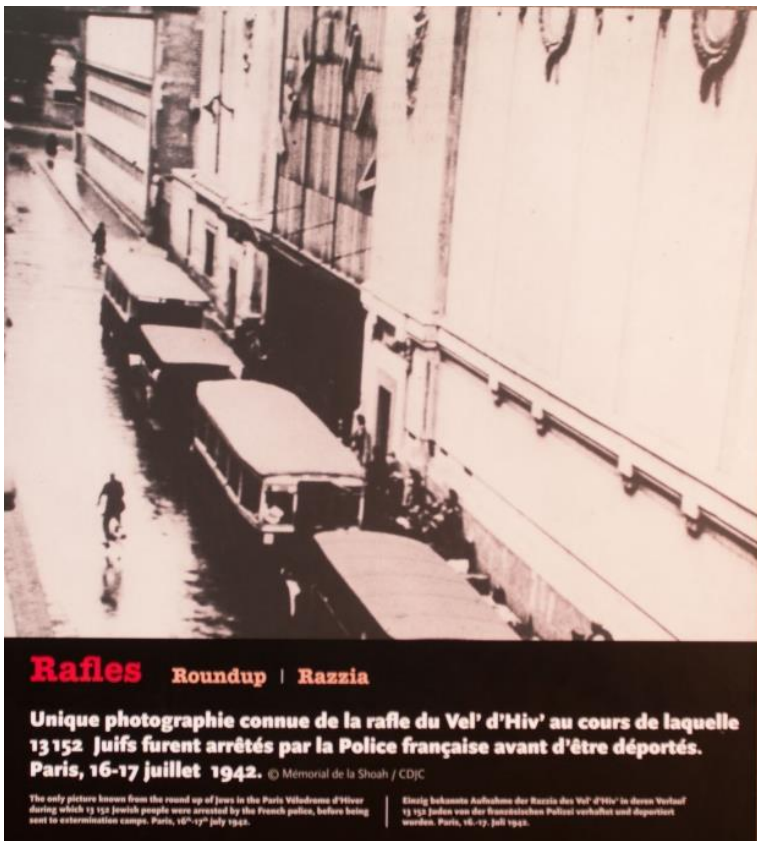
La seconde image que je retiens parmi les plus vues est celle de l'arrivée d'un convoi de Juifs à Auschwitz.

Ici, ce qui attire le regard, c'est l'opposition entre le fond de la scène, et le premier plan avec le jeune homme à casquette. Entre ces deux parties de la

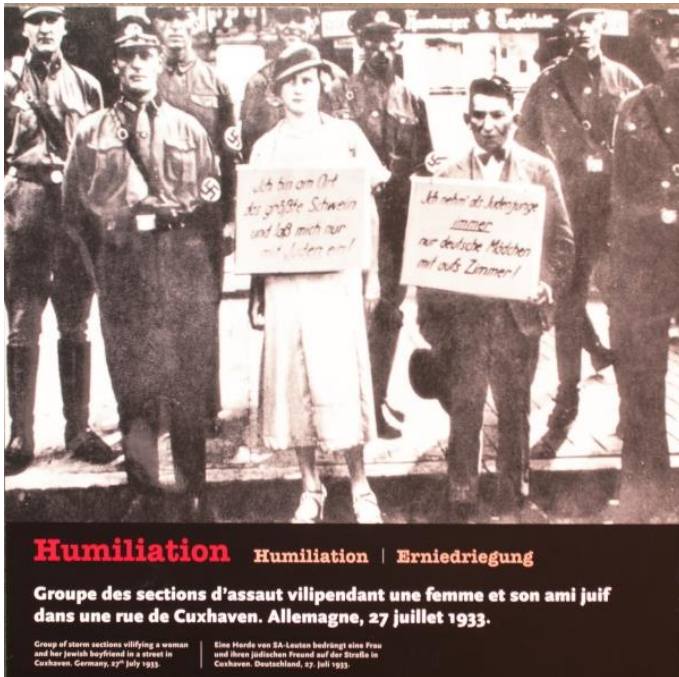
scène visuelle, des femmes avec des étoiles visibles sur leurs vêtements. Les stimuli saillants sont plusieurs dans cet ensemble : le wagon et les personnes qui en descendent, les femmes portant dans leurs bras des enfants, avec les étoiles jaunes visibles indiquant leur état de victimes arrivant dans un camp de la mort, le jeune homme à gauche avec une casquette, seule personne de sexe masculin visible. Que vont regarder le plus les élèves sur cette image ? Quelles sont les saillances qui retiennent leur attention ?



Cette scène visuelle assez marquante, un homme âgé très affaibli, met en avant la ghettoïsation. L'effet de saillance provoqué par la posture de l'homme au sol va-t-il donner lieu à des regards précis ?



Cette scène visuelle renvoie à un moment de la Shoah connu des élèves (image vue en classe et présente sur la notice communiquée en amont), la Rafle du Vel d'Hiv en 1942. Sur celle-ci, le lieu est identifiable ainsi que les bus qui ont permis d'amener les personnes rafleées jusque-là. Une silhouette apparaît le long de ceux-ci sans qu'il soit possible de comprendre de qui il s'agit. Un bâtiment, des bus, deux stimuli visibles.



Cette autre image offre au regard plusieurs saillances : les deux personnes au centre en blanc par le jeu de contrastes, une femme et son ami juif, victimes avec des écriteaux autour du cou, entourées d'un groupe des sections d'assaut. Le contraste se fait par les couleurs, noir, blanc et gris et par les attitudes, sourires au fond, visages figés au premier plan.



Enfin, la dernière image que je retiens dans cet ensemble de photographies, est une scène visuelle très choquante pour des jeunes. Au premier plan, un enfant est gisant sur le sol, il semble mort mais rien ne l'indique. La légende précise : « *Le corps d'un enfant décharné git sur un trottoir du ghetto de Varsovie, Pologne, 1942* ».

Deux saillances sont fortes ici : au premier plan le visage de l'enfant et en

arrière-plan les trois personnes qui passent sur le même trottoir.

Pour l'ensemble de ces images, quel peut être le regard du visiteur ? Si j'ai identifié quelques stimuli, les yeux des élèves ont-ils vu la même chose ?

La zone de l'extermination de proximité

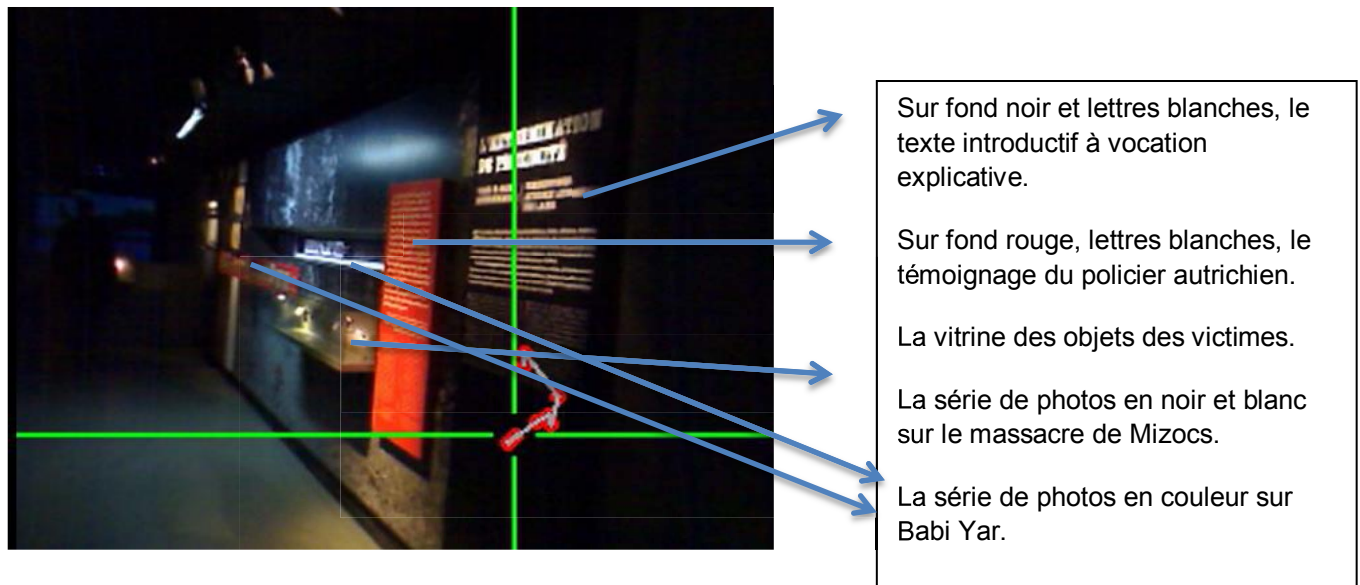


Figure 7 Vue générale zone exposition
(capture d'écran d'un film de visite)

Dans cette partie de l'exposition, le temps moyen passé par les élèves est de 2'88, et huit d'entre eux ont comme expôt marquant la lettre de Walter Mattner, policier autrichien, à sa femme le 10 octobre 1941 après avoir liquidé un ghetto de Biélorussie. Je présente ici le texte, extrait de l'ouvrage de 2007 de Christopher Browning, *Des hommes ordinaires*.¹⁷⁶

- J'ai donc aussi participé au grand massacre d'avant-hier. Pour les premiers victimes (qui amenaient les victimes) ma main a tremblé au moment de tirer, mais en s'y habitant. Au deuxième, je visais calmement et tirais de façon sûre sur les femmes, les enfants et les nourrissons. J'avais à l'esprit le fait d'avoir aussi deux nourrissons à la maison, avec lesquels ces horribles auraient agi exactement de même manière, voire peut-être été fait pire. La mort que nous leur avons donnée était douce et rapide comparée aux tortures infernales endurées par des milliers et des milliers de personnes dans les ghettos de la GPH. Les nourrissons volaient dans le ciel en grande ardeur et nous les abattions au vol, avant qu'ils ne tombent dans la fosse et l'eau. Il faut en finir avec ces brutes qui ont jeté l'Europe dans la guerre.

Le témoignage est écrit en blanc sur un fond rouge dans un format assez important, de la même taille qu' 'un panneau explicatif.

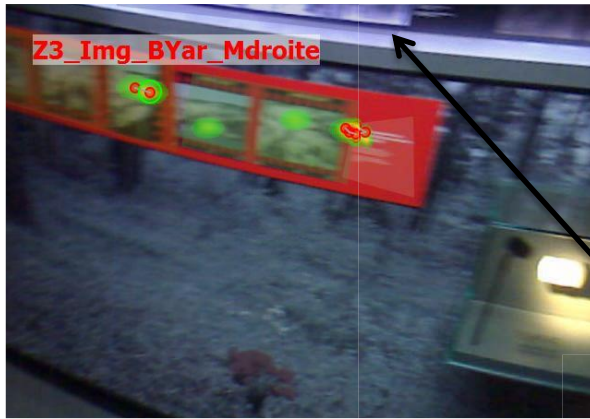
¹⁷⁶ Browning, C., 2006, *Des hommes ordinaires*, Les belles Lettres, Paris.

« J'ai donc aussi participé au grand massacre d'avant-hier. Pour les premiers véhicules (qui amenaient les victimes) **ma main a tremblé au moment de tirer**, mais on s'y habitue. Au dixième, je visais calmement et tirais de façon sûre sur les femmes, les enfants et les nourrissons. **J'avais à l'esprit le fait d'avoir aussi deux nourrissons à la maison**, **avec lesquels ces hordes auraient agi exactement de même manière, voire peut-être dix fois pire**. La mort que nous leur avons donnée était **douce et rapide** comparée aux **tortures infernales** endurées par des **milliers et des milliers de personnes dans les geôles de la GPU**. **Les nourrissons volaient dans le ciel** en grands arcs de cercle et nous les abattions au vol, avant qu'ils ne tombent dans la fosse et l'eau. **Il faut en finir avec ces brutes qui ont jeté l'Europe dans la guerre.** »

J'ai surligné en jaune, trois expressions qui détaillent l'action du narrateur qui écrit à sa femme, lequel lui explique tuer des nourrissons. Ce mot revient à trois reprises dans le texte et a marqué ma lecture. Les élèves seront-ils marqués aussi par cela ? Si le policier explique avoir tremblé, il a bel et bien tiré sur des femmes et des enfants pensant aux siens. Les élèves vont-ils être marqués par cette relation établie ?

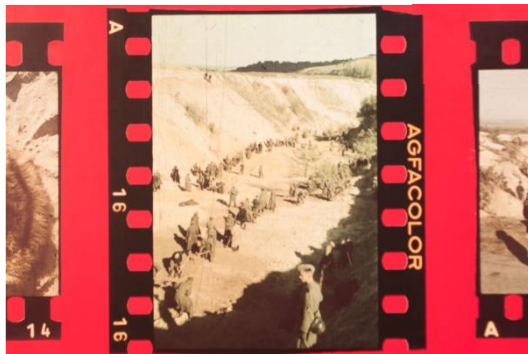
J'ai surligné en violet la qualification des victimes juives par le narrateur : hordes, brutes qui portent la responsabilité de la guerre. Ces termes employés lui servent à justifier la tuerie et son implication dans celle-ci et il précise même qu'en comparaison, le sort infligé (en vert dans le texte) aux Juifs est « doux » par rapport à celui « des milliers et milliers de personnes dans les geôles de la GPU ». Cette mention de l'URSS dans une lettre à sa femme, montre à quel point, l'idéologie est ici présente dans l'esprit de l'auteur des coups de feu. Les élèves dans leur lecture verront-ils cette référence ?

Dans cette zone thématique, deux séries de photographies sont présentées. Je place ici deux exemples d'images.



Comme, nous pouvons le voir ici, les deux séries de photographies sont placées sur un mur avec pour fond une forêt. En rouge, apparaît la première série d'images, sur Babi Yar. Le 29 et 30 septembre 1941, 33 000 Juifs de Kiev sont exécutés à Babi Yar, URSS.

Figure 8 Regard sur images de massacres



Les photographies sont placées sur un fond rouge sur une pellicule et en contrebas du panneau, il faut se pencher pour voir précisément la totalité. En effet au-dessus, se trouve l'autre série de photographies et juste sur la droite la vitrine avec des objets ayant appartenu à des victimes. Les



photos en noir et blanc en hauteur montrent le massacre de Juifs ukrainiens à Mizocz, en URSS le 4 octobre 1942.

(série sur Mizocz, Photographies par S.Hommet)

Face à ce mur d'exposition, il est plus facile de voir la série en noir et blanc mais celle-ci est floue, peu nette. Il

faut s'approcher pour voir la totalité des images avec tout de même une netteté très faible sur celles se trouvant à droite de la série. Les images en couleur sont plus nettes mais plus basses et il faut avoir un mouvement de recul ou se pencher pour les regarder précisément, ce qui n'est pas évident à faire au vu de la violence des images. En effet, cet ensemble montre des corps de victimes en grande quantité et ce à côté d'une vitrine réunissant des objets de victimes. Comment les élèves vont-ils regarder cette partie de l'exposition ? Vont-ils voir les deux séries précisément ou une seule ? La couleur attire-t-elle plus que le noir et blanc ? Le positionnement en

contrebas pour Babi Yar et dans un renforcement de la série sur Mizocs sont-ils des freins au regard ?

Dans cet espace, en se retournant, on peut voir une vitrine au sol.

Y sont présentés des chaos de squelettes exhumés de la fosse n°17 de Busk en Ukraine en 2006, dans du sable et avec des vestiges d'armes, de balles et de douilles. Des photographies d'août 2006 de l'équipe du Père Desbois qui procède à l'expertise archéologique de 15 fosses communes sur le territoire de la commune de Busk sont placées sur les murs qui font face à la fosse-vitrine.

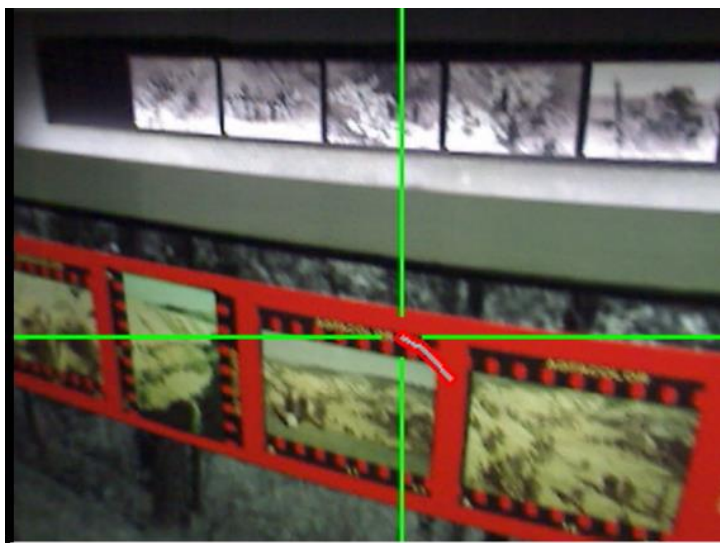


Figure 9 Capture d'écran

Capture d'écran réalisée à partir d'un film de la visite d'un élève permettant de voir la disposition (l'une au-dessus de l'autre) des deux séries de photographies.

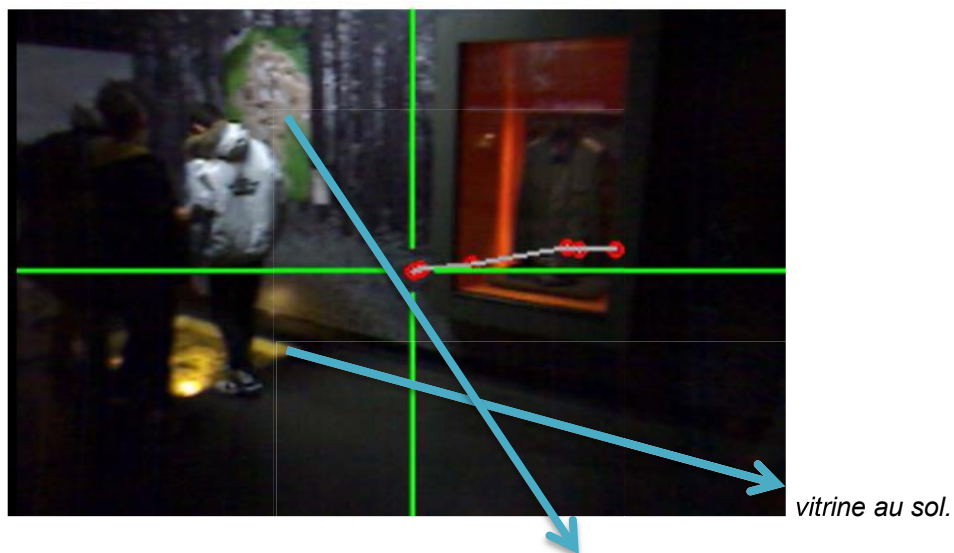


Image couleur des fosses découvertes par les équipes du Père Débois.

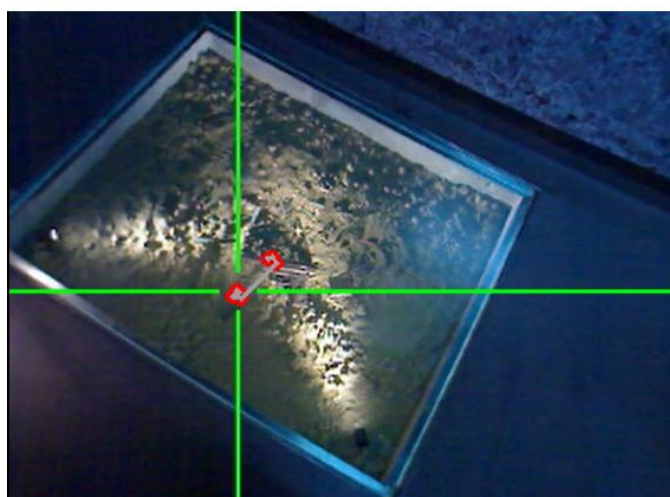


Figure 10 Capture de regards

La vitrine placée au sol.

Captures d'écran à partir d'un film de visite d'un élève, permettant de voir la partie consacrée aux fouilles en Ukraine qui se trouve à l'opposé des séries de photographies. (Voir le plan pour localiser : espace orange, numéros 10.9.8)

La zone « le sort des enfants »

Dans cette partie de l'exposition, plusieurs expôts sont présentés : textes explicatifs, vidéos, objets, images. Cependant, au vu des films de visite obtenus, j'ai choisi de m'intéresser plus particulièrement à certains d'entre eux.

C'est un arrêté d'arrestation de la famille Kirzner, daté du 22.10.1942 qui attire. Cette source primaire se trouve sous la grande photo de la famille visée, et plus particulièrement sous le focus des deux sœurs déportées.



Figure 11 Arrêté d'arrestation famille Kirzner

Les visages des deux enfants interpellent, la photographie de famille est coupée pour mettre en avant ceux-ci. Le texte administratif posé dans un angle vient en opposition, il marque la froideur administrative de Vichy qui vient condamner deux enfants. La mise en scène est marquante ici et une saillance se dégage : les regards des élèves vont-ils davantage se porter sur le texte ou sur l'image ?

L'autre expôt marquant est la vitrine contenant un cartable d'enfant et une poupée¹⁷⁷.



Figure 12 Photographie de vitrine

Cette vitrine de couleur orangée dans un espace sombre, présente un cartel sur le côté droit, placé sur le mur. Le cartable et le baigneur visibles au premier plan sont des objets sources primaires, c'est-à-dire ayant appartenu à des victimes de la Shoah.

Le Cartable a appartenu à Roger Stern, déporté à Auschwitz avec son frère André et ses parents par le convoi n°64 du 7 décembre 1943. Ce cartable est présenté dans l'état dans lequel il a été retrouvé par Jean Gourdon, qui s'est rendu sur le lieu d'habitation de la famille juste après son arrestation. Le cartable avec ses livres, ses cahiers et ses fournitures d'école, était resté dans

la cour de l'immeuble et on peut encore lire sur le cahier bleu, le nom de son propriétaire. Le Baigneur a appartenu à Eva Kirzner. Le 9 octobre 1942, la jeune fille âgée de 11 ans est arrêtée et envoyée à Drancy avec sa mère et quatre de ses frères et sœurs. Début novembre, le convoi n°40 les déporte vers le camp d'Auschwitz. La famille disparaît dans les chambres à gaz dès son arrivée. Le baigneur et quelques effets personnels seront sauvegardés par une amie proche. Ces deux objets attirent le regard : une écriture lisible apparaît dans le cartable, des vêtements placés sur un baigneur, autant de preuves matérielles et visibles de vies d'enfant. Comment les jeunes lycéens regardent-ils ces deux expôts ? Enfin, à l'arrière-plan de la vitrine, apparaissant comme une ombre, la silhouette d'un enfant juif portant l'étoile jaune, présent comme pour évoquer encore plus directement le destin des enfants dans la Shoah.

¹⁷⁷ Les photos placées sans mention d'auteur sont des images prises par moi-même dans l'espace.

La zone Sonderkommandos

Témoignage écrit attirant le plus les regards (en temps passé) dans cette zone.

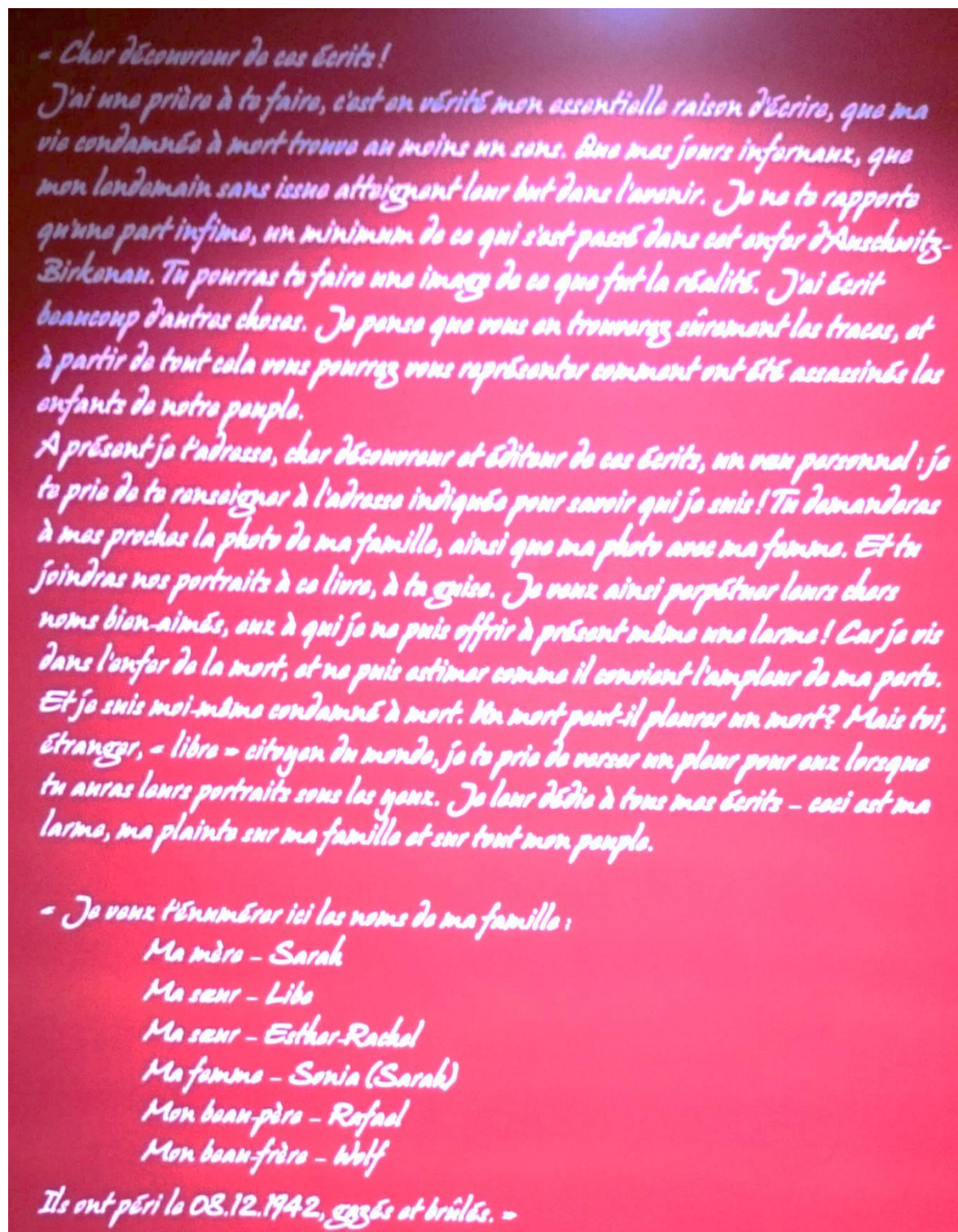


Figure 13 Témoignage écrit

Cher découvreur de ces écrits !

J'ai une prière à te faire, c'est en vérité mon essentielle raison d'écrire, que ma vie condamnée à mort trouve au moins un sens. Que mes jours infernaux, que mon lendemain sans issue atteignent leur but dans l'avenir. Je ne te rapporte qu'une part infime, un minimum de ce qui s'est passé dans cet enfer d'Auschwitz-Birkenau. Tu pourras te faire une image de ce que fut la réalité. J'ai écrit beaucoup d'autres choses. Je pense que vous en trouverez sûrement les traces, et à partir de tout cela vous pourrez vous représenter comment ont été assassinés les enfants de votre peuple.

A présent je t'adresse, cher découvreur et éditeur de ces écrits, un vœu personnel : je te pris de te renseigner à l'adresse indiquée pour savoir qui je suis ! Tu demanderas à mes proches la photo de ma famille, ainsi que ma photo avec ma femme. Et tu joindras nos portraits à ce livre, à ta guise. Je veux aussi perpétuer leurs chers noms bien-aimés, eux à qui je ne puis offrir à présent même une larme ! Car je vis dans l'enfer de la mort, et ne puis estimer comme il convient l'ampleur de ma perte. Et je suis moi-même condamné à mort. Un mort peut-il pleurer un mort ? Mais toi, étranger, « libre » citoyen du monde, je te prie de verser un pleur pour eux lorsque tu auras leurs portraits sous les yeux. Je leur dédié à tous mes écrits – ceci est ma larme, ma plainte sur ma famille et sur tout mon peuple.

« Je veux t'énumérer ici les noms de ma famille :

Ma mère...

Ce témoignage de Zalmen Gradowski, introduction d'*Au cœur de l'enfer*¹⁷⁸, texte rédigé en 1944 à Auschwitz-Birkenau frappe le lecteur par l'adresse de son auteur à celui qui découvrira ses écrits. Je surligne ici deux dimensions de ce texte dit de témoignage dans le cartel du Mémorial mais qui en réalité ne témoigne de rien dans l'extrait proposé. En jaune, Zalmen Gradowski parle de sa volonté d'écrire pour raconter, et dire ce qui s'est passé. En bleu, il formule un vœu personnel : associer les portraits de sa femme et de lui au livre qu'il espère éditer de ces écrits. Ainsi, le lecteur peut être dérouté dans cette lecture s'il ne connaît pas cette histoire des cahiers cachés de déportés. En même temps, il peut se sentir directement concerné, voire même destinataire de cette adresse. Nous verrons comment les élèves qui ont lu ce texte l'ont perçu.

Juste après cet écrit sur fond rouge, une série de dessins est proposée. Ils représentent des scènes marquantes qui évoquent directement les camps de la mort : le krematorium III d'Auschwitz, un membre des Sonder-kommandos récupérant de la nourriture dans les affaires laissées dans la salle de déshabillage, la

¹⁷⁸ Lettre publiée dans *Des voix sous la cendre. Manuscrits des Sonderkommandos d'Auschwitz-Birkenau*, 2005.

salle des fours crématoires. Enfin le SS (Johann Georges) mettant à mort un déporté.



Le krematorium III, avec au centre du dessin, les bouches de l'enfer représentées par la cheminée qui dégage une épaisse fumée noire, illustre l'enfer. Au premier plan, une file de déportés se dirige vers la mort. Les saillances sont fortes et jouent des contrastes : le noir de la fumée, le gris et le plus clair de la file des déportés.

des déportés.

Ce dessin qui représente un membre du Sonderkommando récupérant du pain est saisissant. Le cadrage, le visage entre les deux jambes en uniforme et les bottes du soldat allemand, met en avant le sort de ce déporté. Le regard de l'observateur est attiré par ce visage. La scène visuelle dégage une impression gênante entre vol et geste de survie.



Les saillances sont au nombre de trois sur ce dessin d'un four crématoire : le tas de corps au centre et au premier plan, sur le côté l'action accomplie, le four, et au fond de façon moins nette, un autre tas de corps en attente.

Figure 14 Série de dessins de David Olère



L'expression du déporté, bouche ouverte, sous le joug du SS montre à quel point le traitement inhumain domine dans les camps. L'attitude du SS, penché légèrement vers l'avant, dominant le corps du déporté montre toute l'horreur des camps.

Dans cet espace consacré aux Sonderkommandos, entre un témoignage écrit déstabilisant, son auteur s'adressant au découvreur de son texte, et des dessins qui par des jeux de contrastes mettent en avant l'humiliation, l'horreur des camps, l'observateur-visiteur est pris à témoin tout au long de sa déambulation.

Les dessins sont le travail de David Olère qui séjourna à Auschwitz de mars 1943 à janvier 1945. Après avoir été employé à des travaux de terrassement, il aurait travaillé aux fours crématoires¹⁷⁹. Les dessins exposés datent de 1945 et sont le témoignage d'un survivant. Aucun cartel ne donne de précisions sur la raison de la présence des dessins, et d'informations relatives à leur auteur.

¹⁷⁹ Cependant, une polémique est née autour de ces dessins, Jean-Claude Pressac expliquant que David Olère a commis des erreurs dans les représentations des crématoires, et définissant même celui-ci comme « un krematorium delirium » dans son ouvrage. (p.556)
Pressac, JC, 1993, Les crématoires d'Auschwitz, CNRS éditions, Paris.

La place des vidéos dans l'espace d'exposition

Je souhaite, pour terminer cette présentation de l'espace génocide et violences de masse, faire le point sur les vidéos présentées tout au long de l'exposition. En effet, elles sont assez nombreuses et jouent un rôle dans la visite.

Les vidéos prennent une place centrale : en effet, un ilot (fermé par des cloisons) est dédié aux témoignages filmés de personnes racontant l'extermination de proximité. Dès l'arrivée dans l'espace d'exposition, le visiteur entend les voix de ces témoins et aperçoit les écrans. Cela peut perturber la visite ou au contraire attirer le visiteur au plus près et l'inviter à s'asseoir sur les cubes prévus à cet effet.

Une autre vidéo est proposée en grand format, dans un angle, celle relative au ghetto de Varsovie en Pologne, film de propagande tourné par les Allemands. Elle est « coincée » dans un angle, le mur sert d'écran et aucun texte explicatif ne délivre les informations au visiteur sur la nature du support à regarder.

Les autres vidéos sont présentées sur des petits écrans. Sur le mur des photographies sur la partie de *l'humiliation à la persécution*, trois écrans sont proposés. Ils sont de petite taille (pas plus grands que les agrandissements des photos) et implantés sur les côtés du mur. Il n'y a pas de signalétique spécifique pour indiquer leur présence. Ces trois écrans présentent deux scènes visuelles moins choquantes : une ouverture officielle d'une campagne antisémite et l'exposition *le Juif et la France*. Par contre, sur le dernier écran à gauche du mur, une exécution de Juifs par des Einsatzgruppen en 1941 est très dure à regarder : on y voit des victimes courir, nues, dans un fossé et des soldats penchés vers l'avant, juchés sur la hauteur du fossé, sur le talus, tirer sur les Juifs. Aucun élément n'indique la violence des images. Le cartel est minimaliste, de petite taille.

C'est le même type de mise en scène minimaliste que nous retrouvons sur la partie consacrée à l'extermination de proximité avec une vidéo témoignage d'Edward Anders, ayant échappé au génocide, qui commente des photos (prises par des SS) de l'extermination des Juifs de Liepaga en Lettonie en 1941.

On retrouve ensuite un passage vidéo dans la zone consacrée à l'extermination avec une déportation de Juifs néerlandais. L'écran est de petite taille et nécessite de s'approcher si on veut voir précisément ce qui est proposé.

Ainsi, l'espace d'exposition laisse une place centrale à des témoignages vidéo sur la Shoah par balles au cœur de la zone, dans un espace clos (il y a des cloisons qui séparent cette partie du reste)¹⁸⁰, propose un film de propagande allemand sur un ghetto juif et le projette directement sur un mur, sans indiquer au visiteur la nature même du film. Cinq autres vidéos sont visibles dans les autres zones. Deux sont d'une violence rare et toutes sont diffusées sur des petits écrans, des petits moniteurs qui amènent le visiteur à s'approcher pour bien voir ce qui est proposé. Cette précision est importante car un film projeté sur un support mural ou sur un grand écran permet au visiteur de voir de loin ce qui l'attend. Il ne lui est pas possible d'en faire de même avec des petits moniteurs. Les élèves vont-ils regarder tous les écrans ? Ont-ils mené des choix ?

¹⁸⁰ Les élèves n'iront pas dans cet espace, en effet, il était impossible de suivre leur regard avec les Eye-trackers sur autant d'écrans télé à la fois.

Chapitre 5 : Les enseignements tenus au lycée

J'ai demandé aux deux enseignants des élèves (quatre classes au total) de me communiquer leur séquence d'enseignement qui arrivait en amont du premier focus group.

Deux professeurs d'histoire, deux générations différentes dans deux lycées qui ne se ressemblent pas. Au lycée d'Honfleur, le professeur qui a accepté de participer à notre recherche est débutant, il a moins de 30 ans, et je peux dire qu'il est assez avancé dans sa réflexion sur les pratiques des élèves en classe. Lors de stages menés en master Métiers de l'éducation, de l'enseignement et de la formation, il a pu tester différents dispositifs et m'a expliqué sa démarche pédagogique. Son souhait est de confronter les élèves à des sources historiques pour les critiquer, les comprendre et amener les jeunes à s'interroger sur la fabrication de l'histoire. Il m'a fourni son conducteur complet que je vais présenter puis analyser ici.

Dans l'autre lycée, Victor Hugo à Caen, une professeure plus âgée d'une cinquantaine d'années qui définit son action pédagogique avant tout comme le moyen de faire penser les élèves. Dans ce cas, je n'ai pas obtenu de conducteur écrit précis, je n'ai eu que des réponses à des questions que je posais¹⁸¹.

C'est une première différence essentielle entre les groupes. A priori, deux groupes venant d'un lycée où le professeur définit les activités des élèves et les confronte à des sources variées. Et deux autres groupes plus ancrés dans une pratique très répandue, le cours dialogué¹⁸² mais avec une enseignante voulant libérer la parole.

J'ai pu constater que cela se ressentait sur la dynamique des entretiens de groupe dans les lycées. Il fut plus facile de faire parler et réagir les élèves du lycée de Caen que ceux de Honfleur. Mais après la visite du Mémorial, je peux dire qu'il n'existait plus une telle différence.

¹⁸¹ La professeure ne fonctionne pas par des séquences tableaux préparés en amont et a préféré me livrer des réponses à mes interrogations et surtout m'a écrit sa vision pédagogique sur sa manière de faire cours sur la Shoah.

¹⁸² Tutiaux-Guillon, N., 2006, l'enseignement de l'histoire en France : les pratiques de classe, in Erdmann E., Maier R., Popp, S., Hrsg, L'enseignement de l'histoire dans le monde, Hanover, Schriftenreihe des Georg-Eckert institut, Verlag Hahnsche Buchandling, pp.301-322

J'ai choisi de placer la séquence d'enseignement fournie par le professeur d'Honfleur en annexe et je m'appuie sur celle-ci pour analyser ce que les élèves ont pu faire avant de mener le premier focus group. Pour le lycée de Caen, je m'appuie sur l'échange écrit mené avec l'enseignante pour mener l'analyse des propos des élèves.

1. Les sources choisies pour enseigner

Dans le cas du lycée de Caen, le manuel scolaire n'est pas cité par l'enseignante comme source de questionnement et de documents. Les supports retenus et cités dans l'échange mail sont : des photographies du camp d'Auschwitz projetées lors du procès de Nuremberg, des images filmées à la libération du camp et un extrait du poème « Si c'est un homme » de Primo Lévi. Dans l'entretien, l'enseignante ne mentionne pas la nature des activités proposées aux élèves. Les supports cités sont présentés comme des preuves de ce qu'avance le professeur en classe, véritable démonstration intellectuelle qui s'appuie sur quelques phases de débat à partir de ce que l'enseignante développe.

A Honfleur, le professeur constitue une fiche de cours et d'activité qui intègre les documents utilisés. Il place l'approche de la Shoah dans le chapitre sur les mémoires de la Seconde Guerre Mondiale. La séquence commence par une étude de cas sur la mémoire de l'île-de-Sein pendant la Seconde Guerre Mondiale. Après la lecture et un questionnement sur le discours de François Hollande de 2014, les élèves découvrent la vidéo d'archives de la visite de Charles De Gaulle sur l'île en 1946. A partir de cette étude, une question problématisée est dégagée : comment ont évolué les mémoires de la Seconde Guerre Mondiale depuis 1945 ?

L'approche est ensuite chronologique avec comme documents utilisés, une photographie de femme se faisant tondre, un extrait de la loi de 1953 d'amnistie générale, un extrait de « Une vie » de Simone Veil. Cet ensemble est extrait d'un manuel scolaire¹⁸³ tout comme l'étude de l'impact de l'ouvrage de Paxton, la France de Vichy. Enfin, un extrait vidéo de *Nuit et Brouillard* d'Alain Resnais de 1955 est utilisé en fin de séquence tout comme le passage du journal télévisé de France 2 du

¹⁸³ Sans que le professeur cite la source, il construit une fiche d'activité pour les élèves sans avoir recours directement au manuel.

14 juillet 1992 montrant une foule vilipendant le président de la République. Enfin, le professeur choisit de s'appuyer sur l'analyse de Nicolas Offenstadt (2009), historien, au travers de son ouvrage *l'Histoire bling bling* pour terminer sa séquence avec une conclusion relative à la classique différence mémoire/histoire. Les supports choisis sont donc un mélange entre documents sources tels les vidéos de visite ou de discours, mais aussi des travaux d'historiens. L'approche de la Shoah a fait l'objet d'une séquence propre en classe de première et pour cette année de terminale s'inscrit dans un cadre plus large de réflexion au travers des mémoires de la Seconde Guerre Mondiale.

2. Ce que font les élèves : nature des activités

Pour le lycée de Caen, l'approche pédagogique est organisée autour de quelques supports et la parole de l'enseignante. Cette dernière met en avant trois objectifs clés dans son enseignement de la Shoah :

- resituer la Shoah dans une approche longue pour montrer en quoi l'antisémitisme est inscrit dans une tradition chrétienne qu'elle fixe dès la classe de seconde au XIX^{ème} siècle.
- Lier la Shoah à d'autres génocides.
- Souligner la dimension humaine du crime qui met en jeu des acteurs humains dans l'horreur. La professeure cite le cas du commandant d'Auschwitz qu'elle aborde en classe.

Pour atteindre ces trois objectifs de pensée de l'histoire de la Shoah, la professeure cite des supports historiques mais jamais la nature des activités mises en place. Ainsi, après échange avec elle et ensuite avec les élèves, il ressort que le questionnement des élèves est oral et donne lieu à des commentaires de la part du professeur et à une prise de notes par les élèves.

Les élèves du lycée d'Honfleur sont amenés à produire une réflexion à partir des documents retenus. Depuis l'identification de l'auteur de la source, de son contexte, en passant par la recherche du sens du support, de son destinataire et enfin son analyse critique. Ainsi, des questions comme, « quels indices indiquent la volonté de perpétuer la mémoire ? » ou encore « expliquer cette phrase... » sont proposées aux élèves.

Si le questionnement est assez fermé pour entrer dans les supports, il a pour objectif d'amener les élèves à extraire de ceux-ci un sens pour comprendre une évolution dans les politiques de la mémoire.

Dans un second temps, une fois que l'étude de cas est menée et que la problématique est dégagée, les questions sont plus larges et nécessitent une réflexion, appropriation par les élèves de la matière à penser, l'Histoire. Par exemple, *pourquoi est-ce difficile d'évoquer la déportation raciale au lendemain de la guerre ?* *Dégagez différents éléments à partir du texte.*

3. Ce à quoi ils sont confrontés : quelle pensée ?

Les deux groupes provenant du lycée de Caen, sont amenés par leur enseignante à échanger sur la Shoah, placée dans un temps long, dans une comparaison également avec d'autres génocides pour comprendre les mécanismes de l'horreur. Les rôles de l'idéologie nazie et de l'humain sont traités en classe. Ainsi, face au « trouble des élèves »¹⁸⁴, expression proposée par la professeure pour qualifier les attitudes et propos de ses élèves sur les Juifs. Elle précise même, « je ressens chaque année un "trouble" certain face à cette question, chez certains élèves en tout cas ». Et d'expliquer qu'en « laissant s'exprimer les élèves, même s'ils sont globalement sur la réserve, des signes d'un "parasitage" manifeste dans leurs cerveaux autour de ce qui touche au mot "juifs" apparaissent, en lien direct avec les délires inquiétants des "illuminati", Dieudonné, etc ». Et de citer des réactions d'élèves à l'annonce du sujet : "encore?!" "Oui mais quand même, c'est louche" (qu'on en veuille aux juifs: pas de fumée sans feu / ou "qu'ils se soient laissés faire"), "les sionistes" synonyme de "tous ceux qui ont le pouvoir".

Confrontés à de telles réactions et forte de son expérience, l'enseignante, fait alors le choix pédagogique d'utiliser quelques supports historiques et d'échanger avec les élèves. Son choix est de leur montrer que la Shoah s'inscrit dans un antisémitisme ancré en Europe depuis le XIX siècle, qu'il a su s'installer au profit d'une idéologie nazie totalitaire mais qui a nécessité « l'investissement » d'hommes ordinaires.

Ainsi, je peux attendre des élèves de ces deux groupes une capacité à penser la Shoah dans un temps long, ancrée dans une idéologie et posant la question des

¹⁸⁴ Echange par mail le 08/12/2014 avec l'enseignante que je remercie vivement.

responsabilités des acteurs. Cette approche de l'enseignante privilégie le regard critique et réflexif des élèves sur des mots utilisés à mauvais escient, sur des raccourcis passé/présent, plaçant Israël en héritier direct de la Shoah et l'Intifada en témoin d'une inversion des rôles et donc des responsabilités.

Pour le lycée d'Honfleur, les élèves sont amenés à penser la Shoah dans le cadre des politiques de mémoire. En effet, dans la séquence, les élèves vont aborder au travers d'un extrait de *Nuit et Brouillard* d'Alain Resnais, le régime mémoriel de la Shoah. A la différence de l'enseignante de Caen, ici, le professeur met en place une activité pour que les élèves s'inscrivent dans une connaissance historique de la mémoire de la Seconde Guerre Mondiale et dans ce contexte de la Shoah. Peu de place au débat avec les élèves sur leur propre appropriation du sujet. Tout le travail mené et construit permet d'établir des connaissances précises sur un régime mémoriel, sur la compréhension par les élèves des évolutions de la mémoire collective.

Les élèves de ce lycée ont du mal lors des premiers focus à se « livrer » dans une forme non scolaire, inhabituelle qui disparaît après la visite du Mémorial de Caen. L'approche scolaire a laissé moins de place au débat et davantage à une construction réflexive d'un savoir contextualisation les connaissances déjà acquises sur la Shoah. Ainsi, je peux attendre de ces deux groupes une capacité à s'approprier davantage les questions sensibles portées par l'histoire de la Shoah : rôle et place des acteurs, perception des responsabilités et capacité à s'engager sur le sujet. Deux lycées, deux types d'enseignants pour deux approches différentes en classe. Dans un cas, à Caen, l'enseignante a eu les élèves lors de leur classe de première et a choisi de privilégier le débat, la relation passé/présent dans l'apprentissage dans la séquence consacrée à la Shoah mais aussi dans le premier chapitre du programme de terminale sur les mémoires de la Seconde Guerre Mondiale. Dans l'autre cas, Honfleur, le professeur a décidé de construire une séquence donnant toute sa place à la réflexivité critique des élèves : extraction d'informations, analyse et confrontation de celles-ci pour dégager une vision globale de la mémoire de la Shoah.

Les élèves vont-ils montrer, dans les deux cas, des aptitudes et attitudes propres au débat ? A la suite de la visite de l'exposition, les élèves vont-ils établir une relation

passé/présent spécifique et utilisant leurs connaissances ? Les approches pédagogiques ici décrites ont-elles influencé la pensée des élèves ?

Conclusion

Pour résumer l'ensemble, je conclus cette partie avec le tableau ci-après. Celui-ci présente, les questions de recherche, les objets de recherche et les matériaux récoltés et les analyses à mener.

Questions de recherche	Objets de recherche	Matériaux et analyses
<p>Des questions didactiques du côté de l'enseignement ...</p> <ul style="list-style-type: none"> - Quelles finalités de l'enseignement de l'histoire sur des passés douloureux ? - Enseigner une éthique de l'histoire : jugement moral. - Quelle place pour l'affect/émotion dans la conscience historique des jeunes. <p>Des questions didactiques du côté des apprentissages...</p> <ul style="list-style-type: none"> - Le sentiment de continuité : un sentiment de lien avec un tel passé existe t-il ? - Le sentiment de relativité : Quel engagement des élèves dans cette histoire ? Quelle approche de la réparation, du pardon, de la commémoration, de la mémoire ? - Le sentiment de responsabilité : Les jeunes identifient-ils les responsabilités et les responsables de la Shoah ? Quelle indetification du rôle des acteurs ? - L'apport de l'expérience de visite muséale Quelle expérience de visite pour le groupe d'élèves ? 	<p>Dynamiques de groupe et positionnements individuels relatifs à la pensée de la Shoah :</p> <ul style="list-style-type: none"> - Comment fonctionne le groupe ? - Quelles réactions des élèves, que disent-ils ? - Place des émotions - Possibilité d'un jugement moral - Place de l'enseignement scolaire <p>Expériences et pensée de la Shoah :</p> <ul style="list-style-type: none"> - Quelle expérience de visite du Mémorial de Caen ? - Place de l'apprentissage muséal - Impact du contexte familial <p>Evolution de la pensée de la Shoah :</p> <ul style="list-style-type: none"> - Une évolution de l'expression et de la pensée des élèves entre le lycée et le musée ? - Une évolution dans le temps : après la visite et cinq mois après ? 	<p><i>Analyse des verbatim des focus groups au lycée et au musée</i></p> <p><i>Analyse des propos tenus à « chaud » après la visite.</i></p> <p><i>Analyse des entretiens tenus cinq mois après.</i></p> <p><i>Analyse des visites des élèves dans le musée : temps, déplacement</i></p> <p><i>Analyse des Verbatim des focus groups après la visite du musée</i></p> <p><i>Analyse des chemins du regard par élève, par expôt (au musée)</i></p> <p><i>Analyse des propos tenus cinq mois après la visite et en regardant le film de la visite (par élève).</i></p> <p><i>Analyse des verbatim des focus groups avant et après la visite : une évolution ?</i></p>

**PRESENTATION, ANALYSE
ET INTERPRETATION DES
DONNEES COLLECTIVES**

Introduction

Dans cette partie, j'ai choisi de présenter les données collectives recueillies, de les analyser et de proposer une interprétation. Celles-ci sont le résultat du protocole de recherche.

Les données sont de deux natures :

- Les données oculométriques obtenues par l'utilisation des eye-trackers. Ainsi, je dispose d'un film de visite pour chaque élève. C'est-à-dire, le film vidéo de la visite complète de chaque élève avec le son. Mais également, de données statistiques sur le temps passé dans les différentes parties de l'exposition. Enfin, des films dits par « chemin du regard » qui permettent de suivre le regard d'un élève sur un expôt. Ces données sont présentées dans les chapitres qui suivent et certaines sont placées en annexes.
- Les données obtenues lors des entretiens de groupe. Les verbatim des propos des élèves.

J'ajoute à cela, les entretiens tenus à chaud, et l'enregistrement audio, cinq mois après, de la réaction de chaque élève face à son propre film de visite.

J'ai choisi de regrouper l'ensemble dans deux parties. L'une est consacrée aux données collectives et l'autre aux données individuelles. A chaque fois, je présente les données, je les analyse et propose une interprétation. Je commence la troisième partie par la présentation de la visite globale de l'espace « Génocide et violence de masse » du Mémorial de Caen pour l'ensemble du groupe d'élèves, après la rencontre dans le cadre scolaire. Ce qui nous intéresse c'est de comprendre les caractéristiques globales de la visite : durée de la visite, déplacement. Le second chapitre propose l'analyse des regards des élèves sur le premier expôt marquant dans la visite : un mur de photographies face auquel les élèves passent le plus de temps. J'ai choisi de traiter cet expôt dans un chapitre propre en raison de l'importance de cet ensemble dans l'expérience de visite des élèves. Un basculement s'opère pour tous les élèves face à cette zone d'exposition. Ils entrent dans une expérience émotionnelle de visite. Dans le troisième chapitre, j'ai rassemblé l'analyse de tous les expôts marquants lors de la visite, à savoir les dessins des Sonderkommandos, deux témoignages écrits, les photographies de

massacres, les objets, les vidéos, les Tsiganes et le sort des enfants. Face à ces différents expôts comment les élèves se comportent-ils ? Enfin, je termine par un chapitre consacré à l'analyse des entretiens de groupe tant au lycée qu'au musée après la visite de l'exposition. Cette analyse comparée a pour but de voir si la visite muséale a eu des effets sur la pensée de la Shoah par tous les élèves. Les propos des élèves obtenus lors des entretiens de groupe ont fait l'objet d'une analyse par catégories, comme je l'ai présenté dans la partie méthodologique. L'analyse horizontale a permis de dégager les thèmes et je vais présenter, ici, les données obtenues, alors que l'analyse verticale croisée aux données eye-trackers m'a conduit à identifier des types de visites chez les élèves. Les chapitres cinq et six proposent une analyse et une interprétation globale de tous les élèves autour des représentations qu'ils ont de la Shoah depuis la classe et jusqu'au musée, mais aussi sur la pensée historique dont ils font preuve.

J'attire l'attention du lecteur sur le fait que dans certains chapitres, en raison de la nécessité de mener une analyse au plus près des données, l'interlignage peut évoluer, et ce afin de faciliter votre lecture. Dans les chapitres d'analyse des visites et des regards, je connecte le texte principal avec des figures, par le moyen de flèches pour faciliter la lecture et la compréhension de ce qui est à voir ou à lire dans les figures proposées. Enfin, tout au long de l'analyse, je confronte les sources pour comprendre les effets de la visite.

Je tiens à préciser que les élèves sont présentés sous deux formes. A la fois par les prénoms indiqués dans la partie méthodologique mais également par leur étiquette lors de la mise en œuvre du protocole de recherche. En effet, en raison du traitement des données oculométriques (par le logiciel d'exploitation) sous les intitulés E1, E2... il n'est pas possible de modifier les numéros par les prénoms sur certaines données. Ainsi, dans cette partie, j'ai fait coexister les deux appellations pour ne conserver que les prénoms dans la quatrième partie. Enfin, quelques élèves ont visité l'espace d'exposition en même temps qu'une classe d'élèves qui n'avait rien à voir avec notre projet. Un seul élève a déclaré avoir été gêné par les autres jeunes présents dans l'espace. En effet, visitant par groupes, ils ont alors réduit son champ visuel. Les autres élèves n'ont pas fait cette déclaration car (comme on peut le voir sur les films de visite) la gêne n'existait pas pour eux. Les citations des élèves, hors mention « cinq mois plus tard », sont des propos tenus lors des entretiens post-visite.

Chapitre 1 : Présentation de la visite de l'espace « Génocides et violence de masse » du Mémorial de Caen

1. Le déplacement dans l'espace d'exposition

Le plan que je place en fin de présentation est le résultat d'un travail comparatif avec l'ensemble des plans de visite des élèves. Le trait rouge correspond au déplacement moyen, le plus suivi par l'ensemble du panel composé de 17 élèves au total, E14 ayant mené la visite sans les lunettes. Il correspond au chemin suivi par les élèves. A quelques exceptions près que nous plaçons en légende ci-dessous.

Ecarts avec le plan défini

Ceux qui sont allés à la vidéo Ghetto : 41% sont allés vers la vidéo des ghettos (film peu vu par les visiteurs car placé dans un recoin et disposant désormais d'un cartel explicatif, ce qui n'était pas le cas lors de la visite)

- E1, E4, E5, E6, E8, E8 bis, E16

Ceux qui ne sont pas allés à la vitrine des camps : 77% ont observé la vitrine qui porte sur les camps, 23% l'ont évité.

- E5, E8 bis, E10, E15

Ceux qui ne sont pas allés à la vitrine persécution : 17% ne se sont pas rendus sur cette vitrine contre 83% qui ont fait le détour et ont observé.

- E2, E3, E15

Ceux qui sont allés au 3t (cahier de la maîtresse) de la vitrine persécution : 47% des élèves ont regardé cette première vitrine dès le départ de la visite.

- E4, E7, E8b, E10, E11, E12, E13, E16

Ceux qui ne sont pas allés au mur des camps : 41% n'ont pas regardé ce mur rouge qui donne des chiffres sur les morts en déportation avec une image d'Auschwitz en arrière-plan.

- E4, E5, E7, E8bis, E11, E15, E17

Ceux qui ne sont pas allés à l'îlot Père Desbois : 29% ne s'y rendent pas et 71% regardent cet îlot dédié.

- E7, E8, E8bis, E12, E15

Ainsi, avec l'identification des écarts au plan type du déplacement dans l'espace, il est à noter que 71% des élèves ont vu la fosse sur le sol évoquant la Shoah par balles, que 47% d'entre eux ont lu le cahier de la maîtresse d'école. La partie consacrée aux ghettos est la moins regardée, tant les objets que le film (41% y font un passage).

Le déplacement dans l'espace montre que les élèves ont suivi un déplacement chrono-thématique partant du programme T4, des prémices aux Tsiganes qui ont le droit à un espace propre à la fin de l'exposition. L'emplacement des vitrines amène les élèves, parfois, à avoir des écarts pour les regarder. Les vitrines sont disposées selon l'agencement initial pensé lors de la mise en place de cet espace et les élèves ont un déplacement linéaire collé à ce qui se trouve sur les murs. J'attire, cependant, l'attention du lecteur, qu'il y a ici un biais car l'équipement technologique et les consignes données, ont amené les élèves à suivre ce qui était exposé d'abord sur les murs, textes, images, écrans, expôts divers. La crainte des effets de réverbération des verres des vitrines sur les lunettes eyes-trackers a imposé ce choix.

Ainsi, le parcours commence par la lecture du panneau introductif sur la singularité de la Shoah pour une grande majorité des élèves puis le « vrai départ » se fait à partir de la zone « les prémices », le programme T4. Les vitrines de la zone suivante sont parfois vues à ce moment-là. Les élèves se rendent ensuite de façon linéaire dans la partie consacrée à « de la persécution à l'extermination » puis à l'extermination de proximité. Les élèves tournent le dos à la fosse sur le sol, les expôts du Père Paul Desbois et y vont après avoir regardé la zone. Ils entrent ensuite dans la zone « les ghettos » puis se rendent dans la partie consacrée au « processus d'extermination », les Kirzner, la table numérique, le sort des enfants, les Sonderkommandos, les vitrines et les camps puis les Tsiganes.

Les vitrines placées en 3b, 3t, 3 en vert, 10, 8, 1, 9 en orange, 1 en vert, 3, 4, 5 en vert sur le plan sont toutes regardées et font l'objet de l'attention des élèves et ce malgré l'équipement Eye-Tracker qui ne prévoyait pas le passage par les objets présentés en vitrines. En effet, le parcours de visite a été enregistré, mappé, et il n'était pas prévu d'intégrer les vitrines qui sont faites de verre et font réverbération avec les lunettes. Lors de l'appareillage des élèves, la consigne a été claire : ne pas faire de marche arrière pour éviter de perdre le suivi par les lunettes, mais regarder tout ce qui attire, y compris les vitrines. En effet, en raison de mes hypothèses de recherche, je souhaitais le mouvement le plus libre pour les élèves, y compris et surtout vers les objets. Au total, les élèves ont pris le temps de voir ce qu'ils voulaient regarder, et le film de la visite obtenue permet de circonscrire ce qui est vu dans les vitrines.

2. Le temps passé dans l'espace d'exposition

En annexe, j'ai placé les temps de visite de tous les élèves par zones d'exposition. Je dresse ici, un bilan global du temps moyen dans l'espace et par zones d'exposition ainsi que sur les expôts marquants.

Le temps moyen passé dans l'espace est de 20 minutes et 14 secondes. Ce temps comprend les dix zones visibles y compris la partie introductive. Il s'agit donc du temps global dans l'espace. Les élèves passent en moyenne 3'93 dans la partie introductive et à se déplacer dans l'espace entre les zones. Nos analyses portent sur le temps consacré aux zones 2 à 10 sur le plan. Onze élèves passent moins de 20'14 dans l'espace et 6 plus de 20'14. Quatre élèves ont mené une visite supérieure à 30 minutes, Chloé, Sonia, Anne, Océane.

Ce temps moyen de visite est supérieur à ce que le musée identifie comme le temps habituel pour des adultes dans l'espace observé, soit 15 minutes.

Sur les graphiques suivants (les numéros des zones sont indiqués sur le plan), je qualifie d'expôt marquant ce qui est le plus regardé en temps passé par zones et par élève. Ce calcul est réalisé à partir de l'observation que j'ai pu mener pour chaque élève. Il intègre tout ce qui se passe, j'entends par là le temps passé physiquement face à l'expôt. Cela intègre le regard périphérique sur la zone, l'expôt.

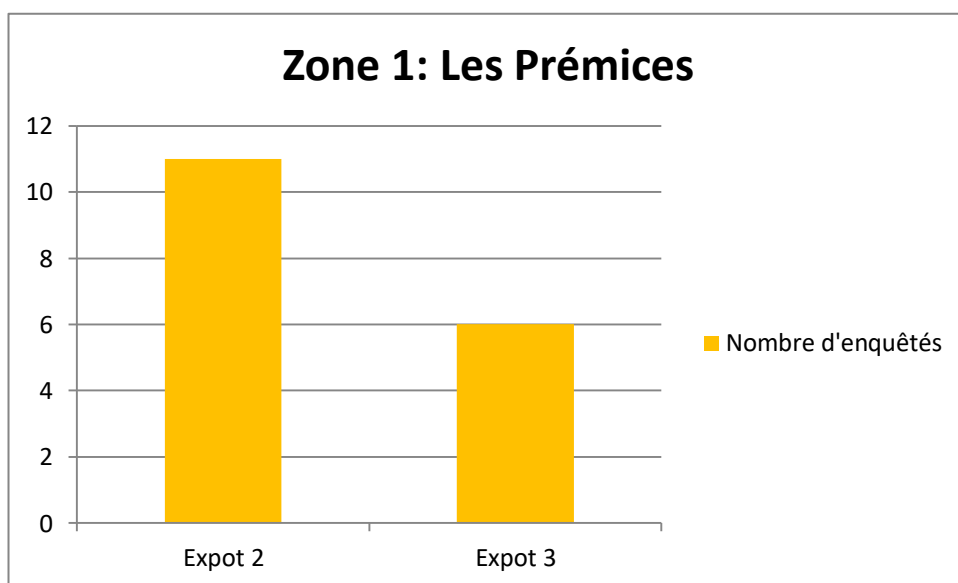
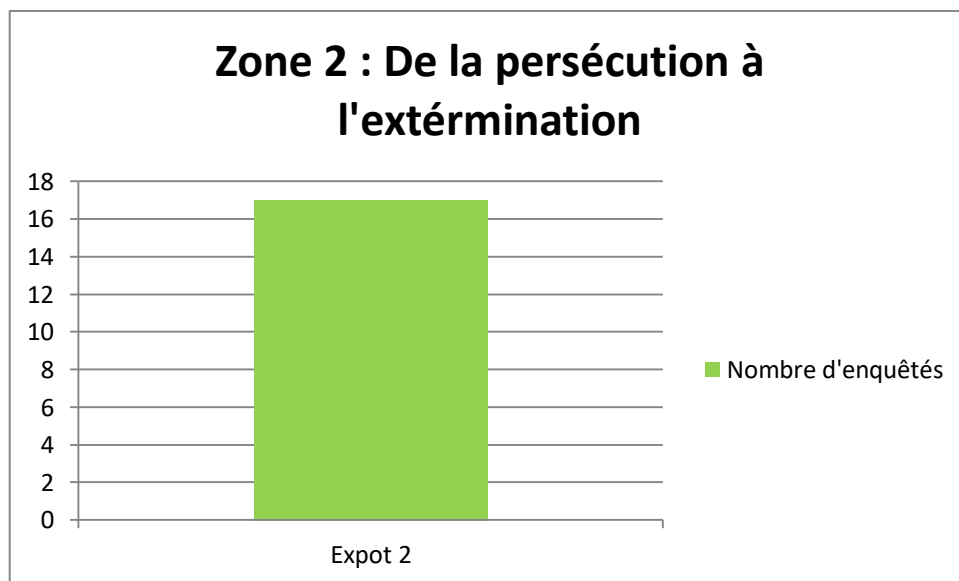


Figure 15 Expôts marquants zone 1

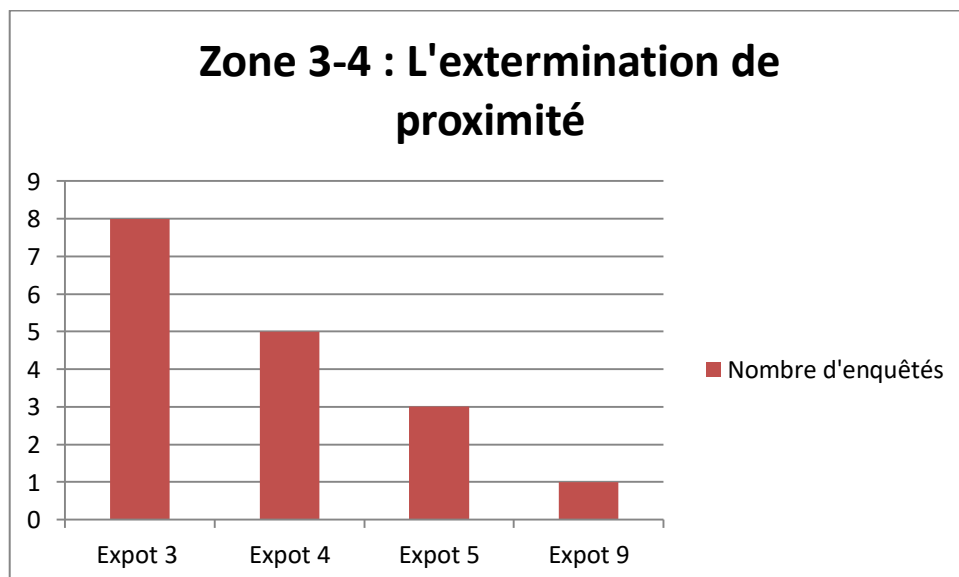
Dans cette zone où le temps moyen est de 62 secondes, pour onze élèves, la photographie du personnel féminin du centre Hadamar est ce qui retient le plus l'attention. Mais cette image n'est pas comprise, les élèves y voient des infirmières devant un bâtiment mais n'évoquent presque pas cela dans les focus et lors des entretiens individuels réalisés cinq mois après, j'ai pu entendre à ce moment des commentaires sur cet expôt qui n'est pas compris. Cette image est peu usuelle et donc les élèves n'ont pas assez de connaissances pour la comprendre et sont en tout début de visite donc lui accordent un temps plus important que certaines autres images situées autrement dans l'exposition. Mathéo précise que « un truc qui m'a marqué aussi, la photo avec les infirmières sur les handicapés, l'expérimentation ». Les élèves s'interrogent sur la fonction du bâtiment, sur le rôle des infirmières et ce malgré la présence d'un panneau introductif qui est lu. Pour 6 élèves, c'est l'affiche qui indique « *Ce malade héréditaire coûte 60 000 RM à la communauté pour vivre. Citoyen, c'est aussi ton argent* », éditée par la revue *Neues Volk*, mensuel du Bureau de la politique raciale du NSDAR (Allemagne, 1937/1939) qui est le plus regardé. Cet expôt est plus simple à comprendre et choque les élèves. Lors des focus d'après visite, E5 indique que cette affiche l'a choqué, « *il y a un handicapé dessus et justement l'Allemagne dit combien coûte cette personne à l'Etat et du coup ils disent que c'est facile à éliminer et du coup enfin ... on savait ... enfin je savais que les handicapés étaient mal perçus par ... Hitler on va dire, mais là qu'il y ait aussi des images de propagande, ça je savais moins.* » Thomas et Elodie sont d'accord avec Sophie, « *une image (était) choquante* ». Cet expôt interroge ce groupe d'élèves car il est moralement déstabilisant, « *niveau moral, je me suis demandée comment on peut...on peut pouvoir ... avoir l'intention de faire cette publicité, enfin comment on peut penser à faire ça* » (Sophie).

Figure 16 Expôts marquants zone 2



La seconde zone d'exposition, avec un temps moyen de 4'21 donne lieu pour tous les élèves a un regard complet sur le mur des photographies. Je propose dans les pages suivantes, une analyse dédiée à cet espace qui constitue un moment important dans l'expérience de visite des élèves.

Figure 17 Expôts marquants zone 3-4



Dans la troisième et quatrième zone où le temps moyen est de 2'88, 8 élèves ont comme expôt marquant la lettre de Walter Mattner, policier autrichien, à sa femme le 10 octobre 1941 après avoir liquidé un ghetto de Biélorussie. Je mène une analyse

détaillée dans les pages suivantes de cet expôt marquant qui impressionne les élèves.

Pour 5 élèves, les objets proposés dans la vitrine sont ceux qui donnent lieu à un temps d'observation le plus important dans cette zone. Ces objets ayant appartenu à des Juifs retrouvés, près des fosses Ukrainiennes, une boucle de ceinture de rabbin , une toupie de Hanouka, un fragment d'objet de culte juif, un peigne , une balle et une broche et une alliance jetée par une victime avant d'être exécutée, sont marquants dans les propos des élèves. Là également, j'ai décidé de mener une étude précise de ces objets dans l'expérience de visite des élèves.

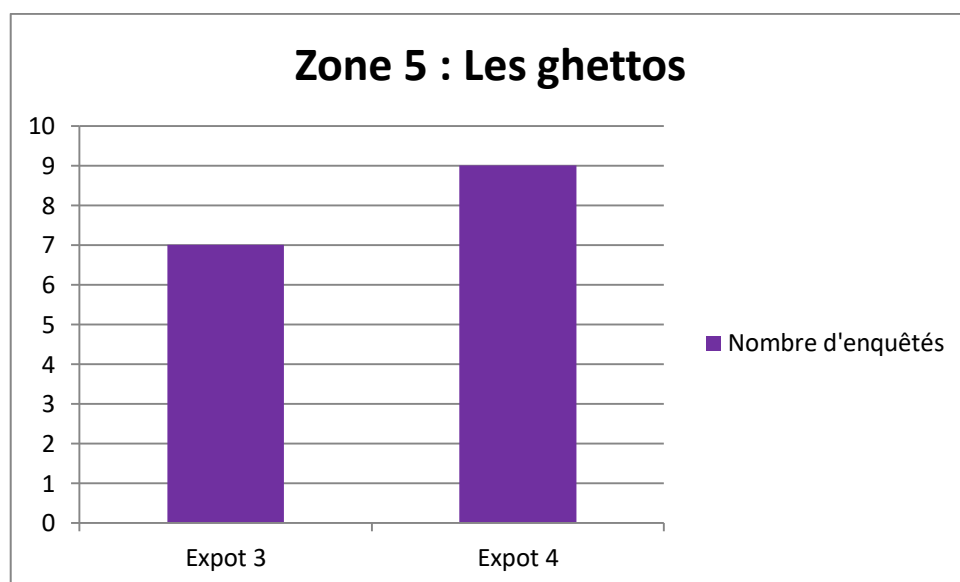


Figure 18 Expôts marquants zone 5

La zone dédiée aux ghettos donne lieu à une visite en moyenne de 1'94 soit près de deux minutes. Le film de propagande de mai 1942 tourné par les Allemands dans le ghetto de Varsovie est le plus regardé par 9 élèves avec des temps de visionnage qui varient de 6'18 à 6 secondes et pour un temps moyen de 1'77. Pour les autres élèves, ce sont des documents administratifs exposés en vitrine qui donnent lieu à un regard plus conséquent (ils sont rassemblés dans une vitrine nommée sur le graphique expôt 3 et visible ainsi sur le plan) :

- Avertissement aux Juifs de Loutsk (interdiction aux Juifs de se déplacer dans les rues principales), 16 décembre 1941.
- Billets de banque mis en circulation dans le ghetto de Lodz, Pologne, 1940.
- Ordre exécutif de la direction de la police concernant la création de la zone de résidence réservée aux Juifs de Lviv, 16 juillet 1942.

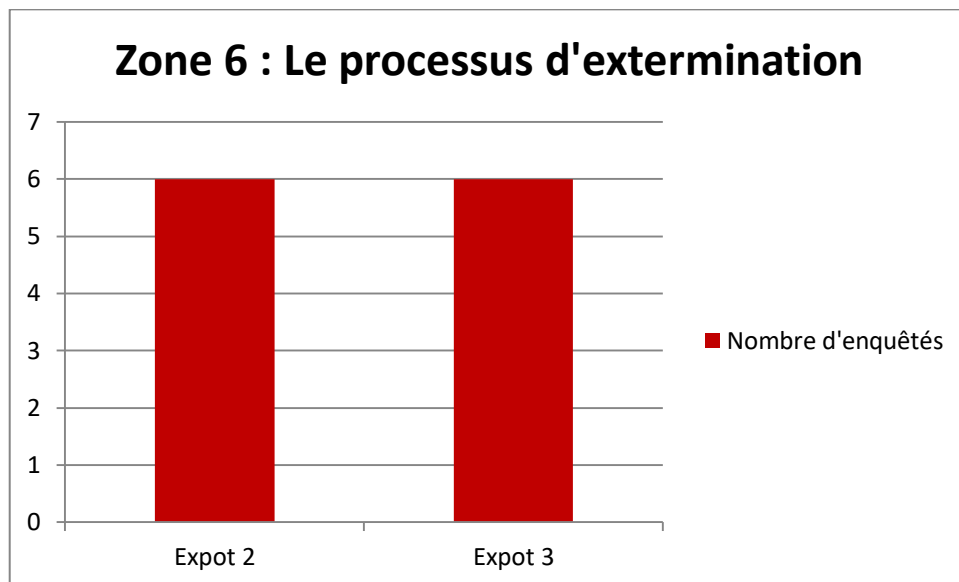


Figure 19 Expôts marquants zone 6

Le temps moyen passé dans cette partie de l'exposition de 1'11 secondes. Les deux expôts proposés sont autant vus l'un que l'autre, la photographie de la Famille Rayman en Pologne en 1939, et une vidéo sur la Déportation des Juifs néerlandais de Westerbork à Sobibor ou Auschwitz, du 19 mai 1944. La zone est peu regardée en comparaison avec d'autres, les élèves y passent en une minute et lisent le texte introductif avant de regarder les deux expôts proposés. Un effet de lassitude est visible ici, avec une intention moins lisible.¹⁸⁵

¹⁸⁵ Cf. la présentation de l'espace dans la partie méthodologique.

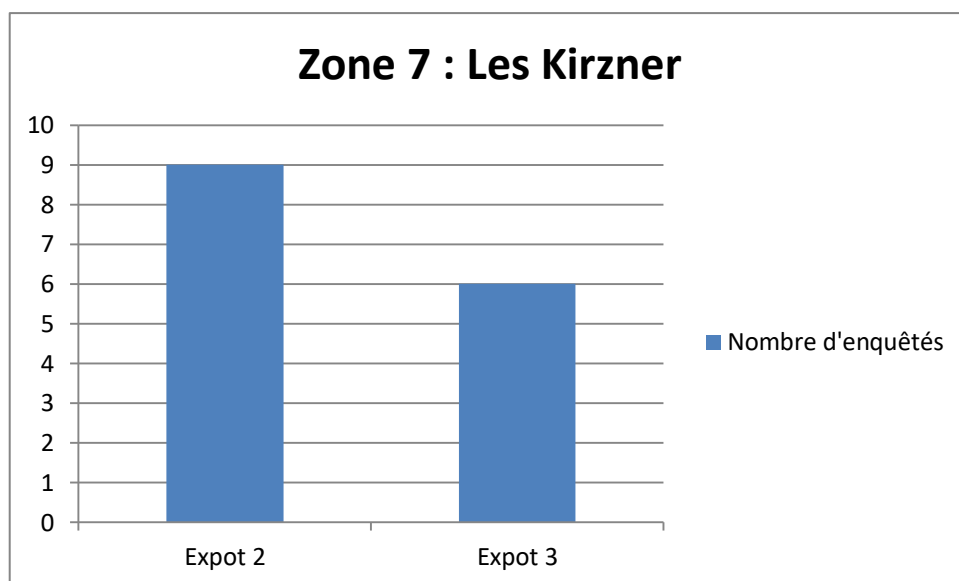


Figure 20 Expôts marquants zone 7

Le temps moyen dans cet espace est de 58 secondes. C'est l'arrêté d'arrestation de la famille Kirzner du 22.10.1942 qui est le plus regardé pour 9 élèves alors que pour 6 autres il s'agit de la photographie des deux sœurs jumelles. « *J'ai lu à côté du portrait des deux jumelles, un avis d'expulsion non d'importation de la famille au camp de Drancy, et au début c'est écrit « j'ai l'honneur de vous emmener... »*, Juste cela ... Sachant ce qui attend la famille, « j'ai l'honneur de vous envoyer au camp... » (Julie) « *Je rejoins ce que Chloé a dit, avec les témoignages on ressent beaucoup plus l'atrocité commise, je reprends l'exemple de la famille exterminée où on explique que personne n'est revenue* » (Julie). Une émotion est présente chez les élèves qui lisent le panneau introductif, explicatif de la zone, puis regardent l'arrêté avant de jeter un œil à la photographie présentée dans deux formats. Ce texte qui interpelle n'est pas très bien compris, « *si à un moment il y a une fiche qui dit que la famille, elle est de Caen, sauf qu'en lisant la fiche, on se disait avec Océane on s'est demandé si c'était un ordre des Allemands ou si c'était quelqu'un qui dénonçait les Juifs, ce n'était pas très bien expliqué* ».

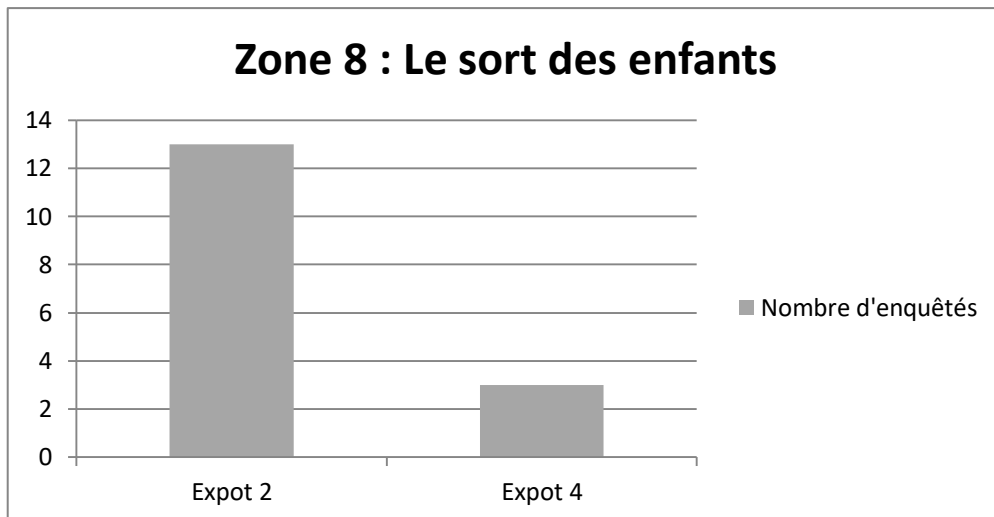


Figure 21 Expôts marquants zone 8

En moyenne, 1'24 dans cet espace chargé en émotion avec l'évocation du sort des enfants. Deux objets, un cartable et un baigneur sont les plus vus et font l'objet d'une étude précise dans les pages suivantes.

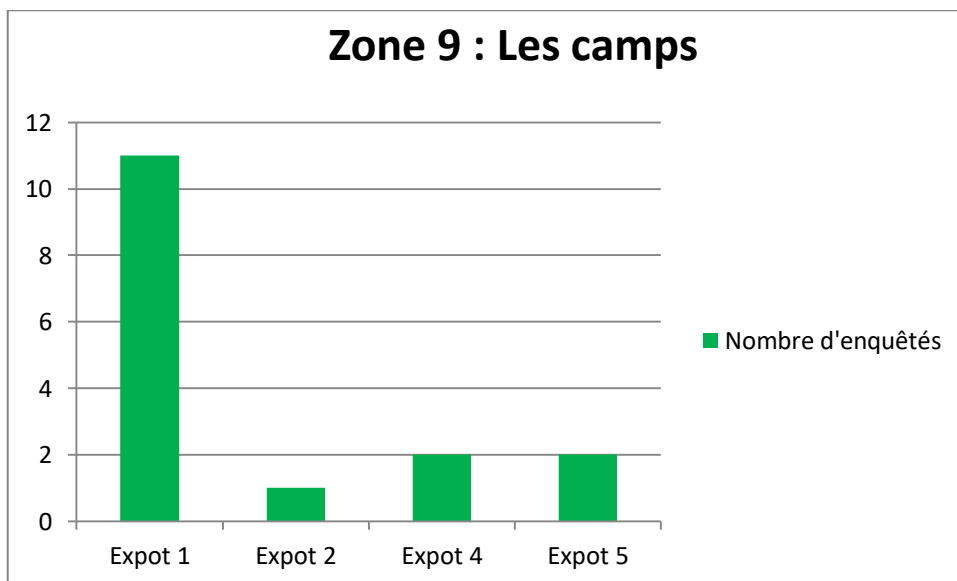


Figure 22 Expôts marquants zone 9

Près de deux minutes en moyenne dans cette zone (une minute et quatre-vingt-quinze centièmes) pour regarder surtout le premier expôt, une grande table tactile qui montre une photo du camp d'extermination de Birkenau en vue aérienne prise par

l'aviation britannique d'Afrique du Sud le 25 août 1944, et dedans quatre petits écrans tactiles qui montrent :

- La rampe de Birkenau.
- Le travail dans le camp.
- Le Kanada.
- Les chambres à gaz et crématoires.

Les élèves sont assez déçus par l'équipement qui ne fonctionne pas très bien, les écrans ne réagissent pas de suite et leur utilité est limitée.

Notons que la vitrine proposée avec des objets interpelle les élèves, « *moi ce qui m'a marqué, c'est un homme (je ne sais plus comment il s'appelle) (ajout par EQ dans transcription, Primo Levi) de l'homme psychologiquement, même l'humanité de l'homme est qui a écrit un livre car il a vécu dans un camp et il y a des passages du texte où il parle de la condition enlevée ; ce texte avec la vidéo des femmes m'a le plus marqué* ».

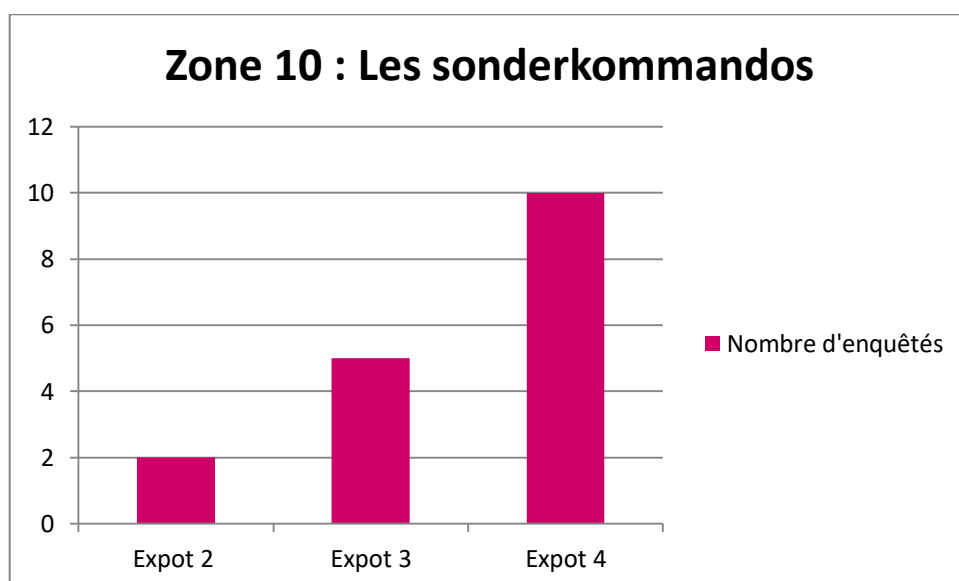


Figure 23 Expôts marquants zone 10

Deux minutes et neuf secondes passée dans cette zone d'exposition. Le témoignage d'un sonderkommando retient dix élèves et donne lieu à une analyse détaillée dans les pages suivantes, les quatre dessins de sonderkommando, expôt 3, sont vus par une grande partie des élèves et cinq d'entre eux y consacrent le plus de temps.

En conclusion, les expôts marquants pour lesquels je propose une analyse particulière (disposant des données eye-trackers pour ces expôts et en tenant compte du temps passé) sont :

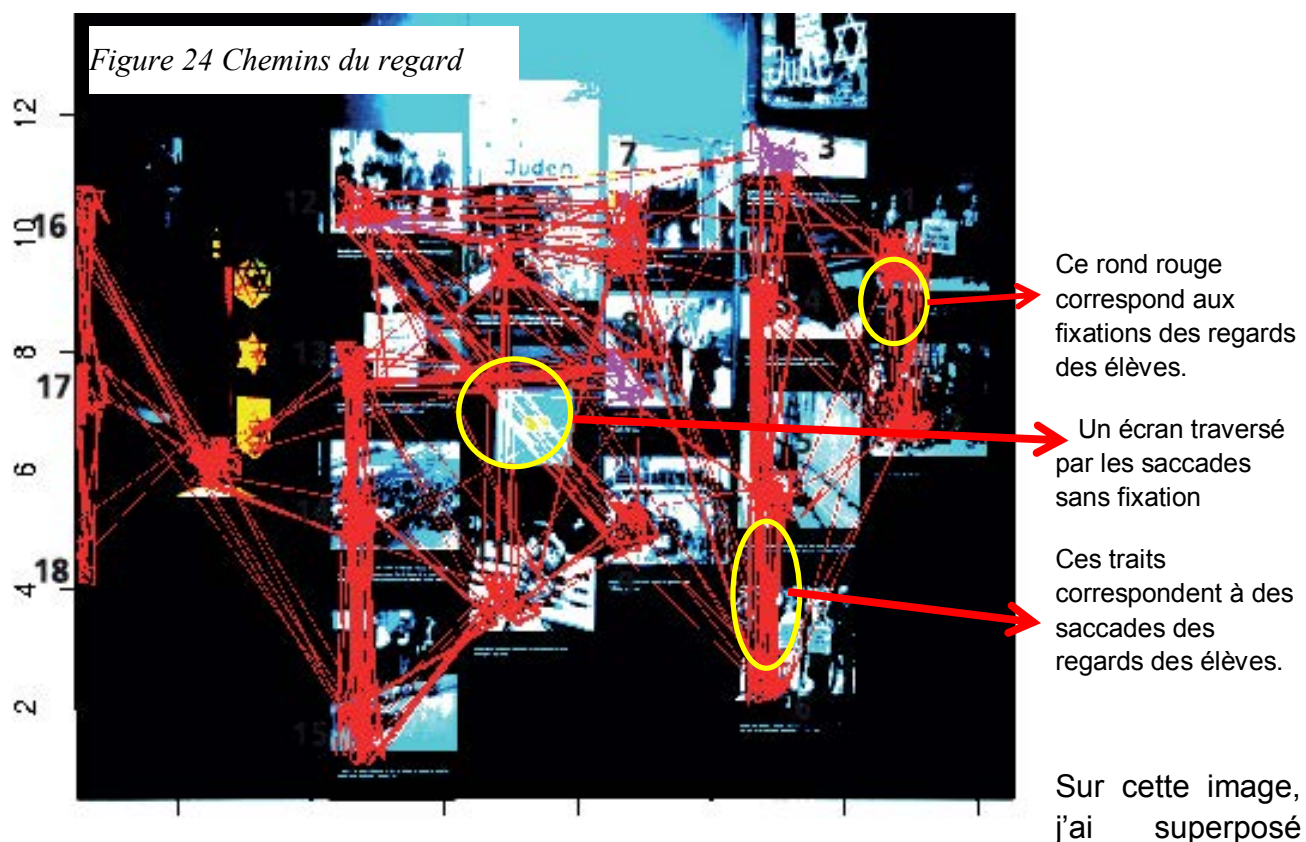
- **les objets dans l'expérience de visite.**
- **Les témoignages écrits, et plus particulièrement deux lettres, une dans la zone l'extermination de proximité et l'autre dans la zone dédiée aux sonderkommandos (expôts 4 dans la zone 10 et 3 dans la zone 4).**
- **Le mur des photographies (expôt 2 zone 3) qui constitue en soi un expôt, c'est-à-dire une unité d'exposition (un vrai choix scénographique est visible dans ce mur d'images)**
- **Les photographies de massacres de la zone l'extermination de proximité dans l'expérience de visite des élèves.**
- **Les vidéos proposées dans l'exposition dans l'expérience de visite des élèves.**

Chapitre 2 : Présentation et analyse du mur de photographies : comment les élèves abordent et regardent cet ensemble ?

L'espace étudié se situe dans la zone 2, de la persécution à l'extermination, sur le plan de l'espace, cela correspond à la zone verte et le mur est indiqué en 2 sur la légende. Les élèves sont confrontés à ce mur qui propose un ensemble de photographies et trois écrans vidéo. Comment regardent-ils cet ensemble pour un temps moyen passé dans cette zone de 4'22 ?¹⁸⁶

1. Les chemins du regard

Si l'ensemble des élèves a regardé ce mur, je centre notre analyse sur les élèves pour lesquels, les données oculométriques sont disponibles et révélatrices de tendances. Ainsi, Marie, Pauline et Paul ne font pas partie du panel analysé car le temps passé sur la zone est court, respectivement de 28 et 26 secondes quand la moyenne du groupe observé est de 5 minutes avec des écarts conséquents allant de 12 minutes à 1'10.¹⁸⁷

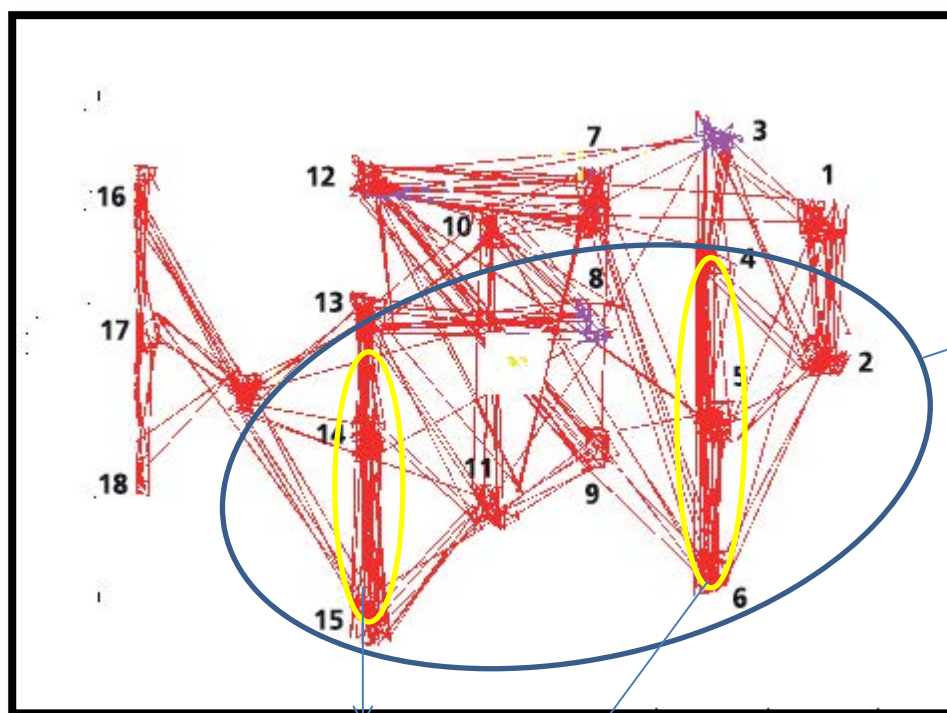


¹⁸⁶ Pour rappel, ce mur se trouve dans le début de l'espace, donc dans le premier tiers de la visite. Il est présenté en détail dans la partie méthodologique.

¹⁸⁷ 14 élèves ont passé un temps suffisant pour permettre l'exploitation des données oculométriques.

toutes les captations du film pour chaque élève et nous pouvons y voir les saccades et les fixations sur l'ensemble du mur de photographies. Plus les traits rouges sont épais (pour devenir des gros points), plus les fixations sont nombreuses. Plus le trait est large dans les saccades, plus les saccades dans ce trajet sont nombreuses. Il nous est alors possible d'identifier des points de fixation, les images qui fixent le plus le regard mais aussi les mouvements pour aller d'une image vers une autre. Il est à noter que les images qui sont situées à droite du mur attirent plus que celles situées en haut à gauche, et que celles positionnées en bas à gauche attirent également le regard avec des saccades fortes. L'écran vidéo situé au centre est l'objet de saccades, de passages des regards des élèves et de peu de fixation. Il semble par contre perturber le regard des élèves qui l'évitent en observant rapidement les images placées au-dessus et autour.

Image : Les chemins du regard ... synthèse.

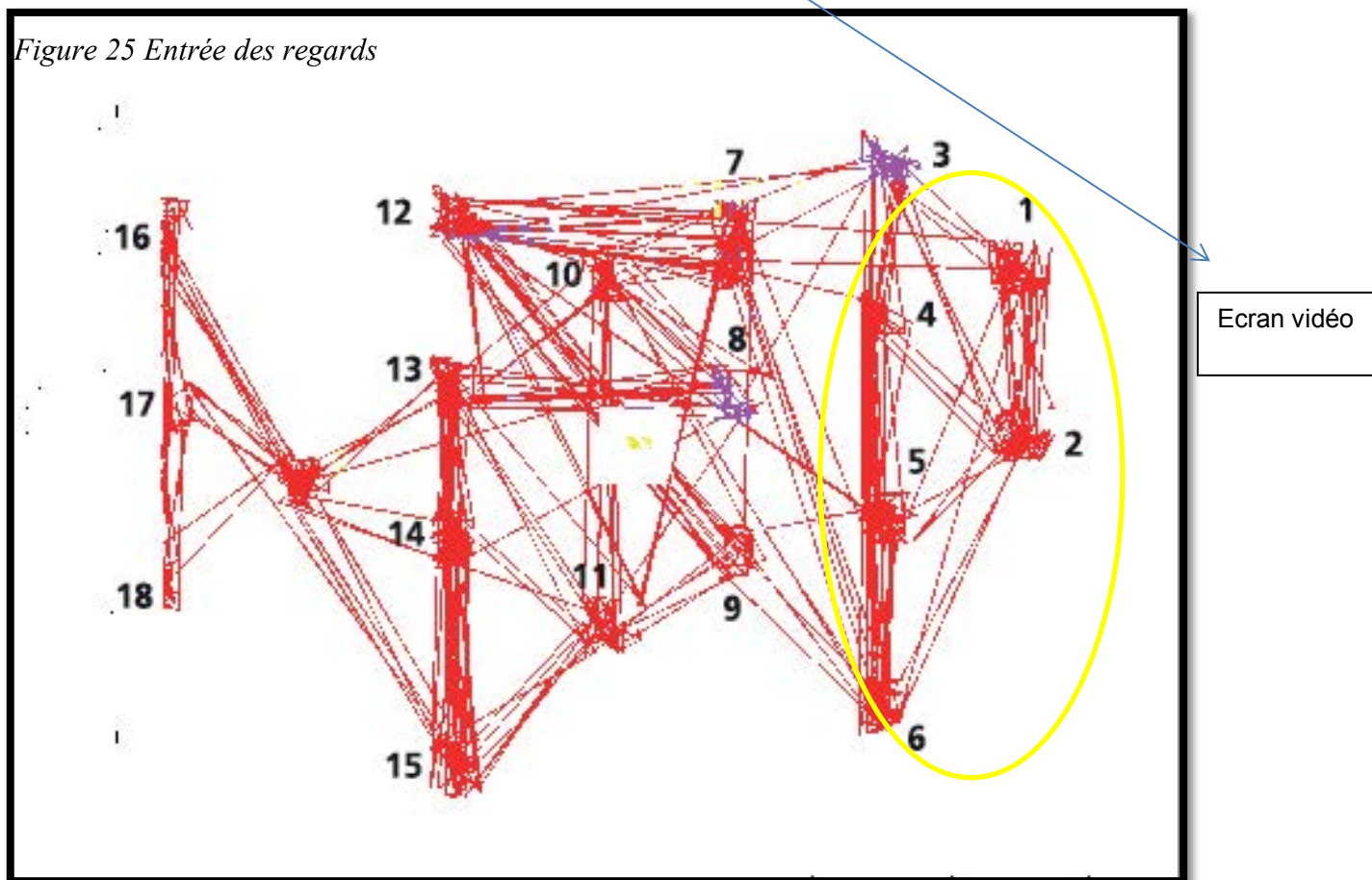


Zones les plus regardées par le panel observé : les images à droite, et en bas à gauche.

Principales saccades et points de fixation.

2. L'entrée du regard sur le mur de photographie

Les élèves entrent dans le mur de photographies par le côté droit. Il s'agit d'un sens de lecture logique puisque les élèves ont lu juste avant, un texte qui se trouve à droite de ce mur. Le regard se porte donc ensuite sur la gauche avec un écran vidéo qui se trouve en amont des images.



Deux entrées dans le mur des photographies se font par l'image 1, celle des SA.

Trois entrées dans le mur des photographies se font par l'image 2, celle d'un wagon ouvert à Birkenau sur la rampe de tri.

Deux entrées se font par l'image 5, celle de la Rafle du Vel d'Hiv.

Une entrée par l'image du vieillard au sol.

Une entrée par l'image du couple avec un panneau autour du cou.

3. Focus sur les principaux points de fixation.



Sur cette image présentant des SA appelant la population à boycotter des magasins juifs en Allemagne (1933-1935), les élèves du panel portent tous leur regard sur la partie gauche de la photographie, le civil âgé dans le

coin de l'image qui regarde le panneau central, entre les deux SA. Les deux SA au centre sont vus et fixés alors que la femme qui se situe à droite et qui converse avec un SA n'est pas regardée. Ajoutons que les élèves lisent la légende et le mot qui se trouve en rouge, exclusion.



Nous plaçons ici en rouge par des flèches le sens de lecture des élèves qui font trois points de fixation :

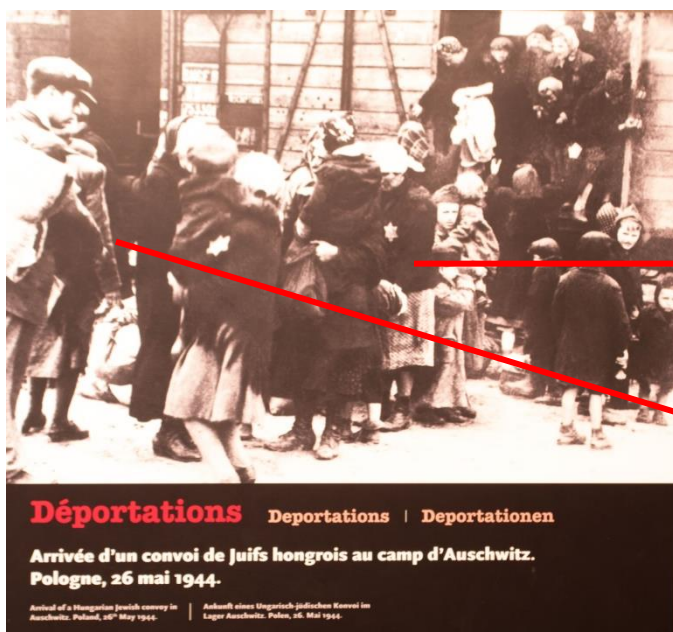
- Légende et mot exclusion
- Civil à gauche
- SA au centre de l'image.

Les élèves disposent alors d'assez d'informations pour quitter l'image. Nous pouvons émettre l'hypothèse que la partie droite de l'image qui montre un dialogue d'un SA et d'une femme ne correspond pas à une image « attendue » des élèves, c'est-à-dire à une réalité d'échange et non de brutalité. Mais je pense que la situation de la légende et du mot clé suffit à l'élève pour donner du sens à la photographie, il prend alors l'information visuelle correspondante et « évacue » de son regard ce qui ne correspond pas vraiment à ce sens.

Sur cette seconde image, les points de fixation se situent au centre et à gauche.



La partie qui se trouve à droite n'est pas regardée, pas de points de fixation et la descente du wagon ne donne lieu à aucun regard. Ce qui attire le plus, c'est la femme avec l'enfant dans les bras avec l'étoile jaune visible presque au centre de l'image, la fixation se fait à cet endroit, de même que sur la femme un peu plus éloignée.



Les deux femmes avec les étoiles jaunes attirent le regard, la fixation des élèves, nous pouvons y inclure le jeune homme sur le côté.

Nous sommes ici face à ce qui se passe dans une vision active. En effet, la légende et le mot clé

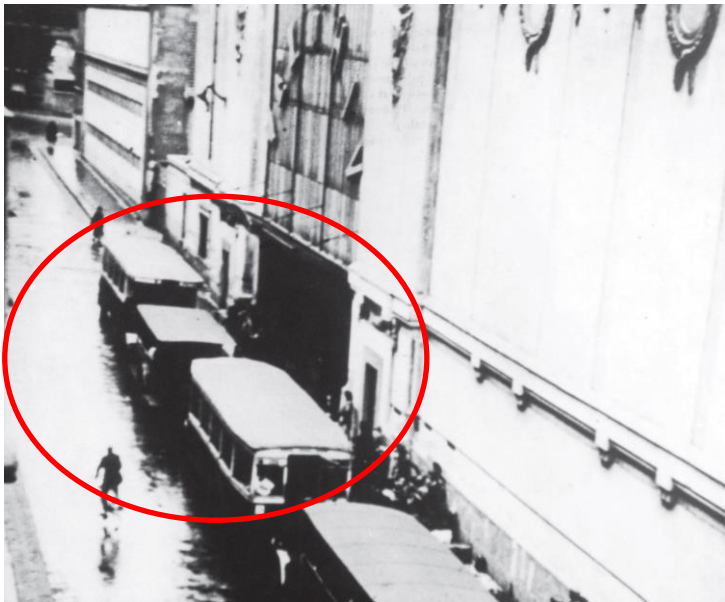
suffisent pour que l'élève comprenne de quoi il s'agit, il va identifier très vite (quelques micro secondes suffisent) ce qu'il connaît, comprend sur cette photographie et quitte ensuite cette zone pour, par saccades, se rendre vers une autre image. Il est à noter que les élèves ne s'attardent pas sur l'arrière-plan de la photographie, les enfants et les femmes qui descendent du wagon notamment. Certes, il est plus facile de regarder d'abord un premier plan, notons qu'une personne qui connaît Birkenau et la hauteur des wagons regardera probablement de façon directe la descente du train. C'est ce que j'ai fait en regardant cette image. En effet, nous sommes loin des films qui ne montrent pas vraiment la réalité de la place d'appel. Celle-ci décrite au travers de cette scène de l'album d'Auschwitz montre une organisation efficace dans laquelle les SS sont finalement moins présents, les déportés s'aidant à descendre du train, sous le regard des kapos puis des SS.



Cette photographie est la plus observée : tous les élèves du panel ont vu celle-ci. Visage et main sont observés.

La légende indique ce qu'il faut voir, « terrassent les personnes les plus faibles. » Les points de fixation se portent alors sur ce qui peut montrer cela : l'attitude, le visage, les mains...





Cette image est connue des élèves, la rafle du Vel d'Hiv ayant été étudiée en classe et les élèves fixent cette photographie la reconnaissant sans y passer plus de temps que sur les autres. Notons, que dans le focus au Mémorial, ils parviennent à la resituer.

La légende précise que c'est l'unique photographie connue, les points de fixation se portent sur le fond de l'image, les toits des bus et une silhouette.



Rafles Roundup | Razzia
 Unique photographie connue de la rafle du Val' d'Hiv au cours de laquelle 13 152 Juifs furent arrêtés par la Police française avant d'être déportés. Paris, 16-17 juillet 1942. © Mémorial de la Shoah / CDJC
 The only photos known from the roundup of Jews in the Paris Velodrome d'Hiver during which 13 152 Jewish people were arrested by the French police, before being sent to extermination camps. Paris, 16-17 July 1942. © Shoah Memorial / CDJC



Cette image qui montre des SA vilipendant une femme et son ami juif dans une rue de Cuxhaven le 27/07/1933, provoque une fixation centrée sur la femme plus que sur l'homme et sur les SA, y compris celui en arrière-plan qui sourit. La légende est lue et invite à fixer le groupe et la femme. Celle-ci est au centre de l'image, elle attire le regard en premier.

se trouve entourée de la majorité des hommes uniforme, capte ainsi le regard.



Humiliation Humiliation | Erniedrigung
 Groupe des sections d'assaut vilipendant une femme et son ami juif dans une rue de Cuxhaven. Allemagne, 27 juillet 1933.
 Group of storm sections vilifying a woman and her Jewish boyfriend in a street in Cuxhaven, Germany, 27 July 1933. Eine Herde von SA-Leuten bedrohte eine Frau und ihren jüdischen Freund auf der Straße in Cuxhaven, Deutschland, 27. Juli 1933.

Elle en



Je vais revenir plus précisément sur l'analyse de cette image, mais les flèches que j'ai placées dessus indiquent le sens des saccades.

4. Les parcours types des chemins du regard.

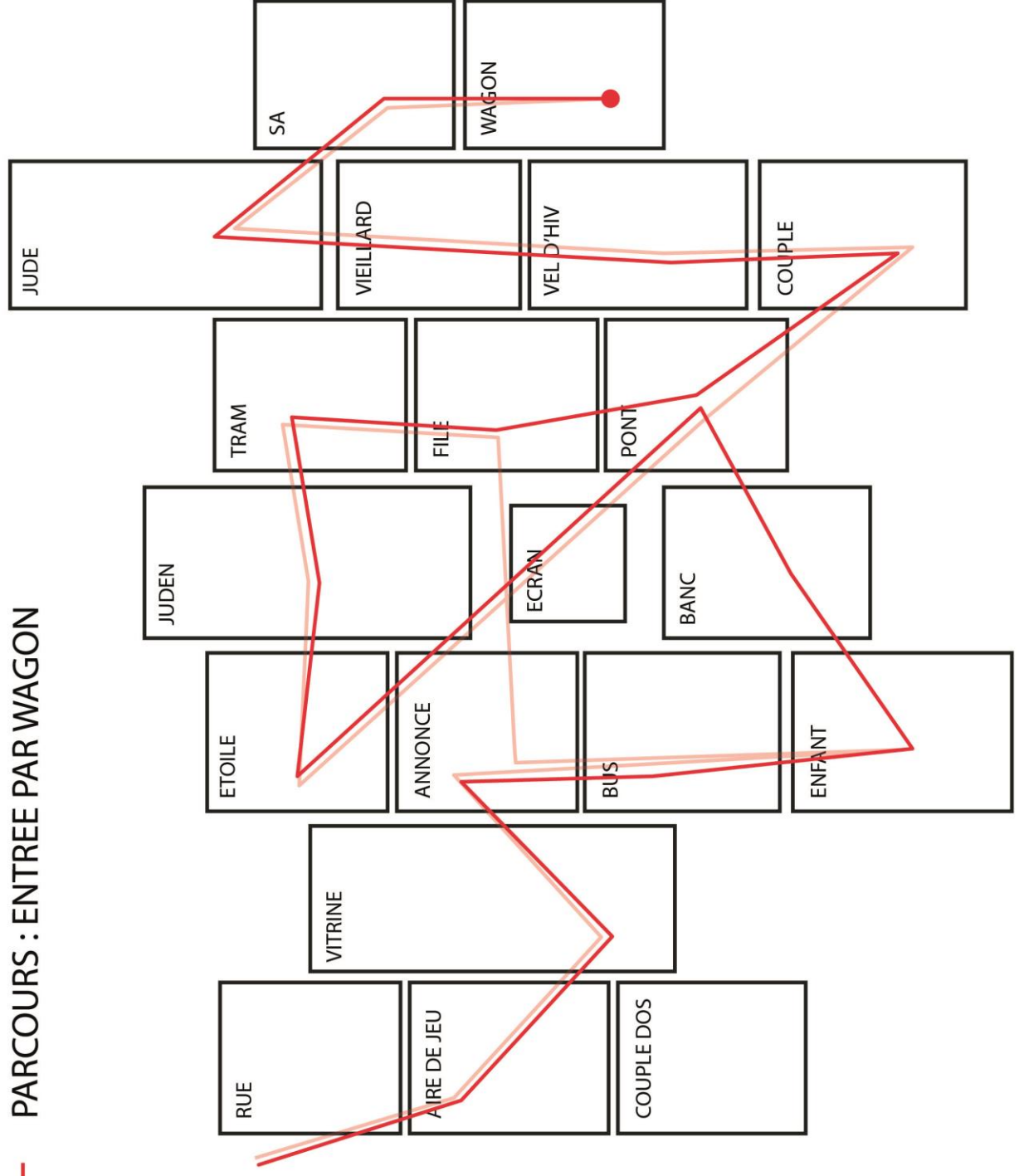
Nous pouvons présenter de façon synthétique les parcours selon les entrées dans le mur de photographies.

La question que je me suis posée alors était de savoir si les élèves avaient un sens de lecture précis, s'ils privilégiaient un sens de lecture ? En effet, les images sont exposées dans un ordre précis et non aléatoire, cela a-t-il une incidence sur la lecture par les élèves ?

Figure 26 et pages suivantes : Parcours de regards

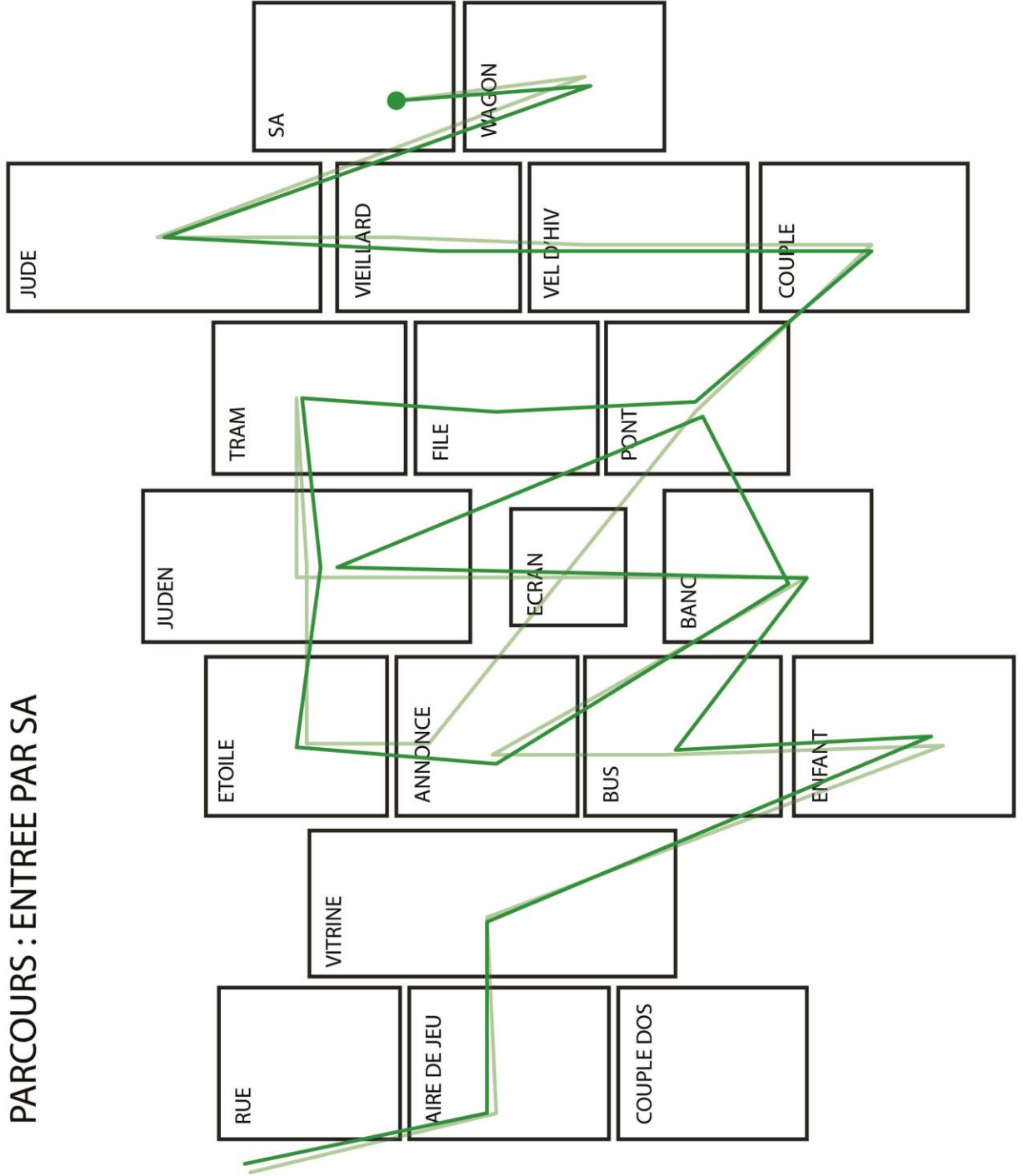
PARCOURS : ENTREE PAR WAGON

E7 et E16 —
E9 —



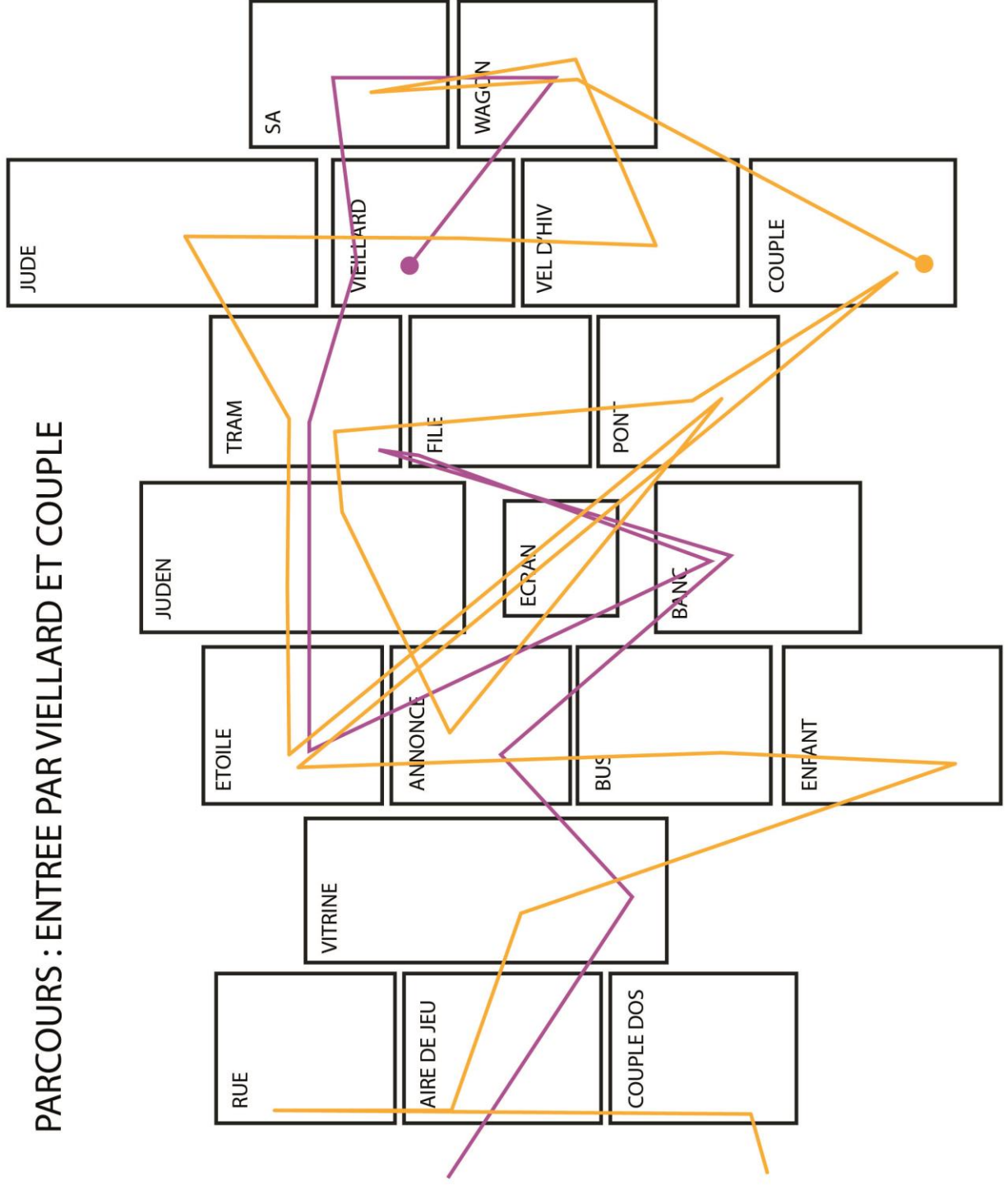
PARCOURS : ENTREE PAR SA

- E8
- E11



E1
E2

PARCOURS : ENTREE PAR VIELLARD ET COUPLE



Ces parcours identifiés permettent de savoir par où entrent les élèves sur ce mur de photographies. L'entrée se fait par un sens de lecture normal, par la droite, sans prise de recul après la lecture du texte introductif qui précède ces images. Les 3 premières façons d'entrer dans le mur de photographies sont assez proches, l'image d'entrée choisie est différente mais l'ensemble des images sur la droite est vu. Dans la 4^{ème} façon de rentrer dans cet espace, Pablo qui commence par l'image du vieil homme au sol, quitte très vite la zone située à droite, l'image est forte et il se rend directement ensuite et de façon horizontale dans sa lecture vers des images moins connues et moins violentes. Les élèves regardent donc toutes les images, à l'exception de celui qui entre par une image choc, de la partie droite du mur avant de poursuivre leur lecture. Ce qui différencie les élèves c'est l'image d'accroche qui permet de rentrer dans la lecture des photographies. Si les points d'entrée sont différents, il ressort de la visualisation de ces quatre parcours représentatifs de tout le groupe¹⁸⁸, que l'écran vidéo qui se trouve au centre du mur de photographies entraîne un évitement et provoque les points de fixation. En effet, en regardant avec attention les chemins suivis par les élèves, les saccades, nous pouvons voir que peu font des fixations sur l'écran vidéo et que les images qui se situent au –dessus et à côté de l'écran vidéo placé au centre sont moins vues que les autres. Pourquoi un tel effet ?

Je pense que les contenus des vidéos expliquent ce cheminement des élèves. En effet, nous allons y revenir un peu plus loin, tous se sont posés la question en amont de la place des vidéos : quels types de vidéo seraient présentés ? Allaient-ils les regarder ? Le contenu des vidéos semble amener les élèves à faire des choix. Cette hypothèse est vérifiée dans l'analyse que nous proposons sur la place des vidéos pour les élèves (Verbatim des focus).

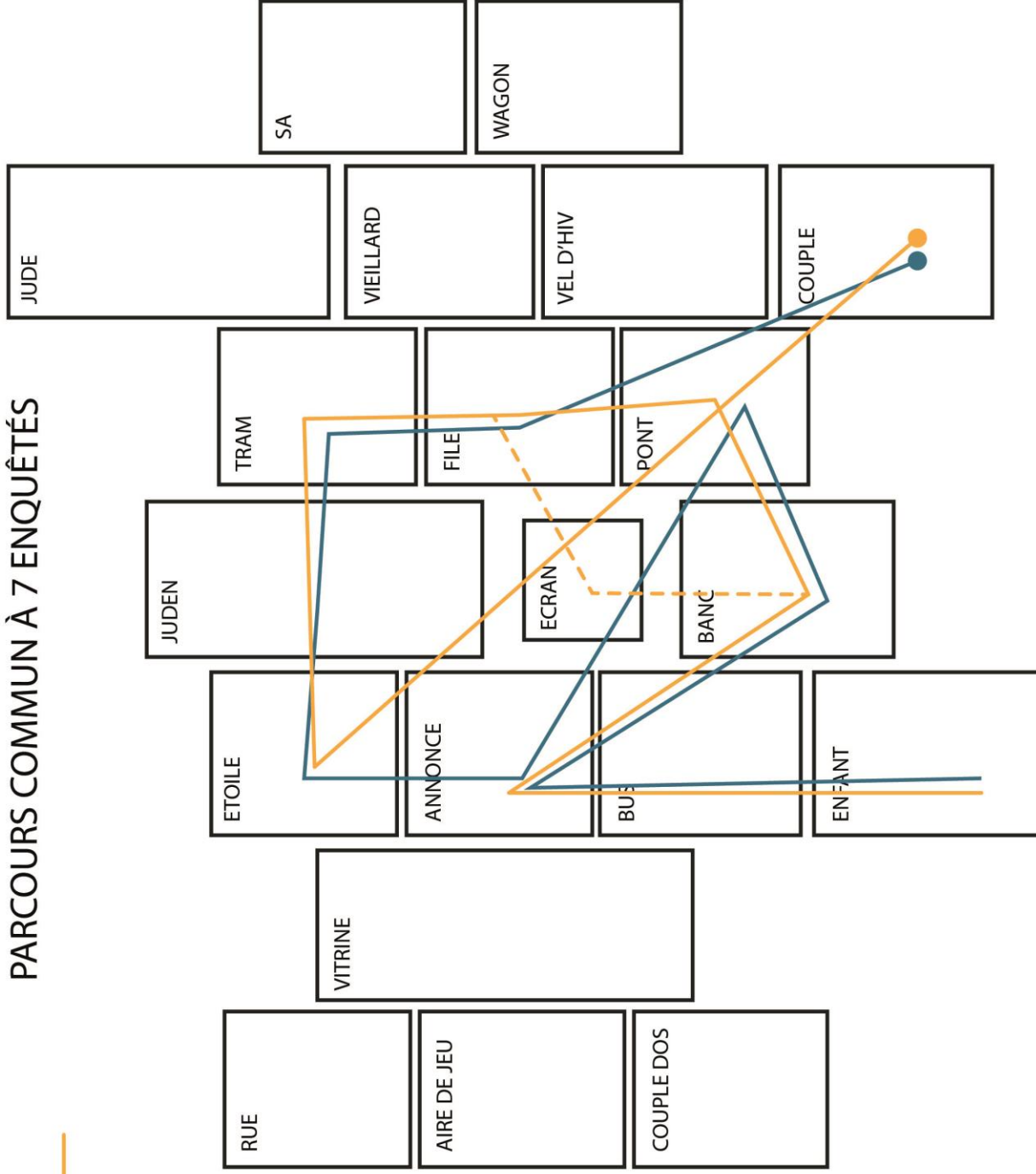
Autant de questions, avec de réelles procédures d'évitement mises en place par des élèves, qui sont à l'origine d'un chemin du regard. La première vidéo qui se trouve entre le texte explicatif et les images évoque une ouverture officielle de la campagne antisémite en 1933. Celle qui se trouve au centre montre l'exposition « Le Juif et la France », 1941. Elles ne sont pas violentes dans le défilé des images mais les élèves s'attendent à des images difficiles à supporter. La dernière vidéo présentée sur ce mur, qui est la plus regardée montre par contre une exécution de Juifs par des

¹⁸⁸ Nous avons pu regrouper 9 parcours d'élèves qui sont commun sur le mur de photographies.

Einsatzgruppen en Lettonie en 1941. Elle est plus (en nombre d'élèves et en durée) vue. Ainsi, nous pouvons penser que les élèves ont fait un choix par anticipation d'évitement des images mobiles, souhaitant retarder le visionnage des images violentes. Ainsi, après avoir identifié que les deux premiers écrans ne proposaient pas d'images insoutenables, ils regardent le dernier écran qui lui montre des images très violentes. Procédure d'évitement, choix de la place de la vidéo dans leurs parcours de visite, les élèves ont une expérience de ces images liée à la classe, aux séances d'enseignement, à leur propre vécu et choisissent de voir ou non les films présentés. Cela influence les regards portés sur les photographies car des stratégies d'évitement amènent à des chemins de regard particulier. De même, et c'est un phénomène assez connu désormais, regarder un film de massacres amène à se poser une série de questions sur un plan éthique et personnel. Tout d'abord, le visiteur qui le fait, regarde systématiquement s'il est seul ou pas dans ce visionnage. En effet, un sentiment de voyeurisme est possible, et une gêne peut apparaître, notamment chez des jeunes adultes avec des corps nus et des femmes nues courant dans un fossé avant d'être fusillées (Ce que montre notamment le dernier écran). Ensuite, le visiteur qui assume ce choix de regarder ces images, le fait sans forcément l'évoquer (mais nous verrons que dans notre panel ce n'est pas aussi simple que cela, la liberté de parole prise par les élèves pour évoquer la place des vidéos est forte) ou va connaître une expérience de visite émotionnelle forte que lui seul connaît. Au final, il est possible de reconstituer ce qui est commun dans le parcours du regard de 7 des élèves. Une tendance se dégage et nous présentons ici ces parcours communs. La partie droite du mur est vue dans son ensemble, ainsi que le centre du mur mais avec un évitement de l'écran au centre qui perturbe le chemin du regard et une partie à droite peu observée, le regard quitte alors la zone, sauf pour s'attarder un peu sur le dernier écran.

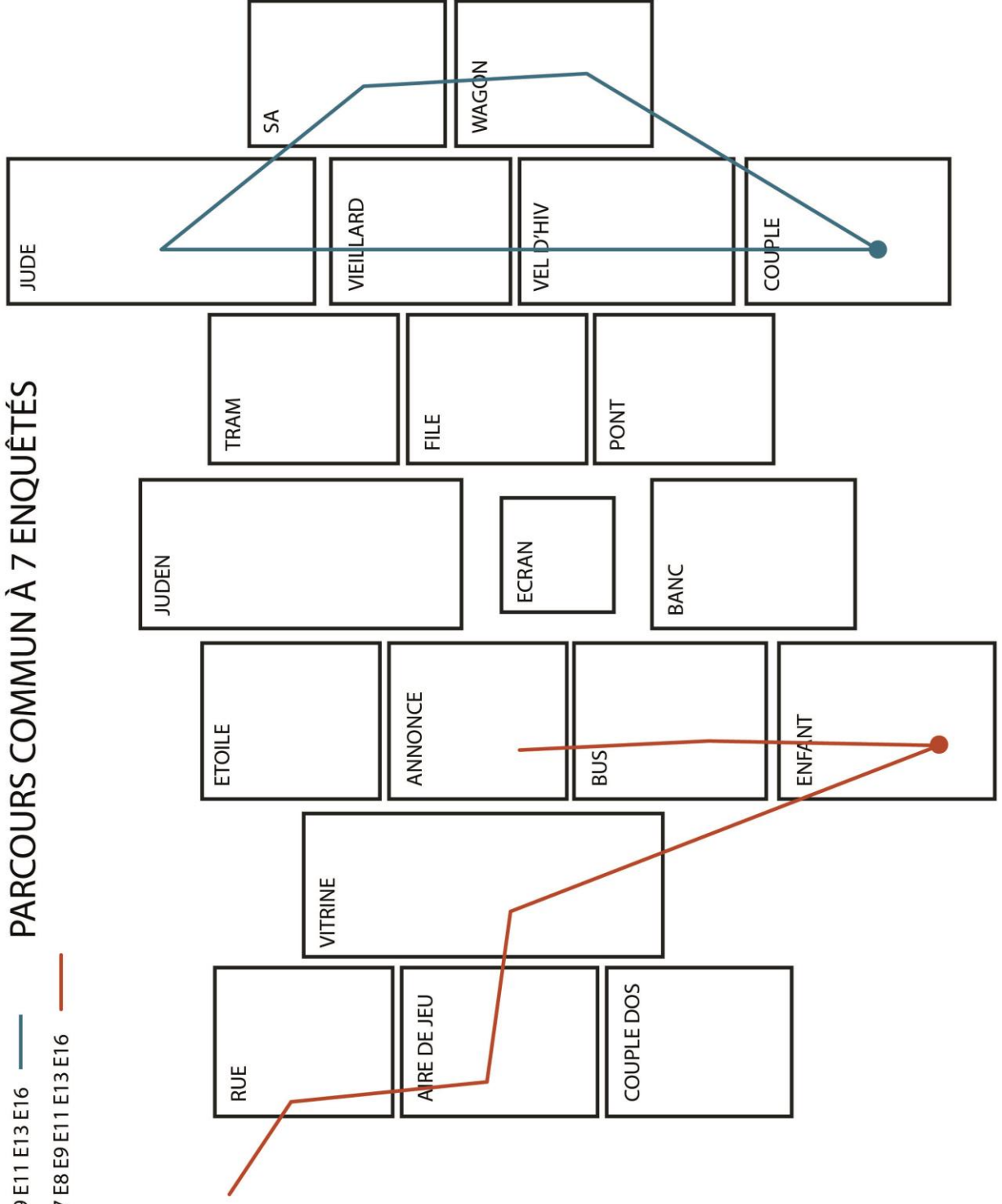
PARCOURS COMMUN À 7 ENQUÊTÉS

- E9 ———
- E5 E7 E8 E13 E16 ———
- E8 - - - -



PARCOURS COMMUN À 7 ENQUÊTÉS

E5 E7 E8 E9 E11 E13 E16
E1 E2 E5 E7 E8 E9 E11 E13 E16



Deux élèves sont rentrés dans le mur de photographies par l'image de la Rafle du Vel d'hiv. Lors du focus d'après-visite, Sophie indique que « *l'on voit les bus arriver au Vel d'Hiv. C'est tout ce dont je me rappelle* ». Mathieu précise « *qu'il y a une photo et il y a marqué unique photographie connue de la Rafle du Vel d'Hiv mais c'est tout* ». Ces deux élèves ont commencé par une fixation sur une image évoquant un thème vu en classe. Ils regardent l'image après avoir lu la légende mais ne s'en souviennent que peu lors du focus d'après visite, soit deux heures après avoir vu l'image.

Sur l'ensemble du mur de photographies, lors des focus tenus au Mémorial de Caen, les élèves parlent **d'humiliation**. Pour eux, c'est ce qui ressort le plus. « *Par l'aspect humiliant, l'aspect sadique, on voit les boycotts sur les magasins des Juifs, les insultes, les discriminations avec panneaux, sur les trams, les bus* »(Amélie). Anne et Salomé citent le « *banc, les bus réservés aux Juifs comme des humiliations* ». « *L'endroit de jeu interdit aux Juifs* » est évoqué par Amélie, alors que Sophie indique « *que la partie qui m'a surprise, c'est toute la partie avec les photographies où l'on voit à chaque fois le mot humiliation* ». Le ressenti des élèves correspond parfaitement au but recherché par la scénographie : l'humiliation des juifs de différentes manières est présentée et elle est perçue ainsi par les élèves.

Une image marque les élèves qui en parlent avec émotion pendant les focus.

Elodie, « *moi (ce qui m'a marqué) c'est les photos où il y a les personnes qui sont...enfin mortes sur le trottoir, il me semble, dans la rue comme ça, et finalement il y a des gens qui passent* ». Pour Sophie, c'est plus précis, « *il y a une image où il y a un garçon au milieu de la rue* ». Carole, membre du même groupe, réagit, « *oui, c'est cela* ». Elodie précise « *qu'ils ont l'air mort et personne ne semble choqué* ». Sophie ajoute, « *oui moi je n'ai pas compris cela* ». Nous prenons ici l'exemple de trois élèves membres du même focus qui expriment la même interrogation. Tous les élèves ont vu cette image et tous ont procédé de la même manière pour la regarder. Le mouvement du regard se fait vers l'image par saccades. L'image est positionnée en bas du mur, elle est moins visible que d'autres et pourtant les élèves l'ont bien regardée. La très grande majorité est partie de l'image qui se situe au-dessus, celle de Drancy alors que quelques élèves partent du banc, image qui est placée à la droite.

Je place ici deux exemples révélateurs des saccades qui ont lieu entre l'image de l'enfant gisant et celle de Drancy située juste au-dessus.



E2-Chloé



E5-Sophie

Le regard part du car de Drancy puis se rend vers la légende puis se rend à nouveau vers l'image au-dessus. Une nouvelle navette du regard a alors lieu, parfois plusieurs fois, pour se rendre à nouveau vers l'image de l'enfant gisant. Cette vision de l'enfant mort sur la rue n'est pas vue directement. Le placement de l'image certes, en bas du mur, ne facilite pas le repérage et l'identification de celle-ci par les élèves. Mais lorsqu'ils arrivent à proximité de cette photographie, les élèves par saccades se rendent vers cette image et procèdent à de nombreuses saccades avant de faire une fixation. Cette image qui choque et interroge provoque un regard qui « bouge », un regard rapide avec de nombreuses saccades et quelques fixations.



Sur cet exemple, Salomé procède par saccades mais depuis l'image avec la femme sur le banc.



Pauline part de l'image de Drancy vers le banc puis vers l'enfant.

Cette image qui a marqué les élèves n'est pas vue de façon frontale. Les élèves arrivent par étapes, le regard est progressif, vers l'enfant et le fixent après avoir pris l'information inscrite dans la légende et en ayant balayé plusieurs fois la photographie du regard. Les trois adultes situées en arrière-plan sont vues et questionnent dans les focus (comment peut-on passer ainsi sans rien faire ?), mais ils sont regardés lors des mouvements des yeux qui entrent et sortent de l'image.

Le choc des vidéos ou leur évitement questionne également et je vais revenir plus loin dans l'analyse sur la place des vidéos dans la visite des élèves. Peu d'élèves en parlent facilement et font des commentaires dessus. Ainsi, si Pablo et Chloé échangent dans le même focus sur les vidéos, Sophie et Elodie indiquent les avoir aperçues mais sans vouloir les regarder (Elodie regarde toutes les vidéos en réalité).

Cinq mois après, j'ai posé à chaque élève la question, « te souviens-tu » de ce mur ?

Si pour Océane, le souvenir est flou, « *très peu* », « *je me souviens plus des objets que des photographies* », pour Mathieu, une photographie est restée dans son souvenir, celle de l'enfant gisant sur le sol. « *On ne sait pas ce qui lui arrive et on voit les passants indifférents* ». A la fin de l'entretien, il revient sur cette image en déclarant qu'il faudrait que les photographies soient plus grandes pour être plus regardées par les visiteurs. Remarque d'un élève choqué et marqué par la dure réalité. Anne mentionne également cette image, « *celle avec l'enfant, on ne lui prête pas attention, c'est un déchet par terre en fait* ». Pour Pablo, la photographie avec le vieil homme au sol « *marque, on voit la violence* ». Nous le comprenons, ce mur de photographies et ce qu'il suggère par les légendes, les images proposées, constitue un temps important dans la visite des élèves. Après avoir parcouru rapidement et

sans forcément tout comprendre à ce qui est exposé sur le programme T4¹⁸⁹, les élèves entrent de plain-pied dans le sujet, dans la Shoah qu'ils reconnaissent avec cette zone 2, de la persécution à l'extermination. Pour résumer ce sentiment, Chloé, déclare « *j'ai regardé ces photos car on y voit vraiment, on sait ce qui s'est passé avec nos cours, mais là c'est pire, on croit vraiment ce qui s'est passé et c'est beaucoup plus réaliste, ce sont des vraies personnes comme l'homme par terre. C'est presque choquant de voir comment cela s'est passé* ». Chloé parle de vérité, de vrai, les photographies sont présentées ici comme des traces directes, des témoignages sans prendre pour autant de la distance pour contextualiser celles-ci (auteur de la photographie par exemple). Il faut comprendre que pour ces jeunes, l'émotion prend le dessus, la force des images, la violence des scènes proposées font entrer les élèves dans une expérience de visite singulière. En effet, ce mur de photographies constitue le premier expôt que les élèves regardent le plus longtemps. Il plonge les élèves dans un contexte d'exposition singulier et ce dès le début de leur visite.

En cela, l'image du vieil homme au sol et celle de l'enfant gisant sont symboliques d'une émotion vécue et d'une expérience de visite qui débute, entre émotion et questionnement. Les élèves entrent dans une expérience de visite, les questionnements que nous allons voir apparaître dans les focus émergent à partir de ce mur d'images et des expôts qui vont suivre.

¹⁸⁹ Programme visant à exterminer les handicapés dans l'Allemagne Nazie par différentes expériences.

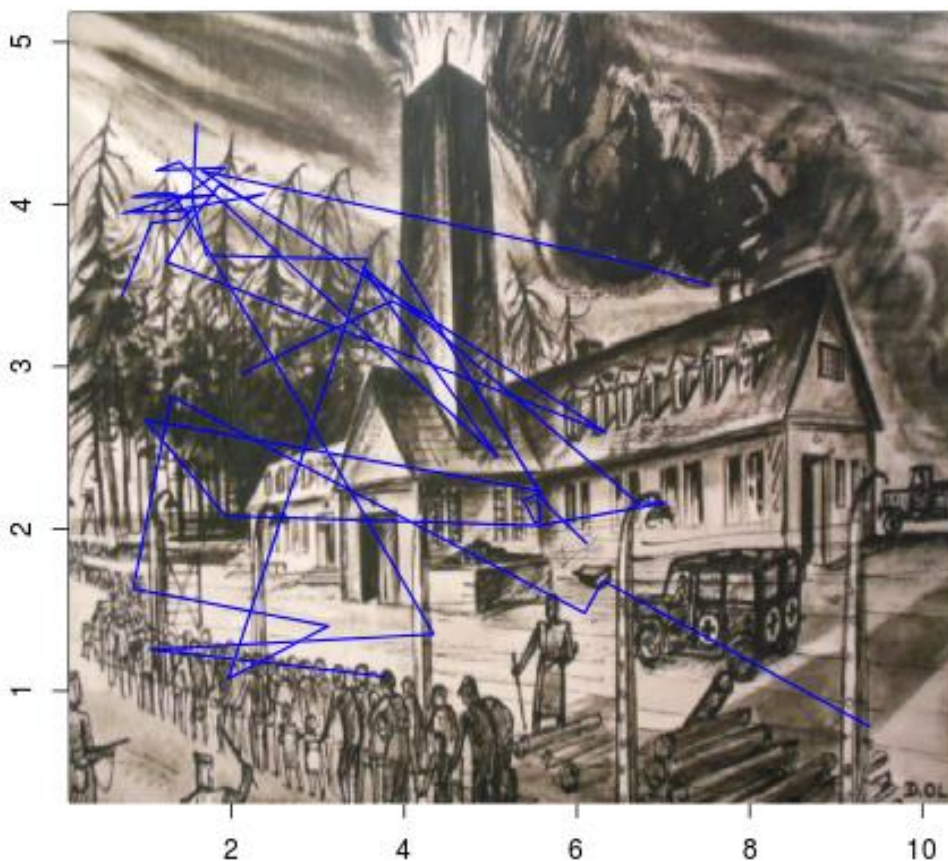
Chapitre 3 : Présentation et analyse des expôts les plus marquants

1. Analyse des dessins des Sonderkommandos

Dans la dernière partie de l'exposition, l'espace consacré aux sonderkommandos, quatre dessins sont proposés, les élèves observés y consacrent un temps moyen de deux minutes et neuf secondes :

- Krematorium III d'Auschwitz. Le camion sanitaire visible au premier plan amenait sur les lieux le médecin SS de service et les boîtes de Zyklon-B.
- Membre des Sonder-kommandos récupérant de la nourriture dans les affaires laissées dans la salle de déshabillage.
- Salle des fours crématoires. Un monte-charge visible en arrière-plan permettait d'amener les corps depuis sous-sol où se trouvait la chambre à gaz.
- SS (Johann Georges) mettant à mort un déporté. Poursuivi pour ses crimes au lendemain de la guerre, il meurt en 1971 avant que son procès n'ait pu avoir lieu.

Je vais centrer mon analyse sur les deux dessins les plus vus par les élèves qui ont passé un temps suffisamment conséquent dessus pour obtenir des données oculométriques. Le premier, celui du krematorium III d'Auschwitz et ce pour les élèves E1-Pablo, E8-Elodie, E10-Sonia, E11-Anne.



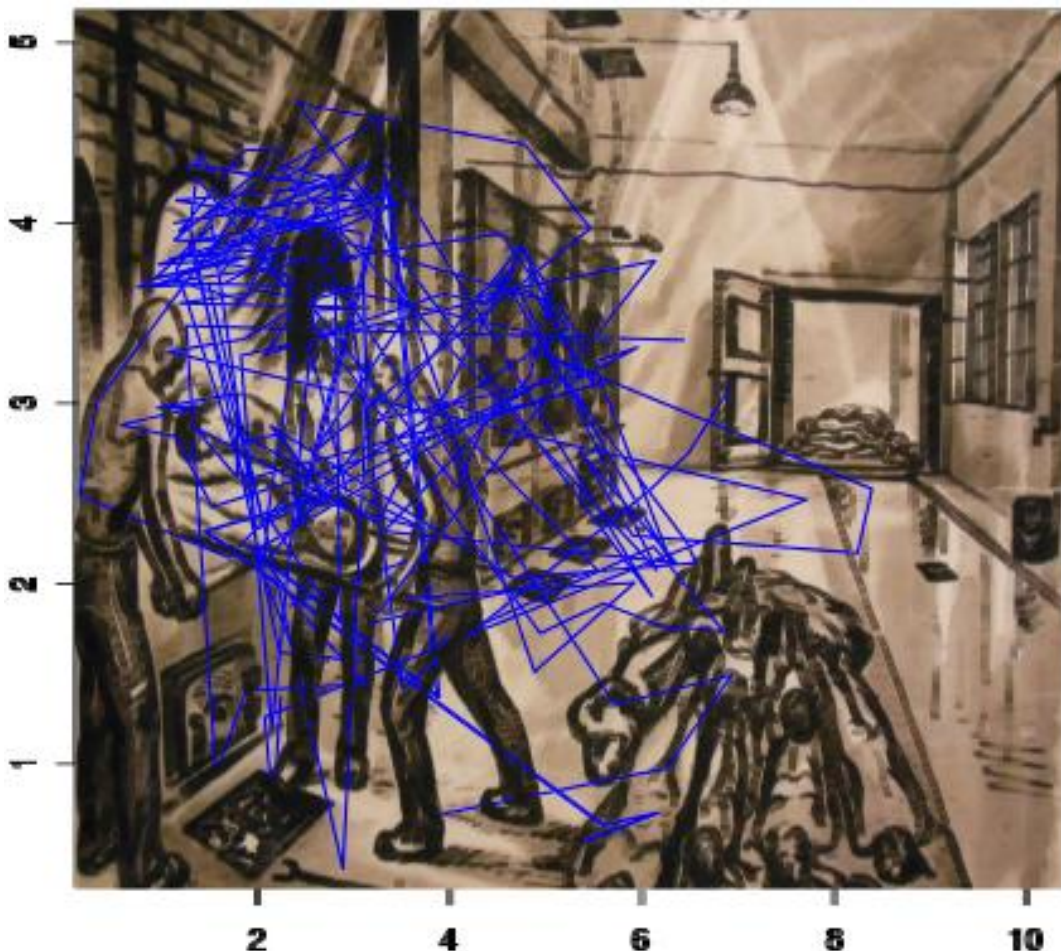
Ce que nous voyons ici, ce sont les parcours du regard des quatre élèves positionnés sur le dessin. Ainsi, nous constatons que le camion sanitaire au second plan qui

amenait le ziklon B et le médecin

SS de service est peu vu.

Les regards se portent majoritairement sur l'arrière-plan du dessin, la forêt, le bâtiment et la cheminée. Peu de regards sur la file des déportés. Ce dessin donne lieu à peu de commentaires dans les focus groups d'après-visite. La fumée qui se répand derrière, « les bouches de l'enfer », est peu observée, les regards ne se portent pas dessus. Ce dessin qui marque par ce contraste lumineux des flammes et l'épaisse fumée noire au fond, ne fait probablement pas partie du registre « documentaire » des élèves. Ce type de dessin est ignoré des manuels scolaires.

Le second dessin, la salle des fours crématoires, montre un monte-charge visible en arrière-plan, qui permettait d'amener les corps depuis le sous-sol où se trouvait la chambre à gaz. Le texte qui constitue la légende du dessin qui est repris par les élèves dans les entretiens, oriente la compréhension des élèves. Ceux qui évoquent ce dessin parlent du monte-charge. Les regards se portent majoritairement sur le four, la scène où des détenus portent un corps à l'intérieur de celui-ci.



Qu'en disent les élèves une fois la visite effectuée ?

Si 4 élèves seulement ont regardé le dessin du crématorium III, 11 ont vu le dessin du four.

Marie « *oui je les ai vus, je suis passé vite fait, je ne me suis pas attardé dessus, ce n'est pas possible pour moi, sur certaines choses de regarder* ». A ce moment de la visite, par un regard périphérique installé, il est alors possible pour les élèves de choisir de ne pas voir certaines images pour ce qu'elles montrent, c'est le cas de Marie.

Chloé à qui je demande si les dessins sont vus, me répond « *je sais que je me suis attardé dessus pour comprendre qui avait fait cela, j'ai examiné le dessin, mais pas de signature* », alors qu'un cartel explique de quoi il s'agit. Notons qu'elle n'a donné qu'un regard rapide ne permettant pas le traitement oculométrique des données du regard.

Cette série de dessins interpelle les élèves qui s'interrogent sur leurs auteurs et sont marqués par le côté réaliste de ceux-ci. Pablo, « *la série de dessins dans l'angle au fond de la pièce sur la crémation des juifs, cela c'est, bizarre comme dessins* ».

Elodie, « *Moi c'est un dessin il me semble ouais... qui... où en fait ça montrait les corps qui étaient entassés au crématorium, et en fait il y avait chaque étage et les corps descendaient il me semble au crématorium et en fait il y avait... ben ceux qui mettaient les corps à brûler et il y avait déjà d'autres corps qui attendaient et en fait on avait l'impression que ça ne finissait jamais. [il se trouve où exactement ?] à gauche... presque à la fin, presque quand on commence les Tsiganes, il me semble. [Tu l'associes avec quel mot ?] Le travail à la chaîne, vraiment l'usine de mort* ».

Sophie, « *Moi ce qui m'a choquée, c'est les dessins dont Elodie a parlé et où justement on voit toute cette usine passée avec, où ils parlent de monte-charges et tout ça, je trouvais que c'était... l'homme était renvoyé à un objet... avait perdu toute personne* ».

Sonia, « ce qui m'a choqué aussi c'est un tas de corps sur un côté, un autre sur l'autre côté et ils sont en train de rentrer les corps dans le crématorium pour les brûler ».

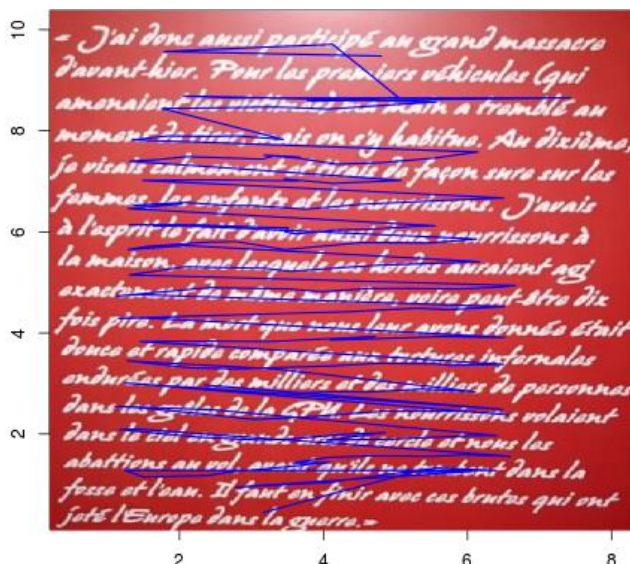
Tous les élèves ne sont pas choqués ou interpellés par le contenu des dessins, Anne à qui j'ai demandé dans le focus (il a vu tous les dessins sans en parler) si certains l'avaient choqué, me répond « non » sans faire de commentaires.

Cet espace est dédié à des dessins de survivants, ce qui n'est pas mentionné dans les cartels. C'est la force même de ces expôts, puisqu'ils sont des témoignages d'un vécu, et sont globalement vus par les élèves. Ceux qui ne les voient pas, le font volontairement (et refusent de le faire) en raison de leur contenu considéré comme choquant, les dessins montrant le côté systématique, organisationnel de la mise à mort ou la souffrance des déportés, ou bien parce qu'ils se trouvent en fin d'exposition.

2. Analyse des deux témoignages marquants

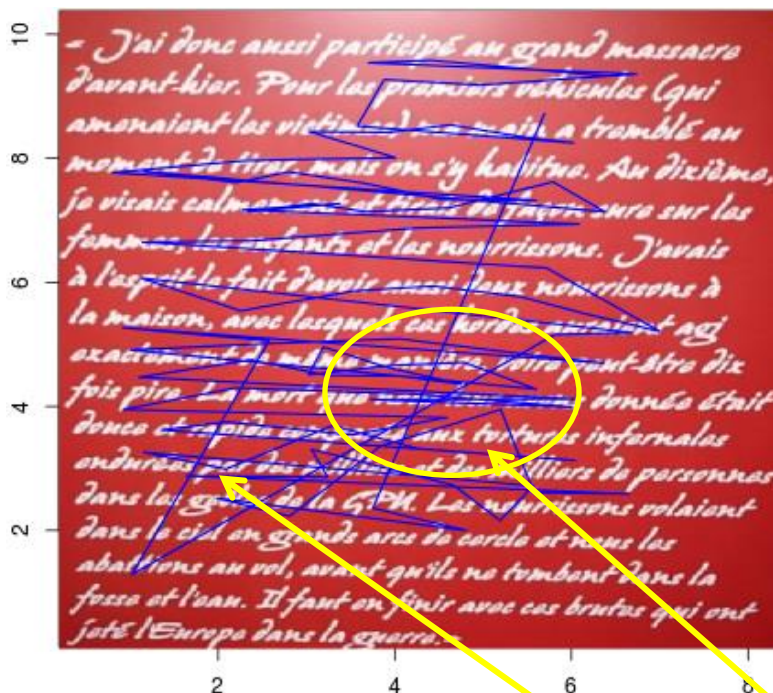
Dans l'espace d'exposition, deux témoignages écrits, positionnés sur fond rouge et écrits en lettres blanches, marquent très fortement les élèves.

Le premier est un Extrait de la lettre de Walter Mattner, policier autrichien, à sa femme le 10 octobre 1941 après avoir liquidé un ghetto de Biélorussie, témoignage publié dans Christopher Browning, *Les origines de la solution finale*, en 2007. Sur le plan de l'espace, celui-ci se trouve dans la zone orange, intitulée de la persécution à l'extermination, et indiqué en 3 dans la légende. Le temps moyen du groupe sur cet expôt est de 54 secondes avec 11 élèves qui regardent le document en le lisant intégralement.



Si la lecture de ce texte est assez linéaire, le contenu choquant des propos impressionne les élèves et nous pouvons identifier les saccades et les points de fixation des regards qui montrent ce qui interpelle.

Anne ici lit le texte (50 secondes) de façon linéaire, le film du chemin du regard montre que les phrases sont lues « normalement » par l'élève qui commence par le



haut du texte et lit à la fin la légende située en-dessous.

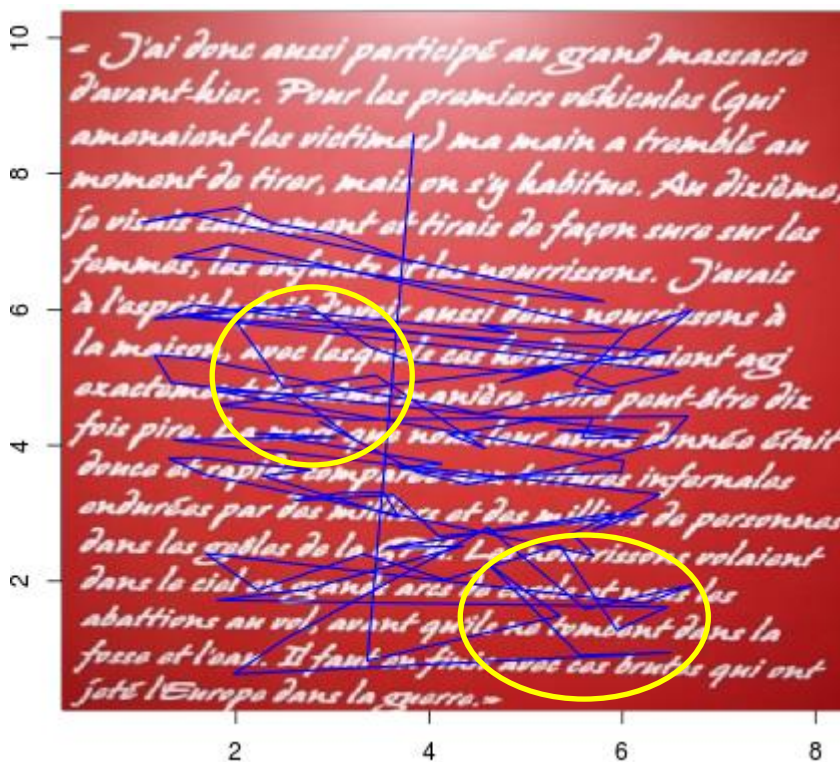
Mathieu a une lecture (plus de 30 secondes) totalement différente. La lecture commence par le haut du texte de façon normale, les phrases sont lues de façon linéaire, mais à compter de la sixième ligne, le regard change. En effet, avec la phrase, « j'avais à l'esprit le fait d'avoir aussi deux nourrissons à la maison, avec lesquels ces hordes auraient agi

... », le regard quitte brutalement par saccades très rapides cette partie du texte, pour se rendre plus bas, directement au mot « abattions. » Le film vidéo montre cet écart, cette saccade du regard. La lecture reprend quelques microsecondes après à « agi exactement », c'est-à-dire la suite de la phrase. Le regard passe plusieurs fois sur les mêmes mots et « décroche » par saccades très rapides avec « des tortures infernales », « nourrissons volaient ». Là encore, le film du chemin du regard montre à quel point, très rapidement, les saccades vont de mot à mot, tortures, milliers, nourrissons.

Que nous montre ce chemin du regard lors de la lecture de ce témoignage par Mathieu ?

Il commence sa lecture de façon normale et brutalement va aller chercher un mot plus loin dans le texte. En effet, le regard directeur décroche quelques microsecondes à compter du moment où il réalise que le texte qu'il lit raconte la tuerie d'enfants très jeunes et d'une manière choquante. Par cette saccade, il a trouvé le mot qui lui indique la suite du récit, « abattions ». Mathieu fait alors le choix de poursuivre sa lecture et connaît à nouveau des saccades surprenantes autour des mots « torture » et « milliers » (Rond jaune sur l'image).

Une lecture chargée d'émotion, visible ici par les saccades, par un élève qui s'interroge et déclare dans le focus d'après-visite que « *moi je me souviens juste de la partie où ils disent qu'au début c'est peut-être difficile mais très vite ils s'habituèrent, ils arrivaient à viser sans trembler* ». Le terme « juste » est intéressant car c'est bien le point essentiel de ce texte, un acte ordinaire par un soldat ordinaire, père de famille qui écrit dans un récit normal à sa femme ce qu'il fait, un « homme ordinaire » dans une machinerie de mort. Cinq mois après, face au film de sa visite, Mathieu dit « je l'ai lu » mais déclare ne pas se souvenir de cette lettre. Je lui ai alors relu la légende et il m'a de suite coupé pour me dire, « *c'est là qu'il raconte qu'il assassine des enfants et en prend l'habitude, qu'au début c'était dur mais cela devenait mécanique* ». Il ne fait pas d'autres commentaires mais montre bien que dans sa mémoire de visite, cette lettre et ce qu'elle contient de choquant est restée précisément, qu'il a lu avec émotion ce texte et qu'il s'en souvient. La mémoire individuelle de l'élève a donc travaillé après la visite, reconstituant les éléments vus et l'amenant à qualifier de mécanique le geste d'un coupable ordinaire.



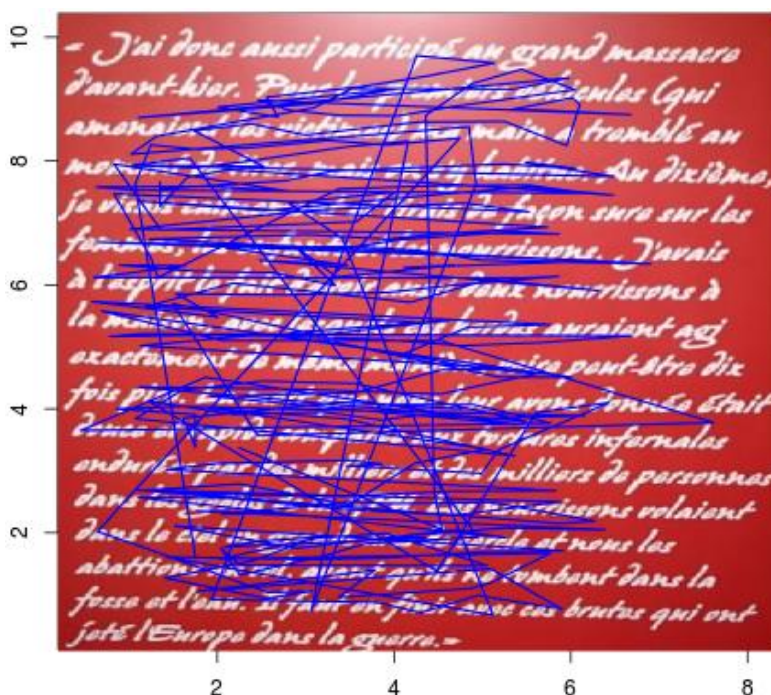
Pablo a une lecture du texte chargée d'émotion également (33 secondes)...

Ici, la charge émotionnelle dans la lecture s'exprime autrement. A plusieurs reprises, il revient sur les mots et les phrases lues. Le film du chemin du regard montre une lecture par « escaliers », en effet, notre élève revient sur les mots, phrases lues et relit

plusieurs fois ce qui vient d'être lu, comme pour se convaincre, et réaliser que ce qu'il a lu est bien ce qui est à lire. Ce mécanisme de confrontation entre ce que la lecture initiale conduit à anticiper et ce qui est lu ensuite, amène à ce chemin du

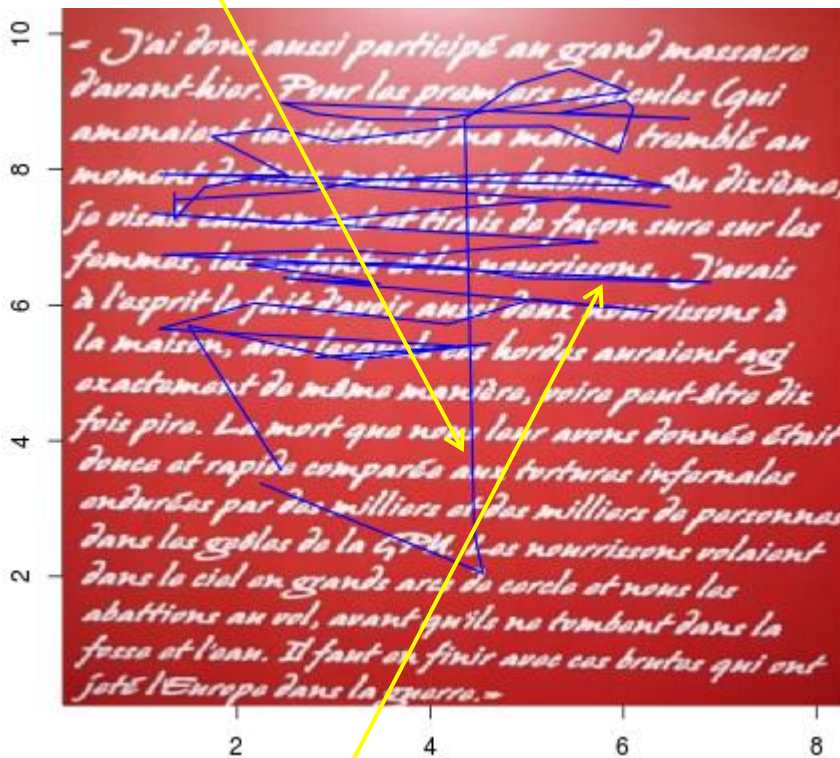
regard. En jaune, j'ai entouré des exemples, de ce que je nomme ici une lecture par escalier, le regard avançant dans le sens du texte, puis revenant vers les phrases lues antérieurement, avant de reprendre sa route « normale. » Dans le focus auquel il appartient, c'est un autre élève qui amène le propos sur cette lettre. Pablo précise avoir lu « *la même chose, c'est surtout les textes comme cela, les images et l'ambiance de la pièce en général, j'étais seul dans la pièce, les images avec les morts, les visages des gens, l'atmosphère m'a bouleversé* ». Replaçant le texte et ses mots dans un contexte plus global, il reconnaît être bouleversé. Nous sommes dans la première partie de l'espace d'exposition et après le mur de photographies, ce texte est une réelle interpellation du visiteur. Cet expôt que nous avons présenté dans la partie méthodologique joue avec les effets de saillance qui en font un moment important de la visite des élèves observés.

Chloé a une autre modalité de lecture du texte. Le chemin du regard que nous plaçons ici montre cette émotion dans la lecture. Tout d'abord, elle lit deux fois le texte, elle y consacre 1'47.

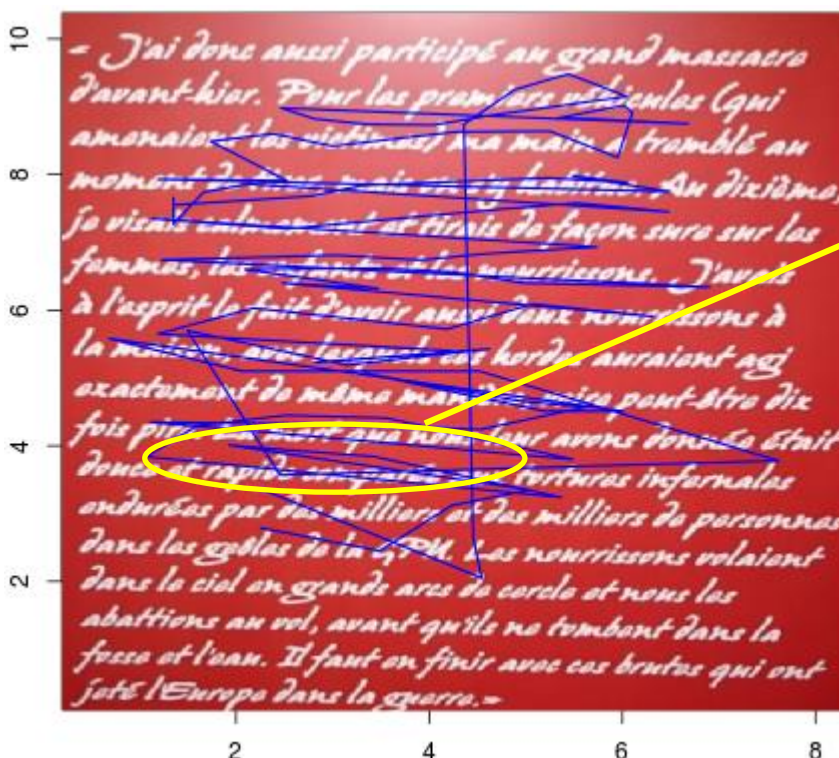


S'il est difficile de suivre sur cette image la lecture réalisée, le film du chemin du regard nous permet de décomposer le regard de Chloé.

La lecture se fait par le haut du texte après avoir lu la légende d'où le trait qui coupe le texte.

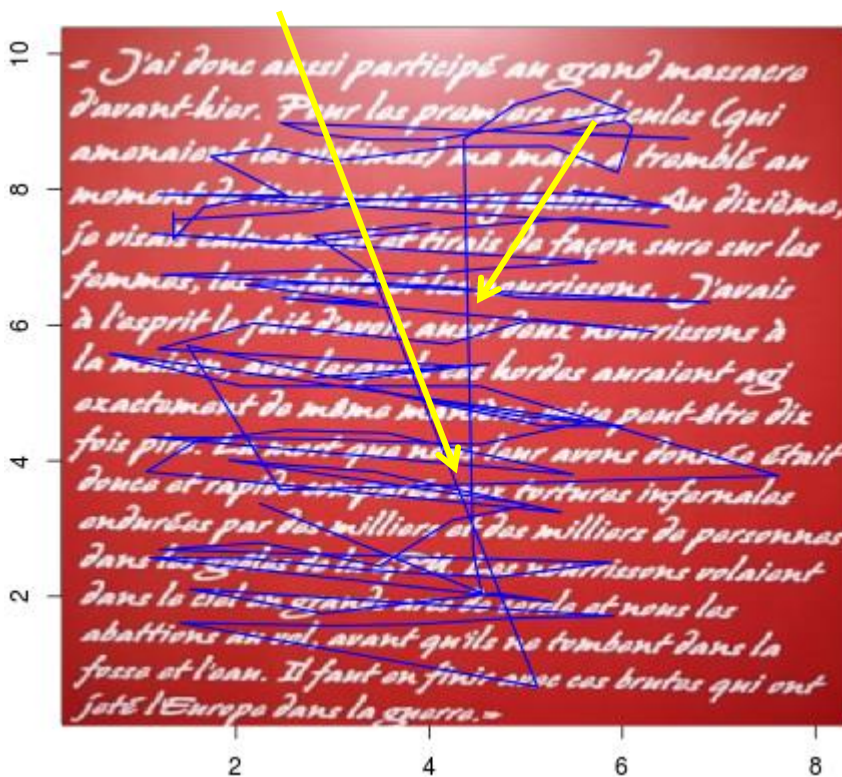


A partir de la mention des « deux nourrissons à la maison », le regard procède par saccades montrant une émotion ressentie dans la lecture. L'élève revient sur ce qui a été lu et fait des allers et retours dans le texte.

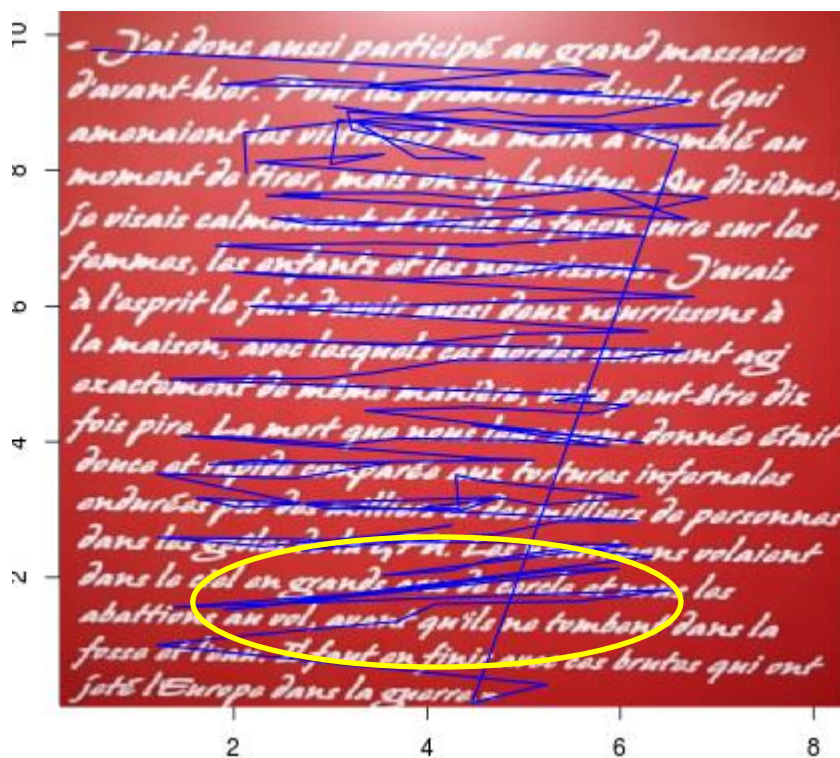


La lecture reprend son rythme régulier et devient à nouveau marquée par ce qui est lu. « La mort que nous leur avons donnée... » amène Chloé à plusieurs relectures que nous pouvons identifier dans le rond jaune.

Chloé poursuit la lecture du texte jusqu'à son terme et se remet ensuite à lire le texte à nouveau de façon « régulière » avec cependant quelques écarts, saccades verticales synonymes de lecture qui interroge, interpelle.



Lors du focus d'après-visite, Chloé précise que la « *difficile et dernière chose, (c'est) la lettre qu'un gendarme je crois, adresse à sa femme et où il lui explique qu'il avait des difficultés à exécuter les personnes mais qu'après au bout de la 10^{ème} personne, finalement il était concentré, il ne ressentait plus rien à tirer sur des personnes innocentes* ». La lecture fut marquante, texte lu deux fois, la seconde de façon moins saccadée, mais par une élève qui est interpellée et s'interroge lors de sa lecture. Cinq mois après, en visionnant le film de sa visite, elle me déclare dans un premier temps « *je ne m'en souviens pas* » puis enchaîne en regardant la lettre dans le film, « *c'est un homme qui écrivait à sa femme, je ne m'en souviens plus mais j'ai eu l'impression qu'il se justifiait* ». Alors que Mathieu et Pablo ont une lecture marquée par une émotion liée à la prise de conscience de l'horreur décrite et racontée par l'auteur de la lettre, Chloé qui vit une émotion similaire se pose la question de la justification. En effet, si en mai 2015 elle précise qu'elle avait l'impression que l'auteur de la lettre se justifiait auprès de sa femme, c'est parce qu'elle se souvient elle-même de s'être posée la question, d'où la relecture du texte.



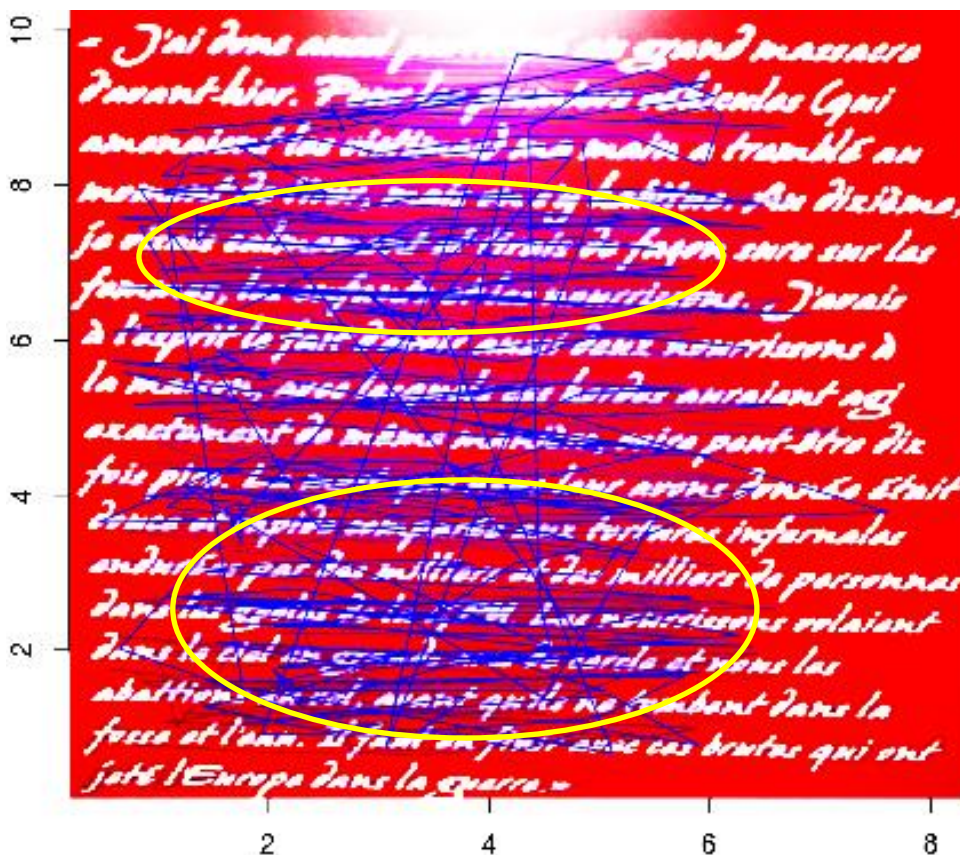
Mathéo lit le texte de façon linéaire, revient à quelques reprises sur les mots et termine sa lecture avec plus de difficultés, revenant sur les mots, les phrases lues, les saccades se font davantage à la verticale et sont très courtes (dans le rond jaune).

Il s'agit d'une autre forme de lecture marquée par une émotion qui apparaît au fur et à mesure, et devient visible à la fin de la lecture par la multiplication des saccades. Amélie est dans le même type de lecture de texte que Mathéo, et cinq mois après explique avoir imaginé la scène du bébé lancé en l'air, et même d'avoir vu cela dans une image alors qu'il s'agissait de cette lettre. Nous y voyons un effet d'encodage visuel de la mémoire individuelle de cet élève qui fonctionne ainsi, se représentant ce qu'il a lu.

Dans son focus, Mathéo a provoqué l'échange avec les autres élèves sur cette lettre. Il commence par dire que « moi ce qui m'a marqué sur le terme déshumaniser, la déshumanisation au niveau des soldats, c'est la lettre du policier allemand je ne sais plus, non, autrichien ». Il est alors coupé par Salomé qui indique « Oui il prend l'habitude de tirer » (coupée par Mathéo) « sur les bébés » (tout le groupe réagit), « il les jette en l'air (coupée par Salomé oui) ». Sonia, comme Chloé, développe l'idée que « ce qui m'a marqué c'est qu'il décrive tout et que d'un côté on sent qu'il trouve cela injuste et il se contredit dans sa lettre », Anne poursuit et dit que « le fait qu'il ait écrit que cela devenait une habitude, qu'au début il avait du mal et qu'après 10, il se contrôlait et y arrivait tranquillement », « c'est paradoxal ce qu'il écrit car il dit qu'il leur donne une mort lente et il lance des bébés et il leur tire dessus ». Mathéo

conclut donc cette interrogation collective sur le sens à donner cette lettre. L'émotion suscitée par cette lettre est donc réelle, Anne qui a une lecture linéaire du texte qui ne dégage rien de particulier pour les eye-tracker, s'interroge sur le sens à donner à cette lettre alors que Mathéo est marqué par ce qu'il vient de lire, « un bébé quand même tu l'imagines lancé » dit-il en s'adressant à Anne qui lui répond « oui c'est ignoble mais cela ne me choque plus ». Ce à quoi Mathéo conclut par un « imagine la tête du bébé » et clôt l'échange du groupe sur ce témoignage. Mathéo, qui a une lecture marquée par la fin du texte, revient dans le focus sur cette partie des propos du policier autrichien. L'échange dans le groupe se termine à ce moment-là sur ce point.

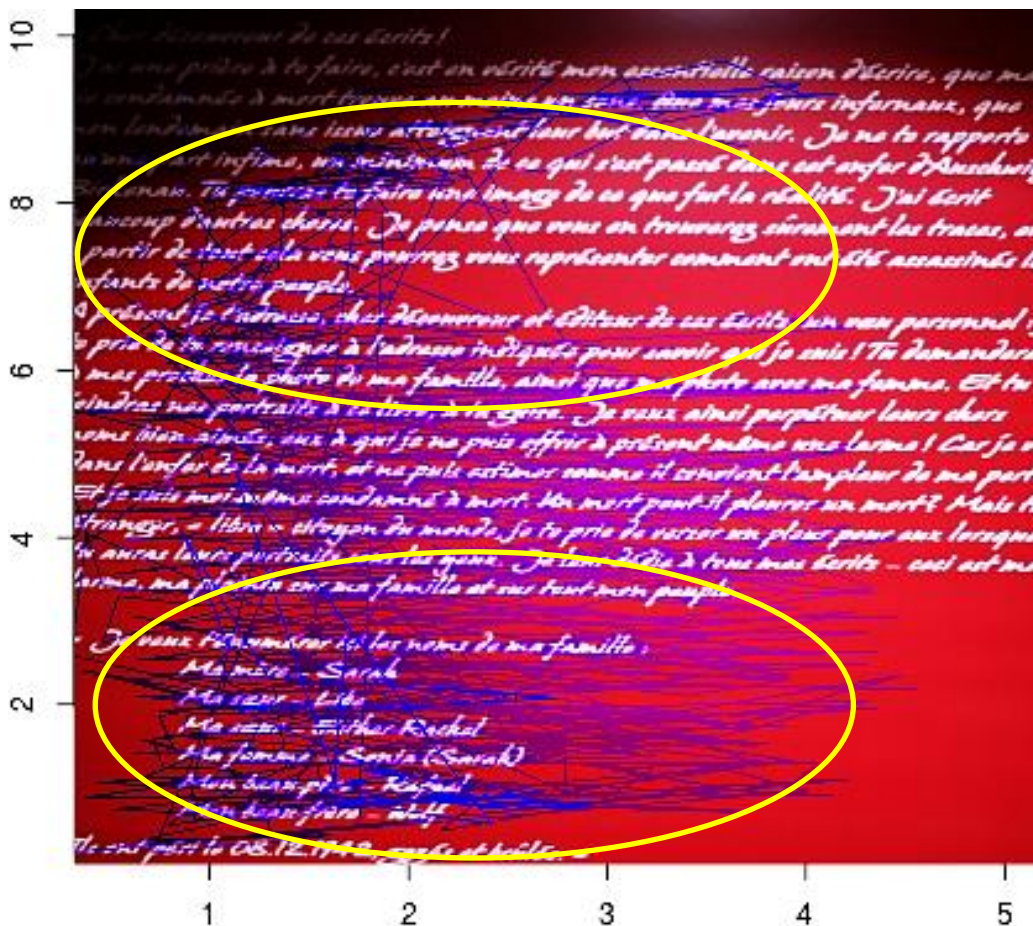
Onze élèves ont lu cette lettre avec attention. Je place ci-dessus, l'image qui positionne l'ensemble des chemins des regards sur ce témoignage. En jaune, les mots, phrases qui ont interrogé le plus les élèves, bouleversé, questionné A savoir, « je visais calmement et tirais de façon sûre sur les femmes, les enfants et les nourrissons » (Premier rond jaune). Dans le second cercle les fixations des regards se font sur les mots tortures, nourrissons volaient.



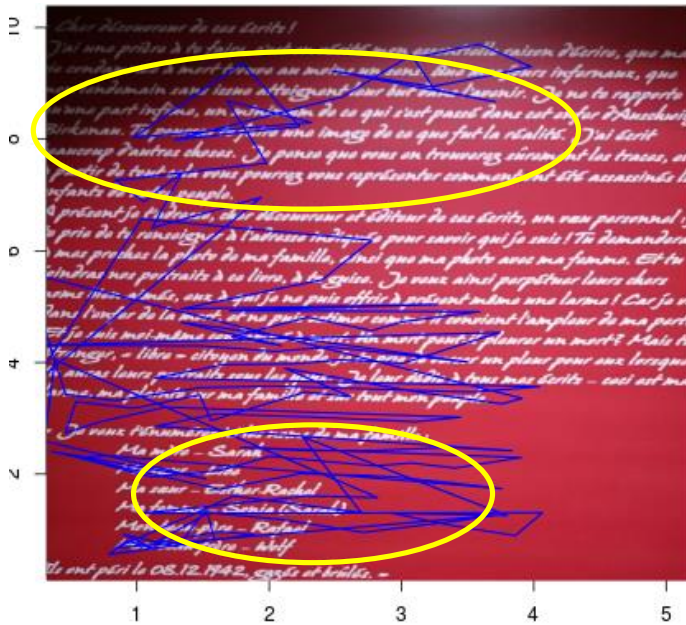
Ce premier témoignage écrit est marquant pour le groupe d'élèves observé. On constate une diversité des lectures entre l'élève qui relit le texte de façon linéaire après avoir fait de nombreuses saccades lors d'un premier passage, celui qui lit rapidement et cherche la fin du récit dès la sixième ligne, celui qui ne montre aucune émotion dans une lecture horizontale normale mais qui dans ses propos montre avoir été bouleversé au point de vouloir imaginer la tête des bébés lancés par le soldat... Seul garçon du groupe qui provoque l'échange sur cet acte marquant et insiste sur son côté horrible.

Ceci traduit-il une diversité de notions comme le laisse penser les verbatim des focus groups ?

Un second témoignage écrit se trouve dans l'espace d'exposition. Il est proposé au visiteur dans un format identique, panneau rouge, lettres reproduites en blanc, et se situe dans la partie consacrée aux sonderkommandos. Il s'agit du Témoignage de Zalmen Gradowski, introduction d'*Au cœur de l'enfer*, texte rédigé en 1944 à Auschwitz-Birkenau et fait l'objet d'une présentation dans la partie méthodologique.

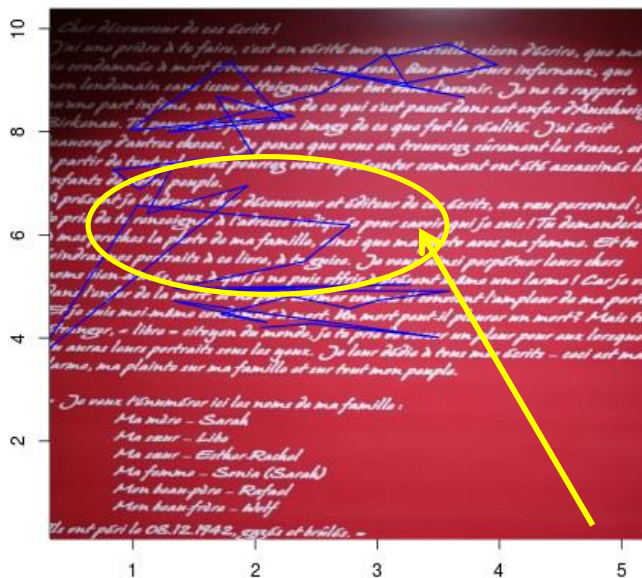


Huit chemins du regard sont placés sur cette image et montrent que la fin du texte est la plus regardée et que le début du texte pose visiblement interrogation.



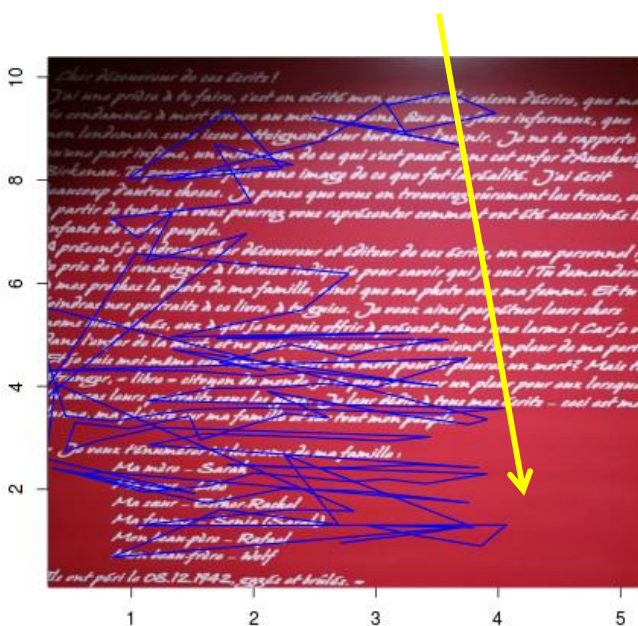
Mathieu consacre plus de trente secondes à la lecture de ce témoignage.

La lecture du texte commence par le haut et dès le début les saccades font des navettes verticales entre les phrases. (En jaune ci-contre)

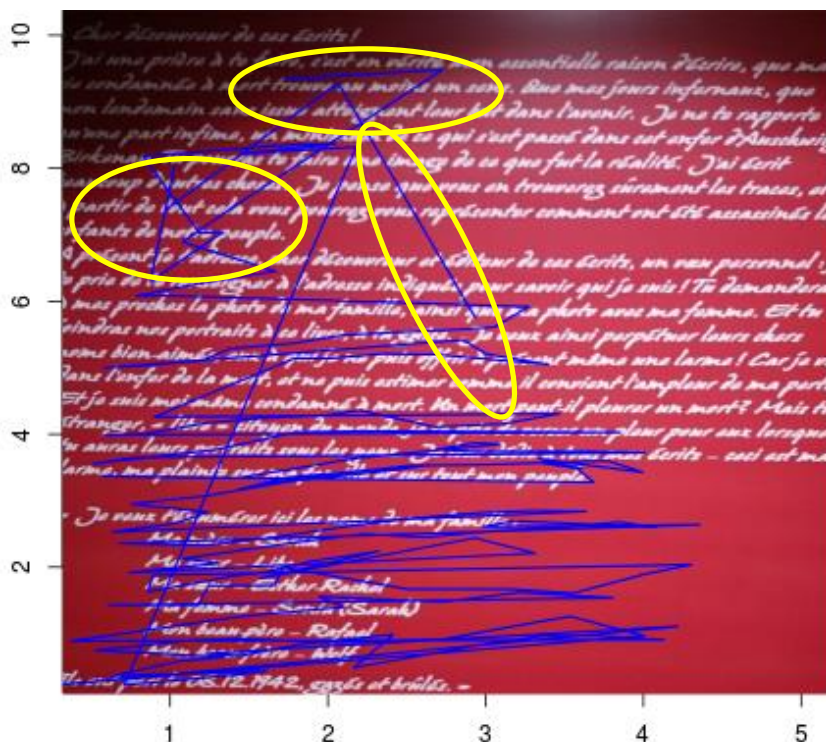


Une zone marque la lecture de Mathieu : le passage entouré en jaune ci-contre dans lequel le narrateur s'adresse au découvreur de ce texte. Les saccades verticales montrent le questionnement, l'émotion du jeune homme.

La lecture du texte reprend ensuite de façon régulière pour aller à la fin du texte où les noms des membres de la famille du narrateur sont mentionnés.



Mathieu n'a aucun souvenir du contenu de cette lettre cinq mois après. Il se souvient des dessins justes avant et précise qu'il se rappelle de l'autre témoignage, celui du policier autrichien à sa femme. Une lettre lue pendant plus de trente secondes avec saccades, interrogations du regard sans que cela se traduise dans le focus d'après visite ou lors de l'entretien individuel en mai 2015.



Mathéo exprime cinq mois après son émotion face aux deux témoignages. Celui du policier autrichien est resté en mémoire de façon plus forte. « *J'ai été choqué car je ne m'y attendais pas* » et d'expliquer qu'il a alors fait un parallèle entre cette lettre et « *un témoin (rencontré lors de son année de 3^{ème}) qui expliquait qu'il menait des enquêtes suite à des exécutions auprès des populations locales* ». Ce

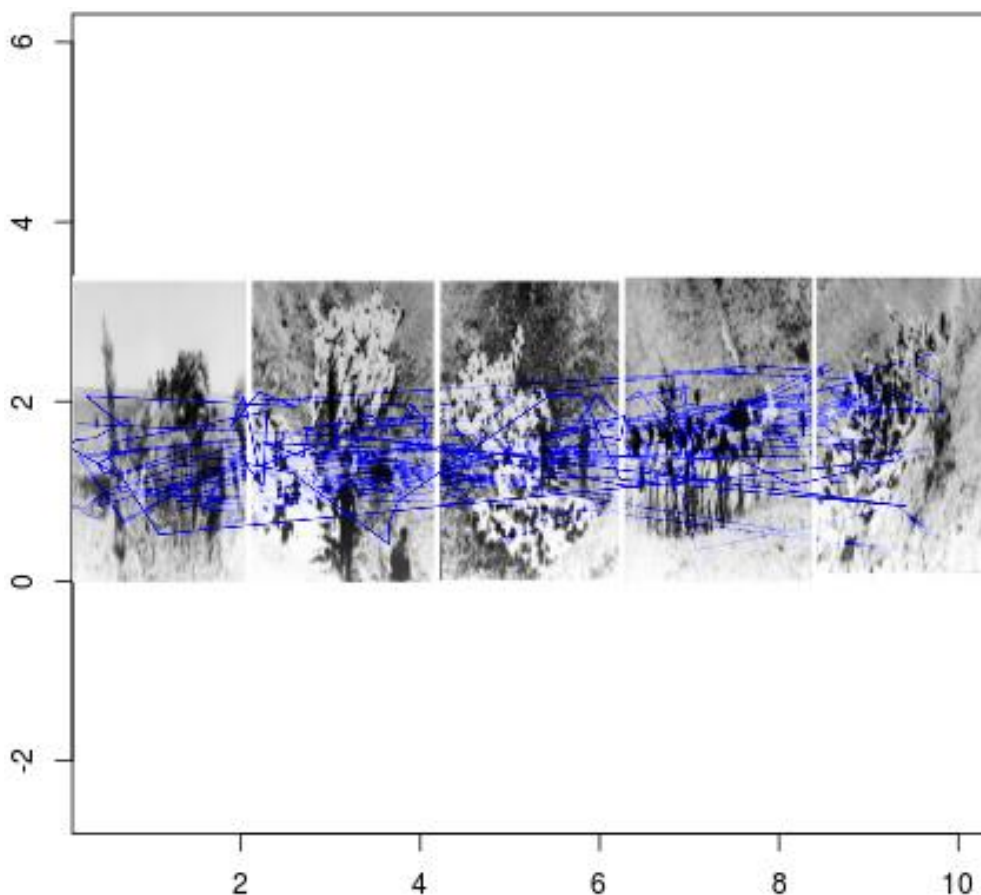
témoin, E8bis a pu l'entendre lors de son année de troisième (au Mémorial de Caen lors du rencontre avec l'équipe de Yad Vashem). Pendant 22 secondes, il lit ce témoignage avec des saccades verticales sur la moitié du texte puis procède à une lecture horizontale du reste du texte. Les deux témoignages interrogent de façon contrastée les deux élèves. Le premier, mieux positionné dans l'espace de visite, plus visible, est plus lu. Il entraîne une lecture chargée d'émotion pour notre groupe d'élèves, qui va en parler ensuite dans les focus et encore cinq mois après la visite, alors que le témoignage du Sonderkommando qui marque aussi, ne donne pas lieu à propos lors des focus et encore mois à souvenir lors des entretiens individuels. Pourquoi une telle différence ?

La place du texte dans toute exposition est importante. En effet, la fatigue muséale est présente pour tous les élèves, et le positionnement du témoignage du

Sonderkommando en fin d'espace n'aide pas à l'appropriation. Enfin, la nature même des deux textes est très distincte. Dans le premier cas, un bourreau explique ce qu'il fait, dans l'autre cas, une victime écrit pour témoigner pour l'avenir, pour éviter l'oubli et partager l'horreur. Si les mots du policier autrichien interpellent les élèves de par leur violence en corrélation avec l'acte commis, ceux du Sonderkommando semblent plus accessibles et s'inscrivent dans cette dimension « témoigner pour l'humanité », dans cette transmission si souvent évoquée dans les différents entretiens avec tous les groupes. Ce dernier texte est très émouvant quand on le place dans son contexte : écrire de façon cachée et interdite pour que rien ne s'oublie et sachant la mort omniprésente, ne prend tout son sens que si le visiteur est aidé dans la contextualisation de la source primaire. Or, rien de tel dans l'espace, juste un cartel expliquant de qui il s'agit. La mise en contexte de la lettre du policier autrichien n'est pas mieux menée mais les élèves disposent de connaissances historiques antérieures à leur visite pour situer cet écrit. Je pense donc que la relation différente aux deux textes est liée avant toute chose à un manque de contextualisation.

3. Analyse des photographies de massacres

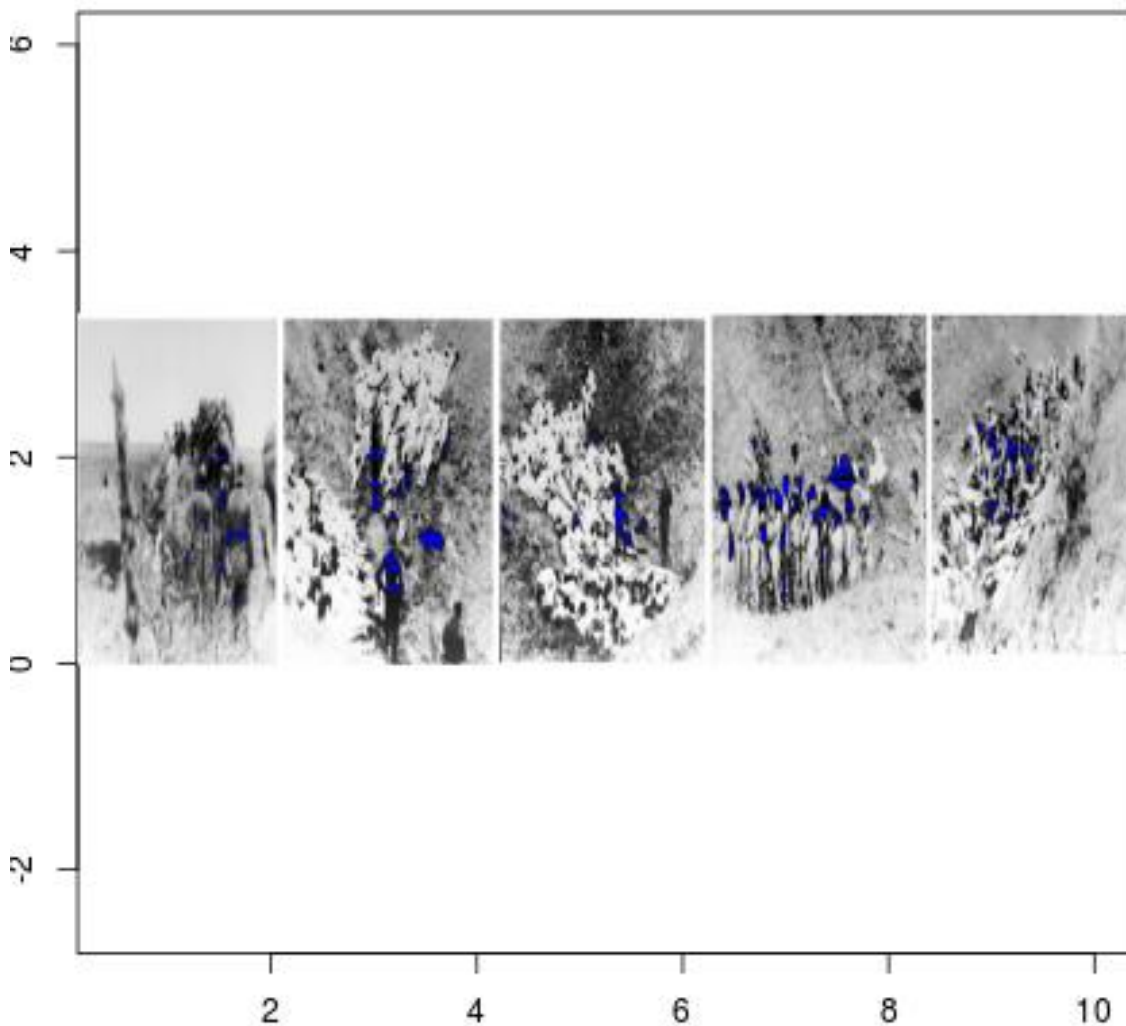
L'espace consacré à l'extermination de proximité présente toute une série d'objets et



d'images. Celle que je retiens et présentons ici, sont les seules réellement vues par 14 élèves pour une moyenne de 47 secondes sur cette série d'images et celle consacrée à Babi Yar. En moyenne donc 20 à 30 secondes sur ces images du

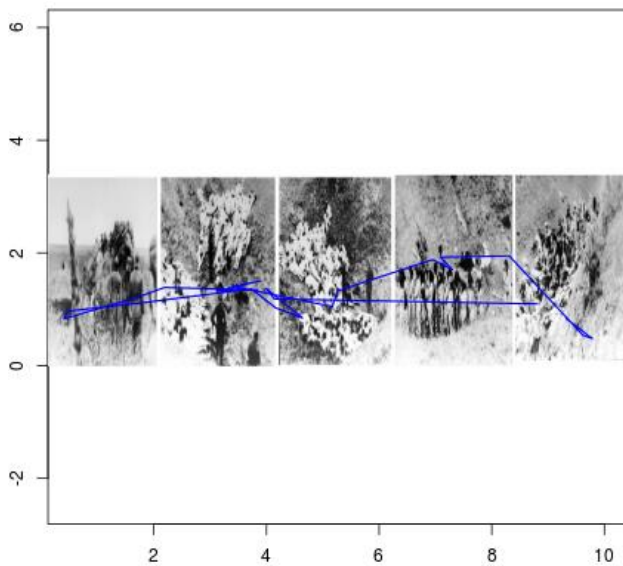
massacre de Juifs ukrainiens à Mizocz, en URSS, le 4 octobre 1942.

J'ai placé sur cette bande d'images, les chemins du regard des 14 élèves, ce qui permet de voir que les élèves ont vu le centre des images plus que les bords. La photo ci-après permet d'identifier les points de convergence, c'est-à-dire ce qui est le plus regardé par image, là où les points de fixations sont plus conséquents.



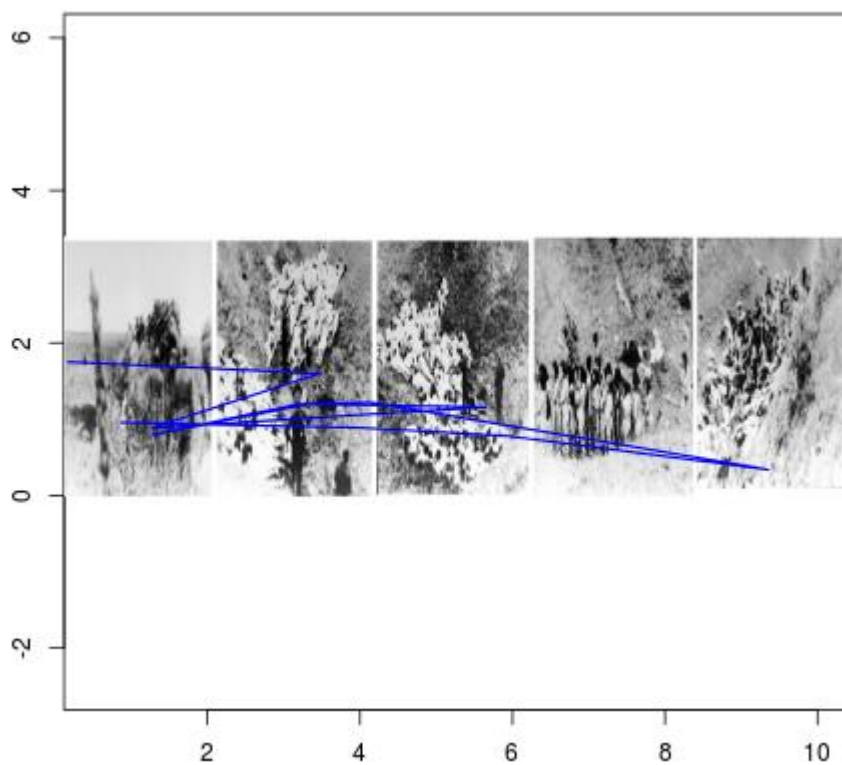
Les têtes des victimes sont vues, elles sont fixées par les regards, mais elles sont tournées et ne permettent pas de voir les visages. Sur les deux premières images, les élèves regardent le haut des têtes et des corps.

Qu'en disent les élèves dans les focus d'après-visite ?



Thomas « Moi je me rappelle dans l'exposition les images qui montrent comment ont été faites les fosses communes par les juifs et ensuite comment ils ont été exécutés dedans. Ça m'a vraiment marqué. Ça montre le côté inhumain, cruel. »

Thomas « *Exactement... c'était... il y avaient 3 ou 4 images il me semble. Il y en a une... la première, c'est... on voit les juifs creuser... un trou, une fosse commune. Ensuite une deuxième image où on voit le trou qui s'agrandit. Troisième image encore un trou plus grand et la quatrième image c'est les corps des juifs dans le... dans... dans... dans cette fosse quoi. [Tu les associes avec quel mot en particulier ?] le côté cruel* ».

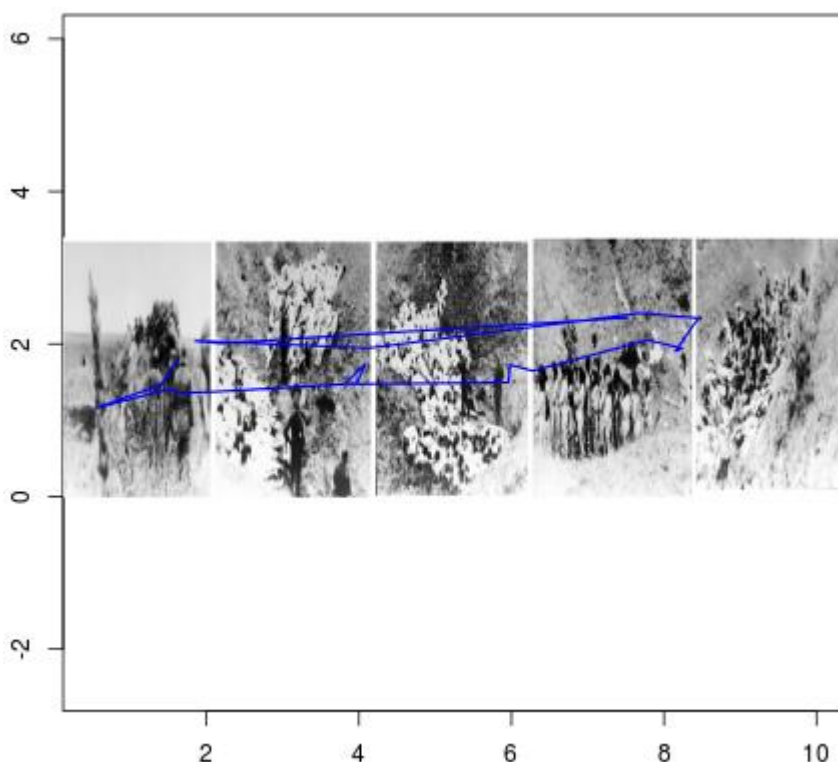


Carole « *Moi je n'ai pas l'impression de m'être attardée sur une photo ou... en particulier. J'ai regardé globalement mais rien ne m'a interpellée plus qu'autre chose en fait* ».

Face à la cruauté des actes représentés par ces images, les élèves dans leurs propos proposent des évitements de différentes natures : Carole dit avoir regardé globalement les images, ce qui est le cas, mais a

passé 36 secondes sur celles-ci, soit presque autant que le texte du policier autrichien (39 secondes)... Thomas qui y consacre aussi 36 secondes, se souvient mieux des images ou accepte d'en parler davantage, en mêlant les deux séries d'images. (Babi Yar et Mizocs). Amélie qui regarde en 30 secondes, « *j'ai regardé mais pas tout analysé, observé* » et précise que « *ce qui marque dans les photos en comparaison avec les vidéos, c'est que c'est pris à un moment figé, on voit les regards des gens ... la photo avec l'enfant mort dans la rue, dans un ghetto, on voit une femme avec un regard vide qui passe, et une autre photo avec une femme de profil qui arrive à Auschwitz et on voit son regard vide, dans plein de photos, on voit que le photographe n'a pas voulu prendre un sujet en particulier mais il y a toujours un regard / les photos marquent pour cela* ». Suite à ces propos, j'ai demandé aux élèves du focus d'Amélie si tout le monde sur cette série d'images avait regardé les bourreaux : « *j'ai regardé les victimes en premier, (Sonia et Amélie), oui, (Mathéo), oui la même chose, (Salomé) moi aussi* ». J'ai alors demandé pourquoi regarder les victimes d'abord : Mathéo : « *elles sont plus au centre de la photo* », « *elles sont au centre de la photo* » (Anne), et Sonia d'ajouter qu' « *ils sont blancs car les images sont en noir et blanc et les gardes sont habillés alors que les victimes sont nues* ». Sonia conclut l'échange « *après ce qui nous marque aussi c'est que les victimes sont maigres, ont une apparence qui nous marque* ».

Dans cet échange, les élèves ont eux-mêmes identifié ce qui attire le regard : les



victimes sont au centre des images, elles sont de plus en blanc donc plus visibles. Arguments repris par d'autres élèves dans un autre focus.

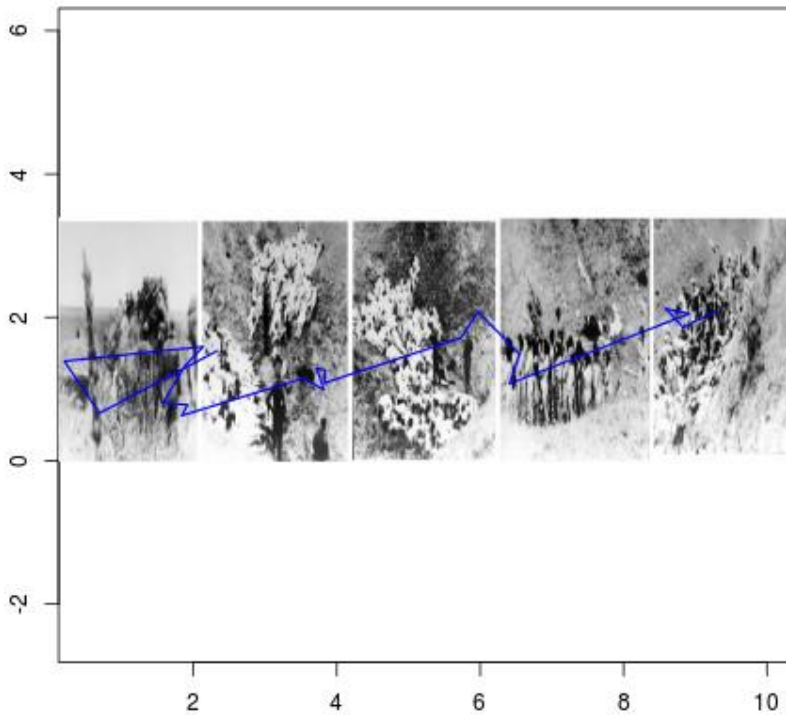
Julie qui regarde pendant 23 secondes la série d'images précise que « *j'ai vu les images où l'on voit la fosse commune avec*

vraiment tous les corps entassés ».

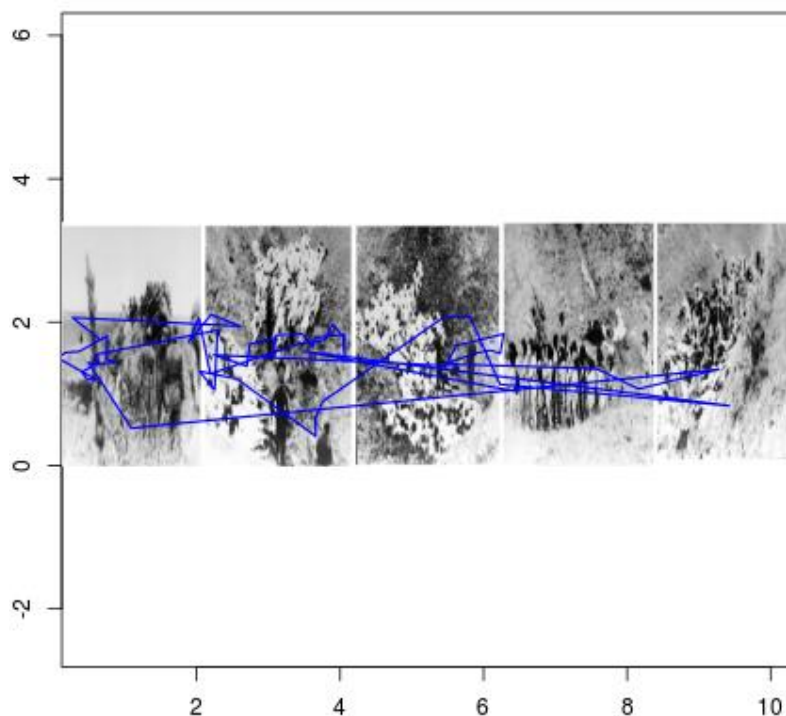
Julie précise même avoir regardé « *les officiers qui fusillaient les juifs, après on regarde comme cela on fait attention surtout aux acteurs, j'ai surtout regardé les morts ce qui est le plus choquant ».*

Ce à quoi Marie qui n'a pas visionné les photos répond « *je regardais les corps, même si c'est rapide, on ne regarde pas la tête de la personne au-dessus, on*

connait le contexte (les bourreaux ne sont pas regardés) ».



Pablo « *quand on vient directement sur la photo, les corps sont nus, donc blancs et comme la photo est en noir et blanc, c'est la première chose que l'on regarde et le regard sur ceux qui ont fait l'action, cela joue dans le sens... / si on les regarde c'est comme une sorte d'accord que l'on peut mettre sur eux ».*



Chloé « *mon regard était attiré par les corps mais sur certaines photos je ne regardais que les corps, mais sur d'autres je regardais ceux qui les ont tué (les tueurs) car on voit leur expression, certains*

ont une gêne, d'autres non, certains ont même un visage rieur, ce qui est super choquant, déstabilisant, j'ai donc fait attention aux autres acteurs ».

Dans trois des focus après la visite, les élèves ont pu, (j'ai extrait les propos de deux groupes ici, le troisième est celui avec les élèves Pauline et Océane qui commentent le fait que les victimes attirent par le fait qu'elles sont en blanc sur les photographies) identifier par eux-mêmes des éléments explicatifs de leurs regards. Les victimes sont au centre des images, photographies prises par des Allemands, des soldats, des acteurs bourreaux qui veulent garder une trace de l'action entreprise. En plus de leur centralité dans l'image, les victimes sont en blanc sur des images grises, sombres et le blanc ressort. Blanches victimes car dénudées avant la mort, ou mortes nues à même le sol. L'œil des élèves est également attiré par cette vision et les élèves l'expliquent par eux-mêmes avec une totale clarté. Un échange a eu lieu sur le fait de regarder ou non les bourreaux. Pablo est le seul à oser qualifier de gêne le fait de regarder les bourreaux. Les regarder serait se mettre à leur place, quand Chloé explique que pour elle, c'est l'attitude des bourreaux qui est déstabilisante, des soldats qui posent tout sourire, fiers d'accomplir une tâche qui contribue à la mise en œuvre du grand dessin nazi. Il manque donc des acteurs dans cette histoire : qui a pris la photographie ? Jamais cette question n'est ressortie dans les entretiens d'après-visite, aucun élève ne mentionne ce fait, de même que sur la série d'images de Babi Yar, située juste à proximité, aucun élève ne parle de ces personnes civiles qui observent les scènes photographiées par des soldats. Pourquoi prendre de telles photos ? Pourquoi des témoins civils, des personnes vivant à proximité sont visibles sur de telles images ? Autant de questionnements importants pour une appropriation par le visiteur mais qui passent au-delà des élèves qui n'ont pas assez de connaissance historique sur le sujet ou une éducation à la lecture de l'image suffisamment précise ou dont la pensée historique n'est pas assez développée.

4. Analyse des objets et attitude face aux objets

Plusieurs objets attirent les regards et marquent les élèves lors de leur visite. Ils prennent même une place particulière dans leur expérience de visite. Il n'est pas possible de disposer des données oculométriques pour tous les objets car ceux-ci

sont placés dans des vitrines qui empêchent l'exploitation des données par effet de réverbération.

Un ensemble d'expôts marquants, un cartable et un baigneur¹⁹⁰, sont visibles avec les lunettes, car le fond de la vitrine est sombre, l'effet de lumière lié aux vitres atténué. En moyenne, les élèves y ont consacré 26 secondes.



Sur cette image qui reprend les chemins du regard de 10 élèves (10 élèves ont regardé avec précision cette vitrine), nous pouvons constater que le côté du cartable est vu ainsi que le baigneur avant que le regard se porte vers la légende, inscrite dans un cartel situé à droite de la vitrine. Les conditions de la découverte du cartable et leur explication dans le cartel amènent les élèves à réagir et à être touchés par l'émotion suscitée par l'objet. La mise en scène est forte et l'émotion déjà installée, provoquée par les objets qui semblent indiquer l'arrêt fatal du temps. Sophie « *moi je*

¹⁹⁰ Présentés dans la partie méthodologique.

*me suis arrêtée, enfin pas non plus trop longtemps, mais je me suis arrêtée quand même sur le cartable et le baigneur. Je trouvais que justement il y avait son nom et sa classe sur le cahier, il était en 5^{ème} 1 et je trouvais que, enfin je ne sais pas, ça donne... on s'y attache plus facilement, on met plus... enfin... je ne sais pas... on se dit il était comme nous, il était à l'école, et d'un coup ça lui est arrivé dessus, il a sans doute pas compris ce qui lui était arrivé ». Sophie qui n'a consacré que 15 secondes à cette vitrine a eu le temps de lire le cahier et de se mettre à la place de la victime. Celle-ci apparaît bien alors pour ce qu'elle est, un enfant. Paul va dans le même sens, en étant dans un autre groupe, il précise que « *tous les objets du quotidien qui nous rappellent que c'étaient des gens comme nous, comme tout le monde et qui n'ont rien demandé pour mourir* ». Pauline qui est dans son groupe d'entretien réagit en indiquant que le cartable et le baigneur ont eu cet effet. Dans un troisième groupe, Amélie et Salomé mettent en avant également le cartable et le baigneur comme des objets ayant appartenu à des victimes.*

Des objets symboliques d'une vie arrêtée net, sans justification.

D'autres objets dans l'espace jouent ce double rôle d'identification aux victimes pour ce qu'elles sont, des enfants, des jeunes, des femmes, des hommes brisés dans leurs quotidiens et de rendre plus concrets ce qui a été appris en classe sur la Shoah. En cela, les objets constituent un lien entre ce passé et le présent des élèves.

Toutes les vitrines comprenant des objets sont regardées par les élèves qui ne sont pas tous marqués par ceux-ci. Cependant, il ressort que « *cela donne une dimension plus humaine que les simples textes* » (Marie), « *c'est ça en fait, tous les objets du quotidien qui nous rappellent que c'étaient des gens comme nous, comme tout le monde qui sont morts et qui n'ont rien demandé pour mourir* ». (Paul)

Parmi les objets, notons ceux qui sont évoqués dans les focus d'après-visite, « *il y a la chaussure de l'enfant et des ustensiles pour manger juste à côté et c'est juste horrible de voir ça parce qu'un enfant, un petit être innocent, il fait partie de la guerre et c'est horrible parce qu'un adulte encore voilà c'est comme cela, enfin c'est / (ne trouve pas ses mots)* », *c'est poignant mais un enfant, on ne doit pas avoir un enfant dans la guerre, ce n'est pas possible, c'est cela qui m'a le plus marqué* ». (Marie) Mais également « *la brosse dans une vitrine qui m'a marqué, je l'ai encore en tête*

puis je suis passé directement devant le cartable et le cahier et je suis passé rapidement devant la poupée car les poupées anciennes elles font peur (rires du groupe) » (Salomé). Dans la première vitrine vue par les élèves, le cahier de l'institutrice marque également et interroge les élèves : « il y avait un texte où une femme parlait de l'obligation de porter l'étoile mais c'était difficile de lire avec l'orthographe, j'ai eu du mal à déchiffrer » (Anne) et pour Sonia et Salomé une broche est marquante, mais l'analyse de Sonia nous explique pourquoi¹⁹¹. Cinq mois après, les élèves parlent encore beaucoup des objets. Les chaussures, la poupée, les ustensiles de cuisine sont les objets qui sont cités et marquent l'esprit de 9 élèves sur 16. Ces objets permettent de se rapprocher du vécu des acteurs de la période. Pour les autres, les photographies, les documents écrits comme les témoignages puis les écrans vidéo sont marquants.

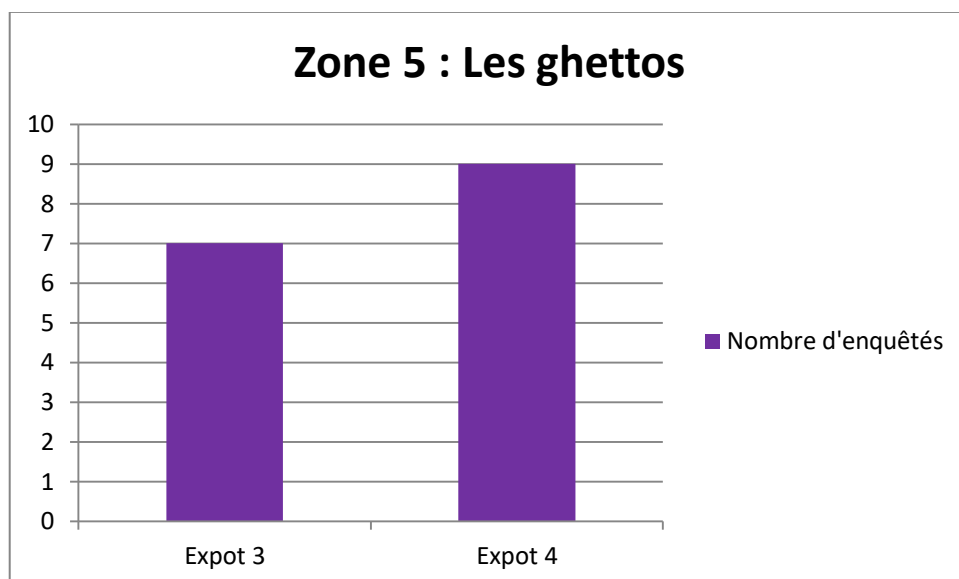
5. Analyse des attitudes face aux vidéos

Si nous regardons par zones d'exposition, les vidéos qui sont les plus vues ou autant que d'autres expôts, se situent dans deux zones. Dans la zone 5, « les ghettos », 9 élèves sur 17 ont passé le plus de leur temps à regarder la vidéo. Six élèves sur 17 ont passé le plus de temps sur la vidéo dans la zone, le processus d'extermination. Les autres zones qui disposent de vidéos ne sont jamais l'occasion d'un temps plus conséquent que les autres expôts pour les élèves dans leur visite.¹⁹²

¹⁹¹ La référence à son arrière-grand-mère qui en portait une équivalente.

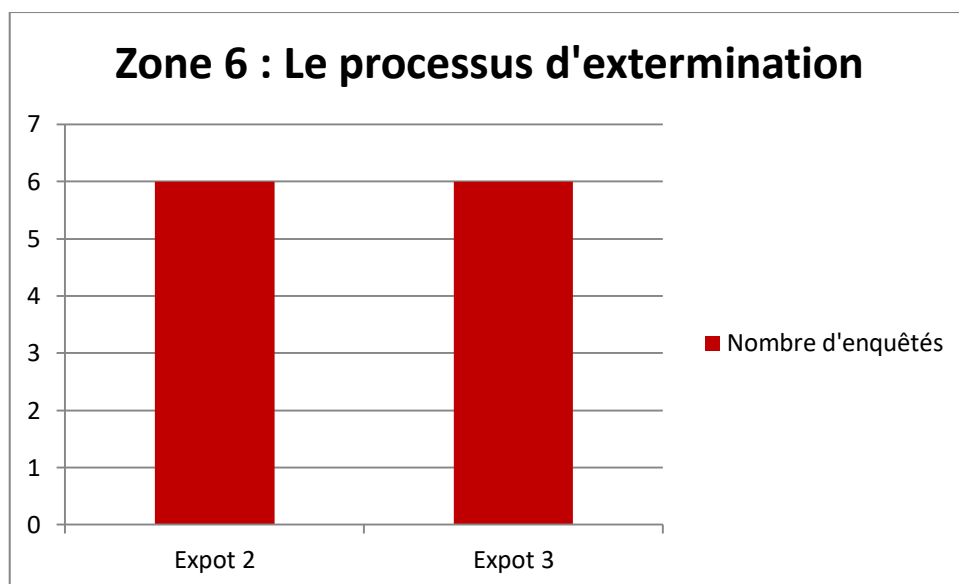
¹⁹² Essentiellement car les vidéos sont proposées dans des écrans de petites tailles et sont moins visibles.

Figure 27 Expôts marquants zone 5



Expôt 4 : Dans le ghetto de Varsovie, filmé par des Allemands du service de propagande de l'armée, mai 1942.

Figure 28 Expôts marquants zone 6



Expôt 3 : Vidéo : Déportation des Juifs néerlandais de Westerbork à Sobibor ou Auschwitz, Pologne, 19 mai 1944.

Il existe plusieurs écrans dans l'espace, permettant de visionner des images mobiles. Les élèves ne prennent un temps important pour regarder les films que dans deux zones d'exposition.

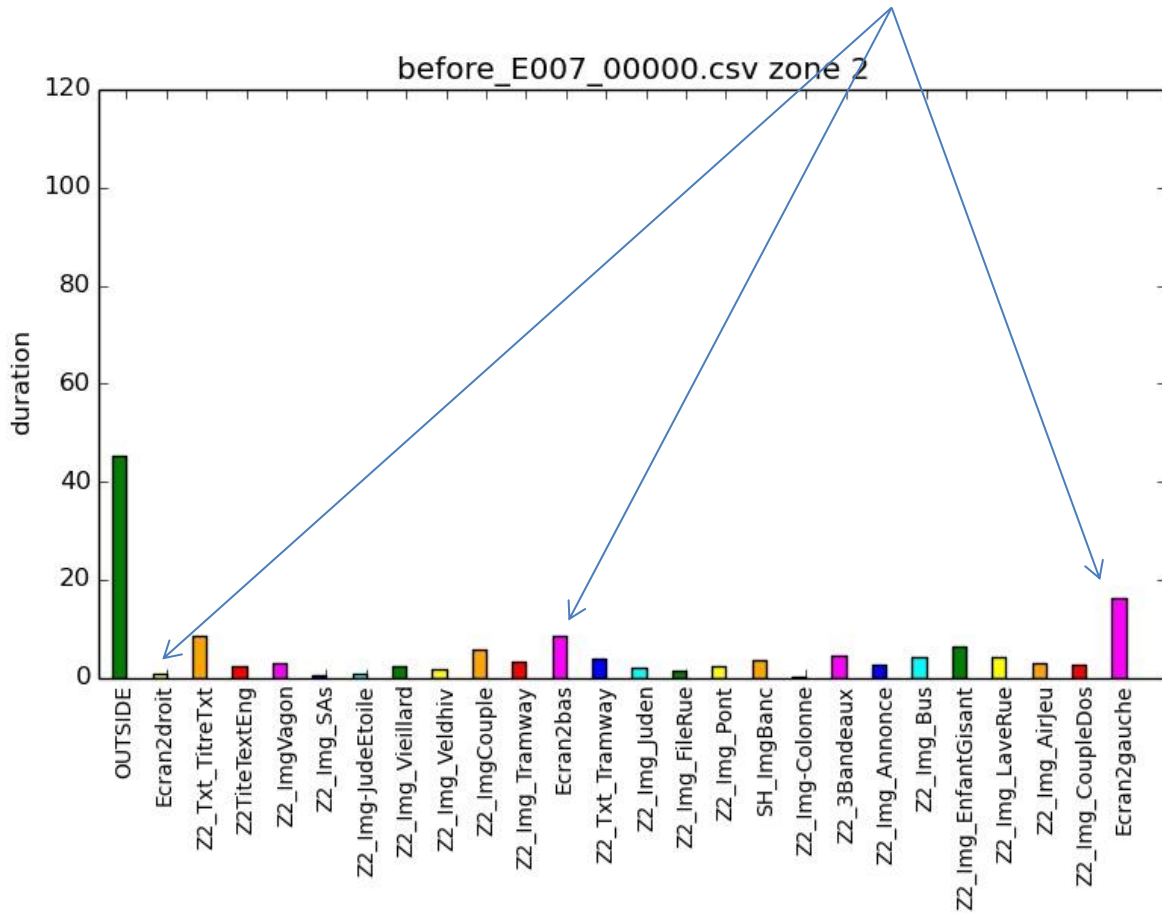
Plusieurs attitudes d'élèves sont visibles face aux vidéos qui sont proposées dans les différentes zones d'exposition.

La première attitude que je distingue, correspond à celle de l'élève qui évite volontairement de voir les vidéos et le déclare lors des focus d'après-visite. Ainsi, **Carole** explique qu'en raison d'une visite précédente, elle n'a pas eu besoin de revoir les vidéos. Mais la raison de cet évitement arrive de suite, *« je savais déjà de quoi cela parlait ... je trouve que c'est dur comme vidéos et je préférais m'attarder sur ce que j'avais moins regardé la dernière fois »*. Ou encore **Salomé**, qui me déclare dans le focus (suite à une question sur le fait d'avoir regardé ou pas les vidéos) avoir fait le choix de ne pas regarder les vidéos *« car même en cours j'ai du mal à les voir mais je les regarde car c'est en cours, mais là c'est en dehors du cours et j'avais décidé de ne pas les voir »*. Le choix est volontaire de ne pas regarder ce qui heurte. Pour **Amélie**, la raison repose sur *« je suis passé devant celle où l'on voit des femmes, mais je me suis pas arrêtée vraiment, je suis plus attirée par les photos »*. Pour E9, qui connaît déjà le contenu des vidéos, *« c'est parce que je les connais (que je ne les regarde pas vraiment), j'en ai vu beaucoup des comme cela alors que je ne connaissais pas les photos »*, le choix repose sur la volonté de découvrir quelque chose de nouveau. **Anne** déclare les regarder mais peu de temps, préférant se consacrer aux textes, *« moi c'est la même chose, je passais et je jetais un coup d'œil mais je préférais lire les textes car il y a plus d'informations qu'une vidéo muette où l'on a des images qui défilent mais où on comprend plus ou moins ce qu'elles représentent et à quel moment cela a eu lieu, il y a beaucoup moins d'éléments, c'est visuel mais ... »* **Marie** indique clairement que la violence des vidéos n'est pas soutenable et a donc là-aussi choisi de ne pas les regarder : *« je suis très sensible et de regarder des choses comme cela, ce n'est pas possible pour moi et je savais qu'il y avait des vidéos mais je ne pouvais pas, ce n'est pas possible pour moi. Je préfère regarder des objets et lire les écriteaux qui sont présents plutôt que de regarder une vidéo comme cela qui fait beaucoup plus réaliste, on est vraiment plus dedans, on voit des personnes qui vont se faire exécuter, je ne peux pas »*.

Trois types d'élèves qui évitent volontairement de voir les vidéos présentées car leurs contenus est violent, dérange et même si pour Carole, la cause avancée est une expérience de visite précédente, il apparaît bien que le contenu des images choque et entraîne cette attitude d'évitement.

Ces élèves ont-ils regardé ces films plus qu'ils ne le déclarent ?

Carole a regardé pour un total de 41 secondes (30 secondes à fixer les images) les trois écrans qui se trouvent sur le mur des photographies de la zone 2.



(Ce graphique montre le temps passé en fixation sur les différents expôts de la zone 2)

Il est à noter qu'elle regarde le plus le dernier écran qui montre une exécution. Par contre, aucun regard sur le film sur le ghetto de Varsovie et cinq mois après à la question, « pourquoi ne pas avoir regardé celle-ci ? », Carole répond « *je ne sais pas* ». **Amélie** jette un œil pendant 8 secondes sur les trois écrans du mur de photographies, mais ne consacre aucun temps aux autres vidéos de l'espace. Cinq mois après, elle déclare avoir « zappé » les films (sans que je lui pose la question) car « *je préfère regarder les vidéos chez moi et les analyser que dans ces circonstances* ». A la fin de l'entretien, elle précise que les vidéos « *j'en ai beaucoup vu aussi avant* » donc elle a fait le choix de les « zapper » et précise qu'une seule image montre plus qu'un film. **Salomé** ne regarde effectivement pas du tout les écrans vidéo présents dans l'espace muséal. La charge émotionnelle est trop forte,

« après de ce que j'ai vu euh ça m'a pas tellement surpris en fait, parce que on voit beaucoup en cours ce genre d'images, les profs essaient beaucoup de nous donner des ... des images pour qu'on puisse mieux imaginer la situation donc ... après il y a des choses que je n'arrive pas à regarder parce que.... C'est un peu douloureux mais bon... [Qu'est-ce que tu n'as pas réussi à regarder, tu as un exemple ?] Je n'ai pas regardé les enfants parce que ... moi ma mère qui est infirmière a été amie avec un résistant, qui a été déporté à Buchenwald et qui était dans les fosses pour vider les corps et tout ça ... je sais que c'est sensible parce que même vis-à-vis de nous on parle (émotion dans la voix) pas de ça, parce qu'il... moi je n'étais pas là quand il l'a raconté mais il l'a raconté une fois et ça nous a marqué... ». **Anne** a visionné très peu les deux premiers écrans vidéo (quelques secondes, 6). sur le mur des photographies mais s'arrête sur le troisième écran où des femmes nues sont visibles avec plusieurs images violentes. Là, Anne reste plus de 30 secondes face à ces scènes, ce qui est plus important que pour le reste du groupe qui en moyenne (pour 12 élèves sur 17) consacre 0'71 secondes (moins d'une seconde donc) sur les trois écrans vidéo. Anne passe 33 secondes sur un seul film, le plus violent. Cinq mois après, elle déclare ne plus se souvenir si « *c'était une photo ou une vidéo avec des femmes nues dans une plaine* » (c'est le contenu de cet écran qu'elle a fixé) mais « *cela m'a énervé car c'est de l'humiliation pure et dure* ». Elle a donc gardé en mémoire ces images très difficiles qu'elle ressent comme humiliantes et a les mêmes propos pour d'autres photographies de femmes nues.

Marie qui déclare ne pas vouloir voir ce qui est difficilement soutenable, passe à peine 10 secondes sur les deux zones où les vidéos marquent le regard, temps très court utilisé à identifier qu'il s'agit de films. A chaud, juste après la visite, Marie déclare « *que les images « télévisées » m'ont pas du tout attirées [pourquoi ?] Je sais pas, je n'avais pas envie d'y aller. Et ce qui m'a vraiment attiré par contre c'est les objets euh... bah les objets d'époque, parce que c'est... enfin ce qu'est écrit... voila.... C'est vrai, c'est la vérité* ». Notons que lors de sa visite Marie avait une classe d'élèves extérieure au projet qui effectuait une visite et qui a rendu l'accès plus délicat à certains expôts. En effet, en visionnant le film de sa visite, je constate qu'elle regarde de loin la zone ghetto et constate qu'il y a un écran vidéo, « *oui je l'ai vue* » me dit-elle cinq mois après mais « *cela ne sert à rien* » de le voir. En fin d'entretien, au lycée, cinq mois après, Marie me déclare qu'il « *est dommage qu'il y a*

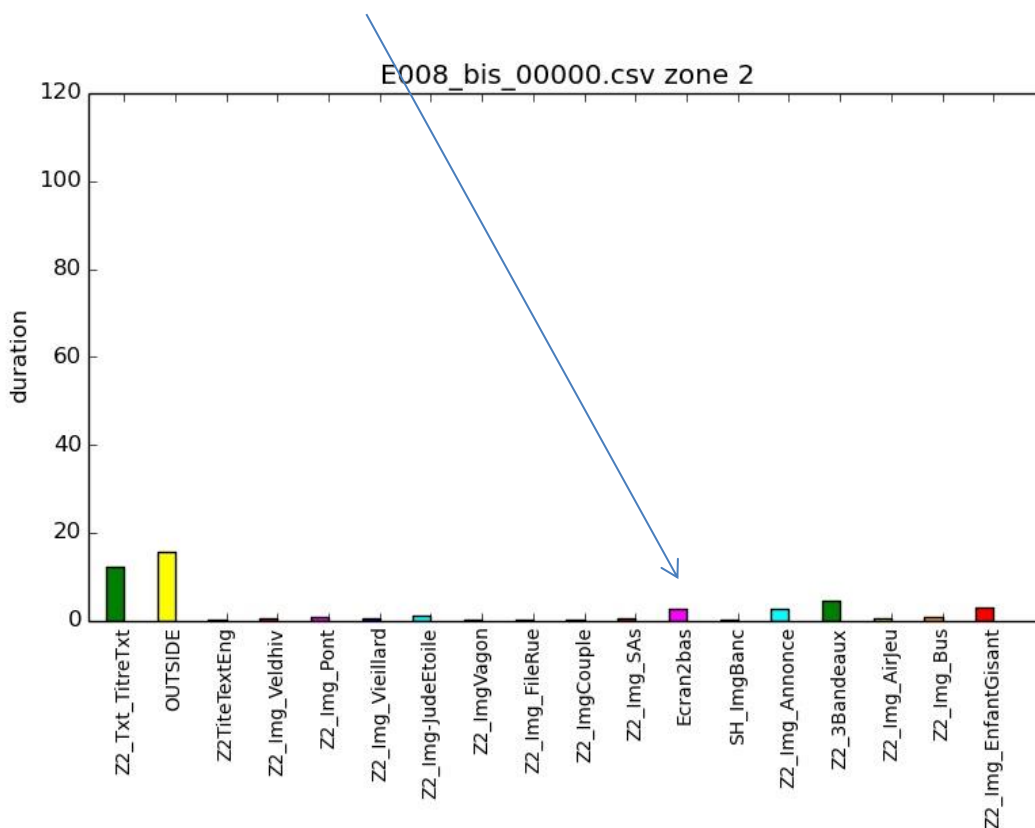
trop d'écrans, car ceux qui ont regardé ceux-ci, n'ont pas retenu autant de choses qu'avec les écrits » et la « place des écrans ... pas trop, car « on ne peut pas tout entendre avec les écrans » (il est difficile de voir le film en entier).

Ce premier groupe d'élèves assume un choix, ne pas voir les films, ce choix est effectué avant même de commencer la visite ou juste au début de la visite, dès les premières images vues. Pour quelques cas, en réalité, quelques images sont regardées malgré cet évitement volontaire et marquent alors fortement l'expérience de visite de l'élève.

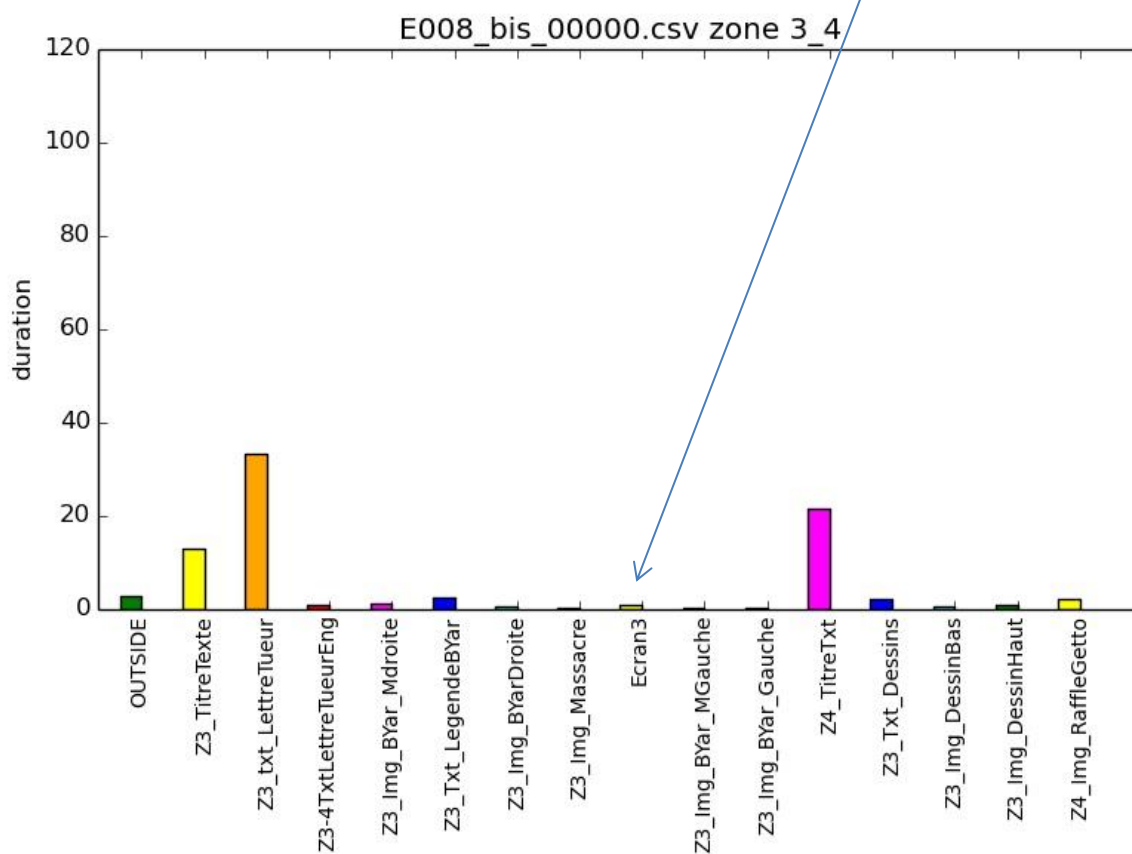
La seconde attitude face aux vidéos proposées dans l'espace de visite peut se résumer à « j'ai regardé un peu mais... »

Ainsi, **Mathéo** n'a pas évité les vidéos dans sa visite comme un choix pensé en amont, *« moi j'ai regardé un peu en extrait les grandes vidéos, pas les petites, le support vidéo dans le musée c'est passif, je préfère lire les textes, les témoignages et regarder les photos et pas parce que la vidéo serait trop dure ».*

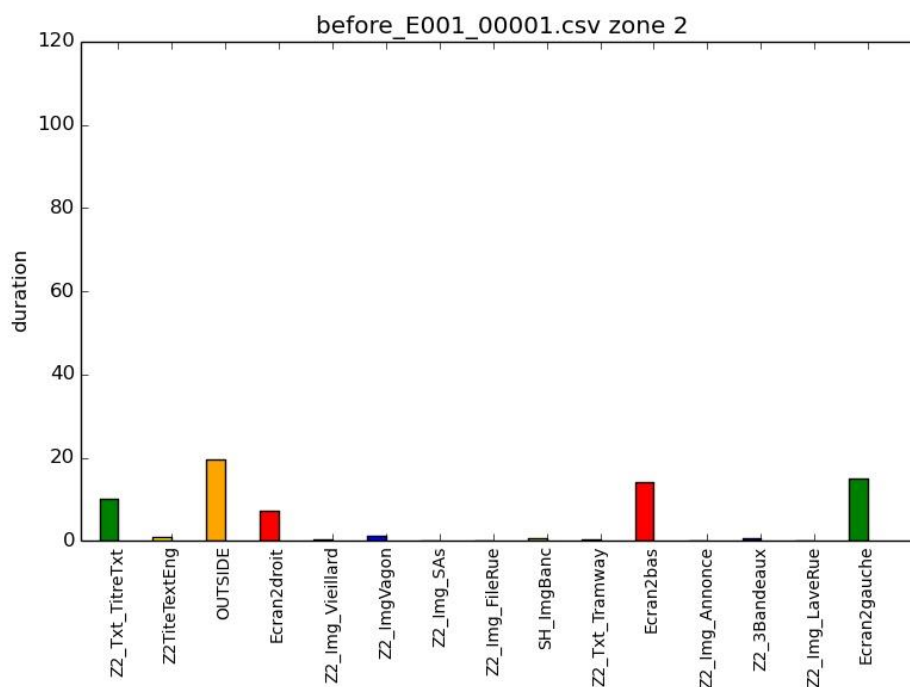
Mathéo met aussi en avant la taille des écrans comme raison de son comportement de visite : *« ces vidéos, elles sont toutes petites et ce n'est pas très pratique et quand tu es de loin tu ne peux pas te poser devant ».*



Si Mathéo n'a pu voir toutes les vidéos, c'est bien en raison de la configuration de l'espace, « *que les images soient dures, cela ne me dérange pas plus que cela* ». Effectivement, Mathéo regarde le film sur les ghettos pendant plus de 1'58 secondes alors que le temps passé à regarder les trois écrans sur le mur des photographies est minime, de même que celui à regarder le témoignage filmé sur une tuerie.



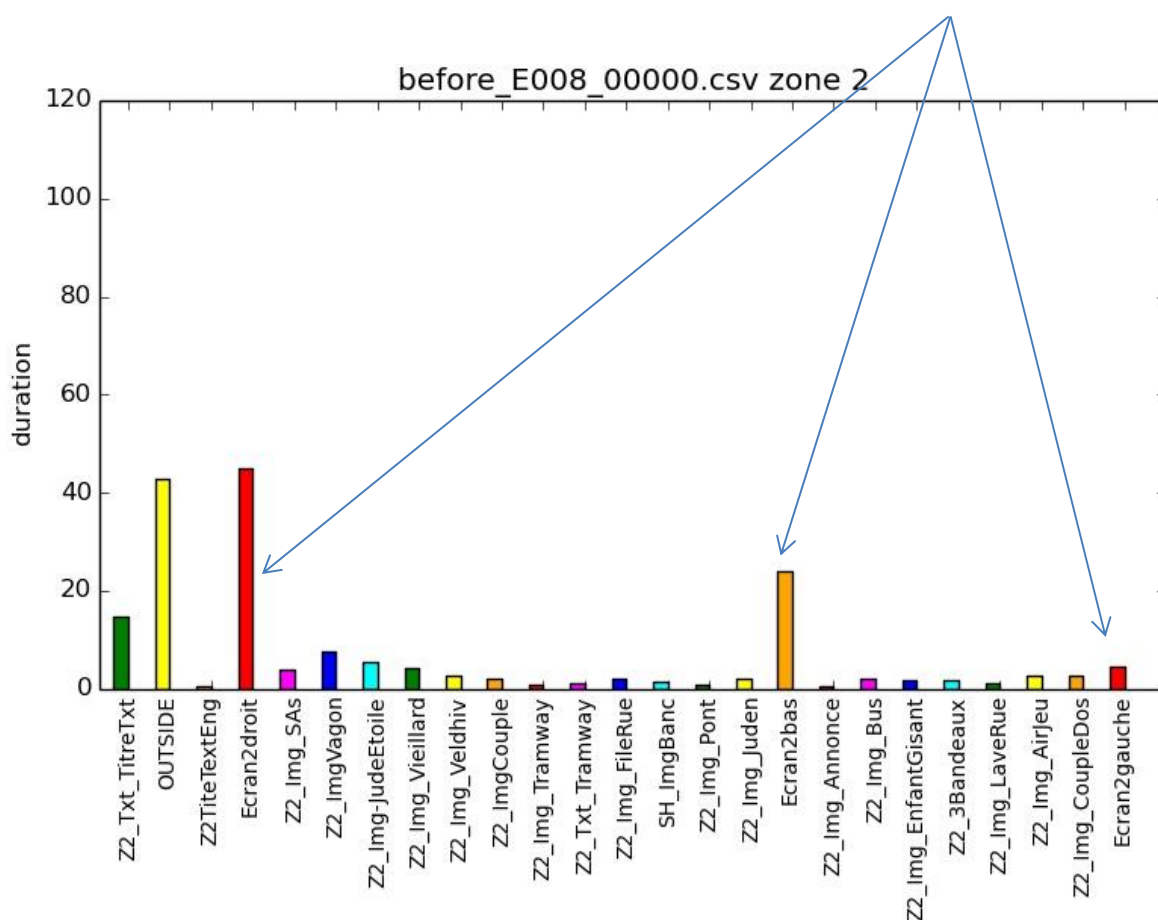
Chloé a passé plus de 6'18 face au film sur les ghettos et 2'03 sur les trois écrans dans le mur des photographies. Un choix de regarder les écrans « *car on voit le réel, on se dit ce n'est pas de la fiction, voir les corps s'effondrer et ne pas bouger, c'est choquant et on se dit cela s'est passé* ». « *Moi beaucoup de choses m'ont marquée, la partie sur le sort des enfants où l'on voit que même eux ne sont pas épargnés et étaient exécutés au même titre que les autres et sur la vidéo on le voit avec les enfants assis par terre, on voit qu'ils sont en short même s'il fait froid et on voit leurs os à travers leurs jambes, du coup cette vidéo est difficile* ». Chloé regarde les films pour y voir une réalité forte, dure mais une réalité qu'elle veut voir. Dans le focus auquel elle appartient, elle participe à un échange avec Pablo et Julie sur des images difficiles proposées par des films. Julie précise alors faire aussi des choix face aux écrans. A ma question, « comment tu as fait pour faire le choix entre celles que tu allais regarder et les autres ? », **Julie** m'explique qu'elle regardait de loin en s'approchant et qu'elle « *passait un coup d'œil* » rapide et que si le contenu l'intéressait, alors elle se décidait à regarder plus en détail la vidéo. **Pablo** commence par évoquer certaines de celles-ci en précisant que cela se trouvait « *dans un angle, les petits films aussi où l'on voit les juifs entassés se faire fusiller* ». Chloé enchaîne en précisant que « *l'on voit ... ils amènent les personnes à exécuter dans la fosse et on les voit s'écrouler, bah comme ça, c'est un peu...* ».



Ces deux élèves partagent ce qu'ils ont vu, car Pablo est aussi un élève qui a donné du temps aux écrans même si cela est moins important. Lors de sa visite, Pablo a regardé pendant plus de trente secondes les trois écrans de la zone 2. (Graphique ci-dessus)

Par contre le film sur le ghetto n'est pas vu du tout.

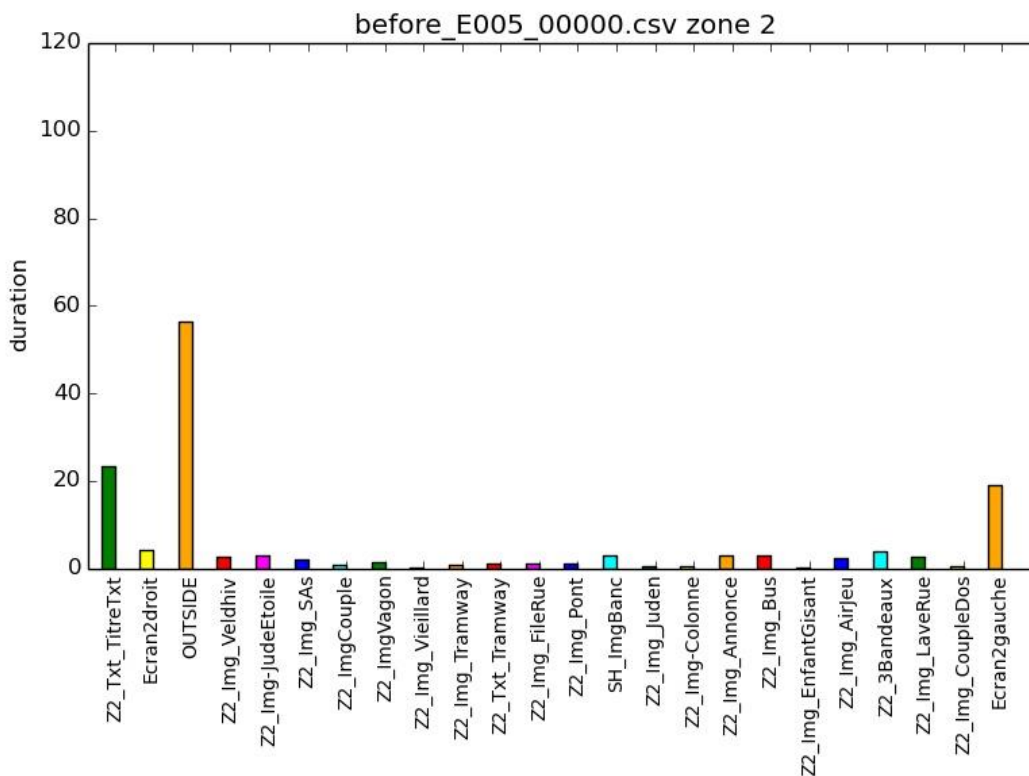
Elodie qui déclare « *Moi non plus je ne me suis pas vraiment attardée sur le grand film projeté, les petites vidéos un petit peu mais finalement pas plus que ça* ». Or, le temps passé qui est présenté sur ce graphique, montre qu'Elodie se situe dans la



fourchette haute du temps passé sur les écrans de la zone 2.

Sophie, « *Moi je les ai juste regardées un peu, mais c'est tout, je ne me suis pas attardée trop sur les vidéos* » en parlant de celles situées sur le mur de photographies. Or, le temps passé là aussi est conséquent : 20 secondes sur le dernier écran qui montre une tuerie. Dans la zone 3, l'extermination de proximité, elle ne consacre que 5 secondes face à la vidéo d'un témoin d'une tuerie, « *J'ai vu qu'il y en avait une, à peu près au milieu, une vidéo d'un homme qui parlait, mais je l'ai pas*

regardé, j'ai juste vu qu'il y avait une vidéo, et je suis passée à autre chose. Et après il me semblait qu'il y avait d'autres vidéos mais je les ai pas regardées... pas plus que ça ».



Par contre, Sophie regarde le film de propagande allemande sur le ghetto de Varsovie, « *car j'ai voulu voir en image la persécution* », elle se souvient précisément du film cinq mois après, et uniquement de cet écran. « *Je voulais mettre des images dessus* », E5 regardant le film dans sa totalité.

Sonia « *la vidéo qui m'a le plus marqué c'était celle avec les enfants qui mouraient dans la rue et personne qui ne réagissait, je trouve cela vraiment barbare car ils n'ont rien fait* », « *j'ai regardé la vidéo avec les femmes, les enfants, et aussi celle avec des personnes dans les wagons et j'ai dû en regarder deux autres* ». A ma question, « *quand as-tu décidé de ne plus regarder les vidéos ?* » : « *euh... / au moment... / celle avec les gens dans le train quand les allemands ferment les portes on voit les autres personnes qui regardent le train s'en aller c'était trop triste donc j'ai arrêté (rire gêné), celle avec les enfants c'était trop triste et celle avec les femmes c'était horrible... Donc je ne pouvais pas regarder plus que 5mn [c'était trop dur ?] oui* ».

Ce groupe de 6 élèves explique dans les entretiens avoir regardé les vidéos, en parle assez précisément, mais avec une retenue due au contenu. C'est pourquoi j'ai dénommé cette catégorie, « *j'ai regardé un peu mais...* ». Sophie précise les avoir regardé juste un peu, Sonia dit avoir cessé de le faire à un moment, Elodie minimise le temps passé à regarder les films, Pablo ne veut pas insister et finalement, seule Chloé assume ouvertement avoir regardé les vidéos comme un moyen d'apprendre quelque chose de plus, de réel. Cinq mois après, Chloé dit avoir été choquée par « *la vidéo en fin de zone sur l'extermination de proximité, avec un homme qui se fait froidement abattre* ».

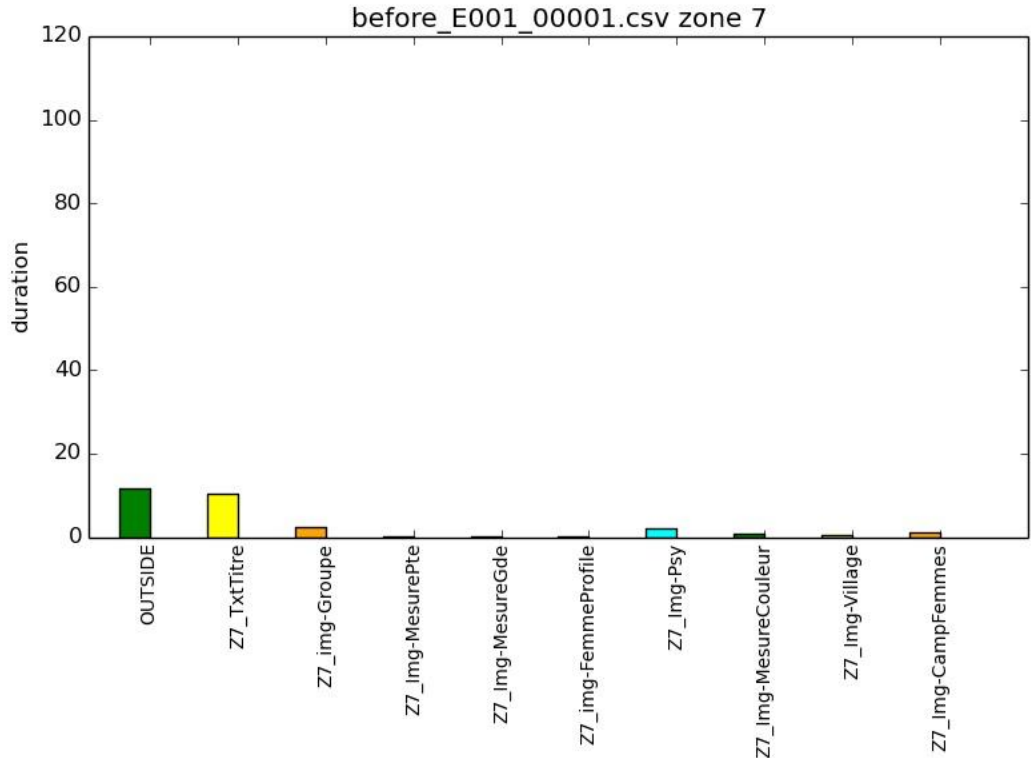
Les autres élèves du panel que je ne traite pas ici, n'ont pas évoqué véritablement les vidéos dans les entretiens et les temps passés sur les écrans sont très réduits. Notons qu'Océane, Elodie et Sonia font l'objet d'une étude plus ciblée dans les pages suivantes.

6. Comment les élèves ont perçu la partie consacrée aux Tsiganes ?

La moyenne du groupe dans la zone consacrée aux Tsiganes est de 1 minute et 36 secondes. Seul, un élève, Pablo n'a pas visité l'espace, « *cela m'a marqué, un demi mur sur les Tsiganes, j'ai lu vite fait mais je ne me suis pas attardé* », en fait, il a aperçu l'espace sans s'en approcher.

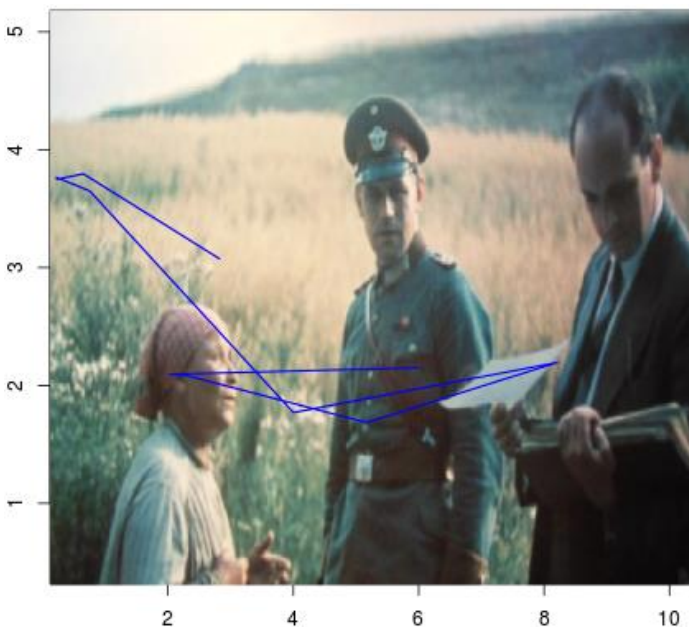
La première impression des élèves sur cet espace, c'est qu'il est petit, réduit comme le temps accordé en classe par les professeurs au génocide des Tsiganes. « *Ils n'ont pas une grande place dans l'espace, les Tsiganes ont un petit espace* » (Marie) Julie ajoute alors que pour « *les handicapés, c'est pareil* » (la zone « les prémices » n'est pas perçue comme il se doit car elle consacre un panneau explicatif à ce thème avec une photo et une affiche) et le « regrette », ce à quoi Pablo et Chloé ajoutent « *moi aussi* ». La discussion se poursuit et Marie d'indiquer que le « *fait que ce massacre est moins reconnu et qu'il y a moins de témoignages* » explique la place moins importante, ce à quoi Julie précise que « *dans le musée, il y a un travail scénographique important, je pense que c'est fait exprès qu'il y ait moins de choses sur les Tsiganes* ». Les élèves perçoivent un choix d'exposition qu'ils rapportent à la connaissance sur le sujet, à la place de la mémoire des Tsiganes dans le génocide, « *on n'a pas autant d'informations que sur les Juifs, c'était écrit sur un écriteau près de la grande photo* » et Chloé d'ajouter plus tard : « *je pense que la partie sur les*

Tsiganes représente l'image que l'on a aujourd'hui, les Juifs occupent la plus grande partie de l'espace, les Tsiganes ont un petit espace ».



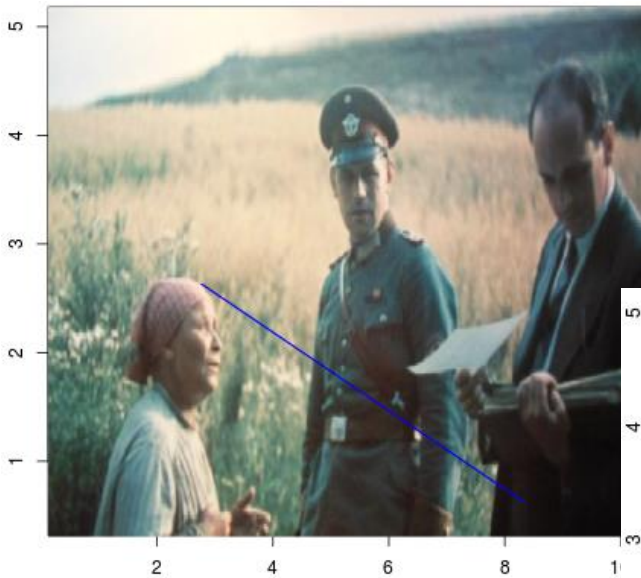
Pablo consacre peu de temps à l'espace, en le parcourant rapidement mais en ayant tout de même lu le texte introductif et regardé une image, celle montrant le psychologue Robert Ritter, dirigeant de l'institut de recherche sur l'hygiène raciale et la biologie démographique, dépendant du ministère de la santé, qui interroge une femme tsigane en présence d'un membre de la police allemande. Son étude va permettre de recenser tous les Tsiganes vivant dans le Reich et de les soumettre aux

lois raciales. (Allemagne, 1936)



Le regard de l'élève (indiqué par le trait sur l'image ci-dessus) part du soldat pour aller vers la femme puis les feuilles du psychologue.

Chloé n'a pas regardé l'image et Marie a juste établi un lien entre la femme et le psychologue. (Image ci-dessous)

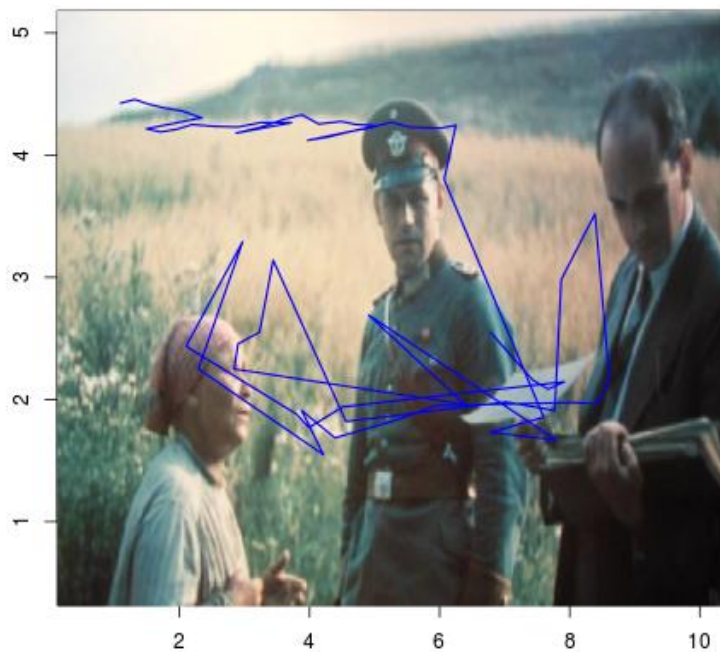


Julie établit un lien encore plus rapide entre le psychologue et le soldat.



Un premier groupe qui estime que l'espace consacré aux Tsiganes est trop réduit. Il établit des liens faibles entre les images, ce qu'elles montrent et le sort réservé aux Tsiganes, la mort dans les camps.

Dans un second groupe, seules les enquêtés **Amélie** et **Anne** évoquent l'espace, Amélie précisant qu'il « y a une photo dans l'espace tsigane, une photo colorée, on dirait celle d'un film, un SS ou je ne sais pas qui, interroge une tsigane, la tsigane a l'air de crier un peu », et Anne de réagir, « *oui, ils voulaient les noms des Tsiganes aux alentours je pense* ».



Amélie regarde avec précision cette image, et commence par porter son regard sur les alentours en premier, l'arrière-plan de la photographie avant de se diriger vers le soldat puis établit des saccades rapides entre le psychologue et la femme. Notons que la légende est lue.

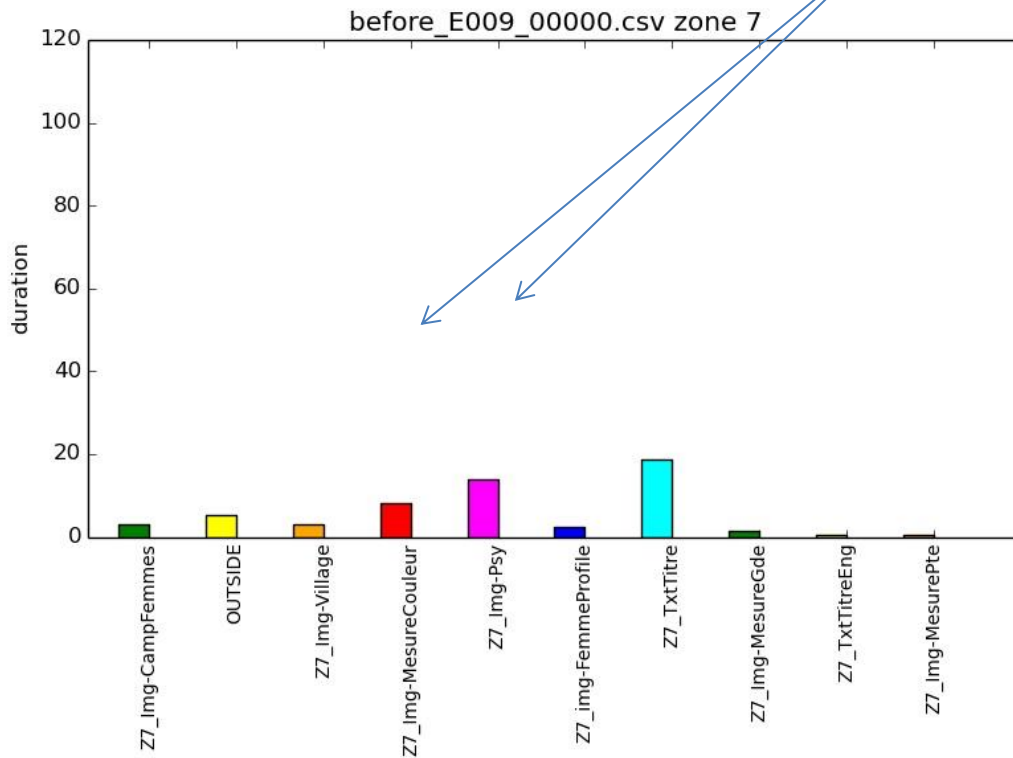


Anne, qui complète le propos d'Amélie a lu la légende avec précision et part du centre de la photographie avant de se rendre vers l'arrière-plan.

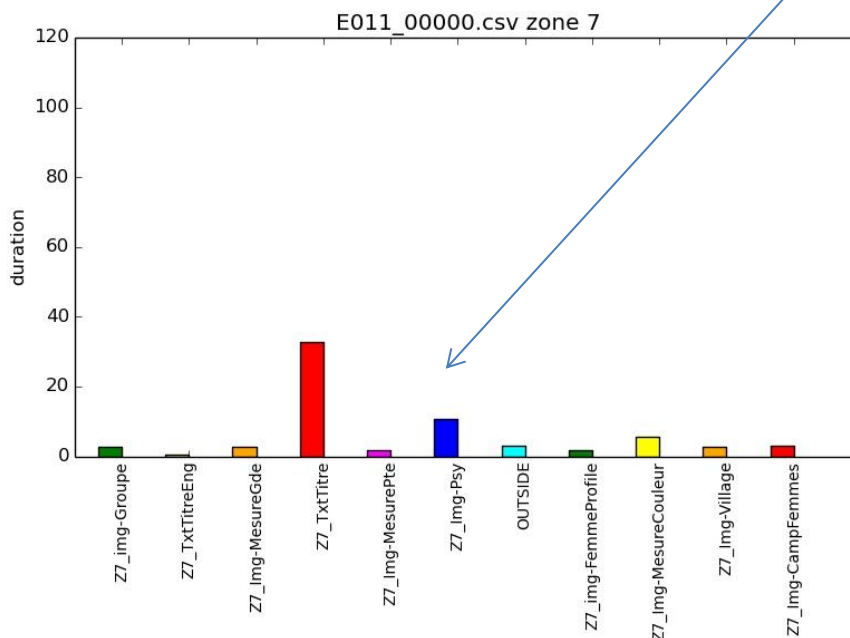
Ces deux élèves, qui sont les seuls à parler du sujet dans leur groupe, ont du mal à interpréter cette image qu'ils évoquent. Ils ont lu la légende et ensemble s'interrogent sur le sens de la photographie.

Ils ont également regardé une autre image moins violente (selon leurs propos).

Anne et Amélie ont lu dans les deux cas les légendes des deux photographies et ont regardé rapidement celles-ci mais suffisamment pour comprendre de quoi il s'agissait. Notons que l'image avec le psychologue est plus difficile à interpréter que celle du docteur qui mesure une femme, scène renvoyant à des notions connues des élèves. Amélie a lu le texte explicatif et regardé le plus ces deux images.



Anne a lu le texte explicatif également et regardé le plus l'image avec le psychologue.



Dans le troisième groupe, Camille explique : « *j'ai trouvé les photos intéressantes mais elles n'étaient pas forcément pertinentes* », « *faire des mesures anthropologiques de la tête d'une gitane à côté des chiffres du nombre de morts, on se demande pourquoi* ». Et « *la partie sur les Tsiganes, à part quelques chiffres qui montraient la violence enfin le nombre de morts* », « *on ne montrait pas grand-chose, on voyait juste un médecin qui faisait des mesures anthropologiques sur une dame gitane* ». Paul est alors le seul à réagir en expliquant qu'il y a eu « *entre 50 000 et 200 000 tués mais à part cela, j'ai retenu un chiffre* ». Camille est un élève qui n'a pas pu mener l'expérience dans sa totalité. En effet, utilisant des verres de contact, les lunettes n'ont pu fonctionner. Cependant, Camille a fait la visite de l'espace, et a participé au focus avant et après. Il est intéressant de noter que c'est l'élève qui provoque l'échange sur le sujet ou réagit sur cette question, alors que les autres se taisent sur un sujet qui leur semble passé sous silence, tant en classe que dans le musée.

Le quatrième groupe,



« *Moi je ne sais pas pourquoi cette photo-là m'a interpellée, c'est une femme qui s'occupe... enfin qui soigne une femme tzigane et je ne sais pas... ça m'a... c'est celle qui me revient la première en tête quand j'y pense* » (Carole).

Contrairement à d'autres élèves, cette image ne fait pas sens pour Carole. Pourtant, elle a lu la légende mais ne comprend pas le sens de l'image. Il parle de « soigner » pour des mesures anthropologiques qui sont le symbole de l'exclusion et de la politique raciale du III^{ème} Reich. Cette incompréhension ou interrogation se retrouve dans le regard donné sur l'image avec

« Dans une autre image, on voit une autre personne du régime nazi qui va recenser les Tsiganes pour ensuite à mon avis les exécuter » (Thomas).



Un regard plus précis partant du soldat vers le psychologue, la femme, l'arrière-plan et l'image au-dessus.

Il ressort de la visite de cet espace dédié aux Tsiganes que les images sont pensées comme en décalage par les élèves, avec ce qui a été vu auparavant. En effet, des mesures, des décisions d'exclusion et de persécution auraient leur place dans une présentation plus en

amont dans l'espace. Les élèves ont vu ces notions dans la zone 2 et retrouvent cela dans la zone 7, la dernière. Malgré la présence de cartels et d'un texte explicatif, il faut pour certains élèves un échange pour une réelle compréhension de ces images. A la fin de sa visite, le film disposant du son, Marie indique « *qu'il n'y a rien sur les Tsiganes* », c'est sa première réaction à chaud avec les lunettes encore sur le nez.

L'impression que comme en classe, les Tsiganes ne sont pas évoqués, est forte pour tous les élèves même si tous ne se sont pas exprimés dans les focus sur le sujet.

7. Le sort des enfants

Pour terminer cette analyse des expôts marquants lors de la visite des élèves, je souhaite préciser que tous parlent du sort des enfants qui les marquent véritablement. Ce sort est évoqué au travers des objets, des images, des films, dans des expôts de natures différentes que nous avons pu évoquer. Mais les expressions des élèves sont fortes sur le sujet. Dans l'espace de visite, une zone est consacrée à cette thématique (la moyenne de la visite du groupe dans l'espace est de 1'20) et comprend :

1. Texte introductif : Le sort des enfants.

2. Deux objets (de gauche à droite) :

- Cartable appartenant à Roger Stern, déporté à Auschwitz avec son frère André et ses parents par le convoi n°64 du 7 décembre 1943. Ce cartable est présenté dans l'état dans lequel il a été retrouvé par Jean Gourdon, qui s'est rendu sur le lieu d'habitation de la famille juste après son arrestation. Le cartable avec ses livres, ses cahiers et ses fournitures d'école, était resté dans la cour de l'immeuble.
- Baigneur ayant appartenu à Eva Kirzner. Le 9 octobre 1942, la jeune fille âgée de 11 ans est arrêtée et envoyée à Drancy avec sa mère et quatre de ses frères et sœurs. Début novembre, le convoi n°40 les déporte vers le camp d'Auschwitz. La famille disparaît dans les chambres à gaz dès son arrivée. Le baigneur et quelques effets personnels seront sauvés par une amie proche.

3. Arrivée à Auschwitz, Pologne, 26 mai 1944. Photo miniature et en grand format.

4. Femmes et enfants juifs attendant dans le bois de bouleau dissimulant les *krematoriums* du camp d'Auschwitz, Pologne, 26 mai 1944.

Les élèves sont marqués par cette zone de l'exposition, et, plus globalement, par le sort et la place des enfants dans la Shoah.

Chloé, « *moi la partie, beaucoup de choses m'ont marqué, la partie sur le sort des enfants où l'on voit que même eux ne sont pas épargnés et étaient exécutés au même titre que les autres et sur la vidéo on le voit avec enfants assis par terre, on voit qu'ils sont en short même s'il fait froid et on voit leurs os à travers leurs jambes, du coup cette vidéo est difficile* » Julie « *on montre surtout les massacres au niveau des particuliers, des familles, je me souviens de la poupée (Chloé, oui le cartable), on s'attarde sur les restes, les objets, les familles mais pas sur la responsabilité de celui qui a fait cela* » Salomé « *oui, parce que on ne fait pas cela à des enfants, ils ne sont pas responsables, après on doit l'accepter [le sort fait aux enfants] car c'est arrivé* ».

Amélie « [le plus marqué ?] *L'aspect humiliation et les enfants, un grand espace réservé aux enfants avec la famille caennaise et la photo des deux filles, et je me suis beaucoup arrêté sur les objets, c'est ce qui m'a le plus marqué car tu te dis que cela a vraiment appartenu, comme le cartable avec dedans le cahier d'un enfant (ajout de Salomé : la chaussure) avec ses notes et la chaussure aussi* » Salomé « [cet espace qui t'a marqué ?] *Oui car on ne parle pas beaucoup de ce qui est arrivé* »

aux enfants dans la guerre en général, on nous dit rapidement que toutes les catégories y sont passées mais on ne rentre pas dans les détails ».

Sophie « Moi je me suis arrêtée, enfin pas non plus trop longtemps, mais je me suis arrêtée quand même sur le cartable et le baigneur qu'il y a au bout d'un moment, juste après la partie sur les enfants. Et je trouvais que justement il y avait son nom et sa classe sur le cahier, il était en 5^{ème} 1 et je trouvais que, enfin je ne sais pas, ça donne... on s'y attache plus facilement, on met plus... enfin... je ne sais pas... on se dit il était comme nous, il était à l'école, et d'un coup ça lui est arrivé dessus, il a sans doute pas compris ce qui lui était arrivé ».

Des enfants dont le sort marque toujours les élèves cinq mois après la visite au travers des objets, cartable, baigneur, chaussure. Un sort qui marque, choque, car les vies des enfants ne peuvent être brisées. Jeunes et inconscients, ils ne portent aucune responsabilité des affaires des adultes et jamais notre groupe d'élèves ne met en avant que ces enfants sont persécutés, tués, car Juifs.

Chapitre 4 : Présentation et analyse des entretiens de groupe

Pour mener à bien cette analyse des propos des élèves, j'ai procédé d'abord à l'analyse catégorielle puis j'ai eu recours à un logiciel d'analyse qualitative, Nvivo, me permettant de faire une analyse textuelle et lexicale plus poussée. J'ai présenté dans la partie méthodologique l'utilisation que j'ai pu faire de ce logiciel de traitement des données. J'ai développé deux approches complémentaires : l'une quantifiée des verbatim traités dans leur globalité, l'autre thématisée autour de catégories organisatrices de discours dont je saisis la dynamique. Certaines analyses spécifiques portant sur certains élèves figureront dans la partie suivante. Les différences entre les groupes sont constatées mais – à part par référence aux cours suivis d'une part, à la précision antérieure de leurs connaissances (issues des médias, de la famille, ou de travaux scolaires personnels) d'autre part – les écarts entre les groupes ne sont pas l'objet de ma recherche. C'est pourquoi dans les synthèses finales, je m'attache plus aux convergences et ne mets finalement pas en saillance les différences pour les interpréter mais pour montrer une relative individualisation des rapports au passé.

Je peux donc traiter les données recueillies et proposer une analyse organisée autour de :

- l'analyse textuelle des verbatim avec un travail sur les mots les plus utilisés par les élèves, les formes du récit, l'implication des élèves dans la discussion sur le thème retenu, la qualification de la Shoah, les protagonistes, les lieux, leurs jugements sur la Shoah et l'antisémitisme. Autant de thématiques pour lesquelles j'analyse les termes employés et les plus fréquents (Première partie).
- L'analyse de contenu autour de : responsabilité, réparation, relativité mais également sur les apports de la visite de l'espace muséal dans la réflexion de chacun des groupes (Seconde partie).

1. Analyse textuelle des verbatim

Mots les plus utilisés lors du focus tenu au lycée

Au lycée d'Honfleur.

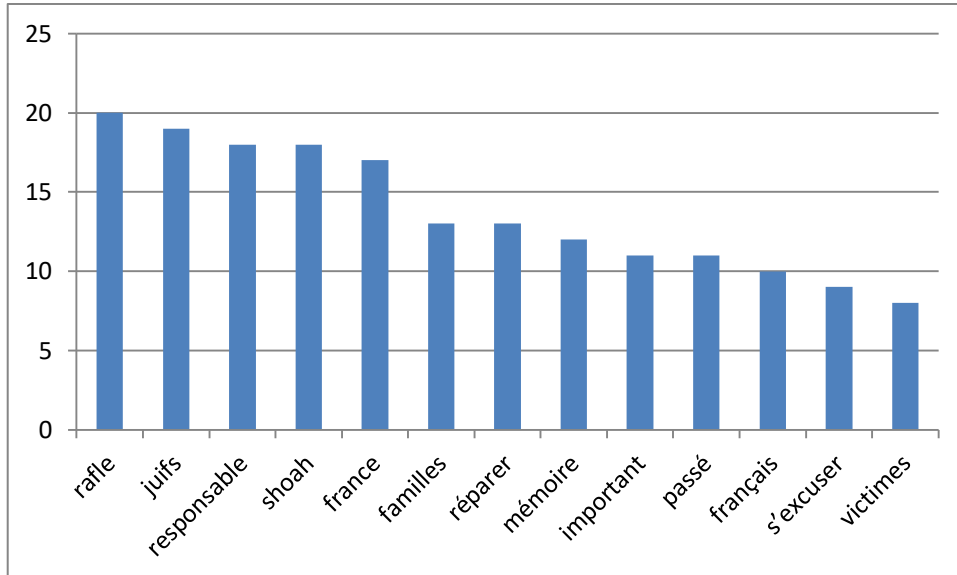


Figure 29 Fréquence des mots les plus utilisés dans le FGH1A

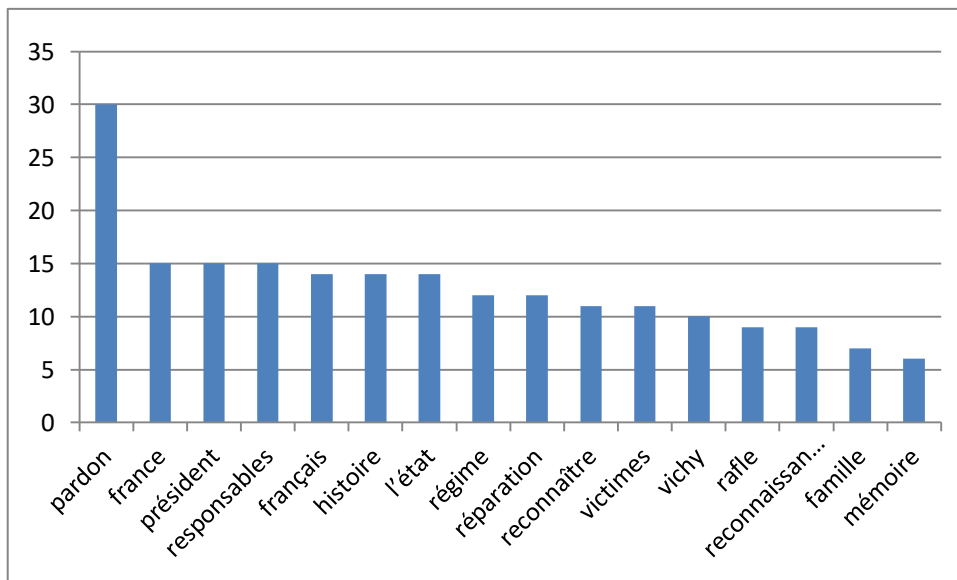


Figure 30 Fréquence des mots les plus utilisés dans le FGH2A

.Ces deux histogrammes

obtenus à partir de la recherche de fréquence lexicale dans les verbatim des élèves, permettent de voir que les deux groupes ont eu une approche différente dans le choix des mots sur le sujet lors des entretiens au lycée. En effet, le groupe 1 met en

avant la Rafle du Vel d'Hiv fortement (c'est le mot le plus dit), vue en classe et abordée lors de l'entretien avec moi, le fait que la persécution et l'extermination se passent avant tout contre des personnes juives apparaît par les occurrences du terme, quasiment à égalité avec les mots responsable et Shoah. Par contre, rien n'apparaît relativement à Vichy, le gouvernement de la France et sa participation à la Shoah.

Pour le groupe 2, c'est le terme de « pardon » qui arrive en tête, suivi de « France » et « président ». Ainsi, celui-ci met davantage en avant le rôle de la France dans la Shoah et pose plus fortement la question du pardon, de l'excuse, de la réparation.

Lors de ces premiers focus, si le mot « Juif » est assez utilisé par le groupe 1, il est quasi inexistant, par comparaison, dans le groupe 2 qui parle plus de la responsabilité et du rôle de la France dans la Rafle du Vel d'Hiv et la Shoah. Les mots donnés par les élèves lors des échanges peuvent être regroupés en catégories.

La première catégorie que j'identifie est relative aux protagonistes :

- Familles (20 occurrences)
- Victimes (19 occurrences)
- Juifs (18 occurrences)
- Président (15 occurrences)
- Français (14 occurrences)
- Vichy (10 occurrences)
- France (31 occurrences)

Ce qui est relatif à la France et aux Français arrive en tête, ce qui n'est pas étonnant au vu du questionnement du focus sur la responsabilité du rôle de Vichy, avec l'utilisation des deux vidéos des discours de commémoration des deux présidents de la République. Les victimes, les Juifs, arrivent après ce premier groupe de mots lié à l'histoire de la France.

La seconde catégorie que j'identifie porte sur le regard des jeunes, leur jugement de la Shoah.

Je place dans ce groupe les mots suivants :

- Responsable (32 occurrences)
- Histoire/passé (25 occurrences)
- Réparer, réparation, et reconnaissance¹⁹³ (24 occurrences)
- Mémoire (18 occurrences)
- S'excuser (9 occurrences)

Le mot responsable est utilisé 32 fois dans les deux entretiens et montre que la discussion autour de la responsabilité de la Shoah a beaucoup interrogé les élèves lors des débats. Ce qui relève du registre de la réparation fait l'objet d'une fréquence lexicale non surprenante au vu du questionnement proposé lors de l'entretien.

Notons qu'aucun mot, parmi les occurrences les plus importantes, n'est relatif à la qualification de la Shoah. Lors de l'entretien, les élèves ont donné des mots, expressions pour dire comment ils voyaient la Shoah, mais ceux-ci ne sont que peu utilisés lors du focus.

L'analyse lexicale montre que les questions de la responsabilité, de la réparation, de la reconnaissance, du sentiment de lien avec le passé sont présentes, qu'une place plus réduite est laissée aux victimes juives face à des protagonistes peu définis. Ainsi, les élèves s'emparent de mon questionnement.

Retrouvons-nous ces deux catégories de mots au lycée de Caen ?

Au lycée de Caen

¹⁹³ Je place la reconnaissance avec la réparation parce que les élèves dans les échanges associent les deux. Reconnaître c'est réparer, commémorer c'est réparer moralement.

Figure 31 Fréquence des mots les plus utilisés dans FGVH1A

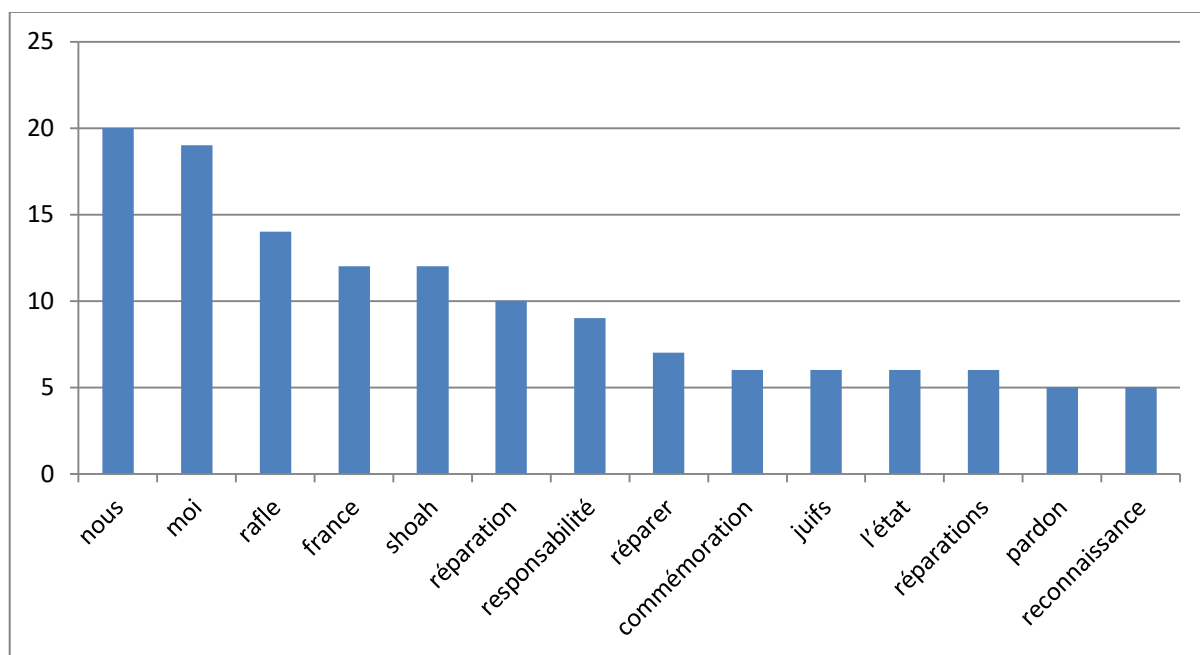
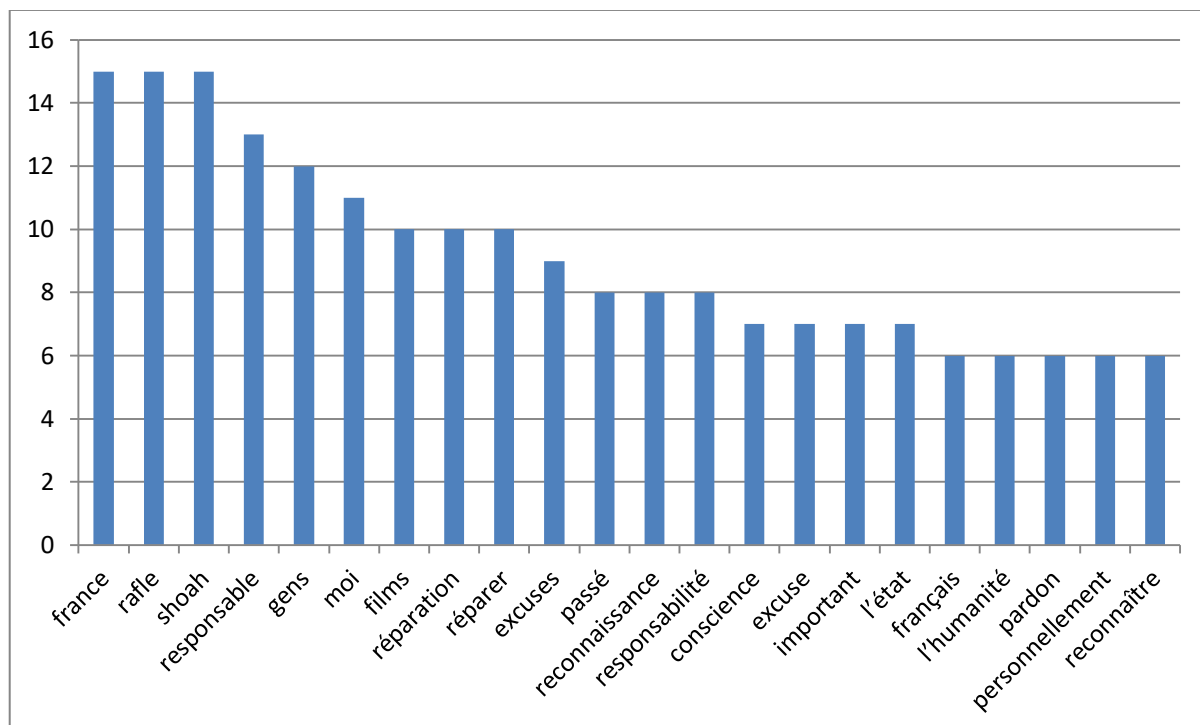


Figure 32 Fréquence des mots les plus utilisés dans FGVH2A



La comparaison des deux histogrammes est très intéressante, car il s'agit d'élèves de classes différentes mais ayant le même professeur.

Dans le cas du premier groupe, l'implication des élèves est très forte au point que les mots les plus utilisés sont « nous », « moi » avec 20 et 19 occurrences. Le mot rafle arrive ensuite, alors que dans le cas du second groupe, les mots « France », « Rafle », « Shoah » sont, avec 14 occurrences chacun, les plus cités. Ensuite les mots « moi » et « personnellement » arrivent avec 11 et 6 occurrences.

Si dans un groupe, la relation des élèves au sujet avec une implication collective et personnelle est visible, dans l'autre situation, la relation est d'une autre nature, plus politique, mettant davantage en avant des termes qui dépassent le cadre de l'élève, la nation, l'histoire, avant que les élèves établissent une relation plus personnelle avec le sujet. Comment expliquer une telle différence ?

Dans le second groupe du lycée caennais, un élève est meneur dans l'échange et il place la discussion sur les questions de responsabilité, de reconnaissance au niveau de l'Etat. Il « emmène » le reste des participants sur ce terrain. Dans le premier groupe du même lycée, la discussion est plus « libre », aucun meneur ne s'impose et la présence d'une élève avec une histoire personnelle liée à la Shoah va influencer l'implication de l'ensemble du groupe.

Pour la catégorie des protagonistes, j'identifie :

- France : 36 occurrences et Français (6 occurrences)
- Etat : 13 occurrences
- Juifs : 6 occurrences (mais dans un seul groupe)

Comme dans le cas du lycée de Honfleur, arrive en premier, ce qui est relatif à la France, à l'Etat et ce au vu du questionnement sur la responsabilité face à la Shoah.

La seconde catégorie que j'identifie porte sur le regard des jeunes, leur jugement de la Shoah.

Je place dans ce groupe les mots suivants :

- Responsable, responsabilité : 30 occurrences.

- Réparations, réparer : 43 occurrences.
- Reconnaissance, reconnaître : 19 occurrences.
- Pardon, excuse (s) : 21 occurrences.
- Commémoration : 6 occurrences.

Dans ces deux groupes, la question de la réparation est davantage débattue que celle de la responsabilité. Les mots sont plus nombreux et ce relativement à la réparation, quelle que soit sa modalité, politique, économique, judiciaire ou morale.

Synthèse

Un premier constat s'impose lorsque l'on compare les analyses des occurrences. En effet, sur le lycée d'Honfleur, aucun terme ne montre une implication personnelle alors que sur le lycée de Caen, celle-ci apparaît déjà. Le groupe 1 du lycée de Caen est le plus impliqué personnellement et collectivement. Première information délivrée par l'analyse de fréquence textuelle : tous les groupes d'élèves ne montrent pas la même implication personnelle et collective. Il semble que celle-ci soit plus présente sur le lycée caennais. Allons-nous identifier le même écart, une fois la visite du musée effectuée ?

Du côté de la catégorie « protagonistes », le mot France apparaît bien comme le plus utilisé avec 31 et 26 occurrences dans les deux focus. Il faut y ajouter le mot « français » avec 20 occurrences au total. Ainsi, sur les quatre groupes, il apparaît que ce qui renvoie à la France et aux Français donne lieu au plus grand nombre d'occurrences. La place de la Rafle du Vel d'Hiv dans les débats, les deux discours des deux présidents de la République, amènent les élèves à échanger sur le rôle de la France pendant la Rafle du Vel d'Hiv et la reconnaissance de celui-ci.

Les victimes, les Juifs et leurs familles, sont ensuite les plus citées mais uniquement sur le lycée de Honfleur. Le terme est peu présent dans les focus du lycée caennais.

Sortant d'un enseignement sur la Shoah, disposant de connaissances établies, les élèves abordent donc dans le focus les questions de responsabilité et de réparation en débattant fortement et plus longuement que sur des questions qui leur sont connues. Ainsi, les occurrences plus faibles autour des victimes ne sont pas très

étonnantes, les élèves connaissent cet aspect de la Shoah et les questionnements portent davantage sur d'autres sujets¹⁹⁴.

Du côté du jugement des élèves sur la Shoah, la responsabilité et ce qu'elle implique est la plus citée (62 occurrences au total sur les quatre focus), de façon équilibrée entre les deux lycées. S'il n'existe pas de différence entre les deux lycées sur cette notion qui suscite échanges et débats, la réparation est davantage débattue dans les groupes du lycée caennais. La question des modalités de la réparation, par l'excuse, donnent lieu à réflexion avec 21 occurrences pour le mot excuse avec les deux groupes caennais. Pourquoi une telle différence ?

Il me semble que les élèves caennais ont dès le lycée, une sensibilité plus forte sur le sujet. Préparés à l'échange par leur enseignante¹⁹⁵, les questions autour de la réparation sont plus faciles à aborder que pour ceux du lycée d'Honfleur moins familiers avec cette interrogation.

Les mots, « passé et histoire », sont plus présents au lycée d'Honfleur que celui de Caen. Dans un cas, les élèves de Honfleur, la référence au terme histoire ou au passé leur permet de se référer à une entité plus large pour évoquer les responsabilités, les réparations et de ne pas créer de lien personnel plus fort avec le sujet. Dans un autre cas, la référence ne se fait que pour s'inscrire dans la nécessité d'un devoir de transmission.

2. Le rapport au temps

Pour travailler sur l'expression d'un rapport au temps, je me suis intéressé aux temps des verbes dans les entretiens.

Dans l'ensemble des propos, il ressort que les élèves utilisent une forme passive et des verbes au passé. Le passé composé, l'imparfait sont mobilisés pour dire quelles sont les sources de leurs connaissances. Les élèves citent celles-ci au passé : « *Oui sur des documentaires, là pareil, mais je ne me rappelle plus des noms. C'était passé sur la 2, mais je ne me rappelle plus, je n'ai pas vérifié* ». (E6) « *Même avant*

¹⁹⁴ La lecture des entretiens placés en annexes permet de prendre conscience de cette réalité.

¹⁹⁵ Le professeur de ces deux groupes caennais met en avant, dans son échange avec moi sur sa séquence pédagogique liée à la Shoah, la capacité des élèves à débattre.

cela, en primaire on m'en parlait déjà » (E11). « euh, la même chose, au lycée, mais aussi en 3^{ème} je crois, on avait vu (E16 coupé par E15), on avait vu un film là-dessus ».

En parlant de la sorte, ils mettent en avant que leur savoir est le résultat d'une construction, qu'il s'est établi au travers de différentes sources incluant l'Ecole, la famille et leurs pratiques culturelles.

Le lien avec le sujet est exprimé au passé via la présentation des sources de leurs connaissances sur le sujet mais aussi avec des formules indiquant une mise à distance par le choix d'un temps des verbes, le passé. « *On n'était pas né* », « *je n'étais pas là-bas* ». Si les élèves se sentent concernés par le sujet, ils en parlent au passé quand il s'agit de dire comment ils le pensent, comment ils s'y rattachent.

Enfin, sur les questions de la responsabilité, seuls les focus du lycée caennais utilisent le présent en plus du passé. En effet, dans ces deux groupes, le débat amène les élèves à rapporter les questions posées à leur présent, c'est-à-dire à penser celles-ci dans le temps du débat.

Cette attitude se renforce après la visite muséale. L'expérience de visite a un donc un rôle sur le rapport au temps de certains élèves qui utilisent le présent pour parler du sujet et le mettre dans leur conscience politique immédiate. Le passage au présent serait alors signe d'une conscience historique exprimée.¹⁹⁶

3. L'implication des élèves dans un événement, sa mémoire, sa signification

Si la modalité d'enquête retenue n'aboutit pas à la rédaction d'un récit des élèves sur la Shoah, il n'empêche que ceux-ci sont impliqués dans le débat et dans le lien qu'ils établissent avec le sujet. Pour mesurer celui-ci, je me suis intéressé aux occurrences des mots « nous », « notre », « moi », « personnellement », marqueurs d'une implication des élèves. J'entends par implication le fait que les locuteurs expriment cette implication en s'incluant dans un collectif large (une classe d'âge, une nationalité, etc).

¹⁹⁶ Dans la partie discussion, je reviens sur cette notion de conscience historique qui s'exprime dans les focus.

Les fréquences des mots « nous », « moi », « notre », « nos », « personnellement » dans les entretiens.

Mots	Focus	Lycée	Musée
Nous	FG Honfleur groupe 1	18 occurrences	17 occurrences
	FG Honfleur groupe 2	16 occurrences	21 occurrences
	FG Victor Hugo groupe 1	20 occurrences	8 occurrences
	FG Victor Hugo groupe 2	5 occurrences	33 références
		Total : 59	Total : 79
Notre	FG Honfleur groupe 1	3	0
	FG Honfleur groupe 2	13	0
	FG Victor Hugo groupe 1	6	0
	FG Victor Hugo groupe 2	3	0
Nos	FG Honfleur groupe 2	7	3
	FG Victor Hugo groupe 2	1	1
Personnellement	FG Honfleur groupe 1	2	3

	FG Honfleur groupe 2	2	1
	FG Victor Hugo groupe 1	4	0
	FG Victor Hugo groupe 2	6	1
Mots	Focus	Lycée	Musée
Moi	FG Honfleur groupe 1	21 occurrences	21 occurrences
	FG Honfleur groupe 2	10 occurrences	70 occurrences
	FG Victor Hugo groupe 1	19 occurrences	20 occurrences
	FG Victor Hugo groupe 2	11 occurrences	62 occurrences
		Total : 61	Total : 173
Mon	FG Honfleur groupe 1	6	3
	FG Honfleur groupe 2	0	8
	FG Victor Hugo groupe 1	6	1
	FG Victor Hugo groupe 2	2	2
		Total : 18	Total : 14

De l'ensemble de ces données, il ressort que les fréquences sur certains mots évoluent nettement entre les entretiens menés dans les deux lycées et ceux menés après la visite du musée. Regardons de près ce qui se passe.

L'implication collective des élèves au travers de l'emploi du « nous », « notre », « nos » est à peu près identique entre les deux rencontres. En effet, sur la totalité des groupes, je comptabilise 92 fréquences pour ces trois mots montrant une implication collective des élèves au lycée contre 83 au musée.

Par implication collective, j'entends les utilisations du « nous, notre, nos », par les élèves pour parler d'abord, d'eux-mêmes dans le groupe. Ainsi, comme le dit Salomé (FGVH1A) « *car c'est ce qu'on nous a toujours montré, et rares sont les personnes qui en parlent dans la vie de tous les jours ou même à l'école, on fait un petit paragraphe dans le chapitre et cela s'arrête* ». Dans sa réponse, elle s'inclut dans le groupe des élèves qui reçoit un enseignement à l'Ecole. Plusieurs élèves font de même, Anne (FGVH1A) précise que « *moi je pense qu'on nous en parle limite un peu trop car au final c'est une partie très intéressante de l'histoire d'un point de vue politique et en même temps c'est intéressant ...* ». Ou encore dans le même groupe, Sonia (FGVH1A) qui déclare « *en fait on en parle qu'à l'école, nous on passe toute notre journée à l'école, en Terminale L on a 5 à 7 h d'histoire par semaine, nous notre professeur d'histoire s'est basée sur l'histoire et nous a beaucoup parlé des morts, nous montrant des documentaires...* ». Marie (FGHonf1A) « *nous la Rafle du vel d'hiv on l'a eu en objet d'étude...* » et Pablo « *nous on se concentre plutôt sur la Rafle du vel d'hiv* ». (FG Honf 1A) Au travers de ces exemples, l'emploi du « nous » montre que les enquêtés se situent d'abord dans un collectif, celui du groupe constitué, celui du focus. En effet, à cette question portant sur les sources de leurs connaissances sur la Shoah, les élèves répondent en citant des livres, des films, mais aussi en indiquant qu'à l'Ecole ils ont appris sur le sujet ce qu'il fallait savoir. Cependant, ils le font en se situant dans un groupe, en employant le nous que je qualifie de nous du groupe, celui qui implique les autres jeunes qui participent au débat.

La famille lexicale « nous, le nôtre et nos », prend une autre dimension lors des échanges sur la responsabilité. A ce moment-là, les élèves emploient ces termes pour se situer dans un groupe social plus large que celui présent autour de la table. Ils se placent alors dans le groupe des citoyens, dans un pays, la France.

Par contre, les expressions d'une implication personnelle, « moi », « mon », « personnellement » connaissent un usage et une fréquence en nette hausse dans

les entretiens, une fois la visite effectuée (192 fréquences au musée contre 89 au lycée).

Premier constat, les élèves « rapprochent » le sujet davantage d'eux-mêmes, une fois l'expérience de visite réalisée. Ce « rapprochement » est avant tout l'illustration de l'effet de la visite muséale. Le « je » est alors utilisé pour dire ce qu'ils ont vu, perçu, pensé. Cependant, ce phénomène n'est pas identique pour tous les groupes. En effet, deux groupes montrent une implication plus personnelle des élèves : le groupe 2 d'Honfleur et le groupe 2 du lycée de Caen. Dans les deux cas, les occurrences du mot « moi » augmentent fortement. 10 occurrences dans l'entretien tenu au lycée pour le groupe 2 d'Honfleur contre 70 occurrences, une fois la visite terminée. De même, 11 occurrences du mot « moi » pour le groupe 2 de Caen, contre 62 une fois la visite menée.

L'implication collective reste forte après la visite alors que l'implication personnelle évolue pour tous les groupes (le groupe 1 de Honfleur n'évolue pas dans les occurrences du mot « moi »). Pour le lycée caennais, je peux constater que le groupe 1 voit son implication collective diminuer sans que pour autant une implication personnelle plus forte apparaisse, alors que le second groupe connaît une forte hausse des occurrences liées à cette implication collective mais également à l'implication personnelle. Il semble que l'expérience de visite amène plus facilement les élèves à s'exprimer à titre personnel. En m'appuyant sur deux graphiques obtenus¹⁹⁷ suite à l'analyse textuelle par Nvivo¹⁹⁸, il est possible de regarder dans quelles relations l'usage du « nous » s'établit. Après la visite, l'usage du « nous » est identique, il s'y ajoute des commentaires de type « cela nous marque, nous choque » pour des élèves qui semblent vouloir se cacher derrière un collectif face à l'émotion dégagee par les expôts.

Le « nous » est d'abord mobilisé pour rapporter cette histoire qui émeut et qui touche non pas les élèves personnellement mais comme faisant partie d'un groupe : « cela nous émeut », cela « nous touche » car « nous sommes Français » et cela « nous concerne. » C'est ainsi que l'argumentation de l'élève se construit en utilisant le « nous ». Les élèves se mettent au centre du propos, non pas pour rapprocher le

¹⁹⁷ Je présente page 183 le graphique sur le « nous » pour l'ensemble des focus tenus après le lycée.

¹⁹⁸ La fréquence lexicale permet de mettre en avant les mots les plus utilisés et de voir dans quel cadre ceux-ci sont utilisés.

sujet d'eux-mêmes et se positionner individuellement sur ce qu'ils pensent d'une telle histoire, mais pour s'inscrire dans un cadre plus général, le collectif du nous.

Le graphique permettant de voir à quoi est connecté le « moi » dans les expressions verbales des élèves, montre que les élèves l'utilisent au lycée pour se positionner par rapport à leurs attentes, pour se positionner et se référer à un environnement personnel, familial. Une fois, la visite effectuée, cela reste vrai. Il faut y ajouter une dimension plus forte pour deux groupes, où les élèves utilisent alors le « moi » pour exprimer ce qu'ils ressentent et pensent. Il s'agit bien plus que d'un positionnement par rapport au sujet mais de l'expression d'une pensée plus personnelle des élèves.

Au final, l'usage du « nous » montre que l'élève s'inscrit dans un cadre plus général dans son expression. Il s'agit avant tout de se placer en lien avec le reste du groupe, impliquant les autres jeunes dans la discussion, alors que l'utilisation du « moi » indique qu'il s'exprime plus personnellement, en se situant par rapport au sujet, en se distinguant d'un mode de pensée préétabli dans le cadre scolaire ou familial. Le « nous » peut aussi servir à se situer dans un groupe social plus large, celui des citoyens par exemple. Le second groupe du lycée caennais a la particularité de développer après la visite une double implication : collective et personnelle. Les élèves s'expriment nettement plus à titre personnel, sur ce qu'ils ont ressenti de la visite et débattent plus fortement des thématiques du focus. Le « moi » apparaît alors davantage pour dire ce que l'on a ressenti et le « nous » pour échanger avec le reste du groupe sur les questions de l'entretien.

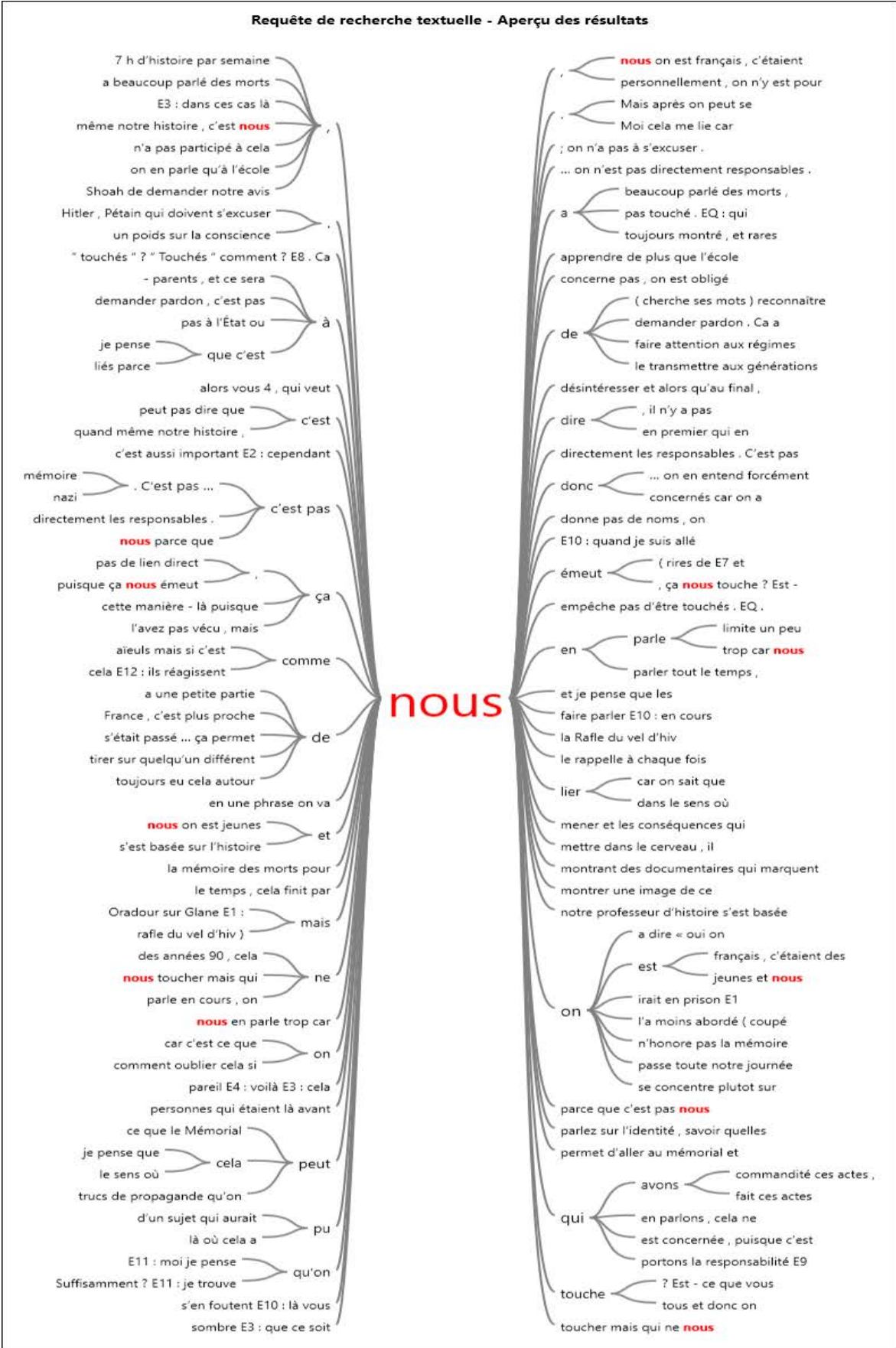


Figure 33 Requête de recherche textuelle

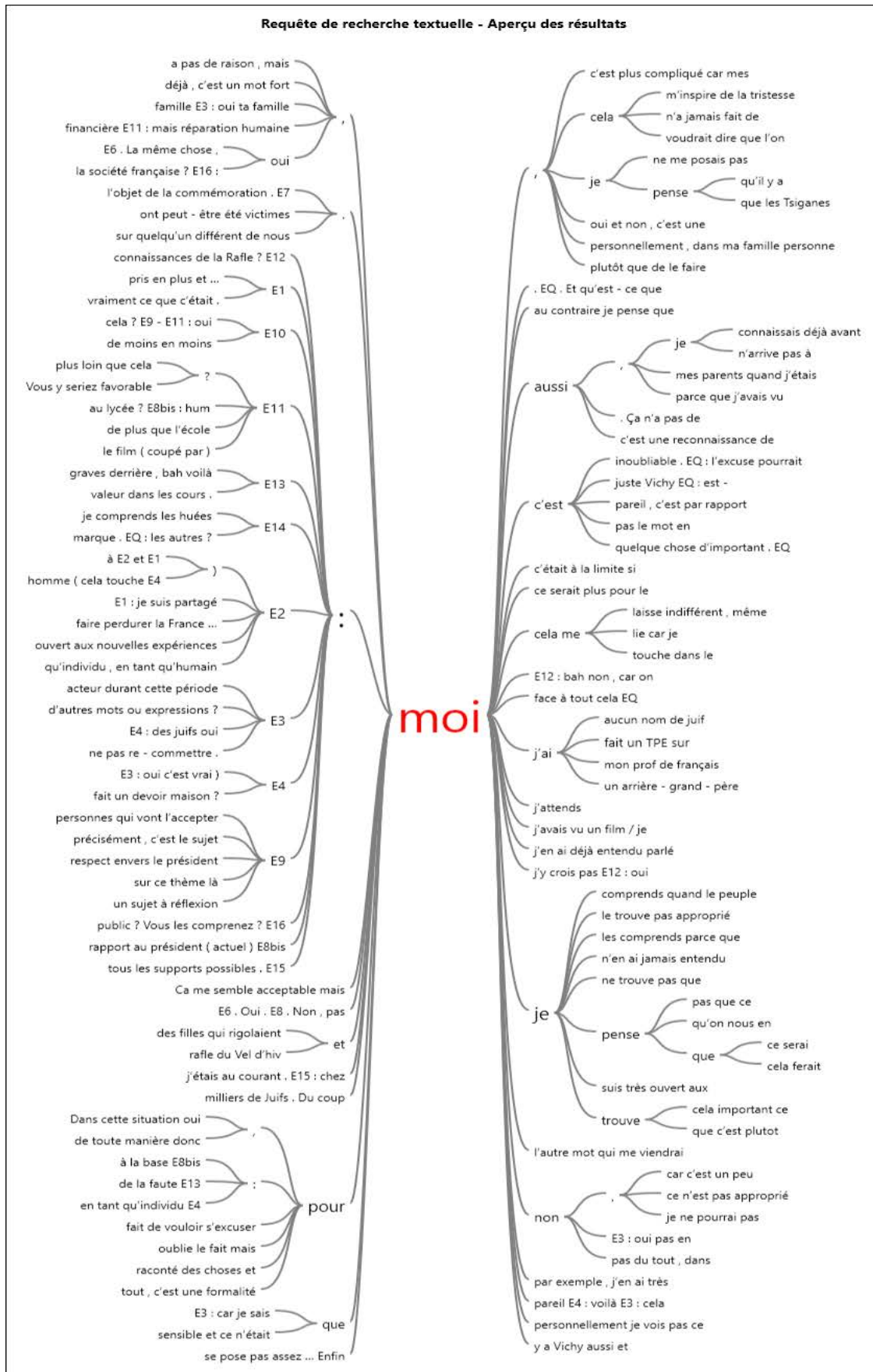
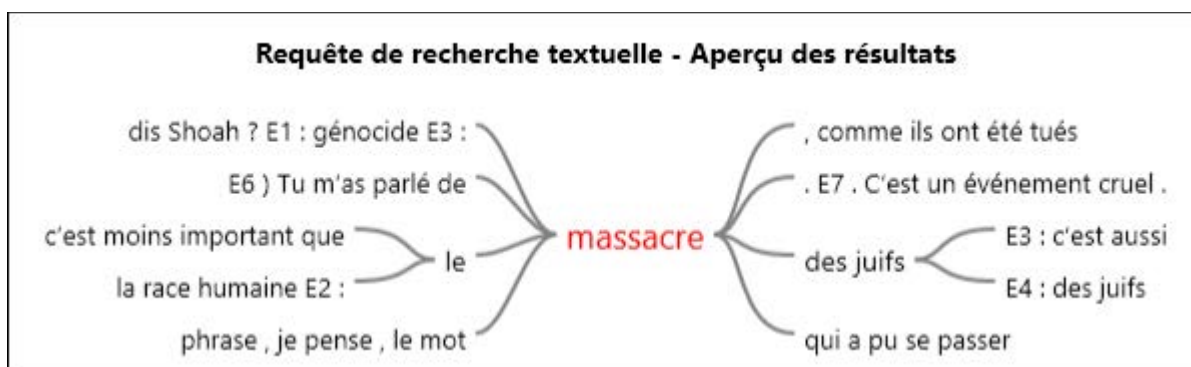


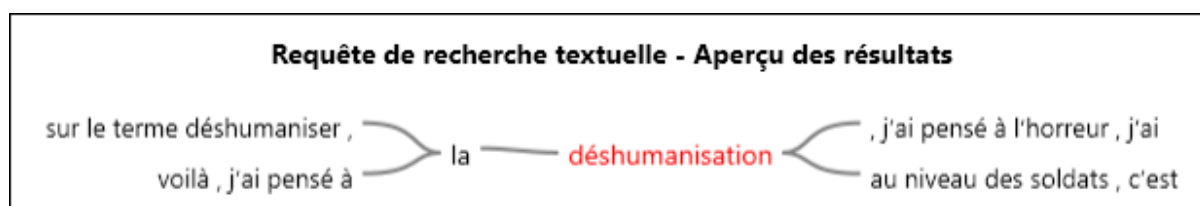
Figure 34 Requête de recherche textuelle

4. La qualification de la Shoah

La qualification de la Shoah dans les focus est très diverse¹⁹⁹, je l'analyse dans la partie consacrée à l'analyse de contenu des entretiens. Ici, je mets en avant le fait que seuls deux mots sont communs au plus grand nombre de focus. Le mot « massacre » avec 5 occurrences mais uniquement sur le lycée d'Honfleur et le mot « déshumanisation », avec 2 occurrences, uniquement sur un focus du lycée caennais.



Ce graphique, issu du traitement textuel du logiciel d'analyse qualitative Nvivo, met en avant les relations langagières du mot massacre qui apparaît comme un lien avec le terme génocide, et montre que le terme qualifie les tueries des Juifs dans l'esprit des élèves qui l'utilise. C'est la même logique pour le mot déshumanisation qui qualifie alors, dans son usage, la Shoah.



Ce graphique issu de l'analyse textuelle des focus d'après visite, montre les liens entre le terme déshumanisation et la Shoah. Il renvoie à l'horreur et au comportement des soldats engagés dans les tueries.

Cette absence de mots partagés que je vais analyser dans la partie consacrée aux entretiens, renvoie à la charge émotionnelle de cette question. Comment répondre de façon standardisée à une question portant sur la qualification d'un crime, si ce n'est

¹⁹⁹ Je m'intéresse ici aux occurrences des mots.

en se référant à un champ sémantique historique ou juridique ? Or, les deux seuls termes qu'ont en partage les élèves dans tous les focus n'appartiennent pas à ces registres. Massacre et déshumanisation sont deux termes qui qualifient un acte commis tant dans son ampleur que dans son horreur.

5. L'approche des protagonistes

Du côté des victimes

Pour parler des victimes, tant dans les focus tenus au lycée que ceux tenus au musée, après sa visite, trois mots sont les plus utilisés : Juifs, victime(s), morts.

Mots et focus	Lycée (occurrences)	Musée (occurrences)
Morts :	Total : 12	Total : 18
FG Honfleur 1	8	2
FG Honfleur 2	1	2
FG Victor Hugo 1	2	5
FG Victor Hugo 2	1	9
Victimes :	Total : 23	Total 49
FG Honfleur 1	8	3 (11 pour victime)
FG Honfleur 2	11	6
FG Victor Hugo 1	2	13 (6 pour victime)
FG Victor Hugo 2	2	2 (8 pour victime)

Juifs :	Total : 31	Total : 49
FG Honfleur 1	19	11
FG Honfleur 2	5	26
FG Victor Hugo 1	6	11
FG Victor Hugo 2	1	1

La visite de l'espace d'exposition amène à une personnification plus forte des victimes de la Shoah qui sont aussi qualifiées au singulier. En effet, après la visite effectuée, dans les entretiens, je peux distinguer le mot « victimes » utilisés 24 fois et son singulier avec 25 occurrences. A 49 reprises le terme sera emprunté tant au pluriel qu'au singulier, par les élèves qui entrent dans le registre de la victimisation plus fortement, une fois la visite menée. Mais de quelles victimes s'agit-il ?

Le mot « Juifs » est plus utilisé, 49 occurrences dans les entretiens post-visite contre 31 pour ceux tenus dans les deux lycées.

Deux focus connaissent une évolution importante dans l'emploi du mot « Juifs », mais aussi dans celui de victimes à savoir les groupes 2 d'Honfleur et de Caen. Ainsi, il apparaît que les élèves citent plus nettement les Juifs, après la visite du Mémorial de Caen, qu'avant.

Le terme de « déportés » est par contre peu utilisé, deux occurrences au lycée et une seule au musée, comme si les élèves associaient celui-ci à des catégories plus larges que celle de « Juifs » et absentes de l'espace d'exposition.²⁰⁰

En regardant de façon fine, quelles relations sont établies entre le mot « Juif » et le reste des mots utilisés, il apparaît que quatre catégories d'utilisation du mot sont visibles.

La première renvoie à tout ce qui touche à la spoliation des biens, la seconde aux corps des victimes, la troisième à la persécution et enfin la quatrième à

²⁰⁰ Le Mémorial de Caen a fait le choix de distinguer les déportés autres que les Juifs et de les placer dans un espace d'exposition différent, après celui consacré à « Génocide et violences de masse. »

l'antisémitisme. Les Juifs sont donc classés dans quatre registres et les victimes du génocide sont là : les Juifs empoisonnés, alignés, nus, exécutés, exterminés, creusant un trou, dans une fosse, un fossé, en train de mourir. Les mots que j'utilise ici sont ceux employés par les élèves et associés au terme « Juifs ». La catégorie relative aux corps des victimes est la plus importante, ce qui montre que le côté souffrance physique marque le plus les esprits des jeunes.

La visite a bien marqué les élèves dans le sort réservé aux victimes. Celles-ci sont vues au travers des persécutions davantage que dans ce qu'elles sont, femmes, enfants, hommes, jeunes, vieux, ruraux, urbains... Lors des rencontres dans les deux lycées, pas plus de précision sur la nature même des victimes. Le terme « Juifs » est relié alors à 6 millions de morts, aux termes humiliation et massacre. « *Ces victimes sont d'abord les populations et les individus emportés par des entreprises génocidaires* »²⁰¹ et en racontant l'histoire des victimes, « *le discours de la mémoire nous incite à réagir à la souffrance d'autrui* ». Je reviendrai sur cette analyse dans la dernière partie de ma thèse mais par les occurrences présentés ici, je peux identifier que la place des victimes évolue après la visite et que celles-ci constituent une catégorie générique propre, victime.

Du côté des bourreaux

La désignation des bourreaux dans les entretiens montre là aussi une évolution. En effet, si « Vichy » apparaît comme le plus cité avec 19 occurrences dans les focus tenus aux lycées, ce sont les « nazis » qui sont les plus cités lors des focus du musée. Vichy est alors nettement moins cité avec deux occurrences pour les quatre groupes.

J'y vois une conséquence de la structure de mon questionnement avec l'usage des vidéo sur les commémorations de la Rafle qui ont centré le regard des élèves sur le cas de la France alors que l'exposition du musée était plus européenne dans son approche.

Hitler est cité 7 fois lors de la première série d'entretiens et nettement moins évoqué lors des focus du Mémorial alors que les « Allemands » apparaissent 15 fois dans les discussions, soit cinq fois plus que lors des entretiens tenus dans les deux lycées.

²⁰¹ Jacquet-Francillon, J., 2008, « le discours de la mémoire », Revue française de pédagogie (en ligne), 165, octobre-décembre 2008, consulté le 10/01/2017, <http://rfp.revues.org/1024> (page 10)

Ces bourreaux restent peu précis, ils ne sont pas mentionnés, comme si les élèves se trouvaient dans l'incapacité de les citer alors qu'ils ont pu les voir : « les soldats ordinaires », les SA, les SS ...

Il semble que les élèves s'inscrivent à ce stade dans une catégorisation binaire, victime/bourreau sans entrer dans le détail des catégories.

6. Les lieux

Quatre lieux sont les plus cités dans l'ensemble des focus. La France²⁰² arrive en tête avec 59 occurrences au total, dans les quatre entretiens tenus au lycée et 21 une fois la visite effectuée. Cela montre que les élèves sont centrés sur le cas de la France dans les premiers entretiens avec une place particulière pour la question de la Rafle du Vel d'Hiv qui est citée 27 fois. Une fois la visite du musée menée, 17 occurrences pour cette rafle.

L'Allemagne est peu présente dans les verbatim et les camps n'apparaissent vraiment qu'après la visite effectuée. Les élèves connaissent les lieux de la Shoah, camps de la mort situés en Pologne, mais le manque de précisions sur certains lieux exposés dans le Mémorial (en Ukraine par exemple) montre que la connaissance reste vague. Comme je l'indique dans l'analyse des entretiens, les jeunes déclarent connaître la Shoah par balles, mais semblent ignorer le nombre total de victimes, les modalités des tueries et les localisations de celles-ci. Leur connaissance est donc imprécise et l'absence de précisions quant aux lieux géographiques de la Shoah s'inscrit dans cet ordre. Les lycéens savent où cela s'est passé ... sans dire exactement où !

7. Propos des élèves sur la Shoah

Lors des entretiens, les élèves sont amenés à qualifier la Shoah et apportent même un jugement sur les faits. D'après l'analyse textuelle et de fréquence des mots, il ressort que c'est sur le terme « responsabilité » que je peux identifier la plus nette évolution. En effet, lors des focus tenus dans les deux lycées, 29 occurrences sont recensées par le logiciel d'analyse alors qu'elles sont 79, dans les verbatim d'après visite. Ce sont les deux groupes du lycée de Caen qui connaissent la plus nette

²⁰² La France comme pays, tant le lieu que la nation.

évolution, le groupe 1 du lycée de Caen passant de 9 occurrences au lycée, à 28 au musée, et pour le groupe 2 du même lycée, de 8 à 29 occurrences. Le premier groupe du lycée d'Honfleur utilise davantage le mot (de 7 à 15 occurrences). Dans les propos des élèves dans les lycées, le mot « responsables » n'apparaît que très peu, alors que je dénombre 34 occurrences dans ceux tenus au musée. L'expérience de visite mettant en avant les victimes semble amener les élèves à partager, échanger davantage sur la responsabilité et le rôle des acteurs dans les crimes commis. Comme je le montre dans les analyses des entretiens, les échanges sont plus nourris, une fois la visite menée.

Si les termes « catastrophe », « traumatisant », « déshumanisation » sont cités, ils ne constituent pas pour autant des éléments de langage forts dans les propos des élèves.

De même, les termes de « commémoration » (10 occurrences au lycée contre 6 au musée), et de « mémoire » (22 occurrences au lycée contre 9 au musée) sont moins employés après la visite de l'exposition qu'après l'enseignement reçu en classe.

Que faut-il en penser ?

Les élèves des deux établissements scolaires semblent se détacher davantage dans leur raisonnement, de leurs cours, des connaissances apprises en classe pour s'approprier la matière à penser. Ainsi, dans les quatre groupes, la fréquence des mots « responsabilité » et « responsables » laissent penser que la question des acteurs et des causes d'action prend le dessus sur les enjeux de mémoire et de commémoration qui semblent plus présents au lycée, du fait même du programme.²⁰³

Enfin, le terme « antisémitisme » est peu présent : 7 fois dans les propos tenus aux lycées contre 2 fois au musée.

En conclusion, l'implication des élèves dans l'événement, sa signification, sa mémoire, évolue entre le lycée et le musée. L'expérience de visite permet une implication plus personnelle des lycéens qui, une fois la visite terminée, rapprochent le sujet d'eux-mêmes, pour dire ce qu'ils ressentent et pensent. Ils parlent alors au

²⁰³ Le programme d'histoire de Terminale amène les élèves à traiter de la question de la mémoire de la Seconde Guerre Mondiale.

présent et font des liens avec leur présent et la société dans laquelle ils vivent plus facilement. Ils basculent alors vers la question des responsabilités.

L'implication collective, c'est-à-dire, l'inscription des élèves dans le groupe est forte tant dans les entretiens tenus au lycée que ceux du musée. Ce collectif est alors celui du groupe convoqué dans les propos de chacun de ses membres lorsqu'il s'agit d'exprimer des idées.

Les Juifs sont évoqués comme victimes, rarement comme un peuple avec ses caractéristiques, et le terme « Juifs » renvoie à une catégorie sans attributs. Une fois la visite muséale menée, la victimisation est renforcée, les Juifs sont alors présents comme une partie d'un groupe plus large, les victimes des Nazis. Les précisions sur les populations, les acteurs des crimes, les lieux des crimes sont rares.

Enfin, une opposition binaire victimes/bourreaux est présente tout au long des entretiens et se traduit par une imprécision quant à l'identification des acteurs responsables.

8. Analyse de contenu des focus

Je propose ici l'analyse de contenu pour chaque focus avant de mener à la fin une analyse synthétique sur les thèmes qui se dégagent.

Analyse du groupe numéro 1, du lycée d'Honfleur

Ce groupe comprend les élèves E1- Pablo, E2-Chloé, E3-Marie, E4-Julie du lycée d'Honfleur et j'analyse ici les propos tenus lors des groupes d'entretien, au lycée et au Mémorial.

Focus groupe 1

Lycée : 27/11/2014

Après avoir eu un enseignement en classe sur la Shoah, les élèves du groupe déclarent tenir **leurs connaissances** du cours, des travaux réalisés dans le cadre de la classe (Marie, Chloé), mais aussi du film la Rafle et de connaissances établies auparavant et indépendamment du lycée (Pablo, Julie). A l'évocation du sujet, le premier mot qui leur vient à l'esprit est génocide, suivi du terme « massacre » des Juifs. La persécution contre les Tsiganes est moins connue, si les élèves déclarent avoir quelques informations, ils précisent de suite, en avoir « moins » (Chloé), ou que « *cela n'est pas reconnu* » (Marie). Enfin, Pablo rappelle qu'au « *niveau des cours, on est plus basé sur le génocide des Juifs que sur celui des Tsiganes* ». Le sentiment que le sujet est important, est là chez les élèves du groupe, mais il leur apparaît moins traité en classe, en cours, et de fait moins reconnu.

La Rafle du Vel d'Hiv, vue en cours, connue aussi grâce au cinéma, est **qualifiée** par les élèves de « *terreur (Marie), bêtise, massacre (Julie), d'horreur (Chloé), de violence* » (Pablo), elle est perçue comme « *une image (Pablo, Chloé, Marie), une illustration* » (Julie) de la Shoah. Les élèves ne mentionnent rien sur Vichy, l'Etat français, la police française et son rôle. Il faut une relance de ma part, pour que les termes de Vichy et de Gestapo arrivent par deux élèves (Marie, Pablo). Les propos des élèves du groupe, connaissant le sujet²⁰⁴, semblent un peu « flous ». La Shoah leur apparaît comme un tout dans lequel la Rafle du Vel d'Hiv ou Oradour-sur-Glane (Marie) sont des images. Il faut comprendre par-là que ces événements reflèteraient ce qui s'est passé dans le cadre de la Shoah. Si cela est effectivement vrai, il n'empêche que lors de la Rafle du Vel d'Hiv, le rôle de l'Etat Français et de sa police est singulier, et qu'il n'est pas possible de généraliser à partir de cet événement. Mieux, les élèves ont le sentiment d'avoir une connaissance limitée, « *on se concentre plutôt sur la Rafle du Vel d'Hiv et on en parle pas trop de ce qui s'est passé autour* » (Marie), ou encore « *on ne sait pas trop ce qui s'est passé ailleurs* » (Julie). Il faut comprendre ici, que les élèves du groupe, connaissent la Rafle du Vel d'Hiv, tout en déclarant être limités dans leurs connaissances, et en centrant leurs propos sur cet événement qui serait une illustration de la Shoah. Je note qu'au sortir

²⁰⁴ Les élèves ont vu le sujet en classe, visionné les discours de deux présidents lors du focus et ont eu la notice spécifique sur le sujet.

d'un enseignement dédié, la Shoah est définie globalement, le massacre des Juifs, sans qu'apparaissent pour autant les diverses situations dans cette histoire.

Après avoir visité le Mémorial de Caen, sur la qualification de la Shoah, les mots arrivent moins vite que lors de l'entretien de groupe au lycée. Une gêne certaine est présente²⁰⁵, j'y vois l'effet de la scénographie du musée, mais elle aboutit sur un choix de mots forts centrant les propos sur les victimes. En effet, alors qu'au lycée, les mots venant à leur esprit sont « génocide » (terme juridique) ou « massacre des Juifs » (terme générique), expressions qui montrent une volonté de qualifier la Shoah, au musée, les mots exprimés sont centrés du point de vue des victimes : « violence, atrocités » (Pablo), « humiliation » (Marie), « inhumain » (Julie, Chloé). J'observe donc un glissement dans le positionnement des élèves. Au lycée, ils parlent depuis leurs connaissances, cherchant à qualifier la Shoah. Au musée, ils réagissent en fonction de ce qu'ils viennent de voir, essentiellement les victimes. L'apport émotionnel est réel : *« je trouve qu'on ressent plus avec les photos, les témoignages des personnes (...) et c'est encore plus poignant et on peut arriver à ressentir encore (plus) ce qui s'est passé qu'au travers des textes officiels ou autres »*. (Chloé) *« Les objets (qui appartenaient à des personnes) avec des noms, cela donne une dimension plus humaine que les simples textes »*. (Marie) Julie se joint à cette dimension émotionnelle exprimée en précisant qu'avec *« les témoignages, on ressent beaucoup plus l'atrocité commise »*. Par cette dimension empathique, certains élèves s'impliquent dans ce passé pour s'en rapprocher et en parler avec des mots qui mettent en avant leur ressenti.

Après la visite, une dimension nouvelle apparaît avec le côté organisé du crime. Pablo précise qu'on *« peut dire aussi organisé »* pour décrire cette persécution. Le côté inhumain de la persécution ressort immédiatement et fortement avec Chloé qui insiste, *« oui mais surtout inhumain »*.

L'espace d'exposition marque donc les élèves, Pablo cite les *« visages des gens »* et aussi une vidéo d'exécution sur le mur des photographies et la vidéo sur les ghettos. S'il introduit dans l'entretien la dimension marquante de l'exposition, Chloé, Julie confirment la même impression, plus particulièrement pour les images de

²⁰⁵ A ma question, « après avoir visité l'espace, comment décririez-vous en quelques mots la persécution contre les Juifs et contre les Tsiganes ? », il s'ensuit 13 secondes de silence, quelques rires étouffés, sourires et j'ai relancé par un mot « simplement » pour libérer la parole.

massacres. La description des scènes reste cependant très impersonnelle, les élèves utilisant « ils », « on », la description reste globale et les acteurs ne sont pas mentionnés.²⁰⁶ La qualification de la Shoah a donc évolué entre le lycée et le musée. Les mots choisis pour définir la Shoah sont davantage centrés sur les victimes et surtout sont argumentés. Les élèves citent des termes et disent pourquoi ceux-ci leur viennent à l'esprit. Ils s'appuient sur une description de ce qui a été vu dans l'espace muséal alors qu'au lycée, leur ressenti reste plus général, inscrit dans un registre juridique (Génocide) ou générique.

Ce groupe temporaire de souvenir constitué de quatre élèves a été confronté à un questionnement identique entre la classe et le musée sur les trois notions centrales à mon interrogation : la responsabilité des acteurs dans la Shoah, le sentiment de lien (la continuité) des élèves avec cette histoire, la réparation de cette histoire.

Comment réagit le groupe face à la notion de **responsabilité** ?

Au lycée, celle-ci semble plus facile à accepter comme une notion relevant de l'Etat qui doit en assumer la charge²⁰⁷. La vidéo montrant François Mitterrand à la commémoration du Vel d'Hiv, et les réactions du public, permet un échange entre les élèves qui y voient une occasion ratée. Pour Chloé, le public attendait « *une reconnaissance* », et pour Marie, la « *France devrait assumer* ». Le discours de Jacques Chirac quelques années plus tard, est perçu comme les commentateurs journalistiques le décrivent, à savoir que « *c'est la première fois qu'un président de la République reconnaît l'implication de la France dans la déportation des juifs* » (Chloé), que « *c'est un grand pas* » (Julie), et qu'il permet de « *retirer un poids à la France* » (Pablo). Les élèves acceptent et expliquent clairement la responsabilité du président de reconnaître celle de la France. Responsabilité de reconnaître le rôle de la France dans la déportation, reconnaissance d'autant plus facile à admettre qu'elle se situe pour eux au niveau de l'Etat. A ce moment de l'entretien, le lien avec une responsabilité des citoyens ne se fait pas. A la question posée, « vous sentez-vous responsable de la Shoah ? », j'obtiens de suite quatre non. Or, dans cette interrogation, je ne précise pas de quelle responsabilité il s'agit. Ma question est très

²⁰⁶ Voir le chapitre consacré aux données oculométriques.

²⁰⁷ Je présente dans la partie méthodologique les séquences pédagogiques des deux enseignants des élèves.

large et ne permet pas une réponse facile. Aucun ne me demande de préciser mon questionnement.

Et pourtant, Marie m'explique « *qu'on n'était pas né* » et ne se sent aucune responsabilité comme citoyenne par rapport à cette histoire mais tient à préciser que si les conditions revenaient comme avant, « *c'est hors de question que je participe à ce genre de choses* ». (Marie) Il s'ensuit un échange entre les quatre élèves sur le libre arbitre des individus en contexte de guerre. Si pour Marie, « je ne pourrai pas » participer à de tels massacres, Chloé précise « *que l'on ne peut pas savoir comment on réagirait car tout dépend des conditions* » et d'indiquer même que les conditions de l'époque ne lui sont pas connues ! Pablo interpelle Marie en lui demandant si elle ne pense pas que les gens de l'époque ne pensaient pas comme elle ? Et que malgré cela, certains ont fait certaines choses horribles ? Cet élève est le seul à replacer dans le contexte historique précis de l'époque le questionnement tout en précisant que les « avis sont divers » et que les policiers de cette période ne « *pouvaient pas désobéir aux ordres* ». Aucun libre arbitre des acteurs n'apparaît possible à ce moment de l'échange pour les quatre jeunes du lycée d'Honfleur. Et pourtant, tous les policiers n'ont pas choisi de participer à l'arrestation des Juifs. Marie coupe alors la parole à Pablo et déclare « *personne n'est responsable quoi* ». Chloé et Julie réagissent par des rires à cette interpellation. Mais Marie reprend la parole et précise « *sauf les dirigeants, Hitler* ».

Cet échange montre toute la complexité et la difficulté des élèves à identifier des acteurs avec leur part de responsabilité dans cette histoire. Etablir une échelle des responsabilités semble bien impossible à ce stade de leur réflexion. Une vraie difficulté, apparaît avec des rires gênés à plusieurs reprises, surtout quand il s'agit de ramener le questionnement à leur échelle. A ma question directe sur la responsabilité sur la Rafle du Vel d'hiv, les élèves ont du mal à identifier les responsables de la décision, les acteurs de la mise en œuvre. Marie indique de suite « *les dirigeants qui ont commandé* » sans les préciser, à l'exception d'Hitler et « *ceux qui étaient sous lui et ceux qui ont fait l'acte* ». Si elle distingue une échelle de responsabilité, cela reste très vague. Chloé poursuit le propos en parlant des « *policiers et des forces de l'ordre françaises* » sans que pour autant la nature de leur responsabilité soit précisée.

Ainsi, se dégage dans le focus, un consensus pour définir globalement la responsabilité des dirigeants, des policiers, des civils, sans que des précisions ne soient apportées. Marie tente d'aller plus loin dans sa réflexion et nous indique que « *même avec un fusil sur la tempe, ils sont responsables, s'ils disent non, ok ils meurent mais peut-être que cela aurait sauvé des centaines de personnes* ». Cet élève ne distingue pas d'échelle dans la participation au crime, tous les acteurs sont responsables, alors que Pablo relativise les rôles en insistant sur la dimension arbitraire des choix et que Julie précise que « *la personne qui refusait d'obéir, de commettre un acte criminel était éliminée* ». A ce moment de l'échange, aucun élève ne mentionne le fait que la Shoah a pu se dérouler grâce à des acteurs croyant dans une idéologie nazie, antisémite. Une seule dimension apparaît, le fait que les acteurs de second rang n'avaient pas le choix ... d'arrêter les familles juives, de conduire les bus...

En résumé, au lycée, lors du premier entretien, les élèves identifient qu'il est de la responsabilité de l'Etat de porter la reconnaissance des erreurs du passé, qu'Hitler est le principal responsable de la Shoah, que des acteurs divers sont intervenus dans cette histoire, acteurs sans pouvoir décisionnel, n'ayant pas le choix de faire ou pas de tels actes criminels.

Une fois la visite du Mémorial effectuée, l'expression du groupe évolue. La question de la responsabilité arrive dans l'échange après celle des acteurs dans les images de massacres. En effet, c'est après avoir débattu sur les images présentées sur différents massacres que les élèves vont aborder la responsabilité. « *On ne regarde pas la tête de la personne au-dessus (des fosses)* », Marie prétendant connaître le contexte, et savoir de qui il s'agit, les tueurs, elle évite donc de les regarder. Elle porte son regard sur les images de massacres en se focalisant sur les victimes, et cela correspond à sa vision de la responsabilité, « *le régime nazi et plus particulièrement Hitler* ». Elle nous précise même, qu'en arrivant dans l'espace, « *avec le mur à l'entrée et en regardant les images, je ne me suis pas dit qui est responsable, c'est Hitler* ». Son regard est centré sur les victimes qui attirent toute son attention, les coupables sont certes vus, mais Hitler est le responsable de toute cette Histoire.

Pour Pablo, le contraste sur les photographies amène à voir en premier les corps des victimes qui sont nues, en blanc donc, alors que les tueurs sont en uniforme, avant de s'intéresser au reste de l'image. Il précise ensuite que le regard porté sur les bourreaux est troublant. En les regardant, il se sent « *intégré à la photographie* » et les regarder reviendrait à leur « *donner un accord* » sur leur action. Pablo identifie la responsabilité des acteurs, les tueurs, et précise que l'on ne peut concentrer la seule responsabilité sur Hitler. Il évolue dans son mode de pensée. Alors qu'au lycée, il mettait en avant le fait que les acteurs n'avaient pas eu le choix, au musée, il est davantage convaincu que des acteurs ont fait un choix, de tuer, et cela le perturbe. « *Cela ne se concentre pas que sur Hitler* » (Pablo). Comme il le mentionne cinq mois après la visite, les « visages des gens, des enfants, des gens normaux sans vraiment d'expression, cela m'a marqué », et ceci l'amène à considérer les choix des acteurs autrement que ce qu'il avait dit après avoir eu une leçon sur le sujet au lycée.

Chloé précise avoir regardé les tueurs et que « *certains ont même un visage rieur, ce qui est super choquant, déstabilisant* ». Pour elle, la responsabilité est avant tout celle d'Hitler mais aussi d'acteurs divers, « *ces personnes qui ont un sourire sur les images* ». ²⁰⁸ Hitler n'est donc plus le seul responsable, une évolution apparaît par rapport aux propos tenus au lycée.

Alors que sa parole était assez neutre dans le premier focus, Julie précise son analyse après la visite de l'espace muséal. Elle indique que la responsabilité de la personne qui tire est réelle, « *elle a une grande responsabilité, il ne fallait pas adhérer à ce parti* » (Julie). Cette élève évolue passant de la croyance que les tueurs « n'avaient pas le choix », c'était exécuter les ordres ou mourir, à l'affirmation que l'adhésion au parti nazi rend responsable ceux qui « *sourient sur les images de massacres ou de persécution* ».

Nous le voyons, trois élèves sur quatre de ce focus évoluent dans leur raisonnement lié à la responsabilité. Les images de massacres, les vidéos ont perturbé un premier raisonnement qui renvoyait systématiquement à Hitler et à l'Etat Français pour les Juifs Français, l'unique responsabilité de la Shoah.

²⁰⁸ Une photographie montrant un couple avec des SA permet de voir un homme en uniforme souriant derrière les deux victimes.

Cependant, un débat lors du focus tenu au Mémorial de Caen, est enclenché autour des propos de l'élève Marie qui n'a pas évolué dans ses propos entre le lycée et le musée. Cette dernière déclare qu'Hitler est fou, que cela « *s'appelle de la folie* ». Propos qui ne sont pas acceptés par le reste du groupe, Julie rejoint par Pablo, refusant que la folie explique la Shoah.

La présence d'Hitler dans l'espace d'exposition est faible. En effet, en arrivant dans la salle d'exposition, celui-ci est visible au travers d'une vidéo et d'un discours diffusé avec un haut-parleur. Tout visiteur entend cette voix, mais rapidement entre dans la pièce et se lance à la découverte des différentes zones. Notons, que le portrait d'Hitler, ses textes, discours, ne sont ensuite plus visibles. Ainsi, après avoir effectué la visite, trois des quatre élèves, pensent la responsabilité de façon plus précise, identifiant que des acteurs divers assument une part de la responsabilité de la Shoah. J'ai alors demandé aux élèves si l'espace muséal donnait une place à la question de la responsabilité. Seule Julie a répondu en m'expliquant que l'exposition se plaçait du côté des victimes et « *pas sur la responsabilité de celui qui a fait cela* ».

La visite a donc eu un effet sur l'acceptation de la notion de responsabilité par le groupe. Celle-ci se précise quant à l'identification des acteurs responsables, quant aux échelles de responsabilité. Lors du focus tenu au Mémorial, la responsabilité à titre personnel n'est cependant pas affirmée car « *on se sent visiteur dans cette histoire* » (Julie), « *car on ne l'a pas vécu* » (Chloé), « *car je n'adhère pas à ces idées* » (Marie).

Est-ce à dire que les élèves de ce groupe ne se sentent pas directement **concernés** par un tel sujet ?

Lors du focus tenu au lycée, les élèves expriment un sentiment de lien avec le sujet de deux manières : par son côté humain et par la nécessité de transmettre. Cette Histoire les touche par son côté inhumain, ils sont marqués par « *le genre d'atrocités qu'un homme peut faire sur l'Homme* » (Julie), « *cela peut nous lier dans le sens où on est humain* ». (Marie) Mais aussi par la nécessité de transmettre ce qui appartient à un héritage : « *on peut juste me le transmettre* » (Pablo), « *on est lié car on est français* » (Chloé) et d'expliquer par la suite qu'il faut transmettre cet héritage. Si pour Marie et Julie, le lien avec cette histoire s'exprime par le côté inhumain, ces deux élèves exprimant un lien avec les victimes d'actes atroces, pour Pablo, Chloé, il

s'agit d'un héritage à connaître pour ne pas le reproduire. Après la visite du Mémorial, Julie poursuit dans son idée, « *au niveau humain, on se sent lié car, à cause d'une idéologie, un être humain peut en enrôler d'autres* » et commettre des actes horribles. Marie affirme « *qu'on est quand même humain et cela peut se reproduire* », « *humainement, je fais partie de cette humanité qui a fait cela* ». Il apparaît pour ces deux élèves que le lien de continuité s'exprime d'abord par la dimension humaine de ce drame. Après la visite de l'espace muséal, ils ajoutent qu'il « *faut apprendre de l'Histoire* » (Marie), qu'il faut réfléchir.

Le sentiment de continuité chez Pablo et Chloé reste le même mais je peux noter une évolution dans le mode de pensée du seul garçon du groupe, Pablo. En effet, si ce dernier reste lié au sujet par une obligation de transmettre (le devoir de mémoire), l'émotion provoquée par la visite, et ce qui a été vu, l'amène à dire à propos de la Shoah par balles (la partie consacrée aux fouilles de l'équipe de P. Desbois) que « *c'est assez choquant et c'est quelque chose que l'on découvre maintenant et à quelque chose comme cela on est lié* ». Chez Pablo, la dimension émotionnelle, le sort des victimes le conduit à se déclarer lié au sujet plus fortement que par un seul de transmission. Il modifie son discours pour y introduire une dimension affective, humaine et le ton de sa voix dans l'entretien et cinq mois après montre à quel point l'émotion suscitée par la visite fut réelle.

Comment ces élèves conçoivent-ils la **réparation et vers qui ?**

Cette notion de réparation est repoussée aussi vite que ma question lors du focus tenu au lycée : « *pensez-vous que l'on peut réparer un événement aussi douloureux ?* »

La première réaction des élèves, les quatre, est de se demander « *comment on pourrait réparer ?* » « *Effacer les mémoires ?* » (Marie), « *on ne peut pas compenser cela* » (Pablo). C'est assez intéressant de noter que la notion qui leur est totalement inconnue amène de fait un questionnement immédiat sur la modalité de la réparation. Et si la réparation leur apparaît inconcevable, le dédommagement des victimes peut être accepté comme un geste pour apaiser. (Pablo et Chloé)

Si réparation il y a, elle doit être menée vers les familles des victimes pour Marie et Julie, vers la communauté juive pour Pablo et Chloé.

Un débat s'installe dans le premier focus. Les réparations économiques et financières sont les seules citées. La réparation symbolique, la reconnaissance de la « faute » n'est citée que par un seul enquêté, Chloé. Les politiques de justice transitionnelle²⁰⁹ sont totalement absentes. Et à la fin de l'échange, à ma question, peut-on réparer, Julie et Chloé me répondent oui quand Pablo et Marie ajoutent la nécessité de commémorer. La discussion dans le groupe a permis une évolution.

Ainsi, il s'avère qu'au lycée, dans l'entretien de groupe, la notion est peu « stable ». Tantôt vue comme une marque de reconnaissance, comme un geste envers les victimes et leurs familles, ou encore une commémoration, elle est également perçue négativement, « *s'excuser cela voudrait dire que l'on oublie* » (Julie), avec une association étroite excuse/oubli par Pablo et Chloé. « *On peut excuser mais ce n'est pas pour autant que les choses s'oublie* » (Chloé), le devoir de mémoire étant très présent dans leur esprit « *car il y a le devoir de mémoire* », (Pablo) ce qui suscite les rires des autres élèves déclarant « *tu récites ton cours* ». La pensée des élèves sur une telle notion, difficile, reste très dépendante de ce qui a été vu et appris en classe.

Après la visite du musée, à la même question posée, les réponses sont moins rapides à venir. Il ressort d'abord que pour Pablo, Chloé, Julie, le mot qui définit le mieux leur pensée est « irréparable. » « *On ne peut pas réparer des choses comme cela, mais c'est vrai que sur un plan politique...* » (Julie), « *on peut essayer d'apaiser les esprits, mais c'est irréparable* ». (Chloé), « *dans le sens où on ne sait pas déterminer les responsables, on ne sait pas qui peut réparer...* » (Pablo). Alors que pour Marie, il est possible de réparer les dégâts matériels.

Si dans un premier temps, la notion est rejetée, Chloé, Pablo et Julie développent ensuite le fait qu'une reconnaissance du rôle de l'Etat dans les massacres est utile pour les victimes (Chloé) et permet une cohabitation tant sociale que politique. (Julie) La réparation semble très négative pour les élèves alors que la reconnaissance est plus positive pour apaiser et vivre ensemble. Ceux-ci ne l'associent d'ailleurs pas à une forme de réparation. Par contre, Marie se met du côté du bourreau et indique que la reconnaissance du crime commis est « inutile » sauf « *pour cohabiter* » et n'est pas très utile car il ne reste que très peu de survivants.

²⁰⁹ Les politiques de justice transitionnelle ont pour objectif de juger les responsables de crimes et de permettre à un pays de s'engager dans la voie de la réconciliation. L'Afrique du Sud, l'Argentine ont, par exemple, mis en place de telles politiques.

La réparation fait l'objet d'un débat plus vif après la visite du Mémorial et un lien est établi avec la reconnaissance sans que les élèves y voient une forme de réparation (Pablo, Chloé, Julie). Pour eux, reconnaître devient alors une réparation.

Enfin, une élève qui rapporte la Shoah à la folie d'Hitler, ne voit pas l'intérêt de celle-ci. Dans ce débat, il est intéressant de constater que les élèves ont du mal à identifier le lien passé/présent car si une réparation a lieu, ou a eu lieu, c'est bien au nom d'une responsabilité par rapport aux générations en place et vis-à-vis des victimes et leurs descendants. Ces derniers sont également flous. Qui peut obtenir réparation ? Les descendants, la communauté visée ? Autant de questions soulevées qui montrent une réelle difficulté à débattre de notions qui ont pourtant fait l'objet de controverses dans le monde entier.

De l'apport de la visite ...

Marie déclare ne pas avoir appris plus de choses de la visite du Mémorial et a développé des arguments excessifs lors des focus telle que la folie d'Hitler mais a pu également parler du rôle des acteurs et montré une capacité d'analyse des rôles des acteurs dans cette histoire. Pablo déclare avoir appris plus de détails, une émotion²¹⁰ dans la précision des informations, dans les images des enfants, des victimes qui l'amène à être plus précis dans ses propos, à comprendre les rôles des acteurs, les responsabilités des uns et des autres. Seul garçon du groupe, Pablo est ému par sa visite et son raisonnement s'en trouve changé. C'est probablement l'élève le plus touché et le plus ému par la visite alors qu'au lycée il mettait à distance le sujet. Les autres membres du groupe sont même surpris par cette réaction²¹¹. J'ai pu observer, lors des deux entretiens, l'évolution de ce jeune homme, traversé par une émotion réellement palpable. Chloé marque une prise de conscience sur ce que l'homme peut faire face à de tels crimes. Enfin, Julie qui se sent liée au sujet par son côté humain, précise que la visite de l'exposition lui a permis de « *réfléchir plus qu'en cours* ». L'impact de la visite de l'espace muséal est réel sur la conscience historique des élèves de ce groupe. En effet, le rôle des acteurs dans cette histoire apparaît et un débat s'installe sur les responsabilités des uns et des autres dans la Shoah. La

²¹⁰ Pablo déclare une émotion et parle d'émotion et lors de l'entretien cinq mois après, il est encore ému par cette expérience.

²¹¹ J'ai pu observer et constater que les trois autres membres du groupe, trois jeunes filles, furent surprises de l'émotion dégagée par E1. Sa voix, ses silences sont forts et à l'écoute de la bande audio, on réalise qu'il fait basculer le focus dans l'émotion.

dimension émotionnelle de certains expôts amène les élèves à se questionner quant aux acteurs de tels actes. Ils expriment alors une conscience historique plus précise, en pensant les rôles des acteurs.

Trois élèves sur quatre déclarent vouloir parler de ce qu'ils ont vu lors de la visite : « *il faut une réflexion derrière* » (Pablo), « *j'ai besoin d'en parler* » (Julie), « *je suis bouleversée* » (Chloé qui déclare vouloir en parler chez elle). Seule Marie précise ne pas vouloir en parler car « c'est tabou » mais se sent concernée car il ne faut pas reproduire de tels actes. Elle fait alors un lien avec le vote. « *Hitler n'est pas arrivé comme cela, il y a eu un vote pour lui, je parle du Front National* ». « *Il faut faire attention au fascisme* ». Cette élève s'engage dans cette histoire au travers de la victoire aux élections du parti nazi en 1933 et mène une comparaison avec la situation politique de la France en 2014. Elle est la seule à aller aussi loin dans cette réflexion dans ce groupe.

Analyse du groupe numéro 2, du lycée d'Honfleur

Ce groupe comprend les élèves Sophie, Thomas, Carole, Elodie du lycée d'Honfleur et j'analyse ici les propos tenus lors des groupes d'entretien, au lycée et au Mémorial.

Focus groupe 2 :

Lycée : 28/11/2014

Mémorial : 11/12/2014

Sophie n'a pas participé au premier focus tenu au lycée mais était présente lors du second focus au musée. J'ai fait le choix de garder l'enquête E5-Sophie dans les verbatim du second focus, en effet, elle participe à ce moment-là aux échanges et interactions.

Les **sources de la connaissance déclarées par les** trois élèves sur la Shoah sont le cours, et pour Carole le film « la Rafle », pour Thomas quelques livres sans qu'il soit précisé lesquels. « *Je n'ai pas de titre en tête* » (Thomas). Cet élève mentionne aussi des documentaires vus à la télévision. Le film la Rafle a été vu par Thomas et Carole qui qualifient le film comme « *transmettant bien ce qui s'est passé* » (Thomas) car cela permet de voir « *les conditions dans lesquelles les Juifs étaient transportés dans les camps de concentration, ou même dans le Vel d'Hiv* » (Thomas).

Le cours d'histoire constitue pour ces trois élèves la source essentielle de connaissances. A l'évocation du sujet, le premier mot qui leur vient à l'esprit s'inscrit dans un registre qualifiant l'horreur de la Shoah. C'est un « *massacre* » (Thomas), « *traumatisant* » (Elodie), « *cruel* » (Carole). Dans ce cadre, la Rafle du Vel d'Hiv est qualifiée de preuve de la collaboration de la France (Elodie), « *d'opération de grande ampleur* », « *et que cela a marqué les esprits* » (Elodie). C'est « *cruel, pas humain* » (Carole). E6 précise que les « *nazis ont demandé aux Français, au gouvernement français, au gouvernement de Vichy de rafler les Juifs parisiens* ». Ce groupe présente des connaissances précises sur cet événement, même si toutes les responsabilités des différents acteurs ne sont pas maîtrisées.

Après la visite du musée, la qualification de la Shoah ne change pas.

Pour Carole c'est « *toujours inhumain, dur à imaginer en fait* ». Elle a du mal à réaliser et à se dire que cela s'est vraiment passé. Elodie dit « *inhumain* » et précise qu'avec les photos on prend conscience « *du côté usine, qu'ils sont vraiment exécutés à la chaîne* » et Thomas parle de « *cruel* ». Tout le groupe se rejoint autour de l'inhumanité de la Shoah et déclare prendre conscience du côté usine à mort de l'extermination des Juifs.

Si l'exposition permet de mieux prendre conscience de ce qui s'est passé, il n'empêche que les élèves ont du mal à « *imaginer en fait* » cette réalité (Carole). Sophie précise qu'on « *se rend plus compte de l'humiliation qu'ils (les Juifs) ont subie* » et de citer les images où l'on voit des Juifs laver le sol, ramasser les corps des camarades tués ou encore créer leurs propres fosses communes.

Et les élèves citent comme éléments marquants de cette exposition les photographies (Thomas, Sophie, Carole), et un dessin (Elodie).

Les images sont donc très marquantes et le dessin cité a rapport aux fours crématoires.

Au-delà de ces expôts qui aident à mieux prendre conscience de la réalité du crime, Thomas, Carole, Elodie voient les objets et les témoignages comme les expôts les plus marquants. En effet, pour Carole le cahier de l'institutrice (présent au début de l'exposition) est fort car il présente les persécutions contre les Juifs. Les témoignages écrits d'un policier autrichien membre des Einsatzgruppen et d'un Juif membre du Sonderkommando sont forts également en émotion pour Thomas et Elodie. Seule Elodie mentionne avoir été choquée par les images des personnes mortes sur le trottoir dans la rue. Les trois autres élèves expriment une émotion certaine mais au pas point de se définir comme « *choqués* » par ces photographies.

La Shoah renvoie à différents termes pour les élèves : la déshumanisation, l'horreur, l'usine de mort et toutes les parties de l'exposition qui présentent des photographies permettent d'aller vers ce ressenti selon eux.

Comment réagit le groupe face à la notion de **responsabilité** ?

Au lycée, les trois élèves du focus réagissent en reliant responsabilité et mémoire. En effet, ils acceptent la notion en mettant en avant le fait qu'ils « *sont responsables de transmettre la mémoire* » (Thomas) et en se positionnant vis-à-vis d'une génération plus jeune. Ils définissent leur responsabilité en relais vers une autre génération, s'inscrivant en cela dans un devoir de mémoire que je n'évoque jamais, volontairement, dans l'entretien. La responsabilité est ainsi définie au lycée comme étant du ressort de la transmission. « *Faire passer la mémoire et continuer à en parler* » (Carole). Cette mémoire de la Shoah, véritable legs, s'entretient en l'apprenant, et se transmet vers les plus jeunes pour ne pas commettre les « *erreurs du passé* » (Thomas). Aucune perception de la dimension vivante de la mémoire et encore moins de la fabrication de celle-ci ou des débats d'histoire. Le discours de Jacques Chirac est perçu comme une reconnaissance, à ce moment-là, de la responsabilité d'un régime, Vichy, et non du rôle de la France (Carole). Les trois élèves sont en accord pour me préciser qu'il s'agit bien de Vichy, d'un régime politique à un moment donné, qui porte la responsabilité des crimes commis. « *Ce n'est pas l'Etat actuel en fait, c'est l'Etat de Vichy* » (Thomas). Ce à quoi, j'ai réagi : « *malgré tout, c'est l'Etat actuel qui reconnaît la responsabilité* ».

« *Oui, parce que personne avant ne l'a fait donc il fallait quand même une autorité, l'autorité de la France qui reconnaisse aussi, pour clarifier les choses* » (Thomas).

Ainsi, ce groupe conçoit au lycée, la responsabilité comme relevant de l'Etat avant tout pour reconnaître la responsabilité d'un régime politique, d'un Etat à un moment donné, dans les crimes commis et non celle de la France.

Je vois dans cette distinction, une réminiscence du cours²¹² sur les débats vus en classe, sur les politiques de la mémoire de la Seconde Guerre Mondiale.

Après avoir visité le Mémorial, les élèves me précisent que la responsabilité n'est pas présente dans l'espace d'exposition. Les élèves n'y trouvent pas une mention précise des responsables et ils déplorent ce manque d'indications textuelles. « *Je ne pense pas qu'elle soit abordée* » (Thomas), « *je n'ai rien vu dans l'espace* » (en lien avec la responsabilité) (Elodie), « *je suis aussi d'accord* » (Carole) qui mentionne, cependant, qu'il y a quelques éléments qui en parlent sans dire de quoi il s'agit. « *Pareil, je ne trouve pas que les responsables soient vraiment marqués dans cet espace* » (Sophie).

Je leur ai demandé ensuite si leur conception des responsabilités de la Shoah a évolué depuis la dernière fois, c'est-à-dire le focus mené dans leur lycée. Les quatre élèves répondent alors qu'ils n'ont pas changé de point de vue et que le régime nazi et Hitler sont les responsables de cette histoire. « *Pour moi, c'est toujours le régime nazi qui est le plus responsable* », mais Sophie tout comme Elodie ajoutent que les populations ont aussi joué un rôle. Deux élèves sur quatre ont perçu une échelle des responsabilités et des jeux d'acteurs. Mais cela reste très vague et générique : « *je trouve que les populations autour ont été aussi responsables avec les boycotts (...), indirectement ils ont aussi contribué aux massacres* » (Sophie) ou encore Elodie qui déclare que « *la population, elle aussi a participé un peu* ».

Les acteurs, témoins, bourreaux de cette Histoire, ne sont pas précisés et les responsabilités sont rattachées à Hitler et le régime nazi avec quelques nuances apportées par deux enquêtés qui introduisent l'idée que les populations civiles ont pu participer.

²¹² Je présente dans la partie méthodologique la séquence d'enseignement suivie par les élèves du groupe.

A la question de savoir si, après la visite, ils portent une responsabilité de citoyen vis-à-vis de ce sujet, les élèves sont assez précis dans leurs réponses. « *Je ne me sens toujours pas responsable de ce qui s'est passé* » (Thomas), Sophie déclarant la même chose alors que Carole précise qu'elle se sent « *responsable de faire perpétuer la mémoire* ».

La responsabilité s'exprime donc à deux niveaux : celle des actes commis portés au crédit d'Hitler, et la responsabilité des jeunes citoyens actuels de porter et de transmettre la mémoire des événements.

Le sentiment de lien avec ce passé semble s'établir au travers du prisme du devoir de mémoire. Cependant, la visite de l'espace muséal a entraîné une légère évolution dans l'expression des élèves.

Lors de l'entretien de groupe tenu au lycée, Elodie déclare en premier ne pas sentir directement concerné par la Shoah. Thomas complète en ajoutant « *qu'une petite partie de nous est concernée puisque c'est dans nos origines, cela fait partie de notre histoire* ». Carole va dans le même sens que Thomas qui précise sa pensée à ma demande : « *les actes commis sous le régime nazi et sous Vichy, ce sont des actes criminels (...), nos familles ont peut-être été victimes (...) moi j'ai un arrière-grand-père qui a été victime de ça, qui a été déporté, donc du coup oui, on est lié à cela puisque nos familles ou des proches de notre famille ont vécu ça* ».

Ainsi, le sentiment de continuité, de lien avec cette histoire s'exprime au travers d'une histoire personnelle, familiale qui établit alors un lien avec une histoire nationale. Les valeurs humaines, les droits de l'Homme, sont totalement absents des réponses, et les trois élèves se sentent liés par cette histoire car elle fait partie de « nous » et qu'elle se doit d'être transmise. Le raisonnement est pauvre sur le plan historique et politique, il met à distance les valeurs qui sont derrière l'enseignement de la Shoah et se contente d'un devoir de mémoire compris et « récité ». Une fois la visite effectuée, les propos évoluent.

En effet, le sentiment de continuité s'exprime aussi par rapport aux conséquences de la Shoah. Sophie exprime en premier cette idée. Son sentiment de lien s'exprime d'abord par le fait que « *ça fait partie de notre vie parce que ça permet de construire autre chose* » et de façon très maladroitement explique que les choses ne seraient pas

tout à fait les mêmes si la Shoah n'avait pas eu lieu ! Elodie indique que la Shoah, « *ça a forcément influencé la manière de voir les choses* ».

Ainsi, lors de l'entretien au lycée, cette histoire fait partie d'un legs, d'un héritage qu'il faut à son tour transmettre, alors qu'après avoir effectué la visite du musée, le lien s'appuie sur le fait que la Shoah a changé la manière de voir (des élèves) les choses, de voir le monde.

Comment ces élèves conçoivent-ils la **réparation et vers qui ?**

Lors du premier focus mené au lycée, le terme réparer est difficile à définir pour les élèves. Pour Thomas, le mot semble inapproprié, car « *on ne peut pas réparer ces actes, c'est quand même des génocides* », et précise que ce mot, réparation, n'est pas approprié. La reconnaissance lui apparaît alors comme la seule voie possible, reconnaissance des actes, des crimes commis. Pour Carole, si la réparation est compréhensible, elle est impossible, et Elodie confirme ces propos. « *Il y a eu trop de souffrances... que ce n'est pas possible de réparer* ». Même avec des indemnités, « *cela ne ferait pas revenir les morts.* » A la suite de cet échange, Thomas va plus loin dans son raisonnement et m'explique que la réparation inciterait à oublier. En effet, pour cet élève, réparer le passé, sans qu'une précision soit apportée sur la nature même de cette réparation, permettrait l'oubli du crime.

Dans cet échange, seule la dimension financière de la réparation est mentionnée lorsqu'Elodie parle d'indemnités. La dimension morale et politique n'est pas connue et ne fait l'objet d'aucun développement, argument.

Qui serait alors en droit de demander réparation ?

Les victimes pour Carole aussitôt repris par Thomas qui indique « *les familles des victimes* » avec Elodie qui réaffirme, « *oui, les familles de victimes* ».

Lors de ce premier entretien, les trois élèves ne perçoivent pas ce que peut être une réparation et y sont très opposés. La dimension morale de la réparation est inconnue et mieux réparer serait la porte d'entrée de l'oubli. L'excuse officielle est aussi mal perçue. La reconnaissance et la commémoration suffisent pour les trois élèves.

Lors du second focus, Thomas, Carole, Elodie restent sur le même positionnement, « *c'est quelque chose d'irréparable* ». Il faut l'intervention de Sophie, absente lors du

premier entretien, pour préciser le terme même de réparation. Elle distingue les différentes modalités de la réparation et cite « *la réparation matérielle, morale et financière* ». Quand Carole et Thomas inscrivent la commémoration comme un moyen d'améliorer le deuil des familles (la commémoration qui soulagerait de la douleur), d'apaiser les consciences, Sophie leur explique qu'il s'agit d'une réparation morale. Après la visite du Mémorial, le groupe évolue et pense que les commémorations sont intéressantes en ce qu'elles permettent de ne pas oublier et de réparer moralement les crimes et d'apaiser les familles, les descendants des victimes. Cependant, seule Sophie comprend la notion de réparation avec ses différentes facettes, alors qu'Elodie refuse toute réparation matérielle ou que Thomas minimise les effets de la réparation en expliquant que « *cela répare qu'un peu* ».

Au final, l'expérience de visite a permis aux élèves de rentrer dans une réalité difficile à imaginer. « *Mettre des images sur nos idées et imaginer plus facilement* » (Carole), grâce à une exposition « réaliste » (Sophie). Ce sont là les deux expressions qui résument le mieux ce que ce groupe a vécu.

Analyse du groupe numéro 1, du lycée de Caen

Ce groupe comprend les élèves Mathéo, Amélie, Sonia, Anne, Salomé et j'analyse ici les propos tenus lors des groupes d'entretien, au lycée et au Mémorial.

Focus groupe 1 :

Lycée : 05/12/2014

Mémorial : 12/12/2014

Après avoir eu un enseignement en classe sur la Shoah, les élèves du groupe déclarent tenir **leurs connaissances** du cours du lycée mais aussi de celui du collège en classe de troisième (Sonia). Anne ajoute qu' « *en primaire, on m'en parlait déjà* ». Ce panel d'élèves est capable d'identifier une progressivité dans

l'apprentissage avec Sonia qui indique que « *plus, on avance dans les études et plus c'est détaillé* », « *c'est précis*²¹³ » (Anne).

Je peux qualifier ce groupe « *de précis dans ses connaissances* » au vu des réponses données et des propos tenus tout au long des deux focus. En effet, le film « la Rafle » est mentionné par Salomé, Anne et Mathéo, trois élèves ont pu lors de leur scolarité mener des projets ciblés en lien avec le sujet. Par exemple, Anne a fait un travail personnel encadré sur la résistance allemande, Amélie un travail, dans le même cadre, sur la Shoah au cinéma et enfin Sonia a réalisé un dossier documentaire sur le musée de l'Holocauste à Berlin et s'est ensuite rendue en Allemagne pour le visiter.

Enfin, Mathéo mentionne la présence d'un intervenant dans sa classe de troisième sur le sujet.

Avec un tel arrière-plan de connaissances, les élèves du groupe **qualifient la Shoah** comme étant tout d'abord un génocide de 6 millions de Juifs (Anne) et y ajoutent les homosexuels, les handicapés. Dès le départ du focus, ils élargissent le champ des victimes au-delà des Juifs, en expliquant que les persécutions contre les Tsiganes sont peu connues, restent floues et que cela reste peu évoqué dans le cadre scolaire. (Anne) A ma question, « *la Shoah vous fait penser à quoi ?* », les élèves ont eu une première réaction consistant à qualifier sur un plan historique le crime. Puis, à ma relance, que vous inspire cet événement, ils me répondent « *la déshumanisation* » (Mathéo), « *un événement tragique de l'histoire* » (Amélie) « *qui reste marqué* » (Salomé) dans les esprits, la mémoire. Mais également, une « *catastrophe* » (Amélie) que l'élève définit comme le sens du mot Shoah (Amélie et Mathéo) en Hébreu. Enfin, Sonia évoque la commémoration et Anne l'inhumanité du crime.

Le fait que Sonia évoque la commémoration m'a amené à demander à tout le groupe ce à quoi il pensait en premier quand on parle de la Shoah ou de la Rafle.

Pour trois d'entre eux, Anne, Salomé, Sonia, c'est le côté noir qui ressort et apparaît en premier. « *Car c'est ce qu'on nous a toujours montré, et rares sont les personnes*

²¹³ Il parle de l'enseignement de la Shoah et de sa progressivité.

qui en parlent dans la vie de tous les jours ou même à l'école » (Salomé). La commémoration arrive après le côté noir selon Sonia.

Les élèves du groupe expriment ensuite que le sujet est beaucoup abordé à l'École. « *Moi, je pense qu'on nous en parle trop* » (Anne) et en « *parler tout le temps, cela finit par nous désintéresser* » (Anne), et Mathéo d'ajouter « *qu'on en parle pas qu'à l'École mais qu'il y a aussi de nombreux documentaires* ». Un sentiment de trop plein apparaît à ce moment dans le groupe de discussion au lycée, c'est à dire au début de nos entretiens.²¹⁴

Dans un tel contexte, quel est le ressenti des élèves de ce groupe suite à la visite ?

Le côté inhumain apparaît de suite dans l'entretien qui a suivi la visite de l'espace d'exposition. Si, pour Anne l'humiliation est le mot qui qualifie le mieux la Shoah, c'est en s'appuyant sur l'extrait d'une vidéo qu'il étaye son argumentaire : « *une petite vidéo où l'on voit un monsieur qui analyse des photos et où l'on voit des femmes nues dans un champ et c'est vraiment de l'humiliation* ». Pour Amélie, Anne, Salomé c'est le mur de photographies qui évoque l'humiliation²¹⁵. Mathéo cite le témoignage du policier autrichien tout comme Sonia qui précise que « *si ce qui m'a marqué, c'est qu'il décrive tout et que d'un côté on sent qu'il trouve cela injuste* » et précise « *qu'il se contredit dans sa lettre* ». Des images, des témoignages mais aussi des objets marquent l'expérience de visite des élèves : cartable (Sonia), livre de Primo Levi (Anne), Broches (Sonia). L'émotion dégagée par ces expôts amène les élèves à réagir et à débattre autour du questionnement que je propose.

Comment réagit le groupe face à la notion de **responsabilité** ?

A la question de savoir si les élèves se sentent responsables de la Shoah, les dénégations sont immédiates, car leur réaction première est de me dire qu'ils n'étaient pas nés à cette période.

Est-ce à dire que les élèves de ce groupe ne se sentent pas directement **concernés** par un tel sujet ?

²¹⁴ Pour rappel, je vais voir à trois reprises les élèves, et ce moment que j'évoque est situé lors de notre première rencontre, au lycée et dans le premier tiers de l'entretien.

²¹⁵ Sur le mur de photographies, le mot est écrit en rouge.

Absolument pas, car leur argumentation s'étaye de suite avec plusieurs entrées. Pour Salomé, Sonia, la responsabilité acceptée est de « *savoir* » (cette histoire), pour Mathéo « *de transmettre aux plus jeunes* » ce que Sonia qualifie « *d'un devoir de mémoire* ». Les lycéens de ce groupe se sentent responsables de transmettre aux plus jeunes cette histoire, de faire vivre cette mémoire et renvoient la responsabilité des actes commis « *à tous les acteurs* » (Amélie, Anne), à toute « *personne qui a participé* » (Salomé), « *à tous ceux qui ont donné l'ordre, mené, participé* » (Anne) ou de façon plus restrictive, « *Vichy* » (Mathéo) Je peux distinguer deux niveaux de responsabilité, celle que les élèves imputent à des acteurs de cette histoire, et leur responsabilité, qu'ils assument de transmettre cette histoire.

Après la visite du musée, les élèves de ce groupe vont avoir un échange intense sur la question de la responsabilité. Tout d'abord, ils font le constat que celle-ci est assez absente de l'espace d'exposition. On y trouve davantage les victimes (Amélie) et il semble difficile de désigner des personnes. Mathéo précise même qu'il y a trop de « *responsables pour en désigner certains* ». La responsabilité semble « *globale* » (Anne), une responsabilité de groupe apparaît (Salomé) même si en sortant de la visite, on pense plus « *aux victimes qu'aux bourreaux* » (Amélie, Sonia, Anne)

Avant la visite, la question de la responsabilité est rapportée systématiquement à la question de la transmission, les élèves se voyant responsables de porter et transmettre l'histoire de la Shoah. Après l'expérience muséale, les élèves pensent la responsabilité collective, et ajoutent la responsabilité des acteurs de la Shoah dans leur réflexion. Ils se détachent alors de la conception qu'Hitler porterait seul la responsabilité du crime. Ce qui semble alors interroger les élèves, c'est cette échelle des responsabilités. « *Il y a beaucoup de catégories avec des mentalités différentes et c'est difficile de montrer du doigt* » les coupables. (Anne) Et face à cette difficulté à percevoir les échelles de responsabilité, les élèves expliquent que la responsabilité visible dans l'espace muséal est celle du groupe, des groupes qui ont participé aux crimes contre les Juifs, les Tsiganes. Amélie précise tout de même que l'on y voit une série d'acteurs, « *on voit les bourreaux, les Einsatzgruppen, les médecins* » mais de relativiser, rejoint en cela par Anne, et de conclure que ce sont les victimes qui marquent et qu'en sortant « *on se souvient d'abord des victimes* » (Amélie).

Il s'ensuit un débat vif sur le rôle d'Hitler dans la Shoah. Pour Salomé, Hitler est « *l'élément déclencheur* », mais pour Anne « *des causes autres expliquent le tout* », quand Mathéo explique qu'Hitler a su profiter des faiblesses des pays Européens.

Les élèves du groupe débattent sur la responsabilité collective ou individuelle. Si Salomé met en avant la responsabilité individuelle des acteurs, « *à partir du moment où tu tues quelqu'un, chacun a sa responsabilité* », Anne l'inscrit dans un contexte global « *oui, sa responsabilité propre, avec la mort des autres sur sa conscience mais c'est aussi un effet global* ». Et Sonia d'ajouter que « *certains ont pris la responsabilité de tuer des gens plutôt que de se faire tuer* ».

J'ai alors tenté de comprendre comment les élèves de ce groupe pensaient la responsabilité sur la Rafle du Vel d'Hiv. Pour quatre d'entre eux, la responsabilité revient au gouvernement de Vichy mais deux élèves mettent l'accent sur la responsabilité individuelle. L'échange porte précisément sur le policier parisien qui a participé à la Rafle du Vel d'Hiv. Est-il responsable de sa participation ?

Si pour Amélie, « *il porte une petite responsabilité* », Amélie introduisant alors une échelle des responsabilités, Sonia minimise son rôle, « *il n'était pas au courant* », et Anne d'indiquer « *qu'il a agi indirectement* ». Distinguer des niveaux de responsabilité est peu facile à faire et à penser pour les élèves du groupe qui débattent de façon importante sur cette notion de responsabilité et plus précisément que lors de l'entretien tenu au lycée. Au final, les élèves finissent par se mettre d'accord, sans que cela fasse l'objet de ma demande, pour me dire qu'il y a différentes échelles de responsabilité et que toutes les responsabilités donnent une responsabilité globale. Sonia affirme que « *la responsabilité de toute personne ayant vécu à cette époque qui a fait un geste qui amène une responsabilité globale* » et Amélie plus précisément m'indique que « *les différentes échelles de responsabilité, cela fait une responsabilité globale* ». Ce groupe cherche des causes, des raisons à des actions individuelles, et fait de la responsabilité globale la somme des responsabilités individuelles. Une échelle de responsabilités est même pensée, avec deux niveaux, l'Etat, le gouvernement puis les civils. Cette capacité à penser la responsabilité selon les acteurs et pas seulement en parlant d'Hitler, apparaît après la visite du Mémorial.

Enfin, le débat sur cette question de la responsabilité lors de l'entretien tenu au musée, se termine par l'affirmation que leur responsabilité, aux élèves, est de transmettre, « *la responsabilité de la mémoire* » (Mathéo), « *notre histoire* » (Salomé). Une affirmation identique à celle tenue au lycée.

Le sentiment de lien est déjà bien établi lors de la rencontre au lycée mais de façon différente, depuis Sonia qui est directement concernée par son histoire personnelle, celle de son arrière-grand-mère, jusqu'à Salomé qui se sent touchée car « *il y a des séquelles dans notre société et des personnes peuvent encore se disputer sur un tel sujet* », ou Mathéo et Anne qui sont concernés « *car cela fait partie de leur Histoire* » sans pour autant en « pleurer » et Amélie qui déclare être touchée quand elle « *est seule avec le sujet* ». Amélie et Sonia qui font des projets individuels en lien avec la Shoah expriment avoir été plus touchés par celui-ci car seuls dans ce travail.

Après la visite du musée, tous veulent transmettre cette histoire et en tirer une « *leçon* » (Sonia), une « *morale*²¹⁶ » (Mathéo) et expriment un lien fort avec la Shoah.

Comment ces élèves conçoivent-ils la **réparation et vers qui ?**

Lors du premier entretien, le groupe est réfractaire à l'idée de réparation car celle-ci n'apporterait rien aux victimes et à leurs descendants. Si pour Anne les réparations sont financières donc négatives, pour Mathéo, Sonia, Salomé la réparation doit se faire par le devoir de mémoire. Les destinataires des réparations sont alors les familles des victimes.

Au Mémorial, le groupe reste éloigné de toute idée de réparation, Mathéo précisant même que la plupart des coupables sont punis ou morts. Salomé explique que toute réparation ne suffira pas et Mathéo d'ajouter « *que la meilleure réparation qu'on puisse faire c'est la transmission* ».

Si, sur ce point, le groupe n'évolue pas par rapport aux propos exprimés au lycée, sur la place de la commémoration, une évolution est perceptible.

En effet, Amélie, Sonia, Salomé qualifient maintenant celle-ci d'inutile. « *Reconnaître la personne qui l'a vécu (l'événement) ou l'a fait oui, mais reconnaître après-coup l'acte commis par les descendants non* » (Salomé). Ou encore, Mathéo qui indique

²¹⁶ Une morale pour reprendre l'expression des élèves sans que ceux-ci explicitent sur quelles valeurs celle-ci se fonde.

que la commémoration serait « *très intéressante s'il y avait des tensions* » et d'ajouter qu'il n'y en a pas sur ce sujet. La commémoration devient symbolique de la volonté de reconnaître ou de montrer aux « *négationnistes* » (cités par Mathéo) que l'événement a existé et qu'il ne s'oublie pas.

L'idée de réparation était associée au lycée à celle de commémoration, au musée, elle est plus associée à celles de reconnaissance et de transmission. Sur ce dernier point, Mathéo interroge les autres membres du groupe, en précisant qu'il n'y a pas de tensions en France donc pas de besoin de reconnaissance.

En conclusion, l'espace d'exposition a marqué les élèves, le bilan de la Shoah, le sort des victimes, la cruauté des bourreaux, les modes d'organisation pour mener une telle tuerie restent gravés dans l'esprit des élèves qui repartent en affirmant avoir appris quelque chose, sortant différents de cette rencontre avec des mémoires douloureuses.

Analyse du groupe numéro 2, du lycée de Caen

Ce groupe comprend les élèves Mathieu, Camille, Pauline, Océane, Paul et j'analyse ici les propos tenus lors des groupes d'entretien, au lycée et au Mémorial.

Focus groupe 2 :

Lycée : 08/12/2014

Mémorial : 12/12/2014

Après avoir eu un enseignement en classe sur la Shoah, les élèves du groupe déclarent tenir **leurs connaissances de leurs cours** tant au lycée qu'au collège. Ainsi, Paul renvoie à l'enseignement reçu en classe de première, suivi en cela par les autres élèves du groupe. Cependant, Océane ajoute que la classe de troisième a permis d'apporter des connaissances, notamment en visionnant un film, « La Rafle ». Ce même élève ajoute les enseignements de Français qui ont permis l'étude de témoignages autour du film. Après l'évocation de l'Ecole comme cadre premier d'un apprentissage sur la Shoah, les élèves mentionnent le cadre familial. Océane mentionne que « *dans le cadre privé, j'en ai entendu parler, petite car c'est quelque chose qui marque beaucoup l'Histoire* », et les parents sont cités comme donnant

des explications lors du visionnage, dans le cadre familial, de documentaires, de films. (Camille, Paul). Ainsi, par les parents, « *j'étais déjà au courant par eux* » sur la Shoah.

L'Ecole depuis le collège jusqu'au lycée mais aussi la famille, sont les lieux déclarés de la construction déclarée d'une connaissance sur la Shoah.

Parmi les supports cités, les films, les documentaires sont le plus cités. Notons que Paul mentionne Maus²¹⁷, ce qui est unique dans l'ensemble des groupes.

Dès la rencontre au lycée, les élèves déclarent une insuffisance de connaissances sur le sort des Tsiganes. « *Moi, j'en ai très peu entendu parler* » (Océane), « *cela n'a pas été aussi mis en valeur dans les cours* » (Paul), « *je pense que les Tsiganes, contrairement à la Shoah, on en entend parler qu'en cours d'histoire* » (Mathieu). Camille et Pauline déclarent ne rien connaître sur le sujet. Après la visite, la place réduite des Tsiganes dans l'espace ne laisse pas les élèves sans réagir. « *J'ai trouvé que la partie sur les gitans, les Tsiganes, à part quelques chiffres qui montraient la violence enfin le nombre de morts, les photos ne montraient pas grand-chose* ». (Camille)

Avec un tel arrière-plan de connaissances conséquentes par rapport aux autres groupes, les élèves du groupe **qualifient la Shoah** d'inhumaine (Pauline, Mathieu), de barbare (Océane) et expriment leur dégoût (Paul), leur tristesse (Camille), et leur incompréhension (Mathieu). A l'occasion de ce questionnement, Mathieu m'explique se souvenir qu'à l'âge de 12 ans, il a visité le Mémorial de Caen avec ses parents et n'en garde pas un fort souvenir sauf la librairie et l'achat d'un ouvrage sur la Shoah « *plus adapté à mon âge* » et qu'il lui permit, plus que l'exposition, de prendre conscience de la réalité de la Shoah.

L'incompréhension face au crime, « *c'est difficile de comprendre comment on peut arriver à une telle chose* » (Océane) et « *comment autant de gens ont pu adhérer à ce mouvement* », est forte et montre un groupe d'élèves soucieux de trouver des explications à toute une série d'interrogations.

Après avoir effectué la visite du musée, la qualification de la Shoah évolue quelque peu. Paul met de suite en avant le côté méthodique, organisé du crime, déjà vu en

²¹⁷ Spiegelman, A., 1998, Maus, l'intégrale, Paris, Flammarion.

classe mais confirmé par le musée. « *Ils sont méthodiques dans leur monstruosité* ». (Paul). Ces propos emmènent d'autres élèves dans cette conception méthodique du crime. « *Rien n'est laissé au hasard (...) ils allaient droit au but, rien n'est perte de temps* » (Océane), ou encore la perception exprimée par Mathieu de l'évolution d'un processus, depuis la persécution jusqu'à l'extermination.

Comment réagit le groupe face à la notion de **responsabilité** ?

Lors de l'entretien tenu au lycée, le groupe dans sa totalité exprime un sentiment de responsabilité vis-à-vis de leur présent pour faire en sorte que de tels crimes ne se reproduisent pas. Si, comme le dit Camille, l'homme en général est responsable, c'est son humanité qui est interrogée par la Shoah, alors il doit en parler, transmettre cette Histoire pour lutter contre de telles idées, de tels actes. « *On est responsable devant la montée de partis extrémistes, antisémites et on est responsable devant cela, car si cela arrive encore aujourd'hui, c'est qu'il y a quelque chose qui ne va pas, c'est qu'il y a des problèmes et il faut les dénoncer* » (Paul). Et de citer la montée des extrémismes en Europe qui inquiète cet élève qui exprime alors l'idée que le vote est le rempart contre cela, et qu'il relève de la responsabilité de chacun. Une responsabilité qu'Océane qualifie de politique et sociale.

Enfin, l'antisémitisme est mentionné comme étant « *toujours là avec des petites choses* ». (Océane)

Une fois la visite de l'exposition effectuée, les élèves se questionnent sur la place de la responsabilité dans l'exposition²¹⁸. Paul relève que la responsabilité de l'Etat Français est très peu présentée. Océane déclare ne rien avoir vu sur la question de la responsabilité de la Shoah dans l'espace d'exposition. Pauline associe alors celle-ci aux Allemands. Camille mentionne le fait que peu de choses sont dites sur le rôle de Pétain dans la déportation alors que Mathieu déplore le fait que le nom « *d'Hitler est cité nulle part (...), qu'il y a aucun nom de responsable nazi cité* ». Et sur cette question de la place des nazis dans l'exposition, Pauline et Océane rejoignent cette idée que l'exposition est assez peu prolixe sur leur rôle dans la Shoah. Les élèves disent assez précisément ne pas avoir lu quelque chose sur la responsabilité de la Shoah dans la zone visitée du Mémorial de Caen. Ce constat met en avant le fait que les élèves attendaient un panneau explicatif sur le thème. Les responsables sont

²¹⁸ Cela fait l'objet d'une question dans l'entretien.

partout présents dans la scénographie mais ne sont pas mentionnés directement ou présentés dès le départ de l'exposition. Je me suis alors intéressé à cette notion de responsabilité abordée déjà au lycée et pour laquelle se pose la question des échelles des responsabilités.

Celle-ci est globale pour Pauline, c'est-à-dire qu'au-delà d'Hitler, « *c'est un peuple entier qui a, enfin c'est les gens qu'ont ..., la responsabilité elle est pour ceux qui ont collaboré, elle est pour ceux qui ont donné les ordres, elle est pour ceux qui ont même juste fermé les yeux* ». Paul conforte les propos de son camarade en affirmant que personne ne pouvait ignorer le sort des Juifs et que la responsabilité dépasse largement le cadre des dirigeants nazis. Une première approche par ces deux élèves distingue le fait qu'un homme ordinaire qui exécute un ordre qui a pour conséquence la mort de Juifs et qui le fait en toute connaissance de cause, est coupable et responsable de son acte, alors que d'autres non conscients ou contraints sans partager l'idéologie étaient dans une situation différente. Ils sont rejoints par Mathieu qui déclare : « *parce qu'il y avait une différence énorme entre un gardien de camp qui est volontaire et qui est au courant exactement de ce qui se passe et qui contribue aux massacres et un simple soldat qu'on envoie* » en le menaçant s'il n'exécute pas les ordres.

Camille propose de distinguer entre le soldat qui persécute les Juifs et prend des photographies, sourit et prend du plaisir à le faire, et celui qui n'a pas le choix. Ces réflexions sont la marque d'une pensée en action et révèlent également un manque de connaissances historiques que je vois par cette remarque de Camille « *je ne sais pas si les historiens prennent cas par cas tous les soldats* » pour identifier ceux qui ont agi par idéologie, ceux qui ont tué sans en avoir fait le choix.

Les élèves mènent de façon assez poussée la réflexion sur les niveaux de responsabilité et montrent que la question n'est pas abordée au lycée, avec même une méconnaissance des débats historiques sur le sujet.

Les élèves du groupe se sentent concernés par le sujet et dès le premier entretien, Paul a réduit²¹⁹ le débat en disant « *que l'humanité toute entière en est l'héritière* » et qu'il est de notre devoir de ne pas oublier, pour ne pas répéter les mêmes erreurs.

²¹⁹ Paul est l'élève meneur du groupe lors du premier entretien et certaines de ses affirmations sonnent comme une conclusion pour tout le groupe.

Mathieu et Camille reprennent cet argumentaire en insistant sur le rôle de chacun pour éviter que cela ne reproduise, « *pour faire attention aux régimes proposés (...) aux propagandes* ». Pauline, de son côté, s'inscrit, dans la nécessité de transmettre aux plus jeunes sans que cela ne devienne un « *poids sur la conscience* » (Paul).

Le sentiment de lien évolue peu une fois la visite effectuée mais amène, par contre, les élèves à se poser toute une série de questions. D'ailleurs, ils le reconnaissent eux-mêmes, « *on va se poser des questions (après la visite), question de la responsabilité, de la culpabilité* » (Paul), et mettent en avant le devoir de transmettre cette histoire. Ils sortent de l'expérience au Mémorial interrogatifs sur certaines idées comme la responsabilité, la réparation.

Comment ces élèves conçoivent-ils la **réparation et vers qui ?**

Le visionnage du discours de Jacques Chirac²²⁰ à la commémoration de la Rafle du Vel d'Hiv amène les élèves à considérer qu'il a fait un acte de reconnaissance d'une faute de la France pour ralentir et contrer la montée du Front National. Cette position est reprise par tous les élèves, et a fait l'objet d'un échange en classe avec leur professeur. Si le positionnement est partagé sur ce point, la réparation est perçue de façons diverses. Camille s'oppose de suite à cette idée de suite, alors que Paul perçoit toute la complexité de la notion et que Mathieu m'indique que réparer c'est permettre l'oubli. « *Réparer c'est aussi une façon de pouvoir dire, bon on répare et on va de l'avant, alors que ce qu'il faut faire c'est reconnaître, l'accepter* ». Pauline s'engouffre dans ce raisonnement, ajoutant même que l'on « *ne peut pas réparer, car cela pourrait recommencer* ». Cette idée de réparation, compliquée à saisir et difficile à accepter pour les élèves, est rapprochée de celle de l'oubli. Réparer reviendrait à effacer pour mieux oublier. Le groupe s'y oppose donc fermement.

Après la visite, Pauline évolue dans sa réflexion et indique que la réparation « *est nécessaire même si ce n'est pas évident de savoir quoi faire* ». Mathieu aussi change d'opinion, indiquant que « *ne pas le faire (réparer), ce serait un peu nier ce qui s'est passé* », rejoint en cela par Océane qui insiste sur la reconnaissance des fautes.

²²⁰ Les élèves de ce groupe ont vu deux fois ce discours : en classe et lors de l'entretien tenu au lycée.

A l'exception de Paul qui reste ancré à un discours de complexité, la réparation est une notion difficile à cerner. En effet, les responsabilités ne seraient pas assez identifiées parmi les différents acteurs. Le groupe évolue et perçoit davantage tout l'intérêt de réparations, une fois la visite effectuée. La charge émotionnelle, la présence d'expôts permettant de mieux se sentir lié à cette Histoire, semble produire un changement dans l'expression des élèves.

Cette visite, en délivrant des exemples de la Shoah au travers de témoignages, de traces véridiques, a provoqué une réflexion sur un ensemble de questions.

9. Analyse synthétique de l'ensemble des focus : que faut-il en retenir ?

Synthèse des propos des élèves sur la responsabilité, la continuité et les réparations

Quel sentiment de lien les élèves des quatre groupes expriment-ils ?

Les élèves des quatre focus expriment un lien avec cette histoire au nom de « l'humanité ». C'est le premier lien que les jeunes tissent avec cette histoire. Dans deux groupes, le groupe 2 d'Honfleur et le groupe 1 de Caen, celui-ci est renforcé par une dimension morale. Cette histoire les touche par son côté inhumain, ils sont marqués par « *le genre d'atrocités qu'un homme peut faire sur l'Homme* » (Julie), « *cela peut nous lier dans le sens où on est humain* » (Marie). Ce ressenti est plus fort après la visite du musée, les expôts ont alors joué leur rôle, mettant en lumière des scènes terribles et réelles du crime. Dans deux groupes, le groupe 2 d'Honfleur et le groupe 1 de Caen, ceci est renforcé par une dimension morale. Sophie, par exemple, exprime cette idée morale. Son sentiment de lien s'exprime d'abord par le fait que « *ça fait partie de notre vie parce que ça permet de construire autre chose* » et de dire que la vie serait différente sans la Shoah. L'idée que les quatre groupes mettent en avant, c'est qu'il existe une leçon à tirer de la Shoah et je note qu'aucun élève ne s'est mis en retrait, tous ont participé à l'échange, et un consensus se dégage pour affirmer qu'il y a une leçon à tirer de cette histoire.

Pour se sentir liés à cette histoire, les élèves font appel à l'identité humaine, à savoir que le côté inhumain de la Shoah touche forcément. Comment peut-on commettre de telles horreurs sur d'autres humains ? Ce questionnement qui apparaît après la

visite muséale montre que les élèves, à ce moment-là, pensent dans leur présent ce passé et ce pour la première fois. Ce rapport au temps qui constitue un des marqueurs d'une conscience historique s'exprime de la sorte dans les groupes²²¹.

La notion de responsabilité est centrale dans les entretiens.

Le choix des deux extraits vidéo des commémorations de la Rafle du Vel d'Hiv de 1992 et 1995, a permis le débat et les réactions des élèves. Il ressort des propos des enquêtés que si François Mitterrand qui est hué lors de la commémoration de la Rafle semble être l'exemple d'une non prise de responsabilité (pour les élèves), l'attitude de Jacques Chirac est associée à la responsabilité de la France. La responsabilité est visiblement plus facile à accepter si elle est portée au niveau de l'Etat qui se doit de reconnaître les erreurs du passé et surtout le rôle de Vichy. Pour les lycéens d'Honfleur, cette question du rôle de l'Etat dans la reconnaissance de la responsabilité du gouvernement de l'époque ou de la France (désaccord entre les élèves sur ce point) fait l'objet d'un échange s'inscrivant dans la continuité de l'enseignement reçu. Par contre, pour les élèves du lycée caennais²²², le rôle de l'Etat donne lieu à moins d'échanges, car dépassé par d'autres enjeux.

En effet, ce sont ces deux groupes caennais qui vont aller le plus loin dans la réflexion sur la notion même de responsabilité, s'interrogeant sur une possible échelle des responsabilités.

Trois groupes (Honfleur 2, Caen 1, 2) mettent en avant, dès les entretiens tenus dans les lycées, que la première responsabilité est de transmettre cette histoire. Sans parler de devoir de mémoire, les enquêtés se positionnent comme responsables d'expliquer, transmettre cette mémoire aux plus jeunes (FG Honfleur 2 et Victor Hugo 1) ou encore expriment un sentiment de responsabilité vis à vis de leur présent pour faire en sorte que de tels crimes ne se reproduisent pas. Camille indique même que la « *Shoah interroge l'humanité qui est en chaque homme* », d'où l'importance d'en parler, de transmettre pour éviter que cela ne se reproduise et pour lutter contre l'antisémitisme. Seul le groupe 2 du lycée de Caen va jusque-là dans sa réflexion.

²²¹ Je fais le choix d'y consacrer une analyse particulière dans la partie discussion de ma thèse.

²²² La question de la responsabilité fut abordée rapidement en classe sans distinguer les jeux des acteurs, l'enseignante restant essentiellement au niveau des idéologies qui ont rendu possible de tels actes.

Cette idée que la première responsabilité est de transmettre cette mémoire voire cette histoire apparaît dès le lycée et s'exprime également après la visite de l'exposition muséale. J'y vois l'inscription d'une leçon apprise en classe autour du respect des Droits de l'Homme, sans que les élèves mentionnent ceux-ci. J'entends par là, que les élèves me proposent un discours sur la nécessité de transmettre, au point que quand l'expression « devoir de mémoire » apparaît, elle suscite des petites railleries d'élèves vers d'autres, indiquant alors que « *cela sent la fiche de cours* ».

Si au lycée, très souvent la responsabilité de la Shoah est rattachée à Hitler, au musée, les propos évoluent. La capacité à identifier des responsables dans la Shoah autres qu'Hitler est perceptible dans l'ensemble des groupes.

Ainsi, le groupe 1 du lycée d'Honfleur ne parvient pas à établir une échelle des responsabilités lors de la rencontre au lycée, Hitler est le seul responsable de la Shoah, les bourreaux n'ont pas de capacité décisionnelle. Une fois la visite menée, les propos changent. Si Hitler reste le dirigeant, acteur essentiel et responsable pour Marie, pour les trois autres élèves du groupe, un élargissement des responsabilités apparaît. Le rôle de différents acteurs est mentionné, les photographies montrant des tueries ont eu pour effet d'interroger les élèves-visiteurs. La responsabilité des bourreaux est alors questionnée. L'autre groupe du même lycée évolue aussi dans cette direction avec deux élèves sur quatre qui posent cette question de l'échelle des responsabilités des acteurs. Mais cette interrogation reste générique, générale et peu précise. Le second groupe du lycée de Caen aborde également la question de la responsabilité avec la notion d'échelle de responsabilités mais ne parvient pas à penser celle-ci.

Le groupe 1 du lycée de Caen²²³ pense la notion même de responsabilité collective, une fois la visite effectuée, et identifie des catégories d'acteurs responsables parmi les tueurs. Un débat sur la responsabilité individuelle (Salomé) et la responsabilité collective (Anne) a même lieu au sein du groupe. Anne inscrit alors la responsabilité des individus dans un contexte global, recontextualise les choix des acteurs. Une véritable échelle des responsabilités apparaît et tout le groupe conçoit alors que ces petites responsabilités donnent lieu à une responsabilité globale. Dans les propos,

²²³ Dans ce groupe, les élèves disposent de connaissances plus complètes et ont mené des travaux personnels sur la Shoah, ce qui explique aussi leur capacité à penser la responsabilité.

certaines s'interrogent alors sur les causes des actions des individus embrigadés dans de telles tueries.

Si la responsabilité est d'abord et avant tout, celle des dirigeants qui se doivent de reconnaître les crimes commis par les Etats, les lycéens rencontrés se mettent dans une dynamique que je qualifie « de flambeau », déclarant devoir transmettre aux plus jeunes cette histoire. Mais de quelle histoire s'agit-il ?

Une histoire dont Hitler serait le seul responsable, tant les responsabilités des acteurs engagés dans ces crimes semblent difficiles à penser, à percevoir, à définir ?

Sur ce point, la visite du musée permet aux élèves de s'interroger sur les causes, les choix de certaines personnes pour persécuter, tuer les Juifs. Mais ce questionnement reste vague et a bien du mal à identifier les acteurs, leur libre arbitre, leur adhésion à une idéologie ou pas.

Si pour tous, la mémoire de ce passé ne peut pas s'oublier, le rôle que les élèves se donnent est de contribuer à transmettre cette histoire qui reste encore difficile à percevoir, à comprendre quant au jeu des acteurs dans ce crime contre l'humanité.

Il me semble qu'il est plus facile pour les lycéens rencontrés d'accepter et de parler d'une responsabilité collective plutôt qu'individuelle. Les élèves portent ensemble, dans ces groupes d'entretien, la responsabilité morale de transmettre pour ne pas oublier et ce dans un temps précis, celui de l'entretien. Ils se sentent touchés par le côté humain de cette histoire mais ne sont pas liés par un sentiment transgénérationnel. Après la visite du musée, et face à l'émotion dégagée par certains expôts, les élèves se posent davantage de questions.

L'idée de réparation rencontre une hostilité très forte dès les premiers entretiens.

Réparer l'irréparable est impossible, cette phrase résume ce qui semble être le point de vue qui réunit tous les élèves des focus groups.

L'approche de la notion est difficile au lycée car elle est largement méconnue des élèves. En effet, ignorant tout de ces modalités et de son existence dans notre

histoire et dans celle de d'autres pays, ils sont surpris par le questionnement autour de la « réparation ». Ainsi, dans le focus 1 d'Honfleur, les élèves s'interrogent de fait sur les modalités d'une telle réparation, Pablo et Chloé sont alors les deux seuls à exprimer la possibilité de dédommager les victimes, comme si celles-ci le réclamaient. Marie et Julie penchent davantage vers la commémoration nécessaire et seule utile pour ne pas oublier. Après la visite du musée, leurs opinions ne changent pas. Ce positionnement face à l'idée de réparation est identique dans le second focus du lycée d'Honfleur. Si deux élèves l'acceptent, elle leur apparaît cependant impossible à mettre en place. Pire, réparer permettrait l'oubli. Pour les autres élèves du focus, seule la commémoration s'impose. Dans tous les cas, la dimension morale et politique de la réparation est absente du débat, les dommages financiers sont cités sans lien avec des réparations économiques et financières déjà réalisés.

Les élèves du lycée caennais expriment la même difficulté à aborder la notion de réparation et à la concevoir dans toutes ses modalités. Cependant, le groupe 2 du lycée de Caen évolue, une fois la visite du musée effectuée. La visite a produit un effet visible dans les propos des élèves qui acceptent davantage la notion de réparation même s'ils sont toujours autant incapables de parler des modalités de ces réparations.

Synthèse des propos des élèves sur la visite de l'exposition

Je propose ici, une analyse de l'ensemble des propos des élèves sur l'espace d'exposition. Je m'intéresse à leur ressenti global sur l'espace, à ce qui a marqué et choqué lors de la visite, la Shoah par balles, les Tsiganes, les victimes et bourreaux et la place des vidéos. Ces éléments liés aux verbatim des élèves seront ensuite reliés aux données obtenues par les Eye-trackers pour avoir une analyse la plus complète possible.

La visite a marqué les élèves qui dégagent avec leurs mots l'émotion qu'ils ont ressentie. Tous les groupes n'expriment pas celle-ci de la même manière.

L'ambiance générale de l'exposition marque, par exemple, Pablo qui après, avoir écouté les autres élèves de son groupe, précise que « *les textes, les images et l'ambiance de la pièce en général* » l'ont impressionné. Il était seul dans la zone d'exposition, et comme il le dit, « *les images avec les morts, les visages des gens,*

l'atmosphère m'a bouleversé ». Ce ressenti se retrouve chez des élèves du lycée caennais, où l'espace d'exposition est ressenti comme proposant une ambiance obscure, sombre.

Pour d'autres élèves, les impressions sont plus précises. Ainsi, Julie affirme que la zone présentant les travaux du Père Paul Desbois est « *hallucinante* », et elle réalise alors le « *côté industriel* » de la Shoah par la photographie des tombes des victimes, « *voir autant de trous les uns à côté des autres* », est très fort pour elle. Julie ne distingue pas vraiment qu'il y a une mise en scène, parlant « *des vestiges* » pour les objets présents dans le sable, derrière la vitrine au sol. Par contre, elle établit le lien avec les photographies de la zone « *extermination de proximité* » et explique même que la mise en scène aide à réaliser que les images ne sont pas des fictions ! Le document historique, source primaire, est confronté à une mise en scène jugée si recevable qu'elle amène Julie à déclarer que « *l'on imagine réellement, et le fait qu'il y a les fouilles, cela dit que cela a vraiment existé, ce n'est pas une fiction* ». La mise en scène de la fouille joue son effet vis à vis du visiteur qui y voit la réalité pourtant exposée quelques mètres à côté.

Si Pablo décrit une ambiance générale, Julie a besoin d'une réalité à « *fouler par les pieds* », la fosse mettant en scène les excavations se trouvant sur le sol.

D'autres élèves s'identifient au sort des enfants et personnifient leur rapport aux objets. La chaussure est rapportée au sort des enfants trop jeunes pour être partie prenante de cette histoire et marque une grande partie des élèves. Il en est de même pour le cartable exposé.

Le ressenti est donc différent, entre la volonté de voir dans le musée des traces matérielles et véritables pour certains, l'identification et la personnification pour d'autres, et encore l'interrogation et les éclaircissements de « *certain points* ». Ces trois types d'approche résument le mieux la façon dont les élèves ont abordé l'espace muséal.

Si tous reconnaissent que l'ambiance est particulière dans cet espace, l'émotion vécue diffère selon les groupes et les élèves.

Le groupe 1 du lycée d'Honfleur est traversé par l'émotion lors de la visite, « *je trouve qu'on ressent plus avec les photos, les témoignages des personnes (...)*

comme cela c'est encore plus poignant et qu'on peut ressentir encore ce qui s'est passé qu'au travers de textes officiels ou autres » (Chloé). Ou, Marie qui indique que pour « moi c'est plus par rapport aux objets que l'on a retrouvé, objets qui appartenaient à des personnes avec des noms, cela donne une dimension plus humaine que les simples textes » et Julie qui déclare qu'« avec les témoignages on ressent beaucoup plus l'atrocité commise ».

Le ressenti global du groupe 1 de Caen met en avant l'ambiance dégagée par l'espace et qui est présentée comme obscure, sombre. La mise en scène est perçue comme mettant en « émotion » le visiteur.

Pour les deux autres groupes, le groupe 2 du lycée d'Honfleur et le groupe 2 du lycée caennais, le ressenti est concentré sur le fait d'avoir appris des choses, d'avoir pu voir des expôts qui ne sont pas présents au lycée. Carole pense que l'espace est « *bien construit* », qu'il permet de voir les différentes étapes de la persécution.

Thomas précise que cette visite a permis d'éclaircir « certains points. »

Cependant, les élèves de ces deux groupes ont le sentiment d'avoir appris plus au lycée qu'au musée et c'est l'expérience avec les débats (les focus) qui leur permet de se questionner : « *le fait de parler avec vous, les deux focus qu'on a eu avant et toute cette expérience, cela permet de comprendre qu'il y a autre chose (...) il y a des questions* ». Le ressenti de l'expérience de visite repose alors sur la capacité de l'espace d'exposition à faire émerger des questions. Enfin, ces questions sont abordées à la faveur de l'entretien mené après la visite.

Les expôts marquent les élèves de différentes manières.

Pour certains, les images sont marquantes voire choquantes. Ainsi, Pablo est marqué par les images, les visages des gens, des victimes et il cite la vidéo d'exécution présente à la fin du mur des photographies. Pablo introduit ainsi dans le focus auquel il appartient, cette horreur que Chloé déclare avoir vue également. Le plus choquant pour Sophie correspond à ce dessin d'un four crématoire, et pour Elodie à ces personnes mortes sur le trottoir dans la rue, visibles sur des

photographies. Pauline et Océane parlent des photographies présentes dans tout l'espace comme les expôts marquants de leur visite.

Ces images citées par les élèves sont autant des photographies prises par des témoins-bourreaux que des dessins réalisés par des déportés.

Les témoignages écrits présentés dans le musée sont marquants pour une partie des élèves. Dans le groupe d'entretien numéro 1 du lycée de Caen, les propos du policier autrichien ont impressionné Mathéo qui déclare choquant « *le truc des bébés ...* », alors qu'Anne précise ne pas être choquée car « *on y est sensibilisé, depuis longtemps, sur le sujet, on nous en a parlé beaucoup* ». Mais Mathéo lui coupe la parole et précise « *qu'un bébé quand même, quand tu l'imagines lancé* ». « *Oui c'est ignoble* » lui répond Anne mais cela ne la choque pas. Sonia intervient dans l'échange pour déclarer « *qu'on a l'impression d'être à la chasse* ».

Pour Thomas, Carole et Elodie, les témoignages sont les expôts qui marquent le plus.

Enfin, pour une partie des élèves, Chloé, Marie, Amélie, Salomé, Camille par exemple, le sort des enfants est ce qui a le plus marqué. La chaussure de l'enfant et aussi le cartable, sont alors les expôts cités comme marquants le plus les esprits car « *les enfants ne sont pas responsables* » (Salomé), car « *on a l'impression qu'il est encore là* », à propos du cartable avec l'écriture d'un garçon. (Amélie)

Les objets, témoins directs, sont très présents dans les propos des élèves.

Si pour Julie, la vitrine au sol, fosse permettant de voir les fouilles de l'équipe du Père Desbois, est l'expôt le plus marquant à la suite de la visite, pour Carole, c'est le carnet de la maîtresse qui marque l'attention et pour Sophie le film sur le ghetto de Varsovie.

Enfin, Sonia est marquée par deux broches, « *l'une avec un diamant et l'autre avec l'étoile juive* » car son arrière-grand-mère en possédait une qui ressemblait à cela.

Enfin, pour Mathieu, c'est l'ensemble des documents, des expôts sources directes qui impressionnent. « *C'est plus le fait de voir vraiment des documents réels qui peut marquer* » (Mathieu). Cet élève mentionne aussi des documents administratifs

montrant toute l'organisation mise en place pour identifier les personnes juives de celles qui ne le sont pas.

La perception de la Shoah par balles se caractérise par le fait que les élèves déclarent connaître celle-ci en amont de leur visite.

En effet, leur connaissance provient essentiellement de leur cours. Cependant, ils mettent en avant que l'exposition leur permet de prendre davantage conscience de la réalité de cette forme d'extermination. « *Mettre les Juifs dans les fossés et les aligner dans le fossé plutôt que de les tuer contre un mur* », nous déclare Pablo découvrant une modalité meurtrière inconnue. En effet, les élèves qui déclarent connaître la Shoah par balles, semblent découvrir son mode opératoire.

Dans le focus numéro 2 du lycée d'Honfleur, les quatre élèves déclarent ne rien avoir appris de nouveau ou de plus qu'au lycée mais notent cependant avoir pu découvrir les méthodes utilisées pour tuer les Juifs, et réaliser davantage ce qui s'est passé. La dimension concrète du musée, montrant au travers de photographies, d'objets et d'une mise en scène, l'extermination de proximité, l'exécution par balles, leur permet de prendre conscience d'une très douloureuse réalité. Plus précisément, ce qui les marque sur ce sujet, c'est d'avoir vu des Juifs creuser les fosses dans lesquelles ils sont ensuite exécutés. D'autres s'étonnent du nombre de morts. Ainsi Amélie souligne « *le nombre considérable de morts* », soit plus d'un million, et à ma demande, « tu ne le savais pas ? ». Amélie répond qu'elle s'avait que « *c'était un processus pour aller plus vite* ». Salomé intervient alors et qualifie les 1,5 millions de morts, « *d'impressionnant* ».

Mathieu et Pauline stipulent que ce qui les a marqués c'est « *la proportion, je ne savais pas qu'il y avait autant de Juifs parmi les 6 millions exterminés, exterminés par balles* » (Mathieu et Pauline précisent « moi aussi »).

Si la Shoah par balles est connue en amont de la visite, les élèves ne semblent pas avoir des connaissances précises sur le sujet : acteurs, nature et nombre des victimes. En classe d'histoire l'extermination dans les camps est abordée et fait

l'objet d'une étude assez précise alors que la Shoah par balles est assez absente avec parfois une image, un témoignage visibles dans les manuels scolaires. Sur le lycée caennais, l'enseignante déclare avoir parlé de cette extermination de proximité sans développer sous quelles formes et les élèves du lycée d'Honfleur ne disent pas à quelle occasion ils ont traité du thème. La Shoah par balles est donc « connue » des élèves qui l'intègrent dans l'histoire des camps d'extermination et découvrent lors de la visite qu'elle est très différente et s'aperçoivent alors qu'elle a eu des modes opératoires précis.

Du côté des regards des élèves sur les victimes et les bourreaux.

La discussion dans les groupes sur les images de la Shoah par balles, les deux séries sur Babi Yar et Mizocs, permet d'évoquer les bourreaux et les victimes.

Le regard porté par les élèves vers les bourreaux est moins important que celui porté sur les victimes. Je retiens sur l'ensemble des groupes, trois types de comportement vis-à-vis des tueurs.

Tout d'abord, le cas de l'élève qui a fait un choix en amont d'éviter de regarder les bourreaux. Ainsi, Marie explique que « *l'on ne regarde pas la tête de la personne au-dessus (des fosses)* » car elle connaît le contexte, elle prétend savoir de qui il s'agit. Cette élève ne regarde pas volontairement les bourreaux qu'elle connaît déjà et se focalise sur les visages des victimes. Pour elle, la responsabilité de tels actes appartient à Hitler et son idéologie, logiquement, elle ne cherche pas à identifier davantage les bourreaux pourtant visibles sur les images. Mieux, « *en regardant les images, je ne me suis pas dit qui est responsable, c'est Hitler* ». Ce choix volontaire d'éviter de regarder les tueurs ramène à la certitude de l'élève qui affirme connaître déjà la responsabilité de la Shoah. D'autres élèves évitent de regarder qui exécute les Juifs mais seule Marie l'exprime aussi clairement comme un choix assumé en amont de la visite.

D'autres élèves se posent des questions de conscience face aux images qui montrent des tueurs. Ainsi, Pablo explique que la mise en scène sur les photographies amène à voir en premier les corps des victimes. Puis il précise que le regard porté sur les bourreaux est troublant. En les regardant, il « *se sent intégré* » à la photographie et les regarder reviendrait à « *leur donner un accord* » sur leur

action. Dans cette explication, Pablo montre qu'il identifie la responsabilité d'acteurs, ici, les tueurs. Pour lui, on ne peut concentrer la seule responsabilité sur Hitler et le regard sur les bourreaux est réel mais il conscientise celui-ci. Cette conscientisation de son regard l'amène à regarder sans trop voir de peur de se penser en accord avec les actes commis.

Enfin, un autre type de réaction repose sur la signification de l'image à regarder. Chloé précise avoir regardé les tueurs et que « *certains ont même un visage rieur, ce qui est super choquant, déstabilisant* ». Cette indication est très intéressante, car elle montre que Chloé a regardé avec grande attention les images et plus particulièrement celles présentes sur le mur de photographies où l'on peut voir un SA en arrière-plan qui sourit, à proximité d'une femme et de son ami juif, victimes de persécution.

Certains élèves sont questionnés et surpris par l'attitude des bourreaux sur les photographies ou les vidéos. Ils oublient alors que ce qui est montré à voir relève d'images de propagande prises la plupart du temps par les bourreaux eux-mêmes.

Cette contextualisation des attitudes manque. Chloé, place le bourreau dans le contexte de la photographie : pourquoi sourire alors que l'on persécute une femme, sans pour autant faire le lien avec l'auteur de cette photo.

Du côté des bourreaux, aucune mention de termes comme soldats, SS, nazis, mais un terme générique : « tueur ».

Les élèves mentionnent pour les victimes, « *les visages des deux petites filles* » dont la famille est décimée, les Kirzner (Pablo) et aussi les corps entassés (Julie), « *j'ai surtout regardé les morts, ce qui est le plus choquant* » (Julie), « *je regardais les corps, même si c'est rapide* » (Marie), « *quand on vient directement sur la photographie, les corps sont nus, donc blancs et comme la photo est en noir et blanc, c'est la première chose que l'on regarde* » (Pablo). Enfin, Chloé, « *mon regard était attiré par les corps mais sur certaines photos je ne regardais que les corps* ».

Amélie explique que ces images sont prises à un moment « *figé* », que l'on voit le regard des gens et élargit son ressenti à l'ensemble des autres photographies, « *la photo avec l'enfant mort dans la rue, dans un ghetto, on voit une femme avec un regard vide qui passe, et une autre photo avec une femme de profil qui arrive à*

Auschwitz et on voit son regard vide ». Mathéo explique que le regard se porte d'abord sur les victimes car elles se situent au centre de la photographie et sont plus nombreuses que les bourreaux selon Anne. Enfin, Sonia précise que le contraste des tonalités joue également sur des images en noir et blanc. « *Ils sont blancs car les images sont en noir et blanc et les gardes sont habillés alors que les victimes sont nues* » (Sonia). L'apparence des victimes est aussi un caractère déterminant. Figées, nues, immobiles, soumises, les victimes sont regardées en premier par les élèves qui n'accordent presque pas de temps aux bourreaux. Dans tous les groupes, ces derniers ne font l'objet d'une discussion qu'à propos de la responsabilité alors que le temps passé à regarder les victimes est plus important.

Pour certains élèves ce qui choque ce n'est pas la photo elle-même mais la relation texte et image. « *Il faut mettre la photo avec ce qui est écrit et quand on lit avec la photo, c'est horrible* » (Camille). Mais tous ne lisent pas les cartels, Pauline m'explique avoir vu « en premier les corps » et précise ne pas avoir lu le cartel situé à côté.

Les élèves ont regardé les corps entassés, les corps sur le sol, les tas de cadavres présentés dans différentes images. Parfois, le regard s'est porté sur des visages mais de façon moins systématique.

Les victimes s'inscrivent dans un registre global : des corps, des tas de cadavres et parfois des visages d'enfants. Les mots restent vagues et ne précisent pas s'il s'agit de femmes, d'enfants, d'hommes. Pourtant les images montrent des victimes et souvent permettent une précision plus fine que les termes employés par les élèves qui restent flous. Enfin, il y a d'autres acteurs qui sont totalement absents, des témoins, villageois, qui observent, par exemple, depuis les hauteurs le massacre de Babi Yar.

Les vidéos assez nombreuses dans l'espace jouent un rôle différent sur l'expérience de visite des élèves.

Comme nous avons pu le voir lors de l'analyse des données oculométriques, plusieurs attitudes sont visibles face aux vidéos. Qu'en est-il de la place de celles-ci dans les propos des élèves tenus lors des focus groups ?

Marie explique avoir fait le choix de ne pas voir les vidéos avant la visite. Cette procédure d'évitement repose sur la violence des films. Ceux-ci sont trop durs à voir : « *Non (je n'ai pas regardé les vidéos) car je suis très sensible et de regarder des choses comme cela, ce n'est pas possible pour moi et je savais qu'il y avait des vidéos mais je ne pouvais pas (les voir), ce n'était pas possible pour moi. Voir des personnes qui vont se faire exécuter, je ne peux pas* ». Ici, le choix est établi en amont, je « savais ». Une élève reconnaît timidement avoir jetée un œil sur les films. Ainsi, Julie indique « *avoir passé l'œil dessus, je ne sais plus exactement mais je me suis attardé sur les photos qui étaient assez poignantes et si je voyais la vidéo ...euh... c'est retournant quand même* », et justifie son choix de ne pas voir la vidéo car elle sait que celle-ci peut montrer l'horreur, l'acte en action, la fusillade. Et à ma question, tu as « fait un choix » Julie me répond oui. Celui de ne pas regarder les écrans. J'ai alors demandé à cette élève si son choix était général pour tous les films et Julie me répond que non, elle regardait « *en fonction ... je passais un coup d'œil vite fait et après si cela m'intéressait je la regardais plus en détail* ». Ainsi, cette élève explique son choix, et évoque son attitude de visiteur : un choix est mené sur place en fonction des buts qu'elle se fixe et son regard sélectionne ce qui mérite d'être vu. D'autres déclarent ne pas avoir regardé les écrans car ils connaissaient le contenu qui est présenté comme trop difficile à voir. Carole déclare ne pas avoir cherché à regarder les vidéos car elle avait déjà vu celles-ci dans une visite précédente. A ma question alors, pourquoi ne pas avoir cherché à les revoir, elle précise alors qu'elles sont dures, violentes. Carole fait donc un choix d'évitement volontaire lié au contenu même des films. Amélie, « *je suis passé devant et je me disais, j'ai déjà vu* ». Elle, évite les vidéos car a déjà vu les contenus ou pense les avoir vu. Quant à Salomé, aucune vidéo ne fut regardée car « *même en cours, j'ai du mal à les voir, mais je les regarde car c'est en cours, mais j'avais décidé de ne pas les voir* » au musée. Salomé a donc fait un choix d'évitement car les vidéos la mettent mal à l'aise. Mathéo préfère lire « *les textes, les témoignages et regarder les photographies* » que de visionner les vidéos qui sont qualifiées de « *passives* » dans le musée.

Peu d'élèves affirment avoir fait le choix de regarder les films. Pablo et Chloé déclarent « *avoir vu tous les petits films* », c'est-à-dire les petits écrans vidéos présents dans l'espace d'exposition. Chloé apporte même une précision sur une

vidéo²²⁴ où « *ils amènent les personnes à exécuter dans la fosse et on les voit s'écrouler, bah comme ça, c'est un peu...* » coupée par Pablo qui ajoute « *sous les balles* ». Anne déclare « avoir jeté un œil dessus », préférant prélever de l'information dans les textes. Sonia déclare avoir regardé les vidéos avec les femmes et les enfants, les wagons avec des déportés, mais précise n'avoir vu que des extraits car « *c'est trop triste, trop dur* ».

Enfin, tous les élèves de tous les groupes déplorent le manque d'informations, dans l'exposition, sur les Tsiganes.

Dans l'ensemble des focus, les élèves déclarent avoir des connaissances sur les Tsiganes provenant des enseignements reçus en classe, même si pour Paul « *cela n'a pas été mis en valeur dans les cours* ». Mathieu précise même que contrairement aux Juifs, les Tsiganes, « *on en entend parler qu'en cours d'histoire, contrairement à tous les films et livres qui peuvent aborder la Shoah* ». Camille et Pauline prennent alors la parole pour dire qu'ils ne connaissent rien sur ce thème.

Les élèves qualifient le sort réservé aux Tsiganes de cruel, d'inhumain mais regrettent que pas plus de choses ne soient présentes dans les classes, dans les manuels. Une fois la visite du musée effectuée, le regret est encore plus fort. La zone consacrée aux Tsiganes apparaît petite, ne donnant que peu d'informations. Et ce constat, pour certains élèves, amène à penser que les connaissances déclaratives ne sont pas très conséquentes. Ainsi, Anne qui en conclut qu' « *au final, je ne sais pas ce que l'on reprochait aux Tsiganes* ».

Les élèves ont perçu que la place réservée aux Tsiganes dans l'espace est réduite et qu'elle mériterait une réflexion pour permettre d'apprendre davantage de choses.

Ces propos sur l'exposition permettent d'identifier ce que les élèves en ont perçu et je croise ces données avec celles des Eye-trackers dans les pages suivantes pour une analyse plus complète

L'analyse proposée des entretiens des élèves permet de mesurer l'implication personnelle et collective de ceux-ci dans l'approche du sujet. L'étude des occurrences, des fréquences lexicales a mis en avant que la posture des élèves

²²⁴ Vidéo présente à la fin du mur de photographies dans la zone d'exposition « de la persécution à l'extermination. »

dans les débats évolue avec la visite du musée. Le croisement des propos tenus au lycée et une fois l'expérience de visite réalisée, montre des évolutions, des interactions entre élèves et une manière de penser l'histoire de la Shoah apparaît. La visite a un impact sur cette conscience historique exprimée et les propos des élèves mettent en avant ce qui a marqué, choqué et de fait contribué à les faire évoluer.

Conclusion.

En sériant mon propos autour de mon objet de recherche, les modes de pensée des élèves sur la Shoah, il apparaît à ce stade de l'analyse des données que :

- Les focus groups ont apporté à tous les élèves une plus grande capacité à s'exprimer sur des questions d'histoire complexes. Ainsi, la notion de responsabilité est plus aisément débattue après la visite. Par contre, celle de réparation est mal acceptée avec même une résistance à cette notion.
- Il en ressort un rapport passé-présent plus complet. Les élèves de tous les groupes sont plus en mesure de parler de leur ressenti, une fois la visite menée, et établissent des liens passé-présent assez inexistantes lors des rencontres dans les lycées.
- L'enseignement de la Shoah dans les deux lycées suivis (et pour le panel retenu) donne peu de place à l'interprétation par les élèves qui expriment la satisfaction d'avoir pu débattre dans les entretiens post-visite ou encore dans le contexte familial après l'expérience muséale.
- L'émotion dégagée par les expôts joue un rôle dans les prises de conscience et amène les élèves à s'engager davantage dans les débats.
- La part du déjà su, et celle du perçu/vécu dans l'espace muséal est importante pour comprendre les réactions des élèves.
- Les focus groups constituent un dispositif central de mise en discours des émotions, des compréhensions de la Shoah, des notions fondamentales de responsabilité, de continuité, de réparation.

Sur le comportement des élèves dans l'espace muséal, l'analyse des données collectées permet de voir :

- le rapport aux témoignages, aux objets.
- Le rapport aux images fixes et mobiles.

J'ai ainsi pu caractériser cette expérience de visite en termes de durée, de déplacement, de rapport aux expôts.

Il reste à établir des liens interprétatifs entre les différentes données quant à la place de l'apprentissage muséale dans le mode de pensée des élèves sur la Shoah, mais aussi à qualifier la capacité des élèves à penser par l'émotion, et à exprimer un jugement sur les événements du passé. Quelle pensée historienne sur la Shoah présentent-ils ? Enfin, ont-ils tous la même appropriation de cette histoire ?

Chapitre 5 : Les élèves et la Shoah : quelles représentations entre la classe et le musée ?

1. L'intérêt des élèves pour le sujet

La transmission scolaire de la mémoire de la Shoah et plus globalement de la Seconde Guerre Mondiale est un enjeu didactique sensible. Je prends deux exemples dans mon entourage qui montrent à quel point la conception de cet enseignement pour les enseignants d'histoire reste marquée par le devoir de mémoire. Le collègue de mon fils, en classe de troisième, a reçu la visite d'un résistant déporté, une rencontre présentée par les professeurs comme un « *grand moment d'un devoir de mémoire* », insistant sur la chance des élèves, « *vous serez les derniers à vivre cela* ».²²⁵ Le Mémorial des victimes civiles de la Bataille de Normandie a ouvert à Falaise il y a plus d'une année et reçoit des visites de scolaires. Dans le quotidien local²²⁶, une enseignante d'histoire est interrogée sur l'intérêt d'une telle visite pour des élèves qui viennent du Mans. La réponse, « *cette visite leur permet de se confronter à la réalité* » et les élèves « *font partie de cette génération qui n'a plus accès à des témoignages directs pour les replonger dans cette période* », indique le souci du professeur de « relier » les jeunes à un passé douloureux. Faire vivre, replonger dans une histoire, prendre conscience de l'expérience unique qu'un homme a vécu il y a plus de soixante-dix ans quand on en a quinze... sont les expressions qui résument le mieux ce que l'on peut entendre et qui montrent l'engagement de professeurs dans des finalités morales et civiques. Pour ce qui est de la Shoah, les enquêtes menées à l'INRP (Corbel, Falaize, 2004) il y a plus de dix années montrent à quel point les enseignants accordent une place particulière à cette leçon d'histoire coincée entre morale et mémoire, et craignent les dérapages d'élèves peu conscients de l'importance du sujet (Ernst, 2008). Une tension apparaît entre les attendus sociétaux sur cet enseignement qui repose sur le « *faire valoir les droits de la raison contre les logiques passionnelles, combattre les dérives communautaristes, la revendication victimaire* » (Bossy, 2007, p.36) et le nécessaire « *patient travail de l'histoire aux injonctions désordonnées de la mémoire, bref historiser des événements de manière à pouvoir les lester de leur*

²²⁵ Propos tenus par l'enseignante d'histoire de mon fils pour présenter la rencontre avec le témoin.

²²⁶ Ouest-France du 20/03/2017, édition Caen.

intensité traumatique et en assurer une transmission rationnelle » (Bossy, 2007, p. 37).

Beaucoup de professeurs ont peur des réactions des élèves qui peuvent être de différentes natures. (Ernst, 2008, De Cock, Bonnafoux, Falaize, 2007). Elles peuvent d'abord exprimer une lassitude par rapport au sujet, un « ras-le-bol » face à des scènes de films vues en classe de troisième et présentées à nouveau au lycée, une incompréhension face à la sacralisation du sujet par l'enseignant qui n'acceptera pas de répondre à certaines questions « naïves » ou sur-réagira face à des questionnements qui lui apparaissent comme décalés.

Dans le cadre de ma recherche les élèves rencontrés ont fait le choix de travailler avec moi sur le sujet en acceptant de me rencontrer une première fois pour parler de ce qu'ils pensent de cette histoire, puis de visiter un espace muséal et de participer à un nouvel échange avant de me consacrer, cinq mois après, encore un peu de temps. Ils sont donc dans une situation différente, volontaires pour collaborer à cette recherche, ce qui n'a pas empêché certains d'entre eux de dire ce qu'ils pensaient de l'enseignement reçu sur la Shoah dans leur scolarité. Lors des entretiens menés dans les deux lycées, il ressort que le canal principal de la transmission est l'École. Marie (lycée d'Honfleur) illustre cela en déclarant dans l'entretien de groupe tenu au lycée, « *moi, j'ai mon professeur de français dans la tête qui a dit que certaines personnes remettaient en cause la Shoah* ». Elle illustre le fait que cet enseignement est souvent marquant aussi par les personnalités des enseignants qui en parlent aux élèves. Pour les autres élèves, tout ce qui a été vu, appris sur la Shoah est rapporté à un moment de l'école, du collège et du lycée. Pour quelques-uns, Camille, Mathieu, Pauline, le rôle des parents dans la compréhension de ce qui s'est passé fut très important, et cela à l'occasion du visionnage de films, de documentaires. Paul résume le ressenti global en expliquant que la sensibilisation sur le sujet se fait très tôt et il met en avant l'impact des films et des documentaires sur la découverte du sujet.

Une fois la visite du Mémorial de Caen réalisée, les élèves apportent plus de précisions que je qualifie de personnelles sur la façon dont ils abordaient la Shoah à l'École. En effet, si dans la rencontre au lycée, ils me disent qu'en gros, tout ce qu'ils ont appris sur la Shoah vient de leurs cours d'histoire, une fois la visite muséale

effectuée, 9 élèves (sur 17) déclarent que l'exposition leur a donné plus de détails, et qu'ils ont rencontré de nouvelles connaissances. Ainsi, Sophie qui déclare « *on a appris plus de choses, on a pu améliorer nos connaissances* », ou encore Amélie qui dit repartir de la visite avec plus de détails, d'informations. Mathéo et Pablo font la même déclaration, la visite a permis d'accéder à plus de connaissances.

Le premier enseignement de l'impact de la visite muséale sur les élèves est qu'elle a un effet d'apprentissage pour 9 d'entre eux sur 17. Les connaissances déclaratives (liées au cours et à des connaissances antérieures) sont précisées par des détails apportés par l'exposition.

Le second effet de l'exposition est de provoquer la réflexion chez les jeunes : avec le musée « *on dépasse le livre quand on regarde ainsi, que l'on s'attarde réellement. En cours, on passe facilement à autre chose, pas là, du coup on réfléchit plus* » (Julie). Chloé précise ce sentiment en indiquant « *qu'il y a une prise de conscience avec des personnes comme nous qui peuvent faire des choses horribles* ». Si tous les jeunes expriment avoir des connaissances provenant des cours suivis mais également pas d'autres médias, au sortir de la visite muséale, ils déclarent, à une majorité, s'interroger, se questionner. « *On repart sentimentalement différent* » (Salomé). 10 élèves sur 17 expriment un questionnement relatif aux responsabilités du crime, mais aussi à la capacité de l'homme à commettre de telles horreurs. Cela peut aller plus loin également avec Amélie qui exprime « *que les détails, les informations et les photographies vues au Mémorial, elle veut en parler car le tout l'a marquée* ». Elle exprime le souhait de communiquer, de partager et de faire venir au musée d'autres personnes pour vivre et se rendre compte.

Un groupe est différent dans son approche, le groupe 2 du lycée de Caen. A l'occasion du second focus groupe, les élèves en profitent pour dire comment ils ont vécu la classe d'histoire sur la Shoah. Leur parole est libérée par la modalité même de la recherche : les entretiens de groupe. Océane lance le débat en expliquant : « *j'ai appris plus de choses en cours qu'au Mémorial, mais le fait d'en parler avec vous, les deux focus et l'expérience, cela permet de comprendre qu'il y a autre chose, les actes des nazis ça soulève des questions sur les idées, les idéologies et comment nous aujourd'hui après tout cela, comment on doit le ressentir et le comprendre* ». Pauline complète les propos d'Océane en déclarant que « *je ne*

m'étais pas posée la question des excuses par exemple » avant de venir au Mémorial, ce à quoi Paul acquiesce avant de dire simplement que cette visite et cette expérience ont permis d'apprendre à se poser des questions. L'échange s'élargit au cours d'histoire par l'entremise de Camille qui établit une comparaison. En effet, elle indique que « *ce n'est pas en cours qu'on a ce genre de questions parce que le professeur fait son cours, et on est 30, on ne va pas ouvrir une discussion à 30, enfin on ne l'a jamais fait*²²⁷ ». Et d'ajouter « *c'est bien de pouvoir parler* ». Ce groupe est le seul à aller aussi loin dans sa réflexion et à exprimer le regret de ne pas suivre des cours donnant plus de place au débat d'histoire « *il est important qu'en sortant de l'Ecole, on sache penser* » (Paul).

Désir d'échanger, de débattre pour se questionner et interroger les autres points de vue (Pauline et Océane) sont les derniers mots qui concluent l'entretien de ce groupe une fois la visite effectuée au musée.

Malgré cela, l'Ecole apparaît comme le cadre premier de construction du savoir sur la Shoah.

L'intérêt que montrent ces élèves –tous volontaires– pour le sujet suppose qu'ils aient des connaissances. Celles-ci proviennent de différents média. Mais, il ressort que pour tous, les cours suivis au lycée sont la source principale de connaissance. Quelques-uns, notamment dans le lycée caennais, citent les enseignements suivis en classe de troisième. La seconde référence renvoie au film « La Rafle », film de 2010 réalisé par Roselyne Bosch, qui a été vu par la quasi majorité des élèves et qu'ils présentent comme permettant d'imaginer et de mieux réaliser ce qui s'est passé. Ensuite, apparaissent les travaux personnels encadrés dans les groupes du lycée caennais mais également la rencontre de témoins dans le parcours scolaire précédent. Enfin, le cadre familial est peu présent, il est mentionné dans un groupe par une élève qui provoque alors la réaction des autres qui confirment que le noyau familial permet de poser des questions et d'échanger sur un sujet comme la Shoah.

Que faut-il y voir ?

Tout d'abord, les conditions de l'enquête expliquent certainement le fait que la mention « du cours » comme source première de savoirs sur la Shoah, soit aussi

227 La présentation du cours par l'enseignante du lycée de Caen met au contraire en évidence qu'il y aurait à la fois cours dialogué et souci de faire débattre les élèves ... or, l'élève ne le perçoit pas ainsi.

importante. En effet, je constate que la parole des élèves se libère davantage au musée, une fois la visite de l'exposition effectuée alors que lors de nos premières rencontres, dans les deux lycées, les élèves ont donné des réponses « *supposées attendues* ». Les deux enseignants ont « préparé » les élèves, leur expliquant la modalité de la recherche en utilisant la notice rédigée à cet effet. En conséquence, les élèves mettent en avant les cours comme la source principale de leur savoir. Cependant, si ces derniers ont dans un premier temps « jaugé » mon positionnement, me donnant des réponses convenues (par exemple en n'omettant pas de dire que les cours de leurs professeurs sont la première source de leur savoir), rapidement, ils se sont écartés de ce modèle de pensée, livrant leurs réponses plus naturellement, et celles-ci me laissent penser que certains freins ont été levés. Le film « la Rafle » apparaît comme seule source extérieure. Les élèves ont visionné celui-ci dans un cadre privé, familial et non scolaire et mettent en avant qu'il leur a permis de davantage prendre conscience, de mieux imaginer ce qui s'est passé. Ce support de fiction aurait rapproché le sujet des élèves. La famille, cadre premier de la constitution d'une pensée sociale, n'apparaît que timidement dans l'ensemble des entretiens et une fois la visite du musée effectuée, les élèves mentionnent plus facilement avoir parlé dans leur cadre familial de ce qu'ils ont vu.

Institution socialisante en soi, la famille joue un rôle fort, dans les propos des entretiens cinq mois après. En effet, lors des visionnages des films de la visite avec chaque élève, la question fut posée de savoir avec qui ils en avaient parlé après. Sur le total des 17 élèves ayant mené la visite équipée des lunettes, un seul élève déclare n'en avoir parlé avec personne, et un autre ne pas en avoir parlé avec sa famille. Tous les autres, soit 15 élèves, évoquent des moments passés en famille après l'expérience pour parler de ce qu'ils ont réalisé. Je distingue d'après les propos des élèves deux types de situations amenant les jeunes enquêtés à parler avec leur famille. Pour certains – Chloé, Marie, Julie, Sophie, Thomas, Elodie, Sonia, Anne, Salomé, Mathieu, Paul - la discussion a porté sur le contenu de la visite, c'est-à-dire sur les expôts présentés et les questions qui y sont liées. Pour d'autres – Carole, Mathéo, Amélie, Océane - elle a été centrée sur la modalité même de l'expérience : l'équipement Eye-tracking et ses effets. Chloé, par exemple, explique avoir beaucoup parlé avec ses parents de ce qui l'a choquée et des Tsiganes. Elle déclare dans l'entretien de groupe juste après la visite : « *je sais qu'en rentrant chez moi, je vais*

en parler car c'est troublant, je suis un peu bouleversée ». L'émotion provoque son désir de partager son expérience et d'abord dans son cadre familial, ce qu'elle a fait (d'après ses dires cinq mois après). Sophie me déclare avoir parlé avec ses parents et grands-parents de la visite menée, et particulièrement des questions de responsabilité. C'est la même chose pour Thomas qui déclare en avoir parlé « *à mes parents et grands-parents* » et plus précisément des responsabilités et d'avoir débattu avec eux. Ces deux élèves mentionnent la présence des grands-parents dans le cercle familial dans lequel se sont produits l'échange et le débat autour des questions de responsabilité de la Shoah. Mathieu indique que c'est avec son frère âgé de 13 ans qu'il a le plus discuté. Lors de l'entretien de groupe d'après visite, Julie déclare « *moi j'ai besoin d'en parler, car c'est troublant, je suis obligée de parler de ce genre de choses, on ne peut pas le garder pour soi même si c'est dur* ». C'est avec sa sœur qu'elle m'apprend cinq mois plus tard avoir parlé le plus. Marie qui déclare, juste après la visite, « *je ne vais pas vouloir en parler chez moi, car dès que je suis sortie de l'espace je n'ai rien dit, j'en parlerai pas à mon professeur, c'est difficile d'en parler, c'est pire que tabou, c'est tabou d'en parler* », était visiblement sous le choc. Cinq mois plus tard, elle m'informe qu'en réalité, elle a parlé avec sa famille dès son retour à la maison pour détailler cette visite et ce qu'elle a ressenti et qu'elle en a aussi parlé avec les autres élèves du groupe, et notamment des responsabilités de la Shoah. Ainsi, la famille est très présente après la visite et les élèves ont très majoritairement parlé de ce qu'ils ont vu. Le cadre familial fut, avant toute chose, l'occasion d'un débat sur les expôts marquants (pour 12 élèves), les élèves présentant leur expérience de visite. C'est aussi, mais dans ce cas, le cercle s'élargit aux grands-parents ou aux frères et sœurs, l'espace d'un débat sur les chaînes de responsabilité qui ont rendu possible la Shoah. **La pensée des élèves s'est donc construite aussi après la visite par échange et discussions dans le cercle familial.**

Cinq mois après, neuf élèves déclarent avoir discuté et débattu avec les autres élèves des groupes de l'expérience de recherche mais également des questions liées à la responsabilité de la Shoah. C'est bien cette question qui retient le plus l'attention. L'échange sur ce qui a marqué les uns et les autres a été présent dès la fin de la visite et quelques semaines après, dans le cercle de la famille et celui des amis, les enquêtés tiennent alors des propos sur leurs ressentis. Mais ce qui

provoque de suite après la visite le débat c'est la question des responsables, du rôle des acteurs dans cette histoire.

Les groupes constitués dans cette recherche jouent d'un côté sur le partage de l'expérience d'élèves, et de l'autre sur le partage avec une mémoire sociale voire familiale (échanges dans le cercle de la famille). C'est bien dans ce cadre que progresse hors des institutions, dans une forme de rapport privé à ce passé, la pensée des élèves. Ces groupes fonctionnent en communautés temporaires de souvenir et sont devenus après la visite, l'espace de partage et d'échanges où se constitue une pensée de la Shoah.

On trouve confirmation ici de ce que le savoir scolaire se mêle au savoir produit dans les débats avec des pairs et des parents (Lautier, 1997, Tutiaux-Guillon, 1998). En effet, la Shoah n'est pas qu'un sujet d'histoire, c'est un phénomène socioculturel (Bartlett, 1932) qui s'inscrit dans des représentations sociales, c'est à dire un système collectif de pensée (Moscovici, 1961). L'acquisition de connaissances n'est pas un processus passif et fait appel à toute une série de schèmes de pensée chez chaque individu (Bartlett, 1932 ; Moscovici, 1961). Ces schémas s'inscrivent dans des références et des valeurs sociales. Cet ancrage dans une pensée sociale est déterminant et face à une histoire à apprendre, les élèves procèdent par analogie, établissant des rapprochements avec ce qu'ils connaissent déjà (Cariou, 2012). La matière historique devient un matériau vivant qui peut évoluer dans la pensée des élèves selon les contextes et les temporalités. La production d'un savoir historique ne relève pas uniquement de la classe, la visite du musée a sensiblement modifié les modes de pensée des élèves et l'expérience de visite confrontée au regard des autres élèves, des membres de sa famille a pu donner lieu à des débats. Ceux-ci je n'ai pas eu l'opportunité d'y participer et j'identifie ici un espace de recherche potentiellement très fort pour comprendre la production du savoir historique. Ces moments d'échanges constituent un temps fort dans la construction d'une conscience historique.

Manifestant un vrai intérêt pour le thème étudié, les élèves s'impliquent dans celui-ci, davantage une fois la visite muséale effectuée. **Ce que j'entends par implication c'est la capacité des élèves à « rapprocher » le sujet d'eux-mêmes pour le penser et en parler** ainsi que je l'ai montré dans le chapitre 4 de la partie

précédente. Ainsi, au lycée, lorsqu'ils décrivent les sources de leurs connaissances, ils le font en se situant dans un groupe plus large, celui des élèves. L'emploi du « nous » intègre le reste des élèves du groupe, et ceux qui parlent entraînent avec eux les autres dans leurs réponses. Ce « nous » du groupe est aussi très fort lorsqu'il s'agit d'évoquer les responsabilités de la Shoah par exemple. Après la visite du Mémorial de Caen, l'effet de la visite est visible par la plus forte implication personnelle des élèves dans les débats. Ils parlent en « je » pour dire ce qu'ils ont vu, ressenti et ce qui les interroge. L'évolution du « nous » vers le « je » montre une plus grande implication des élèves pour débattre et s'approprier le sujet. Pour autant, ils restent dans une expression collective dès qu'il s'agit de penser la Shoah comme un fait historique avec tout ce que cela implique.

2. Une pensée qui s'affranchit des cadres disciplinaires

L'histoire scolaire amène les élèves à placer dans une chronologie et dans un cadre spatial les événements historiques qui sont enseignés. Une grande part de l'activité scolaire, et des buts qui lui sont assignés, repose sur cette capacité à situer dans le temps et dans l'espace. C'est d'ailleurs ce qui provoque souvent la critique des élèves qui ne voient dans l'Histoire qu'une discipline à « dates ». J'ai donc cherché à comprendre si les élèves de terminale replaçaient dans un contexte, sur une ligne du temps les événements évoqués lors de la visite du musée. J'ai également regardé si la Shoah était située dans l'espace européen.

Les élèves tant au lycée qu'au musée ne situent pas la Shoah dans le temps. J'entends par là qu'à l'exception d'un élève, Pablo, qui indique que la chaussure de l'enfant exposée en vitrine provient du camp d'Auschwitz et qu'elle daterait de 1941 à 1943, aucune date n'est mentionnée dans les entretiens de groupe. Il est vrai que les questions posées ne se prêtaient pas à une périodisation de la part des élèves. Les élèves ne situent pas les événements observés lors de la visite dans un contexte, celui d'un processus d'extermination avec ses étapes, celui d'une guerre qui explique pour une part, la mise en œuvre de l'extermination de proximité. Cette chronologie, cette périodisation sont apprises en classe mais les élèves ne mobilisent pas ces

éléments pour situer ce qui est vu lors de la visite. A aucun moment, les élèves ne font référence à des éléments liés à la chronologie des faits, à une datation.

C'est une première caractéristique de ces temps d'échanges sur la Shoah. Elle est « hors temps », ou plutôt dans un temps que les élèves connaissent, la Seconde Guerre Mondiale, sans que des précisions soient apportées. Une Shoah hors temps, placée dans le cadre d'un conflit mondial qui n'est pourtant pas rattaché au crime.

Il apparaît dans les focus groups, que pour ces élèves, l'histoire n'est pas qu'une discipline scolaire qui situe d'abord et avant tout dans le temps les événements du passé. En cela, ils expriment un rapport au temps qui n'est pas sans rappeler ce que l'étude sur les « jeunes et l'histoire », menée par Tutiaux-Guillon et Mousseau en 1998, avait mise en avant. Mais aussi ce que les travaux en didactique ont mis en avant sur la conception du temps historique. Par exemple, hors des dates origine (1789) ou des périodes clés (la Seconde Guerre Mondiale), les jeunes ne ressentent pas le besoin de dater précisément (Lautier, 1997, Tutiaux-Guillon, 1998). Si le passé explique le présent et constitue l'arrière-plan de toute réflexion, dans les propos des élèves, le passé prend du sens lorsque la relation avec leur monde s'établit. (Audigier, 1998)

Une Shoah qui n'est pas située dans une chronologie et encore moins géographiquement.

Lors des entretiens, la localisation de la Shoah ne donne lieu à presque aucune occurrence. Si la France et l'Allemagne sont citées pour parler de la Rafle du Vel d'Hiv, des camps, la Pologne apparaît également pour évoquer Auschwitz. Les ghettos sont évoqués notamment lorsque le film qui les présente est abordé dans les entretiens. Les élèves identifient un lieu symbolique de la Shoah, le camp, sans aller plus en avant dans sa présentation. Si la distinction scolaire entre camp d'extermination et de concentration est connue des élèves, jamais dans les entretiens, ceux-ci ne situent les camps : camps de transit, camps disposant de chambres à gaz, de crématorium. La vaste organisation spatiale imaginée par les nazis est connue mais ne donne pas lieu à réflexion de la part des élèves.

La Shoah, dont les élèves me parlent avec précision, n'est pas située dans le temps ni dans l'espace. La présentation dans l'exposition, *De l'extermination dite de proximité*, aurait pu permettre de parler de l'Europe de l'est, de l'Ukraine, avec le cas de Babi Yar (une série de photos est exposée). A l'occasion des échanges et des expressions, des ressentis de visite, peu de lieux sont mentionnés. L'ensemble s'inscrit dans un espace global caractérisé par une organisation nazie, mais celui-ci ne se rattache à aucun lieu précis. Pourquoi ?

Cette imprécision des élèves déjà démontrée par des travaux en didactique (Lautier, 1997, Tutiaux-Guillon, 1998) se double d'un questionnement relatif à la potentialité de la dimension universelle de la Shoah. Celle-ci amènerait-elle les jeunes à généraliser ou à placer dans un cadre général ce qu'ils savent sur la Shoah ?

Une Shoah peu datée, peu située et qui est qualifiée de massacre et d'inhumaine (troisième partie, chapitre 4).

Il ressort donc de ces éléments que la façon dont les élèves parlent de la Shoah ne s'inscrit pas dans un cadre qui pourrait être attendu compte tenu de la construction disciplinaire scolaire de cet objet historique : une Shoah placée dans une chronologie et dans l'espace européen. Alors comment parlent-ils de la Shoah ?

3. Une pensée de l'histoire qui s'appuie sur quel lexique ?

La capacité des élèves à mobiliser le lexique de la Shoah et le langage historien à propos de la Shoah permet de comprendre si une pensée historienne est en mouvement.

Pour commencer, en étudiant les occurrences des mots les plus utilisés, je peux distinguer les termes qui se rapportent à la Shoah et correspondent à ce que je nomme le lexique de l'histoire de la Shoah. Par langage de l'historien à propos de la Shoah, j'entends les termes utilisés pour parler avec la langue de l'Histoire.

En regardant les occurrences de l'ensemble des mots utilisés dans les entretiens tenus au lycée puis au musée, force est de constater que peu de termes historiques précis renvoient à la Shoah.

Ainsi, je retiens les mots suivants (les plus fréquents) qui s'inscrivent dans le lexique de la Shoah : Rafle, Vel d'Hiv, Juifs, Collaboration, Vichy.

Le mot « rafle » est le plus cité dans l'ensemble des entretiens de groupe. 29 fois dans les focus groups tenus au lycée d'Honfleur comme dans ceux du lycée de Caen. Lors des entretiens tenus au Mémorial de Caen, le mot « rafle » est utilisé 40 fois. C'est le mot lié à l'histoire de la Shoah qui est le plus cité et auquel il faut associer l'exemple de la Rafle du Vel d'Hiv avec 23 occurrences au total. Cela est peu étonnant du fait que dans les entretiens un temps est accordé à la question de la Rafle du Vel d'hiv, à sa mémoire, à sa commémoration et aux questions qu'elle pose. Cependant, une fois la visite du musée effectuée, la place de la Rafle du Vel d'Hiv est plus faible (15 occurrences au lycée contre 8 au musée) et laisse la place à la politique des rafles menées par les nazis dans toute l'Europe.

Les autres modalités de persécution, d'extermination sont présentes dans les entretiens et une fois la visite de l'exposition menée.

Les « Juifs » sont plus présents dans les propos des élèves du lycée d'Honfleur avec 61 occurrences contre 22 pour les élèves du lycée de Caen. Comme je l'ai déjà écrit, ce terme est assez générique dans l'utilisation qu'en font les élèves. Il englobe des familles entières, quelles que soient leurs origines culturelles et géographiques. Ce terme recouvre une entité Juive non clairement identifiée.

Enfin, la collaboration est très peu citée, 8 fois pour la globalité des entretiens et « Vichy » donne lieu à 24 occurrences.

Les élèves ne mobilisent pas un lexique fourni que l'on pourrait attendre suite à la visite de l'espace muséal. Si beaucoup de mots sont employés, ils le sont de façon ciblée et peu fréquente. Les camps, par exemple, font l'objet d'échanges mais pas jusqu'à donner lieu à de nombreuses occurrences. Les chambres à gaz, les fours crématoires sont présents dans les propos des élèves mais de manière peu importante. Ainsi, il apparaît que la mobilisation du lexique appris au lycée, et connu des élèves²²⁸ est peu conséquente dans le cadre d'un débat entre pairs et avec moi. Les élèves vont utiliser d'autres mots que ceux du lexique de la Shoah pour parler et

²²⁸ La partie de présentation des séquences d'enseignement des deux enseignants des deux lycées montre les savoirs mobilisés et le vocabulaire utilisé.

s'interroger sur cette histoire. Ils vont alors entrer davantage dans un langage de l'historien et il est vrai que le questionnement des focus groups provoque cela.

Les mots, histoire, mémoire et passé sont ceux d'un langage mobilisé par les élèves et réactivé suite à la visite du Mémorial de Caen. Ils sont l'expression d'une conscience historique en action davantage que celle d'une pensée historienne qui s'appuie sur des concepts et le vocabulaire qui en découle.

Le mot « mémoire » représente 31 occurrences contre 49 pour le terme « histoire » et 95 pour le mot « passé ». Le passé est donc le mot le plus utilisé pour parler de ce qui s'est déroulé pendant la Seconde Guerre Mondiale relativement à la Shoah.

Dans ce passé, cette Histoire désignée ainsi, la question la responsabilité est la plus débattue avec 196 occurrences. Cette question donne le plus lieu à des débats et des échanges du fait de mon questionnement et de l'intérêt des élèves pour cette thématique.

La question de la réparation est très débattue avec 134 occurrences. Cela est dû au questionnement des entretiens qui suscite de nombreuses interrogations chez les élèves qui ont beaucoup de mal avec cette notion. Les excuses, le fait de s'excuser pour un passé douloureux, donne lieu à 37 occurrences pour l'ensemble des focus groups et la reconnaissance des crimes commis à 46 occurrences.

Il ressort de cette présentation des fréquences des mots, que les élèves mobilisent assez peu un registre de mots du lexique de la Shoah. Ils font appel à une variété de termes qui est assez restreinte, le lexique se réduit à la Rafle du Vel d'Hiv, les victimes sont rassemblées sous un terme qui devient générique, « Juifs », ne laissant pas de place à des précisions historiques. Cette façon de parler de la Shoah s'ajoute à l'absence de dates et de localisations. Par contre, les élèves débattent de problématiques historiques liées à la Shoah et ce avec intérêt. Et pour cela, les termes mobilisés s'inscrivent dans un langage de l'historien pour une partie amenée par le chercheur : réparation, responsabilité, mémoire, histoire, passé.

Au final, les élèves utilisent des mots qui donnent sens pour s'interroger sur le passé (par exemple la responsabilité) avec un recouvrement des significations que leur donnent les historiens et des significations courantes, médiatisées et populaires. A l'opposé, des mots ne font pas sens et constituent des obstacles à leur appropriation

(Par exemple la réparation). Les jeunes ont alors du mal à accepter l'idée même, le concept. Enfin, une série de mots est reprise par les élèves et provient directement du cours suivi au lycée (commémoration, transmettre).

Ainsi, si les élèves ne semblent pas faire appel à un langage précis, celui de l'histoire pour désigner les faits, les acteurs, ils font appel à des mots qui sont ceux de l'historien pour penser des questionnements plus complexes.

Les élèves pensent la Shoah en faisant appel à leurs connaissances académiques apprises dans le cadre scolaire parmi d'autres connaissances et sans se donner le temps de la formalisation disciplinaire (dater, citer l'auteur, nommer comme on le ferait à l'École avec des documents) et le tout dans une interaction vive avec les autres membres du groupe. En effet, les élèves regardent les expôts dans les analyser du point de vue historien, sans chercher à identifier la « source ».

4. Des élèves qui parlent de la Shoah comme d'un massacre inhumain

Les élèves qualifient de massacre, de traumatisme et de catastrophe la Shoah sans pour autant que cela constitue des éléments de langage forts qui structurent les discours.

Les victimes sont rassemblées dans un ensemble assez vaste, « Juifs », sans que cela n'évoque pour autant le peuple juif dans ses caractéristiques culturelles. Les élèves ne distinguent pas les Juifs venant d'Europe occidentale de ceux d'Europe centrale et pourtant plusieurs éléments dans l'exposition du musée permettent de voir les différences culturelles et sociales. De même, les représentations sociales des élèves sur les Juifs²²⁹ sont très éloignées des images des Juifs hongrois pris en photo à Birkenau et qui attendent la mort.

Les élèves intègrent les Juifs dans un groupe plus large, les victimes des Nazis, sans accorder plus de précisions aux différences culturelles et identitaires entre les différentes populations juives persécutées puis exterminées. J'y vois un effet de la

229 En dehors des focus groups, j'ai échangé avec les élèves sur ce point, et l'image des Juifs reste marquée par les représentations sociales « classiques » en France : commerçants, banquiers, les Juifs sont riches et vivent dans les villes... Taguieff, P.A., 2015, L'antisémitisme, Paris, PUF.

présentation scolaire et muséale de la Shoah. En effet, dans les deux situations, il n'y pas de place pour une explication de la vie des communautés juives européennes. Les élèves ignorent totalement les différences entre, par exemple, les Juifs français et les Juifs hongrois. Les victimes sont toutes identiques et cette posture universaliste s'inscrit dans la tradition française de l'enseignement de l'histoire de la Shoah. Ce qui importe d'abord c'est la notion même de victime.

Le sort réservé aux victimes du nazisme est perçu, par les élèves, comme horrible. Ces derniers sont capables de mobiliser des connaissances quant aux modalités mises en place par les nazis. Ainsi, face au dessin réalisé par un sonderkommando de l'intérieur d'un four crématoire, les élèves parviennent à dire ce qui est représenté et font appel à des connaissances préalablement construites. Ou encore face à des photos des camps de la mort, ils décrivent précisément ce qui est visible. Cette inhumanité du traitement réservé aux Juifs et aux autres victimes du nazisme est connue des élèves qui qualifient sans difficulté cela.

Pour autant, le vocabulaire employé est assez peu spécifique et cela traduit une difficulté des élèves à user de concepts tels que génocide, crime contre l'humanité pour développer une pensée complexe de l'histoire de la Shoah. Lors des entretiens, les jeunes entrent facilement dans les échanges, et débattent des concepts proposés par mon questionnaire mais en ne mobilisant que peu le vocabulaire historique. Ce manque de mobilisation d'un vocabulaire de la discipline est révélateur d'un manque de formation. En classe, les activités d'écriture des élèves sont réduites, les professeurs préfèrent souvent assumer seuls la charge de la complexité et des opérations de conceptualisation. Dans les deux lycées choisis, d'un côté l'enseignant explique ce qui est difficile à saisir, de l'autre tout passe par des fiches d'activité et de recherche documentaire²³⁰.

Les élèves lors des focus au lycée puis au musée disposent de connaissances établies, « manipulent » des concepts historiques mais en ayant peu recours au vocabulaire de l'Histoire. Et force est de constater que la complexité des concepts, responsabilité, réparation, continuité qui sont au centre de mon questionnaire, est perçue des élèves avec difficulté. Ce sont les interactions entre élèves et avec moi qui amènent une grande majorité d'entre eux à penser ceux-ci. Il apparaît alors que

230 Fiches qui ne confrontent pas les élèves à la complexité par une pensée autonome.

les élèves des deux lycées disposent d'une aptitude à penser l'histoire de la Shoah, sans montrer pour autant une véritable capacité à la conceptualiser. J'entends par là, que les élèves montrent une capacité à penser cette histoire, sans pour autant user d'un vocabulaire permettant de construire des concepts et de les déconstruire. Ici, la responsabilité, la continuité, la réparation. Ils y parviennent par les échanges entre eux et avec moi, par l'expression d'une pensée sociale²³¹. Enfin, je note que les élèves ne se posent jamais les questions pourtant rituelles dans l'étude de documents en classe (quelle nature ? quel auteur ? quand ? dans quel contexte et pour quelle intention et quel destinataire ?). Les documents proposés dans l'exposition sont pris comme l'expression de la réalité même lorsqu'ils sont en fait des documents de propagande. Les élèves pensent donc la Shoah sans la dater précisément, sans la situer et en la qualifiant avec un vocabulaire historique assez pauvre. Or, dans l'histoire scolaire, le concept se construit à travers des situations localisées, datées. (Guyon, Mousseau, Tutiaux-Guillon, 1993, p.10, Deleplace, Niclot, 2005) De plus, le concept se manipule, se construit, se déconstruit, s'éprouve. Il ressort de cette mise en débat des élèves, que la capacité à penser de façon conceptuelle la Shoah est assez pauvre après le cours suivi, et se développe davantage lors des entretiens de groupe et plus particulièrement après la visite de l'exposition muséale. Les deux enseignements suivis n'ont pas permis de travailler une approche conceptuelle de la Shoah et pourtant les ressources des lycéens sont fortes.

231 Pensée sociale dans le sens confrontation entre pairs nourris à différentes sources.

Chapitre 6 : A la recherche d'une pensée historienne des élèves

Plusieurs modèles théoriques issus de recherches empiriques en didactique de l'histoire, proposent des critères qui permettent de distinguer et qualifier une pensée historienne des jeunes. Je retiens de cet ensemble²³² « des indicateurs » qui montreraient que les lycéens s'approprient la matière historique, à leur manière, pour penser l'histoire de la Shoah : la place et la nature des analogies menées ; la contextualisation opérée par l'expression de causalités ; le langage historique utilisé par les jeunes ; l'empathie historique et l'émotion qu'ils manifestent.

Au travers de ces indicateurs, je cherche à repérer si une pensée historienne chez ces jeunes est perceptible. Et au-delà, à identifier quelle conscience historique s'exprime. Dans ce but, je concentre mon analyse sur les trois thèmes, la relativité, la continuité, la responsabilité qui sont l'expression d'une conscience historique. A travers le maniement de ces concepts ou les débats sur ces thèmes, qui articulaient certaines des interrogations proposées en entretien, quelle pensée de l'histoire et quelle conscience historique sont repérables chez les élèves ?

1. Une pensée qui lie passé/présent

J'ai choisi de m'intéresser à l'expression d'une pensée de l'histoire de la Shoah et de la conscience historique des élèves sur la Seconde Guerre Mondiale. Celle-ci évolue-t-elle, entre la classe et le musée ?

Par « expression d'une conscience historique », je cherche à savoir si les élèves se sentent liés à cette histoire, s'ils sont en capacité d'exprimer une relation avec ce passé. Pour cela, j'ai posé la question lors des entretiens de groupe : Vous sentez-vous liés à ce passé ?

Le sentiment de lien avec ce passé, la continuité, s'exprime au nom de valeurs humaines (pour tous les groupes) mais aussi des Droits de l'Homme et de leur nécessaire transmission (pour essentiellement les groupes du lycée de Caen). Le sentiment de lien avec cette histoire s'exprime de différentes manières dans les

²³² Présenté dans la première partie, chapitre 2.

quatre focus. Ainsi, les deux groupes du lycée de Caen établissent un lien avec la Shoah par le fait que tout le monde est concerné : pour les élèves de ce lycée, ce passé met en avant le racisme et les discriminations, en tant qu'idéologie et pratiques dont toutes les sociétés sont porteuses. « *L'humanité toute entière en est l'héritière, c'est en cela qu'il ne faut pas l'oublier, il faut apprendre ce qui s'est passé* » (Paul). Pour certains apparaissent deux autres façons de penser ce lien : « *c'est encore assez proche dans le temps, cela fait partie de notre histoire* » (Mathéo), « *on ne peut pas rester indifférent face à ce qui a été vécu, cela nous touche* » (Thomas). Les élèves relient ainsi la Shoah à leur présent par le rattachement à l'humanité, l'affirmation qu'un tel sujet fait partie de « notre histoire », par l'émotion qu'elle suscite. C'est aussi l'occasion pour les élèves d'un groupe de débattre davantage des idées racistes d'un parti politique. Les élèves du lycée de Caen expriment une conscience historique qui s'inscrit dans la nécessité de transmettre au nom des valeurs (Droits de l'Homme et humains) bafouées lors de ces événements.

Du côté du lycée d'Honfleur, les élèves parce que touchés et émus, tissent une relation avec le sujet. Ce dernier les touche donc ils expriment un intérêt pour celui-ci. Leur réaction consiste alors à qualifier d'inhumain ce passé. Ils jugent l'événement avant tout.

Une fois la visite du musée terminée, ce sentiment de lien a-t-il évolué ?

Je constate qu'un groupe évolue dans son expression et opinion. En effet, le groupe 1 du lycée d'Honfleur tisse un lien avec le sujet en évoquant désormais « *le fascisme avec un vote simple... Hitler n'est pas arrivé comme cela, il y a eu un vote pour lui* ». (Marie) Ce groupe qui mettait en avant, au lycée, la dimension humaine de cette histoire pour se déclarer lié à celle-ci, établit après la visite du musée, une relation au sujet via la politique (la suite de l'échange porte sur le vote pour l'extrême droite en France) et la nécessité de lutter contre le racisme et l'antisémitisme. Un groupe du lycée caennais procédait de même dès la rencontre au lycée. Les élèves pensent cette histoire en établissant une relation passé/présent et construisent alors une relation au politique. L'enquête sur les Jeunes et l'histoire de 1995 (Tutiaux-Guillon, Mousseau) a montré que plus l'intérêt pour le politique est fort plus le lien avec le passé est important. Je retrouve ici ce lien fort entre politique et lien avec le

passé. Il ressort qu'une fois la visite du musée effectuée, le sentiment de lien avec ce passé est renforcé pour les élèves du lycée d'Honfleur. Désormais, ils font des comparaisons avec leur présent et la situation politique de la France pour exprimer leur relation avec cette histoire. Ceux du lycée de Caen évoluent moins, leur relation à cette histoire était déjà fortement établie lors des premiers entretiens. C'est dans ces deux groupes de ce lycée, que je trouve les élèves qui expriment une conscience historique plus aboutie, se projetant dans le futur, en exprimant le refus de certaines idéologies. En effet, lors des échanges, les élèves parlent de la situation politique de la France et expriment leur opposition à la montée des fascismes, du racisme et de l'antisémitisme et indiquent clairement qu'ils ne veulent pas vivre dans un pays qui évoluerait dans cette direction.

Dans un premier temps, il apparaît que les élèves établissent un lien avec le passé et font quelques comparaisons avec leur présent. Est-il possible d'identifier si ces jeunes pensent par analogies au-delà des comparaisons ?

Pour répondre à cette interrogation, je m'appuie sur le questionnement qui prend appui sur les deux extraits vidéo de deux discours des présidents de la République, lors de la commémoration de la Rafle du Vel d'Hiv.

Le visionnage de l'extrait du discours de Jacques Chirac en 1995 amène les jeunes des deux groupes du lycée caennais à établir un lien passé/présent assez différent. L'analyse qui se met en place dans le cadre des focus du lycée de Caen, s'inscrit dans une mise en contexte du discours de 1995 et les élèves établissent alors un lien entre ce qui s'est passé au moment de la Rafle et le contexte de 1995 : la montée du Front National et les propos de Jean-Marie Le Pen. Il n'y a pas pour autant de lien avec le contexte des élèves, c'est-à-dire 2014. Un élève mentionne dans un focus de ce lycée, qu'ils ont vu le discours en classe : il en résulte un échange pendant l'entretien. Mathéo indique ainsi, que le discours de Jacques Chirac est une façon « *de mettre en garde les gens en faisant le parallèle avec ce qui se passait* » à l'époque, en 1995, avec la montée du Front National. Une élève est encore plus précise et indique « *qu'il (le Président de la République) l'a fait par rapport au Front National, accusé d'antisémitisme pour remporter les prochaines élections* ». Il s'ensuit un échange entre les élèves, et l'une rapporte le sujet à leur présent en évoquant alors les blagues contre les Juifs dans la cour du lycée. Océane

conclut en qualifiant le discours de 1995 « *d'acte politique pour ralentir la montée antisémite* ». L'analogie que les élèves mènent, ici, est prêtée à Jacques Chirac (analogie Vichy/1995) et les élèves proposent son explication au vu du contexte de l'époque.

Dans un premier temps, les élèves établissent un lien entre la Rafle et le contexte du discours de 1995 de Jacques Chirac. Cette relation passé/passé, de nature explicative permet aux élèves de dire pourquoi le Président de la République tient de tels propos. Cette démarche fait suite à un travail mené en classe et par les échanges je peux identifier que celle-ci est contrôlée car elle laisse la place à une réflexion établie lors du cours reçu en classe. Puis Pauline amène le reste des élèves à établir une relation passé/présent, élargissant le débat à l'antisémitisme actuel et aux blagues contre les juifs dans la cour du lycée. A cette double occasion, les élèves de ces deux groupes, pensent le passé d'abord par une explication du choix de 1995 et ensuite par un lien avec leur propre présent. C'est à ce moment-là, qu'ils pensent leur présent à l'aide du passé.

Au lycée d'Honfleur, les élèves des deux groupes ne font pas le même lien entre passé et présent. Le discours de Jacques Chirac n'est pas perçu ici comme un acte politique contre la montée de l'antisémitisme et du racisme mais comme la reconnaissance d'une faute. « *Il reconnaît juste, il ne demande pas pardon ou de réparer les fautes qui ont été commises* » (Thomas). Ces deux groupes s'inscrivent dans la vision généralement admise sur le discours de 1995, une reconnaissance du rôle de Vichy dans la déportation des Juifs. Aucun élément sur le contexte de l'époque et encore moins sur le contexte des élèves de 2014. Aucun rapprochement avec le présent dans lequel ils s'inscrivent.

Il apparaît que les élèves s'inscrivent dans un mode de pensée très dépendant de la séquence d'enseignement, en reprenant d'abord l'approche que leur enseignant a privilégiée. Dans un cas, le débat face à la vidéo proposée par l'enseignant, entraîne un débat sur le contexte de 1995 et l'antisémitisme en France, alors que dans l'autre, on en reste à l'inscription du discours dans une histoire de la mémoire de la Shoah en France. Le discours peut être perçu comme un acte politique répondant à un besoin d'alerter l'opinion face à un antisémitisme présent, mais aussi comme le premier acte de reconnaissance de la responsabilité du gouvernement de Vichy dans

la Shoah. Et dans ce cas, il n'y a pas de connexion établie entre l'antisémitisme et la situation présente. Il apparaît que l'expression d'une conscience historique chez les élèves se fait par un lien passé/présent qui prend différentes formes et par une plus grande difficulté à penser à partir de là, le futur. La projection vers le futur est menée lors de l'affirmation de l'importance du devoir de transmettre mais également lorsque les élèves (dans trois groupes) déclarent ne pas vouloir laisser une certaine idéologie s'installer au pouvoir.

La visite du musée, semble permettre à davantage d'élèves de faire le lien avec l'antisémitisme actuel, une relation s'établit alors avec leur présent d'élèves.

La relation passé/présent se fait alors par rapport à l'antisémitisme et la possibilité lors des élections de voir un parti antisémite arriver au pouvoir. Trois groupes sur quatre établissent un tel lien, et il apparaît que l'expérience de visite du musée amène deux groupes à basculer dans une comparaison passé/présent qui n'était pas autant établie au lycée. Dans un groupe, le second du lycée caennais, depuis le premier focus group, celle-ci est très forte. Paul, élève moteur dans les échanges, porte celle-ci et entraîne les autres élèves à penser ce rapport entre une situation passée et la présence du Front National dans le champ politique français. « *Je pense que c'est facile d'en parler et même parfois, ça en devient trop facile. Quand je pense à certaines plaisanteries d'extrême-droite qui vont se permettre de faire des blagues sur cet événement, je pense qu'il y en a qui prennent cela vraiment beaucoup trop à la légère* » (Paul). Et Pauline de mentionner Dieudonné, Mathieu intervenant alors pour préciser qu'il est facile de parler de la Shoah, mais qu'il « *ne faut pas dire n'importe quoi* ».

Contrairement à ce que nous pouvions imaginer, la relation passé/présent via l'antisémitisme n'est pas si évidente et naturelle pour les élèves rencontrés. Il aura fallu la fréquentation de sources directes (des expôts qui bouleversent comme la chaussure de l'enfant) et l'expérience de visite au Mémorial de Caen pour que trois quarts d'entre eux s'autorisent à en parler. Une pensée qui s'établit alors pour « tirer » une leçon de cette histoire.

Les élèves pensent-ils plus facilement par comparaison passé/passé la Shoah ?

Lors des entretiens tenus au lycée, aucune comparaison avec d'autres passés douloureux n'est menée, et ce dans les quatre groupes. La singularité de la Shoah apparaît fortement alors, crime inqualifiable²³³ et incomparable²³⁴. Cependant, lors des entretiens tenus après la visite du Mémorial de Caen, les choses évoluent un peu. Pablo (premier groupe du lycée d'Honfleur dans lequel se trouve aussi Marie) dans l'entretien d'après focus établit une comparaison à propos du rôle de la France dans la Shoah, la Guerre d'Algérie et le Rwanda. La comparaison se mène entre différents moments de l'histoire. A ma question, « *est-ce que le fait de reconnaître des actions négatives de la France vous paraît utile ou pas ?* » Pablo me répond que par rapport « *au Rwanda, à l'Algérie, la France est en première ligne, pas pour la Shoah* ». Et Marie de préciser ces propos : « *on ne peut pas dire que la France est responsable, Vichy est responsable mais pas l'Etat français, (le) régime de Vichy (est) responsable et certains français (le sont également)* ». C'est le seul groupe qui mène une comparaison entre des passés différents pour tenter de mettre sur une échelle de responsabilités le rôle de la France dans des crimes commis.

Les élèves expriment une conscience historique qui revêt différentes facettes. Tout d'abord, elle s'identifie par un sentiment de lien avec ce passé qui se renforce avec la visite du musée. Elle se manifeste également par des comparaisons passé/passé et passé/présent dans les expressions des pensées des jeunes. La projection vers le futur est plus difficile, il faut l'échange et le débat pour amener les groupes à le faire. Leur conscience historique est donc, à ce stade, peu aboutie, peu critique et repose sur une pensée historienne limitée : pas de mise en temps ou en espace, pas ou peu d'analogies. Ces limites à une pensée historienne et donc à l'expression d'une conscience historique peuvent tenir à la singularité de la Shoah d'une part, au rôle de l'empathie d'autre part.

²³³ Sur le terrain des droits humains, car sur le plan juridique il est bien qualifié de crime contre l'humanité.

²³⁴ Incomparable pour les élèves alors qu'il l'est en réalité... concurrence des victimes contre singularité revendiquée du crime (Chaumont, 1997)

2. Une pensée empathique pour parler des causes et des conséquences

Les élèves contextualisent-ils les actions des acteurs de la Shoah ?

J'entends par là, quelles sont les raisons évoquées par les élèves pour expliquer, (et donc s'intéresser au contexte et aux causes extérieures aux acteurs) et comprendre (les motivations des acteurs) les crimes commis par les bourreaux. Les élèves développent-ils alors une aptitude à l'empathie ? Je distingue l'empathie avec le passé qui relève de la conscience historique, le passé m'appartient du fait de ma capacité à le ressentir, et l'empathie qui permet de comprendre le passé et relève de la pensée historique, je projette mes sentiments et valeurs sur les acteurs du passé pour mieux le comprendre.

L'empathie joue à deux niveaux. Tout d'abord pour expliquer en plaçant dans un contexte les actions des personnes de cette époque.

Lors des entretiens menés au lycée, un seul groupe, le premier groupe d'Honfleur, aborde cette question. Dans celui-ci, l'échange a lieu sur la capacité de choix des acteurs. En effet, Marie provoque le débat en expliquant que si « *les conditions revenaient comme elles étaient à l'époque, c'est hors de question que je participe à ce genre de choses* ». Pablo réagit de suite en déclarant que les gens de l'époque devaient penser comme elle mais que le contexte les a contraints à agir différemment. Une autre élève, Chloé, intervient pour dire que tout est lié au contexte, et face à ce dernier, les valeurs des individus pèsent peu. Pour elle, refuser d'agir dans un tel contexte (participer à un crime) peut entraîner la mort et pire, les personnes refusant d'agir alors sont tuées et remplacées. C'est le seul groupe, dans le cadre des entretiens tenus dans les lycées, qui contextualise les actes des bourreaux, complices de la Shoah. Cela montre aussi la complexité du raisonnement collectif au sein de ces focus groups, puisque sont associées explication par le contexte et souci de compréhension. Il faut attendre la visite du musée pour que tous les élèves débattent du contexte de l'époque de la Shoah et ce afin d'y trouver des explications aux actions des bourreaux. Les élèves font preuve alors d'une empathie qui leur permet d'expliquer les actes des bourreaux par le contexte, par des éléments extérieurs à chaque individu. L'idéologie nazie est très présente depuis les rencontres au lycée mais Hitler reste comme le responsable

principal du crime. Responsable d'avoir su donner les moyens aux individus d'agir dans un tel cadre, le crime contre tant de personnes.

Cependant, l'effet de la visite est très perceptible sur la capacité des élèves à faire preuve d'empathie pour comprendre les choix des acteurs de l'époque. En effet, si au lycée, peu de jeunes rentrent dans une réflexion autour du pourquoi de telles personnes peuvent faire cela, le débat devient intense dans tous les groupes après la visite du Mémorial de Caen. Les motivations des acteurs, la question de leur responsabilité et les différents niveaux de celle-ci, sont débattues et des désaccords apparaissent entre les élèves. Si pour certains, ceux qui participent à un tel crime sont responsables (Anne, Amélie, Elodie par exemple), pour d'autres, ils ne connaissaient pas forcément les conséquences de leurs actes (Sonia) et du coup en sont moins responsables.

Si Hitler et l'idéologie nazie sont les causes premières et principales des crimes perpétrés, le rôle des populations, des acteurs est interrogé. Au-delà de Hitler, c'est la question des collaborations qui est posée, depuis le policier qui arrête jusqu'au chauffeur du bus. Le libre arbitre des acteurs est questionné lors des entretiens. Paul résume ce sentiment en déclarant que « *la responsabilité ne peut pas se résumer à trois dirigeants nazis* », et que les différentes personnes qui ont eu un rôle, quel qu'il soit, portent une part de responsabilité. Pour lui, le choix est fait par des personnes de collaborer au-delà du contexte dans lequel ils se trouvent. Cette interrogation se retrouve dans le premier groupe du lycée de Caen. Mathéo y provoque l'échange autour de la lettre témoignage du policier autrichien. Il est rejoint par Sonia qui déclare alors avoir été marquée par ce qui est décrit et la contradiction qu'elle ressent dans l'écriture de la lettre. Pour elle, le policier décrit ce qu'il fait et semblerait le regretter, pensant même que le policier trouvait « cela injuste. » Or, l'auteur de cet écrit ne laisse place à aucun doute quant à son acte, et Sonia tente de se mettre à sa place, en s'interrogeant sur ce que l'auteur d'un tel crime devrait ressentir, malgré ou à cause de la gravité de son acte. Mathéo revient alors sur le sujet et qualifie les propos du policier d'horrible et insiste dans le groupe, « *un bébé quand même, quand tu l'imagines lancé...* ». Sonia suit ses propos et qualifie d'horrible cela alors qu'Anne déclare ne pas être choquée par tout cela au vu de tout ce qui était commis. Cet échange montre que pour certains élèves, des acteurs ont bien fait

un choix en tuant des personnes et que rien ne peut permettre de dédouaner leurs actes.

Au total, les élèves contextualisent davantage après la visite du musée. Ils se posent des questions relatives au contexte qui a pu permettre à des personnes d'agir ainsi. Ils complètent leur pensée par le fait que l'idéologie n'explique pas tout, que l'embrigadement, la propagande ont joué un rôle central mais alors que certaines personnes ont résisté, refusé d'agir, d'autres ont accompli des actes qui constituaient une partie d'une vaste « usine à tuer ». En particulier par la discussion autour du témoignage du policier autrichien, l'empathie est mobilisée pour comprendre les motivations des acteurs. Il s'agit bien d'une entrée dans une pensée historienne.

Quant à l'empathie qui peut (ou non) rattacher chacun au passé, j'ai cherché à l'identifier en posant une question lors des entretiens au musée : « *qu'est-ce que vous craindriez le plus dans une telle situation ? Etre victime, bourreau ou une personne indifférente ?* »

Pourquoi poser une telle question ?

Pour tenter de percevoir et de comprendre leur mode de pensée, j'ai imaginé cette question lors du premier focus group tenu juste après la visite. Lors de ces entretiens, j'ai tout de suite réalisé que les élèves débattaient plus fortement dès lors qu'ils étaient confrontés à la diversité de comportements des populations concernées : commettre des crimes ou s'y opposer. Il s'agit de voir ce qui est mobilisé pour me répondre. Les élèves vont-ils faire appel à des notions, savoirs appris en classe ? Ou se placer dans un registre affectif et personnel ? Les savoirs mobilisés par les élèves font peu appel à leur cours. Ils renvoient à Hitler et à l'idéologie nazie, cause essentielle de la Shoah, mais ont plus de mal à qualifier les actions de toute une série d'acteurs. L'émotion dégagée par l'exposition amène-t-elle les élèves à développer une pensée empathique pour comprendre les acteurs ou pour s'imaginer vivant dans le passé ? La question posée est délicate et onze élèves sur dix-sept y ont répondu. Les autres n'ont pas donné leur sentiment.

Trois élèves craindraient le plus d'être du côté des bourreaux, quand pour six il s'agirait d'être du côté des victimes. Deux élèves craindraient le plus d'être indifférents.

Revenons sur leurs propos et justifications.

Du côté de ceux qui craindraient d'être du côté des bourreaux, quels sont les propos tenus ?

Pour Chloé, la crainte d'être du côté du bourreau repose sur le fait de devoir « *faire des choses inconcevables* ». C'est le même ressort qui agit sur Julie, qu'on « *nous force à faire quelque chose qu'on ne veut pas* ». Ces deux élèves se positionnent, dans leurs réponses, du côté même du bourreau et de l'acte qu'il a à commettre, mais d'un bourreau qu'elles pensent réticent en projetant leurs valeurs sur ce passé. Ce qui frappe ici, c'est que leur positionnement s'appuie sur la crainte de commettre un tel acte sous la pression. Chez Paul, la nature de la réponse est plus conceptuelle. Il explique que le bourreau, par la nature de son acte, s'enlève toute part d'humanité. « *Etre bourreau, cela signifie se déposséder de toute son humanité* ». Apparaît ici, quelque peu, la notion de crime contre l'humanité.

Peu d'élèves expriment la crainte d'être du côté du bourreau. Nous pourrions nous attendre à ce que tous les élèves mettent en avant les notions de génocide, de crime contre l'humanité et déclarent la barbarie des bourreaux. Or, tel n'est pas le cas. Par ailleurs, pour penser le possible de tout humain, il aurait fallu que les séquences d'enseignement d'histoires tenues par les deux professeurs des élèves donnent une place à une réflexion éthique. Or, ce n'est pas le cas car tout est fait en extériorité, le « cours » transforme les acteurs en personnages et n'amène pas à voir leurs (nos) ambivalences, leurs (nos) aveuglements, leurs (nos) renoncements. Sabrina Moisan a montré²³⁵ qu'au Québec deux voies coexistaient dans l'enseignement de la Shoah. La première présente la Shoah comme une conséquence humaine de la Seconde Guerre Mondiale et la seconde comme une illustration de là où le racisme peut conduire. Dans le cas des deux lycées choisis et des deux professeurs engagés à mes côtés dans la recherche, je retrouve cette distinction. Le professeur du lycée d'Honfleur s'engageant dans la première voie, et celui de Caen dans la seconde. Par contre, la finalité de faire de bons citoyens au travers de cet enseignement est moins facilement perceptible. (Barton, Levstik, 2008) Pour cela, l'enseignant doit faire des liens moraux, des liens entre les valeurs morales que l'on peut associer à l'horreur de la Shoah et le présent des élèves. Or, les deux enseignants suivis ne le font pas.

²³⁵ Moisan, S., Hirsch, S., Audet, G., 2015, Holocaust education in Quebec : teachers positioning and practices, *Mc Gill Journal of Education*, 50, 2-3 p. 247-268 (paru en mai 2016)

L'approche historique est privilégiée (Moisan, 2015) et se centre autour du questionnement « pourquoi et comment ? ». En cela, les deux professeurs d'histoire des deux établissements scolaires s'inscrivent dans les programmes scolaires et sont éloignés d'une approche éthique qui traiterait du dilemme moral des acteurs. Or celui-ci fait l'objet des échanges avec moi lors des focus groups tenus au musée. Les élèves réfléchissent alors en faisant appel à l'empathie et se placent du côté d'une approche de la Shoah par les droits humains ou les Droits de l'homme sans forcément les citer lors des échanges (Moisan, 2015). Ils expriment une conscience historique qui s'inscrit dans une approche antiraciste (Moisan, 2015). Une fois la visite muséale effectuée, les élèves pensent la place de l'antisémitisme, du racisme dans la Shoah.

L'émotion est forte après la visite, les images présentées du sort réservé aux victimes ont eu leur effet sur les élèves. Les destins brisés, le sort des enfants, les tueries diverses montrent une fin mortelle qui ne laisse de place à aucun doute et cela fait peur aux élèves. Ces derniers connaissent la fin de l'histoire et se placent du côté de celle-ci. Ils ne voudraient pas vivre de telles horreurs. Les témoignages, écrits, visuels apportent une profondeur dans la compréhension de la Shoah. (Moisan, 2012²³⁶) Ils permettent aux élèves de se questionner plus profondément sur les attitudes des acteurs de cette histoire mais aussi de rentrer dans la réalité de ce passé.

Dans ce questionnement, je m'attendais à trouver une majorité d'élèves à me dire qu'ils auraient craint d'être bourreau en faisant le lien avec la finalité critique de l'enseignement de la Shoah : agir contre les idéologies qui tuent. Or, sur dix-sept élèves, seuls onze me répondent et six se placent du côté des victimes. La victimisation (Chaumont, 1997, Jacquet-Francillon, 2008) qui est au centre de l'exposition, (c'est un choix scénographique), a atteint son but.

Enfin, deux élèves déclarent craindre, dans un tel contexte, être du côté de ceux qui sont indifférents. Pauline déclare que « *le plus terrible c'est de (...) fermer les yeux devant ça et d'être indifférent* ». Pablo dit la même chose, en m'expliquant qu'il « *aurait eu surtout peur d'être comme les acteurs qui étaient aux alentours, les*

²³⁶ Moisan, S., Andor, E., Strickler, C., 2012, Stories of Holocaust survivors as an educational tool. Uses and challenges, dans Oral History, forum d'histoire orale 32, Special issue making educational oral histories in the 21 th century.

villageois qui n'ont rien dit, les policiers français qui ont emmené les Juifs au vélodrome ». Ces deux lycéens font face à la question la plus difficile car au-delà des deux principales catégories, bourreaux et victimes, la grande majorité des acteurs de cette histoire se situe là et il est bien délicat alors d'aborder les contextes et les choix d'un tel groupe.

Face à de telles questions éthiques, le groupe d'élèves a bien du mal à penser de façon autonome en développant une pensée historique (mettre dans un contexte, étudier les relations cause/conséquence). En effet, six élèves restent silencieux sur ces questions, et seulement cinq²³⁷ se posent celle du choix à mener face à de tels contextes mettant en place de telles idéologies. Le reste est « embarqué » dans une vision des victimes qui est assez précise, de par la visite de l'exposition, au point de ne pas vouloir vivre le même sort qu'elles, ce que l'on peut comprendre. Il y a comme un glissement du côté des élèves, passant d'une vision centrée sur Hitler et son idéologie exposée lors des entretiens tenus dans les lycées, à une vision fixée sur les victimes, groupe flou qui se définit surtout par le sort subi. Les élèves glissent d'un registre à un autre. Je perçois dans cette évolution ce que Sylvain Doussot appelle le « brouillage du monde scolaire²³⁸. » Les contenus appris au lycée sont confrontés à d'autres approches, ici celles du musée qui mettent en avant les victimes. Le registre cognitif mobilisé dans le cadre de la rencontre au lycée qui s'inscrit dans la ligne droite du cours reçu, laisse davantage la place à un registre plus affectif qui semble provoquer une identification des élèves au sort des victimes.

Les élèves font preuve d'empathie en s'interrogeant tant sur les bourreaux que les indifférents et en se plaçant à la place des victimes. Cependant, cette empathie n'est pas tout à fait de même nature selon que l'on se place du côté des bourreaux ou de celui des victimes. Les élèves qui se placent du côté des victimes ressentent le passé et le sort réservé aux victimes. Mais en aucun cas, cela ne leur permet de penser les motivations des acteurs. Le ressort de leur pensée est alors lié à l'émotion et empêche une pensée historienne. L'empathie, ici, bloque la pensée historienne des élèves. Les jeunes qui se placent du côté des bourreaux font preuve d'une pensée historienne en cherchant à comprendre les motivations. Dans ce cas, ils font

²³⁷ Les trois élèves qui craindraient d'être du côté des bourreaux et les deux d'être du côté de personnes indifférentes.

²³⁸ Propos tenus lors du séminaire du laboratoire Théodile-Cirel du 24/03/2017

appel à autre chose que l'émotion ressentie, et utilisent les connaissances scolaires, les savoirs construits dans d'autres institutions. Les élèves montrent une vraie capacité à poser des questions d'histoire sans pour autant développer une pensée historienne (tels les modèles de Seixas, 2013, Martineau, 2010, Duquette, 2011) qui s'appuierait sur des mécanismes appris en classe.

Les élèves développent donc une pensée empathique et ce de différentes manières. Si, nous retenons la définition de Barton et Levstik (2004), ce processus de compréhension des gens dans le passé pour contextualiser leurs actions, est bien présent dans les entretiens tenus tant au lycée qu'au musée. La préoccupation de savoir ce que les gens du passé pensaient est sensible (Lee et Ashby, 1987) après la visite du musée et quasi absente lors des focus tenus dans les deux lycées. L'empathie, selon ces deux définitions de didacticiens, est bien visible dans les focus. J'ai retenu quatre indicateurs de l'expression d'une pensée empathique dans mon cadre théorique, suivant Portal. Trois d'entre eux sont fortement visibles, une fois la visite du musée effectuée :

- les élèves se projettent dans ce passé qui leur appartient.
- Ils cherchent à contextualiser les actions du passé.
- Ils font appel à des connaissances extérieures à la classe.

Par contre, la distinction passé/présent est plus difficilement perceptible pour tous les élèves. Certains pensent celle-ci clairement quand pour d'autres, la confusion est de mise, certains d'entre eux pensant ce qu'ils feraient aujourd'hui dans la même situation, faisant fi des différences culturelles et morales entre les deux époques.

L'empathie est donc réellement présente dans le mode de pensée des élèves sur la Shoah. Celle-ci se développe réellement dans un contexte autre que l'Ecole : le musée et ce que l'exposition provoque : la confrontation à la réalité du passé par le biais des témoignages qui entraînent l'émotion chez les élèves.

Lee et Ahsby (2011) ont proposé une typologie selon cinq stades de la pensée empathique. Selon celle-ci, certains seraient au stade 3, à savoir qu'ils regardent les actions du passé en décalage du monde culturel d'aujourd'hui sans distinguer les valeurs du passé et du présent, alors que d'autres feraient preuve d'une empathie

limitée, de stade 4 (les élèves reconnaissent que les gens du passé avaient un niveau de connaissances différent du notre sans pour autant faire preuve de profondeur et d'interprétation).

Je conclus que les élèves dans la pensée de l'histoire de la Shoah font preuve d'une empathie plus ou moins poussée et que celle-ci est nettement plus visible après la visite de l'exposition alors qu'elle est plus absente au lycée. Cette empathie amène au développement d'une pensée historienne chez certains élèves, alors que pour d'autres elle semble bloquer toute pensée, l'émotion dégagée par l'exposition étant trop forte.

3. Une pensée qui passe par l'émotion

Pour identifier des moments où une émotion est perceptible chez les élèves, j'ai croisé les propos tenus lors des entretiens après la visite du musée, à chaud et cinq mois après, avec les données oculométriques. J'ai présenté dans la partie consacrée à l'analyse des données les résultats de ce travail. Ici, je propose une étude des liens entre l'émotion ressentie par les jeunes et leur mode de pensée de l'histoire de la Shoah.

L'émotion dégagée par l'exposition a pour premier effet de faire entrer les élèves dans une expérience de visite singulière.

Trois lieux de l'exposition provoquent cette expérience si particulière.

Le mur des photographies qui est la première zone permettant aux élèves de se confronter à de dures réalités visuelles sur la Shoah.

Le sort réservé aux enfants qui est très poignant pour les élèves et ce au travers d'objets.

Enfin, l'ensemble des objets ayant appartenu à des victimes de la Shoah. (Pas seulement à des enfants).

Le mur de photographies proposé par le Mémorial de Caen a eu pour effet de plonger les élèves dans une émotion vécue de différentes manières par les jeunes.

Comme je l'ai montré dans la présentation d'analyse des données²³⁹, les regards des élèves sont saccadés et font des allers et retours entre différents points de fixation qui choquent, marquent et interrogent. Ce qui ressort des traces de cette émotion avec la technologie eye-tracking, c'est une émotion que les élèves expriment ensuite : avoir vu, ressenti « l'humiliation » subie par les victimes au travers de ces images. « *Par l'aspect humiliant, sadique* » (Amélie), les élèves identifient ce qu'ont pu subir les Juifs. Les images sont de taille moyenne²⁴⁰ il ne s'agit pas de grandes photographies occupant chacune toute une moitié de mur, mais d'un ensemble pédagogiquement bien construit qui se centre, par les mots qui légendent les photographies, sur les actions menées par les nazis. Parmi celles-ci, une, marque plus particulièrement le groupe d'élèves : celle qui met en avant un enfant gisant, mort dans la rue avec trois personnes en arrière-plan qui passent à ses côtés. Tous les élèves ont vu cette image et ce de la même manière, ce qui est très spécifique et exprime toute l'émotion ressentie. Les saccades sont nombreuses et se font à partir des images avoisinantes avant que le regard ne se fixe sur ce qui choque les élèves : le cadavre de l'enfant et l'indifférence au second plan d'adultes.

Cette partie de l'exposition amène les élèves à « entrer » dans une émotion maîtrisée, contenue quand il s'agit d'en parler lors des entretiens tenus juste après la visite. Mais rapidement dans les échanges, cette maîtrise de l'émotion dans les propos laisse la place au « choc » de l'image marquante. Les mots sont alors plus forts et les questionnements apparaissent : « *comment peut-on passer à côté d'un enfant mort sans rien faire ?* » Ces questionnements ne sont pas situés dans le contexte de l'époque et encore moins traités avec un langage historique ou une approche historienne. Ils ne cherchent pas à expliquer (causes, conséquences) ce qui a amené cette mort mais s'interrogent sur pourquoi les personnes à l'arrière-plan ne font rien. Cette zone d'exposition permet donc aux élèves de rentrer dans un récit chargé de réalité (quel que soit le statut historique des images présentées) et terrible par l'émotion qu'il dégage. Les images des persécutions, des humiliations plongent les élèves dans une gravité alors propice à une réflexion éthique. Mais en même temps, une image les marque tout particulièrement et provoque des interrogations qui sont alors évoquées entre pairs.

²³⁹ Partie « données », chapitre 10.

²⁴⁰ Cf. la partie méthodologique où je présente ce mur d'images.

L'émotion qui fait entrer les élèves dans une expérience de visite particulière, c'est-à-dire les amenant à prendre conscience que cette Histoire fut terrible, s'exprime à l'occasion de la vision du mur de photographies mais également face au sort des enfants. Les photographies, les vidéos, les objets, les textes qui évoquent le sort des enfants marquent aussi les élèves. Ainsi, Chloé explique que la « *partie sur le sort des enfants, où l'on voit que même eux ne sont pas épargnés et étaient exécutés au même titre que les autres* » l'a beaucoup impressionnée. Cinq mois après la visite, les élèves restent marqués par cela. Jeunes, ils se sentent très concernés et leur ressenti met en avant le fait que l'on ne peut pas briser le destin de jeunes personnes qui n'ont pas eu le temps de vivre et ne portent aucune responsabilité dans cette histoire.

Les regards portés par les lycéens montrent l'émotion qui est dégagée par les expôts qui évoquent le sort des enfants.

Plus globalement, les objets exposés marquent les élèves qui se trouvent confrontés à des réalités du passé, des témoins directs de vies brisées. Ils « *donnent une dimension plus humaine que les simples textes* » (Marie). Ces objets, cartable, chaussure, broche... « *tous les objets du quotidien* » qui rappellent aux élèves que « *c'étaient (les victimes) des gens comme nous, comme tout le monde qui sont morts et qui n'ont rien demandé pour mourir* » (Paul). Cinq mois après, ils parlent toujours des objets, de certains plus que d'autres. (Chaussures, poupée, ustensiles de cuisine) Ces derniers sont les marqueurs d'une émotion vécue lors de la visite, rapprochant les élèves d'évènements douloureux. Les objets suscitent l'émotion et les élèves expriment celle-ci par leur attitude et le langage choisi.

Au travers de ces trois espaces de l'exposition, je peux dire que les élèves ont vécu une expérience singulière lors de leur visite, l'émotion jouant ce déclencheur d'un questionnement, d'une prise de conscience qu'une expérience unique était en train de se vivre, ou qu'un passé singulier a été vécu par des acteurs. L'émotion permet alors « l'entrée dans l'histoire » des élèves. A partir de là, ils se questionnent, proposent des interprétations et construisent des discours sur ce passé. Leur conscience historique s'exprime avec une tentative de comprendre le passé et la volonté de donner du sens à cette histoire. Cette mise en sens du passé

(Létourneau²⁴¹, 2015) prend son origine dans l'émotion vécue et se manifeste par une faible mobilisation des acquis disciplinaires.

Une forte émotion qui provoque une attitude d'évitement

Si les élèves se rapprochent de ce passé en raison de l'émotion provoquée par l'exposition (en particulier grâce aux objets), face aux vidéos et aux photos de massacres perpétrés dans une Shoah dite de proximité, les élèves développent des procédures d'évitement²⁴². A l'opposé, ici, ils tentent de se protéger et de « *sortir de cette histoire* ».

Les vidéos qui ne sont pas très nombreuses dans l'espace, sont proposées sur de petits écrans, à l'exception du film de propagande sur le ghetto de Varsovie. J'exclus les vidéos des témoins de la Shoah par balles qui sont positionnées dans une salle à part, dans laquelle les élèves ne se sont pas rendus. Ces images mobiles montrent pour certaines d'entre elles des scènes terrifiantes. Celles placées dans la partie « *l'extermination de proximité* » sont particulièrement choquantes. On y voit des personnes courir, être fusillées mais aussi des témoins parler et décrire les tueries. Les élèves qui sont émus par de telles images vont avoir différentes attitudes comme nous l'avons vu précédemment.

En reprenant les analyses des données recueillies, il apparaît ici, que l'émotion est très forte et que la force de celle-ci peut « bloquer » les élèves qui vont alors mettre en place des stratégies de visite. Dans les focus groups, les élèves qui en parlent ont vu les vidéos et il apparaît alors que des échanges se font entre des élèves qui ont visionné les films et ceux qui réagissent aux propos de ces premiers. La pensée des uns est alors dépendante ou influencée par celle des autres.

Les photographies des massacres de Babi Yar et de Mizocs entraînent également des procédures d'évitement. Face à la violence des scènes exposées, les élèves ont eu différentes manières de regarder les images. Leurs propos montrent aussi ces évitements. Rares sont les élèves à en parler facilement et la majorité des élèves a,

²⁴¹ Létourneau, J., 2015, la mémoire historique des jeunes québécois, consultable sur youtube et www.facebook.com/je-me-souviens-lepassé-du-québec-dans-la-cs-de-sajeunesse.

Consulté en septembre 2016

²⁴² Partie données, chapitre 1.

soit évité de regarder les photographies, soit jeté un regard périphérique sur l'ensemble des images.

L'émotion dégagée par des images terribles provoque donc de l'évitement. L'émotion est alors un frein à la réflexion des élèves, et c'est par le questionnement, la confrontation que je suis parvenu à libérer la parole de tous lors des entretiens tenus au Mémorial de Caen. Tous les jeunes ont alors expliqué leur choix de visite, à chaud et cinq mois après, trouvent intéressant de parler de leur ressenti sans que je perçoive une limite. Ils sont alors entrés dans un partage émotionnel, ne restant pas seuls avec leur émotion. Et c'est là le point essentiel : l'évitement se transforme en partage par la force des interactions.

Une émotion qui provoque un trouble face à certains expôts

L'émotion suscitée par certains expôts amène certains élèves à vivre un choc et à développer une attitude singulière quand d'autres expriment une gêne.

Les images de massacres entraînent des attitudes d'évitement et une expression qui montre un choc émotionnel fort. Ainsi, Carole, déclare avoir regardé les images exposées, ce qui est vrai, mais en n'y passant pas plus de temps que sur les autres expôts. Et pourtant ces images sont frappantes et elle n'en dit rien. La gêne et le ressenti face à ces images l'amèneraient à passer sous silence ce qu'elle a vu. Thomas, lui, accepte d'en parler. Il y a passé autant de temps que Carole. Amélie apporte une réflexion qui permet de comprendre ce qui se passe chez les élèves : *« ce qui marque dans les photos en comparaison avec les vidéos, c'est que c'est pris à un moment figé, on voit les regards des gens »*. Elle détaille alors plusieurs exemples de scènes prises en photographie et mentionne les regards vides qui apparaissent. Et c'est là le point essentiel, une émotion se dégage des images. Celles-ci sont gênantes, elles mettent en avant des regards vides, vides de vie, vides de réaction et cela perturbe les élèves. Certains en parlent, d'autres non, mais pour ces derniers les trajets des regards sont éclairants. Voir les victimes ou les bourreaux provoque un choc émotionnel que j'ai analysé dans la façon de porter le regard (partie analyse des données) mais aussi dans la capacité des élèves à en parler. Julie, par exemple, précise avoir regardé *« les officiers²⁴³ qui fusillaient les juifs,*

²⁴³ Cette expression de l'élève illustre cette difficulté à utiliser un langage historique et à identifier les acteurs, ici les bourreaux. En effet, elle fait référence à une image où des soldats « ordinaires »

après on regarde comme cela, on fait attention surtout aux acteurs, j'ai surtout regardé les morts ce qui est le plus choquant ». Et ce choc exprimé par certains en amène d'autres à s'exprimer aussi : *« je regardais les corps, même si c'est rapide, on ne regarde pas la tête de la personne au-dessus, on connaît le contexte »*. En réalité, Marie n'accorde pas de regard aux images de massacres mais intervient dans le débat et donne son avis sur le fait qu'il est normal de ne pas regarder les bourreaux. Le contexte dit-elle est connu par tous, donc sachant qui ils sont et ce qu'ils font, il est logique de ne pas les voir. Pablo renforce ce sentiment, en expliquant que regarder les bourreaux c'est *« comme une sorte d'accord que l'on peut mettre sur eux »*.

D'autres élèves, comme Chloé, sont choqués par les attitudes des bourreaux et ont observé celles-ci : *« sur certaines photos je regardais ceux qui les ont tué car on voit leur expression, certains ont une gêne, d'autres non, certains ont même un visage rieur »*.

Différentes attitudes sont visibles face à certaines images qui entraînent une émotion forte. Pour certains le fort ressenti est réel, et il est observable tant dans la façon dont le regard se porte que par les mots qui sont choisis lors des échanges. Pour d'autres, une gêne s'exprime et celle-ci peut empêcher la réflexion. Face à la gêne devant la mise à mort, le refus de voir les bourreaux, les jeunes peuvent s'empêcher de réfléchir et ignorer les bourreaux reviendrait alors à refuser de penser certains aspects de l'évènement.

Face à l'émotion suscitée par les expôts, trois attitudes sont visibles : l'expérience personnelle d'une appropriation d'évènements jusqu'alors distants, l'évitement, et la confrontation par le regard à l'acte de mise à mort.

De l'émotion à la compassion

Certaines images entraînent également de la compassion chez les élèves. Ainsi, Sonia indique que la vidéo qui l'a marquée montre des enfants qui mouraient dans la rue et *« personne qui ne réagissait »* et elle précise que *« je trouve cela vraiment barbare car ils n'ont rien fait »*. Anne intervient pour lui dire que la scène se passe dans un ghetto. Mathéo intervient alors et reprend les propos de Sonia : *« les enfants*

sont alignés et tirent sur des Juifs, sous les ordres d'officiers placés en début de colonne.

qui mourraient, ce n'était pas barbare, enfin si c'est triste, mais pas vraiment dans le sens que ceux qui ne faisaient rien... ils crevaient la dalle aussi, ils ne pouvaient rien faire, ils étaient tous dans le même bateau ». Sonia réagit et lui demande, « *ils étaient tous dans le même bateau, alors pourquoi ils ne s'entraident pas ?* » C'est Anne qui réagit, « *ils ne pouvaient pas* ». Cette dernière ne précise pas davantage sa pensée et ne rentre pas dans une contextualisation explicite. Pour elle, c'est en effet, le fait que la scène se passe dans un ghetto qui fait que les adultes ne peuvent rien faire. Surtout, ce film est tourné par l'armée allemande et cela aucun élève ne le mentionne.

L'échange entre ces trois élèves montre un exemple de réaction face à l'émotion provoquée par des expôts. Si une élève pense avec ses sentiments, fait preuve de compassion (Sonia) et qualifie de barbare une scène sans la contextualiser, une autre intervient sans développer sa réponse pour lui indiquer que cela se passe dans un ghetto (Anne). Cette précision historique explique en effet beaucoup de choses, mais Anne ne reprend pas la parole pour expliciter ses mots. Elle dit juste face à l'incompréhension de sa camarade qu'ils ne pouvaient pas (les adultes) intervenir. Cet exemple montre comment dans l'interaction, les élèves pensent à différents niveaux la barbarie de certaines scènes présentées dans l'exposition.

La compassion s'exprime également dans tous les groupes quand il s'agit de qualifier la Shoah. En effet, ce ne sont pas les termes « *génocide* », « *crime contre l'humanité* » qui sont utilisés mais « *cruels* », « *inhumains* » pour qualifier ce crime. Pour ce faire, les élèves s'appuient sur des exemples de ce qui a été vu lors de la visite et ils mettent en avant le côté « réaliste » de l'exposition. « *On s'imagine plus facilement* » grâce aux photographies par exemple. (Carole) Ou « *on prend plus conscience* » du côté usine et qu'ils sont « *exécutés à la chaîne* » (Elodie).

D'autres expôts amènent également des expressions de compassion par les élèves. Ainsi, Thomas met en avant dans l'entretien de groupe, les images qui montrent une exécution de Juifs dans une fosse commune. Ce qui le choque alors c'est que les Juifs creusent eux-mêmes « *la fosse qui s'agrandit* » et dans laquelle on finit par voir les corps des fusillés. Et c'est ce qui le marque, que les victimes creusent eux-mêmes le fossé, lieu de leur exécution. Thomas exprime alors une compassion vis-à-vis des victimes qui sont traitées ainsi, y compris dans leur exécution.

Les élèves, sous le coup de l'émotion après la visite, pensent soit par compassion, soit en contextualisant et en mettant à distance ce qui vient d'être vu. Force est de constater que la compassion s'impose dans un premier temps et que ce sont les interactions au sein des groupes et entre pairs qui permettent à tous de contextualiser et de questionner de façon historienne ce qui est exposé.

Comme l'explique Lantheaume (2009, p. 155), « *la référence aux droits de l'homme comme notions suprapolitique et suprationale a engendré dans l'enseignement de l'histoire une approche plus morale et compassionnelle que proprement historique. Dans ce cadre interprétatif, les victimes requérant la reconnaissance de leur mémoire traumatique ne sont pas considérées en tant que citoyens intervenant dans la polis, mais comme des victimes correspondant aux critères définis par les organisations de défense des droits de l'homme, les organismes internationaux ou la simple opinion publique* ». Les élèves sont inscrits dans ce cadre de pensée tant par les formes muséales de transmission d'histoire ou de mémoire que par les formes scolaires. La compassion pour les victimes renvoie à des références implicites ou explicites des élèves qui sont les droits de l'homme et ce jusqu'à oublier la nature spécifiquement antisémite de l'extermination des Juifs d'Europe

Pour penser la Shoah, face à l'émotion suscitée, les élèves font davantage appel à leur pensée sociale qu'à une pensée scientifique qui a bien du mal à s'installer. Si les deux sont intimement liées, les élèves faisant des navettes de l'une à l'autre, face à l'émotion ils ont bien du mal à mettre à distance critique ce qui est observé. Au lycée, ils semblent davantage utiliser les connaissances historiques apprises en classe, alors qu'au musée, ils feraient plus appel à l'émotion qui les amènerait à réagir de façon plus immédiate et en confrontant leurs points de vue respectifs.

Alors, les mots utilisés sont peu historiques, les anachronismes possibles. L'empathie que certains élèves développent permet davantage de questionnement et de prendre du recul, mais tous les enquêtés ne sont pas capables de développer une telle attitude.

4. Une capacité à juger ?

Pour répondre à cette interrogation, j'ai choisi de faire une lecture des données au moyen d'une approche « philosophico-historienne » (Jacquet-Francillon, 2008) puis

de l'approche de Kohlberg (1958). Celle-ci est intéressante par son questionnement sur la capacité des enfants, des adolescents, des adultes à juger moralement des actes, des événements.

Au travers des propos tenus par les élèves lors des différents entretiens, se pose la question du jugement sur les événements de l'histoire. Cette interrogation est légitime face à la conscience douloureuse du passé qui « *soutient des fins et des idéaux donc des espérances face à l'avenir. En conséquence, elle procure aux groupes et aux individus une aptitude à juger d'eux-mêmes et des autres – sur le plan éthique, politique...* » (Jacquet-Francillon, 2008, p.4). « *Elaborer et légitimer des normes d'existence valables pour le futur proche ou lointain, voilà ce que promet le discours de la mémoire quand s'y déposent les grands désastres humains* ». (Jacquet-Francillon, 2008, p.4) Le discours de la mémoire confère un pouvoir de jugement au nom d'une citoyenneté sociale qui intègre tout le monde. Cette citoyenneté sociale que Jacquet-Francillon qualifie de concrète est moins abstraite que la citoyenneté politique. Il s'agit alors de concevoir le bien commun pour les groupes humains. « *Ce modus vivendi procède d'une expérience historique, laquelle tient en l'occurrence aux meurtres de masse de la Seconde Guerre Mondiale, notamment la destruction des Juifs* » (Jacquet-Francillon, 2008, p.5).

C'est à partir de là et de la justice pénale internationale d'après-guerre, que les normes s'adressant à toutes les générations furent élaborées : « crime contre l'humanité » et « génocide ».

Jacquet-Francillon voit alors dans ce devoir de mémoire « *la formation d'une moralité à validité universelle, applicable à l'existence actuelle et virtuelle des nations* » (Jacquet-Francillon, 2008, p.6).

Cette morale sécularisée formule des impératifs d'action, des principes de jugement et c'est cela que nous percevons dans les propos des élèves. Cela se retrouve tout d'abord dans le fait que les élèves s'expriment à une très forte majorité comme responsables d'expliquer et de transmettre cette mémoire de la Shoah aux plus jeunes. Ils disent aussi leur sentiment de responsabilité vis-à-vis de leur présent pour faire en sorte que de tels crimes ne se reproduisent pas. Ainsi, dans ces déclarations, les lycéens s'inscrivent pleinement dans une expression affirmant le

respect de valeurs qui restent floues (les valeurs humaines, les Droits de l'homme peut-être).

Cette morale, nous dit Jacquet-Francillon, « *prend fait et cause pour des sujets qui ont qualité de victimes* » (Jacquet-Francillon, 2008, p.10). Les victimes dans les propos des élèves s'inscrivent dans un registre global. Les mots restent vagues et ne précisent pas s'il s'agit de femmes, d'enfants, d'hommes. Si les victimes occupent une place conséquente dans les échanges, force est de constater que la catégorie « victimes » reste générale. Par contre, leur évocation entraîne de la compassion à plusieurs reprises et tout particulièrement pour le sort des enfants. Les sentiments prennent alors le pas sur le raisonnement et ce après la visite de l'exposition.

Une fois le stade compassionnel dépassé, que les débats s'installent entre pairs, les élèves parviennent-ils à faire preuve de jugement historique ?

Pour répondre à cette question, je me suis intéressé aux dilemmes moraux suggérés par Kohlberg. En effet, les études sur le développement des jugements moraux portent sur la relation entre les références individuelles et les normes collectives. Kohlberg a mis en place un modèle de stades (Kohlberg, 1963, 1969) construit à partir de situations, des histoires fictives, où s'opposent des critères de nature morale et de nature légale.

Ce modèle présente six stades d'évolution de jugement moral. Le premier niveau est celui d'une moralité « pré-conventionnelle » où la personne se décide en fonction de ses intérêts personnels et des risques encourus. La décentration sociale est faible. Au second stade, c'est la logique du groupe qui domine, la morale devient « conventionnelle. » A ce stade, il y a deux niveaux selon Kohlberg, le premier s'appuie sur la famille comme groupe de référence, le second sur la société toute entière. A ce stade et ce niveau, on adhère aux règles sociales et à la justice du groupe social. Le troisième niveau « post-conventionnel » relativise la référence aux normes collectives. Au stade cinq, il apparaît que les règles du système social doivent être coordonnées avec une évaluation des points de vue individuels, au lieu que le bon fonctionnement du premier induise inévitablement le bien-être des seconds. Au dernier stade, le six, l'individu adhère à des principes moraux qu'il considère « *à la fois comme des principes élaborés personnellement et comme des critères d'évaluation devant s'appliquer universellement ; comme exemples de tels*

principes moraux on peut penser à la préservation de la vie, à l'égalité entre les personnes, au respect des croyances, à la lutte contre toute forme d'oppression... » (Lehalle et al. 2004, p.3). Ainsi, tout individu se développerait en passant d'un stade à un autre. Cependant, seule une forte minorité atteindrait les deux derniers stades de jugement moral.

Ce modèle met de côté les variations intra-individuelles (Lehalle et al., 2000). En effet, un individu peut penser et juger moralement une situation en faisant des navettes entre différents stades dans un processus de « consolidation/transition. » D'autre part, certaines situations induiraient des raisonnements plus élaborés que d'autres. De plus, il apparaît selon certaines études (Wark et Krebs, 1996) que plus les dilemmes moraux sont éloignés de la vie réelle des jeunes, plus leur niveau de raisonnement sera élevé. La mise en avant de principes moraux est plus forte lorsque chez l'adolescent, il n'existe pas d'intérêt personnel face à la situation. Cette approche de Kohlberg m'intéresse dans la capacité des élèves à se décentrer du sujet proposé et à penser celui-ci en termes de valeurs. En effet, la pensée historienne se définit aussi par cette aptitude à juger l'évènement historique en se décentrant de soi et de ses valeurs pour se mettre dans un contexte historique singulier.

Dans le cas de notre recherche, il apparaît que les élèves ont bien du mal à penser certaines situations exposées et présentes dans la Shoah.

Si je prends l'exemple de la question (déjà présentée en amont) portant sur « *que n'auriez-vous pas aimé être : bourreau ou victime ?* », il apparaît que les élèves ont majoritairement du mal à se situer à un stade post-conventionnel de jugement moral. Certains se positionnent à titre individuel pour dire qu'ils ne se verraient pas, dans un tel contexte, être bourreau par exemple pour ne pas être forcé à commettre de tels actes. Paul, exprime sa crainte d'être du côté des bourreaux et le fait à un stade post-conventionnel, dépassant les références individuelles pour s'exprimer dans un cadre social plus large. Ceux qui se placent du côté des victimes expliquent qu'il leur est impossible d'imaginer vivre une telle « fin », une telle mise à mort. Que ce soit la crainte d'être une victime ou un bourreau, les réponses des élèves se placent du côté des références individuelles. Presque tous, expriment une peur, une crainte exprimée à titre individuel. Le dépassement des références individuelles se fait au

nom des valeurs humaines (sans que les élèves précisent leur pensée) et ce à plusieurs reprises dans les interactions entre élèves.

La capacité à inscrire sa réflexion dans une approche de jugement moral des événements du passé semble complexe et difficile à mener pour les élèves. Le groupe dans lequel Paul intervient le fait davantage que les autres.

La manière de qualifier (présentée dans la partie d'analyse des données) la Shoah montre cette difficulté. Seuls deux mots sont communs au plus grand nombre d'élèves, massacre et déshumanisation. Ils renvoient aux valeurs humaines (à l'humanité qui ne peut faire cela) qui sont bafoués par les Nazis et leurs collaborateurs. D'autres mots apparaissent dans les entretiens : cruel, barbare ... et sont aussi utilisés avec les mêmes références.

Cette difficulté est également visible dans l'exercice qui consiste à comprendre les acteurs, à expliquer leurs actions. J'ai montré préalablement les obstacles que les élèves rencontraient, entre ceux qui font preuve d'empathie pour comprendre en contextualisant, et d'autres se contentant, en faisant preuve aussi d'empathie, de se positionner dans leur présent face à des choix à faire qui seraient identiques.

Il ressort de cette analyse interprétative que l'entrée dans l'évènement par l'émotion et l'expression d'une empathie envers les victimes charge le passé en réalité mais ne permet pas le développement d'une pensée historique des élèves. En effet, si le lien avec le passé se renforce après la visite du musée, les éléments significatifs d'une pensée historienne sont rares. Peu d'analogies sont menées (Cariou, 2012), pas de mise en temps et en espace de l'évènement, des bourreaux réduits aux Nazis et à Hitler, ce qui rejoint les conclusions de l'étude de l'UCL London (2014). Cette limite peut être due à la singularité de la Shoah, s'explique également par la pensée empathique dont les élèves font preuve suite à la visite de l'exposition. Une empathie qui amène la majorité des élèves à se placer du côté des victimes et à faire preuve alors de compassion. Les jeunes qui font preuve d'empathie pour penser une contextualisation des bourreaux et de leurs actions sont minoritaires. Ceux qui le font, pensent alors les causes et les conséquences des actes commis. La pensée de la Shoah par les lycéens est marquée par le poids de la pensée sociale : primat de la mémoire, compassion, jugement en termes soit très personnel, soit des références implicites aux droits de l'homme. Cette façon de voir et de penser la Shoah nous

éloigne de la vision classique que l'on peut en avoir. Les élèves pensent celle-ci dans un registre qui n'est pas celui de la pensée rationaliste du passé qui est associée à l'histoire. L'enjeu décrit par Sophie Ernst (2008) sur le nécessaire équilibre entre exigence scientifique et attention aux victimes montre toute sa force au vu de ce que les élèves expriment après la visite. La question de l'identification aux victimes apparaît nettement et si les jeunes s'y engagent, c'est essentiellement pour faire preuve de compassion. La personnification/figuration mise en scène au musée semble rapprocher les élèves du sujet, avec le développement d'une plus grande capacité à penser et à débattre. Mais, si le musée suscite de l'intérêt et un questionnement (Souplet, 2015), l'exposition et la situation didactique qu'elle crée, ne donne pas totalement lieu à l'expression d'une pensée historienne. Ce que les élèves expriment, une fois la visite du musée effectuée, c'est une attitude renforcée à s'approprier des questions d'histoire qui suscitent leur questionnement : la responsabilité des acteurs de la Shoah, la réparation des crimes commis, la question de la transmission de cette histoire. Mais ce qui apparaît également, c'est que les élèves ne font pas preuve d'une pensée qui réutilise ce qui est appris en classe : les documents exposés sont tous pris au premier degré sans analyse de leurs auteurs, de leur production, de leur contexte, peu de vocabulaire historique est utilisé...

Pour conclure, la pensée historienne que j'identifie à la suite des deux focus groups tenus et de la visite muséale se caractérise par :

- Une pensée par analogies (Lautier, 2008) qui se manifeste rarement. Les comparaisons entre passés sont peu fréquentes et je l'explique par la singularité de la Shoah.
- Le rapport intime, interne à cette histoire (Lautier, 1997, Mousseau, Tutiaux-Guillon, 1998, Lautier, 2008) est plus fort après la visite muséale. Mais c'est la nature même de mon questionnement qui permet cela.
- Par une difficile mise à distance pour penser par objectivation (Cariou, 2012) et qui est davantage visible lors des entretiens tenus au musée. Les élèves le font alors par ancrage dans une pensée sociale.

Enfin, la dimension éthique (Seixas, 2004) pour penser les causes et les conséquences apparaît véritablement au musée alors que son absence est forte lors des focus groups tenus au lycée. Une éthique qui montre toute la difficulté de

confronter les jeunes à des destins ordinaires pour leur apprendre à se positionner et à qualifier les actions des personnes, en un mot à juger les événements de l'histoire. Un jugement moral des événements du passé qui doit prendre appui sur une conscience historique forte et critique. Or, force est de constater que la contextualisation, l'analyse des sources (Wineburg, 1991) sont faibles et que peu de langage historique (Martineau, 1999) est mobilisé. Une pensée des élèves est perceptible mais incomplète au regard de ce qui définit sa dimension historique.

Chapitre 7 : Des groupes qui fonctionnent en communauté temporaire de souvenir

Si j'ai pu distinguer quatre types de mode de pensée historique de la Shoah parmi les élèves du panel (que je présente dans la quatrième partie), je ne perds pas de vue le fait que c'est dans le cadre des focus groups que ceux-ci s'expriment. Or, ces groupes montrent une dynamique propre qui s'inscrit dans ce qu'Harald Welzer (2013) a qualifié de communauté temporaire de souvenir, lieu de rencontre où le passé se lit au présent (Lavabre, 1994) et où la mémoire apparaît dans sa fonction sociale. Ce concept, je le mobilise car il permet de comprendre ce qui se passe dans la construction de la conscience historique de ces lycéens. En effet, à la lecture de Welzer, il m'est apparu que les mécanismes qu'il décrit dans le cadre de familles sont aussi en place dans les entretiens où les élèves, réunis en petits groupes et temporairement, pour la recherche, pensent l'histoire de la Shoah avec trois principales caractéristiques : en faisant appel à une mémoire communicative, par l'émotion et la remémoration.

La modalité retenue pour les entretiens, les focus groups, a permis d'identifier la manière dont le savoir historique enseigné est interprété et utilisé. J'ai pu également y trouver le poids des conversations dans les familles, entre pairs et l'influence du cinéma, de la littérature, autant de « lieux » de construction des savoirs dont l'influence semble au moins aussi forte que celle de l'Ecole sur la pensée des jeunes, dès lors qu'on leur permet de l'exprimer. Ces groupes constituent d'abord une vraie communauté temporaire de souvenir. J'entends par là, que d'une part ils sont le cadre de restitution au lycée du savoir sur la Shoah, puis celui de la remémoration de la visite, au musée et que d'autre part ils sont un espace de partage et d'échanges, ils se construisent autour de compromis pour faire consensus entre pairs, et font appel à une mémoire communicative²⁴⁴ davantage que culturelle.

Cette **mémoire communicative** (Assmann, 2010) désigne exclusivement la mémoire transmise par le biais de la communication quotidienne. Une mémoire au quotidien qui guide et oriente le groupe à l'aide de modèles et d'exemples. Dans les

244 Une mémoire qui se situe au niveau du groupe constitué et qui transmet l'ensemble des représentations du passé ou concernant le passé ainsi que les mécanismes de construction de ces représentations.

groupes constitués, la mémoire communicative vit dans la tension du présent, de la représentation du passé que se font ses membres. Plusieurs exemples montrent ce mécanisme mémoriel en jeu. Ainsi, lors de la rencontre au lycée, le premier groupe du lycée d'Honfleur qualifie la Shoah de génocide, de massacre des Juifs. Les élèves utilisent alors leur savoir historique, et s'inscrivent en cela dans une mémoire culturelle, héritière directe de l'enseignement reçu. Une fois la visite du musée effectuée, les propos changent. Désormais, les victimes apparaissent en premier avant même la qualification du crime. La réaction des élèves est plus compassionnelle, plus affective. Les élèves confrontés, après la visite, à l'émotion dégagée par les expôts, partagent leurs ressentis. Et à ce moment-là, le vocabulaire évolue, passant d'un registre historique déjà peu présent à celui plus compassionnel d'atrocité ou d'inhumain. Les élèves qualifient la Shoah de violences, d'atrocités choisissant, sous le coup de l'émotion de la visite des mots qui sont éloignés de la science historique. Cela traduit le recours à une mémoire communicative. Elle est constituée, dans les groupes d'élèves qui ont participé à l'expérience, en partie d'une représentation émue, compassionnelle, horrifiée des victimes. Autre exemple, une fois la visite muséale effectuée, l'attitude des élèves du second groupe du lycée d'Honfleur. Dans un premier temps, ils s'étaient impliqués collectivement, le « nous » dominait, ils parlaient d'un thème d'histoire appris en classe. Après la visite du Mémorial, sous l'effet de l'émotion, l'implication devient plus personnelle dans la remémoration menée lors du second entretien, le « moi » domine alors les débats et montre que les élèves s'emparent du sujet et débattent davantage sur celui-ci.

Les deux groupes du lycée de Caen montrent une implication personnelle déjà forte au lycée et font preuve d'une mémoire communicative différente. Celle-ci leur permet une remémoration qui dépasse celle de l'expérience muséale et scolaire, ou plus exactement inclut la remémoration personnelle que la visite a enclenchée : les membres du groupe dotés de leur histoire participent alors à « faire » la mémoire du groupe. En effet, cette fois-ci apparaît un lien personnel, familial, pour certains élèves qui vont évoquer celui-ci.

Dans le premier groupe du lycée de Caen, les élèves finissent les échanges au musée par ce qu'il faut penser de cette histoire. Il s'agit aussi, dans le second groupe du lycée caennais, d'affirmer dès la rencontre au lycée, la nécessité de penser la Shoah et de questionner cette histoire. Ce groupe fait alors preuve d'une citoyenneté

politique forte en posant la relation passé/présent en interrogeant l'antisémitisme dans la société française et sur l'échiquier politique. La remémoration dans le cadre du groupe amène aussi à cette expression d'une citoyenneté. Par l'échange et les interactions entre élèves qui mobilisent alors une mémoire communicative, ces derniers pensent alors la Shoah en termes politiques. L'antisémitisme actuel est évoqué et connecté à l'échiquier politique français.

Les élèves s'insèrent dans les débats de différentes manières. Soit parce que l'émotion ressentie les amène à partager une expérience de visite et à rapprocher le sujet d'eux-mêmes, soit parce qu'ils expriment le souhait de questionner ce passé et au travers, leur présent. La forme argumentative des entretiens de groupe permet cela. En effet, par les narrations libres qu'ils font de leur compréhension, de leur ressenti, les élèves se situent dans cette histoire et rendent possible alors le partage. Ils prennent de la place dans le débat, c'était l'objectif des focus groups, et font acte de **remémoration**. Celle-ci est provoquée **par l'émotion** de l'exposition muséale qui entraîne une remémoration immédiate mais également, selon les élèves, une remémoration de savoirs plus lointains.

Dans ces communautés temporaires de souvenir, l'émotion occupe une place particulière. La dimension émotionnelle joue un rôle central dans la construction de la conscience historique des jeunes. L'expérience de visite, constituée au musée, permet des basculements, des évolutions à partir des idées toutes installées au lycée. La complexité de certaines notions historiques est davantage comprise, une fois la visite menée, et ce sous l'effet de l'émotion. Il en est ainsi de la **responsabilité et de la réparation**, concepts débattus plus profondément une fois la visite menée.

La remémoration communicative du passé dans la communauté temporaire de souvenir est très forte. Il ne s'agit pas seulement de s'inscrire dans un processus de restitution du passé, mais de penser une histoire qui emporterait l'accord du groupe auquel on appartient, et qui se construit dans les interactions. D'où des **compromis** recherchés entre les élèves dans les entretiens menés après la visite du musée. Des interactions s'établissent et au travers des échanges, des compromis, une mémoire communicative voire communicationnelle fait sa place. Il s'agit alors de parler de ce qui a été vu dans l'espace « *génocide et violences de masse* » à partir de ce qui

constitue sa propre identité. D'où des identifications de certains élèves au sort des victimes, d'où une compassion omniprésente et un référencement aux valeurs humaines qui est dominant. Les échanges fixent la Shoah dans une réalité existentielle des élèves et dans leurs représentations et les éloignent d'une mémoire qui ne serait que culturelle, faite de références apprises en classe.

Ces compromis se font pour différentes raisons et de différentes manières.

La centration sur les victimes suite à la visite muséale est très forte, le poids de l'émotion de la visite est là et se fait sentir. Et c'est sur la question de la responsabilité que l'évolution est la plus forte. Ainsi, pour le premier groupe du lycée d'Honfleur, un responsable apparaît de facto lors de la rencontre au lycée, Hitler. Il n'y a alors pas, à ce stade, de réflexion plus aboutie qui s'inscrive dans une capacité à distinguer des niveaux de responsabilités. Le groupe fait consensus pour dire que la faute revient aux dirigeants. Néanmoins, un élève, Pablo, insiste sur la dimension contrainte des choix de certains acteurs. Les policiers qui arrêtent des Juifs avaient-ils d'autres choix ? Ce à quoi Julie lui répond que non, et que soit ces hommes obéissaient, soit ils mourraient. L'adhésion à une idéologie antisémite n'est alors pas mise en avant par les élèves du groupe. Lors du focus group tenu au musée, le ton change et les propos évoluent. La gravité des images et des scènes présentées au musée amène les élèves à prendre en compte autrement la question de la responsabilité. Pablo introduit la notion de responsabilité des différents acteurs qui ont participé aux crimes contre les Juifs. Il met en avant qu'Hitler n'est pas le seul responsable, contrairement à ce que dit et répète Marie. Il est alors rejoint par les deux autres élèves du groupe, Julie et Chloé, lors des échanges. Le consensus, après la visite du musée, se fait désormais autrement. Tandis qu'au lycée, il porte sur l'idée qu'Hitler et les dirigeants sont responsables (quasi unique), après la visite du musée, la responsabilité de plus d'acteurs fait son apparition.

Le second groupe du lycée d'Honfleur connaît aussi une telle évolution mais sur la conception de l'idée même de réparation. Celle-ci rencontre une vive hostilité chez les trois élèves membres du groupe lors du premier entretien. Cependant, lors de la seconde rencontre, Sophie, absente à l'occasion du premier focus group, aborde la notion dans toute son amplitude, mentionnant les différentes modalités des réparations : morale, financière, matérielle. Les autres élèves entendent davantage

l'utilité de la réparation même si Thomas minimise son efficacité. La centration sur les victimes est plus forte une fois la visite menée mais elle reste floue et assez globale. Cependant, elle amène les élèves à penser autrement l'idée de réparation. La compassion s'exprime avec moins de force que dans l'autre groupe du même lycée. Ce second groupe du lycée d'Honfleur ne s'engage pas dans l'expression d'une citoyenneté politique et en reste à l'expression d'une conscience de l'importance du sujet pour la transmission vis-à-vis des jeunes générations au nom du respect des droits de l'Homme (adhésion à une mémoire culturelle) et accepte plus facilement l'idée de réparation.

Dans le premier groupe du lycée de Caen c'est sur l'idée de réparation qu'il y a la plus importante réflexion et les interactions sont alors nombreuses entre élèves. Au lycée, le consensus se fait sur l'association entre réparation et commémoration, seule modalité pour réparer ce passé et ses effets. Sinon l'idée de réparation est perçue négativement, les élèves n'ont pas connaissance des moyens de réparer (Réparation financière, matérielle, morale). La vision de la réparation reste assez négative au musée, mais un débat s'installe entre les élèves. Ainsi, à ma question, « *est-ce que cet événement doit être réparé ? Comment ?* », Mathéo et Amélie répondent négativement de suite, Mathéo précisant que « *non, il n'est pas réparable et la plupart des coupables ont été, soit punis, soit ils sont morts* ». Salomé se mêle à l'échange et affirme que « *de toute façon, on peut essayer de faire quelque chose pour réparer, ce ne sera jamais suffisant* » mais elle est coupée par Mathéo qui haussant le ton, déclare que « *la meilleure réparation qu'on puisse faire, c'est la transmission* ». Et il s'ensuit un échange sur les attentes de la communauté juive sans que celle-ci soit mentionnée. « *De toute façon, les Juifs la première chose qu'ils veulent faire c'est passer à autre chose, oublier même s'ils veulent des commémorations, ils veulent oublier* ». Sonia intervient, « *les commémorations ce n'est pas réparer* ». Je constate qu'à ce stade de l'échange, les confusions et incompréhensions sont fortes. En effet, c'est l'idée de réparation qui continue de perturber les élèves au point même de voir une élève penser pour la communauté juive et Mathéo de dire « *c'est vrai que j'ai des amis juifs avec qui je n'en parle pas en fait* ». Oublier ? Ne pas en parler ? Et la réparation serait alors contraire au souhait d'une communauté voulant passer sous silence les crimes commis. On le comprend, les propos tenus s'écartent très fortement de l'idée exprimée par le

groupe lui-même de transmettre un devoir de mémoire, si opposé à l'oubli. Et Sonia poursuit dans sa réflexion en déclarant que « *les commémorations pour les Juifs, elle est inutile* ». Constatant que le groupe glisse, suivant les propos de Sonia, vers un terrain d'incompréhension de la notion de réparation qui amène à des contresens et à l'impossibilité de trouver un consensus ou un compromis acceptable, je repose la question en précisant qu'ils associent réparation et commémoration en demandant si « *réparer sous la forme d'une excuse ou d'une reconnaissance est utile ?* » Amélie est la première à prendre la parole, elle est restée silencieuse lors des propos tenus par Sonia, pour me dire qu'elle est « *inutile mais importante* ». Salomé ajoute que « *reconnaître la personne qu'il l'a vécu ou l'a fait oui, mais reconnaître après-coup l'acte commis par les descendants non* ». « Reconnaître » reprend Sonia, c'est là que le compromis du groupe va s'établir. Mathéo, Amélie emboitent le pas à Sonia qui reprenait l'expression de Salomé. La réparation est alors associée à la reconnaissance et le groupe finit par établir son compromis sur cette idée. La recherche de compromis entre Mathéo, très marqué par la visite et Sonia, qui mène une visite à la recherche de sa propre mémoire familiale est parfois difficile. Mais le groupe réfléchit davantage aux questions de responsabilité et de réparation, accepte l'idée qu'une reconnaissance du crime est utile, et affirme vouloir tirer une leçon morale de cette histoire. Mais celle-ci reste encore assez vague, le lien avec une citoyenneté politique n'est pas vraiment établi même s'ils s'en approchent en pensant qu'il faut assumer le devoir de mémoire, porter ce qui est arrivé vis-à-vis des plus jeunes, au nom des droits humains

Le rôle de certains meneurs dans les débats

Lors des débats, certains élèves mènent les échanges. Ainsi, dans le premier groupe du lycée d'Honfleur, deux jeunes jouent un rôle majeur. Marie très active dans les entretiens, perd le reste du groupe lorsqu'elle met en avant une explication psychologique aux crimes nazis. En effet, les autres membres du focus group ne partagent pas sa réflexion et se moquent d'elle. Pablo s'oppose à Marie. Refusant toute compromission, elle évolue peu entre les deux temps des échanges. Cependant, il est à noter qu'elle est la seule à finir par un lien avec une citoyenneté politique, parlant du Front National et des modalités électorales pour prendre le

pouvoir et imposer certaines idées. Les trois autres élèves entrent par une citoyenneté sociale, les victimes jouant le rôle de médiateur avec le passé. C'est par leur intermédiaire, leurs histoires exposées qu'ils vont se rapprocher du sujet et mieux identifier les responsabilités des crimes commis et faire preuve d'une conscience historique plus aboutie qu'au lycée et ce au nom des principes humains. Pablo et Marie sont les deux meneurs du groupe, et c'est Pablo qui fait consensus, et établit le compromis en entraînant l'adhésion de Julie et de Chloé. On voit alors apparaître l'idée de choix et d'adhésion à des idées qui entraînent de tels crimes. J'ai alors demandé à tout le groupe si cela signifiait pour eux qu'il existe différentes responsabilités dans les crimes commis. Marie reprend la parole de suite et répond par l'affirmative mettant en avant la « *grande responsabilité d'Hitler* » et les « *petites responsabilités de ne pas avoir dit non.* » Elle va plus loin et explique « *qu'à un moment donné, dans ce genre de situations où l'on tue des gens, une connexion au cerveau ne se fait plus, ce n'est plus vraiment de notre faute* ». Pablo lui coupe la parole de suite et déclare ne pas être d'accord avec elle : « *tout ce que l'on a dit c'est que c'est inhumain ce qui a été fait, si on est responsable, on l'est de manière générale que ce soit Hitler ou les nazis, cela ne se concentre pas que sur Hitler* ». Comme on peut le voir, il s'exprime au nom du groupe et résume les idées avancées jusqu'alors. Marie lui rétorque que « *non cela ne se concentre pas que sur Hitler, mais je pense qu'Hitler a sorti certaines personnalités, certaines personnes tuaient de façon consciente, mais pour d'autres c'était plus de la folie, de l'inconscience* ». Julie se mêle au débat et ajoute, « *je ne pense pas que l'on peut parler d'inconscience, les gens savaient très bien ce qu'ils faisaient quand même, pour moi il y a une grande responsabilité, il ne fallait pas adhérer à ce parti-là* » mais elle est coupée par Marie qui lui dit que c'est cela qu'elle pense avant que Julie reprenne la parole, l'interrompant à son tour pour remettre dans le contexte de l'époque les choix des acteurs de cette histoire. Marie reprend la parole pour dire qu'il y a donc Hitler qui porte la principale responsabilité, puis « *des personnes qui étaient conscientes et qui sont responsables (des crimes commis), mais il y a aussi des personnes qui ne sont pas responsables* » de leurs actes. Marie expliquant alors que la folie des bourreaux est à prendre en compte. Julie n'accepte pas l'idée d'une folie des tueurs, Pablo intervient en riant assez fort des propos de Marie et en lui demandant si elle pense qu'Hitler avait un cerveau. Marie précise ses propos et parle de folie psychologique de certains tueurs qui « *suivaient les ordres* » (Pablo). Julie n'accepte

pas cette opinion et déclare « *quand tu es fou, tu ne suis plus rien, tout simplement* » en montrant une certaine agressivité vis-à-vis de Marie. Pablo soutient son positionnement et le groupe qui ne trouve pas d'accord cesse alors le débat et il s'installe un silence suivi de rires gênés. Au travers de cet exemple, il apparaît comment des élèves meneurs peuvent s'opposer sur des interprétations autour des idées de réparation et de responsabilité et entraîner avec eux le reste du groupe. Alors la communauté temporaire de souvenir constitue uniquement l'espace de partage et de désaccord.

En conclusion, ce qui apparaît c'est que la formation au/du jugement moral des événements de l'histoire est absente de l'histoire scolaire et ce avant la mise en place de l'enseignement moral et civique. Un discours convenu et préparé y est installé, qui s'inscrit dans la volonté de forger une conscience historique fidèle à des finalités civiques. Les élèves pensent par eux-mêmes et dans l'interaction au sein de communautés temporaires de souvenir où l'émotion est centrale, la mémoire communicative plus que culturelle et la remémoration l'objet partagé entre les participants. Ce mécanisme décrit par Welzer (2013) montre qu'il faut un ancrage dans la réalité de l'auditeur pour qu'il fasse sens de cette histoire. Ainsi, les élèves qui construisent du sens sur ce passé le font par des appropriations différentes, que j'ai pu constater dans les focus groups : pour certains, cela passe par le rapprochement, le rattachement à une histoire familiale, pour d'autres, par une relation au présent (plus ou moins politique), et enfin pour tous par intégration à l'histoire de l'humanité. Ce concept de communauté temporaire de souvenir m'a permis d'identifier des mécanismes de pensée, de partage entre les élèves. Des compromis se font, des meneurs sont visibles et une mémoire communicative est présente. Dans ces entretiens, les élèves font sens du passé par une forme narrative à la fois personnelle et co-construite : au travers des interactions, les membres du groupe font leur récit de ce qu'ils ont vu, compris, retenu de cette histoire. C'est à travers ces contributions qu'ils expriment une conscience historique plus ou moins aboutie et que je peux repérer certaines dynamiques.

Conclusion

La conscience historique repose sur une prise en compte du passé du présent, du présent du passé et du passé du passé (Tutiaux-Guillon, 2009, 2008). Cette conscience historique est censée ouvrir la voie à « *l'espace d'initiative* » (Ricoeur, 1985) dont disposent les individus et les groupes pour agir. Il ne peut y avoir d'Homme capable de trouver une place dans la société sans penser l'histoire, sans posséder une conscience historique (Ricoeur, 1985). Elle inscrit l'individu dans un devenir et se trouve au centre de la pensée historienne. Pour la communauté des didacticiens de l'histoire, l'enseignement de l'histoire devrait l'avoir en cible mais la pratique scolaire est peu orientée vers son développement (Tutiaux-Guillon, 2008).

Au travers de ce travail, j'ai pu identifier des indices qui montrent l'expression d'une conscience historique des élèves et des leviers qui permettraient le développement d'une pensée historienne sur la Shoah ou tout au moins un raisonnement s'appuyant sur une démarche historienne.

L'émotion est à la fois un indice et un levier d'une pensée historienne en construction ou en difficulté. En effet, une émotion trop forte, mal contrôlée, bloque le raisonnement des élèves pour laisser la place à une pensée (empathie) compassionnelle vis-à-vis des victimes. Alors, les raisonnements des jeunes s'éloignent de toute la pensée historienne pour laisser la place à des pensées ancrées socialement et marquées de représentations. Une pensée plus spontanée qui ne laisse que peu de place à une argumentation construite. Mais l'émotion peut également engendrer une compassion différente par une empathie historique. L'élève marqué par ce qu'il voit, développe alors une démarche empathique qui l'amène à penser les causes et les conséquences des actes, en particulier des bourreaux.

Elle est une porte d'entrée dans la conscience historique et si l'émotion est contrôlée, maîtrisée et non subie, elle permet une meilleure prise en compte de la réalité du passé et fait entrer dans la complexité du raisonnement historien. Cette complexité, je l'ai identifiée sur la question de la responsabilité. Les élèves sont assez peu nombreux à développer un raisonnement complexe sur ce thème et ce sont les

interactions qui permettent de concevoir l'idée qu'il puisse exister des niveaux de responsabilité.

Avec la visite du musée et de son exposition, l'Histoire devient un ensemble pluriel. Le rapport à l'émotion met en avant deux types de comportements de jeunes. D'un côté, ceux pour qui l'émotion est une porte d'entrée dans la conscience historique. A partir de l'émotion ressentie, les élèves se rapprochent du sujet, s'engagent davantage dans celui-ci pour en parler et débattre, sans pour autant faire preuve d'une pensée historienne aboutie. Ils pensent par empathie compassionnelle qui bloquent une réflexion plus historique sur le rôle des acteurs, les causes et les conséquences, par exemple. De l'autre, des élèves, dont l'émotion est contrôlée et qui constitue la porte d'entrée dans la pensée historique. Moins nombreux, ces jeunes, par l'émotion ressentie, développent une empathie historique et vont alors poser les questions des causes et conséquences, du rôle des acteurs. L'émotion est donc un levier (qui peut faciliter ou bloquer) dans l'expression d'une pensée des lycéens sur la Shoah.

Le présent du passé interroge aussi tous les participants. Les élèves se retrouvent pour dire qu'il faut transmettre aux plus jeunes un devoir de mémoire mais qu'il faut également commémorer ce passé. Par contre, il est plus difficile pour les élèves de se projeter dans un futur, de tirer des leçons de ce passé. La conscience historique orientée vers la mise en lumière de possibilité d'avenir tenant compte du passé semble largement hors de portée de ces jeunes. Ils y parviennent davantage collectivement, dans les interactions et les confrontations des points de vue, et surtout après l'expérience muséale et le questionnement que j'ai élaboré au travers des entretiens.

La rencontre avec les témoins de ce passé, directement ou indirectement, par leurs écrits, leurs objets, leurs témoignages, leurs visages, a « rapproché » les élèves du sujet historique et a permis une plus forte prise de conscience. Ces « témoins » délivrent l'expérience du passé face à une connaissance, un savoir rencontré au lycée. Les élèves le disent en exprimant que la visite a rendu possible la compréhension. Ce « témoignage » est une force qui fait entrer plus en avant les élèves dans la réflexion. Cette « vérité d'une expérience et d'une voix » (Tutiaux-

Guillon, 2006, p.12) rend l'expérience de visite muséale très singulière et contribue considérablement au développement de la conscience historique des élèves.

Un modèle d'élaboration des modes de pensée des élèves sur la Shoah

Je présente dans le modèle ci-après les quatre réseaux à partir desquels se sont élaborés les modes de pensée des élèves sur la Shoah.

J'apporte les précisions suivantes à la lecture du modèle. Dans le réseau « la classe d'histoire », j'entends par l'expérience scolaire hors la classe, les expériences de visite muséale des élèves. En effet, ceux-ci ont des attitudes et des habitudes acquises à l'Ecole, d'élèves en espace muséal. Dans le réseau « visite muséale », le dispositif de recherche que j'ai construit fait émerger l'expression par les élèves d'un rapport à l'histoire scolaire. Ils disent ce qu'ils pensent de cette histoire enseignée et des manques de place pour l'expression, le débat. Dans le réseau « focus groups », les données utilisées par le chercheur se résument à mon questionnement.

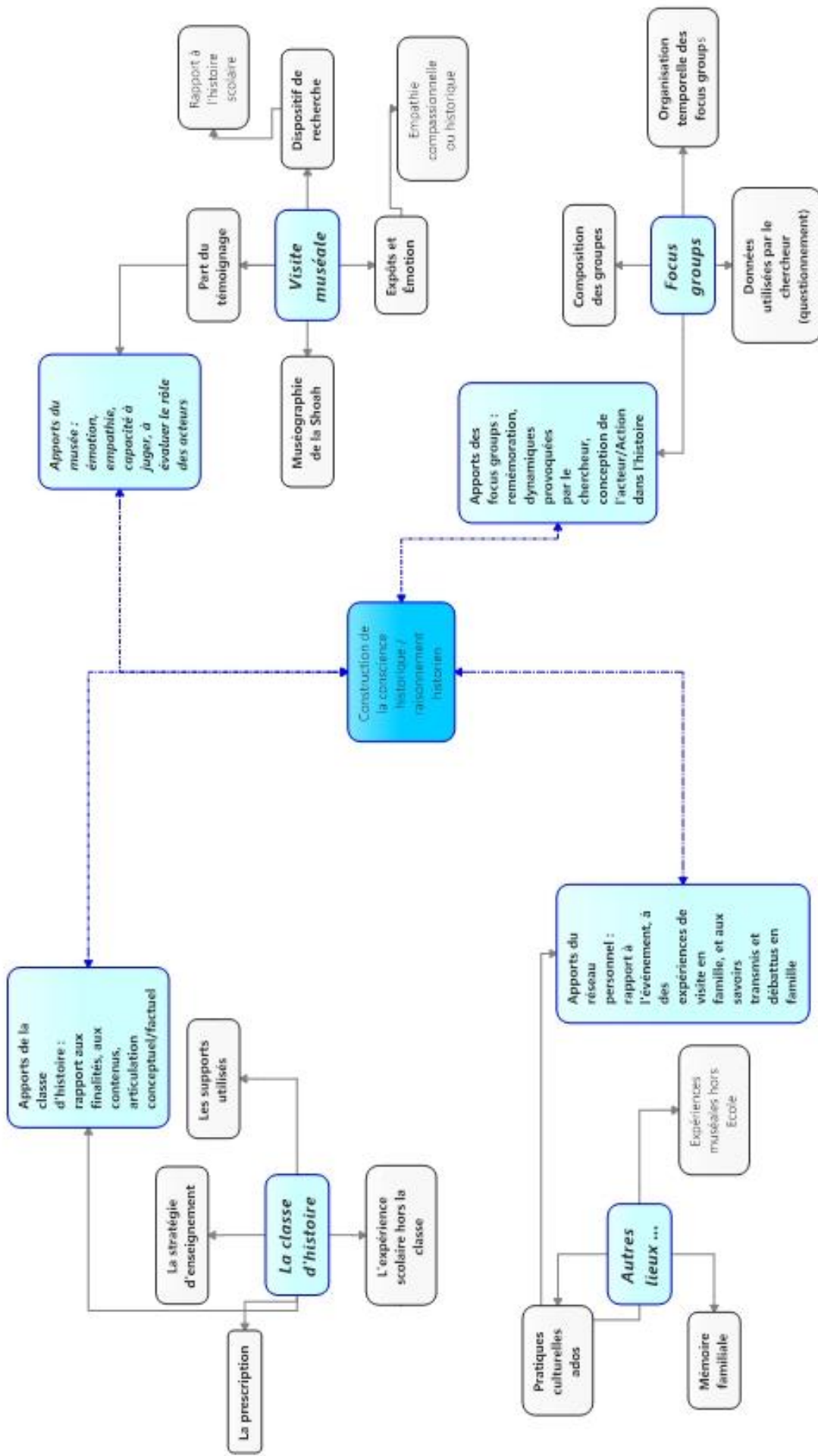


Figure 35 : Modèle d'élaboration des modes de pensée des élèves

J'identifie quatre « lieux » d'élaboration d'un mode de pensée des élèves sur la Shoah : la classe d'histoire, le musée et la visite de l'exposition, la famille et la culture de l'adolescent, les focus groups qui se sont tenus. Chaque lieu apporte à l'élève des éléments constitutifs d'une pensée de la Shoah lui permettant d'exprimer (ou pas) une conscience historique et un raisonnement historien.

La visite muséale contribue fortement à la construction d'une conscience historique et à l'expression ou non d'un raisonnement historien. Par le dispositif muséographique mis en place, par le dispositif de recherche utilisé (les eye-tracker), par les témoignages et les expôts (qui dégagent une émotion ou en induisent une), le musée amène les élèves à se confronter à l'émotion, à faire preuve d'empathie et de capacité à juger, à évaluer le rôle des acteurs dans l'histoire. La classe d'histoire amène les élèves à penser les finalités de l'enseignement de la Shoah (pourquoi apprendre cette histoire ?), à s'appropriier des contenus, des savoirs disciplinaires plus ou moins conceptuels. Les focus groups organisés par moi-même dans une double temporalité (au lycée puis après la visite du musée) ont contribué à la remémoration, à la mise en œuvre de dynamiques et d'interactions entre les élèves qui expriment alors leur conception du rôle des acteurs dans cette histoire. Enfin, la famille est un lieu d'appropriation des savoirs sur la Shoah, de partage du ressenti de l'expérience de visite. Les élèves y expriment un mode pensée et le construisent aussi dans ce cadre. Mode de pensée qui se nourrit également à des sources variées issues de la culture de chaque jeune.

Les différents lieux à partir desquels la pensée des élèves sur la Shoah s'est construite ont joué un effet variable sur le panel étudié. Dans la partie suivante, je vais montrer comment ce modèle varie selon les élèves.

**PRESENTATION, ANALYSE
ET INTERPRETATION DES
DONNEES INDIVIDUELLES**

Introduction

« A l'encontre des travaux habituels, l'étude ne visait pas à vérifier l'état des connaissances des répondants concernant l'histoire de leur pays pour, le cas échéant, reprendre le poncif éculé qui veut que les élèves soient déficitaires au chapitre de leur savoir historique. (...) Il s'agissait plutôt de découvrir ce que les jeunes, fréquentant l'école mais participant aussi d'une société globale qui produit ses propres représentations historiques, assimilaient, renaient et reprenaient de ce qui leur était transmis en milieu scolaire et de ce que, vraisemblablement, ils glanaient eux-mêmes dans la circulation discursive de leur société d'attache. » (Létourneau, 2016, p.205).

Jocelyn Létourneau dans sa conclusion de l'ouvrage « Récit du commun », qui propose une étude sur l'histoire nationale racontée par les élèves dans plusieurs pays²⁴⁵, inscrit la démarche scientifique dans ce que Sam Wineburg (2001) a appelé de ses vœux, la prise en compte d'un mode de pensée propre aux élèves. Je m'inscris aussi dans cette perspective déjà pensée par Nicole Lautier (1994), Robert Martineau (1999) et Didier Cariou (2012).

Jusqu'à présent, je me suis attaché à dresser un tableau général du mode de pensée de l'ensemble des élèves. Dans ce chapitre, je propose une typologie des modes de pensée des élèves qui s'appuie sur les travaux de Nadine Fink (2014) et de John Falk (2012). La typologie de John Falk, qui remet en cause l'approche des publics dans le domaine de la muséologie met en avant que les visiteurs d'un musée mènent leur expérience de visite en fonction de leur propre identité. « *Les gens vont dans les musées afin de favoriser des besoins liés à leur identité* » (Falk, 2012, p.9) et donnent à leur visite un sens selon leurs besoins, désirs, approches culturelles... « *La compréhension qu'a le visiteur de son expérience de visite est invariablement self-référentielle* ». (Falk, 2012, p.10) John Falk distingue cinq types de visiteurs selon les motifs que ceux-ci attribuent à leur visite :

- Les explorateurs : ce sont les visiteurs qui accordent un intérêt prépondérant au contenu du musée.
- Les facilitateurs : ils axent leur visite sur l'expérience et l'apprentissage des autres dans le groupe social qu'ils accompagnent.
- Les professionnels, amateurs avertis : ils font des liens entre le contenu du musée et leurs passions professionnelles.

²⁴⁵ Enquête menée auprès de 7000 élèves âgés de 11 à 19 ans à qui il a été demandé de raconter l'histoire nationale. Des élèves suisses, français, catalans, allemands ont répondu à cette enquête.

- Les curieux d'expérience : ils sont venus parce qu'ils perçoivent le musée comme une destination importante.²⁴⁶
- Les ressourcers : des visiteurs qui cherchent à avoir une expérience contemplative, spirituelle et réparatrice. Le musée est un refuge contre le quotidien.

Nadine Fink dans son ouvrage, « *Paroles de témoins, paroles d'élèves* » propose une typologie d'élèves selon leur mode de pensée. Elle distingue les croyants qui perçoivent le récit (du témoin) comme un discours rapportant tel quel le passé vécu. En revanche, « *les élèves rationalistes et scientifiques sont plus méfiants à l'égard des témoins* » (Fink, 2014, p.214) et montrent une capacité à prendre de la distance vis-à-vis du passé. Les élèves scientifiques adoptent un regard critique à l'égard des témoins, tandis que les rationalistes veulent confronter le témoignage oral à d'autres sources. Trois types d'élèves qui construisent un rapport intime à l'histoire qui est différent. Je m'appuie sur ces deux typologies pour penser les attitudes que j'ai pu relever chez les élèves de ma recherche.

L'ensemble des données collectées me permet de proposer ici une typologie des appropriations de l'histoire de la Shoah par les élèves qui se fait sous la forme d'études de cas typiques constitués. Je ne range pas les élèves dans des types mais je propose des repères au travers de ces quatre cas paradigmatiques et je termine par un ***un modèle de pensée de l'histoire de la Shoah.***

²⁴⁶ Cette typologie est présentée dans son article publié dans la lettre de l'Ocim en 2012. La référence se trouve dans la bibliographie.

Chapitre 1 : Elodie, élève empathique

Elodie, sujet n°8 dans notre étude, est élève au lycée d'Honfleur dans le département du Calvados en classe de terminale littéraire. Le premier entretien a eu lieu au lycée le 28 novembre 2014, le second le 11 décembre 2014 après la visite du Mémorial de Caen. Il a été précédé d'un questionnement oral « à chaud » juste après avoir enlevé l'équipement eye-trackers. Nous avons ajouté à ce dispositif, deux entretiens individuels, un premier composé de trois questions suite à l'expérimentation avec les lunettes eye-trackers, et un échange de 21 minutes, cinq mois après la visite de l'espace muséal, qui repose sur la visite elle-même et quatre questions principales :

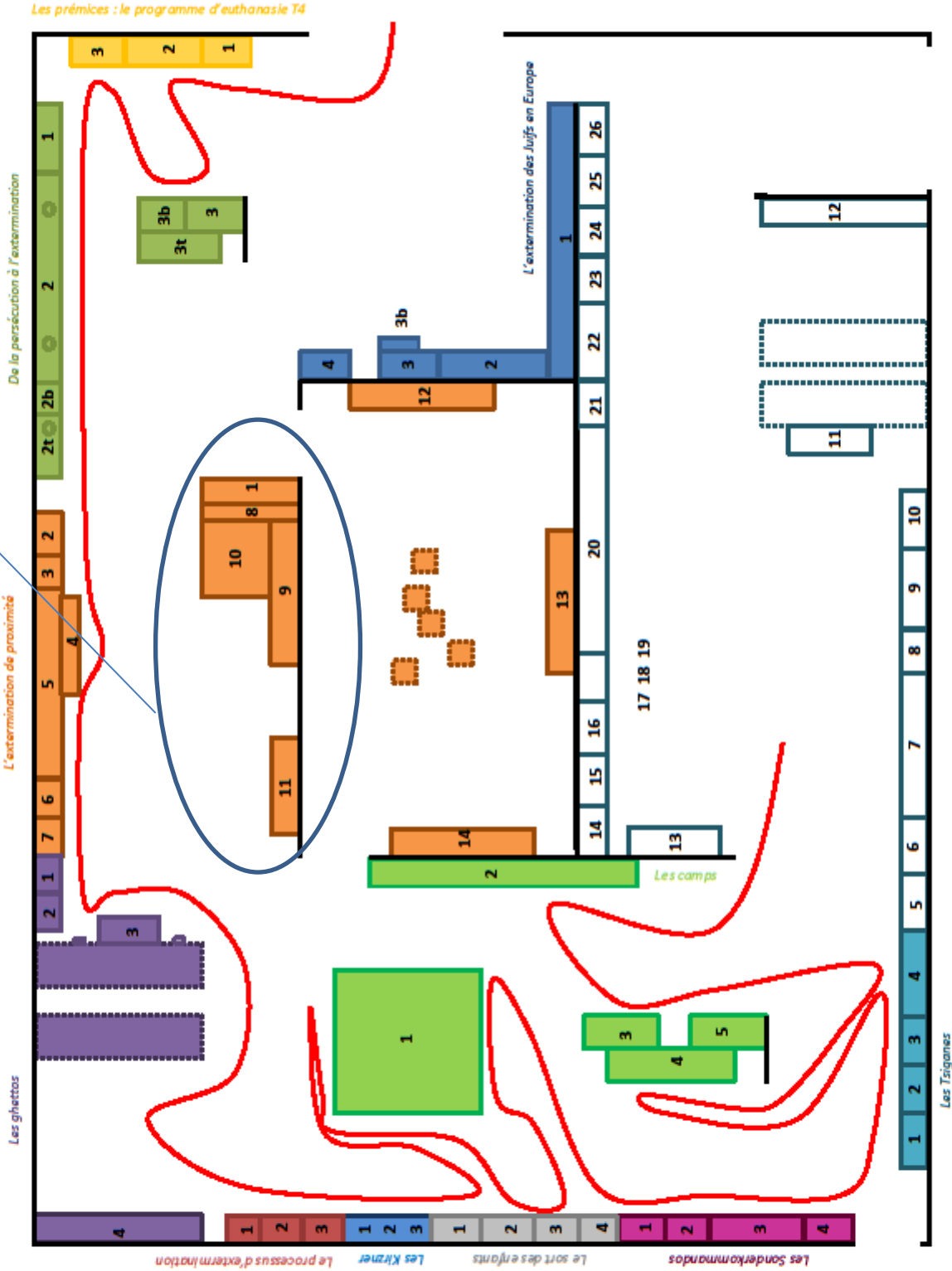
- Qu'est-ce qui t'a le plus marqué de cet espace, de cette visite ?
- Qu'est-ce qui t'a le plus choqué ?
- As-tu parlé de cette visite après ?
- Qu'en retiens-tu ?

1. Le déplacement dans l'espace de visite

Le temps passé dans l'espace est de 24'04 minutes (pour un temps moyen de 20 minutes pour le groupe composé de 17 lycéens) et d'après le plan du déplacement dans l'espace d'exposition, Elodie a un écart de visite par rapport à la moyenne des déplacements. En effet, en observant le plan, nous pouvons constater que dans la zone extermination de proximité (orange sur le plan), l'élève n'a pas du tout regardé la partie dédiée aux travaux du père Paul Desbois. Lors de l'entretien en mai 2015 à la question posée de pourquoi cet espace n'a pas été vu, elle répond qu'elle se souvient d'être restée sur la partie le long du mur, expliquant avoir oublié de regarder les vitrines derrière elle, précisant même « j'étais vraiment dans ce que je regardais et ce qui était à ma gauche (et derrière) ne m'a pas interpellée. » Notons, que ce qu'elle regarde correspond aux photos des massacres de Babi Yar et de Mizocz, nous y reviendrons dans la suite de l'analyse. Le second écart par rapport à la moyenne des visites correspond au déplacement effectué par Elodie autour de la tablette numérique déclarant avoir été intriguée par le dispositif numérique et souhaitant comprendre comment cela fonctionne.

Enfin, à la fin de l'espace d'exposition, dans la zone sur les camps, elle effectue un tour des vitrines et regarde chaque objet.

Ecart par rapport au déplacement type, ensemble d'exposition non vu



Les prémices : le programme d'euthanasie T4

De la persécution à l'extermination

L'extermination de proximité

Les ghettos

Le processus d'extermination

Les Kirzer

Le sort des enfants

Les Sonderkommandos

Les camps

L'extermination des Juifs en Europe

Les Tsiganes

2. Durée globale de la visite

Le temps passé dans l'espace par Elodie est de 24'04 secondes, temps calculé sur place par chronométrage et en visionnant le film une fois la visite réalisée. Ce temps global de visite comprend le temps consacré à chaque zone d'exposition. La disposition de l'espace permet de suivre l'élève de zone à zone. Cette méthode de suivi, fréquemment utilisée en étude de réception des publics en espace muséal, présente l'avantage de considérer le regard périphérique du visiteur. En effet, le visiteur prend le temps d'observer l'espace pour ce qu'il est, c'est-à-dire une ambiance constituée, par un jeu de couleurs, de sons, et Elodie observe cela dans ses déplacements.

En considérant cela, Elodie consacre dans les zones d'exposition les durées suivantes :

Zone les prémices : 55 secondes. (Zones 1 et 1 bis du graphique de la page suivante)

Zone de la persécution à l'extermination : 5'39 contre en moyenne 4'22 pour le groupe. (Zone 2)

Zone de l'extermination de proximité : 3'48 contre 2'88 en moyenne pour le groupe. (Zone 3-4)

Zone les ghettos : 1'08 (Zone 5bis)

Zone le processus d'extermination : 1'27

Zone les Kirzner : 41 secondes

Zone le sort des enfants : 1'29 (zone5)

Zone les camps : 2'51

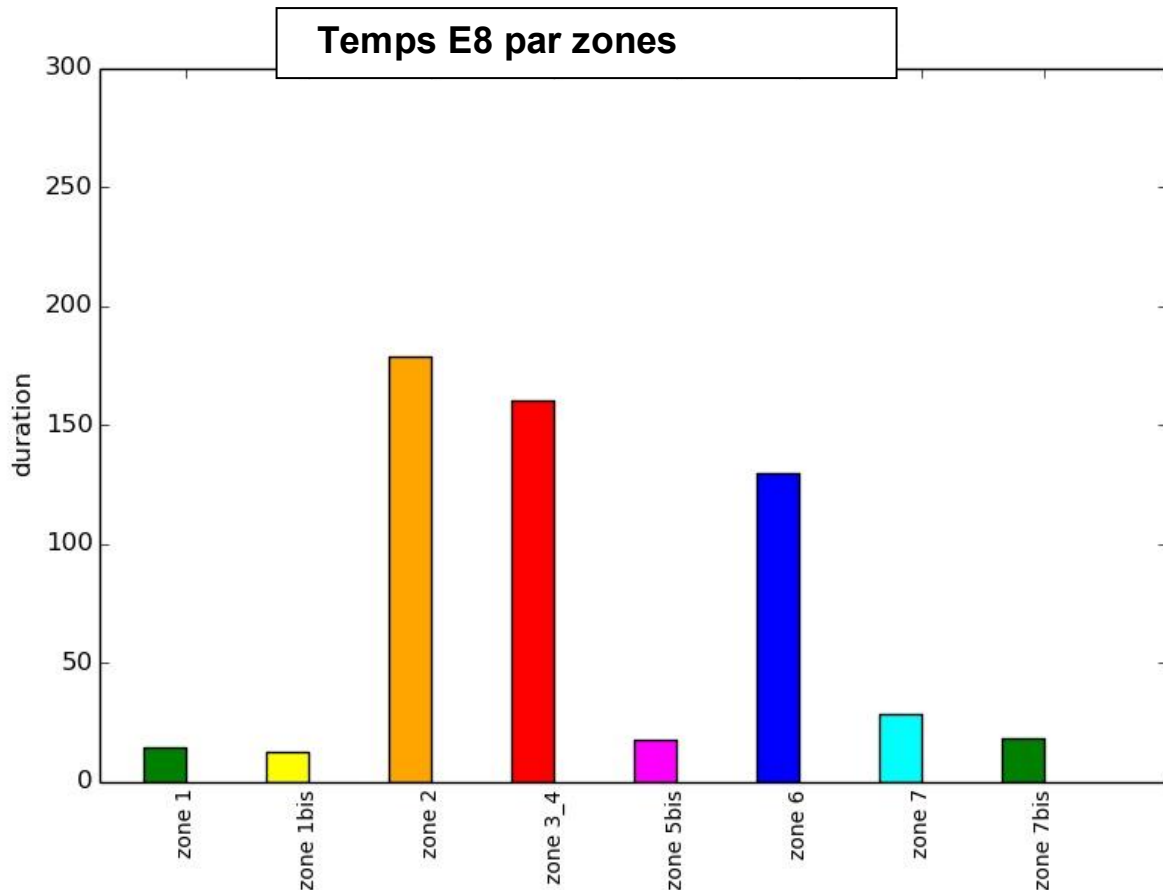
Zone les sonderkommandos : 3'11 contre 1'69 pour le reste du groupe. (Zone 6)

Zone les Tsiganes : 1'24 (Zone 7 et 7bis)

Les 3'71 restantes (le temps total dans l'espace étant de 24'04) ont été consacrées à du temps d'observation des zones non enregistrées dans le mapping des lunettes (vitrines d'objet, tablette numérique).

Il est à noter qu'Elodie passe le plus de temps dans trois espaces : de la persécution à l'extermination, espace organisé scénographiquement autour d'un mur de 17 photos (qui fera l'objet de notre analyse ci-après), l'extermination de proximité (avec une vitrine d'objets et un ensemble de photographies de massacres) et l'espace consacré aux sonderkommandos.

Il en ressort que les trois parties qui présentent les supports les plus difficiles donnent lieu à une visite plus longue de la part de l'élève. L'équipement eye-trackers permet de travailler plus précisément sur ce qui est regardé et le temps passé précisément sur chaque expôt.



Je centre mon analyse sur les trois zones les plus vues par l'élève et pour cela, nous disposons de deux données : le temps passé sur chaque expôt de la zone (duration) mais aussi le film du regard de l'élève, c'est-à-dire le chemin du regard directeur sur les expôts que j'ai retenus comme les plus marquants. Ceci permet de comprendre ce qui a marqué Elodie.

Si, trois zones de l'espace scénographique sont les plus vues, quels sont les expôts marquants pour Elodie ?

Après qu'elle ait réalisé la visite avec les lunettes, une question est posée à Elodie « *Qu'est ce qui t'a le plus marqué ?* ».

« Euh... les témoignages, ça m'a marqué ça [un témoignage précis ?] Euh Non euh.... Globalement Enfin si celui qui disait euh parlez... euh parlez à... enfin euh je vous donne les noms de ma famille, ces choses-là, là c'est... là je trouve que c'était beaucoup touchant ».

Lors du second focus group mené au Mémorial juste après la visite, Elodie précise dans un échange que « *moi aussi ça m'a marquée, les deux témoignages de toute*

manière m'ont marquée ». Et à la question de l'impression de visite à chaud, l'élève précise que les témoignages l'ont marquée et que « *je prends plus conscience finalement de ce que cela a été grâce aux photos. Je trouve qu'on s'imagine beaucoup plus ce que cela a pu être* », « *et les objets aussi je trouve ça très marquants, moi ça m'a marqué, imaginer que cela a pu appartenir à telle personne, imaginer leur histoire* ».

Les témoignages, les photographies et les objets apparaissent juste après la visite comme ce qui permet de prendre « *finalement beaucoup plus conscience de ce qui s'est passé* » mais sont aussi émouvants comme le montre cet extrait du second focus group :

« *Enquêteur (EQ). Est-ce qu'il y a un objet dans l'espace complet qui vous a impressionné, que vous avez retenu ? Là maintenant, un objet.*

E8. La chaussure de l'enfant.

EQ. La chaussure de l'enfant. Où est-ce que cela se trouve dans l'espace ?

(...)

E8. Je trouvais, c'est vrai, la petite chaussure d'enfant, c'était assez émouvant. Et puis même les couverts, enfin je ne sais pas, se dire qu'ils ont mangé là-dedans... je ne sais pas... ça m'a touchée aussi ».

Dans l'ensemble de la visite, Elodie lit les textes explicatifs placés au début des espaces d'exposition. En mai 2015, soit cinq mois après la visite du Mémorial, en visionnant le film avec Elodie, je lui ai fait remarquer qu'elle lisait les textes, « *est-ce que tu te souviens des textes explicatifs, car visiblement tu les as pas mal lus ?* » et elle me répond qu'elle s'intéresse souvent à cela : « *j'aime bien avoir les explications, les légendes des photos et souvent cela m'interpelle* ». Elle déclare que c'est en lisant les textes qu'elle va « *trouver les sources historiques* ».

Lors de cet entretien, cinq mois après, j'ai aussi demandé à Elodie, si elle avait consacré un temps important à regarder les photographies.

« *Oui, car les photographies m'interpellent vraiment, voir les visages, c'est quelque chose qui me marque vraiment, je me dis chaque personne a eu une vie et s'est retrouvée là à ce moment-là, et j'imagine même la personne qui a pris la photo* ».

Elodie précise même que « *la photo, les photos, cela me marque vraiment, j'y passe souvent du temps* ».

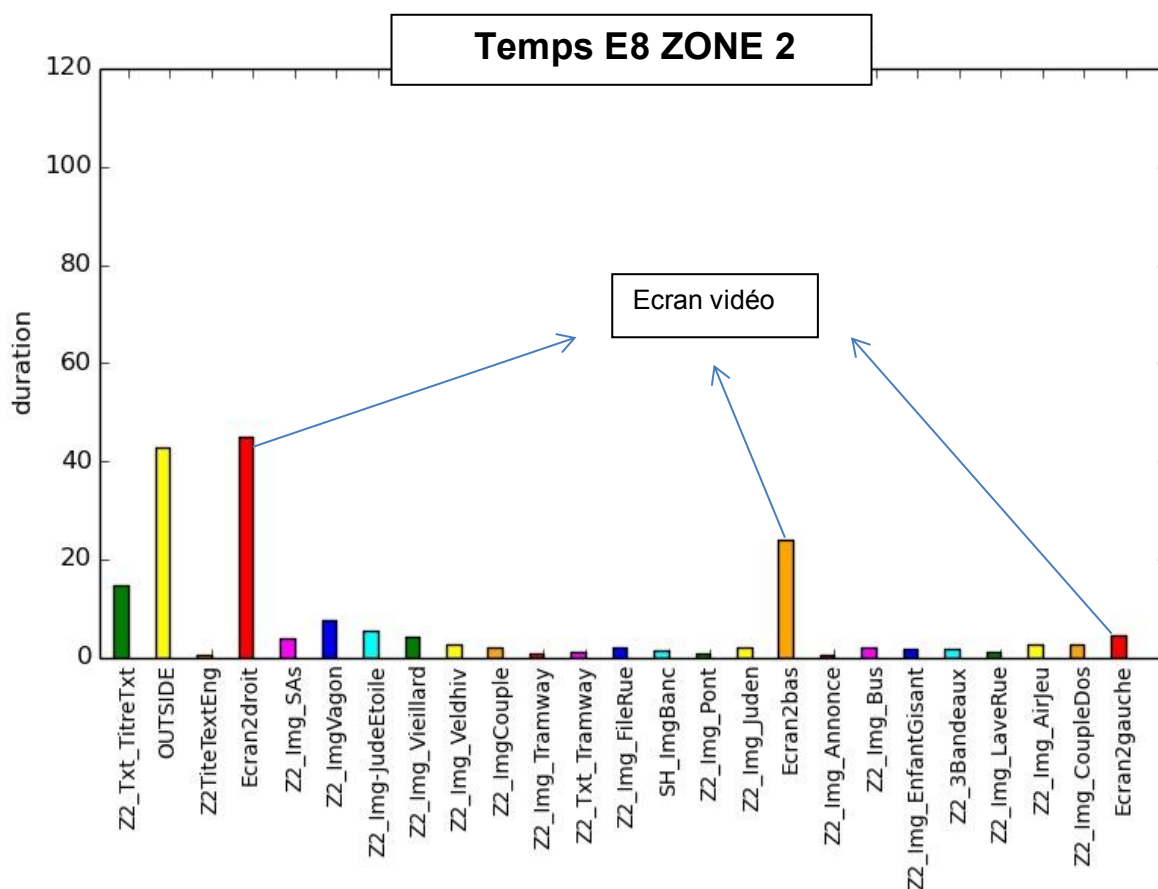
Les objets déclarés de suite après la visite comme marquants le sont nettement moins en mai 2015, Elodie ne parvenant pas à se souvenir des objets vus dans les vitrines. Par contre, les témoignages, en particulier celui d'un sonderkommando, et les photographies de massacres sont présents dans sa mémoire.

L'ambiance générale de l'espace apparaît en visionnant le film avec elle, à Elodie comme particulière, sombre, peu éclairée.

Nous allons rentrer plus en avant dans l'analyse des trois zones marquantes en nous posant les questions suivantes :

- **Qu'est-ce qui semble attirer le plus le regard d'Elodie dans chaque zone ?**
- **Quel chemin du regard pour Elodie sur les expôts marquants dans chaque zone ?**
- **Quels propos tenus sur ceux-ci ?**

3. Etude de la visite de la zone 2, de la persécution à l'extermination



Ce graphique permet d'identifier ce qui est regardé précisément par Elodie. En effet, il est le résultat de l'exploitation des données recueillies par l'oculométrie et donne précisément les secondes passées sur chaque expôt de la zone.

- **Qu'est-ce qui semble attirer le plus le regard pour Elodie dans cette zone ?**

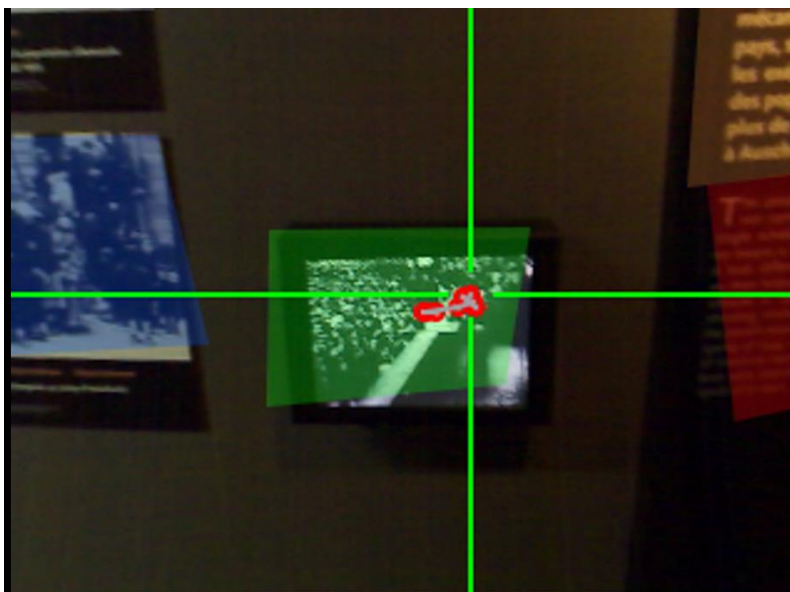
Les trois écrans **vidéo** captent l'attention de la jeune fille pendant 1'20. Le reste du temps est réparti entre la vitrine des objets présentée dans la zone et le texte historique introductif. (Moins d'une minute). Pendant un peu plus de trois minutes, Elodie regarde donc l'ensemble des 17 photos exposées.

Lors de l'entretien de mai 2015, j'ai expliqué à Elodie qu'elle avait passé plus de 5 minutes dans cet espace, sans que cela provoque de commentaires de sa part. Par contre, elle m'a précisé que « *les vidéos cela m'a interpellée* ». A ma demande, pourquoi ?, Elodie précise « *parce que c'est vivant, ce sont des images posées sur le vif* ». Je lui ai alors demandé si elle se souvenait des vidéos en question (trois écrans vidéos sont insérés dans le mur avec les 17 photos), j'entendais par-là, le contenu des vidéos et la réponse est précise : « *non, ce sont les objets et les témoignages qui m'ont marqué* ». Pour comprendre cette réponse, regardons comment l'élève a regardé les trois écrans. Tout d'abord, comme le graphique

l'indique ci-dessus, les trois écrans captent le regard de la jeune fille plus de 40 secondes pour le premier, plus de 25 secondes pour le second et 15 secondes pour le dernier. Elle reconnaît avoir été marquée par les vidéos sans se souvenir de leurs contenus.

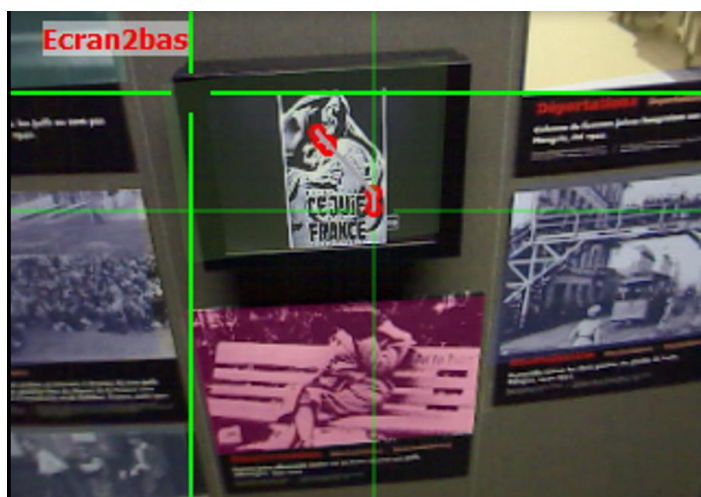
Les a-t-elle regardées avec attention ?

Après avoir lu le texte historique introductif de l'espace, elle concentre son regard avec attention sur la première vidéo, dénommée écran2 droit, pour plus de 53 secondes avec une sortie du regard à deux reprises (le temps de fixation de la vidéo est de 45 secondes). Cette vidéo montre des rassemblements antisémites et des persécutions. En regardant le film de la visite de l'élève, on perçoit l'attention qu'elle apporte à ce premier écran, le regard est centré, et le visionnage est assez conséquent.



Elodie part ensuite vers la lecture des photos proposées sur le mur. Le second écran est lui placé plus bas et au milieu des images. L'élève y arrive à un moment où une image disparaît (une affiche sur le juif et la France) et laisse la place à du texte et elle attend la suite. Plus de 28 secondes sont passées à la lecture attentive de cette

seconde vidéo. Enfin, en quittant l'espace, un dernier écran vidéo est proposé au visiteur, celui-ci a retenu Elodie pour 13 secondes, image dure, d'un fossé dans lequel des juifs sont exécutés. Elodie fixe le centre de l'écran et suit le mouvement de l'image.



Légendes des trois écrans vidéo :

- Ouverture officielle de la campagne antisémite, 1933. (2droit)
- L'exposition « Le Juif et la France », 1941. (2bas)
- Exécution de Juifs par les Einsatzgruppen, Lettonie, 1941. (2gauche)

En comparaison avec le reste du

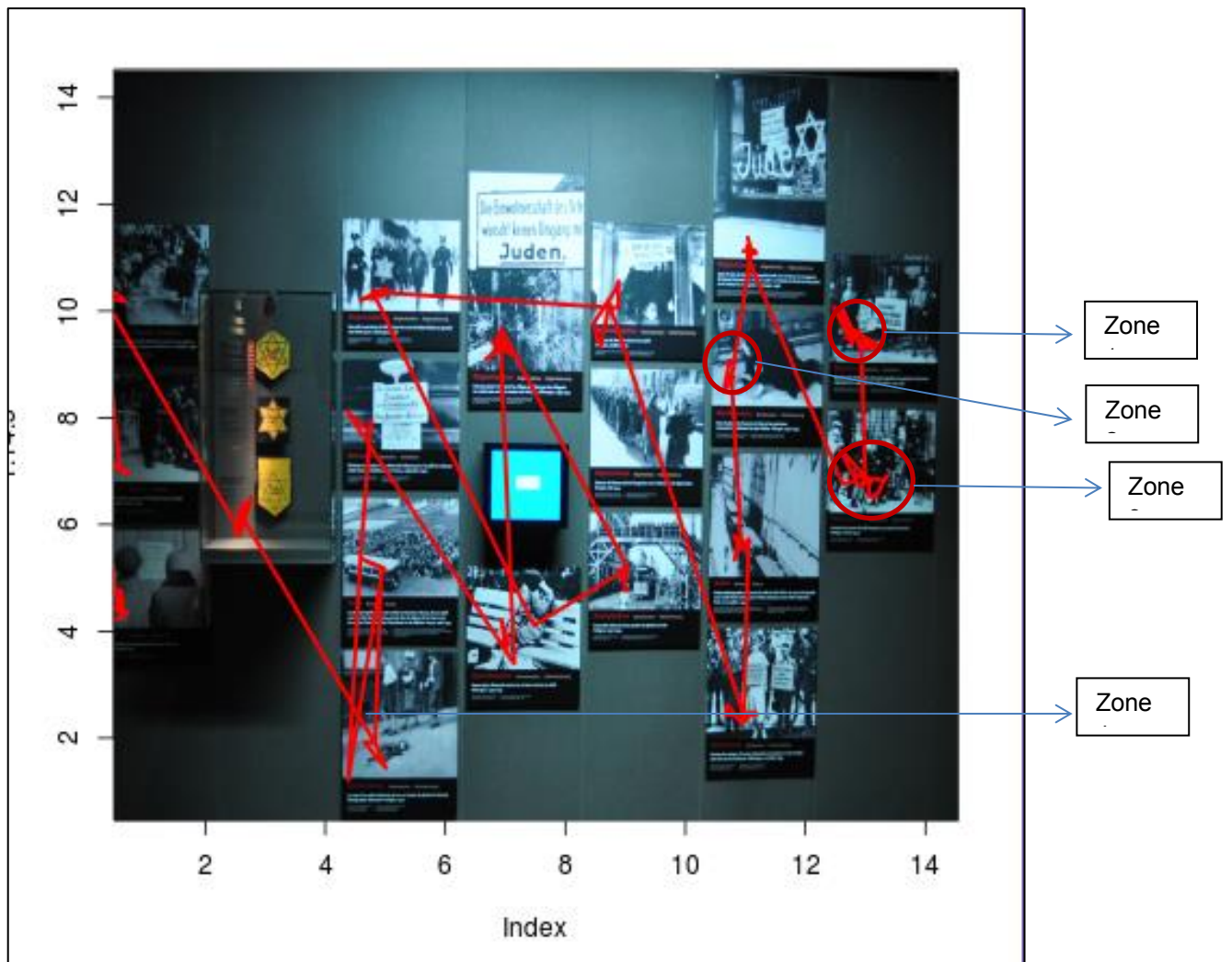
groupe, nous pouvons dire qu'Elodie regarde plus que la moyenne les vidéos. (Nombre d'élèves sauf E8 qui est mentionné)

	Ecran 2 droit	Ecran 2 bas	Ecran 2 gauche
Plus de 40 secondes	E8		1
Moins de 40 secondes	8		5
Plus de 20 secondes		E8	
Moins de 20 secondes		6	E8
Pas de visionnage	8	10	10

Le regard porté sur les vidéos est précis, posé sur les têtes des personnes à voir, et le temps passé à fixer montre qu'Elodie cherche à regarder précisément l'ensemble de ce qui est proposé dans le support vidéo. Nous pouvons noter que dans sa visite, après la lecture attentive des textes introductifs, ce qui est une particularité de tout le groupe observé, Elodie accorde bien une importance toute particulière aux vidéos qui sont présentées. Si, cinq mois après sa visite, elle se souvient de les avoir regardées sans détailler leurs contenus, par pudeur probablement, au vu du contenu des images, elle est capable de dire que ces images mobiles permettent de fixer les choses, de se rendre compte. Pour la dernière vidéo absente de ses propos, elle regarde sans éviter pendant 13 secondes la mort distribuée par les SS, alors que 10 élèves sur 17 ne regardent pas cet écran.

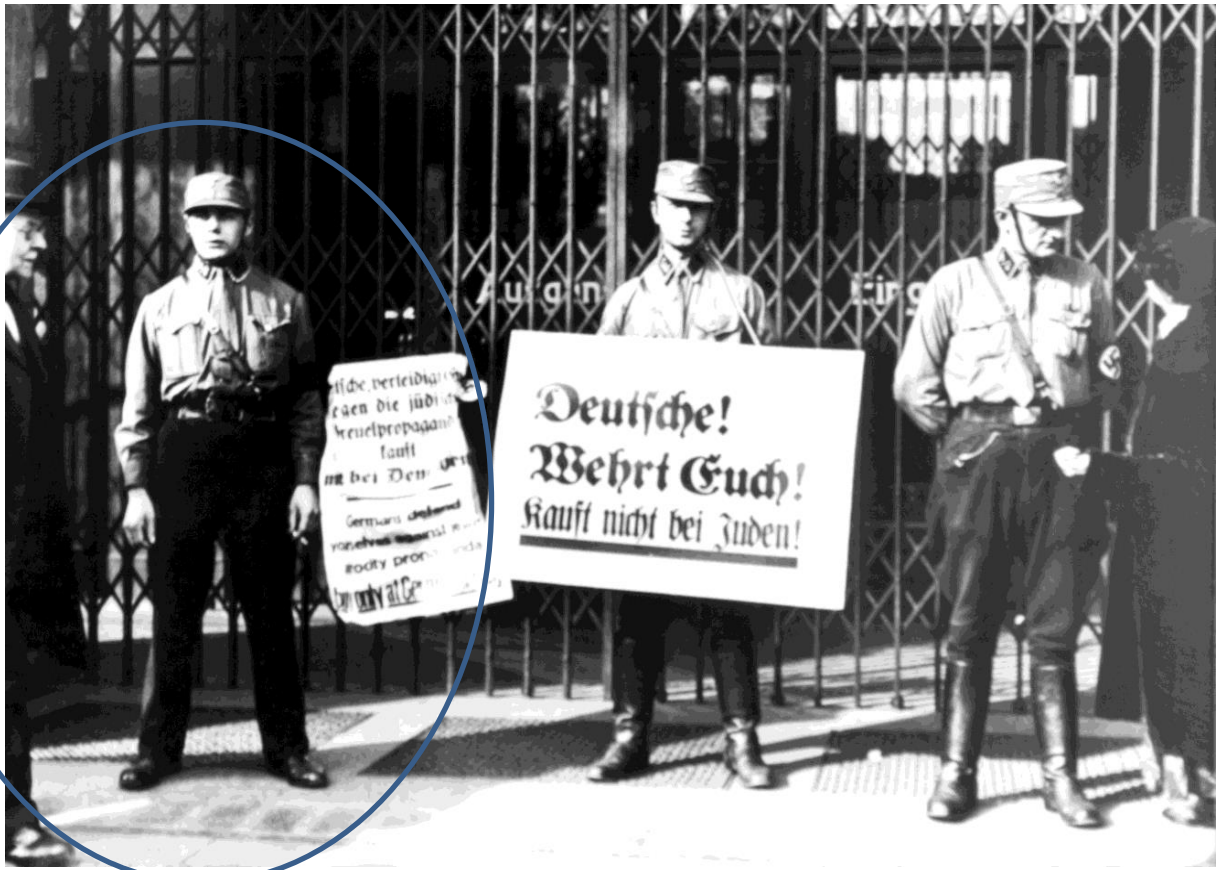
Le graphique présenté ci-dessus permet de voir que toutes les images présentées sur le mur sont regardées par Elodie ce qui n'est pas le cas de tous les élèves. Je fais le choix de travailler sur le chemin du regard d'Elodie. J'entends par là que je m'intéresse au chemin suivi par ses yeux pour regarder les images exposées. Par quoi commence-t-elle ? Suit-elle un chemin particulier ? Pouvons-nous distinguer un chemin de lecture ?

- **Quel chemin du regard pour Elodie sur le mur des 17 photos ?**



Je place ci-dessus une image fixe du parcours du regard d'Elodie qui permet d'identifier qu'elle commence dans un ordre de lecture chronologique (j'entends par là qu'elle regarde les photos dans le sens de lecture proposé) et de haut en bas, en effet, la première photographie regardée est logiquement celle qui arrive après le premier écran vidéo situé sur la droite de l'espace (invisible sur la photo ci-dessus). J'identifie dans son parcours visuel, trois zones de marquage du regard, les zones 1, 2 et 3. Par zone de marquage, il faut comprendre un espace de la photographie où le regard s'est attardé et a réalisé de petits allers retours entre plusieurs points de la même photographie.

Si nous regardons de plus près, les trois images concernées, nous pouvons voir que le regard de l'élève est attiré par un civil présent dans le coin de l'image pour la zone 1. J'entoure sur la photographie ce qui attire le regard d'Elodie.



Que regarde-t-elle précisément ici ?

- Elodie a identifié l'homme en civil qui regarde les SA devant une devanture fermée. La légende de la photo précise qu'il s'agit de membres des SA appelant la population allemande à boycotter les magasins juifs, Allemagne, 1933-1935. Elodie n'a pas lu la légende et le mot écrit en rouge (Boycott) mais a directement porté son regard vers le civil. N'oublions pas que dans l'entretien, cinq mois après, l'élève a expliqué regarder les visages des personnes présentes sur les photographies et chercher à se mettre aussi à la place du photographe.
- Pour la seconde zone, le regard s'attarde sur la main de la personne âgée et son visage.



- Pour la troisième zone, le regard d'Elodie porte sur la partie gauche de la photographie où nous voyons un adolescent avec une casquette qui regarde une femme portant un enfant dans ses bras avec une étoile visible au premier plan. L'élève a donc centré son regard sur cette partie de la scène, de jeunes personnes dont le statut est visible par la présence de l'étoile.



- **Légende :** Arrivée d'un convoi de Juifs hongrois au camp d'Auschwitz, Pologne, 1944.

Il ressort que les trois points de marquage du regard correspondent bien à ce que déclare Elodie. Elle a regardé des individus, à hauteur de visage pour comprendre ce qui se passe ou identifier le jeu des acteurs.

J'identifie un aller-retour intéressant entre deux images. Intéressant car celles-ci ne sont pas liées directement et donc l'aller-retour du regard ne se justifie pas à priori. Regardons plus précisément, en détail, avec les six images suivantes, comment se construit ce chemin du regard.

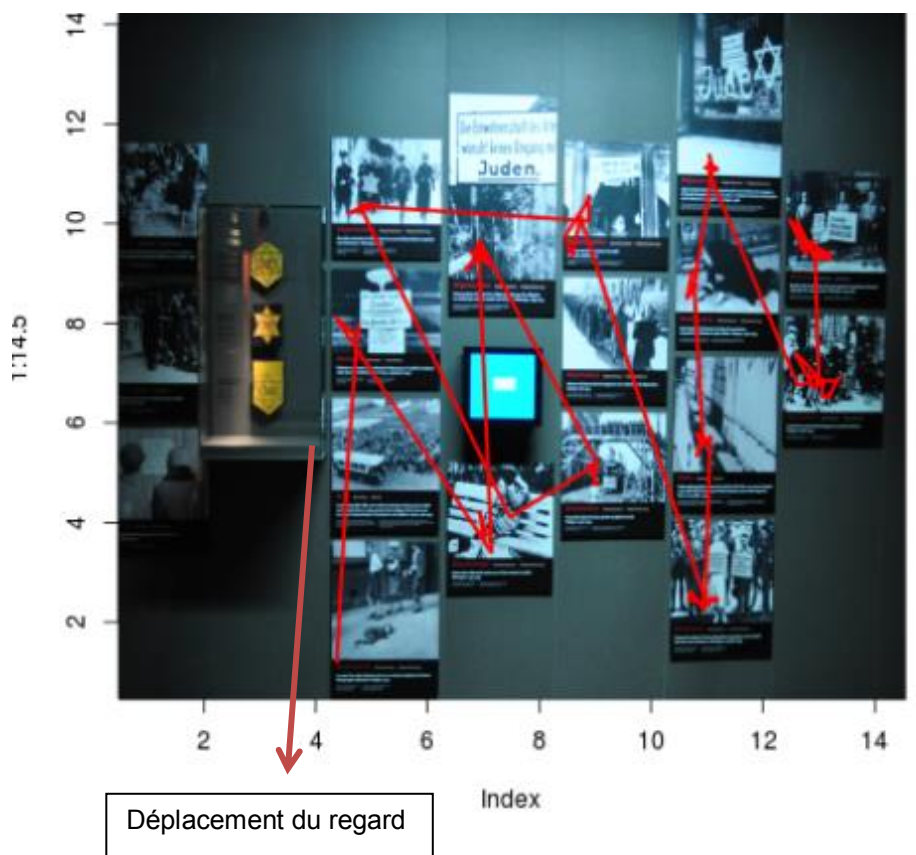
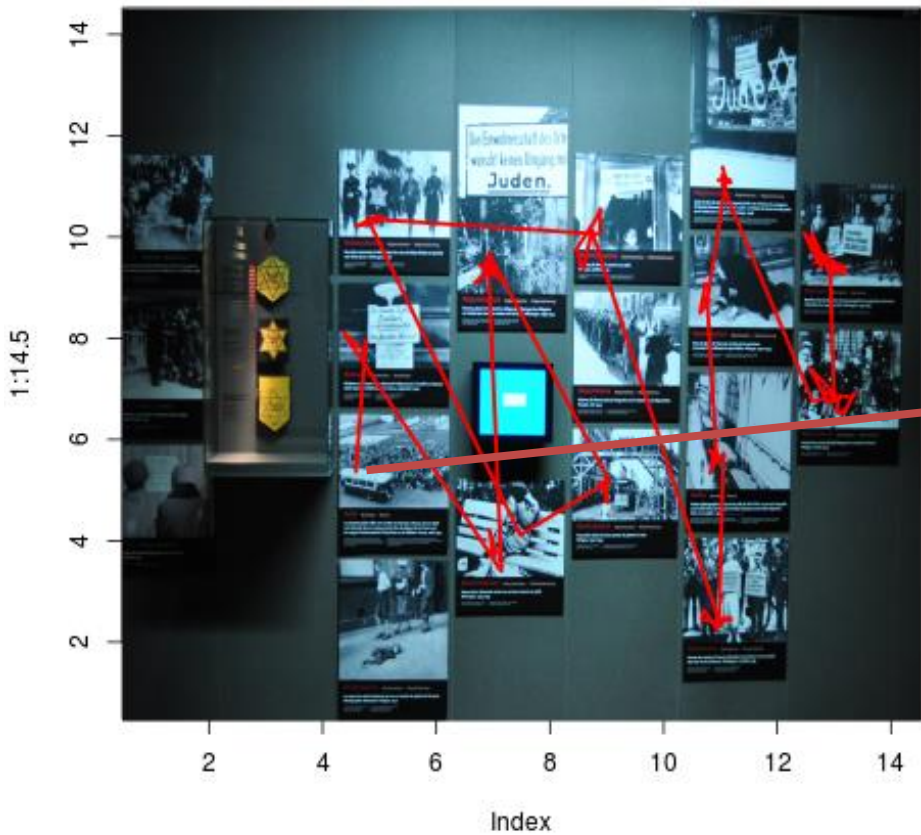
Voici tout d'abord les deux images légendées.



Légende : Les hommes juifs rafés sont arrêtés et internés à Drancy (1er lieu de départ de la France vers Auschwitz et Sobibor), France, août 1941.



Légende : Le corps d'un enfant décharné git sur un trottoir du ghetto de Varsovie, Pologne, 1942.



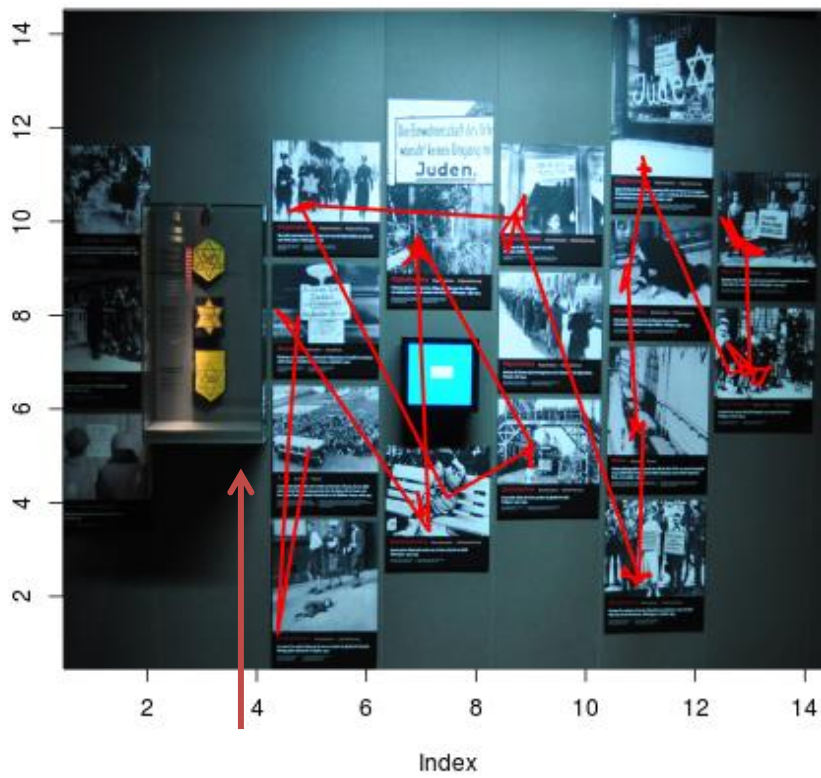


Image 3

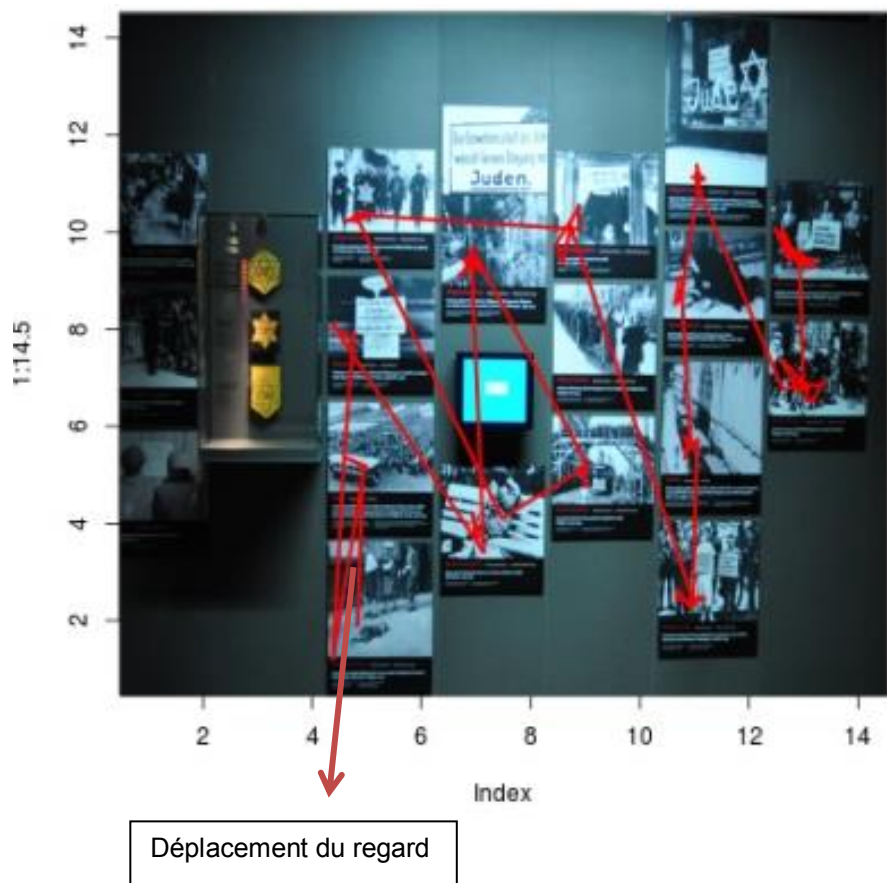


Image 4

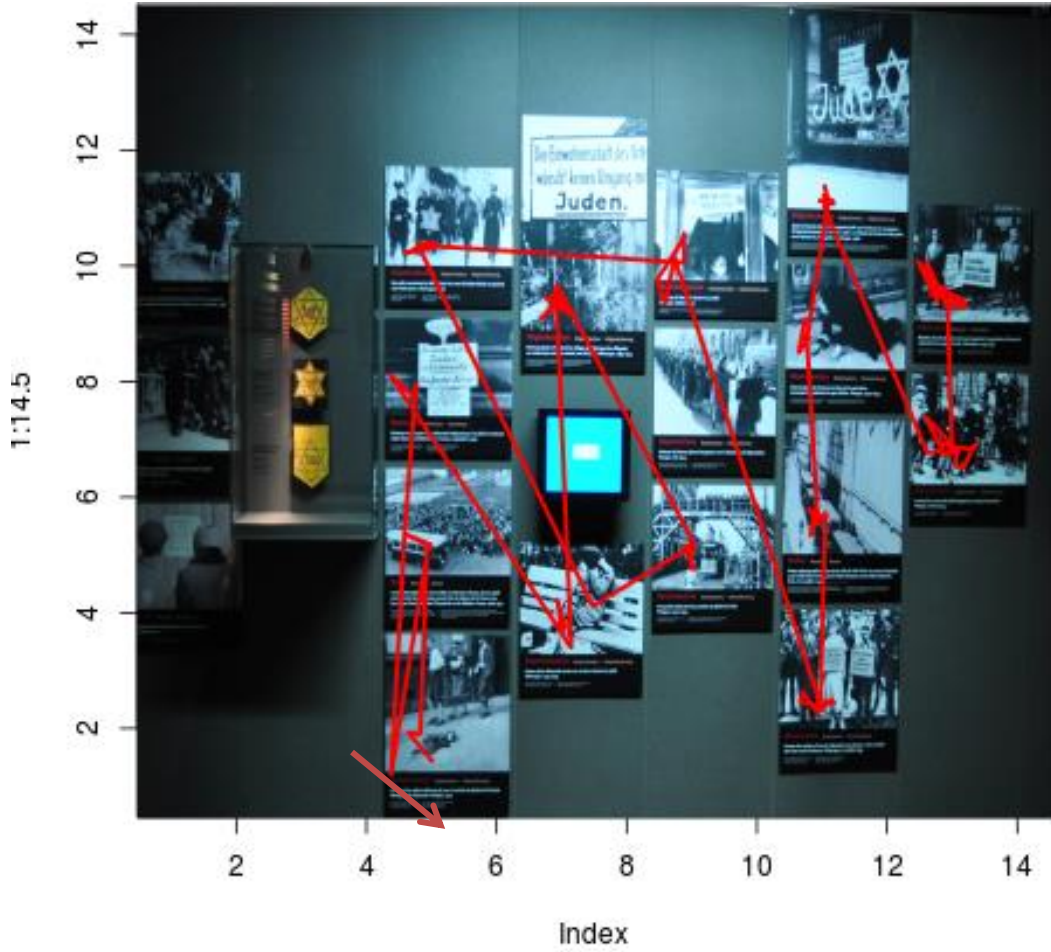


Image 5

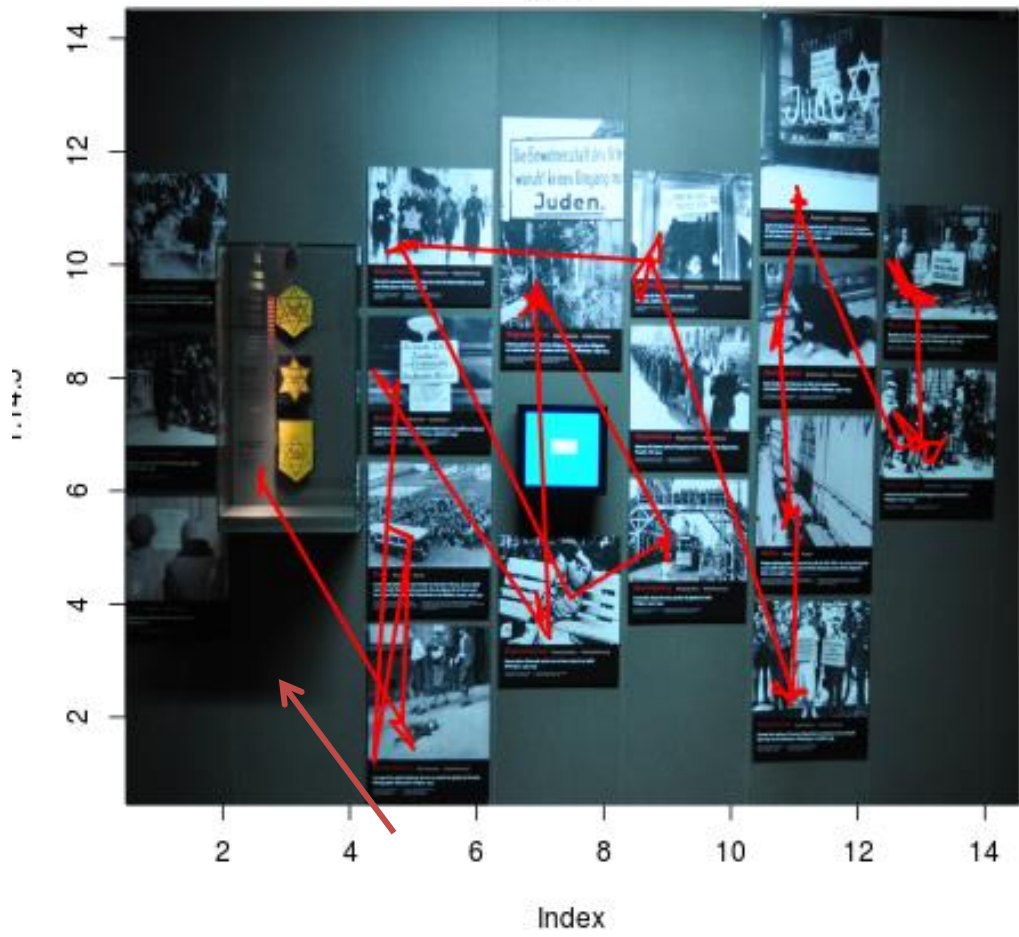


Image 6

L'image 1 montre qu'Elodie regarde le bus à Drancy et que le regard descend ensuite vers le coin gauche de l'image 2, mais de suite le regard remonte sur la première image (image 3). Ensuite, elle se remet à regarder à nouveau l'image de l'enfant gisant mais cette fois-ci le regard de l'élève va directement sur le cadavre de l'enfant dans la rue (Image 4). Sur l'image 5, nous pouvons voir que le regard se précise sur cet enfant mort avant que le regard quitte la photographie (image 6). Il est à noter que le regard sur cette image difficile, tant par le message véhiculé que par la proximité dans l'âge entre le sujet de la photo et l'élève qui regarde, amène Elodie à regarder la photo dans un aller-retour avec la photographie du dessus qui n'a rien à voir.

Ainsi, il m'apparaît qu'Elodie a regardé la photo de l'enfant mort gisant dans la rue, après avoir pris une connaissance visuelle globale du contenu de l'image et en détournant le regard vers l'image du dessus avant de reprendre l'examen visuel de l'image difficile. La façon de regarder cette photo difficile semble montrer une hésitation et dans tous les cas une interrogation, l'œil regardant puis sortant de l'image, avant qu'un choix soit mené pour porter l'attention visuelle sur le cadavre. Cinq mois après nous avons demandé à Elodie quels étaient ses souvenirs de cette photographie précisément. Après hésitations, et après avoir répondu dans un premier temps ne pas avoir vu cette photographie, Elodie reconnaît l'image par le fait que des gens passaient à côté de la personne au sol : « *je me suis dit comment peut-on passer à côté de quelqu'un qui est par terre ?* » Par le mouvement des yeux mais également par ses propos, l'élève ne montre pas ce qui la choque : un enfant gisant au sol et dont elle a compris la situation (par la lecture de la légende) et semble hésitante à dire ce qui est la réalité. Pourtant, dans les entretiens, Elodie ne cesse de répéter que de telles images lui sont nécessaires pour prendre davantage conscience. Lors du second focus (auquel appartient Elodie) mené au Mémorial après la visite, l'attitude d'Elodie est visible :

« EQ. *Et est-ce qu'il y a quelque chose qui vous a choqué ?*

E8. Moi c'est les photos où il y a les personnes qui sont... enfin mortes sur le trottoir, il me semble, dans la rue comme ça, et finalement il y a des gens qui passent. Mais après j'ai peut-être mal vu, l'image... mais moi ça m'a choquée.

E5. Il n'y a pas une image où il y a un garçon au milieu de la rue et que personne...

E7. Oui c'est ça.

E8. Ils ont l'air mort et il n'y a personne qui semble choqué ».

L'émotion liée au choc du message de la photographie est bien présente tant dans l'attitude de visite que dans le propos tenu cinq mois après.

Cette image marque visiblement le regard et l'expérience de visite d'Elodie qui lors de sa visite a regardé la photographie après avoir tenté de l'éviter de même qu'en mai 2015, elle ne se souvient plus de celle-ci avant d'indiquer de façon claire ce qui

l'a interrogé. Ce double refus de voir ou de dire puis de retour sur l'image est intéressant car il est individuel mais aussi le résultat des interactions du groupe.

Dans cette première zone de l'étude, je remarque qu'Elodie cherche à voir les réalités des acteurs : visages, attitudes, postures. Elle ne l'évite pas et va même au-devant de ces images en déclarant « avoir besoin » de voir cela pour réaliser à quel point cette histoire a touché des individus comme les autres. L'émotion palpable (qui se manifeste par de l'étonnement, du questionnement) semble provoquer une prise de conscience. Une émotion qui est suscitée par les images fixes. Celles-ci vont jusqu'à capturer l'attention de l'élève qui s'accroche à des détails. Dans la zone suivante de l'espace scénographique, sur l'extermination, Elodie va-t-elle aller plus loin dans son analyse ? Va-t-elle sortir du cadre émotionnel pour construire une analyse plus historique qualifiant les bourreaux et les victimes ?

4. Etude de la visite de la zone 3-4, l'extermination de proximité

Dans cette zone d'exposition, Elodie commence par lire le texte historique introductif, comme elle le fait dans toutes les zones.

Nous retenons au vu des données obtenues par les lunettes eye-trackers, que les expôts marquants sont :

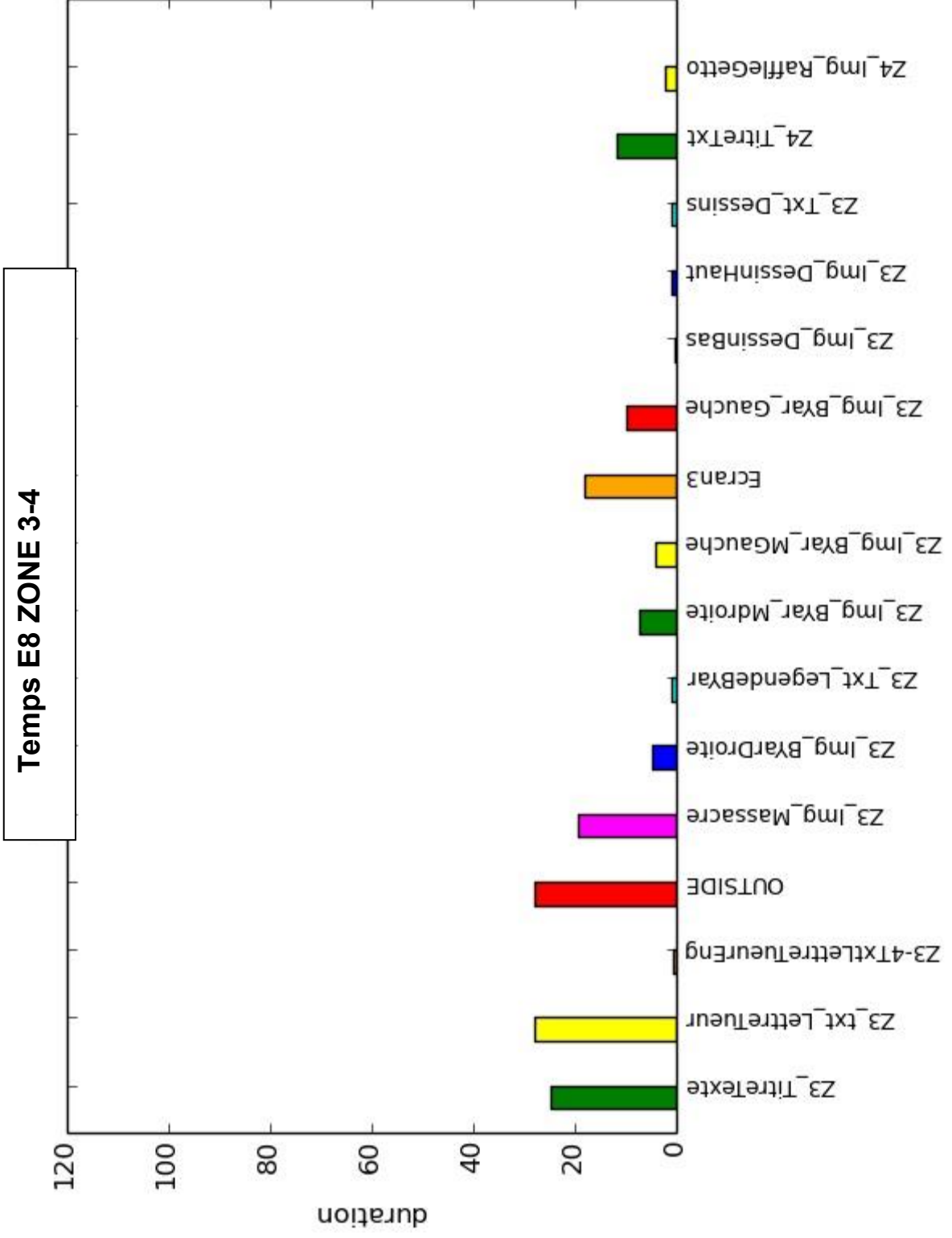
- Une lettre témoignage, dite lettre tueur.
- La vitrine contenant des objets (outside sur le schéma)
- Les images du massacre de Misozcs
- Les images de Babi Yar
- L'écran vidéo.

Le temps passé dans cette partie de l'exposition est de 3'48 contre 2'88 en moyenne pour le groupe des 17 élèves. La lecture du témoignage prend 39 secondes mais avec une lecture par étapes (le regard sort à plusieurs reprises de la zone de lecture), ce qui porte le temps réellement consacré au texte uniquement à 28 secondes. Une vitrine est présente contre le mur qui présente des photographies de deux massacres et un écran vidéo. Elodie regarde tous les objets de celle-ci et lit les cartels qui vont avec. Une minute est consacrée à la lecture des photos, 32 sur Babi Yar, 23 sur Mizocs.

Contenu de la vitrine avec objets regardée par Elodie :

Objets juifs retrouvés près des fosses Ukrainiennes (de gauche à droite) :

- Boucle de ceinture de rabbin trouvée près d'une fosse. Région de Jitomir, Ukraine, 1941-1944.
- Toupie de Hanouka trouvée près d'une fosse, Martinivka, Ukraine, 1941-1944.
- Fragment d'objet de culte juif trouvé à proximité d'une fosse. Zinkiv, Ukraine, 1941-1944.
- Peigne trouvé à proximité d'une fosse. Kamenets-Podolsk, Ukraine, 1941-1944.
- Balle et broche trouvées à proximité d'une fosse. Région de Volynie, Ukraine, 1941-1944.
- Alliance jetée par une victime avant d'être exécutée et trouvée au bord d'un fossé, Ukraine, 1941-1944.



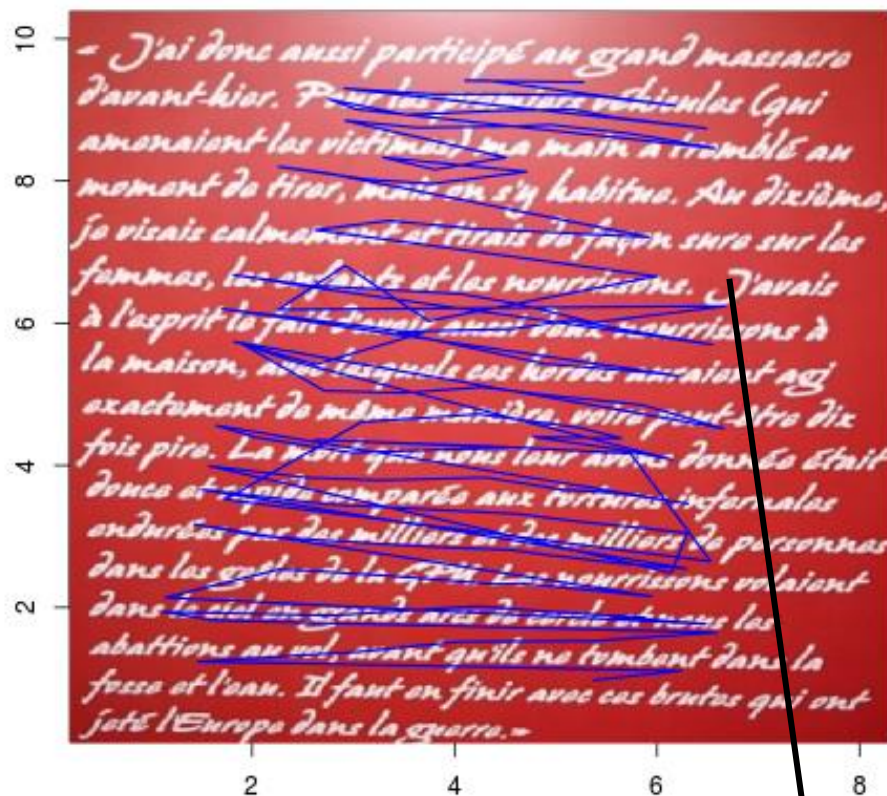
- J'ai donc aussi participé au grand massacre d'avant-hier. Pour les premiers véhicules (qui amenaient les victimes) ma main a tremblé au moment de tirer, mais on s'y habitue. Au dixième, je visais calmement et tirais de façon sûre sur les femmes, les enfants et les nourrissons. J'avais à l'esprit le fait d'avoir aussi deux nourrissons à la maison, avec lesquels ces hordes auraient agi exactement de même manière, voire peut-être dix fois pire. La mort que nous leur avons donnée était douce et rapide comparée aux tortures infernales endurées par des milliers et des milliers de personnes dans les grilles de la GPM. Les nourrissons volaient dans le ciel en grands arcs de cercle et nous les abattions au vol, avant qu'ils ne tombent dans la fosse et l'eau. Il faut en finir avec ces brutes qui ont jeté l'Europe dans la guerre.»

Extrait de la lettre de Walter Mattner, policier autrichien, à sa femme le 10 octobre 1941 après avoir liquidé un ghetto de Biélorussie ; dans Christopher Browning, *Les origines de la solution finale*, 2007.

Cinq mois après la visite, lors de l'entretien que j'ai mené, et face au film de sa visite, j'ai demandé à Elodie si elle se souvenait de la vitrine. « *Je me souviens des petits objets disséminés, oui je m'en souviens* ».

Mais ce qui ressort de cet espace comme l'expôt le plus marquant c'est la lettre du policier autrichien. Je lui ai demandé si elle se souvenait de ce témoignage en regardant le film de sa visite. « *Je me souviens que cela m'avait un peu émue. Je me souviens de l'émotion ressentie mais pas du contenu du témoignage. Cela m'a marquée* ».

Arrêtons-nous quelques instants sur la lecture faite par Elodie de cette lettre-témoignage.



La lecture de ce texte par Elodie est linéaire mais à y regarder de plus près, nous pouvons constater qu'à partir de la sixième ligne, le regard fait des allers et retours sur une même phrase.

« Je visais calmement et tirais de façon sûre sur les femmes, les enfants et les nourrissons. J'avais à l'esprit le fait d'avoir aussi deux nourrissons à la maison ... »

10 - J'ai donc aussi participé au grand massacre
 d'avant-hier. Pour les premiers véhicules (qui
 amenaient les victimes) ma main a tremblé au
 moment de tirer, mais on s'y habitue. Au dixième,
 je visais calmement et tirais de façon sûre sur les
 femmes, les enfants et les nourrissons. J'avais
 à l'esprit le fait d'avoir aussi tué des nourrissons à
 la maison, avec lesquels ces hordeurs auraient agi
 exactement de même manière, voire peut-être dix
 fois pire. La mort que nous leur avons donnée était
 douce et rapide comparée aux tortures infernales
 endurées par des milliers et des milliers de personnes
 dans les geôles de la GPH. Les nourrissons volaient
 dans le ciel en grands arcs de cercle et nous les
 abattions au vol, avant qu'ils ne tombent dans la
 fosse et l'eau. Il faut en finir avec ces brutes qui ont
 jeté l'Europe dans la squarre. =

2 4 6 8

La lecture de la lettre est ligne par ligne et à partir de la sixième ligne, avec les mots enfants et nourrissons, le regard revient sur les mots déjà vus.

Le reste de la lecture du texte montre aussi ces allers et retours, ce qui indique que ce témoignage affecte Elodie, ce qu'elle indique lors du focus mené au Mémorial, après la visite, « c'est les témoignages, moi ça m'a marquée vraiment ».

Si la lecture est linéaire en apparence, nous pouvons identifier qu'à partir du moment où son auteur parle du meurtre des enfants et des nourrissons en évoquant ses deux propres enfants qui l'attendent à la maison, la lecture fait des petits allers et retours, signe de réaction à la lecture, qu'Elodie qualifie d'émotion. Son étonnement et l'horreur ressentis sont forts.

10 - J'ai donc aussi participé au grand massacre
 d'avant-hier. Pour les premiers véhicules (qui
 amenaient les victimes) ma main a tremblé au
 moment de tirer, mais on s'y habitue. Au dixième,
 je visais calmement et tirais de façon sûre sur les
 femmes, les enfants et les nourrissons. J'avais
 à l'esprit le fait d'avoir aussi tué des nourrissons à
 la maison, avec lesquels ces hordeurs auraient agi
 exactement de même manière, voire peut-être dix
 fois pire. La mort que nous leur avons donnée était
 douce et rapide comparée aux tortures infernales
 endurées par des milliers et des milliers de personnes
 dans les geôles de la GPH. Les nourrissons volaient
 dans le ciel en grands arcs de cercle et nous les
 abattions au vol, avant qu'ils ne tombent dans la
 fosse et l'eau. Il faut en finir avec ces brutes qui ont
 jeté l'Europe dans la squarre. =

2 4 6 8

Nous verrons que dans le troisième espace que nous avons choisi d'analyser, la lecture du second témoignage sur fond rouge, se fera de façon encore plus marquée par l'émotion.

Portons désormais notre regard **sur les images de massacre** qui sont présentées dans cette zone d'exposition. La scénographie présente une double série de photographies, une série de photographies en noir et blanc (une moitié est très sombre) qu'Elodie a regardé en concentrant son regard sur une série d'images que nous analysons ici.

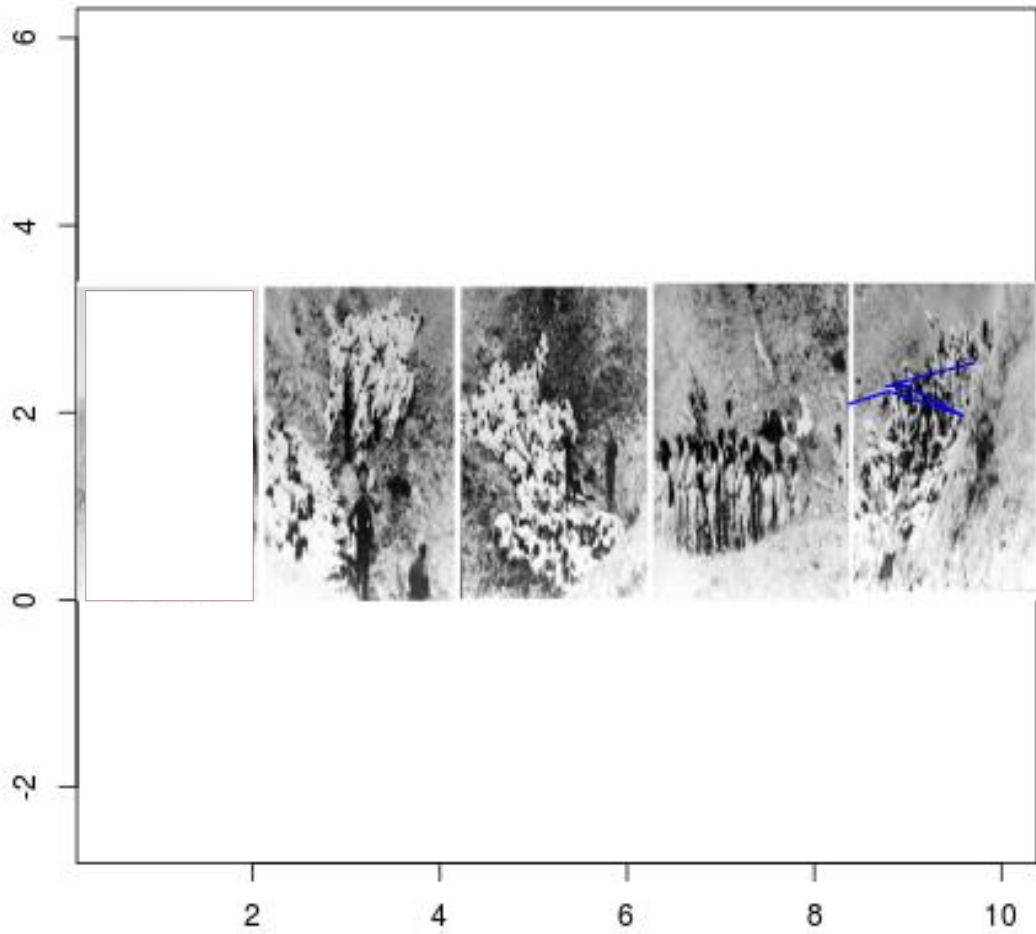
Je place ici les 5 photographies regardées sur lesquelles je porte mon analyse.



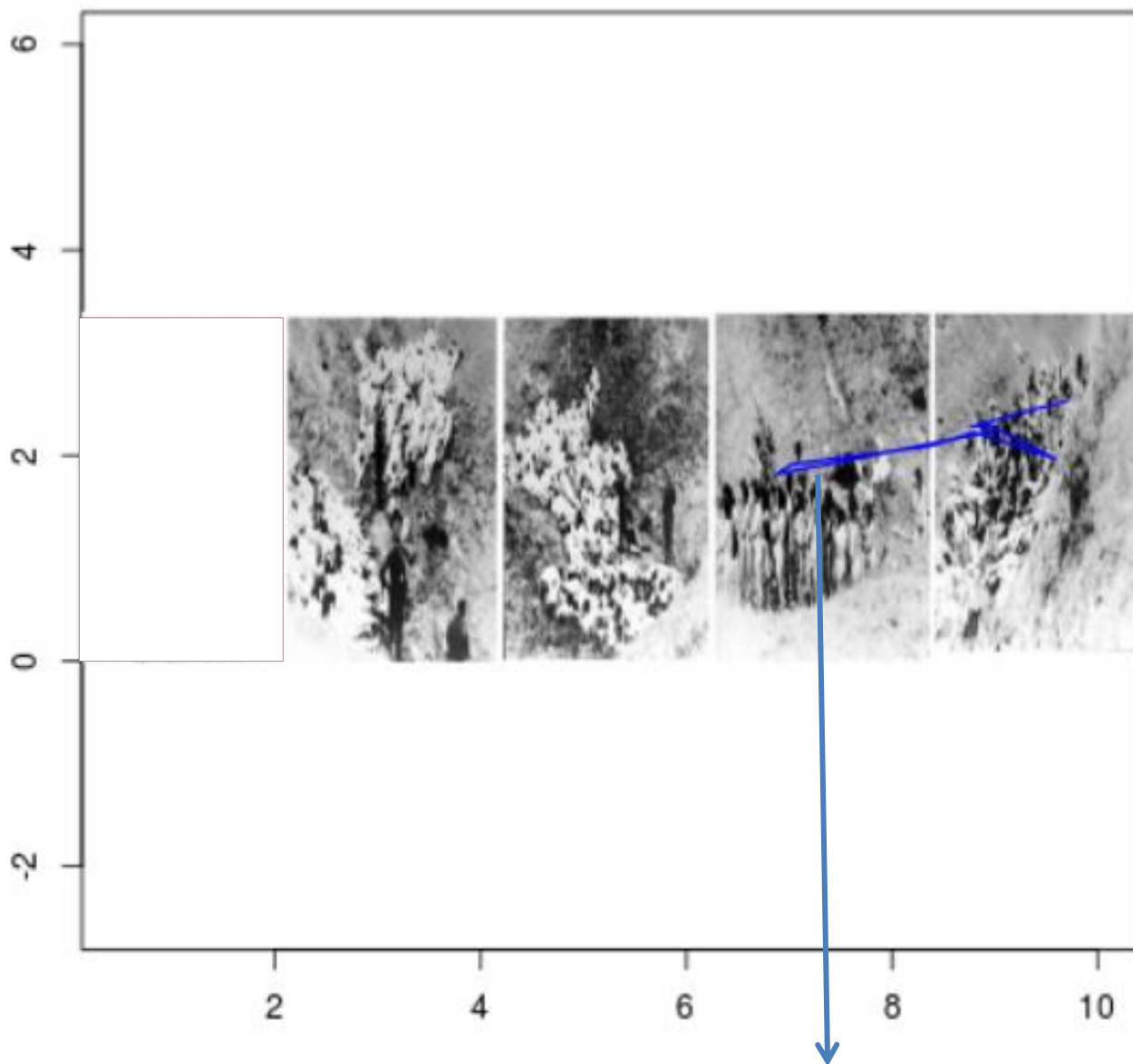
Les photographies sont exposées en ligne.

➤ Massacre de Juifs ukrainiens à Mizocz, URSS, 4 octobre 1942.





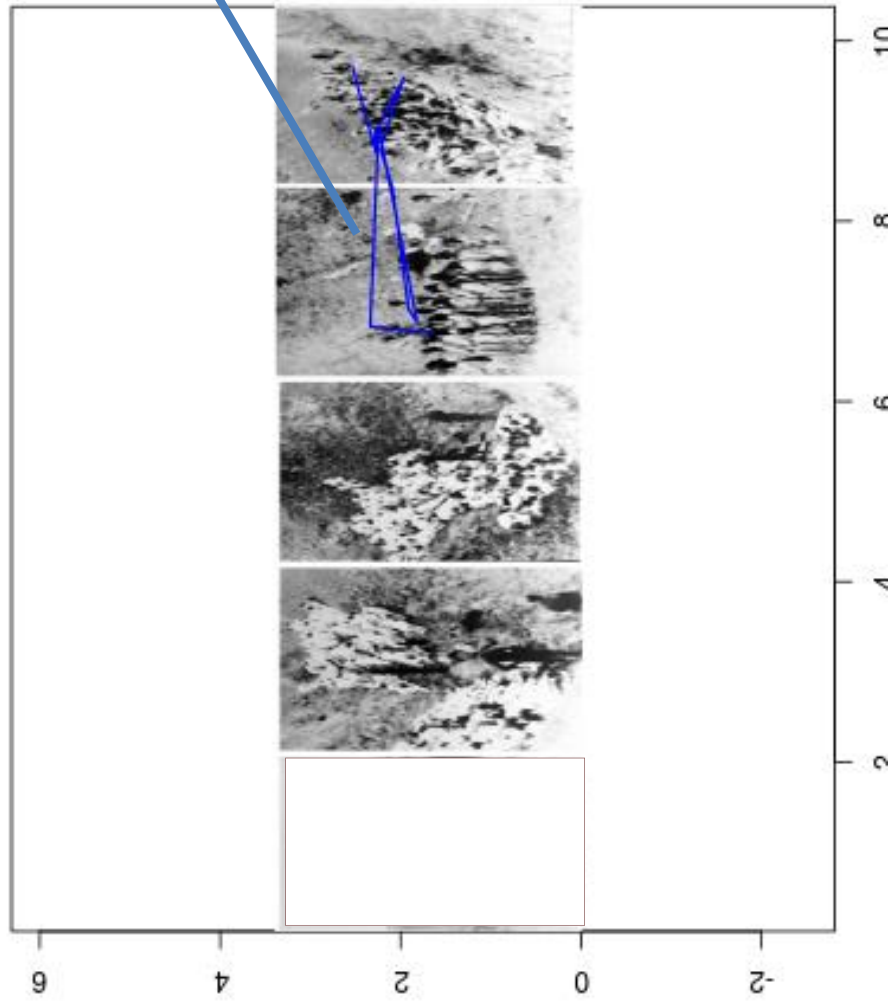
Le début de la lecture s'effectue par la droite de la bande d'images : le groupe de femmes et d'enfants qui se dévêtent, on aperçoit sur le sol un tas de vêtements. Elodie regarde à peine la moitié de l'image mais son regard se porte sur les têtes des personnes.

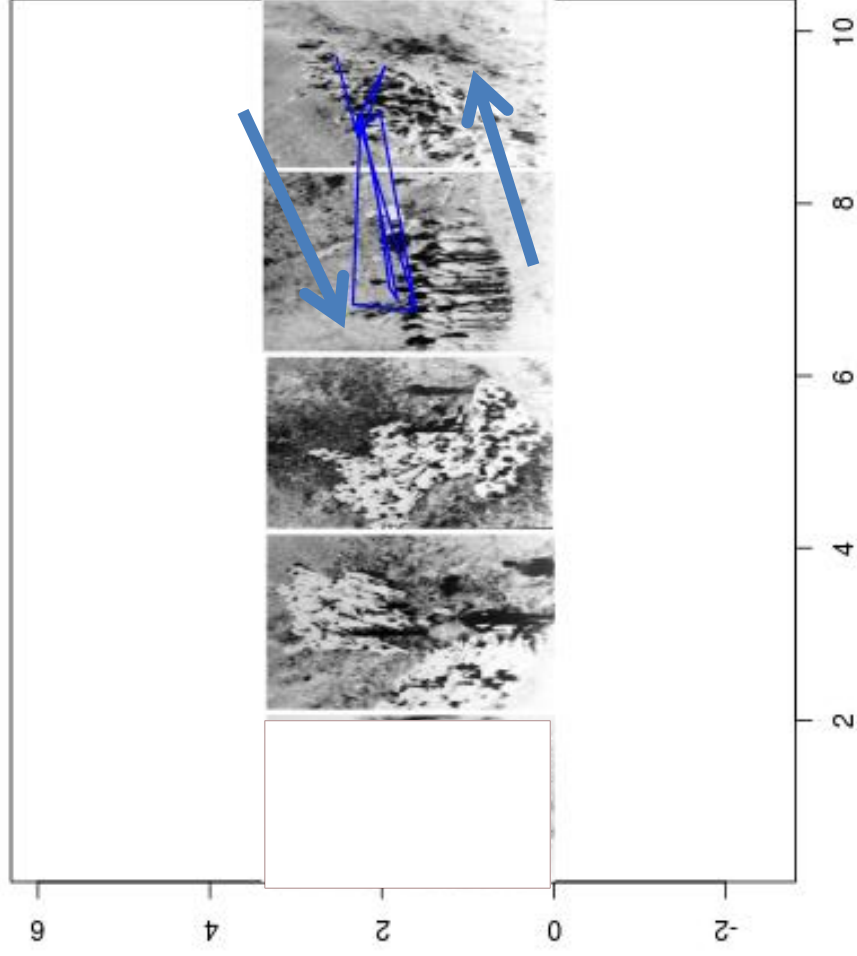


Elodie porte son regard sur la seconde image mais effectue une navette avec l'image précédente, les yeux sont toujours à la hauteur des têtes, des visages. Le trait du chemin du regard montre qu'elle va directement à l'homme en uniforme et au tas de vêtements sur le sol et ne s'attarde pas sur les visages, les têtes des victimes.

Le regard revient en arrière et repart vers la photographie précédente : épaisseur du trait et décrochage indiquent le mouvement d'un regard revenant sur ses pas.

Elodie revient sur l'image 2 et rentre dans le centre de la photographie par le haut de l'image.



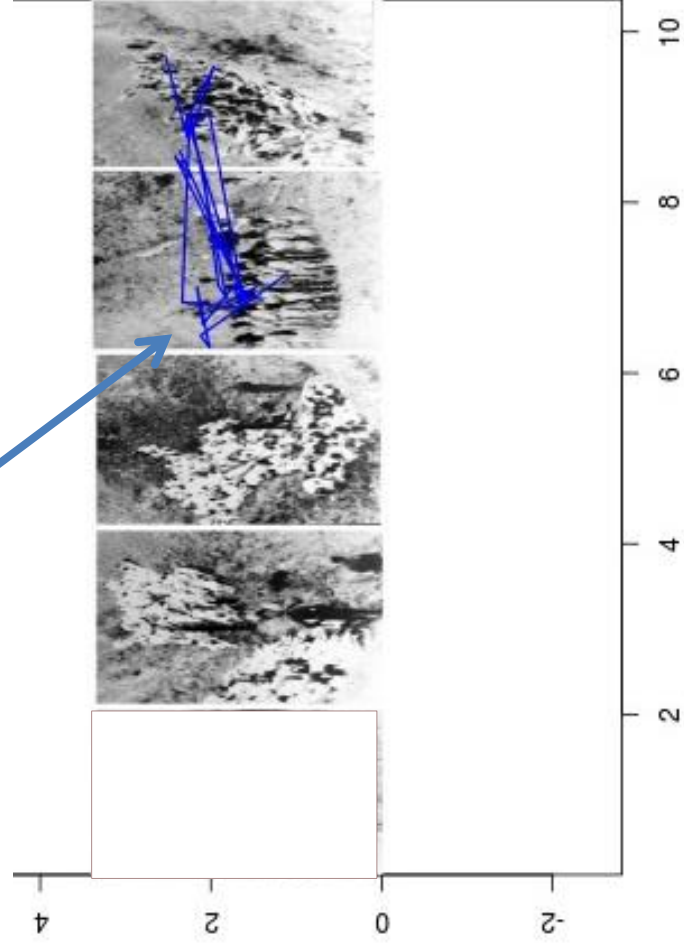
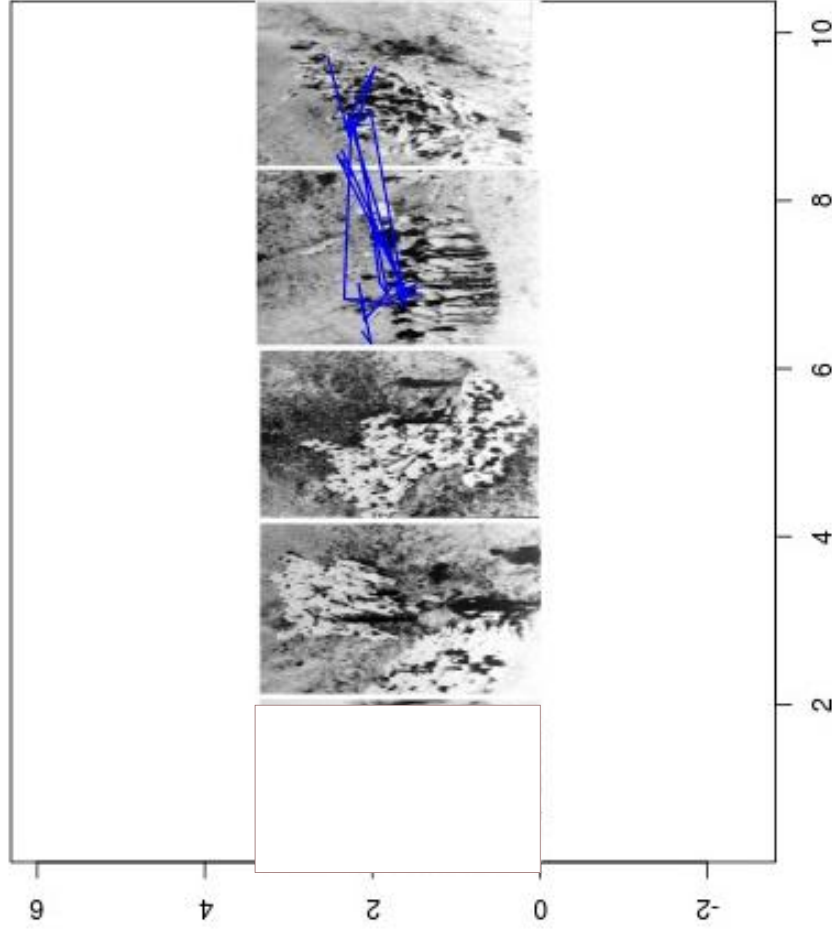


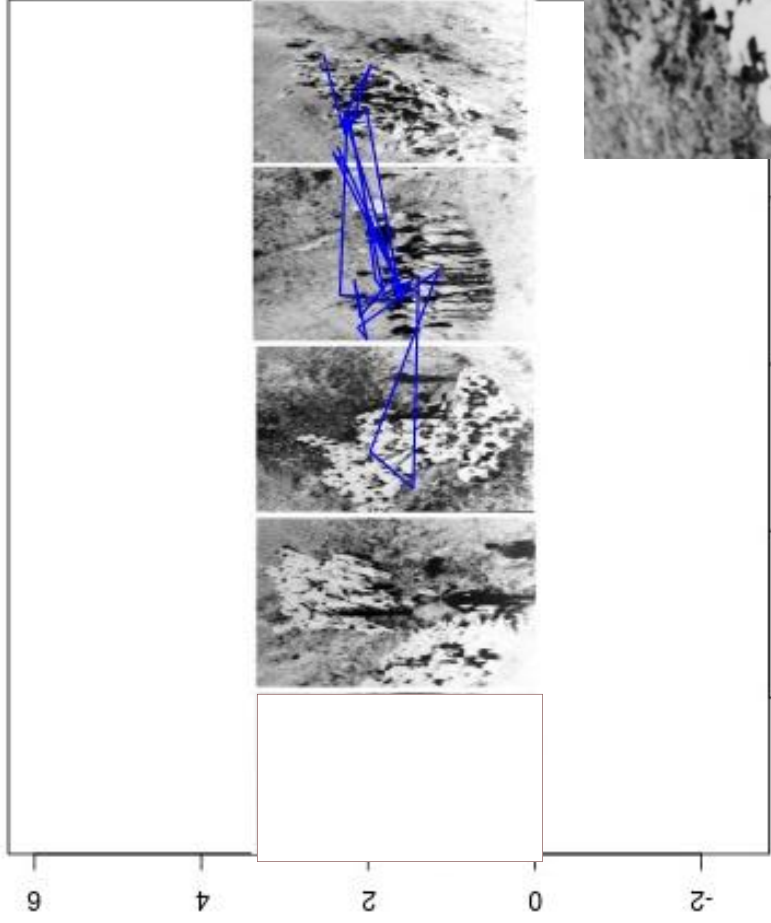
Elodie regarde désormais les têtes, les visages des victimes. Mais ce regard repart vers l'image précédente, un aller et retour dans le regard est visible.

En résumé, elle regarde sur la première photographie les têtes des personnes qui se déshabillent, puis regarde l'homme en uniforme sur la seconde image et les tas de vêtements au sol, avant de retourner voir le groupe de femmes et d'enfants qui se dévêt, puis repart vers la seconde image et cette fois-ci regarde les têtes des personnes, en file indienne.

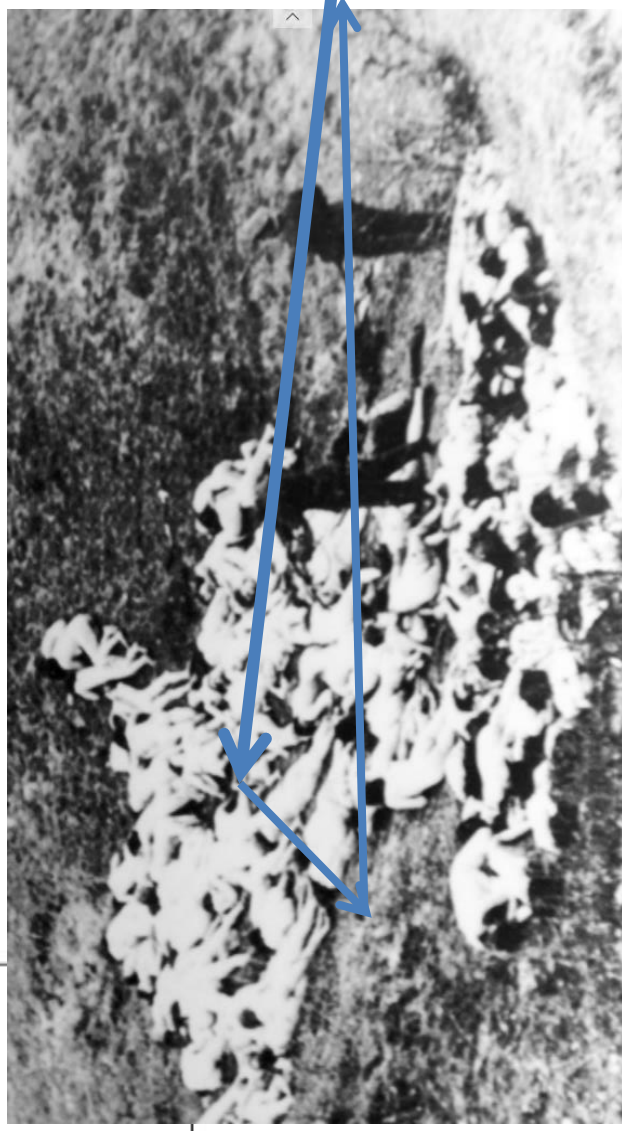
Que regarde alors Elodie sur cette seconde image ? : les femmes et enfants nus attendant en file indienne.

Elodie regarde la seconde image en balayant les têtes, et en faisant de nombreux allers et retours dans ce regard entre les deux premières images et des endroits différents de la première photographie.

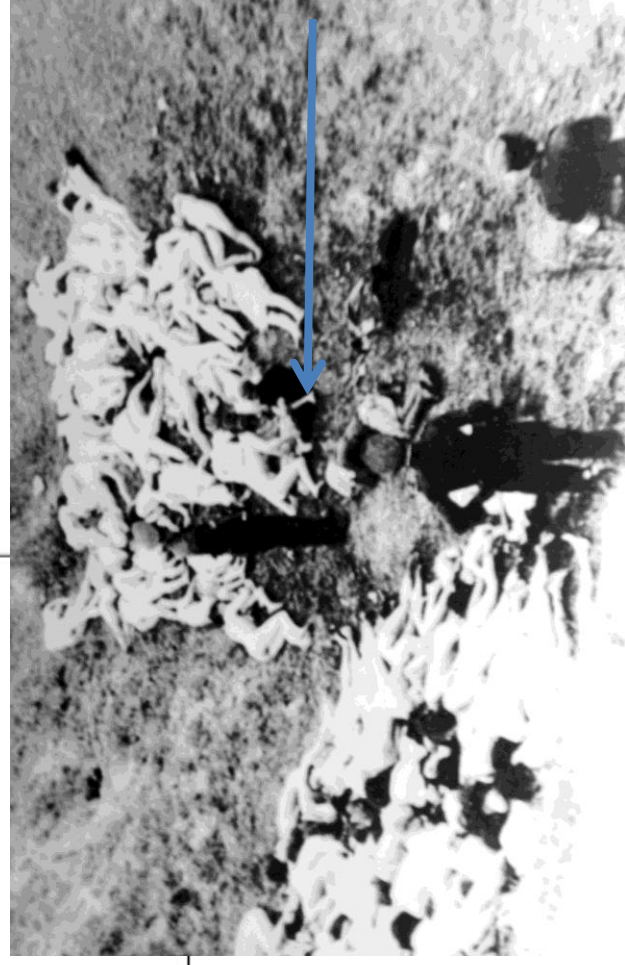
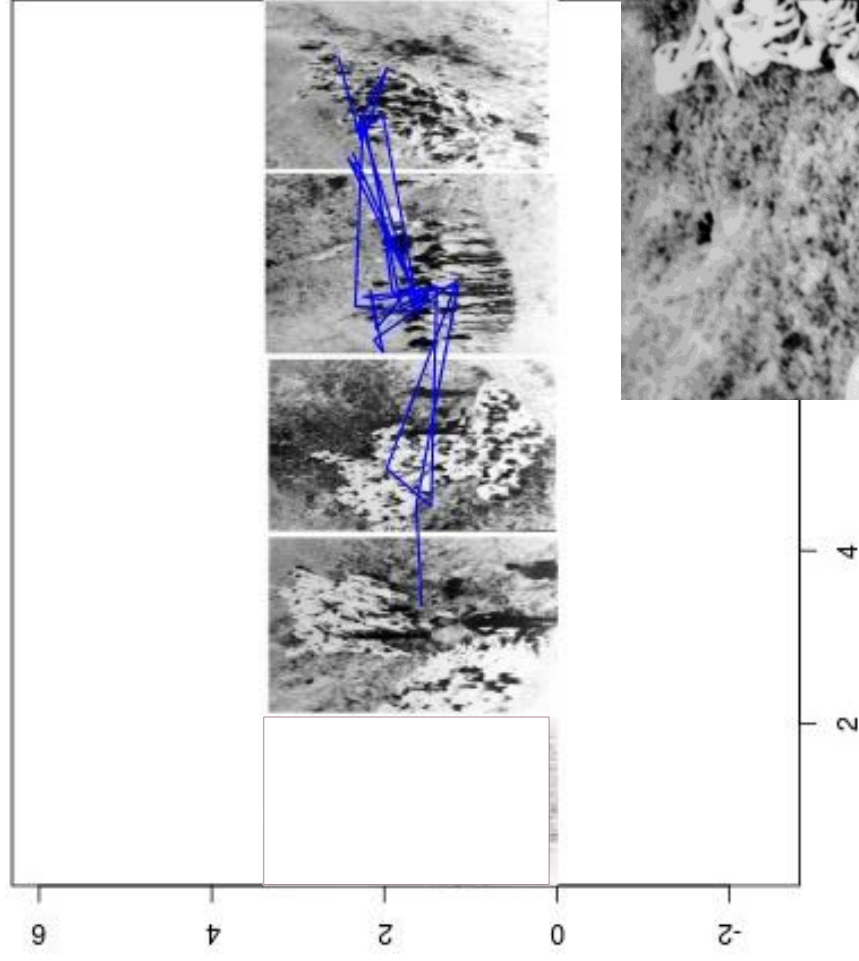




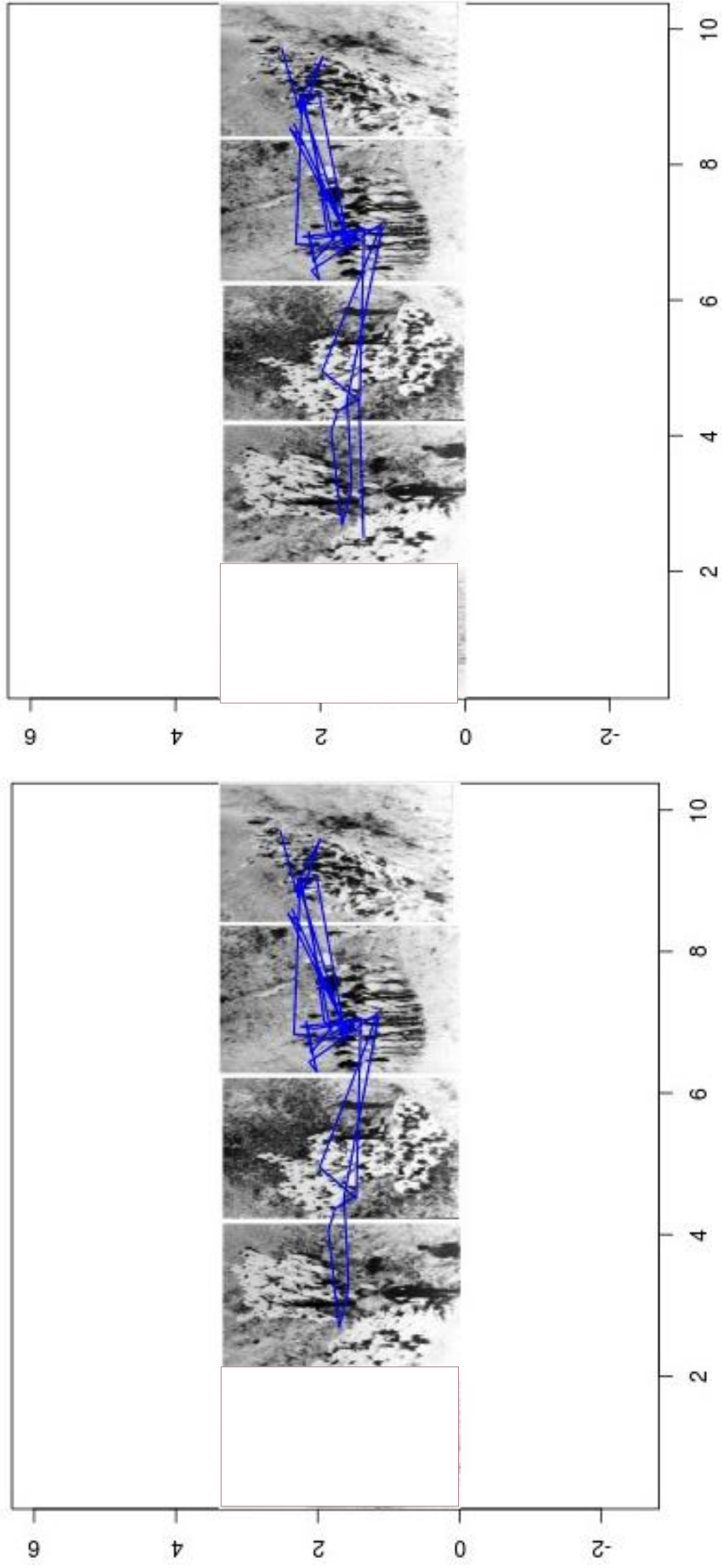
Le passage à la troisième image se fait par un regard qui se porte directement au centre de la photographie. Celui-ci part d'une femme nue debout, tenant un enfant dans les bras (sur la seconde image) pour se porter sur les deux soldats sur l'image suivante, un point de fixation dans le tas de cadavres et le regard repart à nouveau sur la photo précédente.



Elodie porte très peu son regard sur la seconde image, sur le tas de vêtements au-dessus de la file indienne des victimes attendant. Puis son regard traverse la seconde image vers la gauche et par le milieu pour arriver directement dans la troisième image.

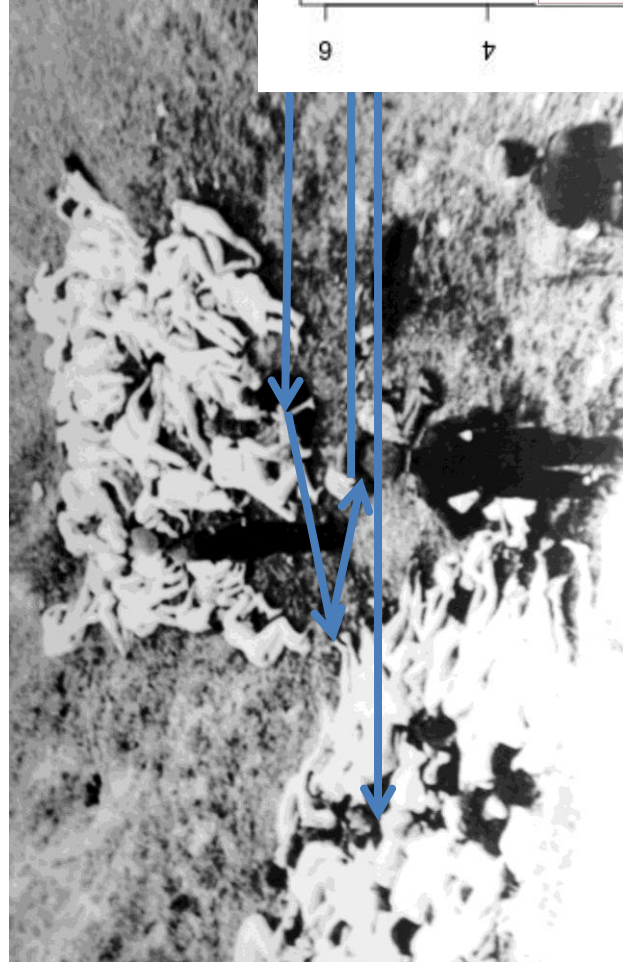


Arrivée du regard sur la troisième image

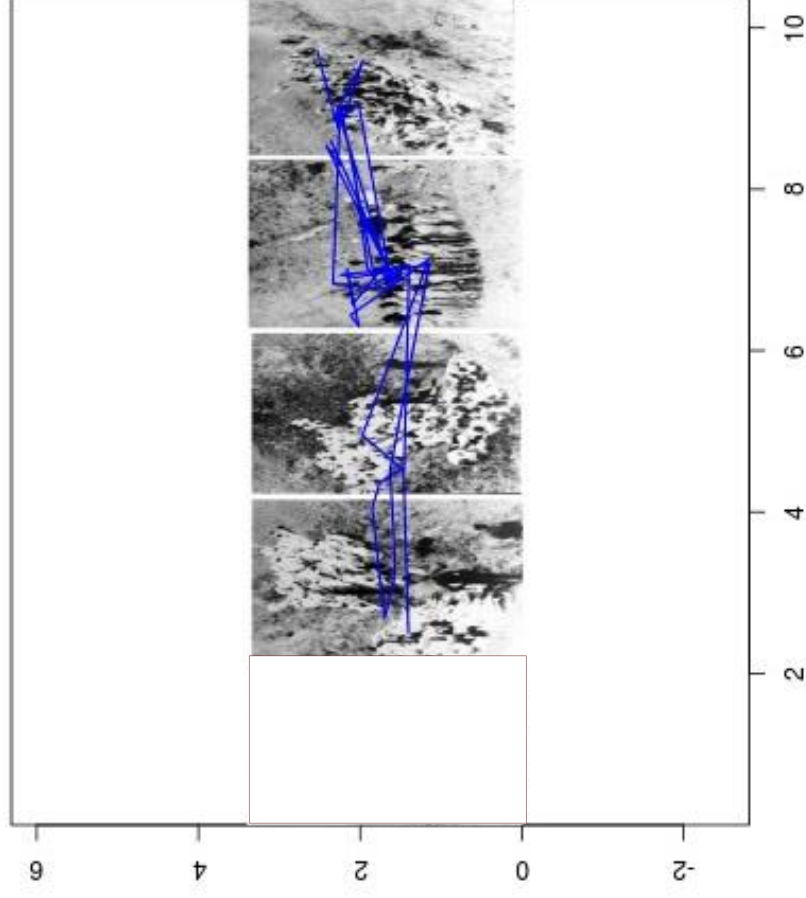


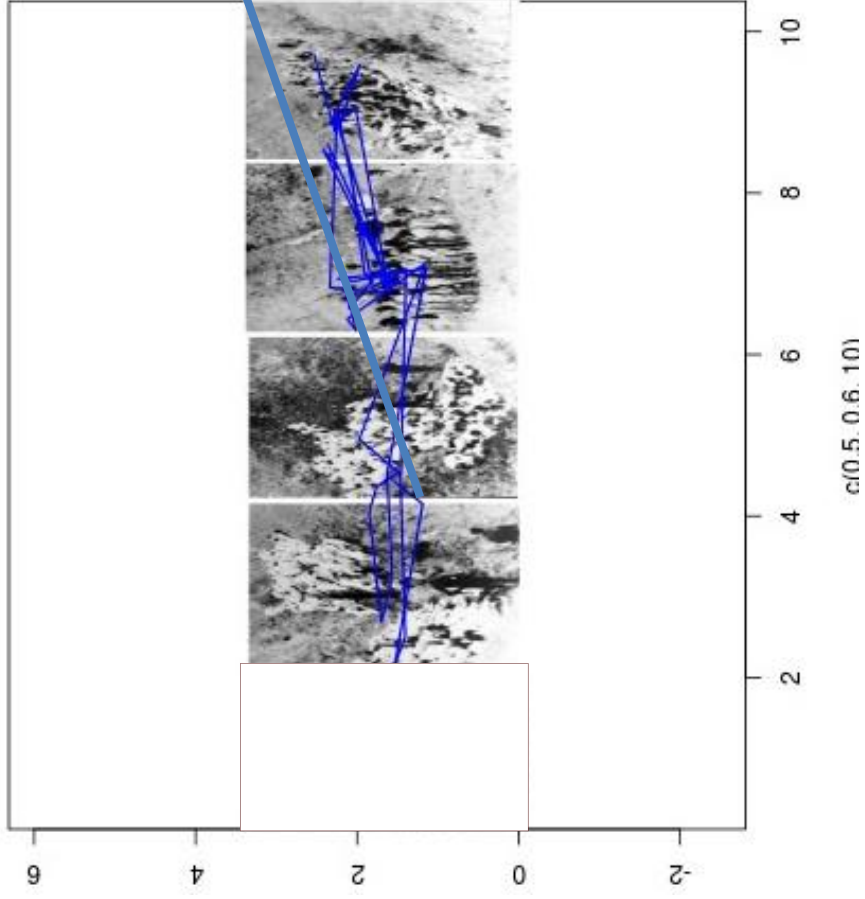
Elodie regarde alors le centre de la photo, le bas du tas de corps, l'enfant entre les deux uniformes et repart vers l'image

précédente puis revient et traverse à nouveau l'image, la quatrième de la bande photographique exposée.

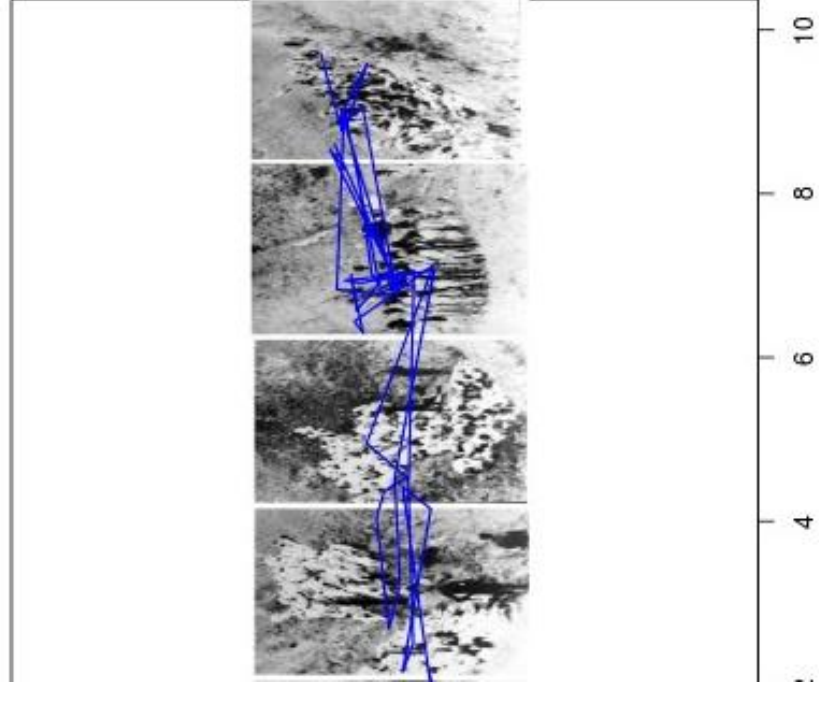


Le retour sur l'image se fait de façon directe et porte sur le tas de corps face contre sol.



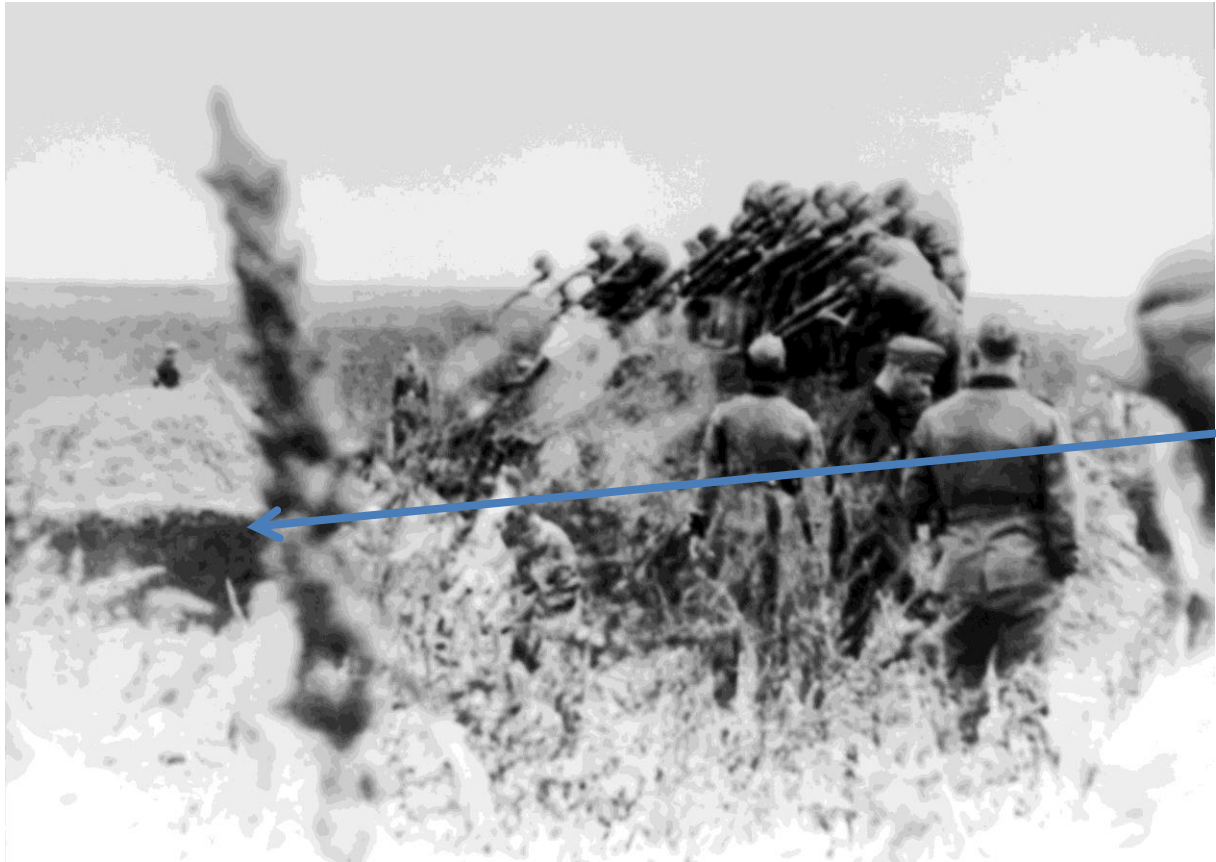


Elodie ressort de l'image regardée pour retourner sur la photographie précédente.



Elodie regarde à nouveau le tas

Puis revient sur la quatrième photographie pour la traverser une dernière fois avant de descendre regarder en-dessous une seconde bande d'images.



Sur cette image, qui est en fait la première de la série de 5 sur le massacre, Elodie ne porte pas son regard sur les visages, les têtes penchées vers le fossé des soldats qui font feu.

Elodie regarde donc la série de photos proposées montrant le massacre de Juifs ukrainiens du 4 octobre 1942 en Ukraine à Mizocz dans l'ex-URSS. Pendant 23 secondes, elle porte son regard sur cette série, elle va aussi donner de l'attention au massacre de Babi Yar avec une lecture des images de même nature.

Ces images qui sont d'une très forte violence, captent l'attention d'Elodie, qui va d'une image à une autre, en faisant des allers et retours (c'est peut-être aussi une recherche de sens en construisant un récit, en revenant sur ce qui se passe avant la scène regardée). Elodie regarde les victimes, évite les bourreaux à la fin de la série, pris en photo ouvrant le feu sur les personnes dans le fossé. Elle voit aussi deux femmes dévêtues avec leurs enfants dans leurs bras attendant. Vision terrible qu'elle n'évite pas. Par contre, elle regarde cette série d'images sans vraiment se rendre sur la masse centrale qui montre la mise à mort.

Elodie ne fuit pas les images, l'émotion est réellement visible, par ce jeu de va et vient entre les photos, comme si elle se détournait quelques instants de la violence terrible de celles-ci, regardant des parties puis détournant le regard sur l'image d'avant et revenant à l'image observée.

Lors du focus group au Mémorial de Caen, après la visite, j'ai posé la question à son groupe : vous connaissiez la Shoah par balles ?

« E8. *Moi en fait je ne pensais pas que c'était autant, et finalement ils disent que ça a été en grande partie l'extermination, enfin, proche du lieu, pas... ils n'étaient pas forcément amenés dans les camps, et ça moi, je m'imaginai plus finalement que c'était dans les camps.*

E8. *Pour moi, en fait, quand on parle de la Shoah, je pense toujours aux camps, en fait, et je ne pensais pas qu'il y avait finalement eu autant de Shoah... enfin... qu'il y avait eu autant d'extermination, de fusillés par balles... enfin, je sais qu'il y en a eu dans les camps aussi, mais de proximité aussi, c'est ça que je savais moins.*

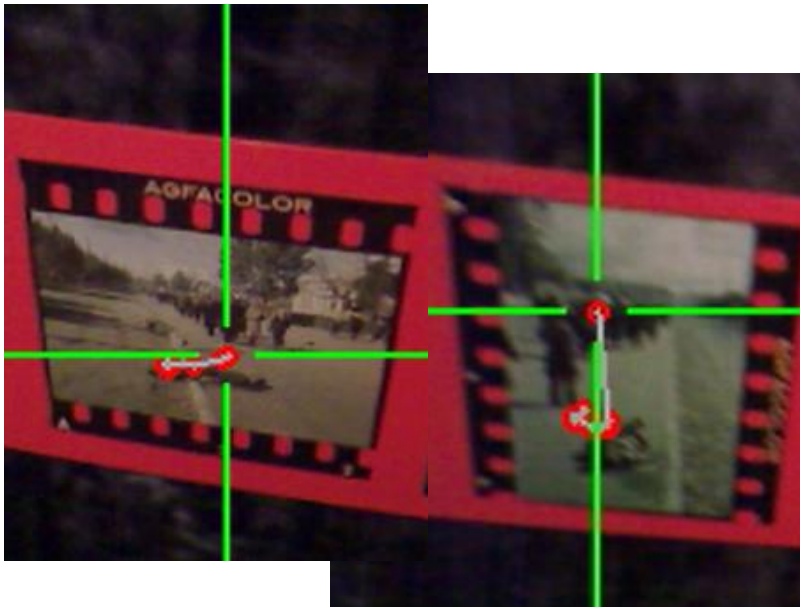
EQ. *Et c'est ce que l'espace te permet de voir ?*

E8. *Oui »*

Dans ses propos, Elodie montre bien qu'elle réalise que l'extermination de proximité se menait au plus simple, dans les champs, les Juifs amenés à se dévêtir, puis attendant dans un fossé d'être fusillés. Elle hésite pour qualifier cette Shoah par balles, qu'elle dit avant dans le focus connaître, mais dont elle réalise l'ampleur et la brutalité grâce à la visite du musée.



Le 29 et 30 septembre 1941, 33 000 Juifs de Kiev sont exécutés à Babi Yar, URSS.



Elodie balaye l'ensemble des photos sur Babi Yar mais se souvient cinq mois après des deux photos que nous plaçons ci-dessus.

En effet, Elodie indique « que les deux photos là, oui voilà ce qui m'a marquée ».

Les deux corps sur le trottoir attirent le regard d'Elodie et s'inscrivent dans sa mémoire.

L'écran vidéo présent dans cette zone d'exposition est regardé environ 18 secondes par Elodie qui lit les sous-titres du témoignage présenté sur l'écran, cette lecture se fait à partir des images de Babi Yar.

Dans cette seconde zone de l'étude, je remarque qu'Elodie poursuit dans sa volonté de se confronter à la réalité des victimes : visages, attitudes, postures. Elle n'évite pas les images violentes. Et pourtant la charge émotionnelle est forte, entre un témoignage aux phrases dures, lues plusieurs fois à partir de la sixième ligne, lorsque le policier autrichien précise avoir tiré sur des nourrissons et des enfants, et des photographies qui mettent en scène la mort brutalement donnée à des femmes, des enfants juifs ukrainiens. Les allers et retours nombreux d'une image à une autre montrent à quel point, tout en ne fuyant pas les scènes violentes et morbides, cette élève regarde ce qui est montré, et s'arrête même sur les deux mères et leurs enfants nus, attendant la mort. Mais cette violence brutale, cette mort terrifiante, elle la regarde tout en cherchant du regard à établir des liens entre des images ainsi présentées. L'émotion est très présente ici chez Elodie, son expérience de visite bascule dans un registre émotionnel fort qui s'exprime dans ses mots et ses regards. D'ailleurs, cinq mois après, à la question posée, est-ce que quelque chose t'a choqué ?, elle répond « la photo avec une personne par terre et les gens qui passent à côté » (image forte visible dans le ghetto de Varsovie mais aussi dans la série de Babi Yar).

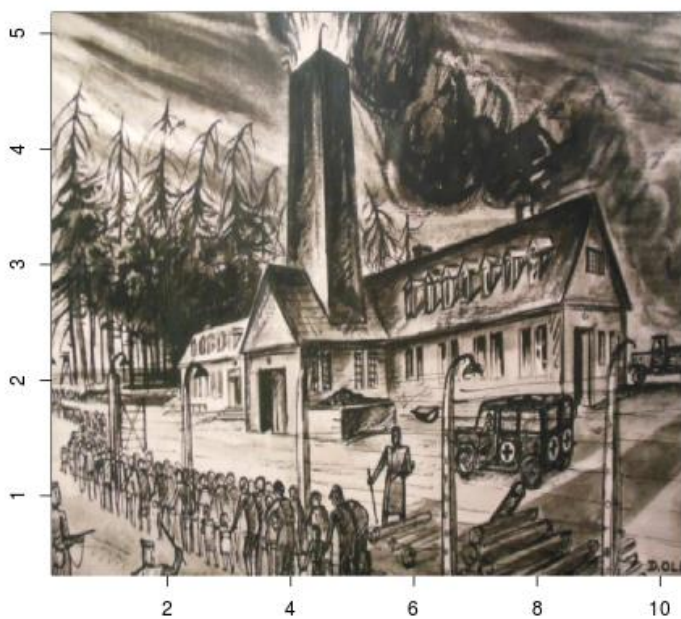
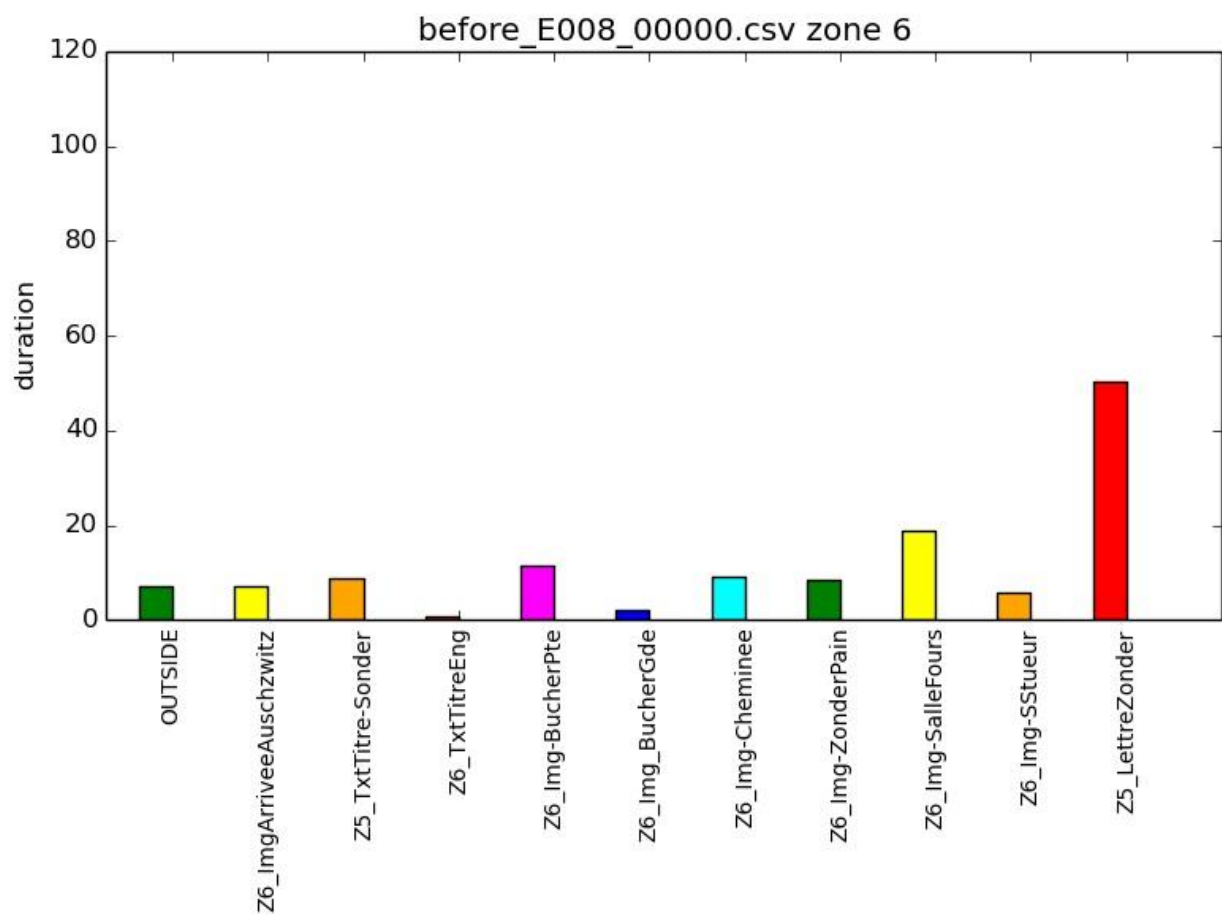
Elodie a donc mené une visite sur la zone 3-4 de l'espace génocide et violence de masse, empreinte d'une émotion choquante par moments, en cherchant à identifier les victimes, regardant les visages, les postures plus que les corps nus des victimes, nombreux et visibles (Par le contraste du blanc sur les images en noir et gris). Dans ses propos, elle montre qu'après avoir cherché à mieux cerner les personnes en jeu dans cette histoire, par une identification des acteurs victimes, elle indique clairement avoir été choquée, marquée émotionnellement pour au final indiquer qu'elle ne pensait pas que la Shoah par balles c'était cela... Une extermination de proximité qu'elle prétendait connaître après son cours au lycée et avant la visite. Les bourreaux sont eux dans son champ de vision, mais aucun mot dans les entretiens menés les concernant. Est-ce à dire que l'émotion dégagée par le sort des victimes prend le dessus sur le rôle des bourreaux ? Est-ce à dire qu'Elodie préfère ignorer les bourreaux qu'elle a identifiés déjà, par le travail en classe ?

5. Etude de la visite de la zone 6, les Sonderkommandos

Elodie va passer 3'11 dans cette zone contre 1'69 en moyenne pour le reste du groupe. (Zone 6)

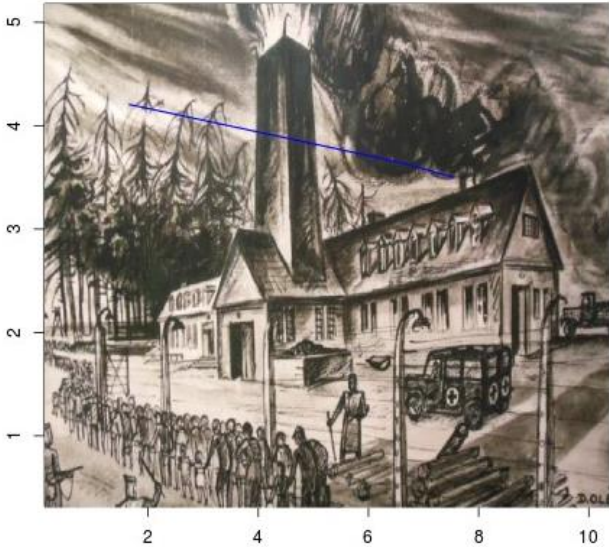
Dans cette partie de l'espace d'exposition, quatre parties :

1. Texte introductif : Les Sonderkommandos
2. Crémation des corps des détenus gazés photographiée clandestinement depuis l'intérieur de la chambre à gaz Nord du crématoire V de Birkenau par un membre non-identifié de la résistance polonaise d'Auschwitz. Pologne, août 1944. Photo miniature et en grand format.
3. Quatre dessins :
 - Krematorium III d'Auschwitz. Le camion sanitaire visible au premier plan amenait sur les lieux le médecin SS de service et les boîtes de Zyklon-B.
 - Membre des Sonder-kommandos récupérant de la nourriture dans les affaires laissées dans la salle de déshabillage.
 - Salle des fours crématoires. Un monte-charge visible en arrière plan permettait d'amener les corps depuis sous-sol où se trouvait la chambre à gaz.
 - SS (Johann Georges) mettant à mort un déporté. Poursuivi pour ses crimes au lendemain de la guerre, il meurt en 1971 avant que son procès n'ait pu avoir lieu.
4. Témoignage de Zalmen Gradowski, introduction d'*Au cœur de l'enfer*, texte rédigé en 1944 à Auschwitz-Birkenau. Lettre publiée dans *Des voix sous la cendre. Manuscrits des Sonderkommandos d'Auschwitz-Birkenau*, 2005.

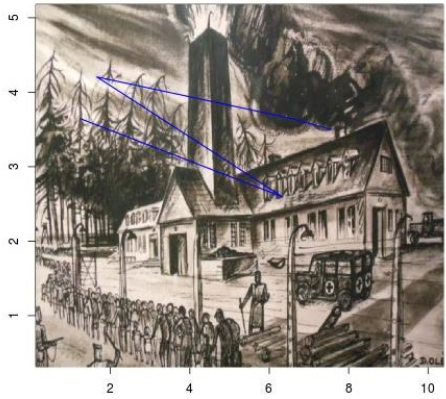
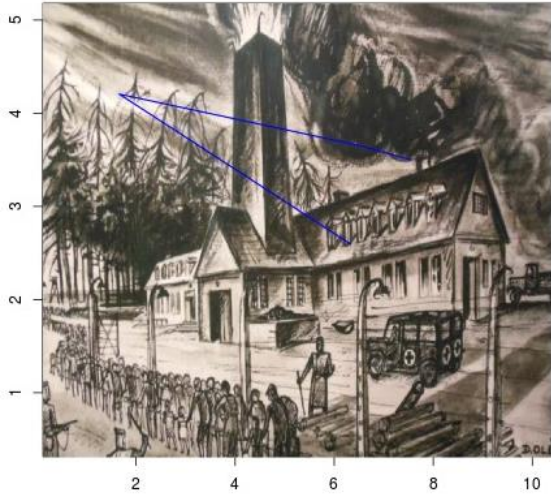


➤ Krematorium III d'Auschwitz. Le camion sanitaire visible au premier plan amenait sur les lieux le médecin SS de service et les boîtes de Zyklon-B.

Sur ce dessin, E8 va rester 10 secondes et regarder le bâtiment essentiellement.

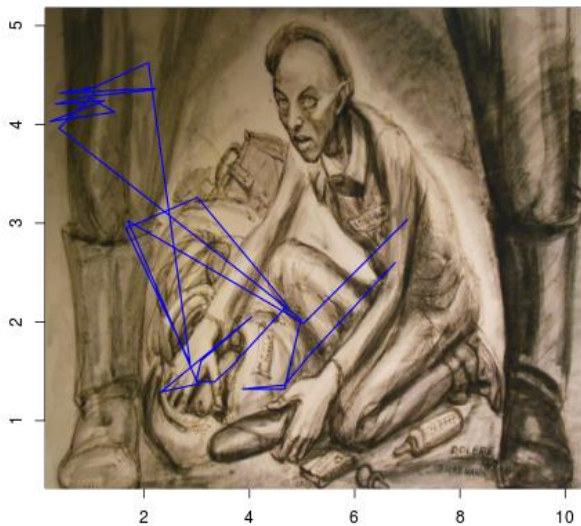


Le regard commence par le fond de l'image, les nuages foncés et passe au milieu de la cheminée du crématorium.



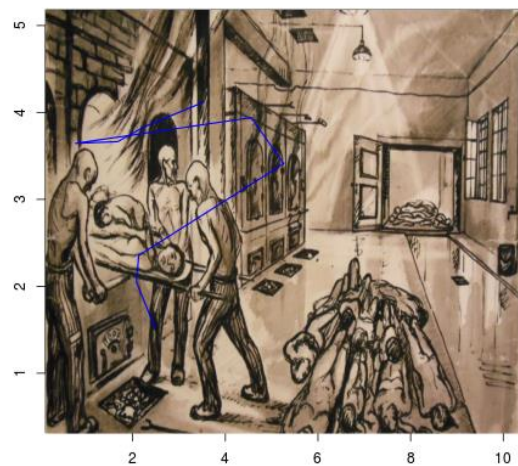


Comme nous pouvons le voir sur cette série d'images avec le chemin du regard, Elodie observe le dessin autour et sur le bâtiment. Elle s'intéresse au bâtiment, la structure et pas à la file indienne de détenus dehors. Elle jette un regard en partant vers le dessin suivant.

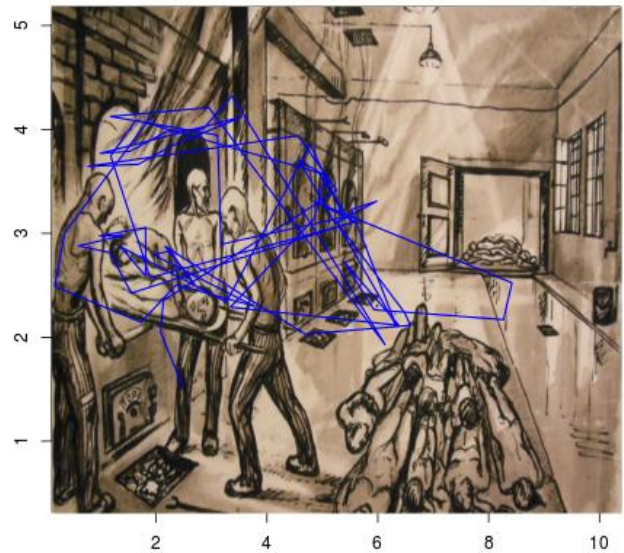
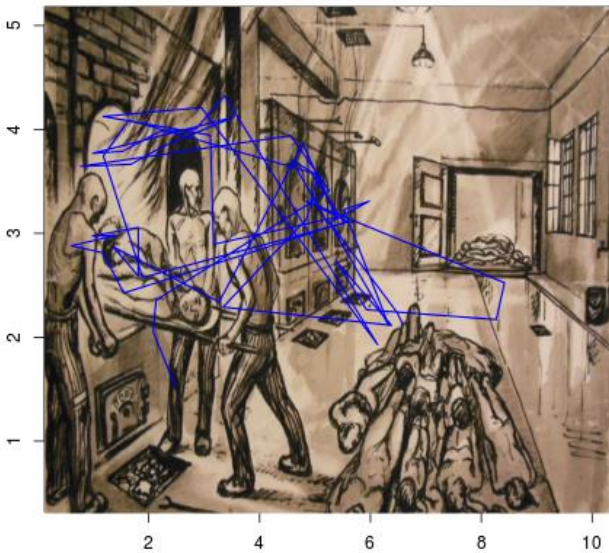
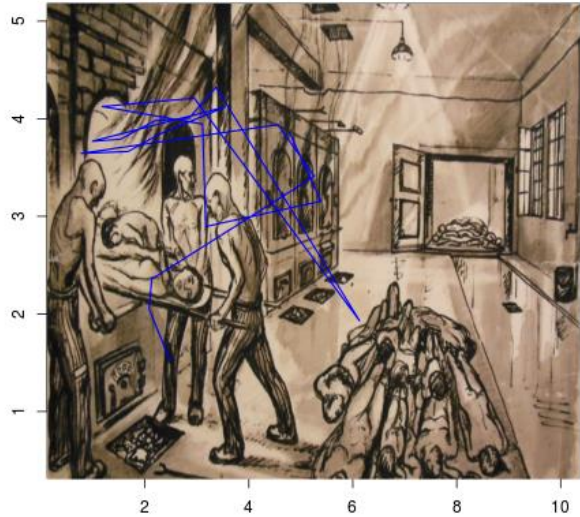
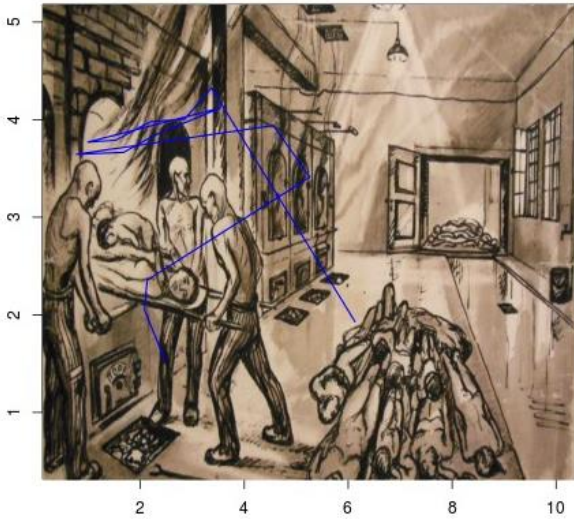


Membre des Sonder-kommandos récupérant de la nourriture dans les affaires laissées dans la salle de déshabillage.

Elodie regarde un peu plus de 10 secondes ce dessin, regardant le tas de vêtements au fond et le pain devant.



Salle des fours crématoires. Un monte-charge visible en arrière-plan permettait d'amener les corps depuis sous-sol où se trouvait la chambre à gaz.



c(0.5. 0.6. 10)

Sur cette série, Elodie passe entre 18 et 22 secondes à regarder le dispositif dessiné. Comme nous pouvons le voir ici, elle regarde le four ouvert, les hommes qui placent des corps dans le bucher, et regarde ensuite les fours qui se trouvent en arrière-plan. Le tas de corps au premier plan est vu à la fin, de même que l'image au fond du dessin, les corps entassés dans une pièce, en fait, un monte-charge que rien ne présente ainsi.

Le chemin du regard montre sur les dessins 3 et 4 de nombreux allers et retours, ce qui prouve à quel point le regard est précis et détaille ici tous les éléments à voir. L'émotion est palpable à cette façon de regarder, nous pouvons voir sur cet ensemble de dessins, la réaction émotionnelle d'Elodie.

Nous pouvons percevoir dans les échanges du second focus group au Mémorial auquel participe Elodie, que les dessins l'ont marqué véritablement.

« EQ. Après avoir visité l'espace, donc là en l'occurrence, comment en quelques mots simples, comment vous décririez la persécution des juifs et des Tsiganes ? Vous l'avez déjà dit dans le focus précédent mais maintenant que vous avez visité cet espace-là, comment vous décririez cette persécution ? Alors qui se lance ?

E7. Je trouve que... ça... enfin mon point de vue n'a pas changé. C'est toujours inhumain, aussi dur à imaginer en fait. Malgré les photos, on s'imagine plus facilement, mais c'est difficile de se dire que ça s'est vraiment passé.

EQ. Et les autres, vous êtes d'accord avec ça ?

E8. Je suis d'accord avec elle et je trouve qu'on prend plus conscience du... quand on voit les photos que c'est vraiment un côté usine finalement que... ils sont vraiment exécutés à la chaîne. Et ça, je trouve qu'on prend plus conscience déjà. Je te rejoins là-dessus.

EQ. Donc inhumain.

E8. Inhumain, oui.

EQ. Et toi t'as dit « usine », « à la chaîne ».

E8. Oui.

EQ. Et ces images-là successives, tu les associes avec quel mot en particulier ?

E6. Oui le côté cruel.

EQ. Alors les autres ?

E8. Moi c'est un dessin il me semble ouais... qui... où en fait ça montrait les corps qui étaient entassés au crématorium, et en fait il y avait chaque étage et les corps descendaient il me semble au crématorium et en fait il y avait... ben ceux qui mettaient les corps à brûler et il y avait déjà d'autres corps qui attendaient et en fait on avait l'impression que ça finissait jamais.

EQ. Et ce dessin dans la partie de l'exposition, il se trouve où exactement ?

E8. Euh... (Rire gêné) à gauche... presque à la fin, presque quand on commence les Tsiganes, il me semble.

EQ. Oui dans la partie...sur un mur... à gauche. Et vous deux ? (à E8) Tu l'associes avec quel mot ce que tu viens de dire ?

E8. Le travail à la chaîne, vraiment l'usine de mort »

Elodie, associe donc les dessins au côté usine à mort des camps. Ainsi, il apparaît que le regard précis qu'a porté Elodie sur cet ensemble de dessins lui a permis de détailler et de voir ce qu'elle connaissait déjà.

Cinq mois après, en visionnant le film de sa visite, E8 pointe cette série de dessins plus particulièrement. EQ : « tu t'en souviens ? E8 : Oui et surtout celui-là. EQ : pourquoi ? E8 : le tas de corps et l'action de brûler, cela m'a marqué. Cela me faisait bizarre ».

Ainsi, il apparaît que le regard précis qu'a porté Elodie sur cet ensemble de dessins lui a permis de mettre des détails, des précisions sur ce qu'elle connaissait déjà. Cinq mois après la visite, le fait de brûler les corps ressort davantage dans les propos.

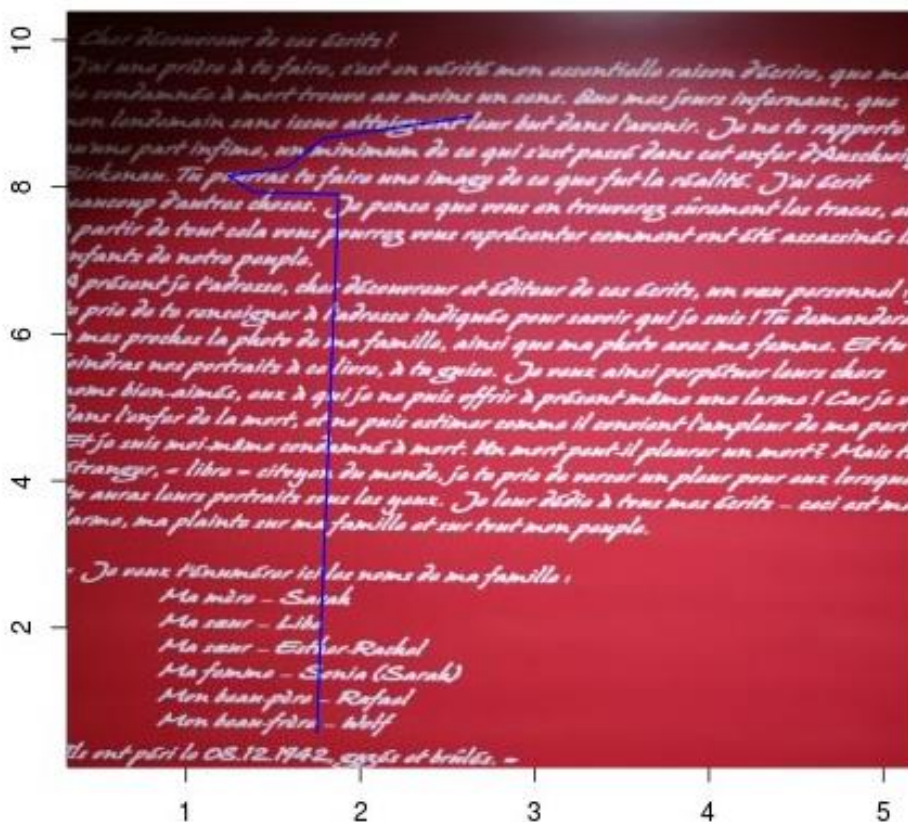
Enfin, le quatrième dessin, qui est le moins vu, un SS mettant à mort un déporté, donne lieu à un regard de quelques secondes. Elodie porte celui-ci très rapidement vers le visage du SS puis celui du déporté avant de lire la légende et à nouveau de regarder la scène dessinée.

Dans cette zone d'exposition, **une image de crémation des corps** des détenus gazés photographiée clandestinement depuis l'intérieur de la chambre à gaz Nord du crématoire V de Birkenau par un membre non-identifié de la résistance polonaise d'Auschwitz est présentée en petit format mais aussi en grand format (Pologne, août 1944). Elodie regarde 14 secondes la photo de petite taille, portant d'abord son regard sur le centre de l'image, lisant la légende ensuite et regardant à nouveau la photographie. Elle consacre ensuite quelques secondes (sur le schéma IMG bucherPte et bucherGDE) à la grande image, regardant rapidement les corps qui brûlent.

Aucune place dans les propos d'Elodie pour ce dessin, pour les photographies de bucher qui contribuent à l'émotion de l'élève dans son expérience de visite sans pour autant provoquer une verbalisation.

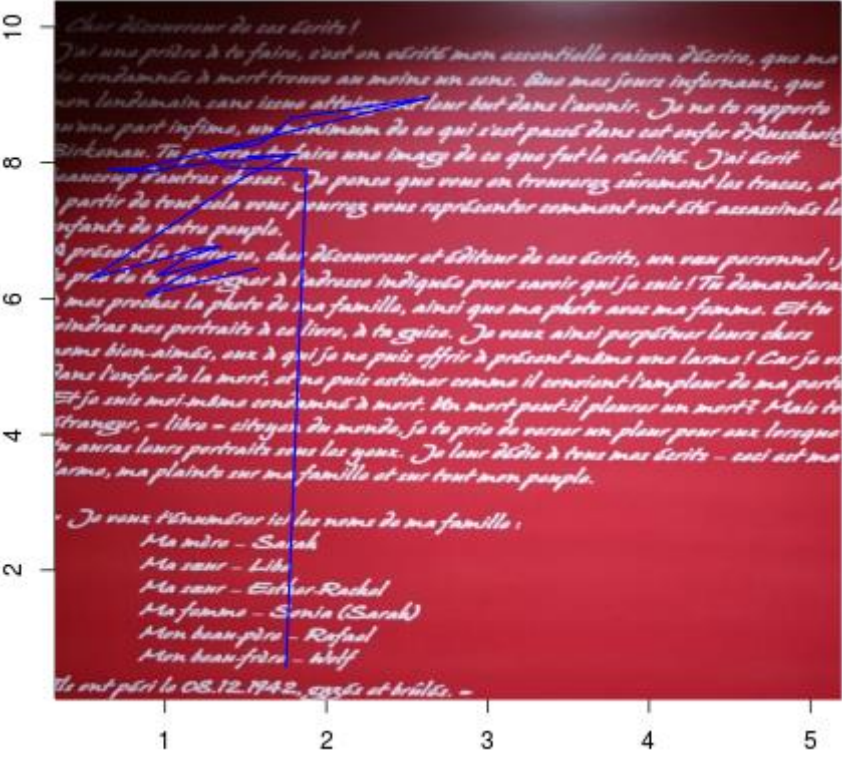
Enfin, un **second témoignage sur fond rouge**, va marquer Elodie :

E8. « Ça te rejoint un peu, c'est les témoignages, moi ça m'a marqué vraiment. Il y a un témoignage, presque à la fin, sur un panneau rouge où il parle de sa famille, il dit qu'ils ont tous été gazés et qui s'adresse finalement à l'éditeur plus tard qui trouvera ce qu'il a écrit. Ça m'a un peu émue quand même. (Propos lors du second focus group après la visite, au Mémorial) »

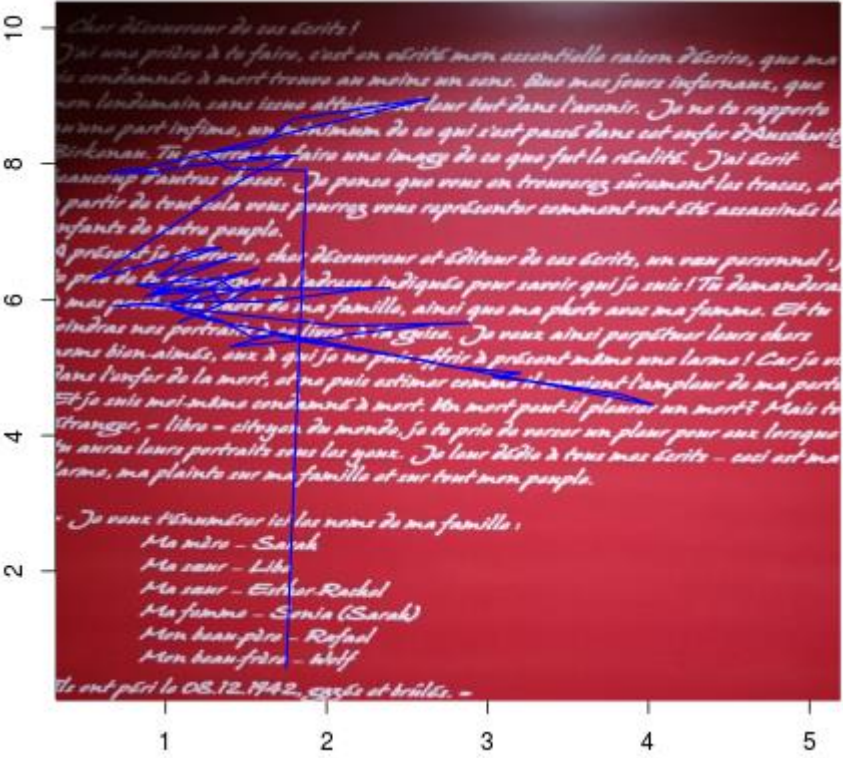


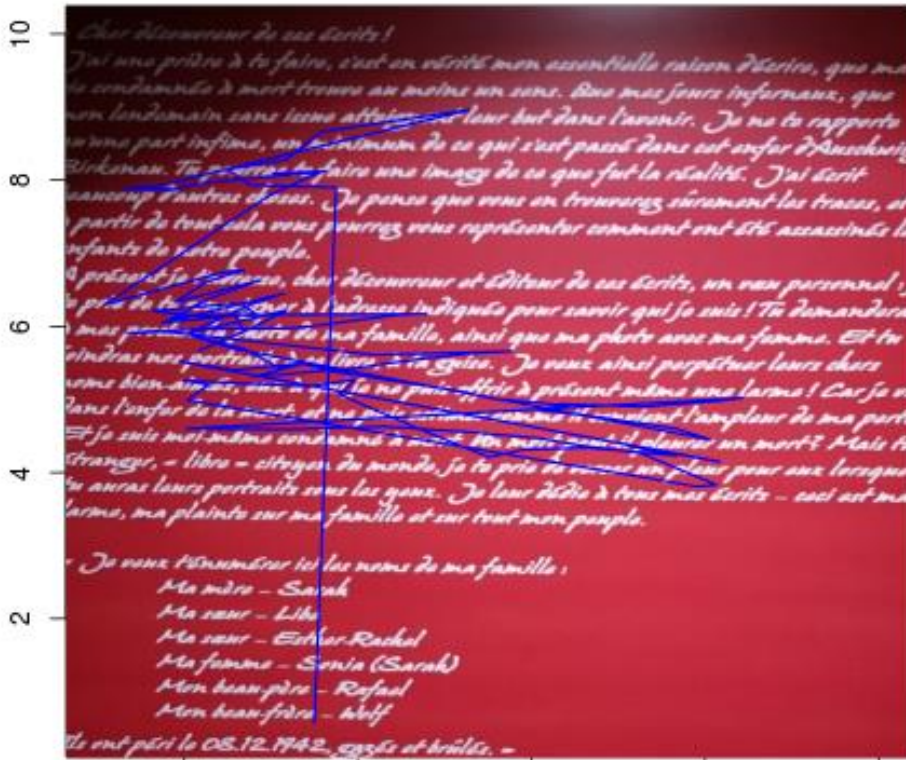
La lecture de ce témoignage commence par le bas. En effet, Elodie lit le cartel qui présente le texte avant de remonter vers le début du texte.

Elodie poursuit sa lecture mais celle-ci n'est pas linéaire et constitue le signe d'une lecture qui choque.

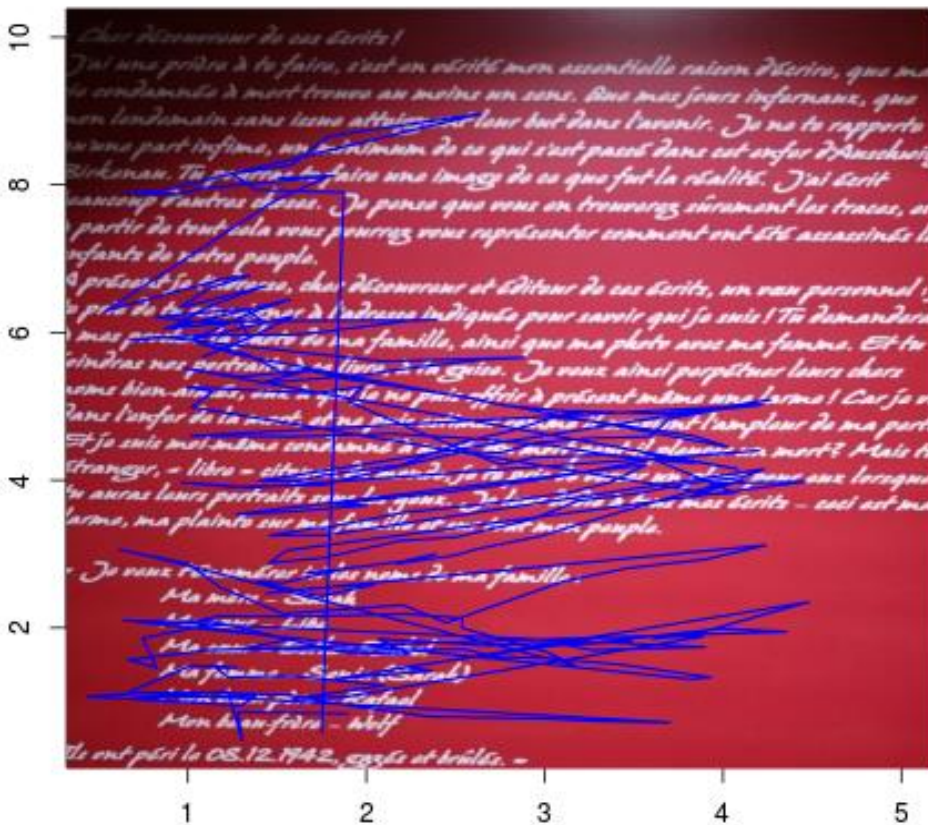


Le sens de lecture montre des allers et retours nombreux et le regard se porte plus loin dans le texte brutalement.





Les allers et retours
 sont importants, le
 trait bleu sur le texte
 montre ces navettes
 du regard, la
 dimension
 émotionnelle semble
 forte et marquer
 Elodie.



Au final, le chemin du
 regard d'Elodie sur
 ce témoignage
 montre un sens de
 lecture très
 particulier : départ
 par le bas du texte,
 puis une lecture qui
 fait des navettes
 entre différentes
 parties du texte. Le
 texte est lu par
 Elodie qui est
 choquée par celui-ci
 d'où ce chemin du

regard qui atteste une lecture émotionnelle du document.

Pour terminer cette présentation de l'expérience de visite d'Elodie, notons qu'elle mentionne lors de l'entretien cinq mois après, l'importance dans son expérience de visite d'objets situés à la fin de l'espace d'exposition. Chaussure, couverts et étiquette de zyklon B qu'elle qualifie « *cela m'a fait bizarre (...) parce que je me suis dit, je ne sais pas si cela m'apparaissant vraiment concret... et je me suis dit ... le côté usine, matériel, ils avaient préparé un gaz, c'était vachement étudié, ce côté m'a marqué* ».

6. L'expérience de visite d'Elodie

Cinq mois après la visite, la jeune fille indique qu'elle a pu échanger avec ses parents et ses amis mais de suite rattache le thème à une discipline scolaire, l'histoire apprise au lycée. La visite qui a suivi la séquence d'enseignement reste pour Elodie un temps d'apprentissage scolaire. « Aucun regret » dans ce qu'elle dit retenir de la visite, preuve d'une appréhension de celle-ci en amont. Elodie qualifie son expérience de visite de « plus concrète ». A chaud, juste après avoir enlevé l'équipement technique, Elodie a exprimé ses impressions et met déjà en avant cet aspect « concret » : « *je trouve cela plus, enfin je prends plus conscience finalement de ce que cela a été grâce aux photos* ». Juste après la visite, et cinq mois après, nous retrouvons l'expression que la visite a permis, rendu possible, une meilleure appropriation, de mieux se rendre compte, et de prendre plus conscience. Il s'agit donc d'une constance chez Elodie qui inscrit elle-même son expérience de visite dans un moment permettant de mieux se connecter à un passé. Si, la visite a rendu possible une telle connexion, l'élève précise dès la fin de celle-ci ce qui a contribué à ce sentiment : les objets, les témoignages, les photographies. Cinq mois plus tard, les objets sont moins présents, ils ne sont plus mentionnés comme lors de la « réaction à chaud. » Mis à distance, la chaussure, les couverts, l'étiquette de Zyklon B qui lors du second focus sont très présents comme expôts marquants, sont plus éloignés dans le souvenir de l'élève.

Je retiens que l'expérience de visite d'Elodie est marquée par la dimension « *prise de conscience* » que certains expôts ont rendue possible. En regardant les visages, les postures, les attitudes des victimes, elle, qui déclare vouloir regarder les personnes en face pour se mettre à leur place, rentre dans une émotion qu'elle n'exprime pas verbalement, si ce n'est pour dire que « *cela m'avait un peu émue* ».

Cette émotion dégagée par l'espace d'exposition est visible dans les regards qu'Elodie porte sur plusieurs expôts. Cette émotion vécue, Elodie la met au service de sa capacité à mieux se sentir connectée à cette histoire qui devient moins abstraite. Elle déclare ne rien avoir appris de particulier si ce n'est que la Shoah par balles (déclarée comme connue en amont) n'était pas perçue dans sa réalité.

Inhumain, cruel, sont les deux termes qui qualifient le mieux la perception de la Shoah par Elodie. Dans le groupe des 17 lycéens, elle est celle qui passe le plus de temps face aux écrans vidéo, face aux photos de massacres et détaille aussi précisément les dessins des sonderkommandos. Une attirance émotionnelle forte d'une jeune fille qui cherche à se rapprocher d'une histoire connue assez largement mais qui lui apparaît abstraite. Pour justifier d'avoir regardé autant et si précisément les images, Elodie explique même qu'elle fait toujours cela avec les photographies comme pour se dédouaner d'une attitude qui pourrait être qualifiée de voyeurisme par elle-même ou les autres. Cinq mois après, elle réagit au visionnage du film de sa visite et commente ce qu'elle a vu, marque ses oublis et développe ses souvenirs mais pour nous dire ce qu'elle a ressenti et ce que la visite lui a permis de saisir, que cette histoire cruelle était bien concrète. Elodie ajoute même qu'elle veut faire de l'histoire plus tard et évoque au final son comportement de visite comme conforme à son identité. Ceci révèle à quel point le self-aspect (Falk, 1985, 2012), l'identité d'Elodie, jouent un rôle essentiel dans son expérience de visite

Est-ce à dire pour autant, que son mode de pensée de l'histoire de la Shoah a évolué entre le moment de la rencontre au lycée et ceux après la visite du Mémorial de Caen ?

7. Un mode de pensée en évolution ?

Nous avons concentré notre analyse autour de trois questions :

- Quelle relation Elodie établit-elle avec ce passé ? Se sent elle liée à ce passé ?
- Comment aborde-t-elle la question de la responsabilité ?
- Comment perçoit-elle la notion de réparation ?

Lors du premier focus group tenu au lycée et avant la visite de l'espace d'exposition, j'ai posé la question « et vous, personnellement, est-ce qu'aujourd'hui, vous vous **sentez concernés** par la Shoah ?

« Concernés, pas directement, parce que cet événement on ne l'a pas vécu, et donc forcément on en a entendu parler, on sait très bien que ça a existé, mais directement concernés, non pas tellement ».

Le sentiment que le passé existe est là mais Elodie n'exprime aucun lien personnel avec : *« l'on peut être touché par l'histoire, c'est émouvant de toute manière, même si on n'a pas de lien direct, ça ne nous empêche pas d'être touchés ».*

Elle ne se sent pas directement concernée par cette histoire – une histoire qui est malgré tout irréparable à ses yeux - parce qu'elle n'était pas là, elle n'était pas née, tout en se sentant responsable de continuer à porter cette mémoire, à la transmettre et ne pas oublier. L'émotion qu'elle évoque serait ressentie par n'importe quelle personne. Après la visite du musée, elle reste dans cette pensée et va plus loin en expliquant que cette histoire qui la touche devient plus concrète grâce aux expôts regardés. Les « documents », les sources primaires (de différentes natures) jouent ici un rôle essentiel dans la conscience historique d'Elodie.

Elodie aborde la **question de la responsabilité** de la Shoah de façon simple : le régime nazi est responsable. Cette vérité historique est maîtrisée par Elodie après l'enseignement reçu en classe, et elle ne change pas de point de vue après la visite du Mémorial de Caen. Mieux, elle précise ne rien avoir vu dans l'espace d'exposition sur la question de la responsabilité de la Shoah. Lors du premier entretien mené au lycée, j'ai pu utiliser le discours du président de la République, J. Chirac, en 1995 lors de la commémoration de la Rafle du Vel d'Hiv. J'ai alors demandé au groupe auquel appartenait E8, comment il comprenait ce discours.

EQ : « comment comprenez-vous le discours de J. Chirac ?

E8. C'est reconnaître. C'est reconnaître qu'ils ont, enfin, qu'il y a eu des actes pas très glorieux dans le passé de la France.

E6. On n'est pas responsables des actes qui ont été commis mais notre responsabilité maintenant c'est de faire passer cette mémoire, et de transmettre ce qu'on sait à propos de ça, pour éviter de refaire les mêmes erreurs.

EQ (à E8). Tu es d'accord avec ça aussi ?

E8 : Oui ».

Ainsi, si la responsabilité de la Shoah est liée au régime nazi, la responsabilité des générations actuelles est-elle de transmettre aux plus jeunes. Une fois la visite menée de l'espace Mémorial de Caen, Elodie évolue en incluant la « *population qui a participé* » au génocide.

Cette notion de population reste floue dans ses propos, elle ne précise pas de qui elle parle, ne mentionne pas des acteurs précis, ou des groupes d'acteurs. Pourtant, lors de sa visite, elle regarde tous les acteurs visibles et met en avant même le fait de vouloir se mettre à la place de ceux qui ont pris les photographies, le plus souvent des soldats allemands ou des SS. Sur cette question de la responsabilité de la Shoah, Elodie place sa réponse au niveau de l'idéologie, des acteurs étatiques et a du mal à préciser d'autres acteurs, ce après avoir suivi un enseignement d'histoire, et après la visite de l'espace d'exposition qui rend visible des acteurs précis. La lecture du témoignage du policier autrichien qui a marqué cette élève n'amène pas pour autant une réflexion chez elle quant à la chaîne des responsabilités et des acteurs engagés. Elodie décrit une responsabilité globale et plus précisément liée au régime nazi sans distinguer les chaînes de responsabilités.

Enfin, Elodie évolue-t-elle dans son mode de pensée face à la question de la **réparation** vis-à-vis des victimes et de leurs familles.

Face au questionnement sur les réparations morales, financières, juridiques, Elodie insiste sur le fait qu'il faut « *qu'on continue les hommages aussi, qu'on n'oublie pas, que ça se perpétue* ».

Sur la finalité même des réparations, elle précise que cela « *aurait peut-être pu apaiser aussi les familles dans un sens... Mais c'est vrai que ça paraîtrait... Enfin... Pourquoi le faire maintenant finalement ?* »

Et d'ajouter que « *même avec des indemnités, ça ne fera pas revenir les morts donc, c'est difficile de réparer ça* ». Un peu plus loin dans l'échange avec ses pairs, elle finit par trancher que l'on ne peut « *pas réparer ça de toute manière donc, pour moi non, ce n'est pas approprié non plus* » (EQ. *Donc on ne peut pas réparer le passé ? E8. Non*).

Après la visite de l'espace d'exposition, j'ai abordé cette question et j'ai demandé à nouveau si on pouvait réparer cette histoire et vers qui ?

Elodie a alors répondu « *vers les familles des victimes, ceux qui ont été touchés* » et d'ajouter « *je trouve ça bizarre d'attaquer la SNCF et de réclamer l'argent* ».

La notion de réparation est alors davantage acceptée sur un plan moral sans donner lieu à une acception plus large, celle d'une réparation financière ou juridique.

Qu'en conclure ?

Il ressort de l'analyse du mode de pensée d'Elodie sur la Shoah que cette dernière tout en connaissant bien le sujet historique, ne parvient pas à maîtriser plusieurs éléments qui constituent pourtant une pensée historique. Celle-ci chez Elodie repose sur la conviction de transmettre cette histoire aux plus jeunes, comme un devoir de mémoire à porter dès 17 ans. Se sentant davantage concernée par le sujet, touchée véritablement une fois la visite de l'espace du Mémorial de Caen réalisée, elle ne parvient pas à identifier les responsabilités historiques, ne nomme pas les acteurs, les bourreaux.

Au lycée, j'ai rencontré une jeune fille maîtrisant son sujet et le mettant à distance émotionnelle raisonnable, ne se sentant pas « *directement concernée* » au sujet et insistant sur l'importance de transmettre.

Une fois la visite terminée, le positionnement évolue, elle, a effectué une visite frappée d'émotion, véritablement choquée par des images, des textes de témoignages qu'elle cite encore cinq mois après comme des éléments déclencheurs d'une prise de conscience sur la place des acteurs. L'émotion qu'Elodie a du mal à

exprimer dans les entretiens est forte, visible dans les analyses des données Eye-tracker. Son regard est quelque peu attiré par des images qui dégagent de l'émotion, ce qu'elle a justifié en amont de la visite comme sa volonté de regarder les attitudes, les postures, les visages pour mieux se mettre à la place des acteurs, tant bourreaux que victimes. On peut l'interpréter comme une conscience historique centrée sur la mémoire et que l'émotion ne parvient pas à faire basculer du côté de l'histoire. Son originalité repose dans la volonté d'Elodie de ne pas chercher des éléments déjà connus mais bel et bien de prendre le temps de regarder les acteurs en jeu. Elle a déclaré et expliqué que chez elle, il était normal de regarder les visages, les attitudes pour « se mettre à la place », développant une empathie pour les victimes. En cela, elle se rapproche du sujet et s'inscrit dans une approche plus subjective et après avoir eu un cours d'histoire au lycée lui permettant d'accéder à un savoir, elle affirme que désormais, après la visite, tout lui apparaît plus concret.

Elodie présente une forte aptitude à l'empathie. Elle se place du côté des victimes et exprime le besoin d'avoir des images, des témoignages forts en émotion pour mieux se sentir liée à ce passé douloureux sans pour autant être capable de construire une conscience historique qui s'appuierait sur une pensée historienne fondée sur l'identification des responsabilités et sa chaîne d'acteurs. Si elle se sent touchée par cette histoire qui devient plus réelle au musée, pour se « mettre à la place » des acteurs en jeu, y compris ceux qui ont pris les photographies, elle reste au stade du nécessaire devoir de mémoire, transmettre aux plus jeunes, y compris quand on n'a que 17 ans. Ainsi, le sujet historique devenant plus pragmatique, plus visible devient une sorte de legs à ne pas oublier, à confier, transmettre aux plus jeunes comme un passage obligé dans une construction du soi.

En cela, nous pouvons identifier que cette capacité empathique si chère à Elodie constitue bien son identité, son self-aspect (J. Falk, 1985,2102) avec lequel elle est rentrée dans le musée pour constituer son expérience de visite, faisant de cette visite ce qu'elle avait décidé d'en faire en amont. La visite est self-référentielle, Elodie évoquant son comportement comme conforme à son identité. La visite cristallise son émotion qui se traduit par de l'empathie vis-à-vis des victimes. Dans la typologie de John Falk, Elodie relèverait davantage des ressourceurs, Elodie venant au musée pour créer son lien avec les acteurs d'une histoire passée. Pour moi, elle constitue un cas d'élève, qui construit sa conscience historique et exprime un mode de pensée

de la Shoah, par empathie compassionnelle pour finalement se sentir plus concernée par celle-ci. Elle ne manifeste pas pour autant une pensée historienne se montrant en difficulté pour penser les responsabilités, les causalités et leurs conséquences. Cette élève est partagée entre un côté croyant selon la typologie de Nadine Fink, cherchant dans les expôts la « vérité » et une volonté rationaliste d'aller voir tous les acteurs et facettes de cette histoire tout en faisant des liens avec le savoir appris en classe.

Dans la construction de sa conscience historique, selon le modèle que je propose, la classe d'histoire joue un rôle important puisque la visite muséale est rattachée à l'apprentissage reçu en classe. L'apport du musée se concentre sur la charge de réalité que produit la visite. L'exposition a rendu plus concrète cette histoire. Les objets, les témoignages et les photographies ont amené l'élève à se rendre davantage compte de ce qu'était la Shoah et à assurer un lien passé/présent.

Cette expérience de visite a mis aussi en avant le rapport à soi que construit Elodie lors de cette expérience de visite. Elle l'exprime assez fortement cinq mois après, en résumant cela à son besoin de se confronter aux regards des victimes et des bourreaux, les acteurs de cette histoire.

Chapitre 2 : Sonia à la découverte d'une mémoire familiale

Sonia sujet n°10 dans notre étude, est élève au lycée de Caen dans le département du Calvados en classe de terminale littéraire. Comme pour tous les élèves, les données collectées et analysées ici l'ont été dans une temporalité établie sur plus de cinq mois. Le premier entretien (focus group) a eu lieu au lycée le 8 décembre 2014. Le second a eu lieu le 12 décembre 2014 après la visite du Mémorial de Caen.

Il est à noter que dans le questionnaire complété avant le premier entretien, l'élève, de parents agent SNCF et assistante maternelle, déclare avoir un lien familial précis avec la Shoah. Son arrière-grand-mère, juive, a dû se cacher, pendant la guerre, dans un couvent. Par ailleurs, les thèmes de l'occupation et plus globalement la Seconde Guerre Mondiale, sont abordés fréquemment à la maison, et la visite du Mémorial de Caen fut effectuée en 2006, à l'âge de 12 ans. L'élève précise même que l'espace Shoah l'avait marquée lors de cette première visite, mais cet espace ne ressemblait pas à celui proposé lors de l'expérience.

1. Le déplacement dans l'espace de visite

Le temps passé dans l'espace est de 38'09 minutes (pour un temps moyen de 20 minutes pour le groupe composé de 17 lycéens) et d'après le plan du déplacement dans l'espace d'exposition, Sonia a un écart de visite par rapport à la moyenne des déplacements. En effet, en observant le plan, nous pouvons constater que dans la seconde partie de l'exposition, face au sort de la famille Kirzner, elle a fait le tour de la table numérique qui présente le camp de Birkenau. Toutes les vitrines sont observées, Sonia passe la majeure partie de son temps à regarder les objets présentés. Dans la zone de la persécution à l'extermination, elle a « perdu » le suivi par les lunettes en raison de son déplacement vers les vitrines. Ainsi, si nous disposons du film du déplacement de Sonia et de ce qu'elle a regardé, le tout croisé à l'observation manuelle, nous ne disposons pas du film du chemin du regard pour le mur de photographies. Par son déplacement, celui qu'elle s'est choisie, Sonia montre un intérêt pour les objets présentés dans l'espace, les témoignages écrits.

Mon choix d'analyser le cas de Sonia repose sur le fait que lors du premier focus group, elle a déclaré et expliqué aux autres élèves qu'une personne de sa famille

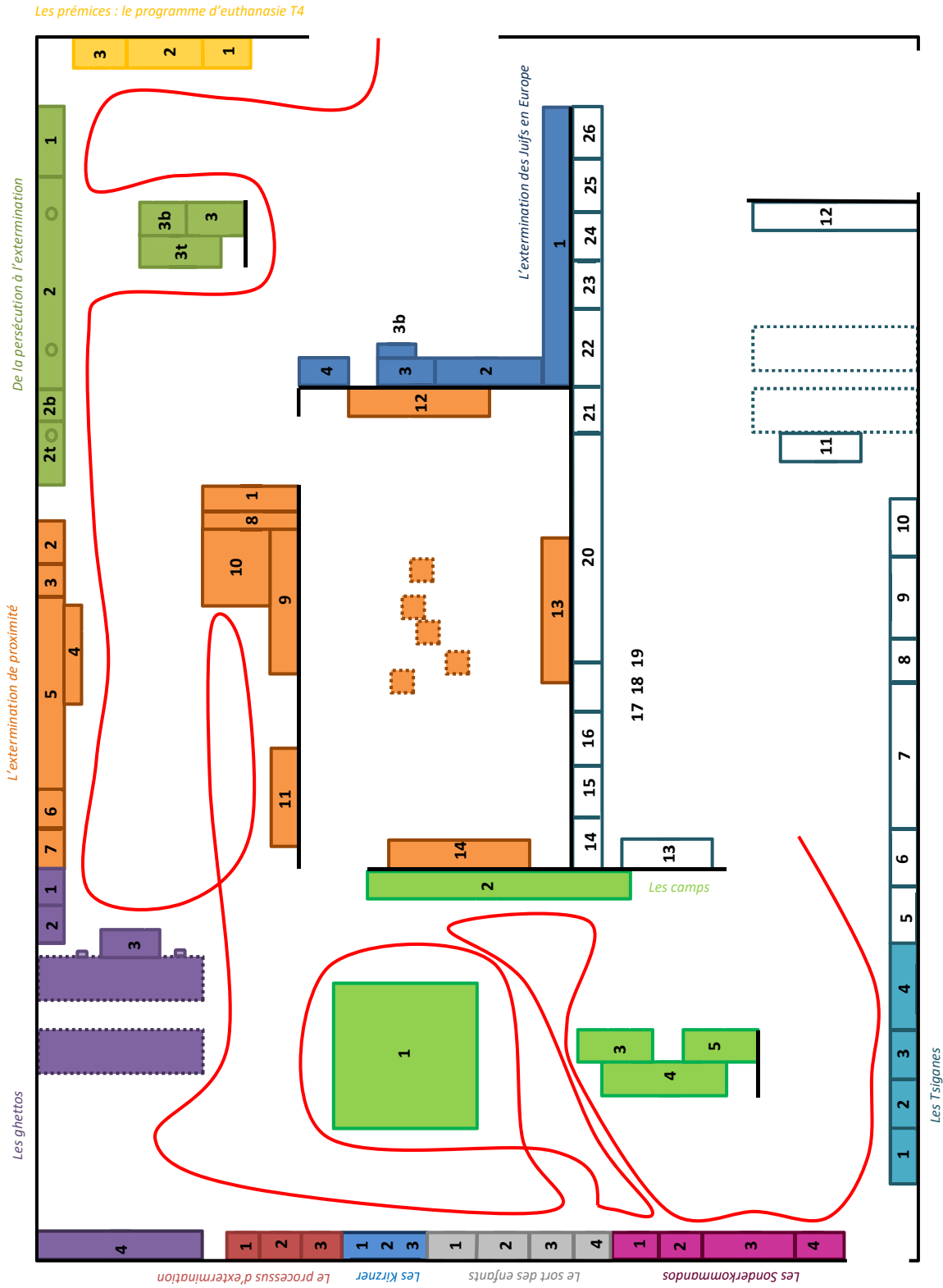
avait vécu la Shoah. Cette déclaration, elle la réitère lors du focus après la visite et cinq mois après lors de l'entretien individuel. En mettant en avant ce lien familial direct avec les autres élèves, Sonia cherche à présenter sa relation particulière au sujet.

A chaud, Sonia déclare avoir été marquée par un film « *où l'on voit les personnes mortes dans la rue et les gens passent à côté, indifférents* ». A ma question sur ses attentes de sa visite, elle qui a déjà vu le Mémorial de Caen me répond, « *non je m'attendais à cela, je voulais...* » et ne finit pas sa phrase. L'émotion est palpable dès la sortie de l'espace²⁴⁷ et l'observation que j'ai pu mener du film de sa visite montre à quel point celle-ci fut forte. Face au cartable et au baigneur d'enfants, elle se tient à la vitrine et regarde précisément les deux expôts. Nous allons y revenir mais Sonia a vécu une visite forte en émotion. A chaud, l'expôt marquant évoqué renvoie à une scène du film sur le ghetto de Varsovie où Sonia a vu des enfants gisants au sol, sans être capable de dire ce qui leur arrive, mais surtout elle évoque les adultes passant à côté, marchant de façon détachée. Cette scène filmée dans le cadre d'un film de propagande montre ce que les Nazis voulaient donner à voir du quotidien d'un ghetto. On y voit effectivement des adultes qui passent leur chemin auprès d'enfants morts. Une scène que les élèves ont pu aussi voir sur une photographie, image fixe donc dans la seconde zone de l'espace d'exposition.

Lors du focus d'après visite, plusieurs expôts marquants apparaissent, des objets, des images, des phrases, ce sont les mêmes cinq mois après. Cette stabilité est frappante et elle s'explique par ce que Sonia est venue chercher lors de la visite.

²⁴⁷ L'élève est filmée et le son est enregistré ce qui nous permet de parler de sa réaction émotive à la sortie de l'espace.

E10



Les prémices : le programme d'euthanasie T4

2. Durée globale de la visite

Le temps passé dans l'espace par Sonia est de 38'09 secondes, temps calculé sur place par chronométrage et en visionnant le film une fois la visite réalisée. Ce temps global de visite comprend le temps consacré à chaque zone d'exposition. La disposition de l'espace permet de suivre l'élève de zone à zone. Cette méthode de suivi, fréquemment utilisée en étude de réception des publics en espace muséal, présente l'avantage de considérer le regard périphérique du visiteur. En effet, le visiteur prend le temps d'observer l'espace pour ce qu'il est, c'est-à-dire une ambiance constituée, par un jeu de couleurs, de sons, et Sonia observe cela dans ses déplacements. De plus, le déplacement de l'élève avec des retours en arrière a entraîné un décrochage du suivi par les lunettes sur quelques zones d'exposition.

En considérant cela, Sonia consacre dans les zones d'exposition les durées suivantes :

Zone les prémices : 1'06 secondes. (Zones 1 du graphique de la page suivante)

Zone de la persécution à l'extermination : 12'24 contre en moyenne 4'22 pour le groupe. (Zone 2)
Mais le temps passé précisément sur des expôts est de 2'14 secondes selon le graphique ci-dessous. Notons, que le temps réel est plus conséquent, nous y reviendrons dans l'analyse de la zone.

Zone de l'extermination de proximité : 6'02 contre 2'88 en moyenne pour le groupe. (Zone 3-4).

Zone les ghettos : 5'57 (Zone 5) donc 113 secondes à fixer les expôts.

Zone le processus d'extermination : 2'27

Zone les Kirzner : 42 secondes dont 31 secondes sur un document écrit.

Zone le sort des enfants : 2'12

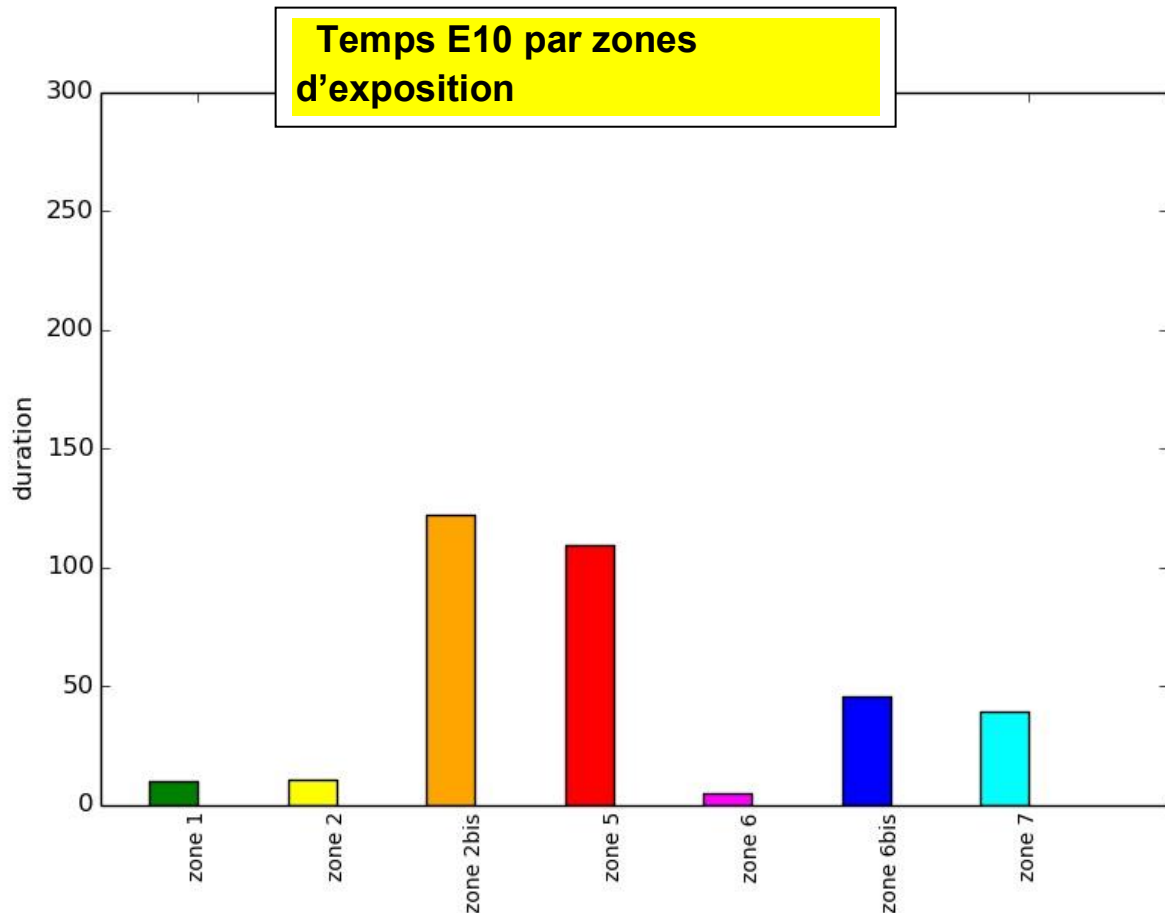
Zone les camps : 1'47 secondes.

Zone les sonderkommandos : 3'50

Zone les Tsiganes : 1'52 (Zone 7)

Il est à noter qu'elle passe le plus de temps sur trois zones d'exposition, la zone de la persécution à l'extermination où elle regarde toutes les photos présentes sur le mur d'exposition, la zone de l'extermination de proximité ainsi que la mise en scène avec la fosse sur le sol (au point de perdre le suivi par les lunettes), la zone

Sonderkommandos. Nous verrons aussi que Sonia passe plus de cinq minutes à regarder le film de propagande sur le ghetto de Varsovie.



Je vais centrer l'analyse sur les zones les plus vues par Sonia et pour cela, nous disposons de deux données : le temps passé sur chaque expôt de la zone (duration) mais aussi le film du regard de l'élève pour quelques éléments et non la totalité des expôts en raison de son déplacement.

Si trois zones de l'espace scénographique sont les plus vues, quels sont les expôts marquants pour Sonia ?

Après avoir réalisé la visite avec les lunettes, une question est posée à Sonia « Qu'est ce qui t'a le plus marqué ? ».

« *Le film où l'on voit les personnes mortes dans la rue et les gens qui passent à côté indifférents* ». Lors du second focus group mené au Mémorial, elle précise dans un échange que comme elle l'a indiqué juste après la visite, « *la vidéo qui m'a le plus marqué, c'était celle avec les enfants qui mouraient dans la rue et personne qui ne*

réagissait, je trouve cela vraiment barbare car ils n'ont rien fait ». En regardant le film de sa visite, Sonia a effectivement bien vu ce film de propagande pendant plus de 5 minutes sans le « *regarder jusqu'à la fin, car c'était assez dur à regarder, j'ai préféré aller voir autre chose, continuer la visite* ». (Propos tenus cinq mois après) Tout de suite après la visite, lors du focus tenu au Mémorial et cinq mois après, le film de propagande tourné par les Allemands dans un ghetto juif en Pologne retient autant et toujours l'attention de l'élève qui l'a regardé précisément et presque entièrement.

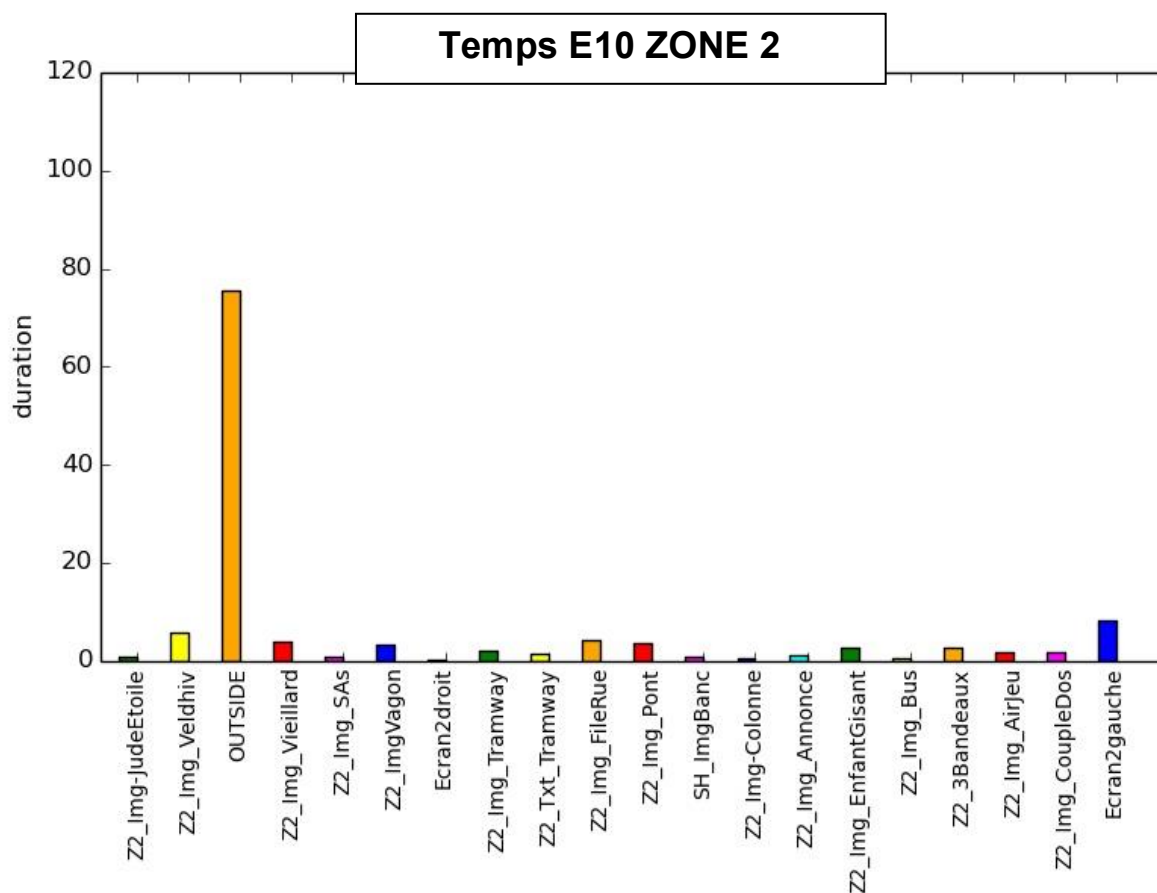
Expôt frappant par l'indifférence des adultes devant les enfants gisant sur le sol, affamés ou décédés, ce qui marque véritablement Sonia qui trouve ces scènes insupportables et décide alors de poursuivre sa visite. Cinq mois après, Sonia se rappelle une ambiance générale de l'espace « *très triste* ». Au-delà de ce film, on peut repérer entre les propos tenus après la visite et ceux de l'entretien individuel en mai 2015, que Sonia a retenu comme expôts marquants :

- Les deux lettres de témoignages, celle du policier autrichien et du sonderkommando.
- Les objets présents dans les vitrines et plus précisément une broche.
- Le sort des enfants exposés au travers d'une photo, celle de l'enfant gisant sur le mur de photographies dans la zone de la persécution à l'extermination et les images mobiles du film de propagande sur le ghetto de Varsovie qui montrent également une scène de rue avec des enfants morts sur le sol.

Je vais rentrer plus en avant dans l'analyse des trois zones marquantes en nous posant les questions suivantes :

- **Qu'est-ce qui semble attirer le plus le regard de Sonia dans chaque zone ?**
- **Quel chemin du regard sur les expôts marquants dans chaque zone ?**
- **Quels propos tenus sur ceux-ci ?**

3. Etude de la visite de la zone 2, de la persécution à l'extermination



Zone de la persécution à l'extermination : 12'24 contre en moyenne 4'22 pour le groupe. (Zone 2) Le temps passé est conséquent, Sonia regarde toutes les photographies, une vidéo à la fin du mur de photographies et la vitrine indiquée sur le plan en 3b, 3t.

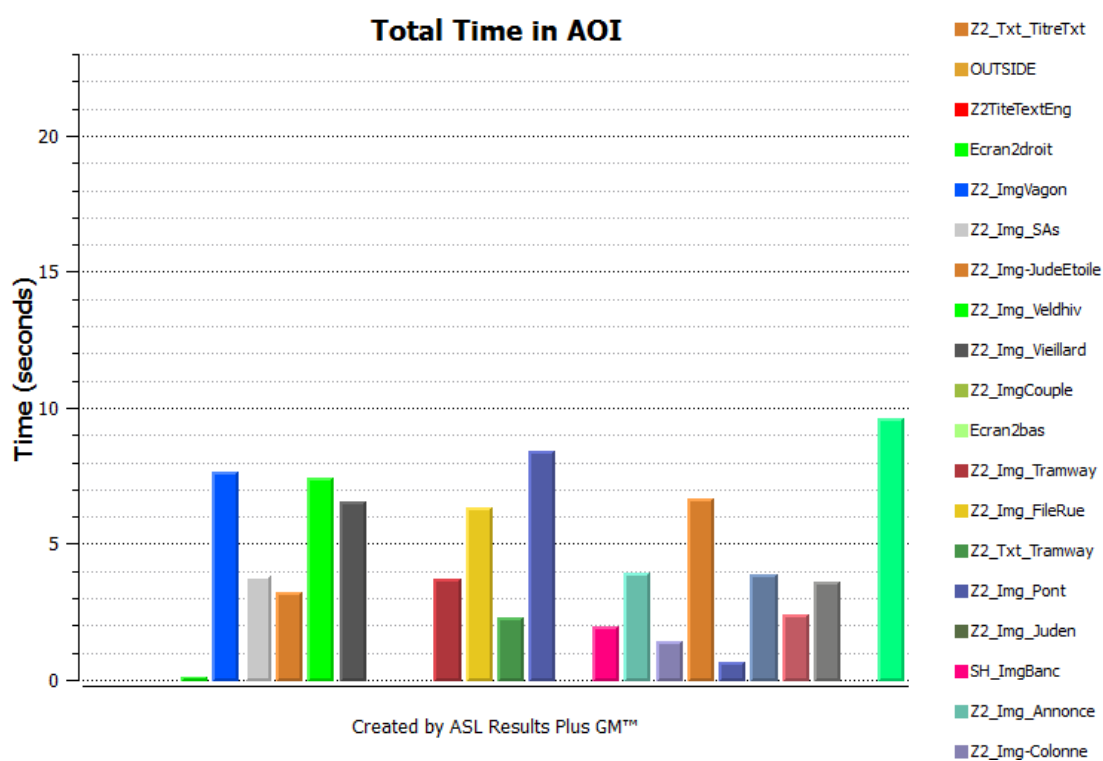
- Qu'est-ce qui semble attirer le plus le regard dans cette zone ?

La vitrine des objets indiquée sur le plan de l'espace en 3B et 3T est la plus regardée par Sonia dans cette partie de l'exposition²⁴⁸. Si le temps passé à fixer les objets est de 1'10 minute pour l'Eye-tracker, il ressort de notre observation qu'en réalité Sonia a passé plus de temps, près de 5 minutes sur ces vitrines (les eye-tracker ne pouvant suivre précisément E10 en raison de la réverbération des vitrines). A ma question : « pourquoi regarder les objets dans les vitrines ? », Sonia répond : « *il y avait beaucoup de choses qui parlaient des enfants et cela m'a*

²⁴⁸ Dans le graphique que nous plaçons ci-dessous, les vitrines sont considérées en outside car le mapping enregistré en amont ne tenait pas compte des objets présentés en vitrine.

beaucoup touchée ». Elle lit toutes les légendes des objets, lit avec attention le cahier de l'institutrice, « *j'ai essayé de tout lire* » (mai 2015).

Face au **mur de photographies**, Sonia lit d'abord les légendes des photos, les mots écrits en rouge et regarde ensuite avec attention toutes les images en commençant par celle des SA à droite. Sur les trois écrans vidéo, un seul est regardé, celui qui propose le film le plus violent, à l'extrémité gauche du mur faisant le lien avec la partie suivante de l'exposition.



Ce graphique montre le temps passé par image en secondes. Toutes les images sont regardées en moyenne pendant 4 secondes mais il existe des différences notables : ainsi les images du wagon, celle de la Rafle, d'un pont sont plus vues. Cela ne signifie pas pour autant que ces fixations sont porteuses de sens particulier. Dans l'analyse en croisant les images où le regard s'attarde et les propos nous verrons ce qu'il en est.

Je relève tout d'abord la volonté de l'élève de lire tous les textes explicatifs, « *car les images n'expliquent pas forcément tout ce qui s'est passé et du coup (les textes*

racontent) *l'histoire de la photo, le contexte et tout ce qui est autour* ». Parmi toutes les images, celle qui a le plus marqué Sonia « *c'est celle où il y avait des personnes qui passaient et un enfant était par terre, mort ou en train de mourir. Les personnes ne le regardaient même pas d'un œil comme si ce n'était pas important* ». Sonia a regardé cette image comme les autres élèves, à savoir en partant de l'image qui se situe juste au-dessus, puis par navettes s'est rendue sur la photo même et a fixé plus longtemps que les autres élèves, l'enfant gisant et les trois personnes adultes situées à l'arrière et qui marchent. L'émotion dans les propos de Sonia teintés d'incompréhension et d'interrogation reflète le regard porté sur cette image. Cette scène est de nouveau visible dans le film sur le ghetto mais dans une zone qui se situe après dans la visite. Sonia a donc été marquée par cette image vue de deux manières différentes sur deux expôts différents et dans deux zones espacées.

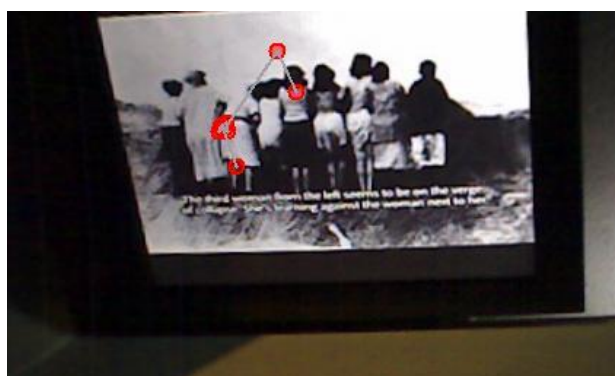
Cinq mois après, lors de l'entretien individuel, elle profite de l'échange pour préciser pourquoi elle y a passé autant de temps : « *je ne connaissais pas vraiment tout cela, (le sort des enfants) et ces enfants étaient innocents, ne pouvaient pas tout comprendre et on a les a tués* ». Echangeant alors sur le temps passé face aux photos et aux objets présentés dans la vitrine de la zone d'exposition, elle m'explique « *les enfants ont vécu des choses qu'ils n'auraient pas dû vivre* ». Je lui ai alors demandé si c'est pour cela qu'elle avait passé du temps sur cet espace et elle de me répondre que oui et que « *mon arrière-grand-mère était juive et cela m'a intéressée* ». Sonia ne mentionne pas l'âge de cette personne mais indique dans le questionnaire d'avant visite que son arrière-grand-mère a dû se cacher dans un couvent pendant l'occupation et qu'elle a pu pas mal en parler avec elle depuis son enfance. Il s'agit donc d'une personne de sa famille, enfant caché pendant l'occupation. Un double lien apparaît, le lien filial, mais aussi par empathie, le lien de l'âge qui est proche.

Ainsi, face à des photographies montrant un « quotidien » des Juifs sous le joug nazi, et des objets témoins de cette vie, Sonia fait le choix de tout lire, texte introductif, cartel et de tout voir. Elle établit un double lien avec son arrière-grand-mère d'une part dont elle était proche, et les enfants d'autre part, qui n'avaient pas le droit de vivre cela. Une mémoire familiale fait surface dans le focus d'après visite, où elle mentionne cet ancêtre, et encore cinq mois après, associée au sort des enfants.

Un écran vidéo capte son regard plus précisément que les autres, pendant 1'49 secondes, le dernier sur le mur de photographies, montrant une Exécution de juifs par les Einsatzgruppen, Lettonie, 1941. Sonia arrive face à cette vidéo déjà commencée et la regarde pendant 34 secondes, puis une fois la fin arrivée, regarde le générique et attend que celle-ci recommence. Au total, elle aura visionné la totalité de la vidéo.

En comparaison avec le reste du groupe, nous pouvons dire que Sonia regarde moins que la moyenne les vidéos. Le tableau ci-dessous présente la distribution des élèves par durée de visionnage des trois écrans.

	Ecran 2 droit	Ecran 2 bas	Ecran 2 gauche
Plus de 40 secondes	1		Sonia
Moins 40 secondes	8		5
Plus secondes		1	
Moins secondes		6	1
Pas de visionnage	8	10	10



Contrairement à beaucoup d'élèves, Sonia ne regarde qu'un seul écran, et ce pendant 1'49 secondes ce qui est le temps le plus long passé face à cette vidéo très difficile dans ce qu'elle propose. En effet, celle-ci montre des Juifs arrêtés par des soldats courant

pour se rendre vers des fosses où sont positionnés des Einsatzgruppen. Elle ne quitte pas la vidéo quand les scènes de tueries apparaissent.

Sonia ne mentionne pas cette vidéo dans le focus après visite mais le fait précisément en mai 2015. A ma question : « tu te souviens du film ? », elle me demande « *pas entièrement, c'est celle où ils lancent les corps dans un fossé ?* » puis elle complète « *oui et on les dirige...* » sans finir sa phrase. Et sans que je lui demande quoi que ce soit de plus, elle justifie d'avoir regardé cette vidéo dans son intégralité en m'expliquant :

« On peut dire que les déportations, les ghettos, les camps d'extermination sont les choses les plus horribles qui se sont passées pendant la Seconde Guerre Mondiale, on n'arrête pas d'en parler en cours et même en dehors, avec les informations, les documentaires ou à la télévision, c'est ce qu'on connaît un peu plus et c'est intéressant car on ne peut pas tout savoir à propos de cela et donc on découvre toujours de nouvelles choses dans les musées ».

La phrase quelque peu confuse montre la gêne de Sonia quand elle réalise qu'elle a regardé toute la vidéo de tuerie et ce en deux temps. Mais son explication est simple : elle a cherché à apprendre de nouvelles choses y compris en visionnant cette vidéo. Elle cherche une explication de son attitude plutôt qu'une contextualisation des images.

D'autre part, Sonia se souvient cinq mois après des images mobiles de cette tuerie et n'ose pas le dire de façon directe mais lorsque nous avons visionné le film de sa visite, elle a regardé avec attention à nouveau celles-ci.

4. Etude de la visite de la zone 3-4, l'extermination de proximité

Dans cette zone d'exposition, Sonia commence par lire le texte historique introductif, comme elle le fait dans toutes les zones.

Nous retenons au vu des données obtenues par les lunettes eye-tracker, que les expôts marquants sont :

- La vitrine contenant des objets et les photos de Babi Yar.
- Une lettre témoignage, dite lettre tueur.

Le temps passé dans cette partie de l'exposition est de 6'02 contre 2'88 en moyenne pour le groupe des 17 élèves. Elle passe physiquement un peu plus de 6 minutes dans cette zone d'exposition et regarde plus que la moyenne du groupe des enquêtés les images de massacre.

La lecture des images de Babi Yar se fait de façon linéaire, après avoir lu le cartel, Sonia regarde les images de droite à gauche, sens logique de la lecture après avoir vu la vitrine contenant des objets. Cinq mois après, elle reconnaît « *avoir regardé ces images ainsi que celles situées au-dessus* ».

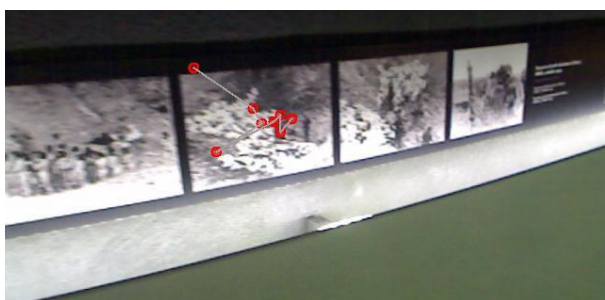
Je lui ai alors demandé si elle se souvenait de quoi il s'agissait, elle me répond « *non, je ne m'en souviens pas* ».

Elle a pourtant regardé les images une par une pendant 31 secondes avant de regarder un écran présent dans cette zone puis de reprendre la lecture des images mais cette fois-ci celles de Mizocs pendant 1 minute. En visionnant le film de sa visite à mes côtés, elle finit par me dire « *oui, je m'en souviens, ce n'était pas très... (Rire gêné)* ». Je lui ai alors demandé si cela l'avait interpellé, « *oui et cela m'a dégouté aussi* ».

Pourquoi ?

« *Voir des corps nus comme cela, morts au soleil, dans l'herbe et qu'on les regarde, ce ne sont pas des animaux mais des êtres humains, c'est assez difficile à regarder et après j'ai même eu du mal à manger (rire gêné)* ».

Lors du focus d'après visite, Sonia a rapidement indiqué avoir regardé les images de Babi Yar. En effet, dans cet entretien collectif il y a eu un échange sur ces photos de massacres. J'ai alors demandé s'ils avaient regardé les victimes ou les bourreaux ou les deux.



Les victimes sont citées en premier par Sonia comme les autres élèves du focus et elle d'expliquer que les images « *sont en noir et blanc, les victimes sont blanches (sur la photo) et nues alors que les gardes sont habillés* ». E11

ajoute que ce contraste visuel explique que le regard se porte d'abord sur les victimes mais Sonia d'ajouter que « *ce qui nous marque aussi, c'est que les victimes sont maigres, ont une apparence qui nous marque* ».

Sonia a donc regardé toutes les images proposées dans l'espace et est marquée par celles-ci. Son choix est de tout voir, tout lire et de ne rien éviter pour apprendre le plus possible. Emue par ce qu'elle voit, Sonia fixe aussi les objets et plus particulièrement une broche.

Sonia a regardé la totalité des objets présentés dans la vitrine de la zone d'exposition :

Contenu de la vitrine avec objets regardée par Sonia :

Objets juifs retrouvés près des fosses Ukrainiennes (de gauche à droite) :

- Boucle de ceinture de rabbin trouvée près d'une fosse. Région de Jitomir, Ukraine, 1941-1944.
- Toupie de Hanouka trouvée près d'une fosse, Martinivka, Ukraine, 1941-1944.
- Fragment d'objet de culte juif trouvé à proximité d'une fosse. Zinkiv, Ukraine, 1941-1944.
- Peigne trouvé à proximité d'une fosse. Kamenets-Podolsk, Ukraine, 1941-1944.
- Balle et broche trouvées à proximité d'une fosse. Région de Volynie, Ukraine, 1941-1944.
- Alliance jetée par une victime avant d'être exécutée et trouvée au bord d'un fossé, Ukraine, 1941-1944.

Dès le focus d'après visite, il apparaît que la broche exposée à côté d'une balle marque fortement cette élève. En mai 2015, lors de l'entretien individuel, lui demandant si elle se souvenait des objets présentés dans cette vitrine, elle répond, « *je me souviens de la broche* ».

Je place ici un extrait de ce focus où il est question de la partie avec la fosse sur le sol : *EQ : c'était quoi ? Vous avez compris la fosse ?*

E11 : je pense que c'est par rapport à tout ce qui a été retrouvé sur les champs de bataille

EQ : tout le monde a regardé ? Vous avez regardé ce qui était au sol d'abord ou ce qui était au mur ?

E10 : ce qui était au sol

E11 : ce qui était au mur

E12 : je ne me suis pas arrêté, j'ai regardé sans m'arrêter

E10 : je me suis accroupi et j'ai regardé par terre la fosse avant les photos

EQ : qu'est-ce que tu n'as pas compris avec la balle et les broches ?

E10 : cela a été retrouvé avec la petite broche mais je n'ai pas compris pourquoi cela n'a pas été mis à part

E11 : parce que les objets qui ont été retrouvés là l'ont été au même endroit, la fosse et les débris étaient dans le sol, dans un champ de bataille, alors que là tu avais des objets plus précis peut être concernant la même personne

EQ : le sable, la vitre sur le sol, cela symbolise quoi ?

E10 : les fosses pour enterrer les juifs ?

La mise en scène des objets retrouvés lors des fouilles du père Paul Desbois n'est pas vraiment comprise par les élèves. Sonia marquée par la présence de la broche associée à une balle ne comprend pas la signification de cette scénographie. Lors du premier focus au lycée, Sonia avait mentionné que son arrière-grand-mère lui racontait des histoires liées à l'occupation et lors du focus d'après visite, elle précise même que « *dans la vitrine, les deux broches, l'une avec un diamant et l'autre avec l'étoile juive, cela m'a marquée car mon arrière-grand-mère en avait une qui ressemblait à cela, pratiquement identique, c'était bizarre...* ». Ce regard accroupi près de la fosse (seule élève à faire cela et à perdre ainsi pour le reste de la zone le suivi des eye-tracker), fut un moment d'interrogation et de pensée pour revivre une mémoire personnelle, en l'occurrence celle d'une personne décédée ayant vécu la Shoah.

En mai 2015 lors de l'entretien individuel, j'ai posé la question à Sonia de ce qu'elle avait privilégié dans ses lectures de l'exposition.

« *Les lettres car c'est un passage de leur vie sur ce qui s'est réellement passé, c'est comme si ces personnes étaient là au final* ». Lorsque je regarde le film de visite de l'élève, il apparaît précisément qu'elle lit la lettre témoignage du policier autrichien. Cinq mois après, elle se souvient « *d'une personne qui dit avoir tué quelqu'un et la manière dont il le raconte, c'est comme si il n'avait pas le choix* ». Je lui ai alors précisé quelle était la nature de la lettre et son auteur et Sonia m'a alors coupé pour me dire, « *il tue des enfants et il lance les bébés en l'air et il tire dessus. Oui je m'en souviens bien, cela m'avait choqué (rire gêné), on en a beaucoup parlé après avec les autres élèves, c'est ce qui nous a le plus marqués* ». La lecture du témoignage fut complète lors de la visite avec lecture précise de la légende. Cette lettre est très marquante pour les élèves et provoque l'horreur et le dégoût des jeunes, qui se posent des questions et ont un échange dans ce groupe d'entretien assez important. Je ne dispose pas des données de lecture précises par les lunettes pour Sonia, mais

en travaillant le film de sa visite, nous pouvons noter que la lecture dure 1'38 secondes, ce qui est assez important.

Dans cette seconde zone, Sonia est confrontée à des images de massacres, à un témoignage violent et à des objets présents dans une vitrine. Dans cet espace, elle « retrouve » son arrière-grand-mère, les bijoux de celle-ci, les histoires racontées par celle-ci. L'émotion est là, mélange de tristesse et nostalgie, et elle s'exprime dès la fin du premier entretien. La visite muséale renforce ce sentiment. Son expérience de visite bascule dans un registre émotionnel fort : une rencontre personnelle se passe, Sonia est venue y chercher son passé familial.

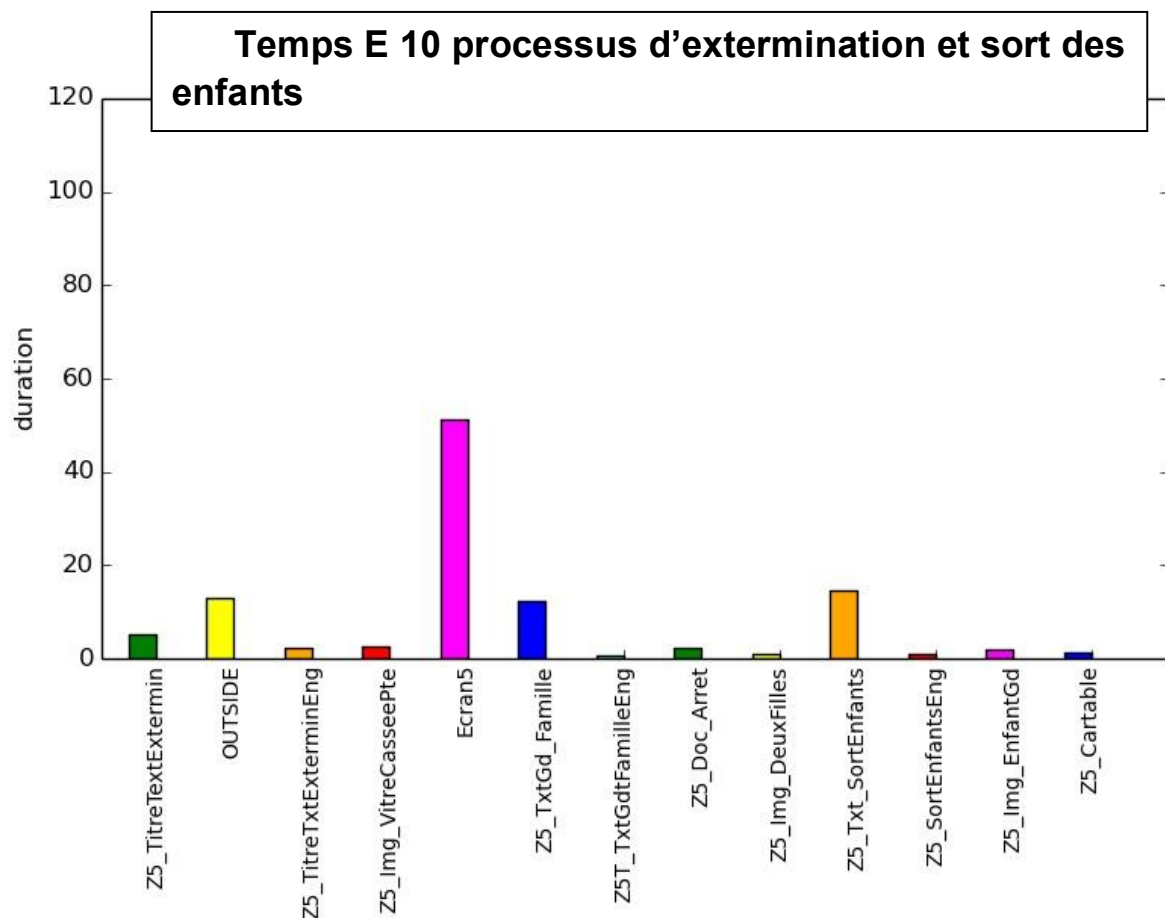
Cette dimension émotionnelle se retrouve-t-elle dans la suite de la visite de l'exposition ?

Immédiatement après la zone 3-4, Sonia se rend dans la zone ghettos pour regarder pendant plus de cinq minutes le film proposé qu'elle ne visionne pas jusqu'à la fin, *« je n'ai pas regardé le film jusqu'à la fin car c'était assez dur à regarder, j'ai préféré aller voir autre chose, continuer la visite »*.

C'est avec cet état d'esprit, cette émotion palpable tant dans les propos que dans les regards, qu'elle poursuit la visite de l'espace d'exposition.

5. Etude de la zone le processus d'extermination et sort des enfants

Analysons maintenant, la visite de Sonia dans la zone 5, pour un peu plus de quatre minutes.



Après une lecture du texte introductif de la zone, Sonia passe le plus de temps sur un écran vidéo montrant l'installation de déportés dans un wagon de train qui est fermé par un soldat. Lors du focus d'après visite, elle mentionne cette vidéo, avec « *les gens dans le train* » et explique qu'elle a cessé de la regarder quand « *les Allemands ferment les portes, on voit d'autres personnes qui regardent le train s'en aller, c'était trop triste donc j'ai arrêté (rire gêné)* » et elle compare cette vidéo avec celles vues avant qu'elle qualifie « *d'horrible* » (pour celle située à la fin du mur de photographies) et de « *triste* » pour celle montrant les enfants (vidéo du ghetto) et de conclure : « *c'était trop dur, donc je ne pouvais pas les regarder plus de cinq minutes* ». L'élève poursuit sa visite avec une charge émotionnelle forte : tristesse, chagrin, appréhension. Elle continue de regarder les écrans mais qualifie désormais les images d'horribles, de dures et reconnaît ne pas pouvoir les visionner plus

longtemps. Or, elle y passe un temps déjà plus long que les autres élèves, ce qu'elle ne perçoit pas car elle effectue sa visite seule.

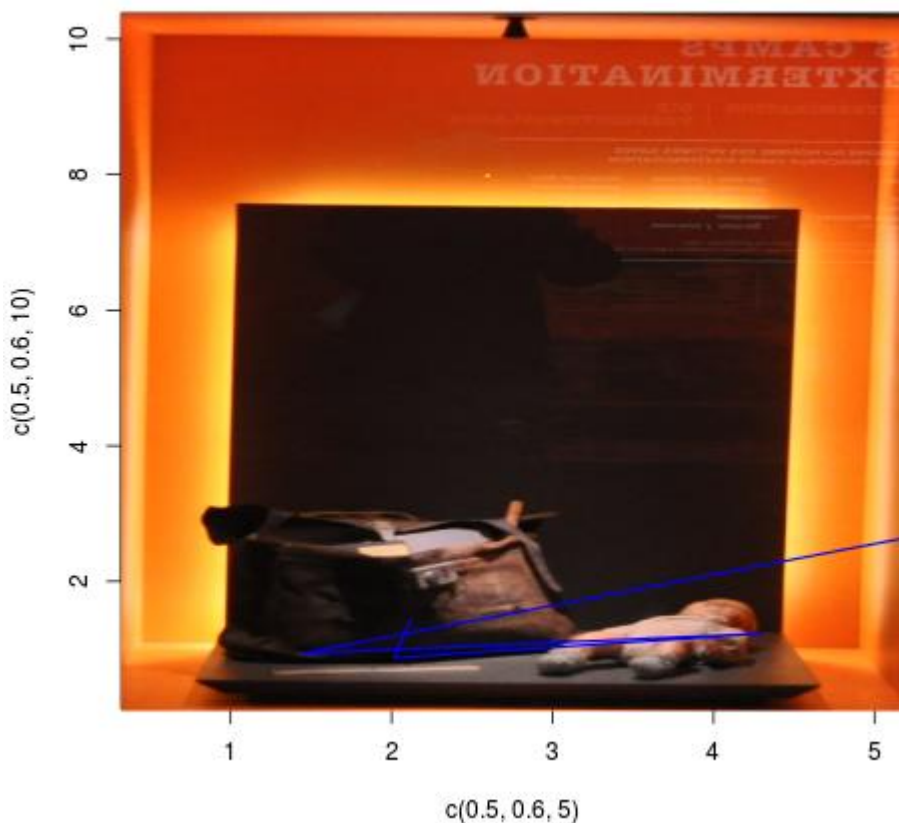
Elle porte ensuite son regard sur la photo d'une famille en petit et grand format, la mise en scène n'est pas comprise, « *je me suis demandé pourquoi les traces blanches dessus, c'est une photo qui a été détruite ?* » (Entretien mai 2015) Le destin brisé d'une famille juive est une notion intégrée par l'élève mais le choix scénographique ne l'est pas.



Sonia lit précisément le texte qui se trouve sur le côté, document administratif, arrêté d'arrestation de la famille Kirzner, 22.10.1942.

A partir de là, elle établit des relations visuelles entre les deux visages. Notons que cette image existe en grand format et qu'elle ne la regarde pas.

Le texte expliquant le sort des enfants est lu, « *tout ce qui se rapporte aux familles, aux enfants m'a surtout marquée* » (propos tenus en mai 2015).



Le cartable et le baigneur sont regardés puis le cartel explicatif est lu. Lors du focus d'après visite, ils font l'objet de commentaires par Sonia.

« *Le cartable de l'enfant m'a marquée et a marqué tout le monde, c'est comme un souvenir qui reste ancré* ». E9 membre du même groupe ajoute : « *on voit*

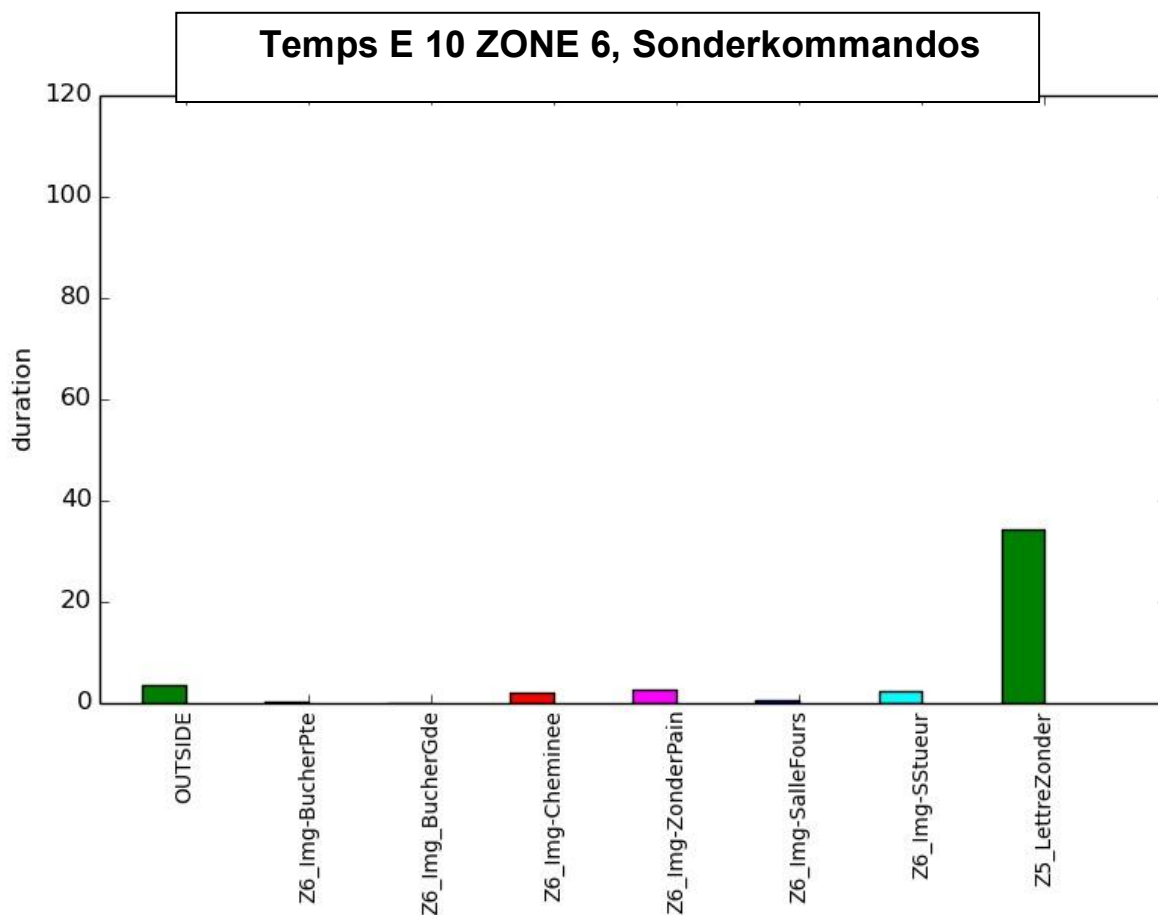
l'écriture du garçon et on a l'impression qu'il est encore là, c'est un objet qui lui appartenait ». Sonia réagit alors et dit : « *c'est un cartable, on en a un aussi, nous* ».

L'émotion est réelle dans les mots utilisés, l'élève parle de souvenir qui reste ancré dans la mémoire, se compare, « *nous aussi on a en a un, cartable* » dit-elle, et le film de sa visite montre qu'elle prend appui sur le côté de la vitrine avec la main fermée, comme pour s'adosser à celle-ci, signe d'une fatigue muséale mais également d'une émotion qui amène à se rapprocher physiquement des expôts. Sonia, à ce moment de la visite, s'identifie via le cartable, au garçon. A ce moment, sa sensibilité est forte, les objets, la broche ont activé le souvenir de son arrière-grand-mère, et d'autres expôts palpables de la vie d'un enfant déporté auquel elle peut s'identifier, sont visibles et elle les regarde en prenant appui sur la vitrine. Que ressent-elle ? Une émotion liée au contexte muséal ? Pour tenter de comprendre ce qui se passe, j'ai regardé et analysé plusieurs fois son film de visite. Or, je peux y voir qu'elle prend appui avec une main sur le côté droit de la vitrine, comme dans un geste de rapprochement avec une réalité observée et connue. Sonia, effectue une

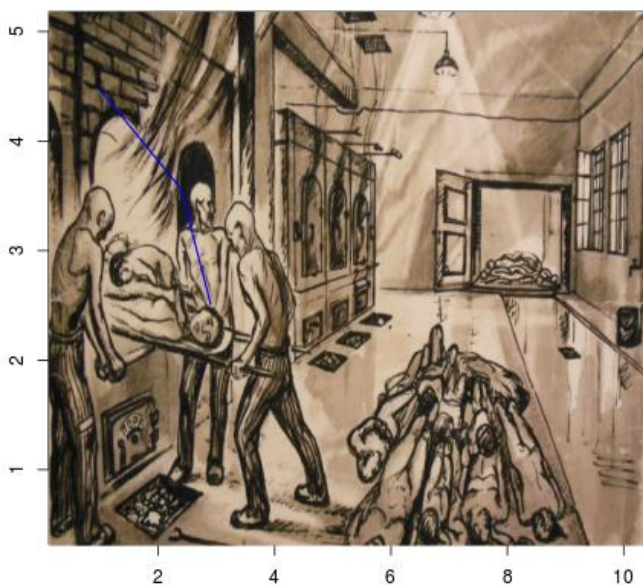
visite chargée d'émotion, avec en arrière-plan sa mémoire familiale, mais aussi des temps personnels d'appropriation. Une visite particulière entre réminiscences et temps d'émotion réels que je n'ai pas retrouvé dans le reste du panel observé. Cette émotion je peux la qualifier de triste.

Elle passe 1'27 secondes face à ces expôts et cinq mois après, face à ce film sans que je lui pose de questions, spontanément me déclare, « *c'est un peu comme les lettres, cela a appartenu à une personne qui est décédée et forcément, c'est comme si la personne existait encore car il reste ces objets qu'elle a touchés, portés, comme l'enfant avec qui elle a joué, il y a forcément son ADN dessus* ». Sonia est la seule élève avec une telle mémoire familiale dans mon panel et le lien passé/présent qui passe par un lien vif objet/personne lui est propre. Elle fait preuve d'empathie, ce qui lui permet de se lier au passé et dans son cas de se rapprocher de sa mémoire familiale. Elle rapproche aussi celle-ci de l'exposition et donne un sens personnel à ce qu'elle voit au sein du musée.

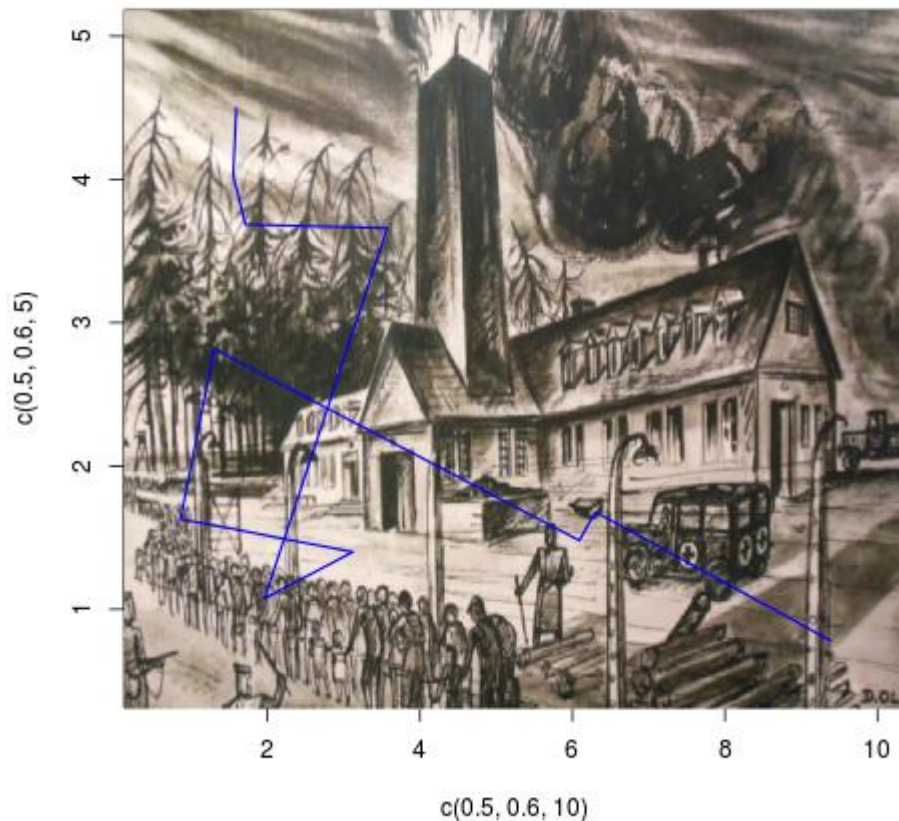
6. Etude de la zone les Sonderkommandos



Sonia consacre 3'50 secondes à la visite de cette zone d'exposition.



Sonia passe dans la zone consacré aux sonderkommandos sans s'y attarder, lecture rapide des dessins sans que cela donne lieu de sa part à une émotion visible ou à des commentaires. Les légendes sont lues puis un regard est porté sur chaque dessin.



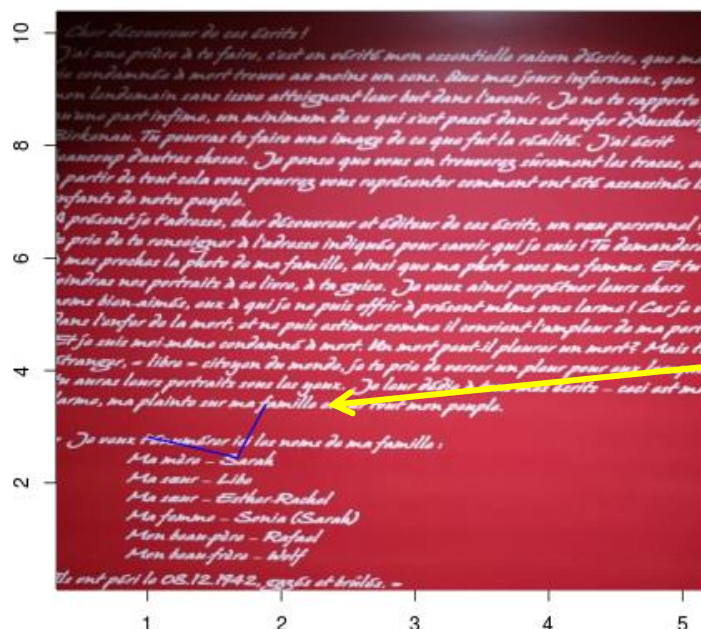
Les déportés alignés sont regardés ainsi que les barbelés, le crématorium.

Juste avant les dessins, Sonia a regardé la photo de bûcher, des corps qui brûlent à Birkenau et évoque dans le focus d'après visite « ce tas de corps sur un côté, un autre

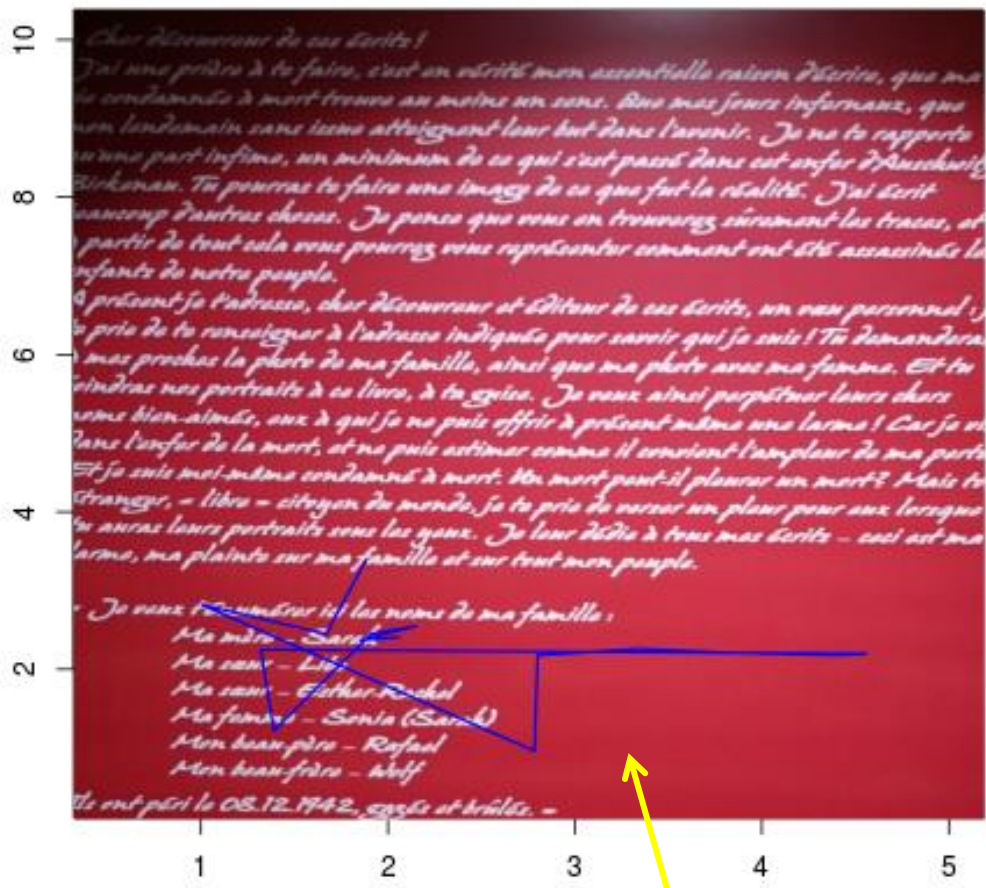
sur l'autre côté et ils sont en train de rentrer les corps dans le crématorium pour les brûler ».

Sur les deux dessins que je retiens ici, la cheminée, le four et le corps renvoient aussi à ces propos tenus par l'élève qui est choquée par ce qu'elle voit.

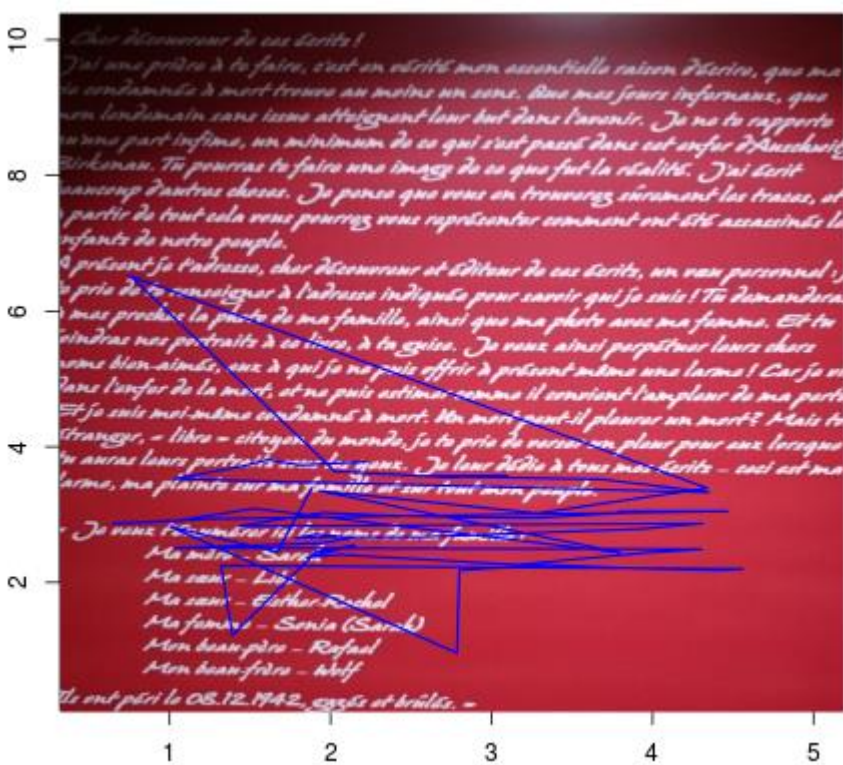
La lettre témoignage du sonderkommando présente dans cet espace, est lue pendant presque 40 secondes et suscite une émotion forte chez l'élève.



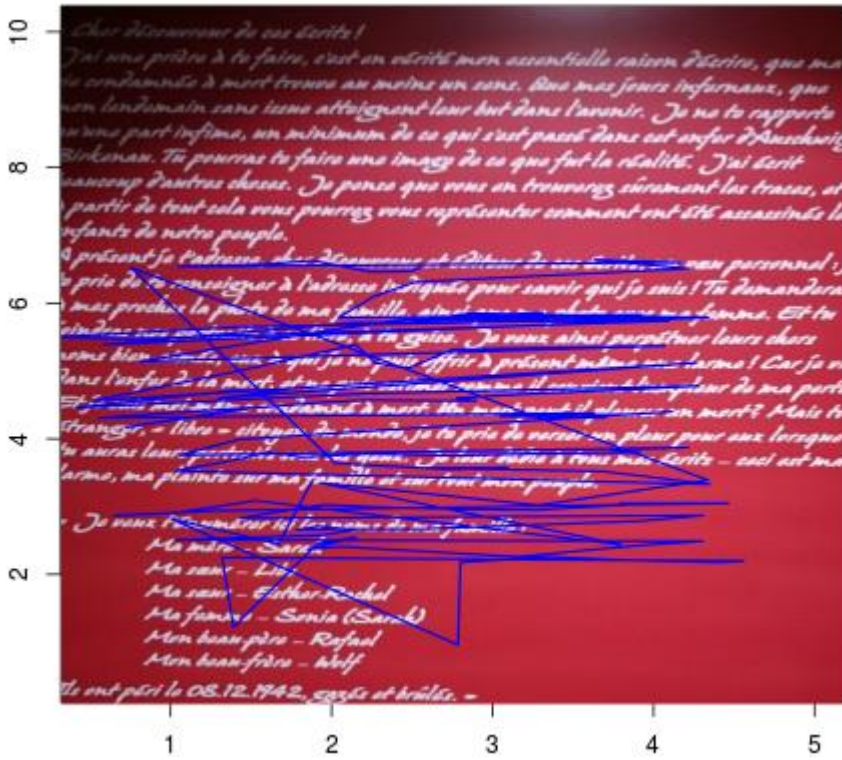
La lecture du texte se fait par le bas, après le cartel et directement par le mot famille puis par la liste de noms.



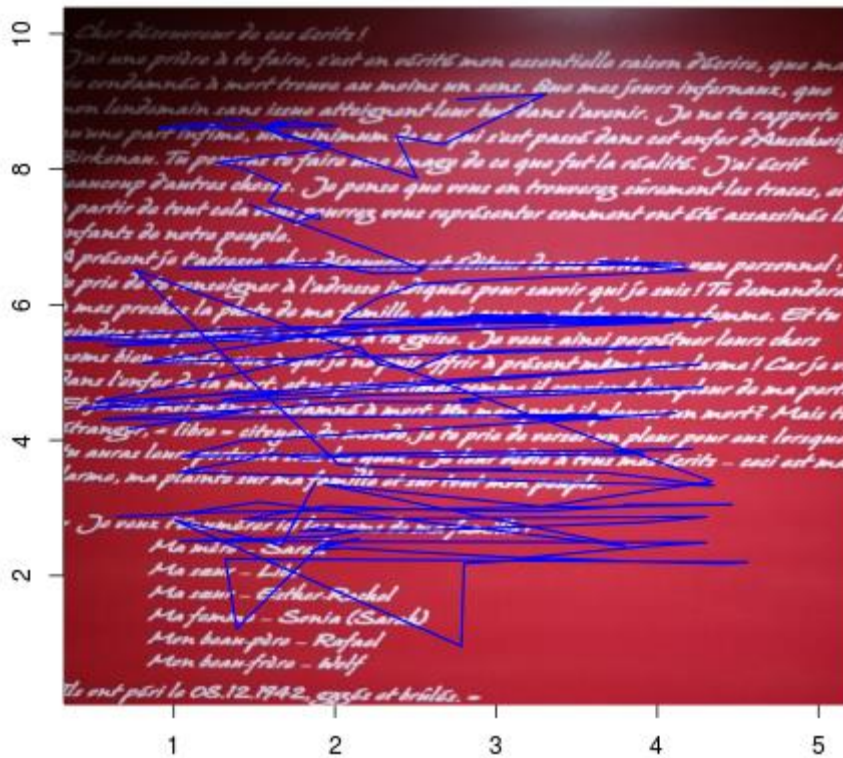
L'interrogation, la surprise de Sonia sont visibles par le sens de la lecture : des navettes sont visibles, la lecture n'est pas linéaire.



Les phrases sont alors lues plusieurs fois avant que le regard remonte vers le haut du texte. La lecture se fait donc par le bas du texte, cartel, liste de noms et lecture du paragraphe juste au-dessus de cette liste. Sonia monte ensuite à l'expression « à présent » et reprend la lecture.

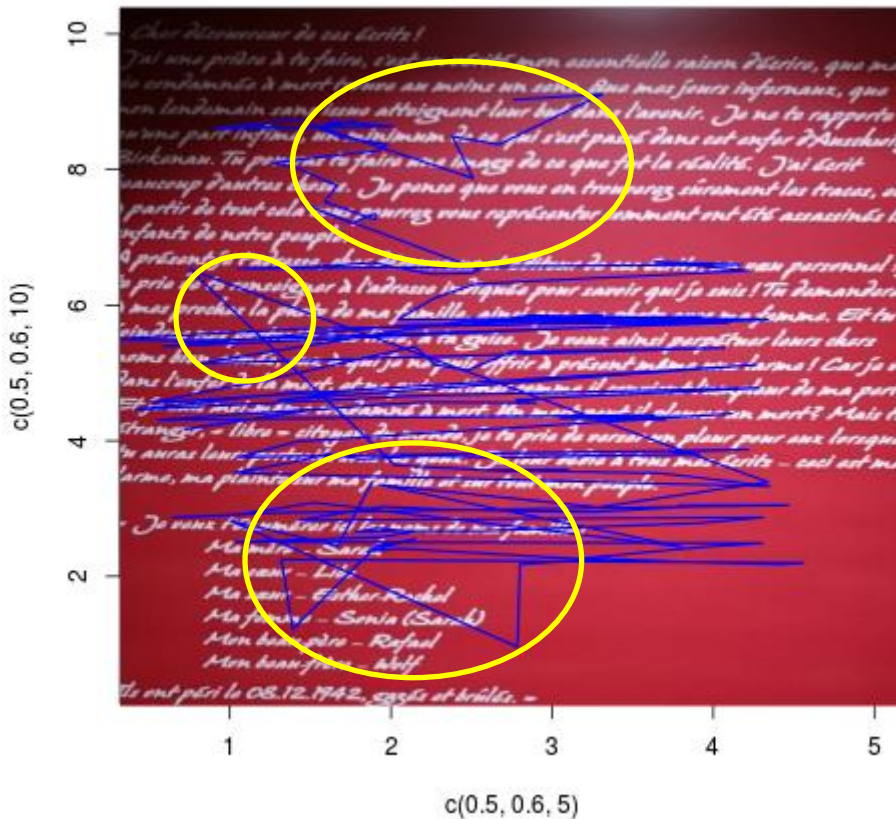


Elle lit alors le texte de façon linéaire.



La lecture se termine ensuite de façon nettement moins linéaire.

J'ai entouré ici les trois zones qui ont provoqué une lecture émotive du texte par Sonia.



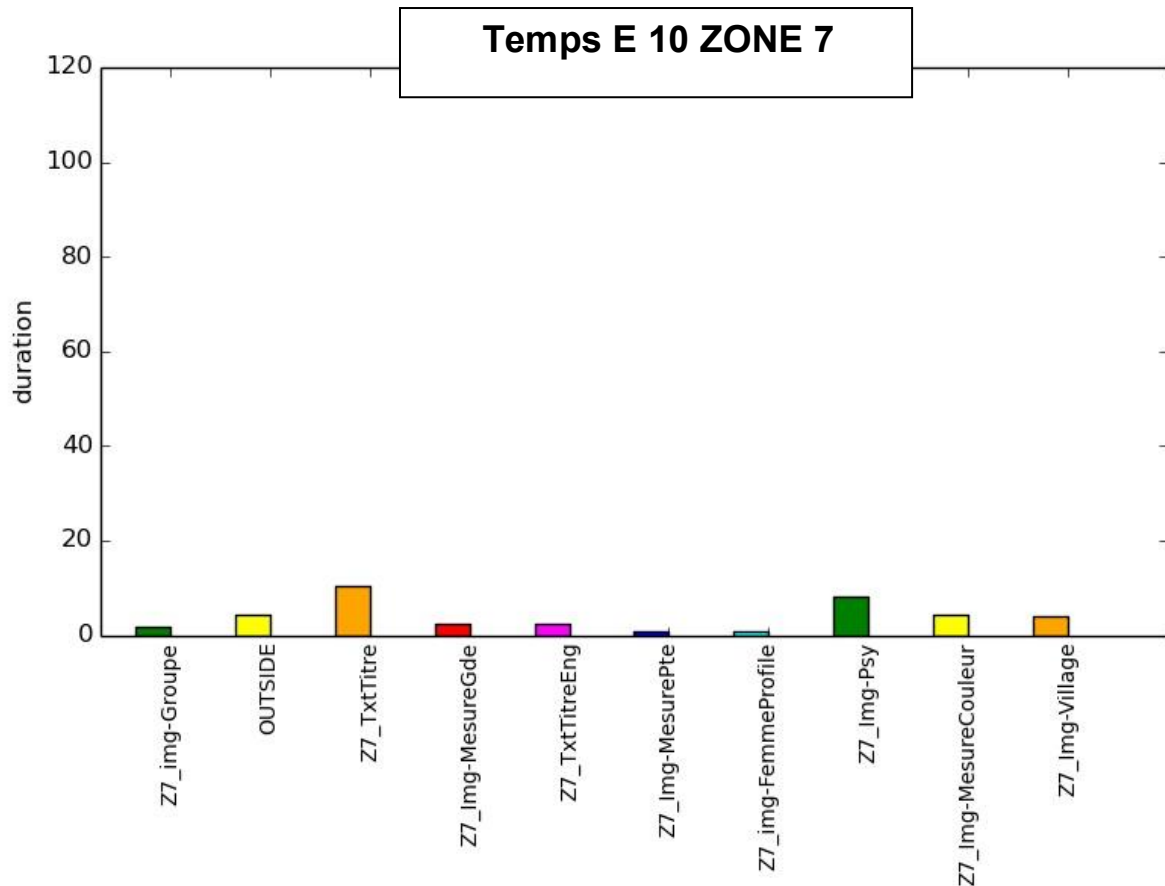
Cinq mois après, à ma question, tu te souviens de cette lettre, elle me répond « oui je m'en souviens, c'est la lettre de quelqu'un qui va décéder ».

« Je me souviens, il l'a dédicacée à toute sa famille ».

Sonia a donc eu une lecture particulière de cette lettre qui l'a marquée: lecture de bas en haut et avec des navettes des yeux qui témoignent d'une interrogation. Un témoignage qui bouleverse véritablement l'élève et le terme n'est pas trop fort car elle qualifie elle-même son expérience de visite de la sorte.

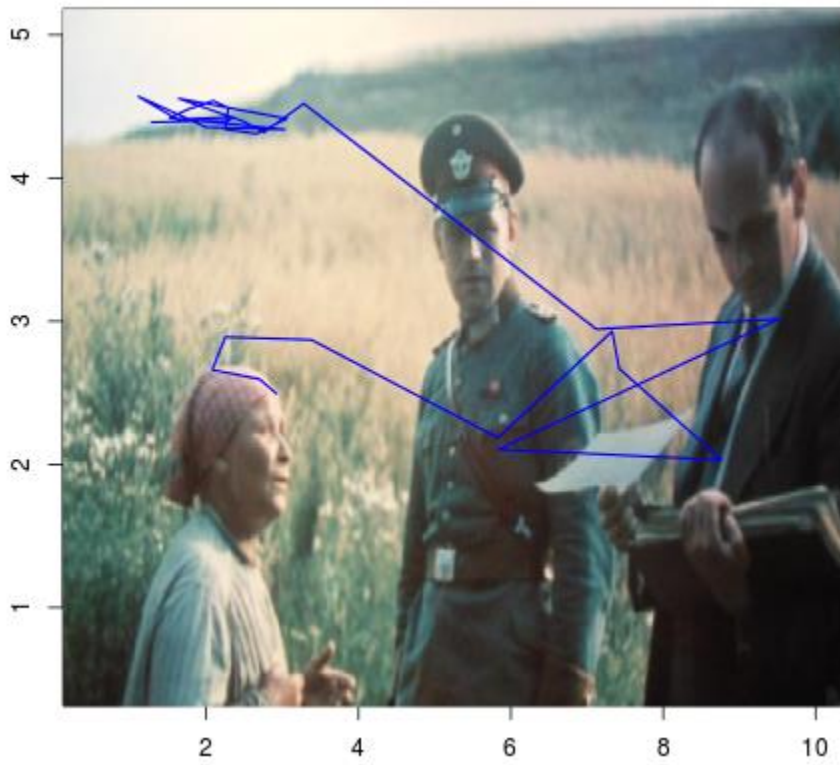
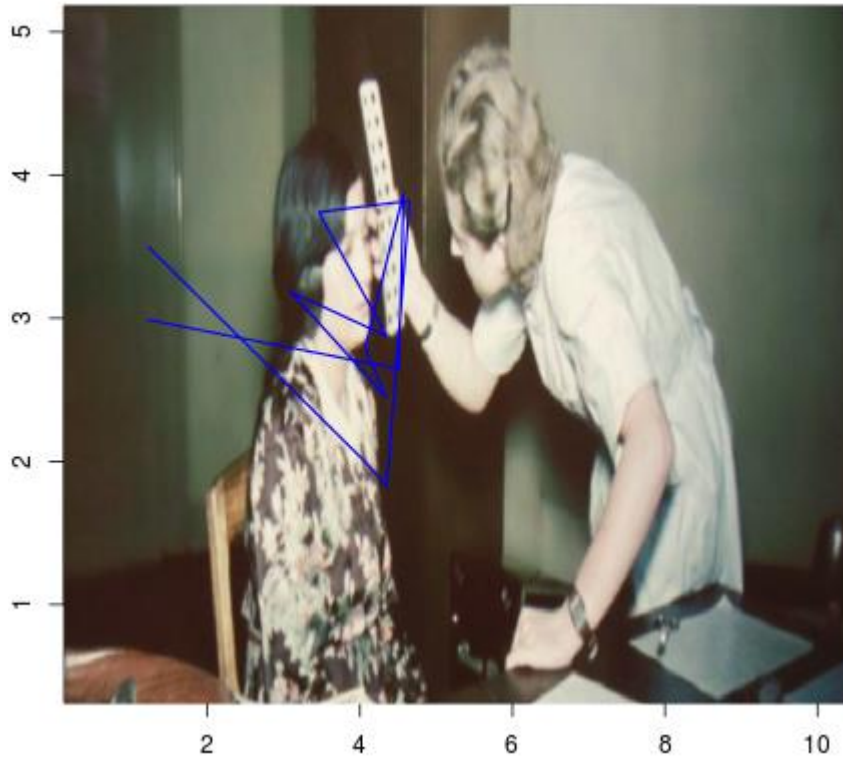
7. Etude de la zone 7 consacrée aux Tsiganes

La visite se termine par la zone d'exposition consacrée aux Tsiganes qui a suscité un intérêt chez Sonia, même si le temps passé dans cet espace est de 1'52 secondes.



Après avoir lu le texte introductif, Sonia regarde les photographies et plus particulièrement celles présentées ici. Elle regarde précisément ce qui se passe, l'action visible. Sur la première image, le regard de Sonia se porte sur la personne assise puis sur l'instrument de mesure et sort de l'image. Sur la seconde image, son chemin du regard part de l'arrière-plan, du paysage, pour aller ensuite vers l'officier, le personnage en costume et enfin la femme.

« *On parle beaucoup des Allemands, des Juifs mais pas vraiment des Tsiganes donc je m'y suis intéressée, c'est utile de lire cela pour ma culture* ». En mai 2015, elle explique ainsi sa fin de visite, lecture du texte explicatif et regard sur les images pour un thème qu'elle dit ne pas vraiment connaître.



8. L'expérience de visite de Sonia

Déjà au fait du sujet par sa mémoire familiale, Sonia a échangé avec les autres élèves, les élèves du lycée qui n'ont pas pu participer à l'expérience de recherche et avec ses parents et surtout son père (descendant de grand-mère juive cachée pendant la guerre). Un besoin de partager, d'échanger qu'elle exprime clairement lors du focus d'après visite et lors de l'entretien de mai 2015.

A la question, « qu'est-ce qui t'a le plus marquée ? », Sonia répond cinq mois après que ce sont « *les lettres, les objets, car c'est la personne décédée qui écrit, c'est intime, cela ne nous est pas dédié, cela m'a marquée, c'est triste à lire, cela m'a marquée, car je suis assez sensible* ». « *La lettre où il fait une dédicace à sa famille, j'avais les larmes aux yeux* ».

Elle déclare cinq mois après que les expôts marquants de sa visite sont :

- Les objets, cartable, baigneur et globalement les objets dans les vitrines.
- Les lettres des témoins directs.

Je note que les objets sont marquants juste après la visite et cinq mois après. La relation à l'objet est très importante dans la visite de Sonia qui en a même trouvé un lui rappelant un lien familial, une histoire personnelle. La broche qui lui fait penser à son arrière-grand-mère est pleine de sens, de nostalgie. C'est dire que la relation à l'objet est forte, elle crée une émotion ou une interrogation qui dégage une émotion. La mise en exposition, les effets scénographiques utilisés sont au service de cette relation visiteur/objet, et si elle arrive dans cet espace avec ses propres interrogations, son propre cheminement, la mise en scène sert aussi à émouvoir.

Les images, les vidéos, sont présentes dans l'expérience de visite exprimée par Sonia, que ce soit après la visite ou cinq mois plus tard. Elle regarde à plusieurs reprises les vidéos et plusieurs fois les photographies de massacres. Elle y regarde les victimes autant que les bourreaux.

Touchée et sensible sur le sujet en raison du vécu d'un membre de sa famille, elle mène une visite où l'émotion est présente, en amont par son histoire personnelle, pendant la visite par la vision de cette broche et d'images violentes d'enfants, ou par

des objets qui témoignent d'une réalité passée : « *j'en ai eu les larmes aux yeux* » dit-elle, « *c'était dur, j'allais pleurer* », plusieurs expressions qui témoignent de la charge émotionnelle forte lors de la visite. A chaque fois, Sonia, s'excuse presque d'avoir ce ressenti, en me déclarant, « *je suis assez sensible* » ou en riant de façon gênée. Nous pouvons résumer son expérience de visite par une expression qu'elle a utilisée à plusieurs reprises, « *c'était très triste* ». Elle exprime ici son chagrin et la pitié ressentie pour les victimes.

Tristesse des destins brisés, des horreurs commises, le tout transmis par des témoignages, des images précises de corps d'enfants morts dans la rue, des objets de quotidiens brisés, des preuves qui ne sont pas dédiés au visiteur d'aujourd'hui, et qui semblent délivrer une forte charge émotionnelle. La scénographie permet cette « rencontre » avec le visiteur, mais celle-ci est liée à la capacité de celui-ci de s'approprier le contexte proposé. A plusieurs reprises, Sonia établit le lien avec son arrière-grand-mère, se laissant porter par des souvenirs d'enfance, des temps partagés sur cette histoire, dans une mémoire de famille.

Sonia, en mai 2015, après avoir visionné le film de sa visite, m'explique « *le film (sur le ghetto) avec les enfants assis contre un poteau, qui ont faim, qui sont maigres et les personnes qui passent devant eux sans faire attention* » est quelque chose de bouleversant. La photographie de l'enfant gisant, « *les passants ainsi comme si c'était normal* », sont des visions qui la choquent. Et sans que je lui demande une explication, elle me dit que d'un côté elle comprend (les personnes qui agissent ainsi), « *que s'ils aident un enfant, ce sont eux qui vont mourir car durant la Seconde Guerre Mondiale, il n'y avait pas assez de nourriture pour survivre, ils n'avaient pas le choix de laisser les enfants mourir* ».

Sonia confronte dans ses analyses émotion et explication rationnelle, un dilemme s'installe dans ces propos qu'elle résume par un, « *au final, c'est très triste* » et elle nous dit même en mai 2015, qu'elle a trouvé la visite « *dure psychologiquement* », cela « *m'a beaucoup touchée et intéressée* ». Elle rapproche les deux verbes comme si ce dilemme s'exprimait ainsi, dans l'incompatibilité de la compréhension rationnelle et du bouleversement émotionnel. En tout état de cause, elle me fait partager son expérience de visite de la sorte.

Une visite qui fut donc difficile et qui a permis à Sonia « *d'apprendre de nouvelles choses* » et plus particulièrement « *les mémoires des personnes, c'est ce qui m'intéresse le plus, m'attire le plus sans que je puisse expliquer pourquoi* ». Ce qu'elle ne parvient pas à qualifier à ce moment-là, c'est la place de sa mémoire personnelle, familiale dans son appropriation de l'espace de visite. Elle cherche assez rapidement dans sa visite des éléments qui lui parlent, qui évoquent des choses vues, connues, entendues et la relation mémoire collective et individuelle se construit de cette manière chez Sonia.

L'élève qui est marquée par sa propre mémoire familiale, est très liée au sujet, touchée par des témoignages directs d'une période douloureuse. Elle déclare cinq mois après avoir pu s'approcher de mémoires de personnes, et finit l'entretien individuel par me dire, que « *dans sa mémoire, ce qui reste, c'est la mémoire de certaines personnes et pas autre chose* ».

9. Un mode de pensée en évolution ?

Pour tenter de mieux cerner la pensée historique de notre élève, nous avons concentré notre analyse autour de trois questions :

- Quelle relation établit-elle avec ce passé ? Se sent elle liée à ce passé ?
- Comment aborde-t-elle la question de la responsabilité ?
- Comment perçoit-elle la notion de réparation ?

Lors du premier focus group tenu au lycée et avant la visite de l'espace d'exposition j'ai posé la question « est-ce que vous vous **sentez liés à cette histoire** ? »

Le lien est fort du fait de la mémoire familiale de Sonia, « *cela n'a jamais fait de débat dans ma famille, car mon arrière-grand-mère était juive... et elle m'a raconté des choses et pour moi c'est quelque chose d'important* ». Elle se sent touchée ainsi par le sujet, qu'elle qualifie de triste, « *c'est triste même* ». Un peu plus loin dans l'échange, Sonia précise qu'elle a mené un travail personnel encadré sur la Shoah, qu'elle s'est aussi rendue en Allemagne chez une correspondante avec qui elle a pu évoquer la Shoah et qu'au final, elle ne se sent pas touchée lorsqu'elle est en cours d'histoire avec un tel thème « *car ce ne sont que des dates* » qui sont vues en classe, au lycée. Son ressenti est précis, elle apprend des connaissances factuelles en classe mais s'approprie la thématique en dehors de la classe, avec une

correspondante, dans sa famille, au musée. Ainsi, lors du premier temps d'échange, il apparaît que nous avons à faire à une élève qui est concernée et touchée par la Shoah, mais pour des raisons personnelles, mises en avant très rapidement et constituant sa mémoire individuelle.

Après la visite, le sentiment de continuité qui la fait se sentir liée à cette histoire est toujours aussi fort car « *je suis liée à cette histoire par la famille et parce que l'on nous transmet* » (Focus group d'après visite). Sonia déclare même vouloir « *en tirer une leçon* » et transmettre à son tour cette histoire.

Cinq mois plus tard, le sentiment de lien reste fort, elle a le sentiment d'avoir vécu une expérience de visite qui lui est propre en touchant quelques instants « *des passages de leur vie (les victimes juives et Tsiganes)* » et en pensant fortement à sa propre famille.

Le sentiment de continuité n'évolue pas chez Sonia entre le lycée et le musée et cinq mois après, elle établit une relation passé/présent forte, par le truchement de son histoire familiale, par les témoignages, les objets présentés dans l'espace d'exposition qu'elle présente dans un échange avec E11 lors du second entretien de groupe, comme étant l'histoire. En effet, E11 explique à tout le groupe qu'il « *n'a rien appris de nouveau sur le plan historique mais c'est surtout des petits détails qu'on peut lire dans les lettres, dans les témoignages, là on apprend des choses en plus et c'est écrit par une personne qui a vécu cela directement, du coup c'est parlant* ». Sonia réagit alors pour dire, « *je ne pense pas que les mémoires de certaines personnes sont un détail, c'est l'histoire en fait, ce n'est pas un détail* ». E11 précise alors « *ce n'est pas un détail dans le sens insignifiant, c'est un détail par rapport à l'ampleur, oui cela fait partie de l'histoire, sans témoignage pas d'histoire, mais c'est un élément minime comparé à la globalité des choses* ». Sonia insiste alors « *je ne considère pas cela comme un détail* ». Cet échange montre bien qu'elle constitue son lien avec l'histoire de la Shoah par le biais des mémoires, mémoire des victimes qui « parlent » dans l'espace d'exposition, mémoire de son arrière-grand-mère omniprésente tout au long de l'expérience et ce jusqu'au détail de la broche, des bijoux vus en vitrine. Le rapport à la mémoire établit la conscience historique de Sonia. Cette mémoire, familiale, personnelle mais aussi en écho de celles des morts évoqués dans l'exposition, influence la conscience historique de l'élève qui crée un

rapport plus intime avec cette histoire et va ensuite tenter de prendre du recul pour penser celle-ci comme je le montre ci-après.

L'expérience de visite est donc marquée par une mémoire familiale forte qui établit le lien passé/présent depuis la rencontre au lycée. Son mode de pensée de l'histoire évolue-t-il suite à la visite du Mémorial de Caen ?

Sonia aborde la **question de la responsabilité de la Shoah** dès le premier focus group en expliquant que la première responsabilité est de « transmettre » cette histoire, elle parle même de devoir de mémoire. La responsabilité ne lui apparaît qu'au niveau de l'Etat qui se doit de reconnaître les fautes commises vis-à-vis des victimes et de leurs familles, « *c'est plus important de savoir que l'Etat reconnaît* » et qu'il orchestre les cérémonies du pardon. Le positionnement de Sonia est lié à son histoire familiale, elle est la seule élève à insister autant sur l'apport qu'une reconnaissance par l'état peut apporter aux familles touchées par la Shoah. Elle précise même aux autres élèves que « *si tu as quelqu'un dans ta famille qui est décédé et que tu ne sais pas comment* », et que tu l'apprends des années après, « *tu es bien content de le savoir pour ta famille* ». Lors du second focus group, après la visite, la pensée de Sonia sur la responsabilité se complète. Elle précise que « *l'on jette la faute sur Hitler, mais il n'y pas que lui* » de responsable. Il s'ensuit un échange avec les autres élèves qui ne sont pas tous d'accord et Sonia de préciser « *oui mais il n'est pas le seul fautif* ». J'ai alors demandé si on pouvait parler de petites et grandes responsabilités, au sens pénal du terme, c'est-à-dire permettant de distinguer des échelles de responsabilité. Cette question, les élèves rencontrés et suivis pour cette recherche, ne l'aiment pas. Elle est difficile et nécessite de se positionner dans une échelle de jugement qui leur semble difficile. Dans son focus, Sonia est la seule à tenter de se positionner, « *je pense qu'il y a des petites...* » mais elle coupe sa phrase, fait une pause et finit par « *je n'en sais rien en fait* ». L'échange reprend alors et quelques instants plus tard, Sonia réprecise « *que certains ont pris la responsabilité de tuer des gens plutôt que de se faire tuer* ».

Sonia qui au lycée s'inscrivait dans une responsabilité héritée d'une mémoire familiale et d'une nécessaire transmission à assumer, complexifie son mode de pensée après la visite du Mémorial. Elle identifie désormais des acteurs qui ont mené des actions et qui en portent la responsabilité. Mieux, elle déclare qu'il existe une

« *responsabilité de toute personne ayant vécu à cette époque ayant fait un geste* » ce qui amène « *à une responsabilité globale* ». Elle établit une responsabilité globale par une somme des responsabilités individuelles. Apparaît ici une multiplicité de petits acteurs qui par effet de seuil lui permet d'envisager la responsabilité générale.

Au lycée, alors que la notion de responsabilité est cantonnée au stade de la nécessaire transmission, de l'héritage et de la commémoration²⁴⁹, après la visite de l'espace d'exposition, il apparaît chez Sonia une réelle volonté et capacité à identifier des acteurs et à distinguer une échelle de responsabilité. Elle cherche à parler, à mettre des noms sur les responsables de la Shoah, en ne contentant pas de dire qu'Hitler est le responsable. On quitte alors le domaine unique de la mémoire pour celui de l'histoire. Ce basculement est rendu possible par l'apport de l'espace muséal et le truchement des objets, des témoignages, des images, y est pour beaucoup. Ce qui semble apparaître chez Sonia ici, c'est que la relation aux expôts, et à sa mémoire familiale, l'amène à ne pas s'enfermer dans une relation mémorielle qui lui serait propre (personnelle) mais à s'ouvrir à un questionnement historique, plus distancié et plus contextualisé.

Enfin, évolue-t-elle dans son mode de pensée face à la question de **la réparation** vis-à-vis des victimes et de leurs familles ?

Au lycée, lors du premier focus group, un échange s'est produit autour de la question de la réparation que Sonia qualifie nécessairement de « financière ». Elle ajoute que « quand on parle de réparation, c'est souvent des réparations psychologiques » et que « les biens ne remplaceront jamais les personnes. » Sonia encore une fois, au lycée, fait preuve d'une pensée installée dans sa mémoire familiale. Pour réparer ce qui est pour elle « une affaire personnelle », il faut donner dédommager et accompagner. Les autres élèves ont plus de mal avec la notion. Après la visite du musée, elle met en avant l'idée que réparer c'est reconnaître ce qui a été commis.

Chez Sonia, la notion de responsabilité n'est pas floue, elle est assez construite et se précise après la visite du musée. La notion de réparation semble par contre être plus claire au lycée qu'après la visite, tout en étant assez pauvre dans l'argumentaire, Sonia passant des dommages financiers à la reconnaissance politique et morale et

²⁴⁹ Dans le contenu du cours suivi sur la Shoah dans cette classe, et ce qu'en font les élèves ensuite.

même psychique. Les horreurs présentées dans l'exposition éloignent peut-être alors l'élève de cette idée de réparation, rendant celle-ci inimaginable.

Qu'en conclure ?

Il ressort de notre analyse du mode de pensée de Sonia en histoire et sur la Shoah que cette dernière qui a une connaissance bien établie au lycée après avoir suivi un enseignement, mais aussi par ses travaux personnels, se rend au musée pour y découvrir « *d'autres mémoires* » (second focus) et s'éprouver au contact de traces, de preuves par rapport à une mémoire individuelle empreinte d'une histoire forte dans la famille. Cette élève s'engage véritablement dans le sujet et crée un « rapport interne » (Lautier, 1997) à l'histoire. La conscience historique de Sonia repose d'abord sur la conviction de transmettre cette histoire qui appartient à tous, mais d'abord à des familles qui ont vécu cette histoire. La mémoire familiale est omniprésente.

Lors de sa visite, la charge émotionnelle est totale, Sonia l'a déclaré, elle a eu les larmes aux yeux, elle s'est tenue à des vitrines, posant un poing rageur sur le côté de la vitrine du cartable, ne pouvant regarder une vidéo jusqu'à son terme car trop difficile à voir, et qualifiant sa visite de « *dure psychologiquement* ». L'identité de visiteur de Sonia (J. Falk, 2012) est marquée par ce désir de s'inscrire dans cette mémoire familiale, cette visite est avant toute chose, celle d'une jeune fille qui retrouve une arrière-grand-mère, dans des mots, des sentiments et même des objets. Ces bijoux qu'elle regarde lui rappellent ceux de ce membre de sa famille, sensation étrange, elle qualifie cette rencontre de « bizarre ». Le cahier rédigé par une institutrice, les objets ; les étoiles jaunes, la lettre du policier autrichien, la lettre du Sonderkommando, les images sont qualifiés de témoins directs, de points de vue de l'interne et retiennent toute l'attention de l'élève. Ainsi, en entrant au musée, Sonia avait fait un choix, chercher des éléments complémentaires de son cours, des éléments vivants, des éléments permettant de rentrer dans le passé singulier d'individus. Elle crée ainsi ce rapport interne, intime à l'histoire (Lautier, 1997). Cette visite est self-référentielle, Sonia quitte l'espace en déclarant « *je suis contente car je ne pars pas sans rien, j'ai appris d'autres choses, de nouvelles mémoires* ». Cette expression (second focus group) est forte et résume le mode de pensée de l'élève. Elle est entrée au musée avec une mémoire personnelle basée sur celle de sa

famille, mémoire douloureuse. Elle a vécu une visite émotionnellement éprouvante, regardant tout ce que le musée propose pour partager un instant des destins brisés et déclare encore cinq mois après « *que dans sa mémoire ce qui reste, c'est la mémoire de certaines personnes et pas autre chose* ».

Sonia fait preuve d'une conscience historique en construction et qui s'est complétée entre le lycée et le musée. Elle précise son mode de pensée, établit des échelles de responsabilités après la visite de l'exposition, dépasse le cadre du devoir de mémoire pour mieux parler des réparations mais conclut son expérience de visite par « *j'ai appris ... de nouvelles mémoires* ». Partant d'une mémoire personnelle marquée par la Shoah, Sonia tend vers un discours historique plus établi après la visite de l'espace d'exposition mais reste très attachée aux mémoires des personnes « rencontrées » dans le musée, cinq mois après. Dans la typologie de John Falk, Sonia relèverait des **pèlerins respectueux**, Sonia venant au musée pour y éprouver ce que sa mémoire porte, une histoire familiale. Pour nous, elle constitue un cas d'élève qui construit davantage sa conscience historique et exprime mieux un mode de pensée de la Shoah une fois la visite du Mémorial effectuée. Selon la typologie de Nadine Fink, elle rentre dans la catégorie des élèves **croyants**. Les témoignages, quelle que soit leur nature, sont perçus comme des miroirs du passé. Sonia a une conscience historique par son propre lien intergénérationnel, s'identifiant aux acteurs du passé, expliquant même que « *les témoignages directs, c'est vrai que c'est difficile car tu ne peux pas rester comme cela et faire comme si tu n'en avais rien à faire car cela t'émeut plus, et d'un côté on n'est pas à la place de la victime, on ressent qu'une partie de sa douleur, alors on s'imagine ... si j'avais été à sa place, je crois que j'aurais préféré ne pas vivre* », établissant alors un lien entre son présent et ce passé qui ne lui appartient pas, si ce n'est par une mémoire individuelle lourde à porter. Sa pensée historienne est plus limitée, elle parvient à aborder la responsabilité plus facilement que la réparation qui lui apparaît inimaginable après la visite du musée. Selon mon modèle permettant de comprendre les lieux de l'élaboration de la conscience historique des élèves, c'est au sein de sa famille et lors de la visite muséale que Sonia pense la Shoah. L'émotion, par la mémoire familiale, par les objets et les témoignages, joue un rôle déterminant.

Chapitre 3 : Océane, élève rationnelle

Océane sujet n°16 dans notre étude, est élève au lycée de Caen dans le département du Calvados, en classe de terminale littéraire. Comme pour les autres élèves, les données collectées et analysées ici l'ont été dans une temporalité établie sur plus de cinq mois. Le premier entretien a eu lieu au lycée le 8 décembre 2014. Le second entretien a eu lieu le 12 décembre 2014 après la visite du Mémorial de Caen. Il a été précédé d'un questionnement oral « à chaud » juste après avoir enlevé l'équipement eye-tracker. En mai 2015, pendant un entretien individuel, et face au visionnage de sa propre visite, Océane a réagi et commenté ce qu'elle a vu et retenu de la visite. Il est à noter que dans le questionnaire complété avant le premier entretien, l'élève de parents architecte et commerçante, déclare ne pas avoir de lien familial précis avec la Shoah. Le thème n'est pas abordé fréquemment à la maison, et la visite du Mémorial de Caen a été effectuée plusieurs fois en famille. L'élève précise même qu'un film sur les violences de la guerre au XXème siècle l'a marquée sans préciser lequel en quoi exactement.

1. Le déplacement dans l'espace de visite

Le temps passé dans l'espace est de 38'30 minutes (pour un temps moyen de 20 minutes pour le groupe composé de 17 lycéens) et d'après le plan du déplacement dans l'espace d'exposition, Océane a un écart de visite par rapport à la moyenne des déplacements. En effet, en observant le plan, nous pouvons constater que dans la seconde partie de l'exposition, face au sort de la famille Kirzner, Océane a fait le tour de la table numérique qui présente le camp de Birkenau et a testé les écrans. Toutes les vitrines sont observées, Océane passe la majeure partie de son temps à regarder les objets présentés. Lors de la présentation de la vidéo de son déplacement dans l'espace d'exposition cinq mois après, elle a déclaré « *je reconnais mon parcours* » et le son du film permet de voir qu'elle s'est empressée de demander « *ce qu'on allait voir au travers de ce qu'elle regardait* ». Accompagnée dans l'espace par une

étudiante en médiation culturelle, la réponse fut simple « *ne t'occupe pas de cela* » et « *regarde ce que tu veux* »²⁵⁰.

A chaud, avant d'enlever l'équipement technologique, Océane a précisé « *les lunettes étaient un peu lourdes sur le nez, sinon au bout d'un moment on finit par les oublier j'ai essayé d'être un peu sérieuse en lisant peut-être des détails. Alors je ne sais pas si c'est bien ce que j'ai fait, parce que j'ai peut-être pas réagi comme si... enfin dans le cas où je n'aurais pas eu les lunettes. J'ai un peu plus lu* ».

En mai 2015, face au film de sa visite, Océane réalise qu'elle a passé 38 minutes dans l'espace, ce qu'elle juge « *beaucoup car l'espace n'est pas grand* » et revient sur l'idée qu'elle devait s'appliquer lors de sa visite : « *comme je savais que c'était pour une étude, j'ai pris le temps de lire (les textes explicatifs) alors que d'habitude je ne l'aurais pas fait* ». Face à cette précision et à mon interrogation, l'élève se reprend et ajoute qu'en « *général, je lis les textes, les cartels* ». Nous avons affaire à une élève qui s'est interrogée sur ce que le chercheur allait chercher à savoir au travers de son comportement, de son expérience de visite. Cependant, cela ne gêne en aucun cas l'analyse car il nous apparaît que si Océane lit bien tous les cartels des images et objets qu'elle regarde, elle lit aussi les textes explicatifs, historiques proposés et cela longuement dans la visite.²⁵¹

A chaud, Océane déclare avoir « *appris beaucoup de choses déjà, euh notamment j'ai trouvé que c'était riche en... en nombre en fait sur les victimes tout ça... alors je les ai pas retenus mais c'était considérable. Après j'ai bien enfin aimé entre guillemets parce que c'était intéressant de voir euh... y avait un point de vue français au début où il y avait tout euh ces euh les carnets de la maîtresse d'école euh française et euh ... qu'on voit un peu l'aspect euh enfin la vision qu'avait un français à l'époque même si c'était qu'une personne c'était intéressant. Et sinon, sur les Tsiganes aussi, parce que ça ... ouais j'ai trouvé par contre que ça manquait un peu de..... [D'informations ?] Oui non pas d'informations, enfin à vrai dire je ne sais pas trop pourquoi euh... enfin je pense qu'il n'y a pas vraiment de raison valable dans*

²⁵⁰ Lors de l'expérimentation, les élèves furent accompagnés par une étudiante en médiation culturelle de l'ESPE de l'académie de Caen pour emprunter un chemin menant directement à la zone à visiter et s'assurer que l'élève comprenait bien la zone à regarder.

²⁵¹ Cette attitude peut être un biais du dispositif, Océane souhaitant mener à bien l'expérience, mais nous verrons que si les élèves ont peut être lu plus précisément les textes explicatifs que ce à quoi je pouvais m'attendre, il n'en est rien pour les autres textes. Tous les élèves ont alors mené des choix qui leur sont propres.

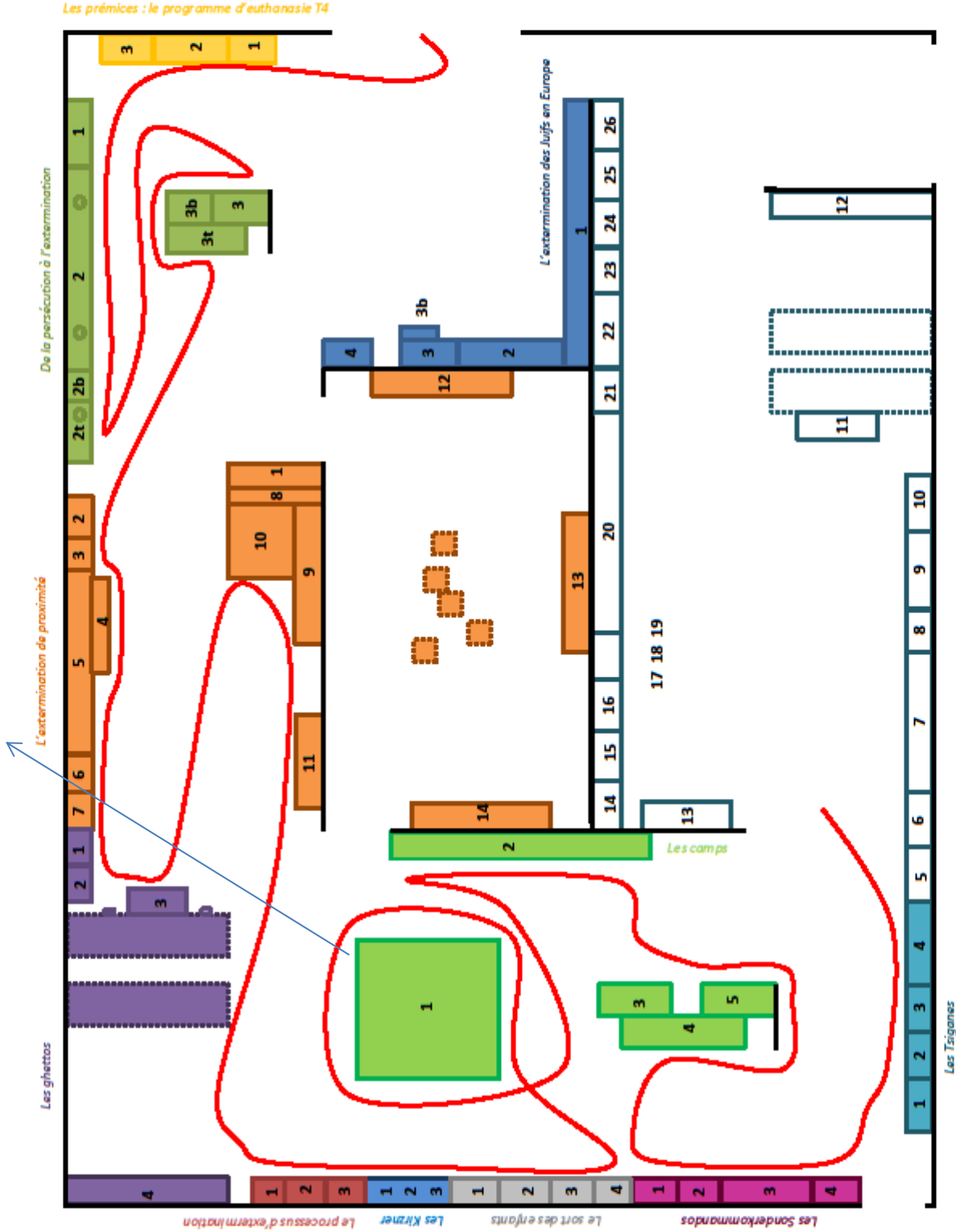
l'idéologie nazi mais pourquoi eux étaient persécutés par rapport à Et euh ... ça m'intéressait parce que c'est quelque chose à l'école, euh enfin au lycée, au collège on n'apprend pas euh vraiment l'aspect tzigane... des génocides... ».

Dans cet extrait des propos tenus immédiatement après la visite, il ressort de suite que l'élève met en avant la dimension apprentissage de l'espace d'exposition. Elle mentionne des éléments qu'elle ne connaissait pas avant la visite quand d'autres élèves parlent de leur émotion par exemple. Comme l'indiquent ses propos, cette élève entre d'emblée dans sa visite par l'apprentissage, comme en classe et c'est pour cela que j'ai choisi de l'étudier.

Cinq mois après, l'élève met en avant trois expôts : le cahier de l'institutrice dans une vitrine dans la première zone d'exposition, la lettre du policier autrichien et le plan d'Auschwitz-Birkenau.

E16

Ecart par rapport au déplacement type, ensemble d'exposition non vu



Les prémices : le programme d'euthanasie T4

2. Durée globale de la visite

Le temps passé dans l'espace par Océane est de 38'30 secondes, temps calculé sur place par chronométrage et en visionnant le film une fois la visite réalisée. Ce temps global de visite comprend le temps consacré à chaque zone d'exposition. La disposition de l'espace permet de suivre l'élève de zone à zone. Cette méthode de suivi, fréquemment utilisée en étude de réception des publics en espace muséal, présente l'avantage de considérer le regard périphérique du visiteur. En effet, le visiteur prend le temps d'observer l'espace pour ce qu'il est, c'est-à-dire une ambiance constituée, par un jeu de couleurs, de sons, et Océane observe cela dans ses déplacements.

En considérant cela, Océane consacre dans les zones d'exposition les durées suivantes :

Zone les prémices : 1'25 secondes. (Zones 1 du graphique de la page suivante)

Zone de la persécution à l'extermination : 8'01 contre en moyenne 4'22 pour le groupe. (Zone 2) Mais le temps passé précisément sur des expôts est de 169 secondes soit un peu moins de 3 minutes.

Zone de l'extermination de proximité : 5'17 contre 2'88 en moyenne pour le groupe. (Zone 3-4) et 138 secondes à regarder fixement et précisément les expôts.

Zone les ghettos : 2'39 (Zone 5bis)

Zone le processus d'extermination : 1'35

Zone les Kirzner : 2'20 secondes

Zone le sort des enfants : 2'15 (zone 5)

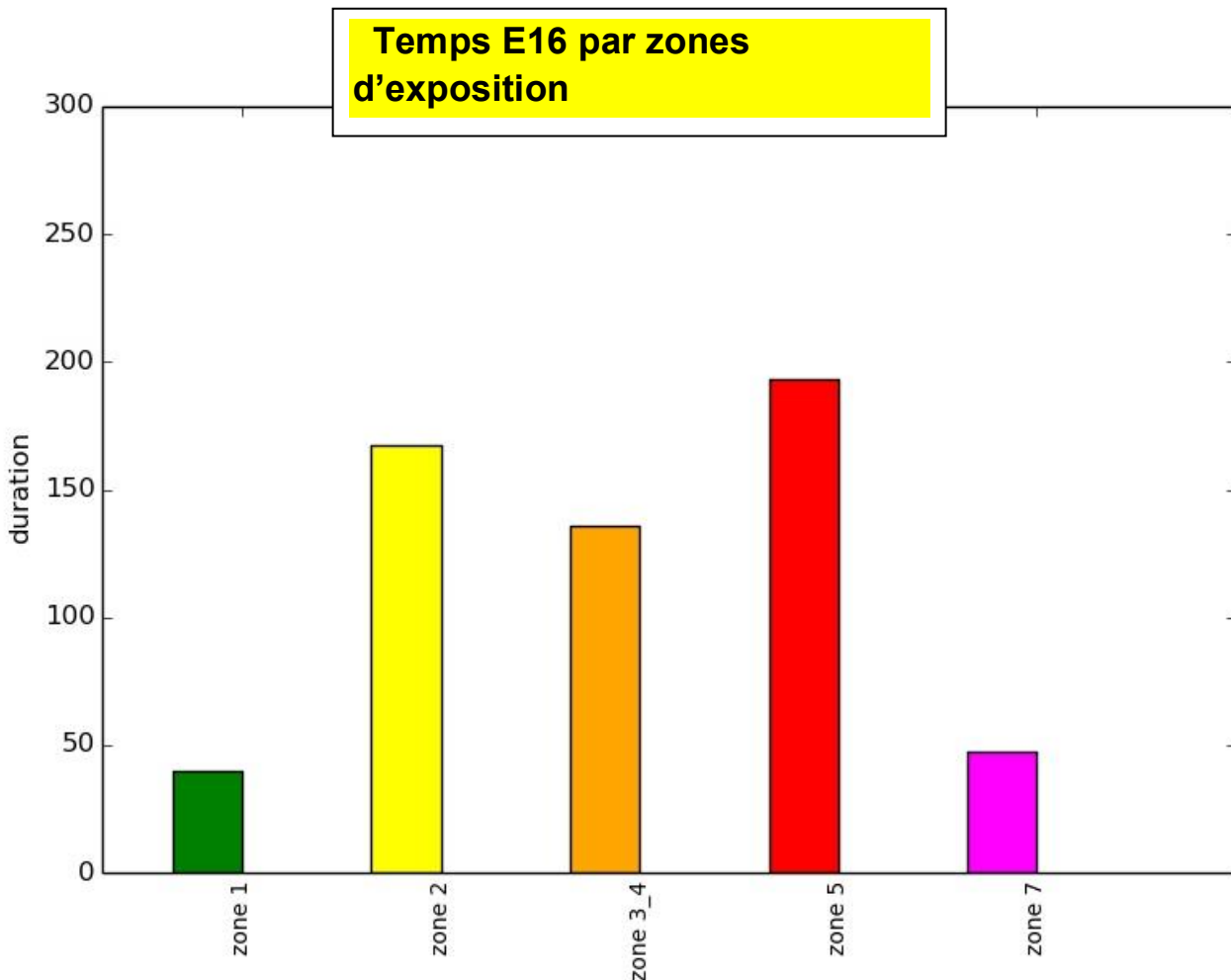
Zone les camps : 7'27 secondes.

Zone les sonderkommandos : 4'01 contre 1'69 pour le reste du groupe. (notons que les données oculométriques sont alors inutilisables car le déplacement de l'élève autour de la tablette s'est fait en dehors de la zone mappée)

Zone les Tsiganes : 2'06 (Zone 7)

Les 2'44 restantes (le temps total dans l'espace étant de 38'30) ont été consacrées à du temps d'observation des zones non enregistrées dans le mapping des lunettes (vitrines d'objet).

Il est à noter qu'Océane passe le plus de temps dans quatre espaces : de la persécution à l'extermination, espace organisé scénographiquement autour d'un mur de photos (qui fera l'objet de notre analyse ci-après), l'extermination de proximité (avec une vitrine d'objets et un ensemble de photographies de massacres), l'espace consacré aux camps puisque Océane est la seule élève du groupe à s'y arrêter aussi longtemps et l'espace consacré aux Tsiganes. (les zones 2, 3-4, 5,7)



Je vais centrer l'analyse sur les quatre zones les plus vues par l'élève et pour cela, je dispose de deux données : le temps passé sur chaque expôt de la zone (duration) mais aussi le film du regard de l'élève, c'est-à-dire le chemin du regard sur les expôts que j'ai retenu comme les plus marquants. Je définis un expôt comme marquant à partir de deux paramètres : le temps passé sur l'expôt en question, mais également la part que représente l'expôt dans les entretiens. J'ai ensuite croisé les expôts

marquants avec les propos tenus à chaud par l'élève et cinq mois après pour comprendre ce qui avait marqué Océane.

Si quatre zones de l'espace scénographique sont les plus vues, quels sont les expôts marquants pour Océane ?

Après avoir réalisé la visite avec les lunettes, une question est posée à Océane « Qu'est ce qui t'a le plus marquée ? ».

« Euh... c'était le plan d'Auschwitz... voir tous ces bâtiments carrés tout ça pour euh... tout est mis en œuvre ... bout à bout pour assassiner, enfin pour tuer autant de personnes. Ces bâtiments bien rectilignes, qui montrent que, c'est je ne sais pas sans vie... ce n'est pas naturel c'est... oui cela m'a assez surprise. Et sinon euh... je ne me suis pas trop attardée sur les petits films, je ne sais pas pourquoi, sur le coup cela ne m'a pas intéressé...mais oui le camp... et le carnet du professeur au début».

Le plan d'Auschwitz-Birkenau et le cahier d'une institutrice ouvert dans une vitrine avec une étoile jaune collée sur une page sont les deux expôts marquants pour Océane, une fois la visite effectuée.

Lors du second focus group mené au Mémorial juste après la visite, elle précise dans un échange que, comme elle l'a indiqué juste après la visite, le plan d'Auschwitz l'a marquée car « *je ne me souviens pas de l'avoir vu en cours* » et que même si les écrans ne marchaient pas très bien sur le plan, « *j'ai trouvé cela intéressant* ».

Océane ajoute un peu plus tard dans le focus group : « *ce qui m'a marquée ce sont les témoignages* ». Mais elle ne parvient pas à préciser lesquels. En effet, elle parle d'écrits des gardiens de camps qui parlent de leurs journées mais sans être en capacité de dire où elle a lu cela. Ainsi, à ma demande de préciser sa réponse (c'était où exactement ?), elle finit par me parler de « *celui qui disait qu'il tirait sur les bébés lancés en l'air à la sortie des trains et qu'au final il commençait à s'habituer à cette terreur* ». Les étoiles jaunes et la chaussure d'enfant sont aussi les objets mentionnés dans ce focus d'après visite, comme ceux qui ont retenu le plus son attention.

Cinq mois après, le cahier de l'institutrice qui se trouve dans la zone 2 dans une vitrine est mentionné comme marquant ainsi que le plan d'Auschwitz et la lettre du

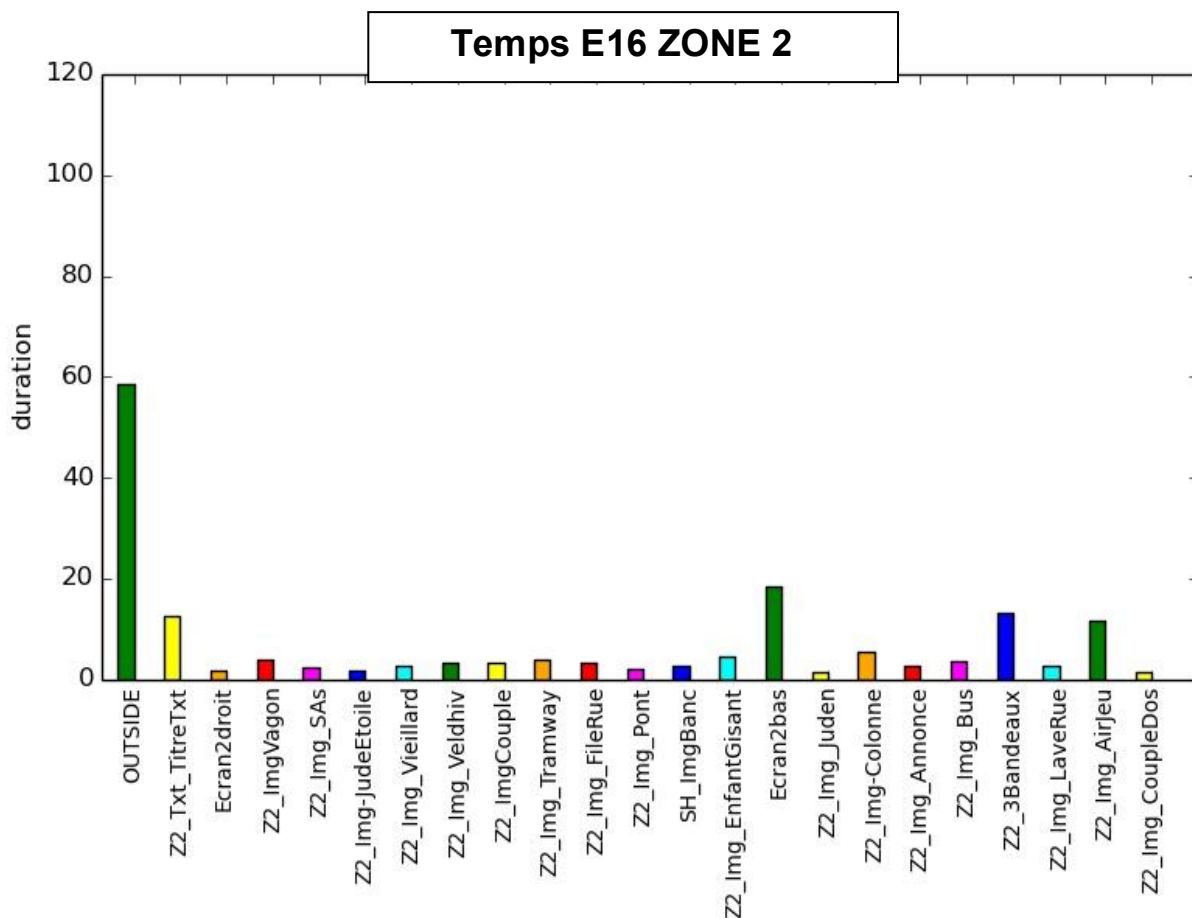
policier autrichien. Les objets présents dans l'espace qu'elle retenait comme marquants juste après la visite, car ayant appartenu à des personnes ne sont plus mentionnés cinq mois après. Elle précise même : « *les objets je trouve en soi que ce n'est pas très révélateur du mode de vie, les objets témoignent d'une présence mais pas des faits* ». Ainsi, après avoir indiqué juste après la visite que les étoiles jaunes et la chaussure d'enfant avaient attiré son regard, Océane modifie son propos cinq mois plus tard. Les objets ne sont pas assez révélateurs des faits, et il est vrai que la visite menée par l'élève s'appuie davantage sur la recherche de données précises, chiffres et données explicatives. En cela, Océane s'inscrit dans une démarche proche de celle de l'Ecole.

En visionnant le film avec elle, elle parle d'une ambiance générale de l'espace particulière, celui-ci lui apparaissant comme étant resserré, étroit.

Je vais rentrer plus en avant dans l'analyse des trois zones marquantes en posant les questions suivantes :

- **Qu'est-ce qui semble attirer le plus son regard dans chaque zone ?**
- **Quel chemin du regard sur les expôts marquants dans chaque zone ?**
- **Quels propos tenus sur ceux-ci ?**

3. Etude de la visite de la zone 2, de la persécution à l'extermination



Zone de la persécution à l'extermination : 8'01 contre en moyenne 4'22 pour le groupe. (Zone 2) Mais le temps passé précisément sur des expôts est plus réduit et se retrouve dans le graphique ci-dessus. Celui-ci permet d'identifier ce qui est regardé précisément par Océane.

- Qu'est-ce qui semble attirer le plus le regard dans cette zone ?

La vitrine des objets indiquée sur le plan de l'espace 3B, 3T est la plus regardée par l'élève dans cette partie de l'exposition. Sur le graphique ci-dessus, elle correspond à outside.

Si le temps passé précisément par les yeux à fixer les objets est de 1 minute pour l'Eye-tracker, il ressort de l'observation qu'en réalité elle a passé

4'52 face à cette vitrine, soit plus de la moitié du temps dans cette zone. L'effet des vitres empêche une mesure plus fine par les lunettes.

Que regarde-t-elle dans cet ensemble de vitrines ?

Elle passe 2'03 sur les trois premiers expôts :

- Certificat de non-appartenance à la race juive, France, 1943.
- Ecrêteau interdisant l'accès d'un établissement aux juifs « Juden werden hier nicht bedient », Allemagne, 1942-1945.
- Huitième ordonnance concernant les mesures contre les juifs, France, 1942.

Puis passe de l'autre côté de la vitrine où pendant 2'49 elle regarde :

- Tract de propagande antisémite *Youpino* éditée par les Nouvelles études Françaises. France, 1941-1944.
- Statut des Juifs par Vichy, publié par le gouvernement de Vichy. France, 1941.
- Exposition « Le Juif et la France », septembre 1941.

Elle passe le plus de temps sur le journal de Berthe Auroy²⁵² annonçant le port de l'étoile jaune pour les Juifs.

Cinq mois après sa visite, Océane précise avoir porté un intérêt à ces vitrines car « *c'est directement l'histoire d'un vécu, ce n'est pas comme les cartels, les textes explicatifs des historiens, c'est un point de vue interne à ce qui s'est passé* ». Elle ajoute même, « *c'est du vécu, cela m'intéresse, cela touche aussi des enfants, cela m'a choqué forcément un peu* ». Océane est donc en dissonance avec ce qu'elle avait déclaré jusqu'alors.

Un écran vidéo capte son regard plus précisément que les autres, pendant 20 secondes, le dernier sur le mur de photographies, montrant une Exécution de juifs par les Einsatzgruppen, Lettonie, 1941 (Écran 2bas sur le graphique).

²⁵² Cette institutrice à la retraite tient son journal de 1940 jusqu'à la fin de cette guerre, pour Loïs, une amie américaine. Elle écrit sur des cahiers d'écolier, note ses impressions, ses observations quotidiennes, colle des tracts, les avis parus dans les journaux. Elle livre des éléments intéressants sur le sort des Juifs et les réactions de soutien d'une partie de la population parisienne envers eux. Les douze cahiers sont en partie cachés en 1943 et recopiés après la Libération.

En comparaison avec le reste du groupe, nous pouvons dire qu'Océane regarde moins que la moyenne les vidéos. Le tableau ci-dessous présente la distribution des élèves par durée de visionnage des trois écrans.

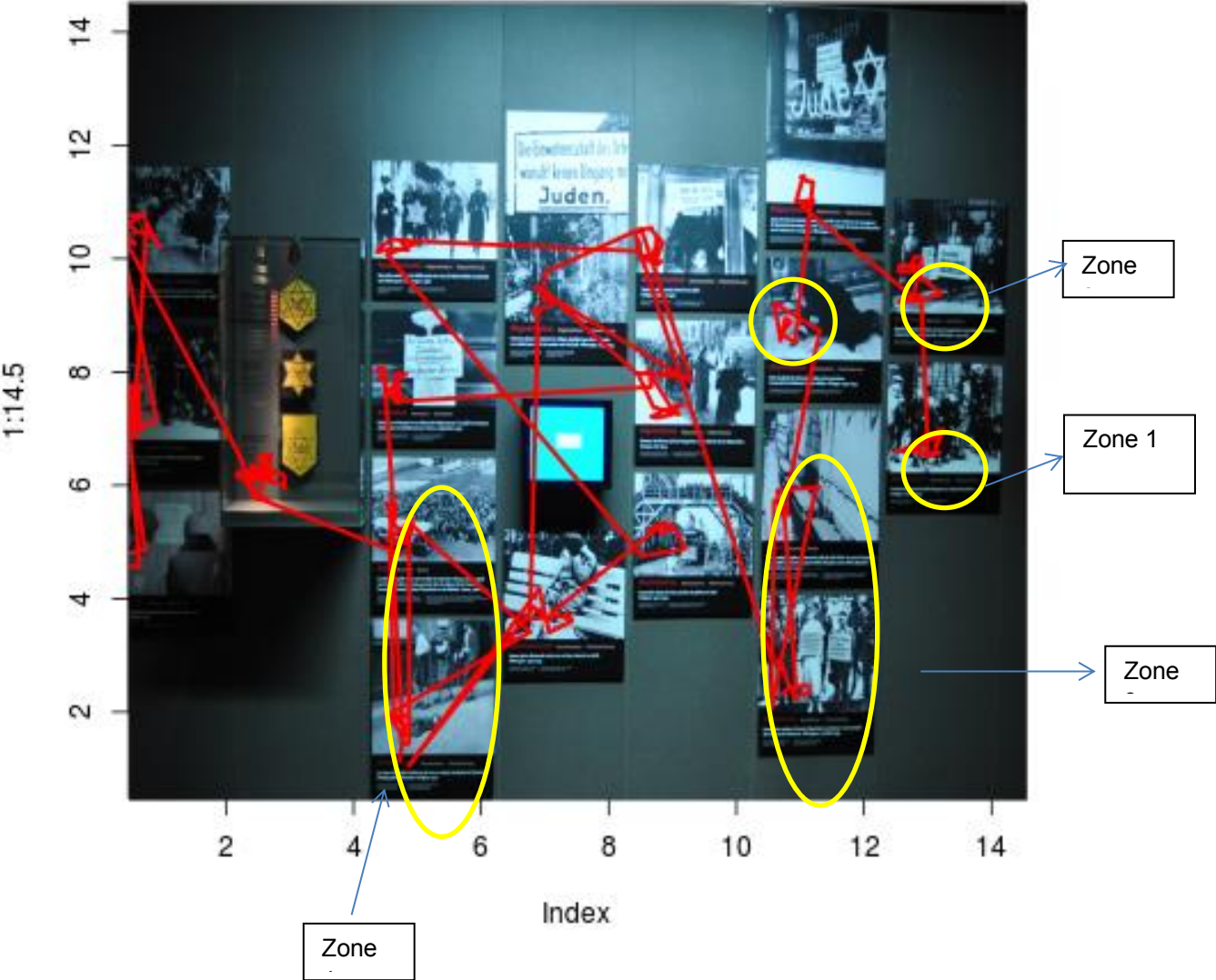
	Ecran 2 droit	Ecran 2 bas	Ecran 2 gauche
Plus de 40 secondes	1		1
Moins 40 secondes	8		5
Plus secondes		Océane	
Moins secondes		6	1
Pas de visionnage	8	10	10

Contrairement à beaucoup d'élèves, elle ne regarde qu'un seul écran, et ce pendant 20 secondes ce qui est le temps le plus long passé face à cette vidéo très difficile. En effet, celle-ci montre des Juifs arrêtés par des soldats et courant pour se rendre vers des fosses où sont positionnées des Einsatzgruppen. Océane quitte la vidéo quand les scènes de tueries apparaissent. Elle ne mentionne que très rarement les vidéos dans l'ensemble des verbatim : focus après la visite, entretiens individuels juste à chaud ou cinq mois plus tard et quand elle le fait c'est pour indiquer que la taille des écrans est « petite » et qu'il n'y avait pas d'explication en-dessous. Le manque d'indications sur les vidéos semble gêner l'élève qui précise même que « *si on lit ce qui concerne la vidéo, on s'attarde dessus ensuite* ». Océane cherche donc le paratexte pour regarder la vidéo, réflexe d'élève, dans une approche scolaire des savoirs qui ne peuvent qu'être accompagnés et présentés avant même toute découverte.

Le graphique présenté ci-dessus permet de voir que toutes les images présentées sur le mur sont regardées par Océane. Je m'intéresse au chemin suivi par ses yeux pour regarder les images exposées. Par quoi commence-t-elle ? Suit-elle un chemin particulier ? Pouvons-nous distinguer un chemin de lecture ?

- **Quel chemin du regard pour Océane sur le mur des photos ?**

Notons tout d'abord que cinq mois après, Océane indique que ce mur de photographies ne l'a pas marquée et précise « *je me souviens plus des objets que des photos* ». Pourtant, dans l'échange face au film de la visite, Océane indique à un moment que l'image de l'enfant gisant au sol est choquante et qu'elle se souvient de celle-ci. Or, celle-ci se trouve tant dans le film de propagande sur le ghetto de Varsovie que sur le mur de photographies. Je le lui fais remarquer sans que cela suscite de commentaires de sa part.



Je place ci-dessus une image fixe du parcours du regard d'Océane qui permet d'identifier qu'elle commence sa lecture par l'image de Juifs arrivant au camp de Birkenau et descendant du train.

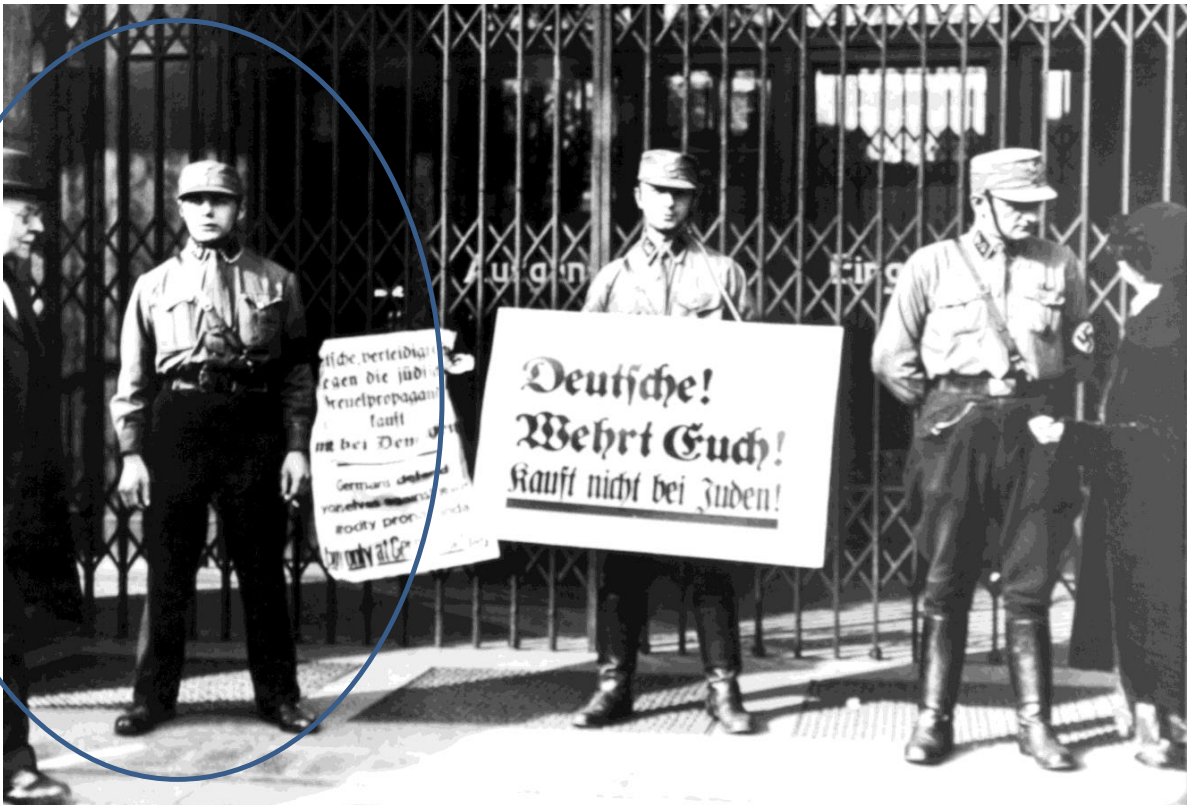
J'identifie dans son parcours visuel, quatre zones de marquage du regard, les zones 1, 2, 3 et 4. Par zone de marquage, j'entends un espace de la photographie où le regard s'est attardé et a réalisé de petits allers et retours entre plusieurs points de la même photographie.

Sur la première image regardée, le regard d'Océane porte sur la partie gauche de la photographie où nous voyons un adolescent avec une casquette qui regarde une femme portant un enfant dans ses bras avec une étoile visible au premier plan. L'élève a donc centré son regard sur cette partie de la scène, de jeunes personnes dont le statut est visible par la présence de l'étoile, et a lu la légende.



- **Légende :** Arrivée d'un convoi de Juifs hongrois au camp d'Auschwitz, Pologne, 1944.

Sur la seconde zone regardée (deux images), Océane a identifié l'homme en civil qui regarde les SA devant une devanture fermée et fixe le SA qui se situe à gauche de l'image. La légende de la photo précise qu'il s'agit de membres des SA appelant la population allemande à boycotter les magasins juifs, Allemagne, 1933-1935. Océane lit la légende et le mot écrit en rouge (Boycott) et porte ensuite son regard vers le civil.



Elle regarde ce vieil homme sur le sol en focalisant sur ses mains et son visage. Là aussi, elle lit la légende et met en place un regard similaire aux autres élèves.

Dans son parcours visuel, Océane entre ensuite dans une troisième zone reliant visuellement deux photographies, celle de bus devant le vélodrome d'hiver et celle d'un groupe de SA vilipendant une femme et son ami juif dans une rue de Cuxhaven, Allemagne, 27 juillet 1933.



Ces deux images font partie d'un même ensemble visuel pour Océane qui lit les légendes et les mots écrits en rouge (cf. la présentation de l'espace d'exposition dans la partie méthodologique) et procède par navette, en établissant des allers et retours entre les deux images qui ne délivrent pourtant pas une charge émotionnelle violente. En effet, nous avons pu voir que dans le cas d'Elodie, un tel procédé indique une dimension émotionnelle dans la lecture de l'image.

Il semble que cela signifie chez Océane une recherche précise d'informations. Lisant les cartels, l'élève établit ou cherche à établir des correspondances entre ce qui est lu et ce qui est vu. Les saccades entre les points de fixation sont moins nombreuses et semblent montrer le but recherché par l'élève : établir des relations dans sa lecture entre différents points visuels.

La quatrième zone s'organise autour de l'image difficile de l'enfant gisant au sol. Nous qualifions de difficile cette image car tous les élèves enquêtés l'ont ainsi définie.

Voici tout d'abord les deux images légendées.

Légende : Les hommes juifs raflés sont arrêtés et internés à Drancy (1er lieu de départ de la France vers Auschwitz et Sobibor), France, août 1941.



Image 2

L'image de l'enfant gisant est celle qui a marqué Océane dans l'ensemble de ce mur de photos (4 secondes de fixation) et pour aller la voir, elle part de l'image qui se trouve immédiatement à droite (Femme juive allemande assise sur un banc réservé aux Juifs, Allemagne, 1933-1945).

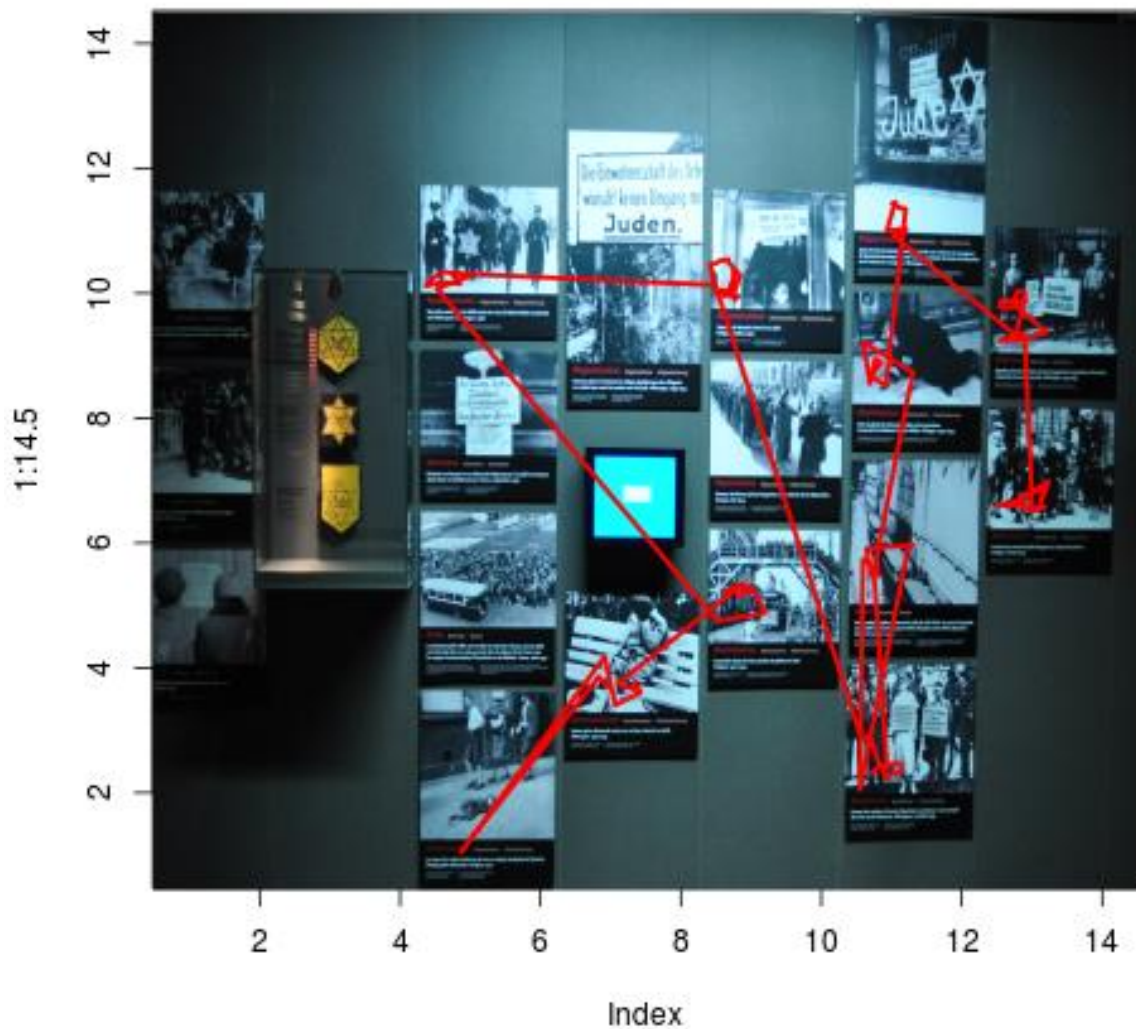


Image 3

Après plusieurs allers et retours entre les deux images (visibles par l'épaisseur du trait rouge), Océane quitte cette zone pour se rendre plus haut et regarder, en lisant toujours les légendes, l'ensemble des images situées au-dessus de l'écran vidéo.

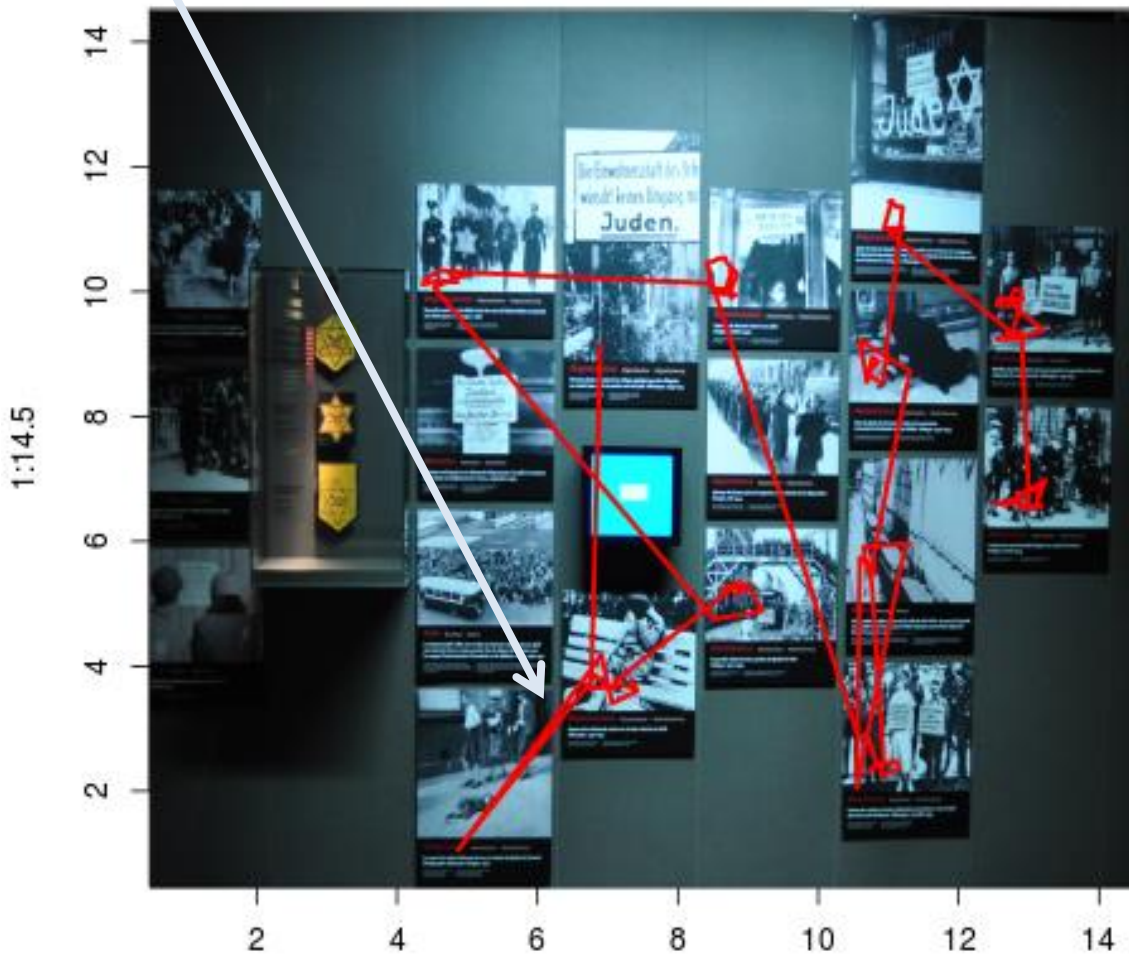
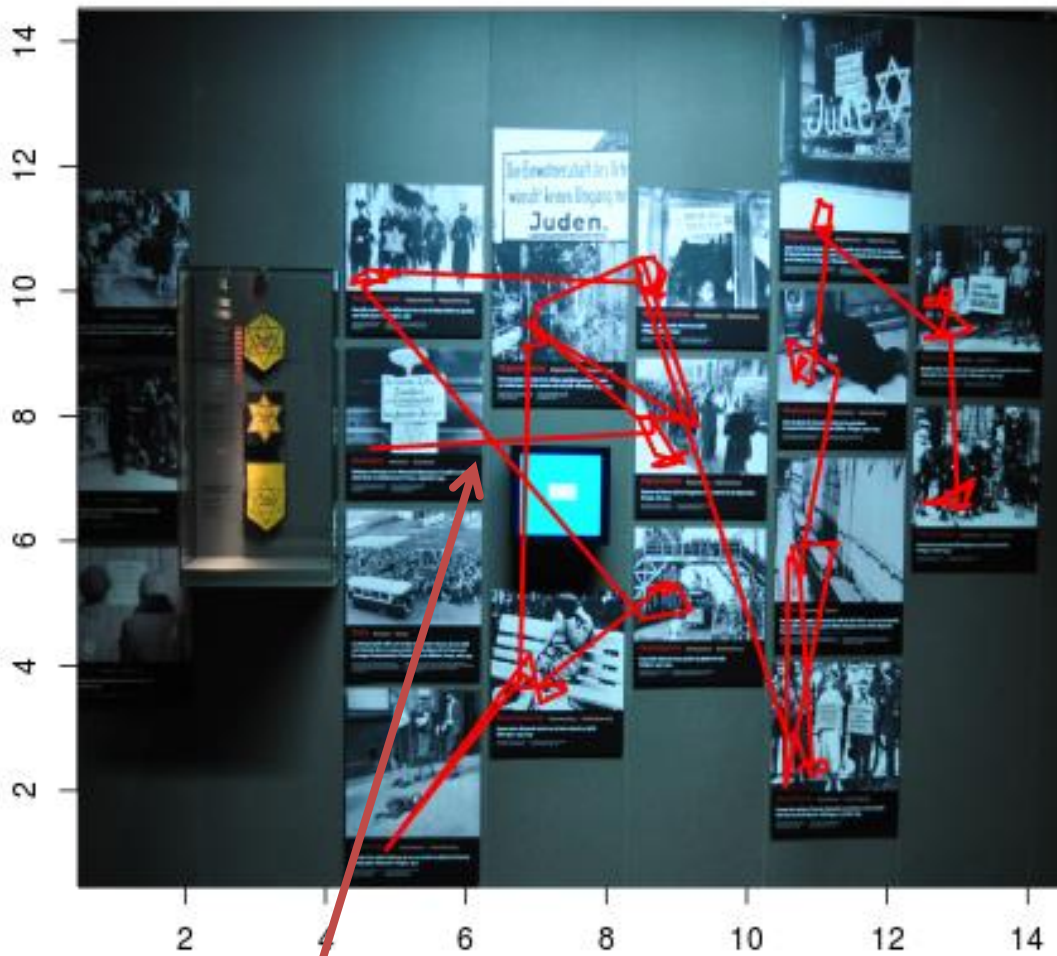


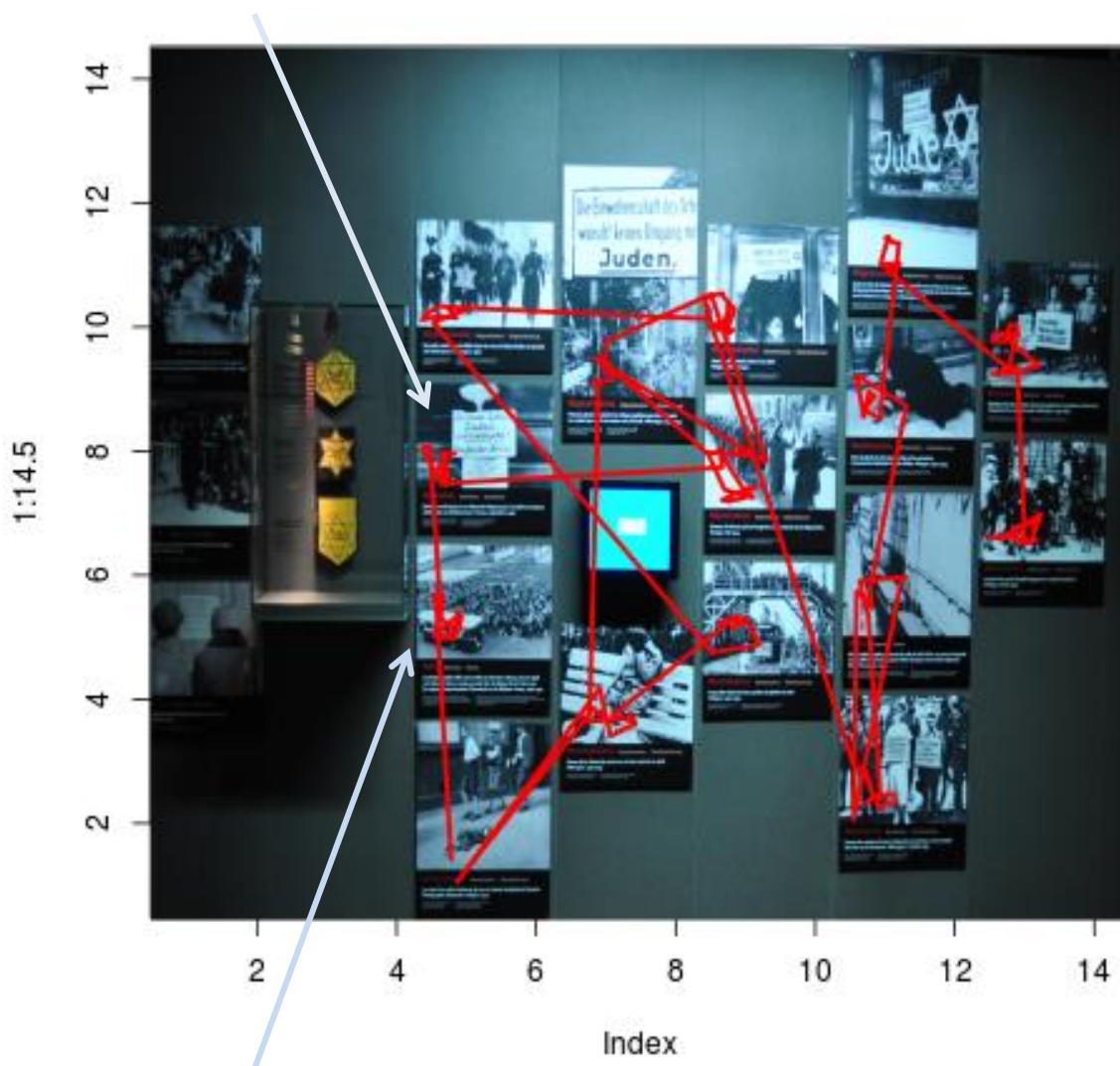
Image 4



Parcours par Océane des images situées à proximité de l'écran, lecture rapide avec légendes incluses. Cette partie du mur est la moins regardée par Océane, à l'exception de l'image qui montre une colonne de femmes juives hongroises sur le chemin de la déportation à l'été 1944, photographie regardée 4 secondes comme celle de l'enfant gisant.

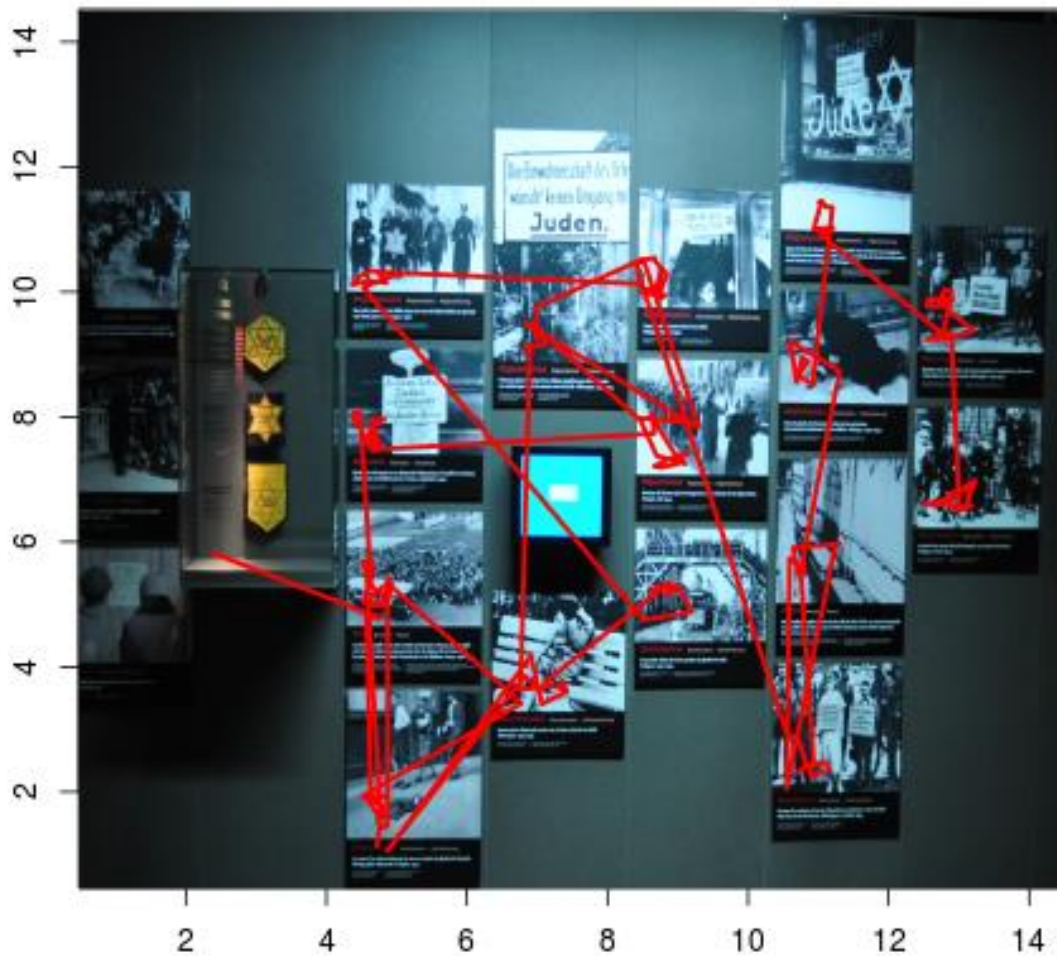
Image 5

Après avoir regardé l'image du panneau placé à l'entrée d'un village signifiant que les villageois ne veulent avoir de contact avec les Juifs (Allemagne 1933- 1945),



Océane regarde l'image montrant des hommes Juifs raflés arrêtés et internés à Drancy (1er lieu de départ de la France vers Auschwitz et Sobibor, France, août 1941). A partir de cette image, E16 redescend sur la photographie de l'enfant gisant. Une première navette est établie.

Image 6



Plusieurs allers et retours sont alors établis entre les deux images, celle de Drancy et celle de l'enfant mort sur le sol, l'épaisseur du trait rouge entre les deux images montre ces navettes.

Ainsi, il apparaît qu'Océane a regardé la photo de l'enfant mort gisant dans la rue, après avoir pris une connaissance visuelle globale du contenu de l'image et en détournant le regard vers l'image de droite, avant de reprendre l'examen visuel de l'image difficile. Ensuite, elle a repris son parcours visuel en découvrant les autres images situées au-dessus, avant de revenir sur l'image de l'enfant décédé sur le sol.

La façon de regarder cette photo difficile semble montrer une hésitation et dans tous les cas une interrogation, l'œil regardant puis sortant de l'image, avant qu'un choix soit mené pour porter l'attention visuelle sur le cadavre. Cinq mois après j'ai demandé à l'élève quels étaient ses souvenirs de cette photographie. Après

hésitations, et après avoir répondu dans un premier temps avoir vu cette photographie, elle ne fait aucun commentaire de cette image qui l'a pourtant interrogée, une des plus regardées sur ce mur de photographies.

Dans cette première zone de l'étude, je remarque qu'Océane cherche à prendre connaissance précisément des images : toutes les images sont vues et les légendes lues. L'image la plus chargée en émotion est aussi regardée par un jeu de navette des yeux. L'émotion est présente mais ne donne pas lieu à des commentaires par l'élève lors du focus group d'après visite ou de l'entretien individuel cinq mois après. L'élève prend connaissance des informations proposées en les contextualisant, en lisant tout ce qui permet une compréhension des images exposées.

Dans la zone suivante de l'espace scénographique, sur l'extermination, Océane va-t-elle manifester une émotion ? Cela donnera-t-il lieu à des propos par l'élève lors des entretiens ?

4. Etude de la visite de la zone 3-4, l'extermination de proximité

Dans cette zone d'exposition, Océane commence par lire le texte historique introductif, comme elle le fait dans toutes les zones.

Nous retenons au vu des données obtenues par les lunettes eye-trackers, que les expôts marquants sont :

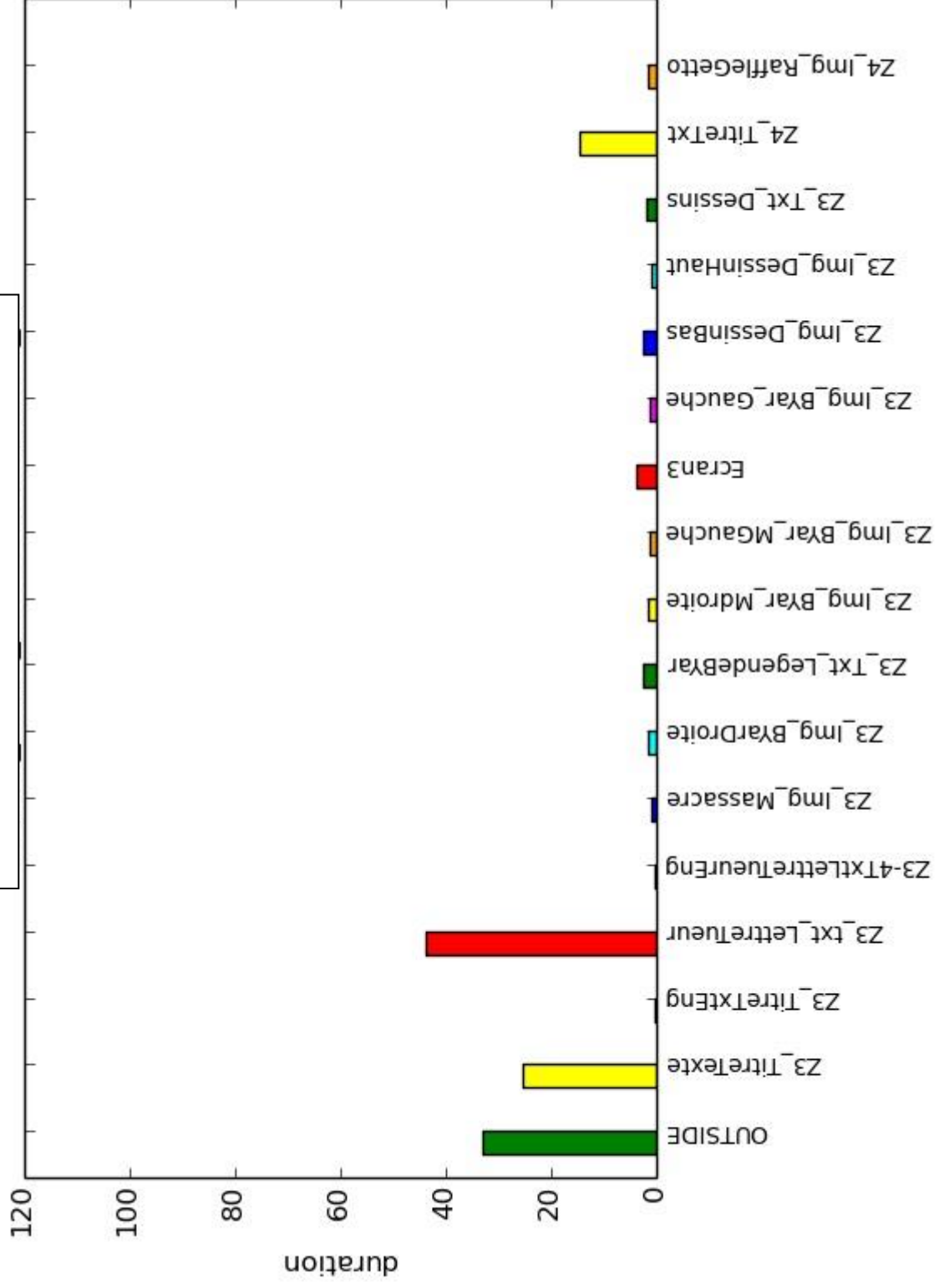
- Une lettre témoignage, dite lettre tueur.
- La vitrine contenant des objets (outside sur le schéma)

Le temps passé dans cette partie de l'exposition est de 2'18 contre 2'88 en moyenne pour le groupe des 17 élèves. Océane passe physiquement un peu plus de 5 minutes dans cette zone d'exposition, mais consacre moins de temps que la moyenne du groupe des enquêtés à regarder les images de massacres. Comme le graphique le montre ci-dessous, elle passe très peu de temps à regarder les photos et lors du focus group d'après visite, elle précise que la mise en scène des photographies de cet espace n'est pas facile à suivre : « *pour aller voir les photos, il faut se baisser et ce n'est pas évident, elles n'étaient pas expliquées, il n'y avait pas de cartels qui expliquaient la photographie, qui leur donnaient du sens et cela c'est dommage* ». C'est là le seul commentaire d'après visite sur ces photographies. Cinq

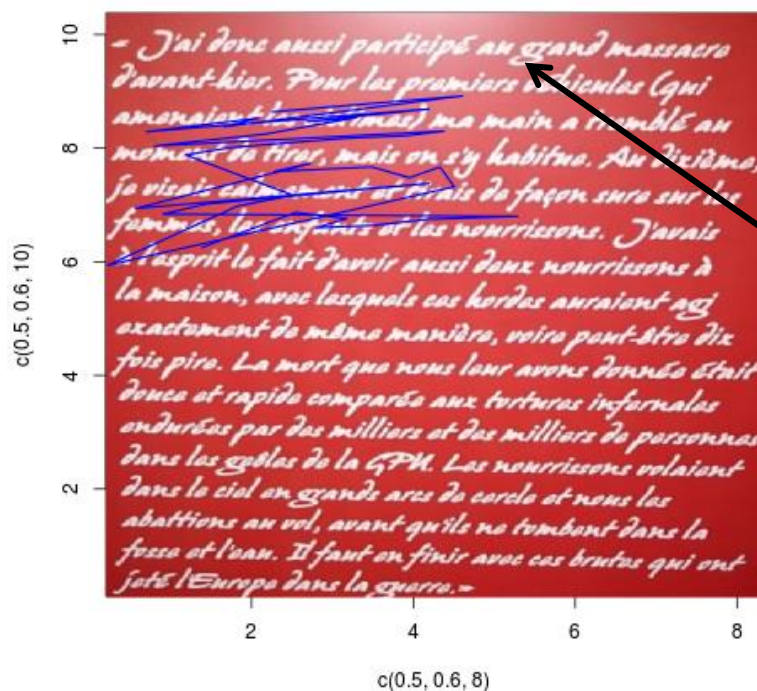
mois après, elle se souvient des images de cette zone et précise même, « *les photos avec les fosses, je m'en souviens, ce sont peut-être les seules* ». Mieux, Océane me demande en visionnant avec moi le film de sa visite, si « *on y voit une fosse avec des morts ?* » Avec les données des lunettes, nous pouvons estimer à 16 secondes le temps passé à regarder les images contre une minute pour Elodie par exemple.

Une vitrine est présente contre le mur qui présente des photographies de deux massacres et un écran vidéo. Océane regarde tous les objets de celle-ci et lit les cartels qui vont avec. Elle y consacre plus de 30 secondes avec un regard fixe, mais passe au total plus de une minute devant la vitrine, soit le temps le plus long après la lecture du témoignage du policier autrichien. Son mode de lecture est alors de prendre la vitrine dans l'ordre de présentation des objets, de droite à gauche (alliance en premier et boucle en dernier) mais après avoir regardé le premier objet, elle jette un regard global sur l'ensemble des images proposées. Notons que tous les cartels sont lus précisément et complètement.

Temps E 16 ZONE 3-4



Cinq mois après la visite, lors de l'entretien que j'ai mené, et face au film de sa visite, j'ai demandé à Océane si elle se souvenait de la vitrine. La réponse est positive sans détailler les objets eux-mêmes, Océane précisant que les « *objets ne sont pas très révélateurs du mode de vie, ils témoignent d'une présence mais pas des faits* ». Mais ce qui ressort de cet espace comme l'expôt le plus marquant, c'est la lettre du policier autrichien²⁵³. La lecture du témoignage prend 43 secondes ce qui correspond au temps moyen du groupe face à ce témoignage écrit Je lui ai demandé si elle se souvenait de ce témoignage en regardant le film de sa visite. Elle m'explique que la lettre raconte l'histoire « *d'un soldat dans un camp qui, au fur et à mesure, prenait l'habitude de tuer les enfants, cela devenait même une habitude. On perdait tout sentiment face à cela et il lançait même les bébés en l'air* ». Si le récit est reconstruit, car il s'agit d'un membre d'un groupe Einsatzgruppen et non d'un gardien de camp, le fait mentionné par le policier lui-même, de lancer les bébés en l'air est retenu cinq mois après. A la question, « *cela t'a marquée et encore aujourd'hui ?* » La réponse d'Océane est frappée d'émotion, « *oui, les mots sont vraiment poignants et c'est peut-être le seul aspect qui me reste. Cela pourrait résumer tout l'espace, car c'est à la fois cruel et descriptif, c'est l'émotion...* » Je lui ai alors demandé si « *c'est cette lettre que tu as le plus retenue ?* » Elle confirme que les objets ne reflètent que des présences alors que les textes parlent des faits. Quant aux objets si certains sont présents juste après la visite, globalement ils disparaissent du souvenir cinq mois après. Mais revenons à la lecture de ce témoignage, moment d'émotion visible dans la lecture par Océane de ce texte. En effet, en regardant l'image ci-dessous nous pouvons identifier ce qui déclenche chez elle l'émotion dans la lecture.



« Pour les premiers véhicules (qui amenaient les victimes) ma main a tremblé au moment de tirer, mais on s'y habitue. Au dixième, je visais calmement et tirais de façon sûre sur les femmes, les enfants et les nourrissons. J'avais à l'esprit le fait d'avoir aussi deux nourrissons à la maison ... »

²⁵³ Le cartel mentionne le statut de la personne, sa nationalité et sa participation à un Einsatzgrup. Cf. partie méthodologique qui présente l'espace.

La lecture de la lettre se fait ligne par ligne et à partir de la sixième ligne, avec les mots enfants et nourrissons, le regard revient sur les mots déjà vus. Comme dans le cas d'Elodie, la lecture d'Océane est marquée par l'émotion et l'interrogation : à la lecture de cette phrase lourde de sens émotionnel, elle reprend la lecture plusieurs fois et des navettes du regard s'établissent autour de l'expression « je visais calmement. »

10 - J'ai donc aussi participé au grand massacre
 8 d'avant-hier. Pour les premiers véhicules (qui
 amenaient ~~les~~ ~~mes~~ ma main a tremblé au
 moment de tirer, mais on s'y habitue. Au dixième,
 6 je visais calmement et tirais de façon sûre sur les
 femmes, les enfants et les nourrissons. J'avais
 4 ~~le fait d'avoir aussi deux nourrissons à~~
 la maison, avec lesquels ces hordes auraient agi
 exactement de même manière, voire peut-être dix
 2 fois pire. La mort que nous leur avons donnée était
 douce et rapide comparée aux tortures infernales
 endurées par des milliers et des milliers de personnes
 dans les égouts de la GPH. Les nourrissons volaient
 dans le ciel en grands arcs de cercle et nous les
 abattions au vol, avant qu'ils ne tombent dans la
 fosse et l'eau. Il faut en finir avec ces brutes qui ont
 jeté l'Europe dans la squarre. =

2 4 6 8

Puis la lecture reprend dans un sens « normal ».

10 - J'ai donc aussi participé au grand massacre
 8 d'avant-hier. Pour les premiers véhicules (qui
 amenaient ~~les~~ ~~mes~~ ma main a tremblé au
 moment de tirer, mais on s'y habitue. Au dixième,
 6 je visais calmement et tirais de façon sûre sur les
 femmes, les enfants et les nourrissons. J'avais
 4 ~~le fait d'avoir aussi deux nourrissons à~~
 la maison, avec lesquels ces hordes auraient agi
 exactement de même manière, voire peut-être dix
 2 fois pire. La mort que nous leur avons donnée était
 douce et rapide comparée aux tortures infernales
 endurées par des milliers et des milliers de personnes
 dans les égouts de la GPH. Les nourrissons volaient
 dans le ciel en grands arcs de cercle et nous les
 abattions au vol, avant qu'ils ne tombent dans la
 fosse et l'eau. Il faut en finir avec ces brutes qui ont
 jeté l'Europe dans la squarre. =

2 4 6 8

Si la lecture est linéaire en apparence, nous pouvons identifier qu'à partir du moment où son auteur parle du meurtre des enfants et des nourrissons en évoquant ces deux propres enfants qui l'attendent à la maison, la lecture fait des petits allers et retours, signe de « choc » à la lecture, qu'Océane qualifie d'émotion, « les mots sont vraiment poignants ».

10 - J'ai donc aussi participé au grand massacre
 8 d'avant-hier. Pour les premiers véhicules (qui
 6 amonassaient les ~~...~~) ma main a tremblé au
 4 moment de tirer, mais on s'y habitua. Au dixième,
 2 je visais calmement et tirais de façon sûre sur les
 femmes, les enfants et les nourrissons. J'avais
 la maison, avec lesquels ces hordes auraient agi
 exactement de la même manière, voire peut-être dix
 fois plus. La mort que nous leur avons donnée était
 douce et rapide ~~...~~ tortures infernales
 infligées par des milliers et des milliers de personnes
 dans les gâches de la terre. Les nourrissons volaient
 dans le ciel ~~...~~ Les abattions au vol, avant qu'ils ne tombent dans la
 fosse et l'eau. Il faut en finir avec ces brutes qui ont
 jeté l'Europe dans la guerre.

Une lecture par de nombreux allers et retours à partir de la phrase, « la mort que nous leur avons donnée était douce et rapide comparée aux tortures infernales endurées par des milliers et des milliers de personnes dans les geôles de la GPU. »

« Les nourrissons volaient dans ciel » ... la lecture est marquée par une

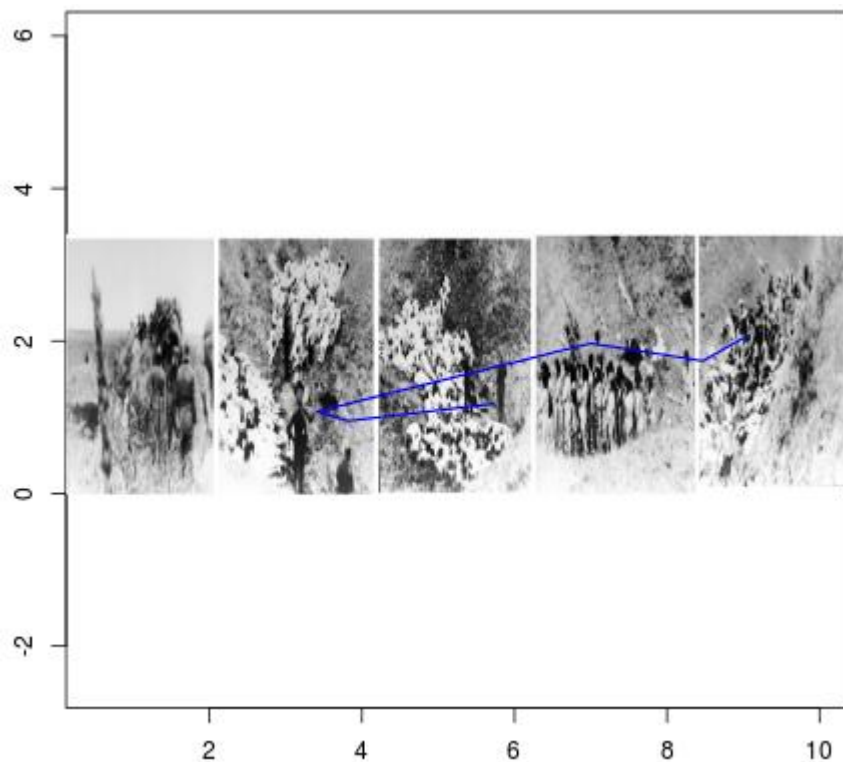
charge émotionnelle forte : aller-retour qui forme un rectangle sur le texte.

10 - J'ai donc aussi participé au grand massacre
 8 d'avant-hier. Pour les premiers véhicules (qui
 6 amonassaient les ~~...~~) ma main a tremblé au
 4 moment de tirer, mais on s'y habitua. Au dixième,
 2 je visais calmement et tirais de façon sûre sur les
 femmes, les enfants et les nourrissons. J'avais
 la maison, avec lesquels ces hordes auraient agi
 exactement de la même manière, voire peut-être dix
 fois plus. La mort que nous leur avons donnée était
 douce et rapide ~~...~~ tortures infernales
 infligées par des milliers et des milliers de personnes
 dans les gâches de la terre. Les nourrissons volaient
 dans le ciel ~~...~~ Les abattions au vol, avant qu'ils ne tombent dans la
 fosse et l'eau. Il faut en finir avec ces brutes qui ont
 jeté l'Europe dans la guerre.

Trois zones à la lecture du témoignage m'interrogent.

Ainsi, Océane lit ce témoignage intégralement et à partir de la sixième ligne fait des allers et retours d'une ligne à l'autre. J'en déduis que le texte a ému Océane qui l'indique dès l'entretien à chaud, « ce qui m'a marquée c'est les témoignages, enfin c'est les écrits... je l'ai ressenti

comme cela, ça m'a marquée » mais aussi lors du focus group et encore cinq mois après.



Massacre de Juifs ukrainiens à Mizocz, URSS, 4 octobre 1942.

Sur cette série de photographies, elle passe quelques secondes et balaye rapidement les fosses comme l'indique le trait bleu. Cinq mois après, c'est ce qui reste dans la mémoire de l'élève qui évoque les fosses.

Dans cette seconde zone de notre étude, Océane est confrontée à des images de massacres, à un témoignage écrit chargé en émotion et à des objets présents dans une vitrine. Océane ressent l'émotion dégagée par certains expôts et s'éloigne quelque peu de son attitude plus scolaire du début de sa visite.

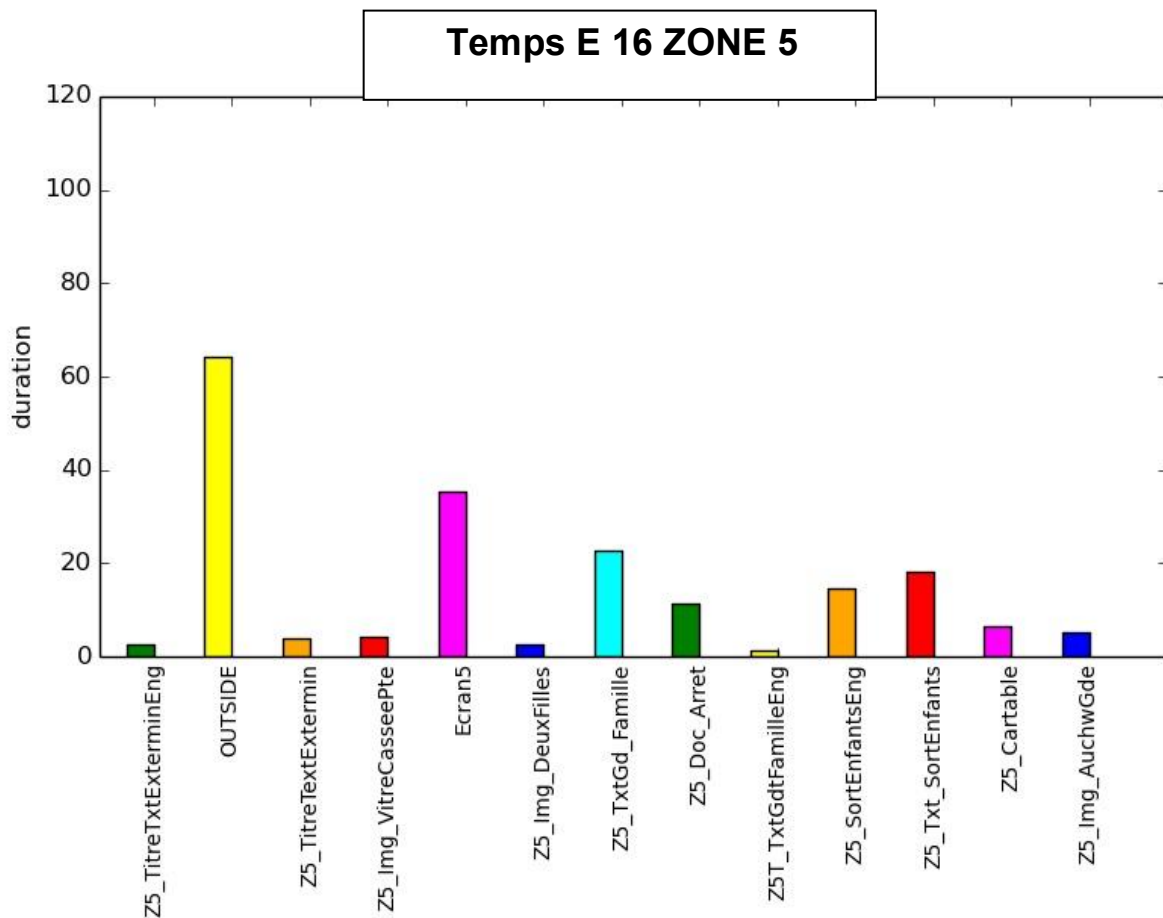
D'ailleurs, cinq mois après, à la question posée, est-ce que quelque chose t'a choqué ?, elle répond, « *les témoignages écrits* » et cite cette lettre, « *la lettre m'a choqué car elle est écrite par un nazi²⁵⁴ qui dit s'habituer à tuer des bébés en les lançant en l'air* » (Entretien cinq mois après).

Cette dimension émotionnelle se retrouve-t-elle dans la suite de la visite de l'exposition ?

²⁵⁴ Océane n'identifie pas la différence entre un soldat membre des Einsatzgruppen et un nazi.

5. Etude de la zone le sort des enfants (zone 5)

Analysons maintenant, la visite d'Océane dans la zone 5, pour un peu plus de deux minutes.



Après une lecture du texte introductif de la zone, Océane passe le plus de temps sur un écran vidéo montrant l'installation de déportés dans un wagon de train qui est fermé par un soldat. Puis elle porte son regard sur la photo des deux sœurs jumelles, Lydie et Annie, déportées à Auschwitz le 3 août 1942.



Elle lit précisément le texte qui se trouve sur le côté, document administratif, arrêté d'arrestation de la famille Kirzner, 22.10.1942.

A partir de là, Océane établit des relations visuelles entre les deux visages²⁵⁵. Notons que cette image existe en grand format et qu'elle ne la regarde pas. Son attitude est similaire aux autres élèves : la photographie ne prend de sens que par le paratexte qui explique de qui il s'agit.

Dans cette zone d'exposition, le temps passé est relativement court, une petite vidéo, un document administratif sont les expôts retenant le plus l'attention de notre élève.

6. Etude la zone consacrée aux camps

Océane consacre 7'27 secondes à la visite de cette zone d'exposition. Dans cette partie de l'exposition, elle regarde tout d'abord la grande table numérique, qui est en fait le plan du camp de Birkenau avec des écrans incrustés. Elle regarde la totalité du plan, puis regarde chaque écran, dispositif tactile permettant au visiteur de choisir des images et de les agrandir. Ce dispositif scénographique a marqué l'élève. Lors du focus tenu juste après la visite, Océane précise que ce qui l'a marqué « *c'est le plan du camp d'Auschwitz, j'ai trouvé cela super intéressant mais j'ai trouvé que ce n'était pas assez décrit. Il y avait une grande zone au centre et on ne nous explique pas à quoi elle servait et les écrans tactiles ne sont pas très pratiques, ils ne marchaient pas très bien et il aurait été bien d'avoir un cartel pour expliquer* ».

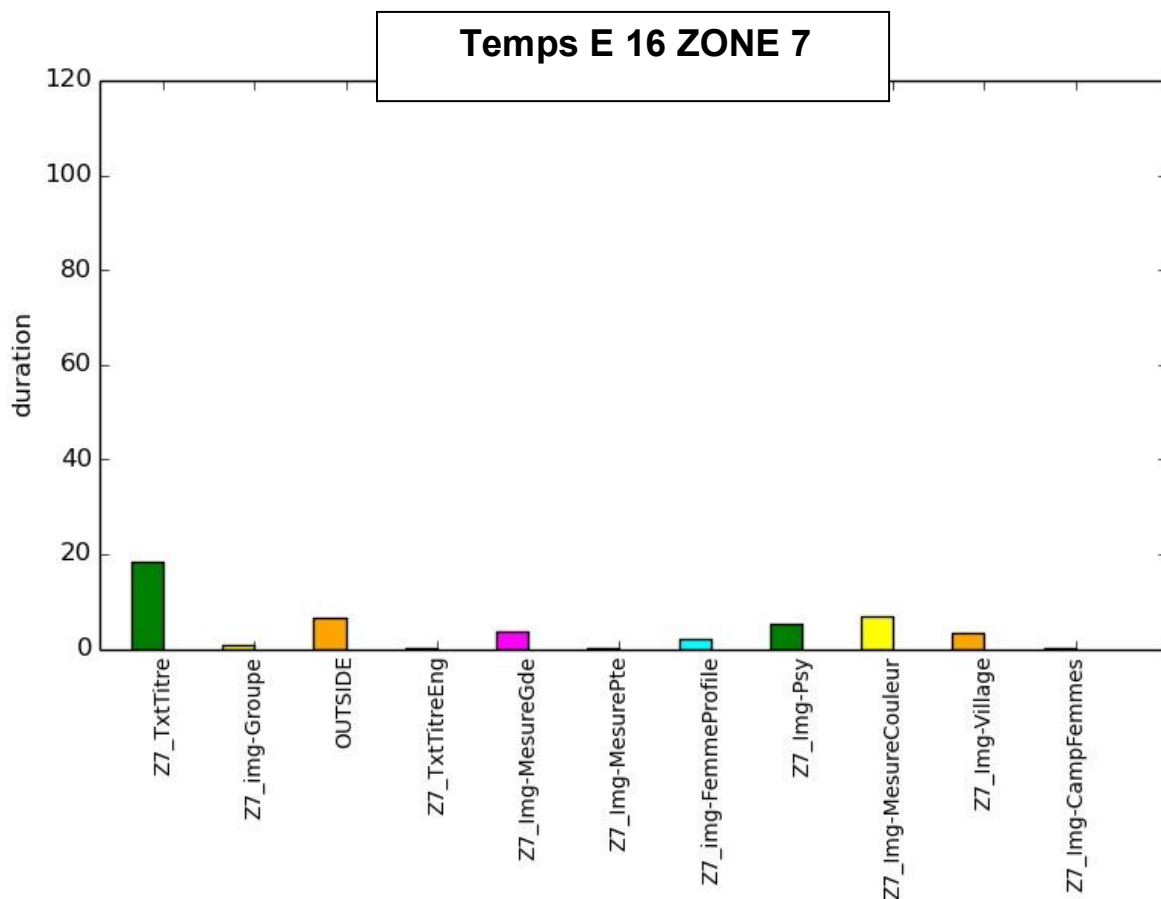
Ce qui marque alors l'élève c'est de voir en si grande taille le plan du camp car « *c'est la première fois que j'en voyais un* ».

Cinq mois après, Océane insiste sur le fait que « *le plan montre bien la présence nazie, cet alignement inhumain et tout était si net, clair, avec un but précis, tout est*

²⁵⁵ Les traits rouges montrent cette navette du regard, le calibrage des lunettes semble placer le regard en dessous des yeux des deux jumelles, mais en réalité ce n'est pas le cas.

construit pour exterminer. La volonté de tuer énormément de personnes est forte et on le voit là ». Après avoir observé précisément ce dispositif, elle lit les données chiffrées positionnées sur un mur rouge et regarde avec précision la carte des camps. Océane passe dans la zone 6 consacrée aux sonderkommandos sans s’y attarder, lecture rapide des dessins (1’36 secondes). Les légendes sont lues puis un regard est porté sur chaque dessin. Cinq mois après, elle déclare « *ne pas trop s’en souvenir* ». La lettre témoignage du sonderkommando présente dans cet espace, est lue pendant 3 minutes de façon linéaire, pas d’allers-retours pour un texte qui ne suscite pas d’émotion visible chez l’élève suivie. Cinq mois après, Océane explique en visionnant le film de sa visite que « *cela lui dit quelque chose* », notamment la liste des « *membres de sa famille* » présente à la fin de la lettre.

7. Etude de la visite de la zone 7 consacrée aux Tsiganes



La visite se termine par la zone d’exposition consacrée aux Tsiganes qui a suscité un intérêt chez Océane pour un temps passé dans cet espace d’un peu plus de deux minutes.

Cinq mois après, Océane déclare bien se souvenir de cet espace d'exposition car « *en cours, on n'en parle pas* ». Elle est restée plus de 2'05 dans cette zone et elle déclare en mai 2015 se souvenir « *de la fiche médicale sur les Tsiganes où étaient répertoriés les Tsiganes* ». Un espace vu rapidement et au final, un document écrit qui est retenu.

8. L'expérience de visite d'Océane

Cinq mois après la visite, j'ai pu poser la question à Océane « *est-ce que tu as parlé de cette visite après ?* ».

Océane : « *à mes parents juste après mais sans décrire* ».

L'élève n'a pas éprouvé le besoin de revenir en détails sur la visite, n'a pas complété celle-ci par des lectures, visionnages de films, de vidéos documentaires.

A la question, que « *retiens-tu de cette expérience ?* », Océane indique que suite à celle-ci, elle « *comprend mieux le rôle du musée qui nous met face à des témoignages directs, à des éléments descriptifs* ». Lors de l'entretien individuel à chaud juste après la visite, Océane avait déjà précisé que « *j'ai trouvé que c'était riche en... en nombre en fait sur les victimes ... alors je les ai pas retenus mais c'était considérable* ». Elle précise même « *avoir appris beaucoup de choses* », et avoir compris la raison d'être du musée, celle « *de délivrer des informations matérielles* », preuves directes d'une période, des témoignages qui ne sont pas vus en classe. Océane situe, de son point de vue, sa réponse dans les attentes supposées de ma recherche. Concernant les Tsiganes, elle regrette le manque d'informations dans l'espace d'exposition, mentionnant qu'il aurait été bien d'avoir plus de précisions sur « *pourquoi eux (Tsiganes) étaient persécutés par rapport à Et euh ... ça m'intéressait parce que c'est quelque chose à l'école, euh enfin au lycée, au collège qu'on n'apprend pas* ».

Océane déclare cinq mois après que les expôts marquants de sa visite sont :

- Le cahier de l'institutrice présent dans la zone 2 de l'espace, dans une vitrine avec sur la page de gauche une étoile jaune, étoile jaune qu'elle a regardée à nouveau sur le mur des photographies où une vitrine en présente trois.
- La lettre du témoignage du policier autrichien, témoignage direct qui a ému Océane au point qu'elle parle de « *mots poignants* ».
- Le plan du camp d'Auschwitz-Birkenau présent sur une table de taille conséquente avec des écrans tactiles permettant de visionner des images mettant en scène le camp.

Notons, qu'après la visite, des objets apparaissent dans ce qui l'a frappée, chaussure, bijoux mais que cinq mois plus tard ceux-ci disparaissent de ses propos et le souvenir de la visite semble se former autour de la table numérique sur le plan du camp, la lettre du policier autrichien et le cahier de l'institutrice.

Les images et les vidéos sont absentes de l'expérience de visite exprimée par Océane, que ce soit après la visite ou cinq mois plus tard. Pourtant, elle regarde à plusieurs reprises les vidéos, même si elle mentionne que « *la petite taille des écrans n'aide pas à la lecture* », et regarde plusieurs fois les photographies de massacres. Celles-ci, celles exposées dans la zone 3-4, lui apparaissant sombres, pas assez expliquées et Océane formule le regret de l'absence de cartel explicatif disant exactement ce qui se passe sur ces scènes présentées.

L'élève ainsi observée dans son expérience de visite, présente la particularité d'aller chercher dans le musée des informations complémentaires de ce qui a été vu et appris en classe. Comme elle le déclare à plusieurs reprises, Océane a cherché lors de sa visite ce qui pouvait lui apporter la confirmation de l'aspect organisationnel systématique de la Shoah (lectures des textes explicatifs, cartels, plans, zonages des camps...) à l'opposé de Sonia qui a mené une visite à la recherche de l'objet privé, témoin d'un moment de vie des victimes. Tout au long de son expérience de visite, Océane a lu les sources exposées comme des documents attestant de la véracité des faits, restant au plus proche de son attitude d'élève, lisant les cartels comme des consignes et les textes explicatifs, les notices comme des aides à l'appropriation, ou comme des documents, délivrant par eux-mêmes toute source de savoir. En cela, son attitude est très proche de celle de la classe et du travail de l'élève.

Océane mentionne cinq mois après que les objets ne relatent pas les faits mais un mode de vie. Pas de place pour une empathie ou même une émotion au service d'une empathie pour se connecter davantage au sujet, mais bel et bien, recherche assumée et volontaire des preuves matérielles de la Shoah : le plan du camp qui lui montre toute une organisation qu'elle trouve gigantesque, étoiles jaunes de différentes tailles, de différentes origines, témoignages écrits de vécus en « *direct de l'époque* », qu'elle finit par présenter cinq mois après comme « *des points de vue internes qui touchent et forcément cela marque* ». Si l'émotion est palpable, elle est perceptible dans la lecture du témoignage du policier autrichien par exemple, elle est maîtrisée par une élève qui a mené sa visite en recherche de faits incontestables, de données factuelles avec quelques objets regardés plus précisément, essentiellement des témoins directs, points de vue internes, privilégiant ainsi l'écrit sur l'image, les textes restant plus présents dans son expérience de visite que les objets.

La visite de l'espace d'exposition amène Océane à mettre en avant le côté « méthodique » de la Shoah, « *par exemple dans la construction du camp d'Auschwitz, c'est très carré, très aligné, rien n'est laissé au hasard et cela montre bien leur pensée, ils allaient droit au but, rien n'est perte de temps* ». C'est finalement ce qui ressort le plus de son expérience de visite, avoir réalisé l'ampleur du crime contre l'humanité, avoir pris conscience du côté méthodique de la tuerie. Le musée, par ses expôts, a rendu possible cette prise de conscience, même si Océane disposait de connaissances antérieures établies.

9. Un mode de pensée en évolution ?

Pour tenter de mieux cerner la pensée historique de l'élève, j'ai concentré mon analyse autour de trois questions :

- Quelle relation établit-elle avec ce passé ? Se sent elle liée à ce passé ?
- Comment aborde-t-elle la question de la responsabilité ?
- Comment perçoit-elle la notion de réparation ?

Lors du premier focus group tenu au lycée et avant la visite de l'espace d'exposition, j'ai posé la question « est-ce que vous vous **sentez liées à cette histoire** ? »

Océane fait partie d'un groupe qui dès la première rencontre au lycée exprime une continuité avec le sujet par son « *rattachement à l'humanité* ». J'entends par là, que dans ce groupe du lycée de Caen, le sentiment de lien avec le sujet, la Shoah, se fait par la dimension humaine de celui-ci. « *Toute l'humanité entière en est l'héritière* » précise Paul, ce à quoi Océane réagit en déclarant « *j'aime la phrase de Paul que l'humanité entière en est l'héritière, c'est cela qu'il ne faut pas oublier, et il faut apprendre de ce qui s'est passé* ».

J'ai alors demandé à Océane si elle se sentait « *concernée directement et individuellement* ».

« *On n'a pas à se sentir coupable, mais il faut l'accepter pour tirer des leçons de cela, mais pas dans un sentiment de culpabilité ou de remords* ». La conscience du crime prend le dessus dans son raisonnement, Océane a conscience de la gravité du crime contre l'humanité.

Océane est membre d'un focus group qui établit une relation directe passé/présent mais sa réponse personnelle reste au niveau de « *oui mais je ne suis pas coupable* », ce qui n'était pas l'objet de la question. Après la visite (lors du focus group d'après visite), j'ai posé la même question, « *est-ce que vous vous sentez liés par cette histoire ?* »

La réponse est courte et moins tranchée qu'au lycée, « *je trouve cela pas facile parce que c'est un sujet délicat et que justement les avis divergent sur les questions de responsabilité et de culpabilité* ». Océane continue de lier continuité, sentiment de lien avec le passé et conscience du crime. Le sentiment de continuité n'évolue pas chez elle entre le lycée et le musée. Elle établit une relation passé/présent forte, c'est « *l'humanité toute entière qui est l'héritière* » (propos tenus au lycée) de cette histoire. C'est une manière aussi de repousser le sujet loin de soi ou tout au moins de s'inscrire dans une dimension collective de la conscience du crime avant toute appropriation plus individuelle. Et c'est là une particularité de cette élève.

Océane aborde la **question de la responsabilité de la Shoah** en indiquant après la visite que dans l'espace d'exposition du Mémorial de Caen rien ne permet de répondre à cette interrogation, si ce n'est la « *veste de l'officier nazi* » (dans la zone 3-4) et que la « *trace nazie dans la Shoah est presque nulle* » dans l'exposition.

Propos surprenants, car s'il est vrai qu'un panneau introductif sur la singularité de la Shoah n'est pas vu par le visiteur (Océane ne l'a pas lu), la présence des bourreaux est réelle (dans les images, les témoignages, les cartels) et la question des acteurs traitée. Mais il est vrai, qu'elle n'a pas identifié ceux-ci en regardant à minima les images et quand cela a été fait, sans voir les bourreaux. Il faut surtout comprendre dans les propos d'Océane qu'il manque, pour elle, un panneau explicatif indiquant qui est responsable de quoi. D'ailleurs, dans le focus group auquel elle appartient, un échange a lieu sur la présence ou non d'Hitler dans l'espace d'exposition. « *Cela m'a peu marqué* » précise Mathieu ce à quoi Océane ajoute « *moi aussi* ». Une élève qui connaît la Shoah qui cherche des preuves matérielles d'une organisation meurtrière et note que la question de la responsabilité de ce crime manque dans l'espace de visite. Pour autant, Océane établit clairement les responsabilités historiques de la Shoah dès le lycée, mentionnant « *qu'elles sont politiques et sociales* ». Les Etats, des personnages historiques (Hitler en tête), des idéologies ont provoqué cette histoire sur fond d'antisémitisme. Lequel, dit-elle « *est toujours là avec des petites choses, les blagues antisémites et racistes, c'est un petit pas vers la dégradation et l'humiliation des juifs* ». Dès le lycée, elle établit un lien entre l'antisémitisme actuel et la Shoah et se soucie de la nécessaire lutte sociale à mener pour éviter que cela ne se reproduise.

Au sortir de la visite, son mode de pensée n'évolue pas. Je constate une interrogation plus forte d'Océane sur la question de la responsabilité qui n'est plus aussi évidente, mais si les culpabilités sont perçues, selon elle, « *la responsabilité c'est autre chose, de l'ordre du commandement* ». La conscience du crime contre l'humanité est là, amenant l'élève à parler de nécessaire transmission, mais la visite n'a permis qu'une évolution peu perceptible sur un terrain plus personnel, de son appropriation de cette histoire.

Enfin, l'élève évolue-t-elle dans son mode de pensée face à la question de **la réparation** vis-à-vis des victimes et de leurs familles ?

Au lycée, lors du premier focus group, un échange s'est produit autour de la question de la réparation financière suite à l'accord conclu entre la France et les Etats-Unis à

propos de la SNCF²⁵⁶. Océane intervient alors pour préciser que « *je ne pense pas que donner des millions soit un signe de rédemption, de pardon, ce n'est pas la solution* ». Si la notion de réparation matérielle est repoussée par Océane lors des entretiens au lycée, précisant même qu'on « *ne peut que reconnaître un tel évènement, on ne peut pas le réparer* », après la visite du musée, son positionnement n'est plus aussi tranché. A ma question, « *pensez-vous que la réparation soit nécessaire ?* », elle déclare se retrouver dans les propos d'un autre élève qui dit : « *oui elle est nécessaire parce que ne pas le faire ce serait nier ce qui s'est passé* ». Une réparation qualifiée par Océane « *de reconnaissance* », il faut réparer en reconnaissant les actes commis, les responsabilités des acteurs. Une réparation par la reconnaissance vis-à-vis de toute la communauté française. Océane glisse de la reconnaissance à la réparation sous l'influence de l'échange et dans le cadre temporaire du focus.

Océane qui connaît cette histoire, n'établit pas d'échelle des responsabilités et parle de réparation après la visite sans que l'on parvienne à distinguer précisément s'il s'agit davantage de reconnaissance que de réparation au sens juridique ou économique du terme.

Qu'en conclure ?

Il ressort de l'analyse du mode de pensée d'Océane en histoire et sur la Shoah que cette dernière se rend au musée dans le but de chercher des informations précises, des connaissances complémentaires.

La conscience historique de la jeune fille repose d'abord sur l'expression de sa conviction de transmettre cette histoire (au sens en tirer des leçons) qui appartient à toute l'humanité, sans qu'elle nous dise comment le faire. Reconnaître les responsabilités des acteurs est une nécessité pour Océane tant au lycée qu'au musée, sans qu'elle soit en mesure de dire de quels acteurs il s'agit au-delà d'Hitler et des nazis.

²⁵⁶ En décembre 2014, un accord a été signé entre les Etats-Unis et la France pour dédommager des victimes de la Shoah transportées dans les trains de la SNCF et en avril 2015 une nouvelle plainte fut déposée par des descendants contre la compagnie nationale des chemins de fer pour avoir confisqué et monnayé les biens personnels de déportés.

Lors de sa visite, la charge émotionnelle est faible, la lettre du policier autrichien est qualifiée « *de poignante* », les vidéos regardées ne donnent lieu à aucun commentaire si ce n'est celui de la taille des écrans, et les photographies regardées ne provoquent pas de commentaires particuliers.

L'identité de visiteur d'Océane (J. Falk, 2012) est marquée par ce désir de s'inscrire dans ce qui constitue, pour elle, le rôle social du musée. Selon elle, le musée doit permettre de découvrir des informations complémentaires et de voir des traces matérielles de l'époque. Le cahier rédigé par une instructrice, les étoiles jaunes, la lettre du policier autrichien sont qualifiés de témoins directs, de points de vue de l'interne et retiennent toute l'attention de l'élève. Ainsi, en entrant au musée, qu'elle connaissait déjà²⁵⁷, Océane avait fait un choix, chercher des éléments complémentaires de son cours. Non pas qu'Océane doute de la Shoah, mais le musée devait lui permettre de s'immerger encore plus dans cette période. Cette visite est self-référentielle, elle évoque en effet son comportement de visiteur comme conforme à son identité par référence à son comportement usuel dans un musée. Son besoin de se confronter à la dimension organisationnelle de la Shoah est rendu possible par le musée qui devient le lieu où elle réalise l'ampleur du crime. D'ailleurs, le temps passé sur le plan du camp d'Auschwitz est conséquent et elle le justifie par sa volonté de comprendre. Les chiffres affichés sur un mur rouge dans la partie consacrée aux camps, la grande table numérique permettant de visualiser une organisation et une étendue, sont des éléments constitutifs de sa visite. Ajoutons que si les objets sont déclarés cinq mois après comme plus marquants que les photographies, Océane précise dans le même entretien individuel qu'ils ne permettent pas de relater les faits dans leur ampleur. L'ampleur du crime vu et réalisé lors de la visite est la « preuve factuelle » qu'elle retient de cette expérience muséale quand d'autres élèves auront observé des objets particuliers (Sonia est à l'opposé d'Océane).

Océane fait preuve d'une conscience historique marquée par une réelle capacité à établir une relation passé/présent en établissant des liens entre la reconnaissance des responsabilités des acteurs étatiques et la présence d'un antisémitisme actuellement dans une société où certains acceptent des blagues sur les Juifs.

²⁵⁷ Dans le questionnaire individuel, Océane écrit avoir visité le Mémorial de Caen plusieurs fois sans donner davantage de précisions. (Cadre scolaire ou/et familial ?)

Sensible à cette question de l'antisémitisme, elle assure qu'il est de sa responsabilité citoyenne de transmettre²⁵⁸, d'expliquer et de chercher à comprendre ce qui s'est passé sans pour autant être en mesure de définir les acteurs, les bourreaux et déplorant n'avoir rien trouvé sur ce sujet dans l'espace d'exposition. La reconnaissance de ce qui s'est passé lui apparaît essentielle, sans préciser sous quelle modalité mais en repoussant la notion de réparation matérielle.

Dans la typologie de John Falk, Océane relèverait des **explorateurs**, Océane venant au musée qu'elle connaît déjà dans un but précis : intérêt prépondérant pour le contenu du musée, recherche d'informations précises comme « *des témoins de l'intérieur* ». Pour nous, elle constitue un cas d'élève qui construit sa conscience historique et exprime un mode de pensée de la Shoah, par **rationalisme et exploration** (Fink, 2014) pour mieux comprendre et s'interroger plus profondément, y compris en relevant ce qui manque dans l'espace muséal : absence de panneaux explicatifs posant les questions de la responsabilité, texte explicatif sur les photographies de massacres nécessaire pour mieux regarder les images, notice d'accompagnement du visiteur face à la fosse mettant en scène la Shoah par balles. La visite lui a apporté davantage une réflexion sur le musée que sur sa propre connaissance historique qui a peu évolué entre le lycée et le musée, ce qui peut résulter de sa volonté (comme élève docile ?) de se conformer à ce qu'elle pense être mes attentes: un jugement critique sur ce qu'apporte le musée. Océane tient à distance son émotion, menant une visite à la recherche de paratexte pour s'appropriier les images, de notices pour comprendre les objets. Son mode de pensée de l'histoire semble correspondre à celui attendu d'un élève, mais sans que d'autres raisonnements soient perceptibles. J'ai dû lui donner l'information sur les bourreaux par exemple car Océane n'est pas parvenue à l'inférer elle-même des photographies et de la lettre du policier autrichien. Selon le modèle d'élaboration de la conscience historique, Océane construit sa pensée en classe et elle rattache ce qu'elle retient du musée à l'enseignement reçu au lycée.

²⁵⁸ Dans les deux focus et dans l'entretien individuel cinq mois après.

Chapitre 4 : Pablo et Mathéo à la rencontre d'une expérience muséale

J'ai fait le choix de regrouper ces deux élèves ensemble car leur expérience de visite est assez similaire.

E1 est Pablo, 17 ans, élève en terminale scientifique au lycée d'Honfleur. Ses parents sont assistant familial et éducatrice. Il a déjà visité le Mémorial de Caen sans en avoir vraiment de souvenirs. La Shoah est un sujet qui n'est pas abordé dans la famille.

E8bis est Mathéo, 17 ans, élève en terminale littéraire au lycée de Caen. Ses parents sont webmaster et webdesigner. Il a déjà visité le Mémorial de Caen et dans le questionnaire avant la visite déclare ne pas en avoir gardé un bon souvenir. La Shoah est un sujet parfois abordé en famille.

1. Le déplacement dans l'espace de visite

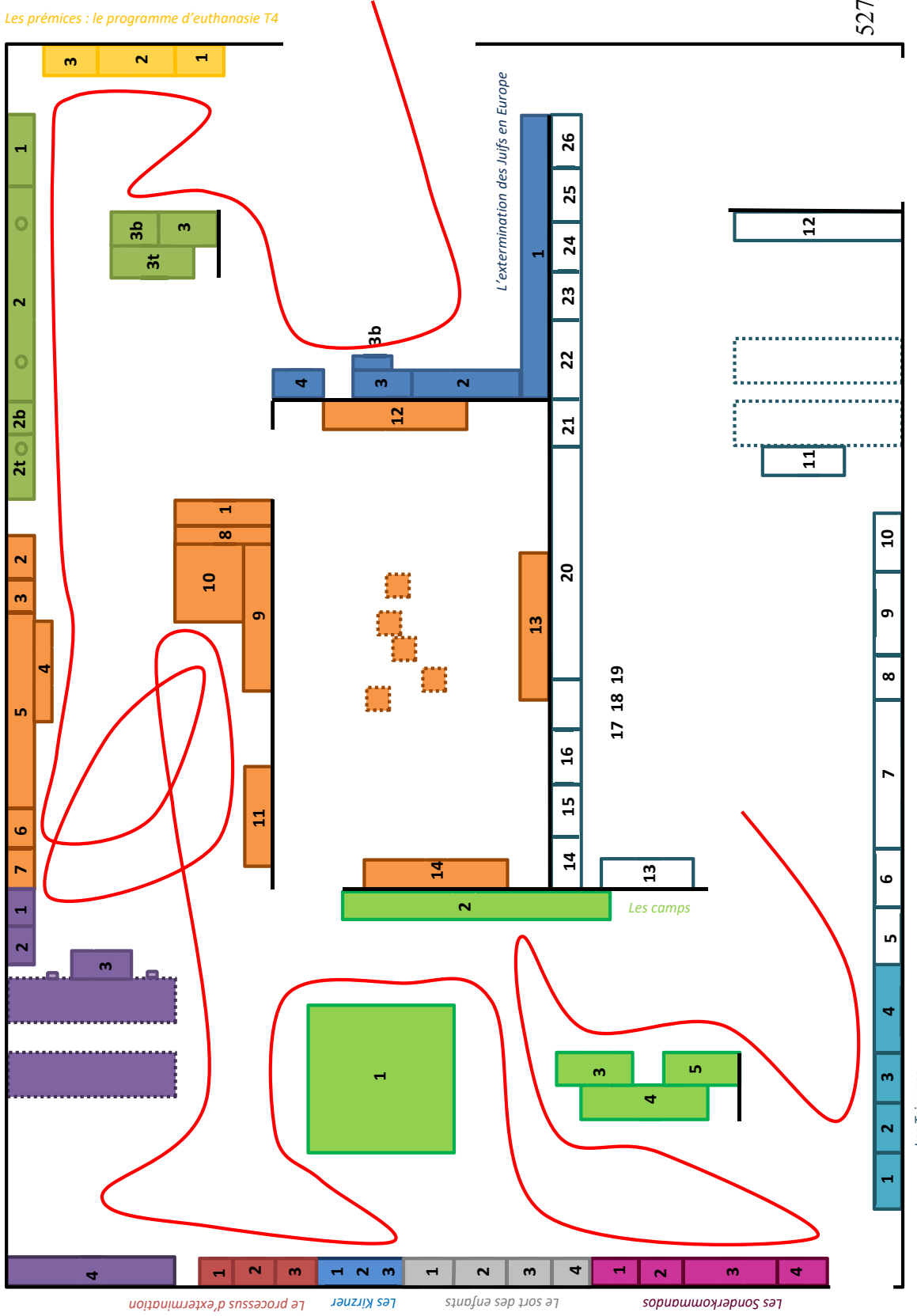
Le temps passé dans l'espace est de 13 minutes pour les deux élèves (contre une moyenne de 20 minutes pour le groupe), dans le cas de Pablo, 13'50 précisément, et 13'08 pour Mathéo. Les deux élèves passent le plus de temps dans trois zones d'exposition : la zone consacrée à la persécution, celle dédiée à l'extermination de proximité, enfin celle évoquant les Sonderkommandos pour Mathéo et celle des ghettos pour Pablo. Cette différence s'explique par le fait que Pablo regarde assez précisément un film ce que ne fait pas Mathéo dans cette zone.

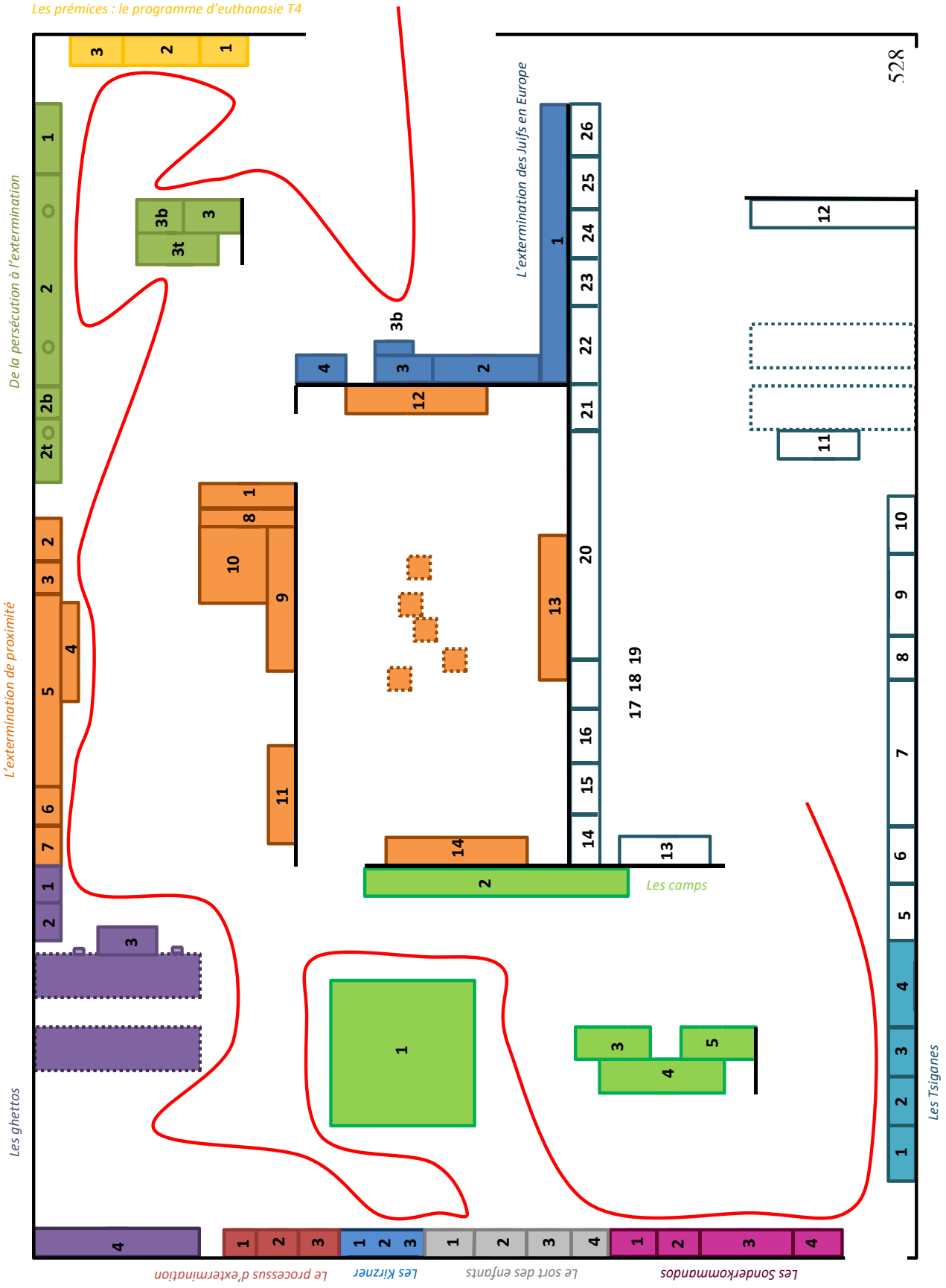
Pablo a un déplacement dans l'espace marqué par un temps plus long que le reste du groupe dans la zone dédiée à l'extermination de proximité et suit un trajet différent. Mathéo suit un trajet linéaire qui correspond au déplacement type du groupe d'élèves.

Si les temps passés dans les différentes parties de l'espace d'exposition montrent que trois parties du musée sont plus vues que les autres, à chaud, juste après l'expérience, Pablo déclare être « *un peu perturbé* » « *qu'au niveau de la visite c'est vrai que c'était poignant, franchement ça marque, ça marque bien toutes les mises en scène* ». La mise en scène est de suite mise en avant par Pablo qui explique que

celle-ci touche « *morale*ment ». Il ne met pas de zones en avant, il pointe une impression d'ensemble, un ressenti. Cette visite ne le surprend pas, il s'attendait à des images difficiles mais pour autant pas aussi fortes. Il ne dit pas avoir appris quelque chose de nouveau. Mathéo, lui, déclare ne « *rien avoir appris* » de plus qu'au lycée, « *il y a une partie que j'ai déjà vue en cours, plus tous les documentaires qui passent très souvent* ». Cependant, il pointe le fait que les lettres, les témoignages, et quelques photographies sont prenants.

Au sortir de leur visite, les deux élèves mettent de suite en avant le fait qu'ils n'ont rien découvert, ni appris quelque chose de plus lors de cette expérience. Néanmoins, celle-ci a perturbé moralement, choqué les deux garçons qui le disent sans précision mais sans aucune gêne.





2. Durée globale de la visite

Le temps passé dans l'espace par Pablo est de 13'50 secondes et de 13'08 pour Mathéo. Ce temps est calculé sur place par chronométrage et en visionnant le film une fois la visite réalisée. Ce temps global de visite comprend le temps consacré à chaque zone d'exposition. Le déplacement de Pablo avec des retours en arrière (dans la zone « l'extermination de proximité ») a entraîné un décrochage du suivi par les lunettes sur quelques zones d'exposition. Nous pouvons voir ce phénomène sur le plan par les cercles dans la zone orange. Mathéo a un déplacement linéaire.

En considérant cela, E1-Pablo et E8bis-Mathéo consacrent dans les zones d'exposition les durées suivantes :

Zone les prémices : 23 secondes pour E1 (Zones 1 du graphique de la page suivante) et 49 secondes pour E8bis. Le temps passé à regarder les expôts est moindre, les deux élèves y passant moins de 20 secondes.

Zone de la persécution à l'extermination : 3'40 pour E1 et 2'29 pour E8bis contre en moyenne 4'22 pour le groupe. (Zone 2) Mais le temps passé précisément sur des expôts est de 50 secondes selon le graphique ci-dessous pour E8bis et de 1'20 secondes pour E1. Le temps passé réellement dans l'espace est plus conséquent, j'y reviendrai dans l'analyse de la zone.

Zone de l'extermination de proximité : 4'03 (contre 2'88 en moyenne pour le groupe) (Zone 3-4) pour E1 qui fait un aller et retour sur la fosse sur le sol, et 3'48 pour E8bis qui y passe plus du temps également que la moyenne du groupe.

Zone les ghettos : E1 reste plus d'une minute (Zone 5) alors qu'E8bis y reste 40 secondes.

Zone le processus d'extermination : 55 secondes pour E1 et 1'27 pour E8bis.

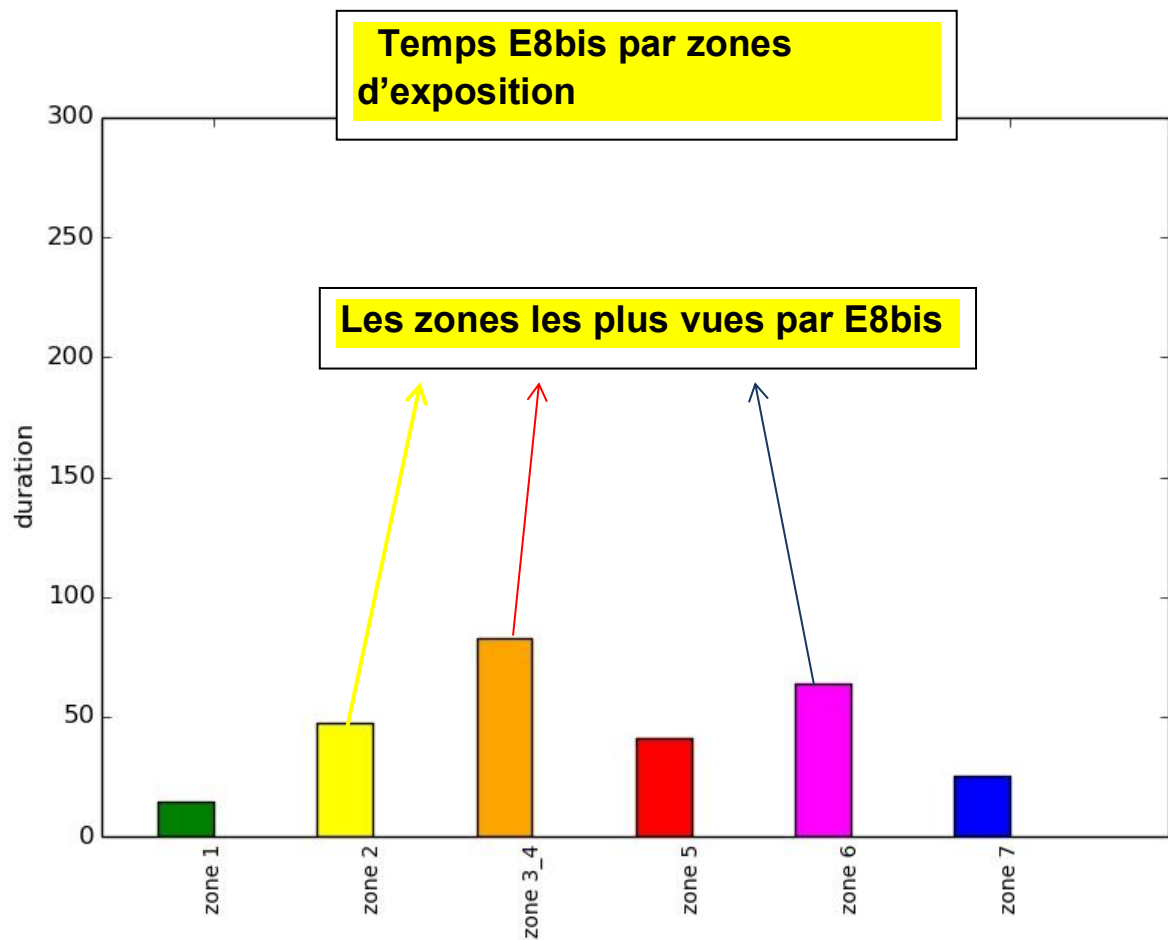
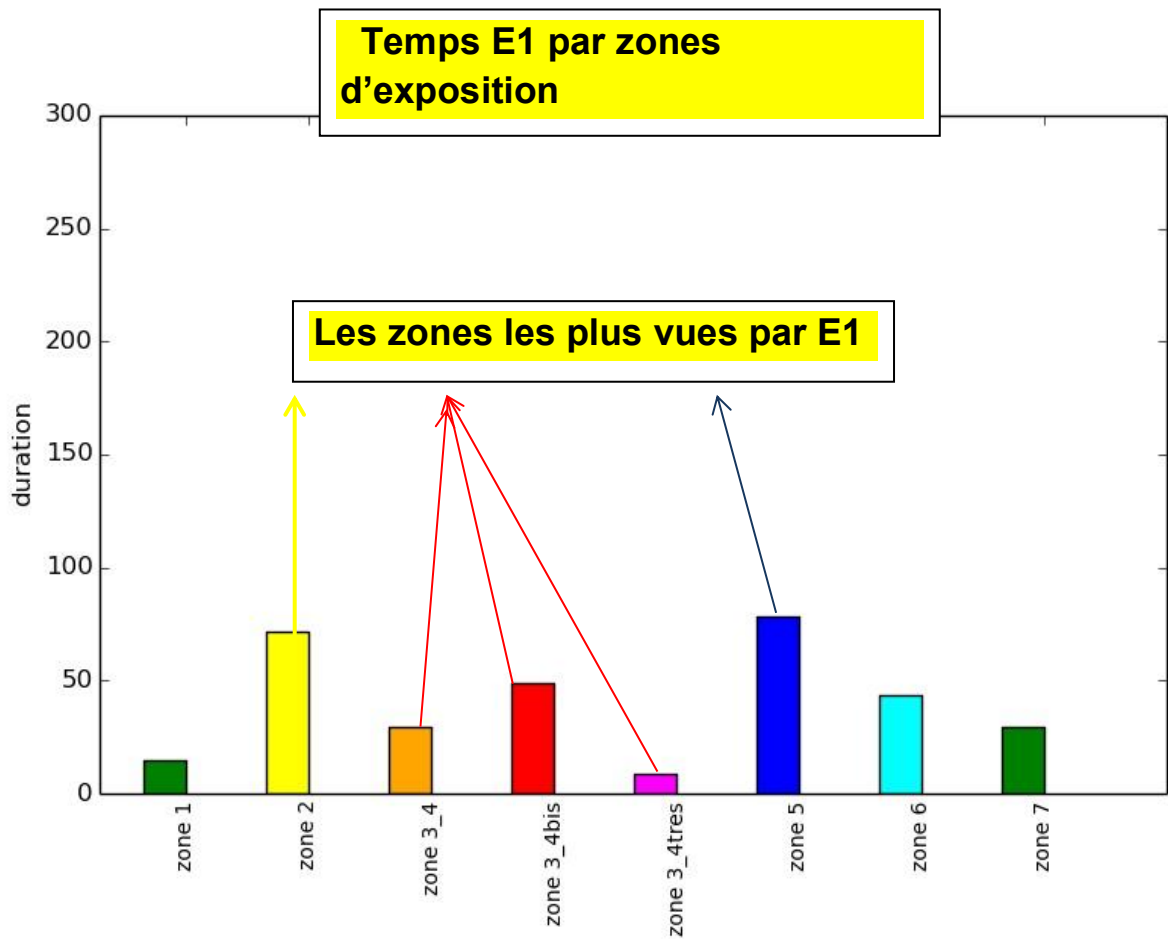
Zone les Kirzner : 37 et 41 secondes, soit un temps presque identique.

Zone le sort des enfants : E8bis y passe réellement au contraire de E1, et pour une durée de 1'29 secondes.

Zone les camps : Si E1 y reste 1', E8bis y passe 2'51 ce qui est conséquent.

Zone les Sonderkommandos : E8bis reste plus de 3' dans cet espace (zone 6) et regarde fixement pendant plus de 1 minute les expôts alors qu'E1 y reste 1'15 en observant les expôts pour un peu moins de 50 secondes.

Zone les Tsiganes : 1'24 (Zone 7) pour E8bis qui regarde les expôts avec détail pendant 30 secondes alors qu'E1 y passe peu de temps, 40 secondes.



Je vais centrer l'analyse sur les zones les plus vues par les deux élèves et qui sont communes, à savoir, « de la persécution à l'extermination », « l'extermination de proximité », « les Sonderkommandos » et pour cela, je dispose de deux données : le temps passé sur chaque expôt de la zone (duration) mais aussi le film du regard de l'élève pour quelques éléments et non la totalité des expôts en raison du déplacement de Pablo.

Si trois zones de l'espace scénographique sont les plus vues, quels sont les expôts marquants pour les élèves ?

Après que les élèves aient réalisé la visite, une question leur est posée : « Qu'est ce qui t'a le plus marqué ? ».

Pour Pablo, les « *visages sur les photos, ça m'a touché, c'est surtout ça* » alors que pour Mathéo ce sont les témoignages et les lettres qui sont présentés sur un fond rouge dans deux parties de l'espace d'exposition qui marquent, qui sont ce « *qui est le plus prenant* ». Les expôts marquants sont donc liés aux témoignages directs de la Shoah : visages des victimes dans les photographies et les films, mots d'un bourreau et d'une victime dans des écrits adressés à des membres de leurs familles.

Cinq mois après, l'ambiance générale de l'espace apparaît à Pablo comme « *pesante* », il termine l'entretien individuel par cela, précisant que « *la lumière de l'espace met dans l'atmosphère* », et cite le jeu de lumières de la scénographie, les textes sont éclairés, les expôts dans des zones plus sombres. Pablo précise même qu'il était tout seul dans cette exposition et qu'il a ressenti cette atmosphère pesante. Il retient comme expôt marquant les images sans préciser lesquelles, mais les visages vus dans les photographies et les vidéos avaient été évoqués après la visite. Mathéo cite les témoignages comme étant les expôts marquants, tous les témoignages lus et surtout celui du policier autrichien. Ce qui est présent dans les témoignages est qualifié de « *terrible* ». Comme Pablo, Mathéo donne son avis sur la scénographie qu'il qualifie « *d'intuitive* », « *de pédagogique* », alliant des textes courts, des objets, des photographies. Il établit même une comparaison avec un musée du chocolat à Bayonne en s'excusant de le faire, mais précise que dans ce cas, la visite fut intéressante car longue, avec des textes longs et peu évidents à lire

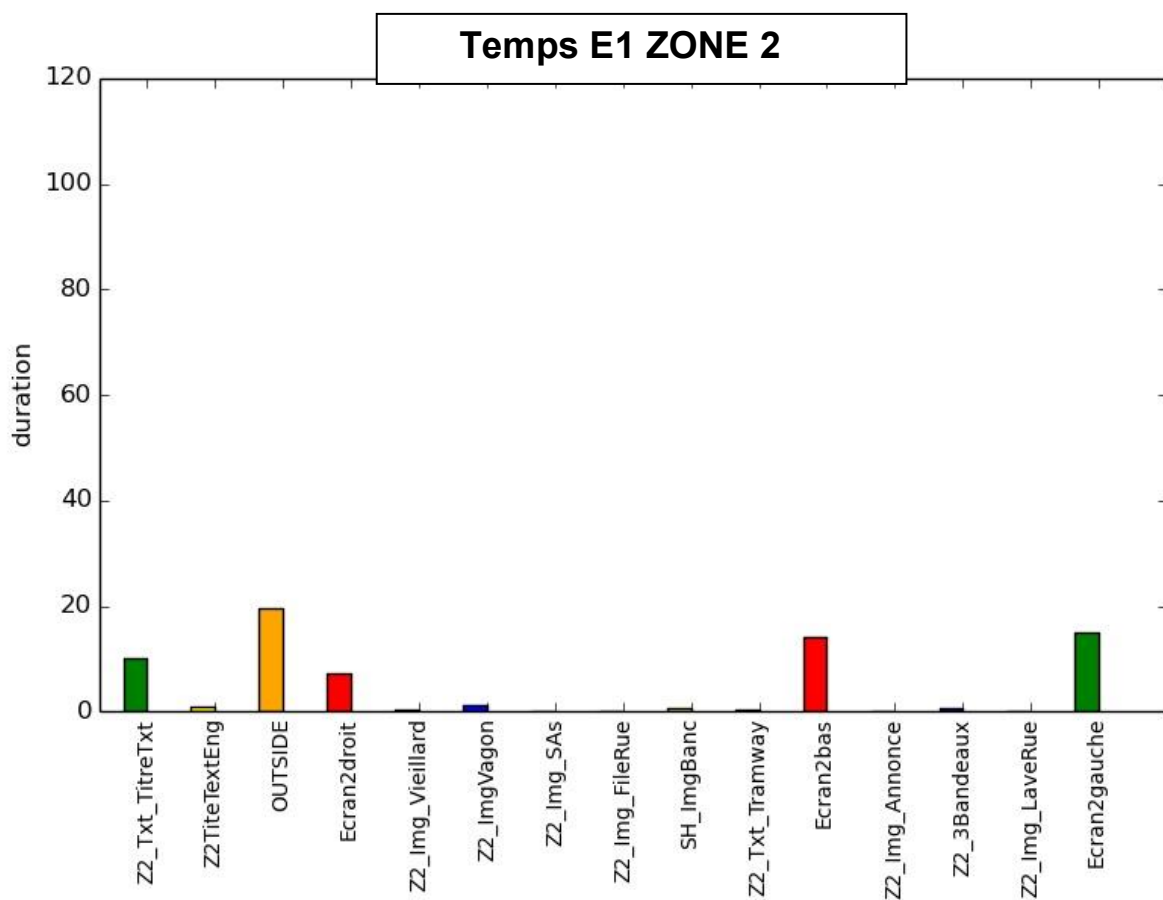
Je vais rentrer plus en avant dans l'analyse des trois zones marquant en posant les questions suivantes :

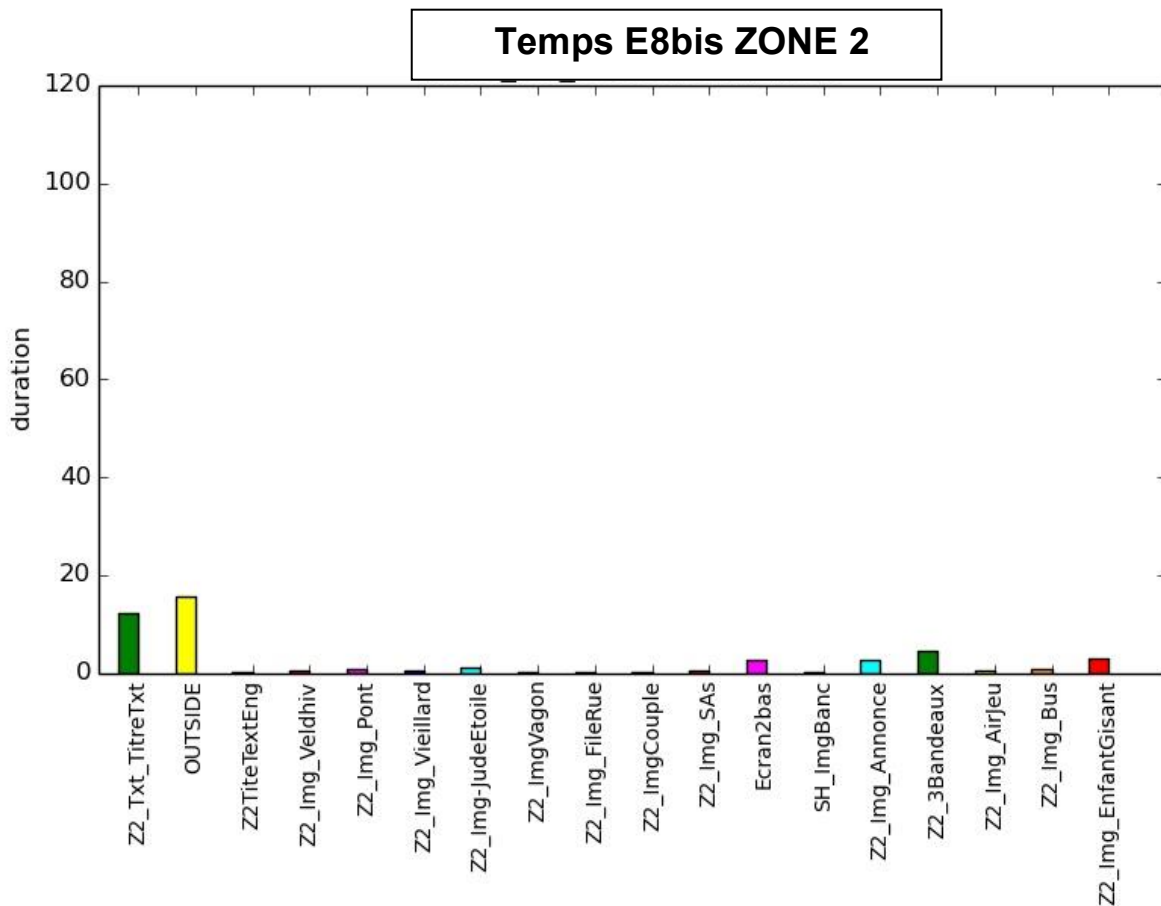
- Qu'est-ce qui semble attirer le plus le regard des deux élèves dans chaque zone ?
- Quel chemin du regard pour les deux élèves sur les expôts marquants dans chaque zone ?
- Quels propos tenus sur ceux-ci ?

3. Etude de la visite de la zone 2, de la persécution à l'extermination

Zone de la persécution à l'extermination : 3'40 pour E1 et 2'29 pour E8bis contre en moyenne 4'22 pour le groupe. (Zone 2)

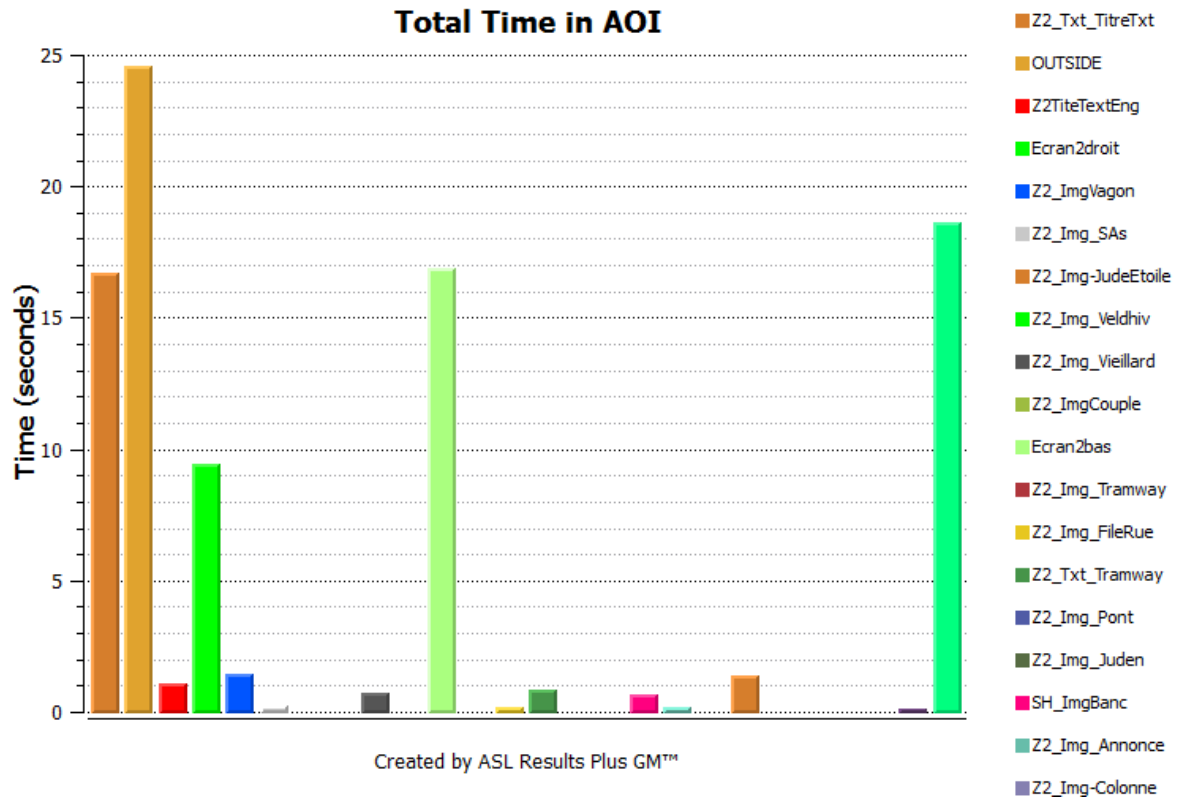
- Qu'est-ce qui semble attirer le plus le regard pour les de élèves dans cette zone ?



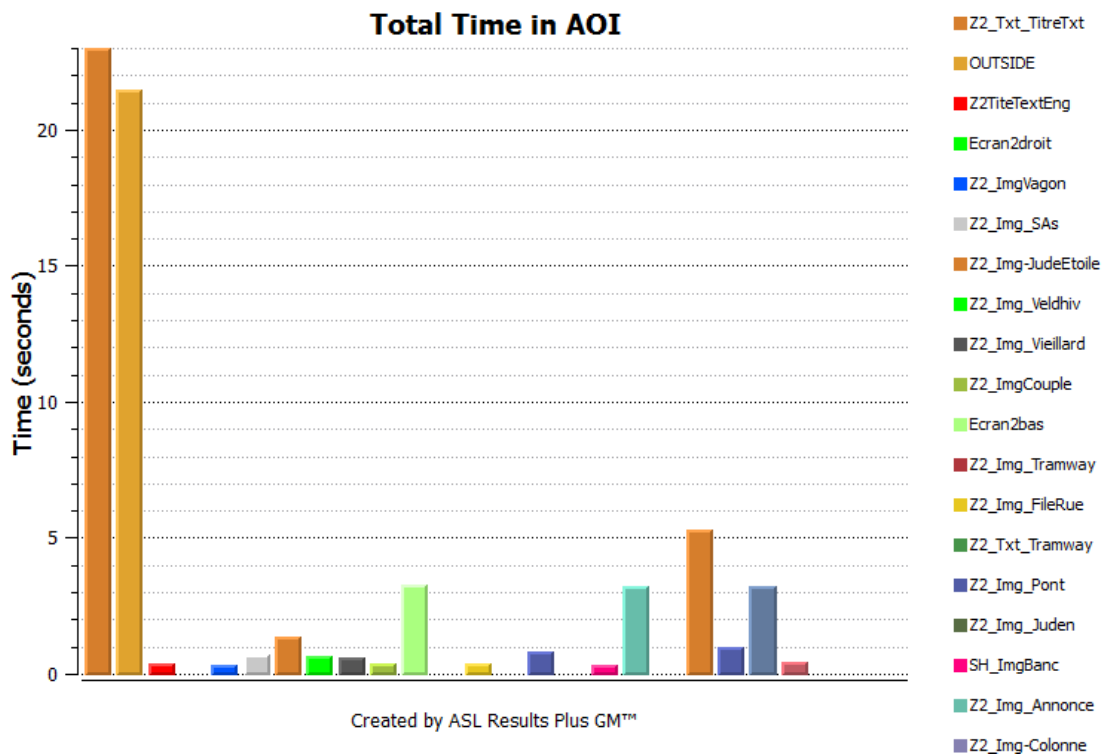


Face à ce mur de photographies, que regarde le plus Pablo ?

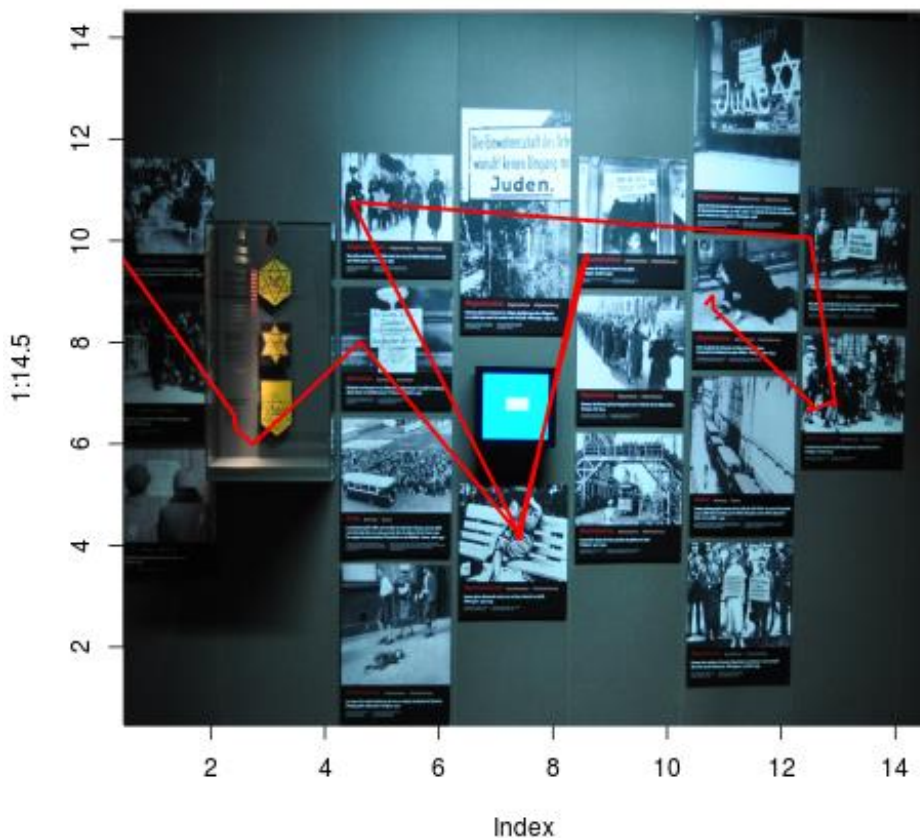
Les trois écrans vidéo : nous retrouvons sur le graphique ci-dessous plus précis le temps passé en secondes : 9, 17 et 19 secondes sur les trois écrans incrustés sur le mur, ce qui est plus conséquent que le temps passé face aux photographies, moins d'une seconde.



Pour Mathéo, les écrans sont très peu regardés et les photographies font l'objet d'un balayage assez rapide.

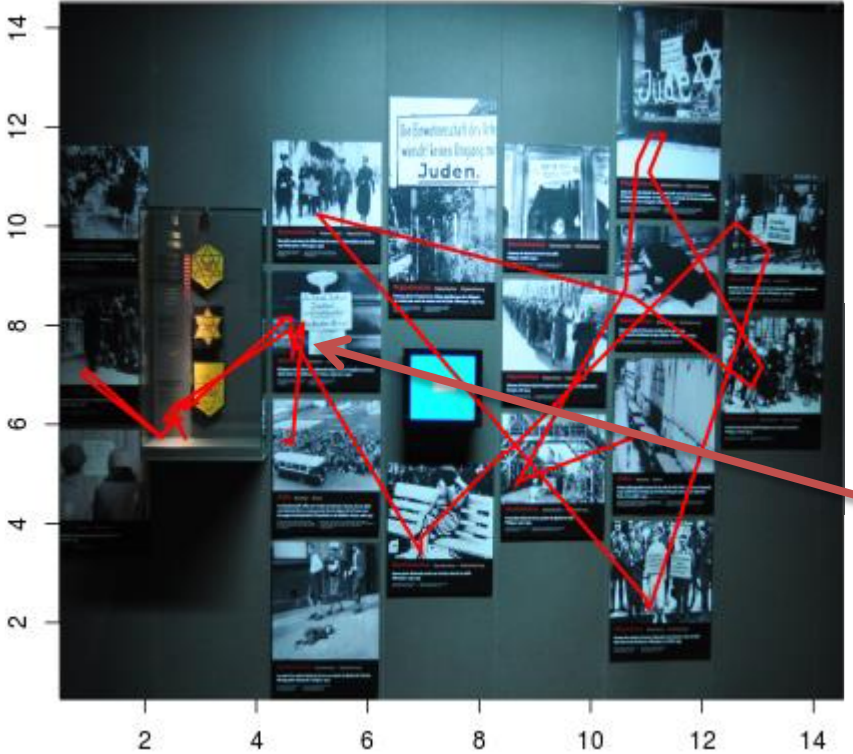


Face au **mur de photographies**, Pablo parcourt une partie des images en évitant le bas du mur.

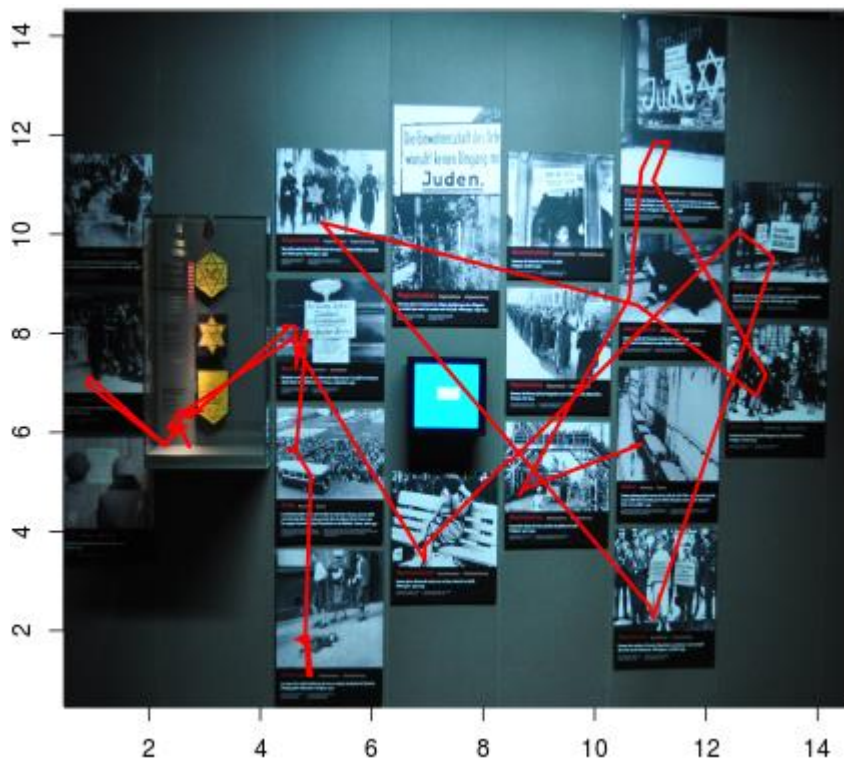


Lors du focus d'après visite, Pablo ne fait aucun commentaire sur ce mur de photographies contrairement à d'autres élèves qui évoquent des images vues dans ce mur d'exposition. Cinq mois après, il se souvient avec confusion de l'espace. En effet, il en parle en renvoyant à des vidéos de témoignages qui se trouvent à proximité. Cependant, il met en avant une photographie, celle du vieillard gisant sur le sol. Il insiste sur cet aspect violent en regardant le film de sa visite et établit de suite le lien avec la vidéo qui se trouve en fin d'espace. Cette dernière présente une exécution de Juifs dans un fossé. « *Le fait d'exposer cela directement, c'est violent* ». Pablo demande même si les enfants peuvent voir cette partie de l'espace.

Mathéo entre dans le mur de photographies par l'image de la Rafle du Vel d'Hiv



Le parcours suivi par Mathéo est marqué par un regard linéaire, c'est-à-dire sans heurts, sans allers-retours sur telle ou telle image. Seules les images de l'enfant gisant et d'un écriteau précisant que le magasin est interdit aux Juifs sont regardées avec plus de précisions.



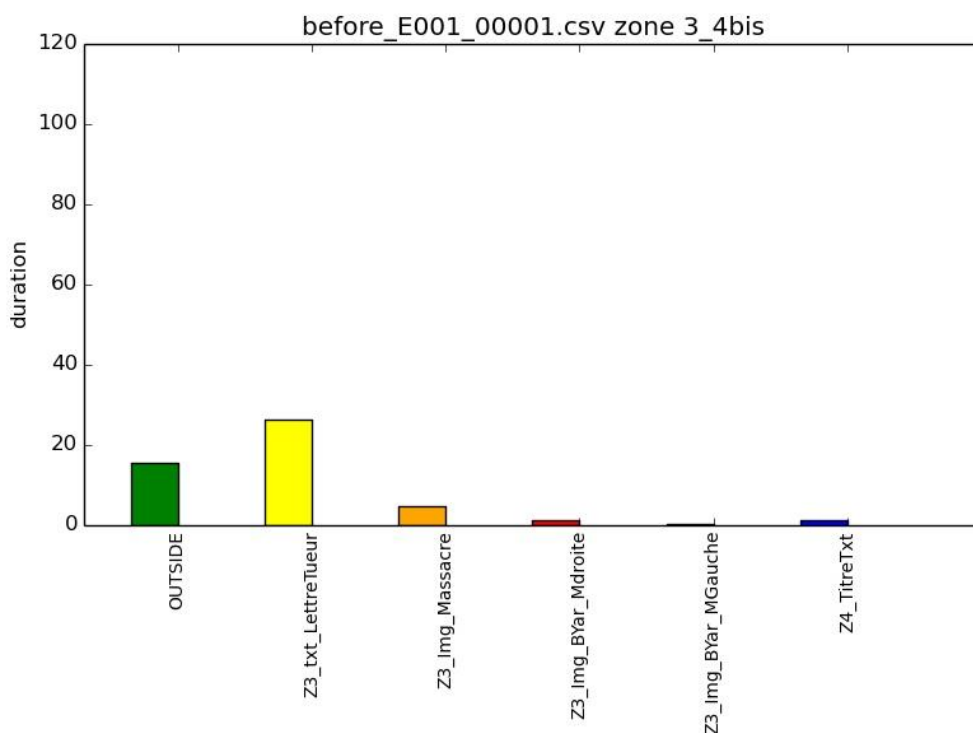
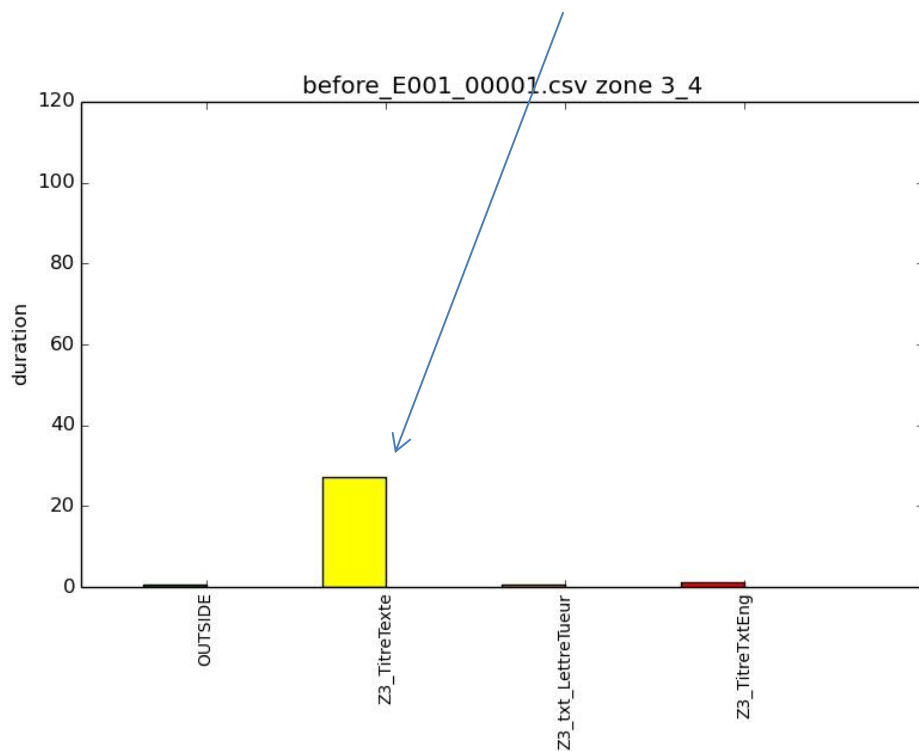
Le regard de l'élève sur la photo de l'enfant gisant part du car à Drancy situé juste au-dessus. Puis les yeux fixent d'abord le corps de l'enfant puis la légende.

La lecture de ce mur d'images se termine avec cette photographie.

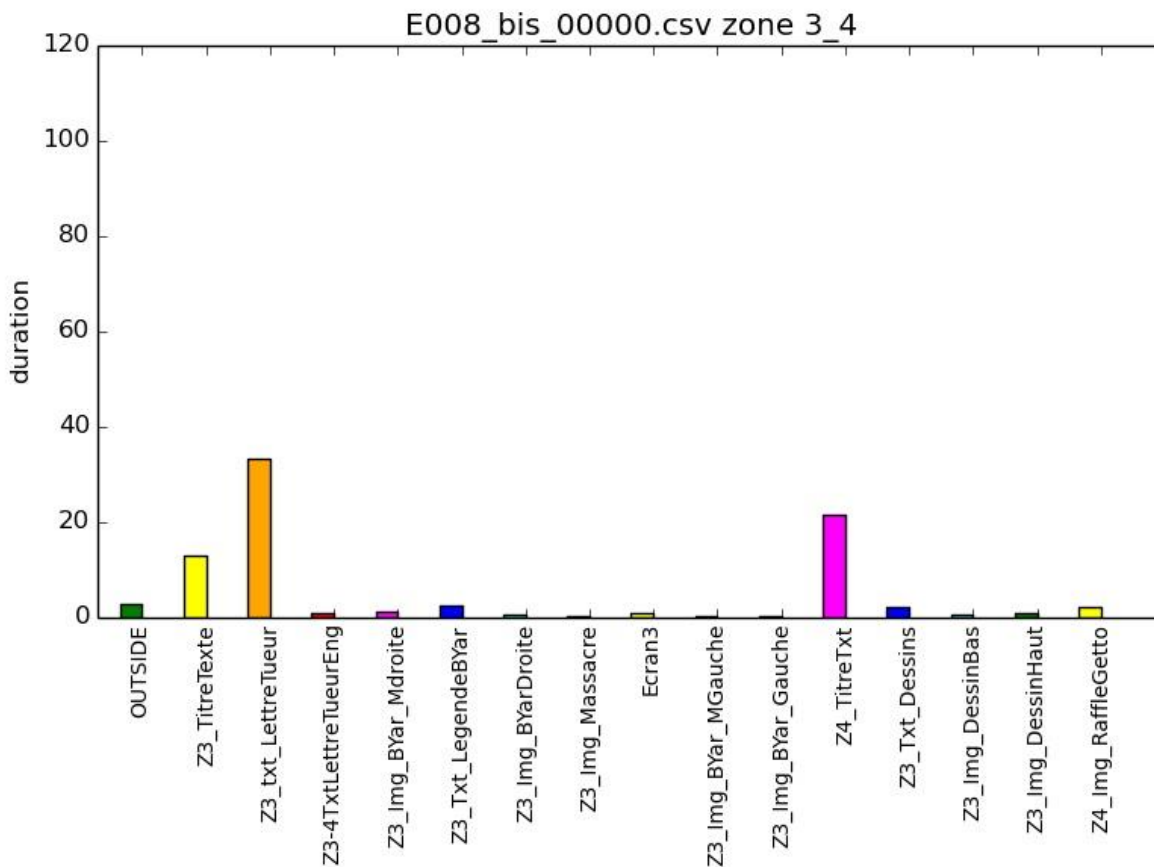
Lors du focus d'après visite, Mathéo ne fait pas de commentaires précis sur ces images. Cinq mois après, en regardant le film de sa vidéo, il ne se souvient pas vraiment de ce mur d'images. Il fait très peu de commentaires et je dois lui préciser où se situait le mur de photographies. Cette partie de l'exposition ne le marque pas.

4. Etude de la visite de la zone 3-4, l'extermination de proximité

Dans cette zone d'exposition, Pablo commence par lire le texte historique introductif, comme il le fait dans toutes les zones.



La lettre du policier autrichien concentre ensuite son attention avec 28 secondes de fixation.

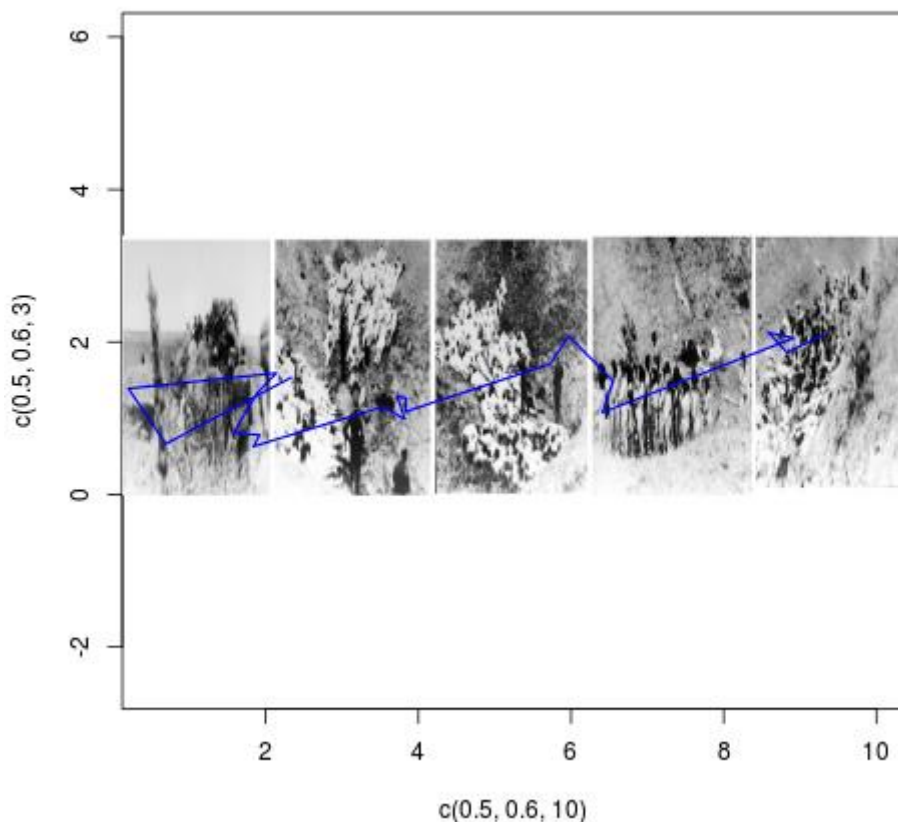


Mathéo lit d'abord le texte historique et comme Pablo consacre le plus de temps à la lecture de la lettre du policier autrichien. (82 secondes face au texte et un peu moins de 40 secondes en fixation)

Dans les deux cas, les objets présentés en vitrine sont regardés assez rapidement, 14 secondes pour Pablo et 3 secondes pour Mathéo.

Le temps passé dans cette partie de l'exposition est de 4'03 contre 2'88 en moyenne pour le groupe pour Pablo qui fait un aller et retour sur la fosse sur le sol, et 3'48 pour Mathéo qui y passe plus du temps également que la moyenne du groupe.

Le temps des deux élèves est essentiellement consacré à la lecture d'un témoignage écrit. Si pour Pablo, les photos de massacre donnent lieu à fixation, pour Mathéo, la fixation est quasi inexistante.



Pablo regarde la série de photos de Mizocs pendant 9 secondes alors que les images de Babi Yar sont balayées très rapidement.

Le témoignage « *m'a marqué* » affirme Mathéo lors du visionnage de son film de sa visite cinq mois après. Il ne fait par contre aucun commentaire sur les images de massacres, celles de Babi Yar, et ne mentionne que les corps entassés.

Pablo ne se souvient pas dans un premier temps de la lettre du policier autrichien et dans l'échange avec moi, finit par déclarer « *oui cela me revient* » sans détailler le contenu de celle-ci. Par contre, les images de massacres, comme celles de Mizocs l'ont marqué, Pablo le déclare, les fossés et les corps l'ont marqué. Ces deux éléments sont visibles sur les photographies.

Suivons la lecture réalisée par les deux élèves du texte témoignage du policier Autrichien.

Tout d'abord, l'entrée dans le texte diffère. Pour Pablo, elle se fait par le mot « nourrisson. »

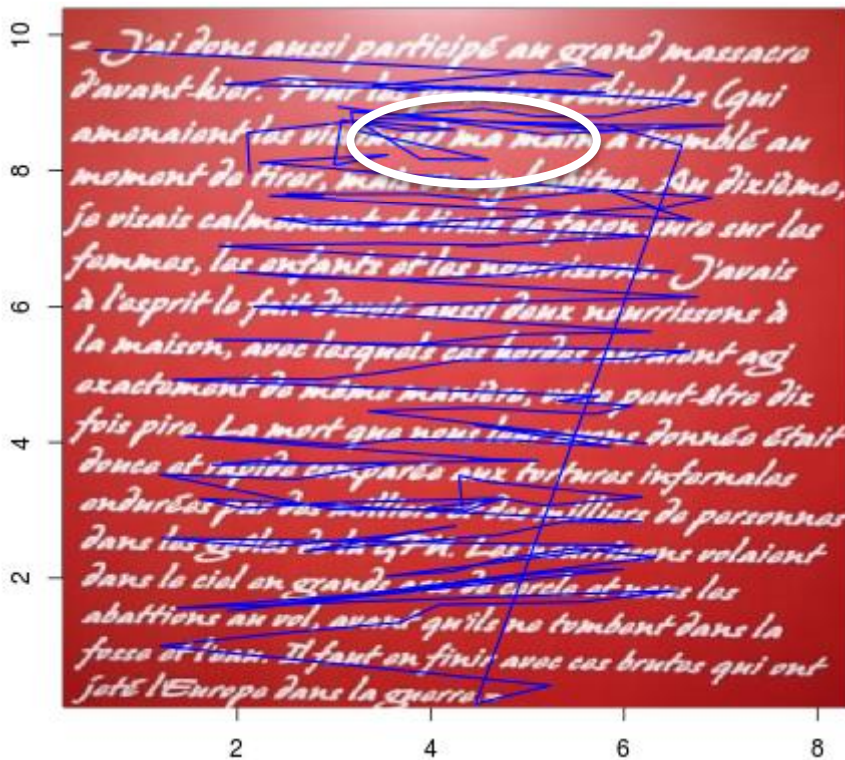
10 - J'ai donc aussi participé au grand massacre
d'avant-hier. Pour les premiers véhicules (qui
amenaient les victimes) ma main a tremblé au
8 moment de tirer, mais on s'y habitua. Au dixième,
je visais calmement et tirais de façon sûre sur les
6 femmes, les enfants et les nourrissons. J'avais
à l'esprit le fait d'avoir aussi deux nourrissons à
la maison, avec lesquels ces hordes auraient agi
4 exactement de même manière, voire peut-être dix
fois pire. La mort que nous leur avons donnée était
2 douce et rapide comparée aux tortures infernales
endurées par des milliers et des milliers de personnes
dans les égouts de la GPH. Les nourrissons volaient
dans le ciel en grands arcs de cercle et nous les
abattions au vol, avant qu'ils ne tombent dans la
fosse et l'eau. Il faut en finir avec ces brutes qui ont
jeté l'Europe dans la guerre.-

2 4 6 8

Pour Mathéo, l'entrée dans le texte se fait par la première ligne, le départ du texte.

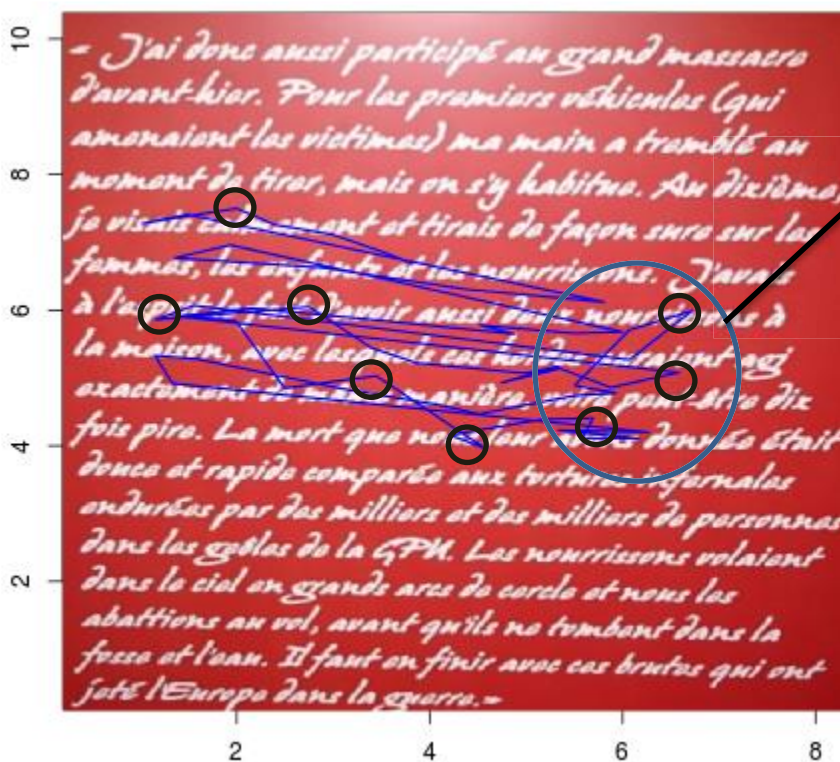
10 - J'ai donc aussi participé au grand massacre
d'avant-hier. Pour les premiers véhicules (qui
8 amenaient les victimes) ma main a tremblé au
moment de tirer, mais on s'y habitua. Au dixième,
je visais calmement et tirais de façon sûre sur les
6 femmes, les enfants et les nourrissons. J'avais
à l'esprit le fait d'avoir aussi deux nourrissons à
la maison, avec lesquels ces hordes auraient agi
4 exactement de même manière, voire peut-être dix
fois pire. La mort que nous leur avons donnée était
2 douce et rapide comparée aux tortures infernales
endurées par des milliers et des milliers de personnes
dans les égouts de la GPH. Les nourrissons volaient
dans le ciel en grands arcs de cercle et nous les
abattions au vol, avant qu'ils ne tombent dans la
fosse et l'eau. Il faut en finir avec ces brutes qui ont
jeté l'Europe dans la guerre.-

2 4 6 8



Mathéo a ensuite une lecture linéaire du texte. Il va du début à la fin sans fixations. Un seul espace (dans le cercle) montre sur le chemin du regard une interrogation du regard : « ma main a tremblé. »

Pour Pablo, une fois la lecture entamée, les fixations et les saccades montrent que le passage où l'auteur mentionne ses propres enfants le questionne, l'interroge, et le surprend.



Passage du texte qui l'interroge (Pablo) et il procède par allers et retours, saccades montrant une émotion à la lecture.

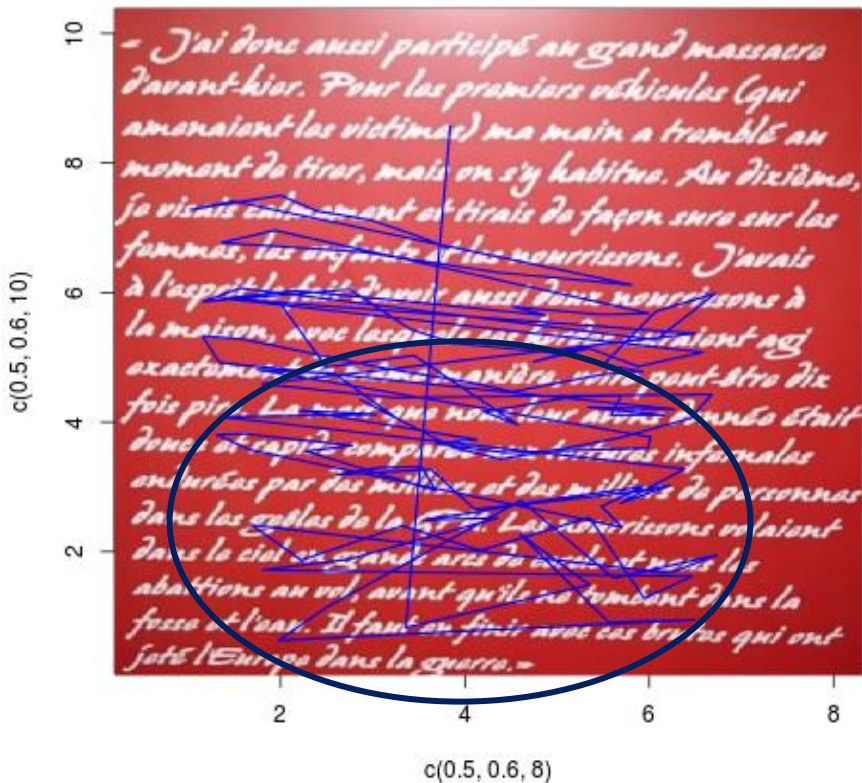
moment de tirer, mais on s'y habitua. Au dixième, je visais calmement et tirais de façon sûre sur les femmes, les enfants et les nourrissons. J'avais à l'esprit le fait d'avoir aussi deux nourrissons à la maison, avec lesquels ces horribles créatures agi exactement de la même manière, voire peut-être dix fois pire. La main que nous leur avons donnée était douce et rapide comparée aux tortures infernales endurées par des milliers et des milliers de personnes dans les geôles de la GPM. Les nourrissons volaient dans le ciel en grands arcs de cercle et nous les abattions au vol, avant qu'ils ne tombent dans la fosse et l'eau. Il faut en finir avec ces brutes qui ont jeté l'Europe dans la squarre. =

c(0.5, 0.6, 8)

La lecture se poursuit ensuite par des saccades répétées allant de la ligne lue à celles lues auparavant.

10 - J'ai donc aussi participé au grand massacre d'avant-hier. Pour les premiers véhicules (qui amenaient les victimes) ma main a tremblé au moment de tirer, mais on s'y habitua. Au dixième, je visais calmement et tirais de façon sûre sur les femmes, les enfants et les nourrissons. J'avais à l'esprit le fait d'avoir aussi deux nourrissons à la maison, avec lesquels ces horribles créatures agi exactement de la même manière, voire peut-être dix fois pire. La main que nous leur avons donnée était douce et rapide comparée aux tortures infernales endurées par des milliers et des milliers de personnes dans les geôles de la GPM. Les nourrissons volaient dans le ciel en grands arcs de cercle et nous les abattions au vol, avant qu'ils ne tombent dans la fosse et l'eau. Il faut en finir avec ces brutes qui ont jeté l'Europe dans la squarre. =

La lecture se fait tout du long avec des saccades montrant un chemin du regard allant des phrases lues en amont aux phrases lues par la suite.



La zone entourée en noir sur cette image montre l'espace de questionnement, d'interrogation de Pablo. En effet, les saccades indiquent que la lecture n'est pas aussi facile que celle du texte introductif qui est plus linéaire. Cinq mois après, il m'indique ne pas se souvenir de ce texte qui a pourtant donné lieu à une lecture particulière. Dans un premier temps, il le confond puis en lui expliquant rapidement le contenu, il me coupe la parole et mentionne, « *oui cela me revient* ».

La lecture ce texte est plus linéaire, avec moins de saccades pour Mathéo qui pourtant, cinq mois après, précise que ce dernier « *l'a marqué* » et dans le court échange sur ce témoignage, il reprend et dit que « *oui, ce texte m'a marqué* ». Or, rien, dans la lecture ne montre cela, à la différence avec Pablo qui a une lecture plus interrogative en apparence et qui semble avoir plus de mal à s'en souvenir. Mathéo dans le focus d'après visite parle beaucoup de ce texte.

Mathéo : « *moi ce qui m'a marqué sur le terme déshumaniser, la déshumanisation au niveau des soldats, c'est la lettre du policier allemand je ne sais plus non, autrichien, (coupé par Anne)*

Anne : *oui il prend l'habitude de tirer (coupé par Mathéo) sur les bébés (tout le groupe réagit), il les jette en l'air (coupé par Salomé oui)*

EQ : *tout le monde a lu cela* : réponse du groupe : *oui* et Mathéo poursuit : *et la photo du résistant polonais qui prend une photo des soldats qui brûlent des cadavres dans le camp.*

Mathéo : c'est paradoxal ce qu'il écrit car il dit qu'il leur donne une mort lente et il lance des bébés et il leur tire dessus ».

Dans cet extrait du focus d'après visite, nous pouvons voir à quel point la lecture du témoignage a bien impressionné Mathéo, qui insiste sur le côté horrible de la mort dite lente donnée aux juifs.

Cet élève a été choqué par ce témoignage et provoque l'échange au sein du focus :

« Mathéo : le truc des bébés je me suis quand même arrêté devant » dit-il lors du focus au Mémorial de Caen.

Anne : je ne me suis pas sentie choquée car depuis longtemps on est sensibilisé au sujet, on nous en a beaucoup parlé, donc plus rien ne me choque, même si de nombreux mots sont choquants et que je me suis dit que je ne me serais pas sentie de faire cela (coupée par E8bis)

Mathéo: un bébé quand même, quand tu l'imagines lancé, (coupé par Anne)

Anne : OUI c'est ignoble mais cela ne me choque plus (coupée par Mathéo)

Mathéo : imagine la tête du bébé

Anne : quand tu entends tout ce qui s'est fait, cela ne me choque plus, je trouve cela juste ignoble

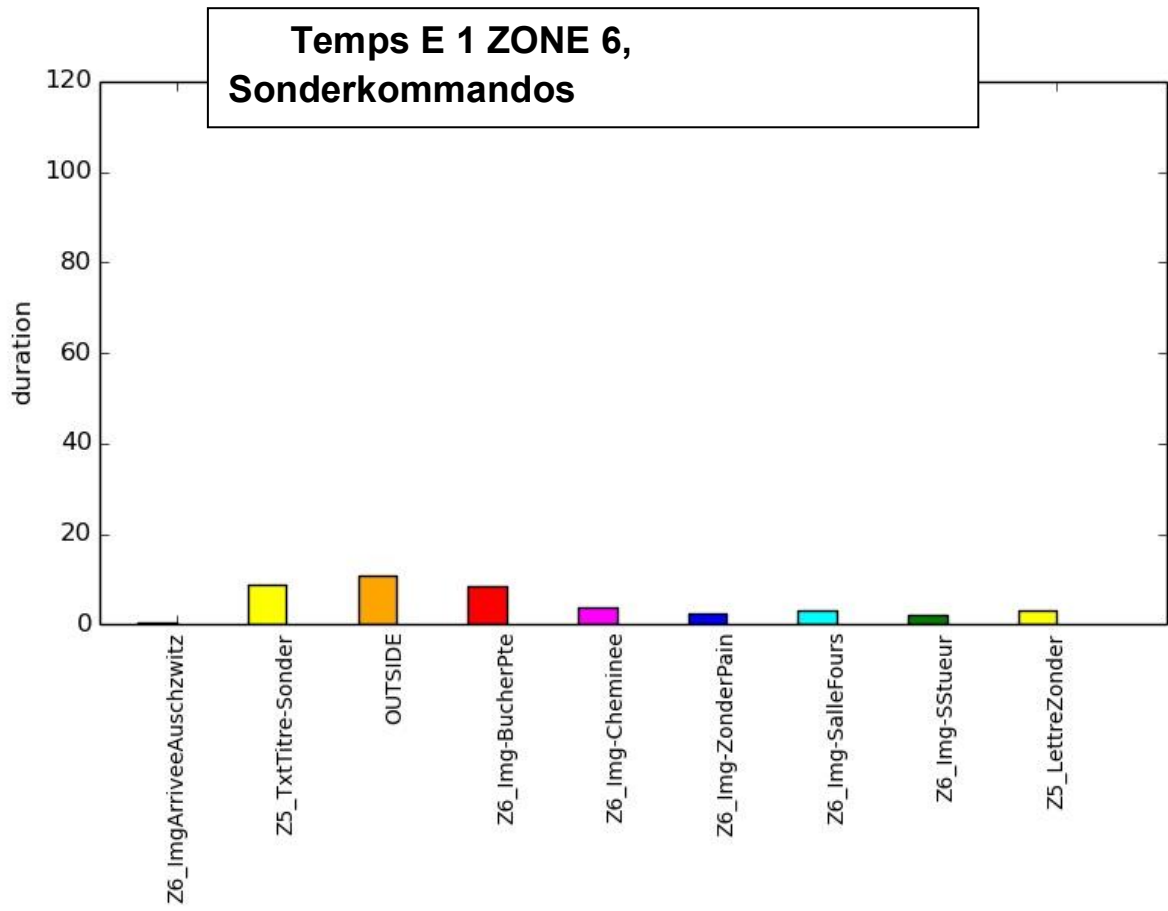
Sonia : quand il parle du bébé, jeter en l'air le bébé, on a l'impression d'être à la chasse, c'est horrible »

Dans l'autre focus, Pablo, qui a une lecture plus émotionnelle visiblement, réagit après un commentaire plus global d'un autre élève mais précise l'essentiel du texte, un « *coupable ordinaire* » qui décrit de façon simple ce qu'il a fait.

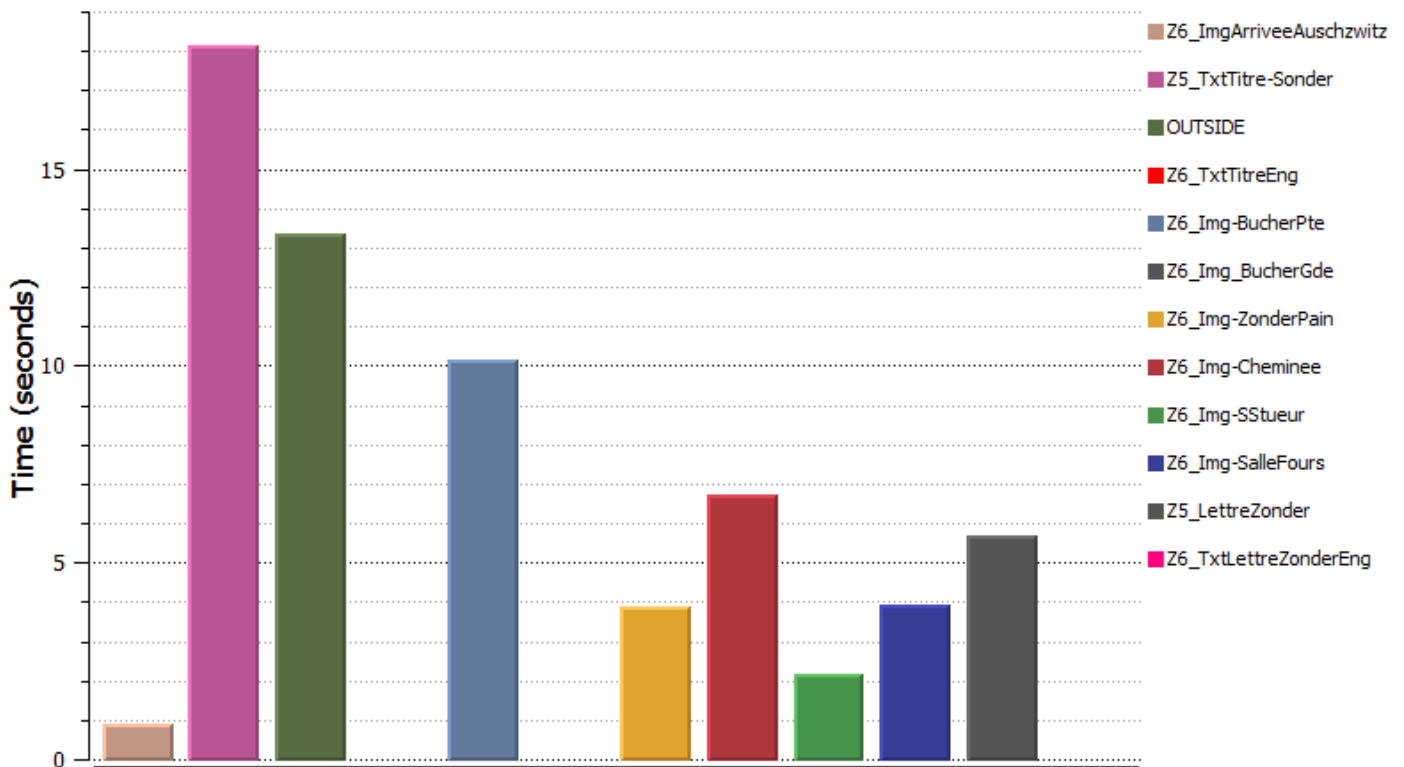
« Chloé : moi la partie, beaucoup de choses m'ont marquée, la partie sur le sort des enfants où l'on voit que même eux ne sont pas épargnés et étaient exécutés au même titre que les autres et sur la vidéo on le voit avec enfants assis par terre, on voit qu'ils sont en short même s'il fait froid et on voit leurs os à travers leurs jambes, du coup cette vidéo est difficile et dernière chose, la lettre qu'un gendarme je crois, adresse à sa femme et où il lui explique qu'il avait des difficultés à exécuter les personnes mais qu'après au bout de la 10^{ème} personne, finalement il était concentré, il ne ressentait plus rien à tirer sur des personnes innocentes (Coupé par Pablo , cela ne le dérangeait pas)

Pablo : j'ai lu la même chose EQ : et cela t'a marqué aussi ?

Pablo: oui c'est surtout, les textes comme cela, les images et l'ambiance de la pièce en général, j'étais seul dans la pièce, les images avec les morts, les visages des gens, l'atmosphère m'a bouleversé »

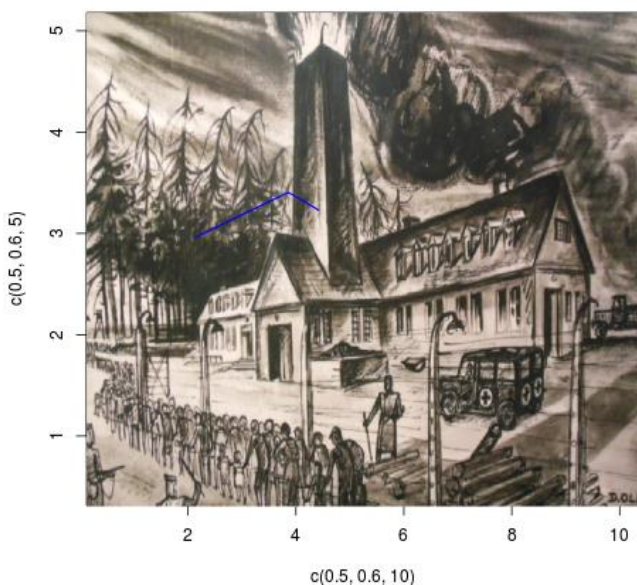


Total Time in AOI

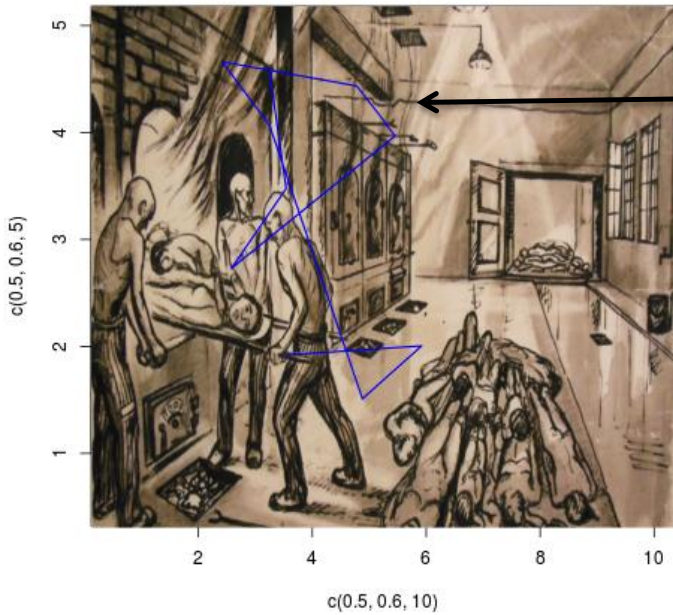


Created by ASL Results Plus GM™

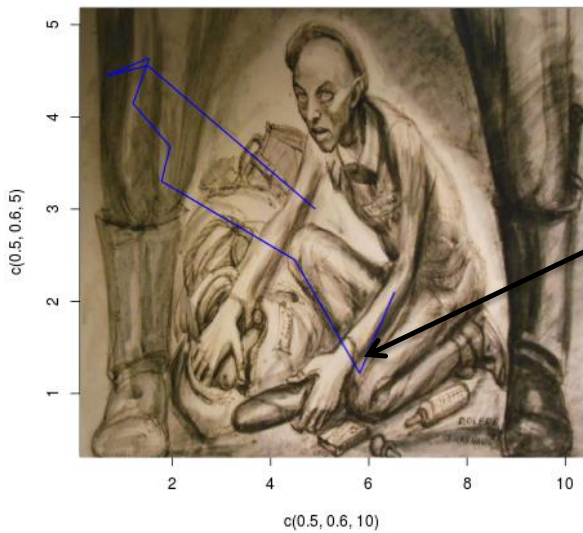
Le temps le plus long passé par Pablo dans cette zone correspond à la lecture du texte introductif. Sur les deux graphiques, nous pouvons identifier qu'il passe plus de temps à regarder les dessins qu'à lire le témoignage du Sonderkommando situé en fin de cet espace. L'élève confond encore cinq mois après les Sonderkommandos et les SS qui lâchaient le gaz depuis les ouvertures sur les chambres à gaz. Lors de cet échange, en reprécisant ce qu'il en est, il regarde avec attention les dessins et précise alors « *oui je m'en souviens de cela* ». Mieux, après avoir confondu les rôles des uns et des autres, Pablo me déclare que le « *fait de voir de dessins, m'a attiré, car c'était différent ce qui a été vu jusqu'alors* ».



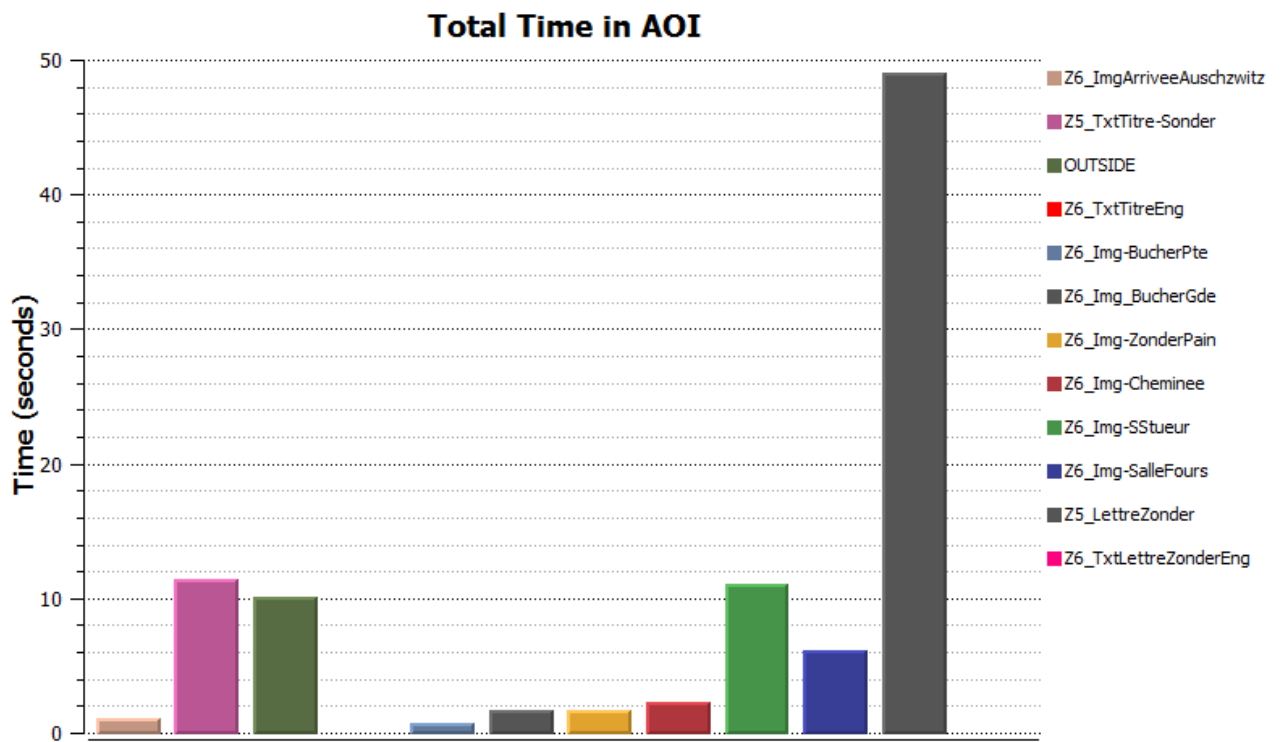
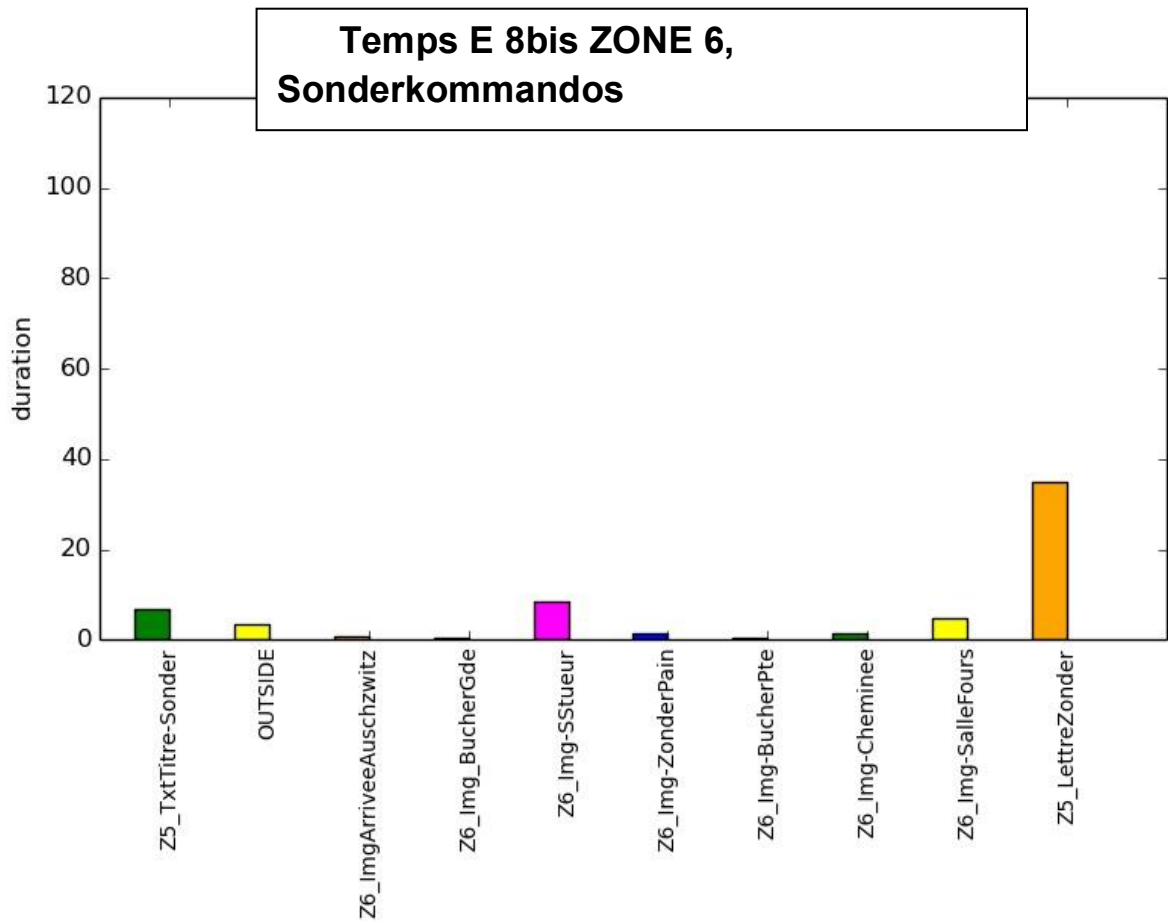
Le temps passé sur les dessins est très court, quelques secondes, avec quelques éléments qui sont fixés comme ici la cheminée et la forêt et aucune fixation sur la colonne de déportés et la fumée noire en arrière-plan.



Le regard se porte sur l'arrière-plan de l'image, l'élève situe les fours puis se rend par un mouvement direct sur les têtes des Sonderkommandos qui enfournent des corps (4 secondes de fixation de l'image).



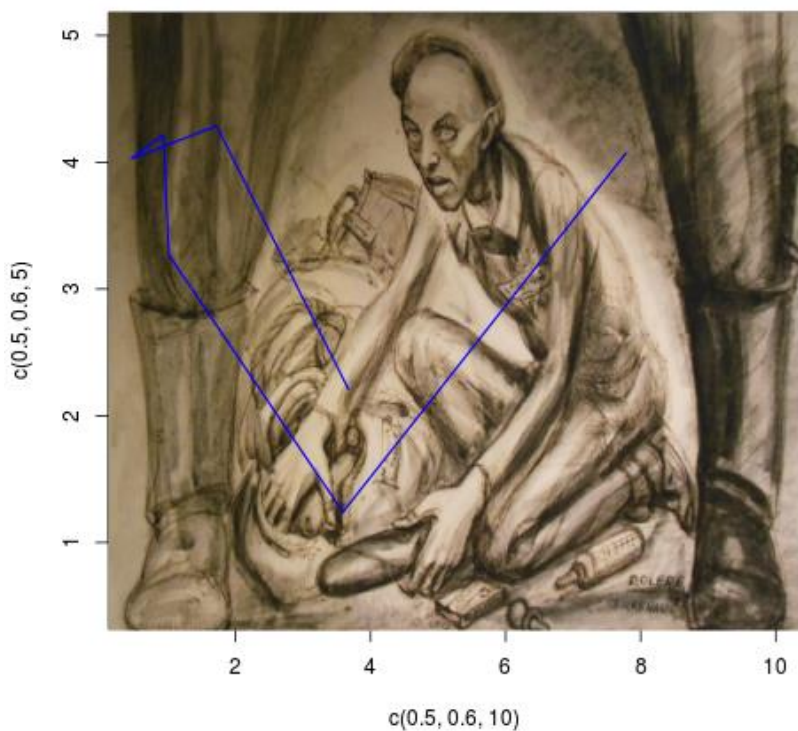
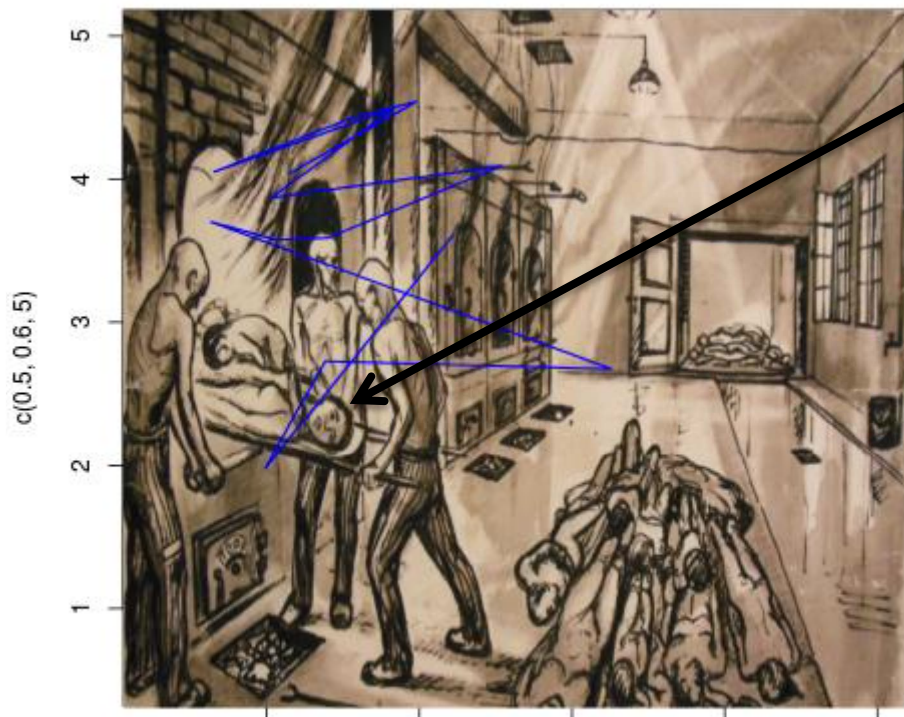
Pour ce dessin (zonderpain) moins de 4 secondes de fixation et de saccades avec un regard qui part de la main du déporté pour se rendre sur le centre de l'image puis la jambe en uniforme et retour vers le déporté.



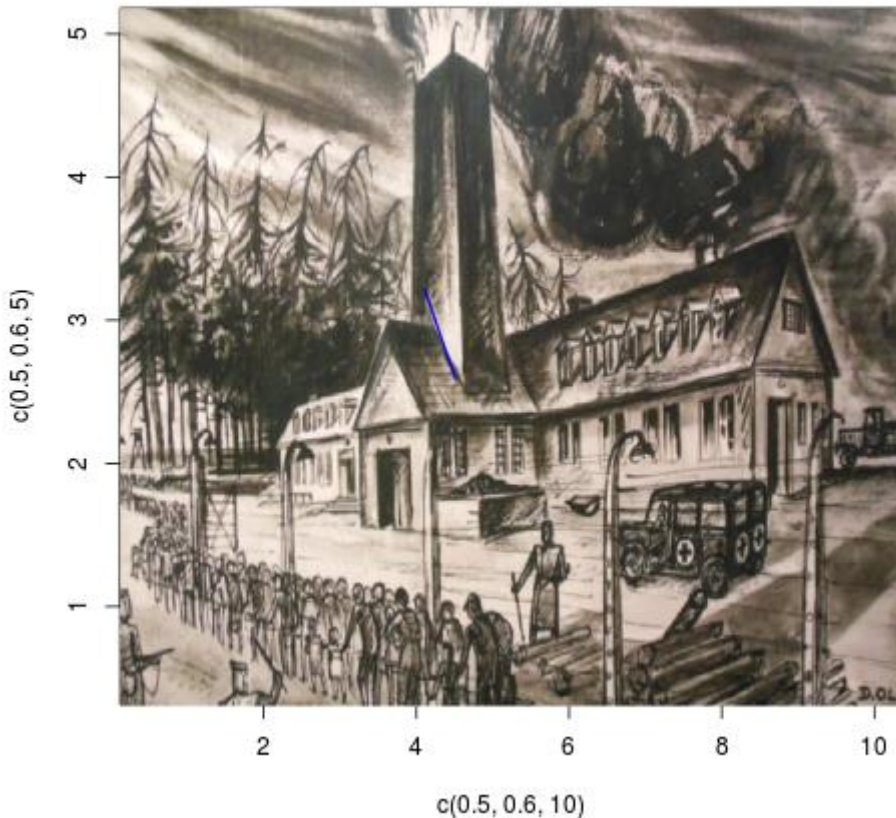
Created by ASL Results Plus GM™

A la différence de Pablo, Mathéo passe le plus de temps dans cette zone sur la lettre de témoignage du Sonderkommando.

Mathéo part du visage dessiné sur le brancard puis balaye du regard les déportés qui travaillent et enfin regarde l'arrière-plan. Le chemin du regard n'est donc pas de même nature que celui de Pablo (Temps sur le dessin : 6 secondes).



Moins de deux secondes sur ce dessin pour un regard qui part de la droite de l'image, partant du déporté vers le centre de l'image, le pain, puis se dirige vers la partie de l'uniforme visible, à gauche.



Enfin, comme pour Pablo, ce dessin est peu observé, la cheminée est le seul élément regardé.

Les deux élèves regardent les dessins de la même manière, de façon rapide et à l'exception de ce visage que Mathéo va fixer dès le départ sur l'image dite du « four », les deux élèves portent des regards sur des éléments qui constituent une mémoire immédiate d'éléments connus : cheminée, et four crématorium. D'ailleurs, cinq mois après, Mathéo indique qu'il se souvient des dessins car « *on avait déjà vu cela dans les livres d'histoire en cours* ». Quant à Pablo, il reconnaît avoir regardé les dessins car il ne s'attendait pas à ce genre d'expôts. « *Le fait de voir des dessins m'a attiré* », c'est différent de ce qui a été vu jusqu'alors dans l'exposition.

La lettre témoignage du Sonderkommando présente dans cet espace, est lue pendant plus de 40 secondes par Mathéo et à peine 7 secondes chez Pablo, une vraie différence entre les deux élèves.

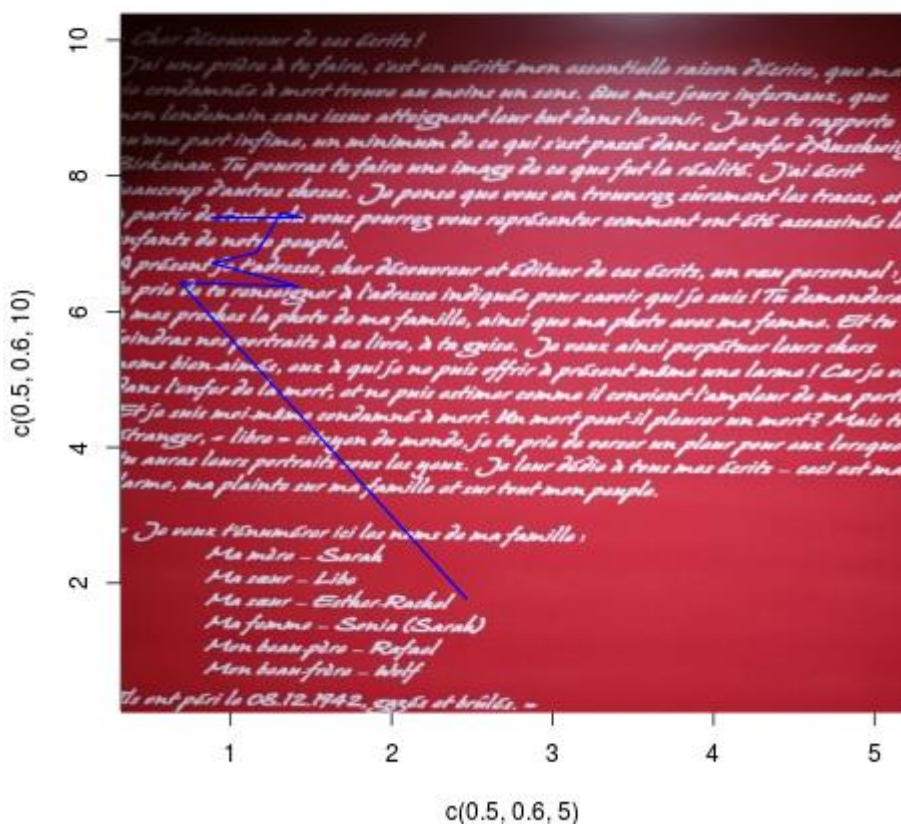
Pablo a été marqué dans la zone Sonderkommandos par les dessins exposés, lors du focus d'après-visite, il déclare

« EQ : vous aviez déjà vu ce genre de dessins ou pas ?

Pablo: non, cela m'a surpris ».

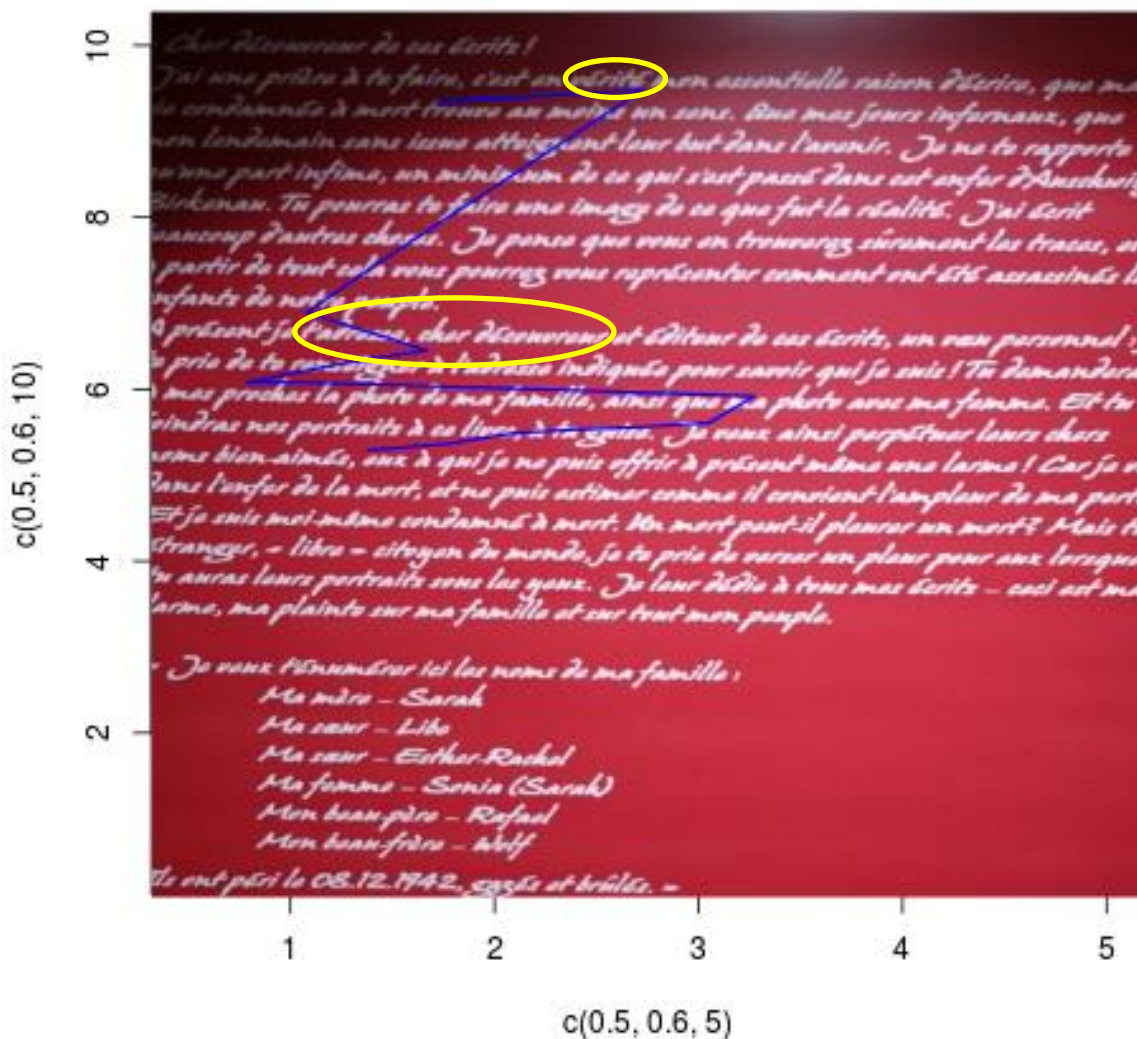
Il précise même cinq mois après, « qu'ils sont intéressants car ils sont faits par les hommes eux-mêmes ». Par contre, il ne manifeste aucun souvenir de la lettre de témoignage du Sonderkommando situé juste à côté dans l'espace d'exposition. En regardant le déplacement de Pablo dans la zone, on constate que ce dernier est allé vers les vitrines, il cite la chaussure présente dans cette zone, mais ne passe que peu de temps sur le témoignage. Pablo a jeté un regard très court sur le texte mais a regardé les vitrines d'objets situés à proximité.

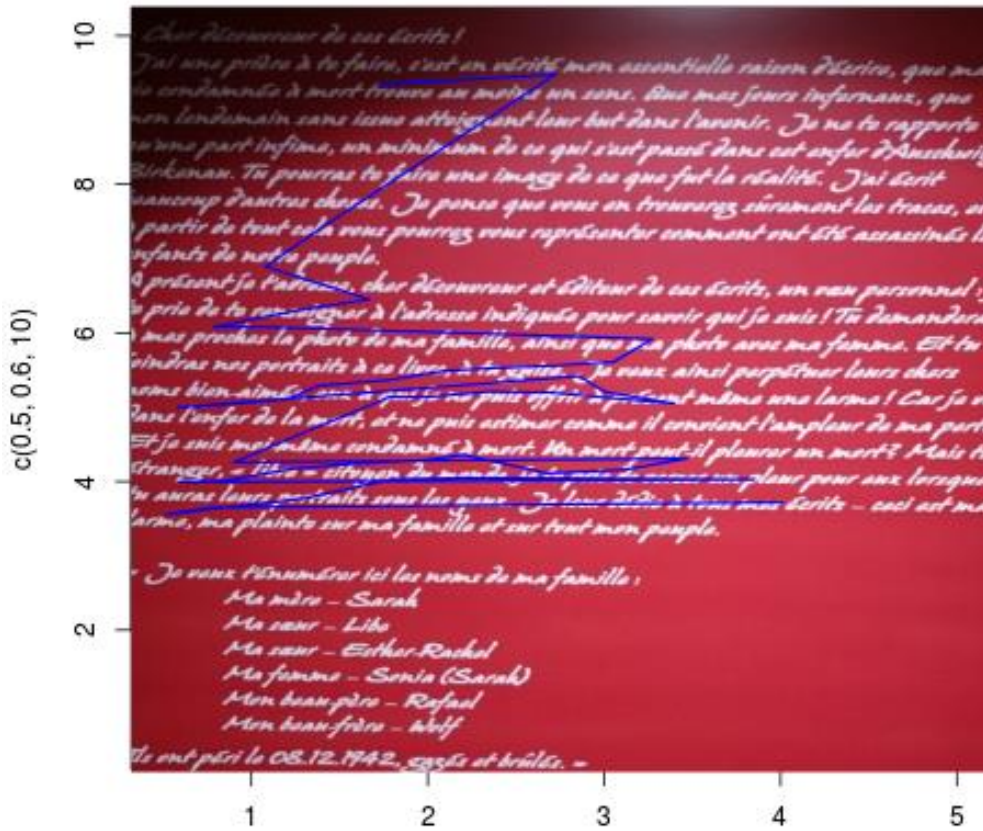
Le chemin du regard est court et part des noms en bas du texte et s'arrête rapidement sans aller au début du texte.



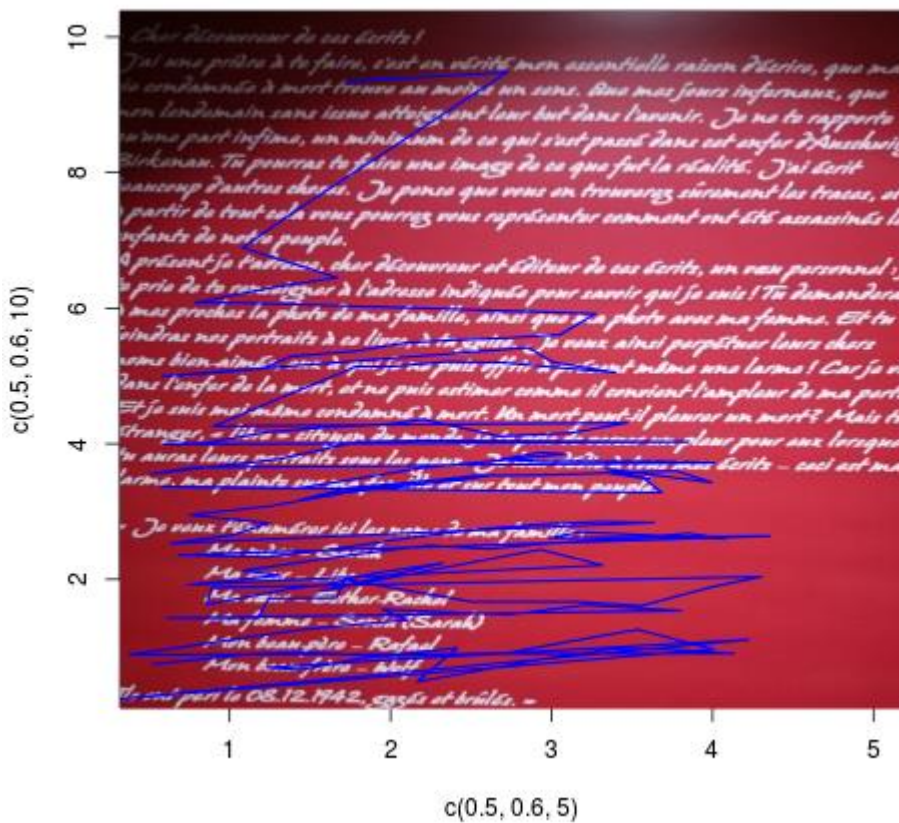
Dans le cas de Mathéo, qui déclare cinq mois avoir été marqué par les témoignages, la lettre est lue et dégage une émotion à la lecture. Ce qui marque et choque Mathéo, c'est le contenu des lettres, « *je ne m'attendais pas à voir cela* ».

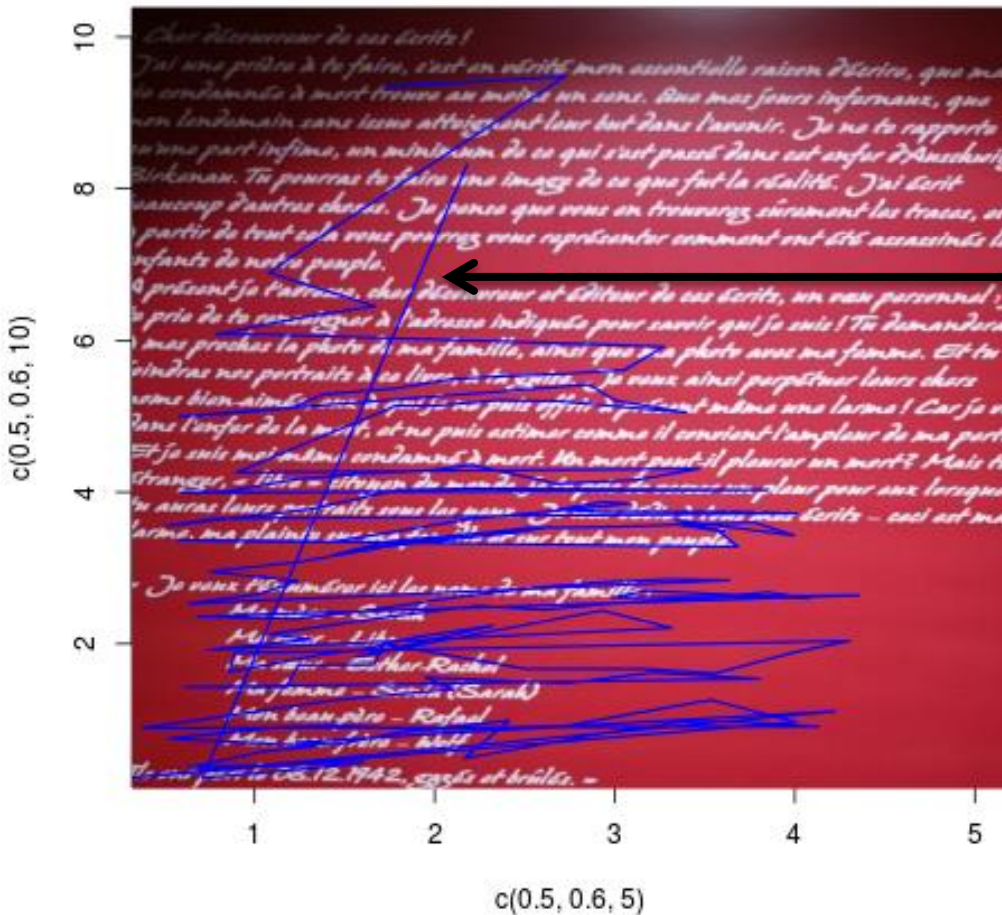
La lecture du texte se fait par le haut, « *j'ai une prière à te faire, c'est en vérité* » et la saccade se porte sur le paragraphe suivant, « *à présent, je t'adresse, cher découvreur...* » (les deux ronds jaunes sur le document ci-dessous).



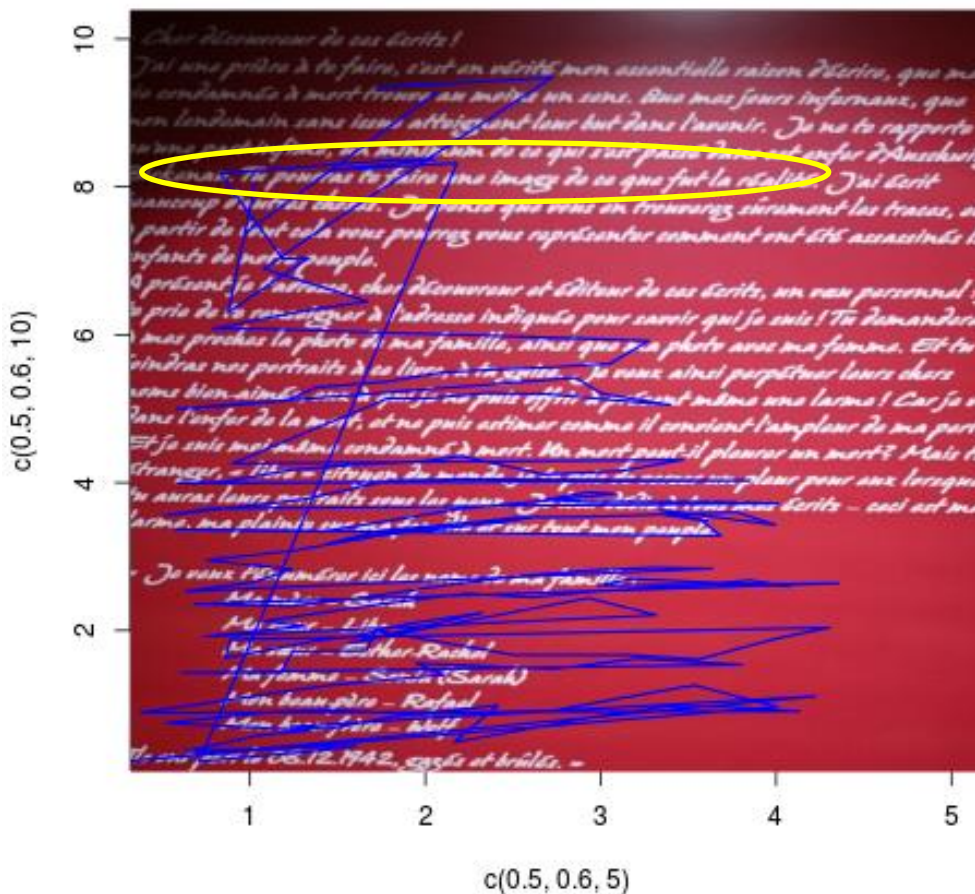


Puis la lecture
 suit un chemin
 linéaire, les
 saccades se
 font de façon
 régulière et ce
 jusqu'à la fin du
 texte avec la
 liste de noms.





Une fois la
 lecture
 terminée,
 Mathéo,
 reprend le
 début du texte.



Mathéo porte
 alors on
 attention sur
 la zone
 entourée de
 jaune ci-
 contre. Ainsi,
 il, revient sur
 la phrase qui
 explique le
 sens même
 du
 témoignage :
 « tu pourras te
 faire une
 image de ce
 que fut la
 réalité ».

« *J'ai écrit beaucoup d'autres choses, je pense que vous en trouverez les traces...* »
Après avoir lu le texte intégralement, Mathéo revient donc au départ, à la justification du texte par son auteur.

Il a une lecture assez linéaire du texte avec des saccades qui montrent une lecture attentive et qui suscite une interrogation puisqu'à la fin de celle-ci, l'élève reprend les phrases du début qui justifient le texte, le témoignage, phrases non lues dans un premier temps.

Les témoignages ont marqué cet élève qui précise que ces témoignages lui ont rappelé la présence en classe de troisième d'un intervenant extérieur qui avait rencontré des témoins de la Shoah par balles.

5. Les expériences de visite de Pablo et Mathéo

Cinq mois après la visite, j'ai pu poser la question aux deux élèves « as-tu parlé de ta visite après ? » Pablo n'a pas évoqué avec sa famille la visite et « *pas plus que cela avec le reste du groupe* ». Il précise dans l'échange que l'expérimentation avec l'équipement technologique a fait l'objet d'une discussion entre les élèves du focus mais pas le contenu de l'exposition même. Quant à Mathéo, il mentionne avoir parlé à ses parents de l'expérimentation mais là aussi pas du contenu, pas de détails sur ce qui a été vu, aperçu, compris, questionné.

Première caractéristique, les deux élèves mettent en avant le côté expérimental de la visite et déclarent ne pas avoir appris « *grand-chose de nouveau* », même si dans le cas de Pablo, il ne sait pas exactement ce que le terme Sonderkommando recouvre.

A la question, « qu'est-ce qui t'a le plus marqué ? », ce sont les images pour Pablo car « *elles sont expressives et des fois, cela explique mieux qu'un texte* », alors que pour Mathéo ce sont les témoignages. Mathéo a lu les panneaux introductifs mais en déclarant « *je ne sais plus si j'ai tout lu* » alors que les témoignages écrits sont lus de façon précise, au moins les deux plus marquants, celui du policier autrichien et celui du Sonderkommando.

Dans les deux cas, les expôts marquants de la visite sont :

- Des objets et plus précisément, la chaussure qui se situe en fin d'espace (elle provient du camp d'Auschwitz) et la poupée en vitrine dans la zone consacrée au sort des enfants, pour Pablo.
- Alors que pour Mathéo, les témoignages sont considérés comme des expôts marquants. Cet élève est très impressionné par la lecture des écrits de ceux qui ont vécu cette histoire.

Immédiatement après la visite, ce sont les visages qui ont marqué Pablo : « *les visages sur les photographies, cela m'a touché...cela m'a touché, c'est surtout cela* ». J'identifie que cinq mois après ce sont les images dans leur globalité qui sont devenues marquantes. Les visages sont immédiatement après la visite ce qui a marqué l'élève qui déclare « *tout ce qu'on voit, les images tout cela, c'est vrai que cela prend un peu...* » sans finir sa phrase encore sous le coup de l'émotion.

Mathéo indique aussi immédiatement après la visite ce qui l'a le plus marqué, « *les lettres, les témoignages, c'est ce qui est le plus prenant* » car « *pour beaucoup de gens c'est peut être difficile d'en parler car l'histoire c'est toujours l'histoire des vainqueurs et là on parle des victimes c'est plus difficile d'en parler car on voit la souffrance* ».

Dans les deux cas, les expôts marquants sont donc différents mais dès la visite terminée, les deux élèves ont déjà leur idée sur ce qui les marque et ils ne reviennent pas cinq mois après sur ce premier temps d'expression. Au mieux, ils sont plus précis en visionnant le film de leur visite.

Les deux élèves sont aussi choqués suite à la visite. Les visages ont marqué durablement Pablo qui cinq mois plus tard élargit son propos en parlant des exécutions dans les fossés, images violentes et fortes, et mentionne les visages (comme lors de son entretien à chaud, juste après la visite) des gens, « *des petites filles* » sur les photographies. « *Voir des gens qui ne sont pas expressifs, dans un tel espace...* », Pablo indique ainsi son trouble face à des images prises dans un contexte, de personnes, de jeunes personnes, en attente d'un sort certain, la mort. Pablo dispose de la connaissance historique nécessaire pour interroger lui-même et seul les photographies prises dans le bois de Birkenau à proximité des chambres à gaz. De même l'image du vieillard agonisant dans une rue, la seule dont il se souvient du mur de photographies, et qu'il commente cinq mois après, se range dans l'importance accordée par Pablo aux regards, aux visages des victimes. Il a mené la visite, seul, personne d'autre ne se trouvait dans l'espace et son ressenti est marqué par cette solitude face à des destins de victimes. Sa réaction est de même nature sur les vidéos, Pablo me demandant si les enfants peuvent y avoir accès. « *Exposer cela directement, c'est violent* ». Le ton de sa voix, cinq mois après, marque encore son émotion (horreur face à la violence) face aux images des vidéos qu'il revoit lors de cet entretien. En résumé, l'expression des victimes par les visages, les vidéos, mais aussi les dessins qui sont « *faits par les hommes eux-mêmes* », est vraiment ce qui émeut profondément Pablo. Il résume ainsi l'aversion et l'horreur ressenties.

Ce qui le marque le plus, c'est de voir des personnes en attente d'un destin dont lui connaît la fin, ce qui l'amène à parler « *de visage sans expression* ».

Mathéo est choqué par les mots employés, par les contenus des écrits, des témoignages. Il est moins marqué par les images, face au mur de photographies, cinq mois après, il hésite encore, et ne fait pas de commentaires sur ce qui est visible. Par contre, il revient sur la lettre du policier autrichien qui l'a choqué et ses propos dans le focus d'après visite montrent à quel point ce choc émotionnel a provoqué chez lui le besoin d'échanger avec le reste du groupe. Une première fois, il amène le sujet indirectement en déclarant « *ils ont été obligés (en parlant des soldats) et on leur a lavé le cerveau avec le régime en place et ils pensaient vraiment que les personnes qu'ils tuaient ce n'étaient pas des hommes, comme les Einsatzgruppen ils étaient là de leur plein gré* ». Mais les autres élèves du groupe ne reprennent pas les propos et parlent des vidéos vues. Il faut attendre encore un peu dans l'échange pour que cette fois-ci, Mathéo parle à nouveau de ce ressenti et « *moi ce qui m'a marqué sur le terme déshumaniser, la déshumanisation au niveau des soldats, c'est la lettre du policier allemand je ne sais plus non, autrichien* ». Ce choc dû aux témoignages, Mathéo l'introduit par un terme, déshumanisation et il provoque le débat au sein du focus sur « *l'acte ordinaire d'un père de famille* » qui lance des bébés en l'air et tire dessus.

L'émotion chez les deux élèves est donc présente mais elle s'exprime de manière différente : l'expression des visages des victimes pour l'un, et les témoignages écrits tant d'un bourreau que d'une victime pour l'autre. Je peux résumer l'expérience de visite des deux élèves par une dimension que Pablo et Mathéo mettent en avant dès la fin de visite et encore cinq mois après. Ils apportent un jugement qualitatif sur la scénographie de l'espace. Pablo, qui était seul dans l'espace, termine son entretien cinq mois après par cet aspect : « *la lumière de l'espace met dans l'atmosphère* » et il qualifie le jeu de lumières d'intéressant, l'atmosphère de « *pesante* ». L'impression laissée est différente de ce que nous avons pu voir avec les autres cas d'élèves. En effet, si l'émotion est forte, avec les visages, Pablo rapporte cela à la fin de nos échanges à la disposition de l'espace (éclairages, positionnement des images). Mathéo qui a vécu une visite en regardant à peine les images choquantes, ressent une émotion (aversion, horreur) à la lecture d'un témoignage alors même que le chemin de son regard sur ce texte ne permet pas de l'inférer immédiatement. Lors de l'entretien cinq mois après, il m'explique que la visite « *est intuitive* », c'est-à-dire que l'ensemble est équilibré, sans trop de photographies, de textes, « *c'est pédagogique,*

éducatif » précise-t-il. Il cite la scénographie qu'il a aimée. C'est aussi ce que pense Pablo qui en évoquant la trappe au sol, dans l'espace Shoah par balles, la qualifie de « *bien joué* », le dispositif scénographique qui fait que l'on se retrouve face à une fosse au sol, et des photographies des fouilles du Père Desbois et un texte explicatif. Ils citent à plusieurs reprises leurs cours, leurs livres d'histoire et finissent par rapporter leur ressenti à la disposition de l'espace muséal : lumières, dispositions, agencement sont analysés comme autant d'éléments ayant pu influencer sur leurs propres réactions.

Ces deux élèves ont donc en commun d'avoir vécu une visite chargée d'émotion, de nature différente, et qu'ils ont partagée dans le focus d'après visite mais peu voire pas avec leur univers familial et relationnel ensuite.

6. Un mode de pensée en évolution ?

Pour tenter de mieux cerner la pensée historique de notre élève, j'ai concentré l'analyse autour de trois questions :

- Quelle relation établissent-ils avec ce passé ? Se sentent ils liés à ce passé ?
- Comment abordent-ils la question de la responsabilité ?
- Comment perçoivent-ils la notion de réparation ?

Lors du premier focus group tenu au lycée et avant la visite de l'espace d'exposition j'ai posé la question « est-ce que vous vous **sentez liés à cette histoire** ? »

Avant la visite de l'espace muséal, les deux élèves expriment un lien avec l'histoire de la Shoah. Pour Pablo, c'est avant « *tout comme citoyen français* » que celui-ci se construit, on « *peut en quelque sorte se sentir concerné* » sans que l'élève précise en quoi. Il ajoute même qu'en tant qu'individu, ce n'est pas la même chose et qu'il se sent moins concerné. On ne peut que « *juste transmettre* » cette histoire. Ainsi, lors du premier focus, Pablo qui apparaît posé et réfléchi dans ses propos, distingue nettement une posture de citoyen de celle d'individu. Je retrouve ici, l'argument déjà exposé et fréquent chez les élèves du panel, que je résume en une question : « *en quoi voulez-vous que je me sente concerné alors que je n'étais pas né* ? ».

Mathéo se sent lié par le sujet car « *c'est encore assez proche dans le temps* ». Puis d'ajouter que cela « *fait partie de l'histoire de mon pays* » et de préciser que cela le touche et que « *c'est un sujet à réflexion* ».

Ainsi, avant la visite, les deux élèves se déclarent liés à la Shoah par l'importance du sujet dans l'histoire de la France, par la nécessité de transmettre et son importance pour la conception de la citoyenneté.

Après la visite, le sentiment de continuité évolue perceptiblement chez Pablo qui déclare désormais que « *oui humainement, on est lié à cette histoire* ». Il n'emploie pas une forme personnelle pour répondre à ma question mais alors que dans le cadre du focus au lycée, il se plaçait avant tout comme citoyen puis comme individu, c'est désormais comme être humain, le côté sensible de l'homme qui apparaît en premier. La visite est chargée d'émotion, les visages ont marqué l'élève qui réaffirme que « *l'on doit en parler (de la Shoah), c'est difficile car c'est horrible ce qui s'est passé, il faut une réflexion derrière et ce n'est pas simple* ». Mathéo redit la même chose que lors du premier focus, que cette histoire a touché la France donc on « *se sent concerné* », mais à cette déclaration de principe, il ajoute une nouvelle dimension, « *il faut l'interpréter* » cette histoire qu'il faut transmettre, et de préciser, « *il faut en tirer une morale* ». Cet aspect de sa réflexion était inexistant lors du premier entretien de groupe et là aussi la dimension émotionnelle de la visite a fait son effet. Mathéo a été fortement frappé par les témoignages écrits. Il met en avant dans les échanges le libre arbitre des soldats qui ont fait cela, tuer des gens qui ne sont plus considérés comme des humains. Cela se traduit chez lui par l'introduction d'une dimension morale, d'une leçon morale à dégager de cette histoire. Il est un des rares élèves à le faire et lors du focus au Mémorial, il a partagé son ressenti sur le témoignage du policier autrichien et perturbé le reste du groupe.

Cinq mois après le second focus group, les deux élèves pensent devoir transmettre ce qu'ils ont appris et vu et en même temps avouent en avoir peu parlé en famille et même entre élèves. Ce sentiment de lien s'est renforcé par leur ressenti, leur expérience dans une atmosphère étrange, celle d'un espace muséal dédié à cette histoire et qui a su jouer de la scénographie.

Le sentiment de continuité a donc un peu évolué entre la classe et le lycée. Pablo donne une dimension humaine à sa réflexion. L'émotion suscitée par la visite

l'amène à réagir en mettant son « *cours à distance* ». Mathéo qui mettait en avant la nécessaire dimension réflexive sur le sujet avant la visite, insiste sur la réflexion à mener sur un tel sujet et déclare « *ce n'est pas simple* ». Dans le premier cas, la visite permet de faire rentrer davantage dans une intimité de l'horreur, les visages des victimes amèneraient à penser la Shoah au-delà des notions de citoyenneté et de transmission alors que dans le second cas, les textes écrits par des témoins posent des questions complexes à l'élève : qui porte de telles responsabilités face à de tels actes ? Quelle part du libre arbitre de chacun dans de telles situations ?

Pablo aborde la **question de la responsabilité de la Shoah** dès le premier focus group en expliquant que la première responsabilité est de « *transmettre* » cette histoire, il parle même de devoir de mémoire. La responsabilité ne lui apparaît qu'au niveau de l'Etat : « *on sait que (...) les policiers de l'époque quand ils ont fait cela, ils étaient dirigés par des gens, ils ne pouvaient pas désobéir aux ordres, même s'ils ne voulaient pas faire cela, ils l'ont fait quand même, ils avaient des ordres et s'ils ne le faisaient pas...*

Le groupe dans lequel Pablo échange, envisage la responsabilité à plusieurs niveaux. Le seul élève qui n'intervient pas dans cet échange est Pablo. Il pose la question de la part de choix des acteurs. Si les acteurs responsables n'avaient pas accompli de tels actes, que seraient-ils devenus ? Ainsi, lors du premier focus, la capacité de Pablo à identifier la responsabilité des acteurs est des plus réduites, il est assez silencieux. A la suite, de la visite, le groupe auquel appartient Pablo revient sur cette notion de responsabilité. Si pour Marie Hitler est le responsable de la Shoah, Chloé précise que des acteurs ont pris leurs responsabilités et c'est alors que Pablo intervient pour dire « *je ne suis pas vraiment d'accord, tout ce que l'on a dit c'est que c'est inhumain ce qui a été fait, si on est responsable on l'est de manière générale que ce soit Hitler ou les nazis, cela ne se concentre pas que sur Hitler* ». Ainsi, il ressort que la capacité de Pablo à distinguer des niveaux de responsabilité est limitée. Si ce dernier est silencieux sur ce thème lors du premier focus group, il intervient lors du focus d'après visite pour dire que quels que soient les responsables (Hitler, les nazis) ils portent une responsabilité globale dans la Shoah et ne peuvent invoquer une responsabilité limitée.

Mathéo positionne la notion de responsabilité dès le focus du lycée au niveau de la transmission nécessaire à assumer, à porter vers les plus jeunes générations. Mais en même temps, il précise que « *c'est une poignée d'hommes qui a fait ce qui s'est passé, je ne sais pas ce qui se serait passé si les policiers avaient refusé de faire la rafle, je ne sais même pas s'ils savaient ce qu'ils allaient faire* ». Comme pour Pablo, il n'y a pas à ce moment de la réflexion de l'élève, de capacité à distinguer des niveaux de responsabilité, il ramène même celle-ci uniquement à Vichy. Lors du second focus, il poursuit dans cette réflexion en expliquant que les responsables de la Rafle du Vel d'hiv « *ce sont Pétain et le gouvernement* » et que les autres acteurs n'avaient pas le choix. La seule responsabilité autre que Mathéo reconnaît est celle des jeunes aujourd'hui, chargés de porter cette mémoire de cette histoire.

Tout comme Pablo, Mathéo, est marqué par la visite de l'espace et développe une réflexion sur les leçons morales à en tirer, sur les niveaux de jugement moral à avoir pour penser cette histoire. Mais, il ne parvient pas à distinguer des niveaux de responsabilité et n'identifie pas des échelles de responsabilité chez les différents acteurs. Il a enrichi sa conscience historique mais non son raisonnement historien.

Enfin, les deux élèves évoluent-ils dans leur mode de pensée face à la question de **la réparation** vis-à-vis des victimes et de leurs familles ?

Le discours de Jacques Chirac est perçu par Pablo comme un acte pour « *retirer un poids à la France en faisant cela, justement par rapport aux présidents qui n'ont pas assumé le rôle de la France dans la déportation, et avec cela il retire ce poids que les Présidents n'ont pas assumé* ». Dès le début de son raisonnement, l'élève met en avant l'idée de reconnaissance avant celle de réparation. En effet, pour lui par ses mots, le président de la République reconnaît une faute et ne s'excuse pas pour autant. La reconnaissance politique qui est une étape dans la réparation, une forme de réparation politique et morale, n'est pas considérée ainsi par Pablo. Dans l'entretien, les questions posées sur les réparations amènent le groupe à se positionner contre. En effet, pour certains membres du groupe, réparer permettrait d'oublier, pour d'autres la réparation ne suffit pas, et ne pourrait avoir qu'une dimension économique. C'est d'ailleurs le positionnement de Pablo qui indique alors que celle-ci ne pourrait se faire que vers les déportés d'abord puis vers la communauté juive ensuite et de préciser que « *par rapport au fait qu'on ne peut pas*

compenser, le maximum serait le mieux (dans la réparation), judiciaire, économique, un peu de tout et ce ne serait pas assez ». L'Allemagne serait alors en charge de réparer d'abord, « *la France pouvant être considérée comme responsable mais à un degré moins important* ». La notion de réparation est perçue avec difficulté par l'élève qui la voit comme un moyen économique de « réparer » les victimes et leurs familles. La communauté juive apparaît ensuite comme porteuse d'une mémoire douloureuse et la réparation pourrait alors prendre une autre dimension, mais celle-ci n'est pas précisée.

Lors du second focus, Pablo évolue dans sa pensée et indique que « *dans le sens où on ne sait pas déterminer qui est responsable, on ne sait pas qui peut réparer et je pense que ce n'est pas possible* », et d'ajouter qu'une simple reconnaissance suffit avec des monuments et de redire que la France n'est pas la première concernée. Ainsi, sur cette notion de réparation, la visite du Mémorial n'a pas permis une interrogation différente chez Pablo et l'émotion dégagée par les images semble questionner l'élève sur la capacité à distinguer des responsables de la Shoah, et du coup à penser des réparations. Et c'est là le point essentiel, du fait de la difficulté à identifier des responsables et à trouver les coupables, la réparation lui semble compliquée à mettre en place alors qu'au lycée, l'Allemagne lui apparaissait être le « payeur » nécessaire. De plus la visite muséale semble rendre (par l'horreur, l'aversion et le dégoût) impossible toute idée de réparation vis-à-vis des victimes et de leurs familles. Celle-ci ne serait pas à la hauteur du crime commis et semblerait si limitée.

Mathéo voit dans le discours de 1995 de Jacques Chirac, la reconnaissance du rôle de la France dans la Rafle du Vel d'Hiv et lors du premier focus déclare qu'il n'est pas possible de réparer un tel évènement, seule la « *transmission vers les générations futures* » s'impose et semble être l'unique voie possible pour « réparer » cette histoire. Un débat s'ensuit entre les élèves du groupe sur le cas de la SNCF mais Mathéo reste à l'écart de celui-ci, mentionnant que les biens spoliés non restitués doivent l'être. Lors du second focus, après la visite du Mémorial de Caen, Mathéo est plus précis dans ses réponses, et à ma question, faut-il réparer et comment, il me répond « *non, il (ce passé) n'est pas réparable et la plupart des coupables ont été soit punis, soit ils sont morts* » et coupe la parole à un autre élève qui expliquait que la réparation n'était pas suffisante pour lui dire en haussant le ton,

« la meilleure réparation qu'on puisse faire, c'est la transmission ». Ainsi, Mathéo associe réparation et nécessaire transmission de cette histoire et ne change pas d'avis entre le lycée et le musée.

Qu'en conclure ?

Il ressort de l'analyse du mode de pensée des deux élèves en histoire et sur la Shoah que ces derniers qui ont une connaissance bien établie au lycée après avoir suivi un enseignement, se rendent au musée dans le cadre de l'expérimentation proposée pour y mener une expérience. Ils expriment en amont de la visite, leur intérêt pour l'expérience de recherche et déclarent s'attendre à quelque chose liée à cette dernière. Ils s'intéressent au dispositif d'exposition, commentent les effets de lumière, les mises en perspective des expôts, objets, textes. Si leur conscience historique repose d'abord sur la nécessité de transmettre cette histoire, je constate que leurs modes de pensée évoluent peu entre les deux entretiens et celui tenu cinq mois après. Néanmoins, lors de la visite, la charge émotionnelle est réelle, Pablo déclare que les images sont dures, violentes et fortes et que les expressions des visages sont impressionnantes. En effet, ce qui le marque le plus, c'est une sorte d'absence d'expression sur certains visages au moment de la prise de la photographie alors que lui, connaissant la fin de l'histoire, met dans cette image un sens, une émotion forte. « *Les images expressives* » expliquent mieux qu'un texte ajoute-t-il cinq mois après la visite.

Mathéo est aussi très affecté, son émotion est visible lors de la rencontre avec des textes, ceux de témoins directs qui l'amènent à réagir assez vivement pendant le focus d'après visite.

Le sentiment de lien avec ce passé sort renforcé par la visite, et mieux, Mathéo exprime des interrogations quant aux « *leçons morales* » à tirer de ce passé. Pablo intègre dans son discours posé, réfléchi et froid tenu au lycée, une dimension humaine plus conséquente. Leur lien avec ce passé s'exprime autour de la nécessaire transmission qu'il prenne comme une mission à mener.

La visite dans les deux cas ne permet pas d'affiner la réflexion sur les responsabilités des acteurs dans la Shoah. Les deux élèves restent au stade d'une responsabilité générale, ne distinguant pas de niveaux de responsabilités. Quant à la réparation,

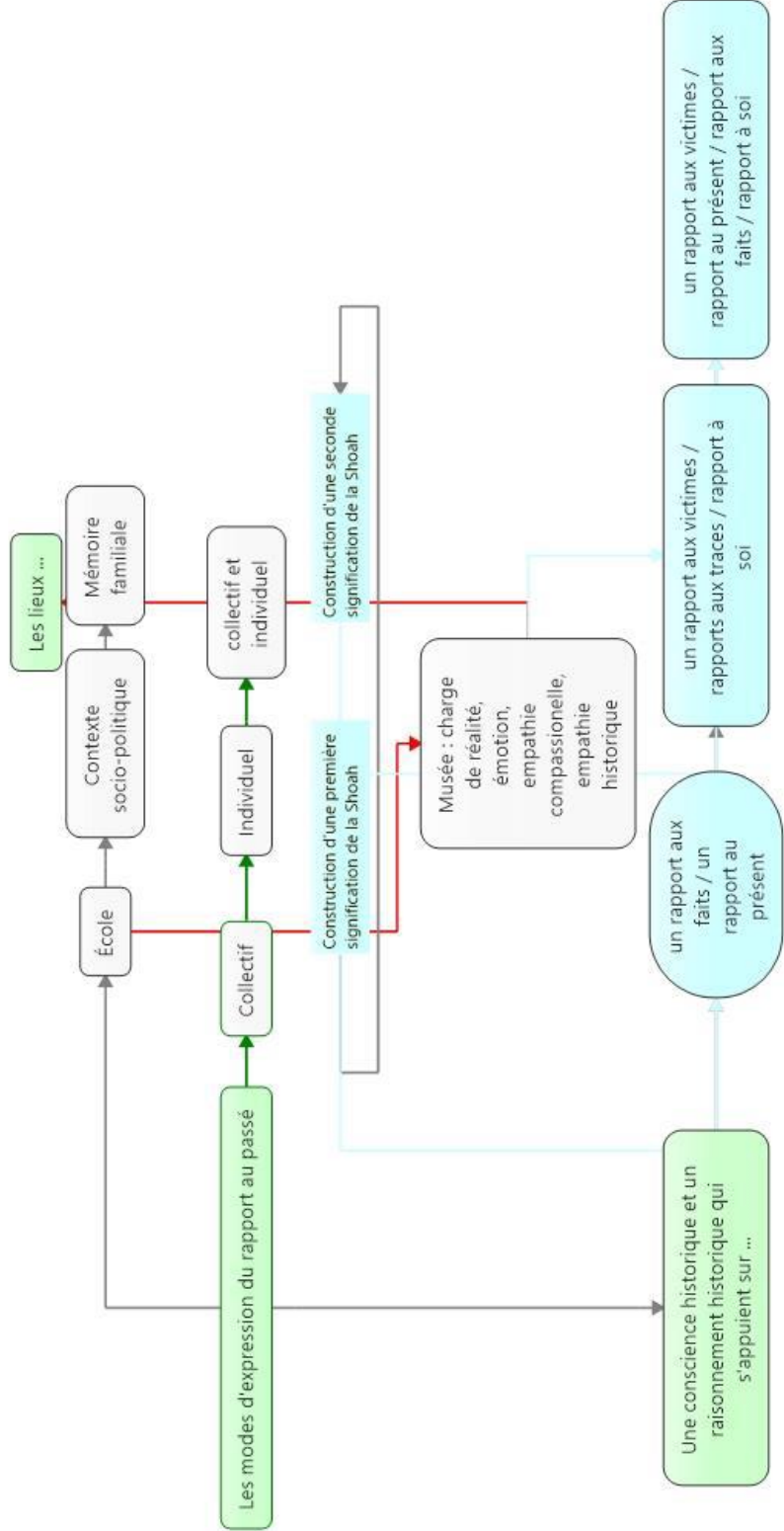
elle est simplement impossible, car on « *ne peut pas réparer le passé* », ou se réduit à une reconnaissance des fautes commises.

Pablo et Mathéo quittent l'espace d'exposition en exprimant leur satisfaction d'avoir participé à une expérience et font des commentaires sur l'espace lui-même, tantôt pédagogique, éducatif, tantôt bien conçu pour créer une atmosphère particulière. Les deux élèves garçons que je présente ici, ont donc choisi de parler de leur visite comme d'un moment de découverte dans un contexte particulier. L'émotion est décelable lors du visionnage du film cinq mois après, dans la tonalité des voix face aux textes, aux images, dans les propos tenus en groupe. Les deux élèves sortent donc de la rencontre avec l'espace muséal perturbés émotionnellement mais n'ont pas pour autant poursuivi dans l'échange entre élèves ou même dans le domaine familial, refermant la parenthèse de l'expérimentation de recherche en évoquant encore cinq mois après la dimension scénographique du musée et de ses effets. Leur mode de pensée de la Shoah reste à construire, je note qu'il est moins abouti que celui présent chez d'autres élèves. S'ils sortent marqués de la visite, ils expliquent l'émotion vécue aux attentes qu'ils avaient du musée : ils rattachent cette émotion à leur capacité à identifier les effets scénographiques. Pablo exprimant même avoir été impressionné par l'espace, sombre et silencieux, lorsqu'il est resté seul. Dans la typologie de John Falk, ils relèveraient des **curieux d'expérience**, leur satisfaction provient du simple fait d'avoir été là et notamment de leur capacité à avoir identifié les effets de mise en scène du musée. Selon la typologie de Nadine Fink, les deux élèves rentrent dans la catégorie des élèves **croyants**, les témoignages mais aussi les images, quelque soit leur nature, sont perçus comme des miroirs du passé. Pablo s'étonne même du manque d'expression sur certains visages, sans remettre les photographies observées dans leur contexte. Ils construisent une conscience historique assez conventionnelle (dans le lien passé/présent) dès le lycée et ne la modifient pas ensuite, renvoyant immédiatement leur réflexion à l'importance de la transmission de cette histoire, le devoir de mémoire, sans pour autant parvenir à construire des niveaux de responsabilité dans celle-ci. La réparation est perçue, comme pour le reste des élèves rencontrés, très négativement et au final, l'émotion vécue et réelle lors de la visite du musée est rattachée à la scénographie, qui aurait provoquée l'émotion. « *C'est bien vu* », « *c'est pédagogique* », sont les deux expressions qui reviennent chez les deux élèves qui

analysent autant leur propre émotion que les dispositifs scénographiques, seuls responsables de l'émotion perçue. Ils ne s'engagent pas dans ce qu'ils apprennent et par les analyses qu'ils mènent des dispositifs muséographiques, tiennent à distance, et malgré l'émotion, cette histoire. C'est la classe d'histoire qui est le lieu principal de la construction de leur pensée historique. Leur conscience historique sort un peu renforcée sous le coup de l'émotion de la visite muséale, mais celle-ci reste assez conventionnelle.

Conclusion

Figure 36 ci-après : modèle de pensée des élèves sur la Shoah



Dans ce modèle général qui me permet de synthétiser comment s'exprime dans le cadre de mon travail la pensée des élèves, je distingue trois lieux, trois contextes à partir desquels les élèves se sont exprimés : l'école mais aussi le musée, le contexte socio-politique (à partir duquel ils s'expriment) et la famille et sa mémoire. Dans la construction de mon protocole, les élèves ont pu s'exprimer à titre individuel et collectif. Ainsi, au lycée, les élèves ont partagé leur pensée de la Shoah juste après avoir suivi un enseignement sur le sujet. Ils expriment alors un rapport aux faits et au présent qui est précisé dans les analyses que j'ai proposées en amont. La première signification de la Shoah qu'ils m'ont donnée à voir évolue ensuite sous l'effet de l'expérience muséale. L'émotion dégagée par les expôts ou qui est induite par ceux-ci amène plus ou moins les élèves à exprimer une pensée empathique qui peut soit être compassionnelle, soit historique. L'exposition donne aussi une dimension concrète à cette histoire et les jeunes construisent un rapport aux traces qui est plus personnel. Sous l'effet de cette visite, ils développent une relation aux expôts qui les amène à rapporter ce passé à leur présent et les interroge.

Si j'ai présenté dans un premier modèle la construction de ce mode de pensée, ici, je précise ce qui s'exprime au terme de la recherche. La Shoah est pensée différemment entre le lycée et le musée. Sa perception est plus complète après la visite de l'exposition et les élèves expriment alors une conscience historique dans un rapport aux victimes, et l'émotion joue un rôle central dans ce mode de pensée. Tous les jeunes n'ont pas la même capacité à exprimer une conscience historique et rares sont ceux qui développent un raisonnement historien pour penser un passé douloureux. De plus, cette visite muséale provoque une réflexion plus personnelle des élèves. Le rapport à soi est plus ou moins visible chez les élèves mais pour certains, l'exposition est le révélateur d'une mémoire familiale, d'une sensibilité forte au destin des victimes. Dans la mesure où la visite est self-référentielle, le rapport à soi est affecté par la visite dans deux cas : lorsqu'il y a prise en compte de son identité personnelle par l'élève qui se déclare intriqué dans cette histoire de par qui il est (Sonia) mais aussi lorsqu'il y a prise en compte de son identité civique par l'élève qui se pense porteur de cette histoire de par son rôle possible (par exemple, Paul, Elodie, Océane). Ce rapport à soi, de façon plus implicite, se nourrit aussi de l'affirmation de la commune humanité de l'élève et des victimes et contribue à la construction de la conscience historique des élèves.

CONCLUSION

GENERALE

Pour conclure ce travail, je souhaite revenir tout d'abord sur les résultats obtenus par cette enquête

Lorsque j'ai commencé à penser à cette recherche, il s'agissait pour moi de chercher à comprendre quels sont les modes de pensée des élèves sur la Shoah. La question qui était au centre de mes préoccupations était celle de l'appropriation par les jeunes de savoirs appris en classe mais aussi provenant d'autres lieux. Était-il possible de suivre une pensée de lycéen sur la Shoah après un enseignement reçu en classe et après une visite muséale ? C'était là ma première préoccupation et arrivé au terme de ce travail, je peux dire que je suis parvenu à construire un protocole de recherche qui a rendu visible et lisible cette pensée au travail. Cependant, d'autres questions sont apparues et elles m'ont emmené bien au-delà de ce questionnement premier. Trois grandes questions se sont ajoutées à mon questionnement original :

- Quelles finalités de l'enseignement de la Shoah ?

Je me suis interrogé sur la possibilité de former à un jugement du passé et à un enseignement éthique sur la Shoah. Pour cela, j'ai choisi de partir de ce que les élèves produisent dans les débats qui se sont développés dans les focus groups autour des questions de responsabilité et de réparation. Il m'est alors apparu que l'émotion jouait un rôle à part sur une telle thématique et je me suis posé la question de sa place dans la construction de la conscience historique des jeunes.

- Quelle pensée historienne des jeunes ?

Partant des différents modèles théoriques des didacticiens, je me suis demandé si j'allais retrouver les indicateurs d'une pensée historienne dans les propos tenus par les élèves. J'ai alors choisi de focaliser sur les concepts de réparation, de pardon, de responsabilité mais aussi sur le sentiment de lien avec cette histoire et l'engagement manifesté par les jeunes à penser la Shoah.

- Quels effets de l'expérience muséale sur la pensée des jeunes ?

Pour mesurer une évolution possible de la pensée des élèves sur la Shoah, j'ai choisi de les confronter à une exposition muséale et d'identifier les apports de celle-ci.

Pour répondre à ce questionnement, j'ai alors choisi de mobiliser un cadre théorique transdisciplinaire. La mobilisation de travaux sur la mémoire a donné les moyens de penser l'articulation mémoire/opérationnalisation de modes de pensée. De même, ces travaux m'ont permis de comprendre ce qui se passe quand on lit un texte ou une image qui dégage de l'émotion. C'est l'apport de ces travaux en termes de différenciation des fonctionnements de la mémoire qui m'a retenu. De même, le passage par l'épistémologie de l'histoire s'imposait à cette recherche. En effet, c'est nourri de la réflexion autour de la relation histoire/mémoire que j'ai pensé et construit mon travail. Cependant, je n'ai pu aborder dans mon analyse tous les aspects de cette relation du fait du corpus réuni. Il en est ainsi de la difficulté des élèves à sortir d'une forme de mémoire/témoignage pour entrer dans une approche plus historienne. La didactique de l'histoire avec les modèles théoriques et d'analyse en place m'ont permis de « situer » les élèves dans des conceptions du passé que des chercheurs ont mis en évidence. Enfin, les études muséales sur l'appropriation par les publics des espaces d'exposition ont rendu possible l'interprétation de ce qui s'est passé au Mémorial de Caen, dans l'espace dédié à la Shoah.

Cette approche transdisciplinaire pour répondre à mon questionnement s'inscrit en didactique de l'histoire et a pris cette forme du fait de la complexité du phénomène étudié et surtout de mon intention de chercheur.

Au final, je propose un modèle de pensée des lycéens sur la Shoah. Celui-ci se décompose d'abord en un modèle qui permet d'identifier les lieux de construction d'une conscience historique. Quatre lieux (Ecole, musée, famille et culture adolescente, focus group) jouent un rôle différent selon les élèves. Les cas typiques d'élèves que je propose montrent cette diversité. Pour trois cas sur quatre étudiés, la classe et le musée ont joué le rôle dominant. Elodie et Océane bâtissent leur conscience historique depuis la classe jusqu'au musée, comme pour Pablo et Mathéo qui s'attachent particulièrement à tout ce qui charge leurs connaissances sur la Shoah de réalité, de vécu. Pour Sonia c'est par une navette entre l'exposition et sa mémoire familiale qu'elle développe sa conscience de l'histoire de la Shoah. Je propose aussi un modèle qui est une interprétation du processus de construction de la pensée sur la Shoah. Celui-ci met en avant que les jeunes élaborent dans différents cadres, lieux leur pensée et que cette construction fait l'objet d'interactions

nombreuses. J'ai aussi montré comment cette pensée s'exprime par une mise en mots par les élèves dans les entretiens.

Le rapport aux faits, aux victimes et à soi constitue la base de l'expression de la pensée des élèves.

La lecture historique que les élèves font de la Shoah après avoir suivi un enseignement au lycée et visité le Mémorial de Caen, sans parler de leurs représentations, de leurs connaissances acquises hors du contexte scolaire, est marquée par quelques caractéristiques fortes.

Tout d'abord, ils pensent la Shoah sans dates, ni lieux. Les élèves lors des entretiens donnent très peu de dates. Cette première caractéristique est aussi présente dans l'enquête menée par l'UCL London.²⁵⁹ La Shoah est connue des élèves, ils la situent mais pas au point de mettre en place une chronologie relative aux persécutions, à l'extermination de proximité et à la destruction massive. Cela n'empêche pas les élèves de penser la Shoah dans des étapes mais celles-ci ne sont pas situées dans le temps et encore moins dans l'espace. Les localisations sont pauvres, c'est essentiellement la France qui est citée et ce en lien avec la Rafle du Vel d'Hiv. Les lieux de la Shoah sont peu cités. 14,9% seulement des élèves enquêtés par l'UCL London sont capables de localiser la Shoah.

Seconde caractéristique commune aux deux panels.²⁶⁰ Les camps marquent l'esprit des élèves qui réduisent l'extermination des Juifs à l'existence des camps, même si la Shoah par balles est déclarée connue en amont de la visite muséale. Les camps sont très présents dans l'esprit des élèves, point fort également qui est commun avec les résultats de l'étude anglaise.

Dans cette histoire, les victimes constituent un groupe élargi assez imprécis. Les Juifs sont la référence mais de quels Juifs s'agit-il ? Un peuple sans être plus précis ? Une communauté ? Là aussi, les mots sont vagues et les connaissances des élèves sont réduites. Les Juifs sont avant toute chose des victimes persécutées, exterminées. Les élèves n'ont visiblement pas connaissance des caractéristiques des populations juives dans l'Europe de la Seconde Guerre Mondiale. Les bourreaux

²⁵⁹ Etude et vaste enquête que j'ai présenté dans le cadre théorique.

²⁶⁰ Les deux panels sont très différents mais montrent tout de même des traits qui vont dans le même sens et interrogent les représentations des élèves sur la Shoah.

ne sont pas davantage connus. Si Hitler et les nazis sont les principaux responsables des crimes commis, il faut attendre la visite muséale et ses effets pour que les élèves parlent plus finement de niveaux de responsabilités et de la présence de d'autres acteurs de cette histoire. Pour les élèves, les bourreaux sont soit adhérents à une idéologie criminelle, soit contraints d'accomplir des horreurs. Cependant, une catégorie d'acteurs est quasi absente des débats²⁶¹. Les populations qui ont vu, observé, participé, sans rien dire, sans rien faire. Et pourtant les images exposées au Mémorial de Caen montrent celles-ci. Mais les élèves n'en parlent pas.

On attendrait d'un élève de la dernière année de lycée en matière d'apprentissage disciplinaire qu'il mobilise des compétences comme dater, localiser, identifier la nature, l'auteur, le contexte du document, sa visée. La dimension exceptionnelle et ancrée dans l'humanité toute entière de la Shoah la déshistoricise et face à des expôts « concrets » les élèves semblent ne pas mobiliser certaines capacités attendues, certaines normes scolaires. De même, l'expression d'une citoyenneté politique (en lien avec la société) dans la pensée de la Shoah est limitée à certains élèves. Les débats favorisent son développement et par le jeu du questionnement et des interactions qui s'ensuivent, certains élèves établissent alors un lien avec leur présent et expriment une citoyenneté politique. Cela tient à la responsabilité civique de la transmission de la mémoire de la Shoah, et rares sont les élèves qui prennent en considération l'antisémitisme dans la société française actuelle.

La visite de l'espace d'exposition « génocide et violences de masse » du Mémorial de Caen perturbe les jeunes dans leur pensée de la Shoah et cet effet de l'expérience de visite se ressent encore cinq mois après lors des rencontres individuelles. L'émotion dégagée par les expôts les amène à affiner ou à préciser leur pensée, et pour certains, à faire preuve d'une pensée historienne plus aboutie. La responsabilité pour les crimes commis est perçue plus finement, la question de la réparation est débattue et tous expriment un sentiment de lien, dépassant l'affirmation de l'importance du devoir de mémoire. Le rapport interne à l'histoire, indicateur d'une conscience historique, est davantage visible après la visite de l'exposition qu'au lycée. Le lien passé/présent est alors plus fortement interrogé. L'approche des contextes du passé et des choix des acteurs dans celui-ci ne donne

²⁶¹ Quelques élèves mentionnent les populations qui sont restées indifférentes suite à ma question « qui craindriez-vous d'être ? »

lieu à des débats nourris entre les jeunes qu'une fois la visite muséale faite. Certains élèves développent alors une approche éthique de l'histoire de la Shoah et commencent à montrer une capacité à juger moralement celle-ci. L'émotion suscitée par les témoignages, les images, les vidéos, les objets, explique en grande partie cette évolution. Pour une partie des élèves une pensée empathique spontanée apparaît. Elle fait peu appel à leurs connaissances académiques. Deux formes d'empathie sont visibles. L'une permet le développement d'une pensée historienne, les jeunes pensant alors les contextes, les causes et les conséquences des actes des bourreaux par exemple. L'autre se limite à approfondir le sentiment des élèves d'être internes : ils se sentent davantage concernés sans pour autant faire preuve d'une pensée historienne. L'émotion n'est en général pas un frein à la cognition et à la compréhension des jeunes. Si elle s'avère trop difficile à supporter, ils développent d'eux-mêmes des stratégies d'évitement qui sont pensées en amont de la visite ou improvisées lors de celle-ci. Ils la gèrent et l'utilisent pour s'interroger et faire des compromis au sein des communautés temporaires de souvenir constituées. Pourtant chez certains élèves, l'émotion ressentie bloque la pensée. Ils se montrent alors dans l'incapacité à construire le sujet de façon historienne. Mais ces cas sont peu nombreux et la complexité des réactions des élèves face à l'émotion éloigne d'une interprétation réductrice.

Il apparaît que les références dont disposent les élèves sont plus vastes que ce que les enseignants imaginent : lors de l'expérience, j'ai pu réaliser à quel point les élèves en utilisent un éventail qui dépasse de très loin le cadre du « *cours d'histoire* ». Et pourtant, « *ne tenant pas suffisamment compte des savoirs et des représentations de base dont sont équipés les élèves au moment d'entrer à l'école, les maîtres diffuseraient un savoir qui réussirait mal à percer ou à contaminer les structures d'entendement primaires des jeunes, ce qui diminuerait nettement la portée émancipatrice du savoir scolaire sur le savoir populaire* » (Létourneau, 2016, p.209). Ce que Jocelyn Létourneau met en avant, questionne ce que j'ai constaté cinq mois après l'expérience, lorsque j'ai revu les lycéens pour des rencontres individuelles. A ce moment-là, le poids de la visite de l'exposition, des débats provoqués dans les focus groups est apparemment plus conséquent que celui de l'enseignement reçu, même s'il est probable que celui-ci a influencé l'expérience de visite. Lors de ces rencontres, cinq mois plus tard, les élèves ne savent pas

exactement ce que j'attends d'eux. Je n'ai pas fourni de guide d'entretien en amont et le dialogue s'est construit à partir du film de leur visite. Leurs commentaires sont spontanés et non préparés et à cette occasion, ils ont recours à des références variées, et pas seulement scolaires.

Les élèves savent des choses et pensent la Shoah par eux-mêmes dans une pensée complexe et variée qui leur est propre et que j'ai caractérisée au travers des données obtenues. Ils pensent cette histoire selon les finalités civiques de l'histoire scolaire et affirment avoir le devoir de porter la mémoire de la Shoah, de transmettre aux plus jeunes ce qui est arrivé. C'est parce que l'on ne peut pas revivre de telles horreurs au nom des droits humains (selon la vulgate apprise) qu'il faut parler de la Shoah. Mais pour autant, les échanges sur les choix des hommes du passé dans ce contexte ont du mal à émerger. C'est bien la visite du musée qui provoque un changement dans les positionnements des élèves. Le présent du passé prend alors une place et quand des élèves finissent par évoquer le fait que dans la cour du lycée on qualifie de « petit Juif » les briquets, je réalise qu'au-delà des discours tout formatés, la marche reste grande à gravir.

Si les élèves deshistoricisent leur pensée de la Shoah, c'est bien l'émotion qui crée un rapport intime à ce passé, en en modifiant pour un temps la perception et celle de son lien avec leur présent. Ils vont alors « juger » ce passé – les actes et parfois leurs acteurs - au regard de ce qu'ils sont eux, adolescents maintenant, de ce qu'ils ne sont, ne veulent pas être ni voir accepté. Ils transfèrent vers ce passé ce qui est pour eux intemporel, la nature humaine. Ils s'approprient, encodent, réencodent les significations d'une histoire apprise dans différents cadres et vue plus concrètement dans le musée. Ils reformulent le tout pour se positionner dans leurs temps et dans la société dans laquelle ils cherchent une place. Mais ce mouvement interrogatif est incité par mon dispositif de recherche, mes questions provoquent les réactions nourries des jeunes. C'est une dynamique cognitive singulière qui sans être éloignée des finalités de l'enseignement de l'histoire pose la question des modalités de son apprentissage.

Cette recherche m'amène à penser des perspectives liées à l'enseignement de la Shoah au lycée mais aussi à la médiation scolaire dans l'espace muséal

L'enseignement de la Shoah au lycée s'appuie encore essentiellement sur le témoignage direct et indirect. Or, il apparaît au musée que les lycéens ne font pas preuve des compétences attendues d'un élève de terminale pour mieux comprendre la construction du témoignage qui leur est proposé. La lecture des cartels n'est pas systématique et surtout des interrogations ne sont pas portées. Qui a pris la photographie et pourquoi ? Quelles sont les intentions et quel message est visible ou caché derrière ce témoignage ? Le profil des « croyants », selon la typologie de Nadine Fink, domine chez les élèves du panel observé. Les élèves mobilisent des connaissances pour donner du sens à ce qu'ils voient au musée. Celles-ci proviennent de la classe mais aussi de leur propre culture et de leur cadre familial. Il existe donc des écarts qui interrogent dans la mise en œuvre des apprentissages et qui du coup interrogent le sens que les élèves donnent aux procédures de critique des documents telles qu'elles sont travaillées en classe. Si cela est enseigné et appris par les élèves en classe, les compétences ainsi acquises ne semblent pas se transférer dans un autre milieu d'apprentissage, ici le musée. Cela soulève la question des possibilités pour les jeunes d'agir en mobilisant des compétences critiques dès lors qu'ils sont « dans la vraie vie » et non dans la classe.

Le témoignage ne peut plus se contenter d'apporter une illustration des propos de l'enseignant, d'être la dimension réaliste de ce qui est appris. Il est essentiel de montrer que les traces, les témoignages dont nous disposons aujourd'hui sont le résultat de hasards, de propagandes, de rencontres ... Comprendre que des hommes ont fait des choix dans des contextes particuliers et douloureux est nécessaire. Comme des chercheurs en didactique de l'histoire l'ont montré, il faudrait intégrer dans le cours d'histoire, l'étude du présent du passé (Heimberg, 2012), les vécus différenciés des acteurs du passé (Doussot, 2011). Il faudrait sensibiliser les lycéens au passé tel qu'il a été vécu, ressenti. Et sur ce point l'intérêt de l'émotion est réel. Une émotion « contrôlée » pour ne pas bloquer la compréhension. De même, l'empathie historique et non compassionnelle est utile à la réflexion des jeunes. (Barton et Levstik, 2004). Processus de compréhension des gens du passé, préoccupation de savoir ce que les gens du passé pensaient, l'empathie est

nécessaire à la pensée des jeunes sur un tel passé (Lee et Ashby, 1987, 2001). Une éducation au jugement moral sur les événements du passé (Seixas, 2004) semble tout aussi utile pour aider à la construction d'une pensée des élèves d'un passé douloureux. Les résultats obtenus dans cette recherche montrent qu'il ne faut pas avoir peur d'enseigner l'empathie historique en comprenant que l'émotion maîtrisée n'est qu'utile à la compréhension. Car les élèves pensent avec l'émotion l'histoire proposée et ce dans un cadre différent de l'École, dans « la vraie vie ».

La place du musée est ici essentielle car elle offre l'opportunité permettant une rencontre et une expérience individuelle. En effet, en mettant au contact d'expôts, traces directes de la vie du passé et de leurs acteurs, les élèves sont amenés par le truchement de mon questionnement et des interactions suscitées à mobiliser des compétences critiques et à s'emparer du sujet ainsi proposé. Néanmoins, si le Mémorial de Caen permet cela, il faut reconnaître que tout dépend des expôts et de la qualité de l'accompagnement muséographique. Les élèves ne regardent pas comme on pourrait l'imaginer les expôts qui y sont présentés : que peut alors faire l'enseignant pour que les élèves confrontés aux expôts y voient ce qui permet d'interroger le rôle des acteurs ? Les élèves que j'ai pu emmener dans cette aventure pensent mieux et plus fortement la Shoah, une fois l'exposition du Mémorial de Caen visitée et sous l'effet de mon questionnement et des interactions suscitées. Ils pensent plus largement la place des acteurs mais aussi ce qu'ils peuvent faire avec cette histoire dans leur présent et leur futur (Futur du passé). Ils entrent alors dans l'expression d'une citoyenneté politique si peu lisible au lycée et qui est pourtant si fortement inscrite dans les finalités de l'École dans les focus groups tenus au lycée.

Développer la conscience historique des jeunes au travers d'un tel sujet, la Shoah, passe par l'acceptation que les élèves pensent selon un modèle qui leur est propre et que j'ai touché du doigt pour un panel restreint. Cela passe également par une approche scolaire différente : accepter de faire avec les modes de pensée des élèves sur des questions difficiles. En cela, l'approche scolaire peut se rapprocher des situations de problématisation. Il ressort de mon travail que l'individualisation des apprentissages, qui est une donnée évidente des travaux de recherche conduits par les didacticiens, mais difficile à prendre en compte pour les enseignants, a un rôle évident dans l'appropriation de l'histoire douloureuse de la Shoah. De plus, ces apprentissages jouent sur d'autres registres que ceux ordinairement sollicités en

classe d'histoire : émotion, mémoire familiale, citoyenneté critique pour penser son présent. Le musée, ici le Mémorial de Caen, a toute sa place dans la construction de cette conscience historique et le développement d'un mode de pensée. Dans mon expérience de recherche, aucun outil de médiation n'a été utilisé. L'exposition et sa scénographie sont les seuls artifices utilisés pour confronter les élèves à toute une série de témoignages. De l'étude de leurs chemins du regard, il ressort qu'ils ne se comportent pas de la manière imaginée par les concepteurs de l'exposition ou même les médiateurs du musée²⁶². Les textes écrits et mis en valeur (les témoignages directs en grand format) sont intégralement lus et questionnent. Les cartels explicatifs le sont aussi dans un mode plus classique et plus proche du monde scolaire. Les élèves y cherchent un mode d'emploi de ce qui est proposé. Ils déplorent le manque d'informations sur la responsabilité par exemple et auraient apprécié disposer d'écrits explicatifs plus forts. En effet, la vivacité des échanges entre eux sur cette question montre bien que le musée ne peut pas se contenter de suggérer, de provoquer mais se doit créer l'espace de réflexion de tout un chacun. Une muséographie ciblée sur les victimes atteint son objectif, les élèves sont touchés par l'émotion des expôts et les entretiens de groupe leur donnent l'opportunité de dialoguer, de partager et de penser. Mais ma recherche propose un dispositif qui n'existe ni au musée, ni au lycée. Et surtout, il manque une partie plus interrogante sur ce qui conduit des hommes ordinaires à devenir des bourreaux. Le musée a une place particulière à prendre en s'écartant de l'activité scolaire. Les élèves ont tout à gagner dans des activités muséales propres : découvrir, s'intéresser aux conditions de production des traces du passé, se questionner sur le présent du passé et débattre sur ce qui est compris et interrogé, pourraient constituer les piliers de toute médiation pédagogique en espace muséal. Et de son côté le monde scolaire gagnerait à questionner avec les élèves, les conditions de l'exposition muséale.

²⁶² Des différents entretiens que j'ai pu avoir avec les personnels du musée, il ressort que les traces directes exposées, fosse sur le sol, photos de massacres (images ou reconstitutions) sont perçues comme plus attractives que les textes (témoignages, explications).

Enfin, je termine par ***les perspectives de recherche ouvertes par ce travail***. En effet, il faudrait élargir et comparer à d'autres passés douloureux l'approche des élèves. Face à d'autres passés et d'autres lieux de production des savoirs (autres musées sur un autre sujet), les effets de la visite muséale seront-ils de même nature ? Je pense plus précisément à la Guerre d'Algérie et au camp de Rivesaltes pour travailler l'appropriation du site par des élèves et la construction d'une conscience historique.

Ma recherche met en avant pour certains élèves la place de la famille comme espace de co-construction d'une conscience historique et j'y vois un potentiel de recherche considérable : suivre des élèves dans l'espace familial après la visite muséale pour comprendre ce qui se passe à ce moment-là permettrait d'identifier l'appropriation/réception que les jeunes font du message historique porté par le musée. Mon travail montre aussi la place de l'Ecole dans l'élaboration des modes de pensée des élèves sur la Shoah. Une nouvelle recherche pourrait prendre ce « cadre » dans mon modèle pour comprendre comment cette construction se réalise et quelle conscience les enseignants et aussi les élèves peuvent en avoir. Enfin, du côté du musée, une recherche (déjà imaginée avec Denis Peschanski) pourrait refaire le même travail mais avec un mapping différent et centré uniquement sur les expôts les plus marquants (selon mes conclusions proposées ici) et s'élargir à un public adulte.

Je tiens à conclure ce travail par trois idées fortes.

- Le fait que j'ai choisi la Shoah, un passé douloureux, a permis de voir le rôle de l'émotion et sans doute plus précisément de l'empathie mais aussi les limites d'une approche centrée sur les victimes. Il apparaît nécessaire d'élargir l'analyse pour tester mon modèle sur d'autres passés douloureux et aussi sur des passés qui ne le seraient pas.
- J'ai centré l'expérience sur la Shoah et donc sur un événement dont la dimension universelle voire exceptionnelle peut avoir des effets sur les modes de pensée mobilisés par les élèves qui s'inscrivent dans une vulgate scolaire (autour des Droits de l'Homme et de valeurs universelles) ce qui limite leur expression.
- J'ai souligné la diversité de relations entre construction de la conscience historique et construction d'un mode de pensée historien. Les deux sont distincts et leur articulation compliquée. Les élèves peuvent exprimer une conscience historique plus forte après la visite du musée sans pour autant faire preuve d'une pensée historienne mobilisant des compétences attendues de jeunes quittant l'Ecole.

BIBLIOGRAPHIE

Epistémologie de l'Histoire, Historiographie

- Aristote, 2000, De la Mémoire et de la réminiscence, dans *Petits Traités d'histoire naturelle* (Parva Naturalia), traduction inédite, introduction, notes et bibliographie par Pierre-Marie Morel, Paris, GF Flammarion.
- Aron, R., 1961, *Dimensions de la conscience historique*, Paris, Plon.
- Baruch, M-O, 2013, *Des lois indignes*, Paris, Tallandier.
- Bédarida, F., 1993, La mémoire contre l'histoire, ESPRIT, Paris, juillet, pp.7-13.
- Blanc, W., Chéry, A., Naudin, C., 2013, *Les Historiens de garde*, Paris, éditions inculte.
- Borne, D., 2014, *Quelle histoire pour la France*, Paris, Gallimard.
- Chappé, F., 2010, *Histoire, mémoire et patrimoine*, Rennes, PUR.
- Chaumont, JM, 1997, *La concurrence des victimes*, Paris, La découverte.
- Citron, S., 2008, *Le Mythe national. L'histoire de France en questions*. Paris, les Editions ouvrières.
- Dumoulin, O., 2003, *Le rôle social de l'historien*, Paris, Albin Michel.

- Gadamer, H.G, 1958, (1996 réed.), *Le problème de la conscience historique*, Paris, Plon.
- Hartog, F. 2003, *Régimes d'historicité*, Paris, Seuil.
- Jacquet-Francillon, F., 2008, « le discours de la mémoire », *Revue française de pédagogie* (en ligne), 165, octobre-décembre 2008, consulté le 10/01/2017, <http://rfp.revues.org/1024>
- Joutard, P., 1977, *La légende des camisards, une sensibilité au passé*, Paris, Gallimard.
- Joutard, P., 2013, *Histoire et mémoire, conflits et alliance*, Paris, La découverte.
- Kattan, E., 2002, *Penser le devoir de mémoire*, Paris, PUF.
- Klasfeld, S et B., 2015, *Mémoires*, Paris, Fayard, Flammarion.
- Koselleck, R., 1990, *Le futur passé. Contribution à la sémantique des temps historiques*. Paris, Editions de l'EHESS.
- Koselleck, R., 1997, *L'expérience de l'histoire*, Paris, Gallimard.
- Ledoux, S., 2016, *Le devoir de mémoire, une formule et son histoire*, Paris, CNRS Editions.
- Lukacs, J., 1968, *Historical consciousness or the remembered Past*, New-York, Schocken Books.

- G. Mink et L. Neumayer, 2007, *L'Europe et ses passés douloureux*, Paris, La découverte, coll. « Recherches ».
- Marrou, H-I., 1954, *De la connaissance historique*, Paris, le Seuil.
- Michel, J., 2010, *Gouverner les mémoires*, Paris, PUF.
- Nora, P., Le Goff, J., 1974, *Faire de l'histoire*, Paris, Bibliothèques des nouvelles histoires.
- Nora, P., 1979, la mémoire collective, les quatre coins de la mémoire, Paris, revue Histoire, N°2, juin.
- Nora, P., 1997, *Les lieux de mémoire*, Paris, Gallimard.
- Nora, P., 2011, *Présent, nation, mémoire*, Paris, Gallimard.
- Offenstadt, N., 2009, *L'histoire bling bling*, Stock, Paris.
- Peschanski, D., 2012, *Les années noires*, Paris, Hermann.
- Prost, A., 1996, *Douze leçons sur l'histoire*, Paris, le Seuil.
- Pomian, K., 1999, *Sur l'histoire*, Paris, folios histoire.
- Ricoeur, P., 2000, *L'histoire, la mémoire, l'oubli*, Paris, Seuil.
- Rioux, JP. 2015, *Vive l'Histoire de France*, Paris, Odile Jacob.

- Robin, R., 2011, « La France et la concurrence des mémoires » dans *La concurrence mémorielle*, sous la direction de Grandjean, G., 2011, Paris, Armand Colin.
- Rouso, H., 2007, *Vers une mondialisation de la mémoire*, Vingtième siècle, Revue d'Histoire, 2007/2, N°94.
- Rouso, H., 2012, *La dernière catastrophe*, Paris, Gallimard.
- Rouso, H., 2016, *Face au passé*, Paris, Belin.
- Rüsen, J., 1989, Historical consciousness : narrative structure, moral function and ontogenic development, in *History and Memory* 1, n°2, pp.35-60.
- Rusen, J., 1994, Theory of Historiography between Modernism and Rhetoric of Inquiry, in *History and Theory*, vol. 33, n°1, pp. 39-60.
- Stora, B., Meyran, R., 2007, *L'histoire ne sert pas à guérir les mémoires blessées* », dans *Matériaux pour l'histoire de notre temps*, n°85, p.10-13.
- Terray, E., 2006, *Face aux abus de la mémoire*, Paris, Actes Sud.
- Todorov, T., 2001, « La mémoire fragmentée, la vocation de la mémoire » article publié dans les *Cahiers français*, n°303, la documentation française.
- Todorov, T., 2004, *Les abus de la mémoire*, Paris, Arléa.

- Traverso, E., 2005, *Le passé mode d'emploi*, Paris, la fabrique éditions.
- Welzer, H., Moller, S., Tschuggnall, K., 2013, *Grand-père n'était pas un nazi*, Paris, Gallimard.
- Wieviorka, A., 2007, Malaise dans l'histoire et troubles dans la mémoire, Paris, dans *Matériaux pour notre l'histoire de notre temps*, n°85, p.38-42.

Histoire de la Shoah

- Azouvi, F., 2012, *Le mythe du grand silence. Auschwitz, les Français et la mémoire*. Paris, Fayard.
- Bédarida, F., 1989, *Le nazisme et le génocide. Histoire et enjeux*, Paris, Nathan.
- Bensoussan, G., 1989, *Génocide pour mémoire*, Paris, Editions du Félin.
- Bensoussan, G., 1998, *Auschwitz en héritage ? D'un bon usage de la mémoire*, Paris, Ed. Mille et une nuits.
- Browning, C., 2006, *Des hommes ordinaires*, Paris, Les belles Lettres.
- Chaumont, J-M. , 1997, *La concurrence des victimes. Génocide, identité, reconnaissance*. Paris, la découverte.
- Conan, E., Rousso, H., 1994, *Vichy, un passé qui ne passe pas*, Paris, Fayard.

- Enseigner l'histoire de la Shoah en France, 1950-2010, revue d'Histoire de la Shoah, juillet/décembre 2010.
- Forges, J-F., 2004, *Eduquer contre Auschwitz. Histoire et mémoire*, Paris, Pocket.
- Friedlander, S., 1997 et 2008, *L'Allemagne nazie et les Juifs*, Paris, Le Seuil.
- Hilberg, R., 2006, *La destruction des Juifs d'Europe* (3 tomes), Paris, Gallimard.
- Jablonka, I., Wieviorka, A., 2013, *Nouvelles perspectives sur la Shoah*, Paris, PUF.
- Klarsfeld, S., 2001, *La Shoah en France*, Paris, Fayard.
- Laborie, P., 2011, *Le chagrin et le venin. La France sous occupation, mémoire et idées reçues*. Paris, Bayard.
- Lindeperg, S., Wieviorka, A., 2008, *Univers concentrationnaire et genocide. Voir, savoir, comprendre*. Paris, Mille et une nuit.
- Peschanski, D., 2002, *La France des camps*, Paris, Gallimard.
- Wieviorka, A., 1995, *Déportation et genocide. Entre la mémoire et l'oubli*, Paris, Hachette.
- Wieviorka, A., 2013, *L'ère du témoin*, Paris, Hachette.

Didactique de l'Histoire

- Audigier, F., 1998, *Contributions à l'étude de la causalité et des productions des élèves dans l'enseignement de l'histoire et de la géographie*, Paris, INRP.
- Barton, K, Levstik, L, 2004, *Teaching History for the common Good*, Taylor and Francis e-library, Routledge.
- Bonafoux,C., De Cock, L., Falaize, B., 2007, *Mémoires et histoire à l'Ecole de la République*, Paris, Armand Colin.
- Bossy, J-F., 2007, *Enseigner la Shoah à l'âge démocratique*, Paris, Armand Colin.
- Cariou, D., 2004, La conceptualisation en histoire au lycée : une approche par la mobilisation et le contrôle de la pensée sociale des élèves. *Revue française de pédagogie*, n°147, 57-67.
- Cariou, D., 2012, *Ecrire l'histoire scolaire. Quand les élèves écrivent en classe pour apprendre l'histoire*, Rennes, PUR.
- Corbel, L., Falaize, B., 2004, l'enseignement de l'histoire et les mémoires douloureuses du XX siècle, *Revue Française de pédagogie*, n° 147, avril-mai-juin 2004, p. 43-55.
- Deleplace, M., Niclot, D., 2005, *L'apprentissage des concepts en histoire et en géographie, enquête au collège et au lycée*, Reims, CRDP Champagne-Ardennes.

- De Cock, L., Madeline, F., Offenstadt, N., Wahnich, S., 2008, *Comment Nicolas Sarkozy écrit l'histoire de France*, Paris, Agone.
- De Cock, L., 2009, Quels acteurs du passé ? La difficile intrusion des vies anonymes dans la « vulgate scolaire » en France, in *Le cartable de Clio*, n°9.
- Doussot, S., 2011, *Didactique de l'histoire. Outils et pratiques de l'enquête historique en classe*, Rennes, PUR. (thèse de doctorat de 2009)
- Duquette, C., 2011, *Le rapport entre la pensée historique et la conscience historique*, Québec, Université de Laval. Consultée le 10/09/2016 www.theses.ulaval.ca
- Eickmann, M., 2004, *Identités en conflit, dialogue des mémoires. Enjeux identitaires dans les rencontres intergroupes*. Genève, IES éditions.
- Ernst, S., 2008, *Quand les mémoires déstabilisent l'école. Mémoire de la Shoah et enseignement*. Lyon, INRP
- Fijalkow, J. et Fijalkow, Y., 2013, *Les élèves face à la Shoah, lieux, histoire, voyages*, Albi, Presses du centre universitaire Jean-François Champollion.
- Fink, N., 2014, *Paroles de témoins, paroles d'élèves. La mémoire et l'histoire de la Seconde Guerre Mondiale, de l'espace public au monde scolaire*. Berne, Peter Lang.
- Garcia, P., J. Leduc, 2003, *L'enseignement de l'histoire en France*, Paris, A. Colin.
- Hassani, I.M., 2005, *Pensée historique et apprentissage de l'histoire*, Paris,

L'Harmattan.

- Heimberg, C., 2002, *L'histoire à l'école. Modes de pensée et regard sur le monde*. Issy-les-Moulineaux, ISF Editeur.
- Heimberg, C., 2009, Constructions identitaires et apprentissage d'une pensée historique. L'histoire scolaire en Suisse romande et ailleurs, dans DQe Cock Laurence, Picard Emmanuelle, (dir.), *La fabrique scolaire de l'histoire*, Marseille, Agone, 173-189.
- Heimberg, C., 2012, *Mémoires blessées*, Genève, MétisPresses.
- Heimberg, C., 2012b, Visiter Clio : pour une analyse didactique de récits muséaux d'histoire, dans *Les présents des passés douloureux*, sous dir. Rousseau, F., 2012, Paris, Michel Houdiard.
- Heimberg, C., Mari Carmen Rodriguez, 2011, « Musées, histoire, mémoires », le cartable de clio, Lausanne, Antipodes, n°11.
- Hommet, S., Lofstrom, J., 2016, *Penser les plaies douloureuses en Europe : mise en perspective d'une conscience européenne chez les lycéens européens*, dans *Mémoires et représentations de la déportation dans l'Europe contemporaine* sous la direction de Michel Fabréguet et Danièle Henky, Paris, L'Harmattan, pp.191-201.
- Lantheaume, F., Létourneau, (sous la direction) J., 2016, *Le Récit du commun*, Lyon, PUL.
- Lantheaume, F., 2009, Des héros aux victimes. Les risques d'une dépolitisation de l'enseignement de l'histoire, *Le cartable de Clio*, Editions Antipodes, n°9, p.152-159

- Lautier, N., Allieu-Mary, N., 2008, la didactique de l'histoire, Paris, Revue Française de pédagogie, n°162, pp.95-131.
- Lautier, N., 2001, Psychosociologie de l'éducation, regard sur les situations d'enseignement, Paris, Armand Colin.
- Lautier, N., 1997, *À la rencontre de l'Histoire*, Lille, Presses Universitaires du Septentrion.
- Lautier, N., 1997, *Enseigner l'histoire au lycée*, Paris, Armand Colin.
- Lautier, N., 1994, La compréhension de l'histoire : un modèle spécifique, Revue française de pédagogie, n°106, p.67-77.
- Lee, P., Shelmit, D., 2011, The concept that dares not speak its name: Should empathy come out of the closet? Teaching History, n°143, p. 39-49.
- Legris, P., 2014, *Qui écrit les programmes d'histoire*, Grenoble, Presses universitaires de Grenoble.
- Leuw-Roord, 2000, Working with history : developing European consciousness, in Macdonald, *Approches to European consciousness*, Hambourg, Körber-Stiftung, p.114-124.
- Lofstrom, J., 2014, *Encountering Painful Pasts – Rencontrer Les Passés Dououreux* Reports from the project Teaching History for a Europe in Common THIEC, Research Centre for Social Studies Education University of Helsinki, N°14.

- Martineau, R., 1999, *L'histoire à l'école, matière à penser*, Paris, L'Harmattan.
- Martineau, R., 2010, *Fondements et pratiques de l'enseignement de l'histoire à l'école, traité de didactique*, Québec, Presses de l'Université du Québec.
- Moisan, S., 2015, L'histoire, la mémoire et l'enseignement disciplinaire, un trio incontournable en classe d'histoire, dans C.A Stan (dir.), *L'Histoire nationale telle qu'enseignée dans nos écoles. Débats et propositions*. Québec PUL, p.57-64
- Moisan, S., A. Licop, 2013, La guerre peut-elle faire l'histoire au musée ? La Seconde Guerre mondiale entre morale et histoire, au musée canadien de la guerre et au musée commémoratif de l'holocauste à Montréal, dans Mary, J., et Rousseau, F., *Entre Histoires et Mémoires. La guerre au musée. Essais de muséohistoire* (2) p. 235-246, Paris, Michel Houdiard Editeur.
- Moisan, S., 2011, Naviguer entre mémoire, histoire et éducation – le périple d'un musée d'histoire de l'holocauste au Québec, dans le *Cartable de Clio*, revue suisse des didactiques de l'histoire.
- Moisan, 2011, Enseigner l'Holocauste au Québec – La contribution du Musée du centre commémoratif de l'Holocauste à Montréal, dans la *Revue Enjeux de l'univers social*, vol. 7, n°2, printemps 2011.
- Oeser, A., 2010, *Enseigner Hitler : les adolescents face au passé nazi en Allemagne*, Toulouse, éditions de la Maison des Sciences de l'Homme, collection Dialogiques.
- Pinson, G., 2007, *Enseigner l'histoire, un métier, des enjeux*, Paris-Caen,

Hachette éducation-CRDP.

- Rousseau, F., (dir.), 2012, *Les présents des passés douloureux, musées d'histoire et configurations mémorielles, Essais de muséohistoire*, Paris, Michel Houdiard Editeur.
- Seixas, P. 1996, Conceptualizing the growth of historical understanding, in Olson, D R. (Ed), *The handbook of education and human development. New models of learning, teaching and schooling* (pp.765-783), Malden,Blackwell Publishing.
- Seixas, P., Stearns, P.N, Wineburg, S., 2000, *Knowing, teaching, and learning history : National and international perspectives*, New-York, NYU Press.
- Seixas, P., 2004, *Theorizing Historical Consciousness*, Toronto, University of Toronto Press.
- Seixas, P., et al., 2012, *The big six : Historical thinking concepts*, Nelson Edition.
- Souplet, C., 2015, Une visite scolaire dans un Mémorial : quels contenus d'apprentissage ? Dans la revue, *Recherches en Didactiques*, n °20, Lille, Presses Universitaires du Septentrion, p.45.
- Thanassekos, Y. 2011, « Pluralités de mémoires, pluralité de musées » dans *Musées, histoire, mémoires* sous la direction de Heimberg,C. *Le cartable de Clio*, n°11.
- Tutiaux-Guillon, N., Mevel, Y., 2013, *Didactique et enseignement de l'histoire-*

géographie au collège et au lycée, Paris, Publibook.

- Tutiaux-Guillon, N., 2009, L'histoire scolaire française entre deux modèles : contenus, pratiques et finalités, Raison, Comparaisons, Educations, La Revue française d'éducation comparée, n°4, l'histoire scolaire au risque des sociétés en mutation, 105-117.
- Tutiaux-Guillon, N., 2008, Mémoires et histoire scolaire en France : quelques interrogations didactiques, Revue Française de pédagogie, n° 165, octobre-décembre 2008, p.31-42
- Tutiaux-Guillon, N., 2006, l'enseignement de l'histoire en France : les pratiques de classe, in Erdmann E., Maier R., Popp, S., Hrsg, *L'enseignement de l'histoire dans le monde*, Hanover, Schriftenreihe des Georg-Eckert institut, Verlag Hahnsche Buchandling, pp.301-322.
- Tutiaux-Guillon, N., 2006, Témoin, témoignage, mémoire... quel statut dans l'enseignement et l'apprentissage de l'histoire ? » Consulté sur le site de l'académie d'Amiens, <http://www.ac-amiens.f> en mai 2012.
- Tutiaux-Guillon, N., 2003, L'histoire enseignée entre coutume disciplinaire et formation de la conscience historique : l'exemple français, dans *Identités, Mémoires, conscience historique*, Publications de l'Université de St Etienne.
- Tutiaux-Guillon, N., 2002, Histoire et mémoire, questions à l'histoire scolaire ordinaire, Le cartable de Clio, 2, p. 89-96.
- Tutiaux-Guillon, N., Mousseau M-J., 1998 (a), *Les jeunes et l'histoire, identités, mémoires, conscience historique*, Paris, INRP.
- Tutiaux-Guillon, Mousseau, M-J, 1998, Dans la classe l'influence du modèle

pédagogique sur l'explicatif, dans Audigier François, (dir.), Contributions à l'étude de la causalité et des productions des élèves en histoire-géographie, Paris, INRP, 33-68.

- Tutiaux-Guillon, N., 1998, L'enseignement et la compréhension de l'histoire sociale au collège et au lycée, l'exemple de la société d'Ancien régime et de la société du XIX siècle, thèse de doctorat en didactique de l'histoire, Paris 7-Denis Diderot.
- Wineburg, S, 2001, *Historical thinking, an other unnatural acts*, Temple University Press Philadelphie.

Etudes muséales

(Les références de la lettre de l'OCIM, office de coopération et d'informaton muséales, sont consultables en ligne sur le site ocim.revues.org

J'ai consulté la grande majorité des lettres de l'OCIM en version papier en raison de mon abonnement à la revue.)

- Allard, M., Larouche M.-C, 1999, Un modèle théorique d'évaluation des programmes éducatifs mis en oeuvre dans les lieux historiques, in Lefebvre, B. et Allard, M. *Le musée au service de la personne*. Québec, UQAM, pp. 303-318.
- Candito, N., 2010, *Du Muséum au Musée des confluences : pratiques d'évaluation, une approche réflexive et opérationnelle de la connaissance des publics*, Lyon, Musée des confluences.
- Chaumier, S., 2013, *La médiation culturelle*, Paris, Armand Colin.

- Chaumier, S., 2013, Evolutions des expositions et transformations des rapports entre l'institution et ses publics, dans La lettre de l'Ocim, n° 150, pp 25-30.
- Chaumier, S., 2012, *Traité d'expologie - Les écritures de l'exposition*, Paris, La documentation française.
- Chaumier, S., 1999, « Les méthodes de l'évaluation muséale. Quelques repères au sujet des formes et des techniques », la lettre de l'OCIM, n°65, p.13-21. (consulté en ligne en mai 2016, ocim.revues.org)
- Cohen-Azria, C., Dias-Chiaruttini, A., 2015, Analyser les contenus en jeu dans la visite scolaire au musée : questions méthodologiques, dans Bertrand Daunay, Cédric Fuckiger et Rouba Hassan (dir.), *Les contenus d'enseignement et d'apprentissage. Approches didactiques*, Bordeaux, Presses universitaires de Bordeaux. p.19-44.
- Cohen-Azria, C., 2011, Sorties avec l'école dans les musées de sciences : quels statuts pour le visiteur scolaire ? Dans *Recherches didactiques*, n°11 p.97-110.
- Daignault, L., 2011, *L'évaluation muséale : savoirs et savoir-faire*, Québec, Presses de l'Université de Québec.
- Davallon, J., 2000, *L'exposition à l'oeuvre. Stratégies de communication et médiation symbolique*, Paris, Montréal ; L'Harmattan.
- Degain, J., Benharkate, S., 2009, Évaluer les bénéfices d'une activité

muséale, dans *La Lettre de l'OCIM*, 122, p.19-25. (consulté en ligne sur le site ocim.revues.org en octobre 2015)

- Duclos, J-C., Ancel, P., Poli, M-S., 2014, *Exposer l'histoire contemporaine - Évaluation muséologique d'une exposition*, Paris, La documentation française.
- Eidelman, J., Gottesdiener, H., Le Marec, J., 2013, « Visiter les musées : expérience, appropriation, participation » dans H. Gottesdiener et J. Davallon (dir), *Culture et musées, hors-série, La muséologie : 20 ans de recherches*, Bruxelles, Actes Sud, p.73-113. 13
- Eidelman, J., (dir.), 2007, *La place des publics. De l'usage des études et recherches par les musées : journées d'études à l'Ecole du Louvre, 1-2 juin 2006*, Paris, La documentation Française.
- *Émotions / Muséum d'histoire naturelle de Neuchâtel ; Pôle national de recherche sciences affectives Neuchâtel : Muséum d'histoire naturelle ; Genève : Pôle national de recherche sciences affectives, 2014. - 64 pages.*
- Falk, J, 2012, *Expérience de visite, identités et self-aspects*, *Lettre de l'Ocim*, mai-juin, n°141, p. 5-14 (consulté en ligne sur ocim.revues.org en septembre 2015)
- Le Marec, J., 1997, « Evaluation, marketing et muséologie », *Publics et musées*, n°11, p.165-191.
- Le Marec, J., 2007, *Publics et musées - La confiance éprouvée*, Paris, L'harmattan. (Collection Communication et civilisation)
- *Lettre de l'OCIM* [En ligne], 133 | 2011, mis en ligne le 01 janvier 2013

(consulté le 30 septembre 2016).

- Louvier, P., Mary, J., Rousseau, F., 2012, *Pratiquer la muséohistoire*, Québec, Athéna éditions.
- Mairesse, F., 2010, Évaluer ou justifier les musées ? , dans *La Lettre de l'OCIM*, 130, pp. 12-18.
- Meyer-Chemenska, M., Schmitt, D., 2014, Expériences de visite : de la transmission à la fiction dans *La lettre de l'OCIM* n° 155, pp. 17-23.
- Pellegrin, A., et Perrot, C., 2011, « L'oculométrie au service de l'évaluation de bornes interactives », *La Lettre de l'OCIM* [En ligne], 133 | 2011, mis en ligne le 01 janvier 2013 (consulté le 30 septembre 2016 sur ocim.revues.org)
- Sander, D., Varone, C., 2011, L'émotion a sa place dans toutes les expositions, *Lettre de l'OCIM*, mars-avril 2011, n°134, p.22-28, (consulté en ligne sur ocim.revues.org en juin 2015)
- Samson, D., Schiele, B., 1989, *L'évaluation muséale, publics et expositions*, Bibliographie raisonnée, Paris, Expo, Média.
- Schiele, B., 2014, *La formation, l'évolution et les défis actuels du champ dans Les musées et leurs publics* sous la direction de Lucie Daignault, Québec, Presses Universitaires du Québec.

Memories studies

(Dans le manuscrit, des notes de bas de page renvoient à certains articles utilisés pour des points précis qui ne sont pas repris ci-dessous)

- Alin Coman, Adam D. Brown, Jonathan Koppel et William Hirst, 2009, « Collective Memory from a Psychological Perspective », *International Journal of Politics, Culture, and Society*, vol. 22, no 2, juin 2009, p. 123-141.
- Ashby, R, Lee, P, 1987, Children 's concepts of empathy and Understanding in History, dans *history curriculum for teachers* (pp.62-88) London. Falmer Press.
- Assmann, J., 2010, *La mémoire culturelle. Ecriture, souvenir et imaginaire politique dans les civilisations antiques*. Paris, Aubier. (édition originale, 1992)
- Assmann J., 2008, Communicative and cultural memory, dans *Cultural Memory Studies, An international and interdisciplinary Handbook*, Berlin, New-York, 109-118.
- Barrett, L. F. (2006). Solving the emotion paradox: Categorization and the experience of emotion. *Personality and Social Psychology Review*, 10, 20-46.
- Burnod,Y, Dauchot, K., 2013, Les dynamiques cérébrales de la mémoire, dans *les Chantiers de la mémoire*, sous la direction de Peschanski, D., Maréchal, D., Paris, INA éditions, p. 47-75
- Daniel L. Schacter, 1997, *Searching for Memory: The Brain, the Mind, and the Past*, consulté en ligne sur psych.ugl.edu en septembre 2016
- Daniel L. Schacter, 2001, *The Seven Sins of Memory: How the Mind Forgets and Remembers*, Boston, M.A, Houghton Mifflin.
- Eustache, F., 2014, *Mémoire et oubli*, Paris, Le Pommier.

- Gensburger, S., 2017, *Mémoire vive, chroniques d'un quartier*, Bataclan, Anamosa.
- Haas, V., Jodelet, D., 2000, « La mémoire, ses aspects sociaux et collectifs », dans Roussiau, N. (Ed.), *Psychologie sociale*, Paris, Editions Inpress.
- Halbwachs, M., 1950, *La mémoire collective*, Paris, Albin Michel.
- Hirst, W., Echterhoff, G., 2012, « Remembering in Conversations: The Social Sharing and Reshaping of Memories », *Annual Review of Psychology*, vol. 63, janvier 2012, p. 55-79
- Lavabre, MC, Gensburger, S., 2011, Un point de vue sur la controverse « autour de la maison d'histoire de France. La sociologie de la mémoire comme tierce position. », dans *Quel musée pour l'histoire de France ?*, sous la direction de Babelon, J.P., Backouche, I., Duclert, V., James-Sarazin, A., Paris, A. Colin, p.89-98
- Lavabre, M.C, 2007, « Paradigmes de la mémoire », *Transcontinentales*, 5/2007, p. 139-147, mis en ligne le 15/04/2011 : <http://transcontinentales.revues.org/756>, consulté le 11/11/2017
- Lavabre, MC., 1994, *Le fil rouge, sociologie de la mémoire communiste*, Paris, Presses de Sciences Po.
- Gensburger, S., 2010, *Les justes de France, politiques publiques de la mémoire*, Paris, Presses de SciencesPo.
- Leckart BT (1966) Looking time: The effects of stimulus complexity and

familiarity. *Percept Psychophys* 1: 142–144doi:10.3758/BF03210045, consultation en ligne le 19/12/2016

- Lehalle, H., Aris, C., Buelga, S., Musitu, G., 2004, Développement socio-cognitif et jugement moral : de Kohlberg à la recherche des déterminants de la différenciation du développement moral, dans *L'orientation scolaire et professionnelle*, 33/2, p.289-314
- Peschanski, D., 2016, « Et voilà donc un beau sujet », dans *Mémoire et émotions* sous la direction de Francis Eustache, Le Pommier.
- Pechanski, D., 2014, Repenser les Memory Studies, dans *Mémoire et oubli* sous la direction de Francis Eustache, Le Pommier.
- Peschanski, D., 2013, « Pour un changement de paradigme en Memory Studies », introduction de l'ouvrage *Les chantiers de la Mémoire*, sous la direction de Denis Peschanski, Maréchal, D., Paris, INA.

Divers

- Astolfi, J-P., 1992, *l'Ecole pour apprendre*, Issy-les-Moulineaux, ESF.
- Astolfi, J-P, 2008, *La saveur des savoirs*, Issy-les-Moulineaux, ESF.
- Bernié, J-P, 2002, « L'approche des pratiques langagières scolaires à travers la notion de « communauté discursive » : un apport à la didactique comparée ? » *Revue Française de pédagogie*, n°141, pp. 77-88.
- Bruner, J., 1996, *L'Education entrée dans la culture*, Paris, Retz.
- Bruner, J., 2002, *Pourquoi nous racontons-nous des histoires ?* Paris, Retz.
- Carignan, I., 2009, « La fréquence d'utilisation des stratégies de lecture selon deux formes de documents à l'écran chez des élèves de 3ème secondaire » (14-15 ans), *Etudes de linguistique appliquée*, n°153.
- Chervel, A., 1998, *La culture scolaire, une approche historique*, Paris, Belin.
- Crahay, M, 2015, *Psychologie de l'éducation*, Paris, PUF.
- Freire, P., 1973, *Education for critical consciousness*, New York, Seabory Press.
- Glaser, B., 1978, *Theoretical sensivity*, Mill Valley, San Francisco, Sociology Press.
- Glaser B. et Strauss A, 1967, *The discovery of grounded theory*, Chicago, AldineTranscation,.
- Krueger, R.A, Casey, M.A, 2015, *Focus groups, a pratical guide for applied research*, vol.5, Sage.
- Legendre, R., 2005, *Dictionnaire actuel de l'éducation* (3ème édition), Montréal, Guérin Edition.

- O'Regan, K., Lévy-Schoen, A., « les mouvements des yeux au cours de la lecture », *L'année psychologique.*, 1978, volume 78, numéro 2, p. 459-491

- Rimé (Bernard), 2005, *Le Partage social des émotions*, Paris, PUF, coll. « Psychologie sociale » (1)
- Sander, D., Scherer, K., 2009, *Traité de psychologie des émotions*, Paris, Dunod.
- Strauss A, Corbin J, 1990, 1ère édition, *Fondements de la recherche qualitative*, Fribourg. (Nous avons utilisé la seconde édition de 2004).

Table des figures

Figure 1 Schéma du cadre théorique mobilisé.....	13
Figure 2 Champ scientifique de l'évaluation en contexte muséal.....	99
Figures 3 Schéma du cadre théorique et de mon questionnement.....	105
Figure 4 Eye-tracker et National Gallery.....	144
Figure 5 Saccades sur texte.....	154
Page suivante : Figure 5 Plan de l'espace d'exposition.....	167
Figure 6 Regard E4.....	171
Figure 7 Vue générale zone exposition.....	175
Figure 8 Regard sur images de massacres.....	177
Figure 9 Capture d'écran.....	178
Figure 10 Capture de regards.....	179
Figure 11 Arrêté d'arrestation famille Kirzner.....	180
Figure 12 Photographie de vitrine.....	181
Figure 13 Témoignage écrit.....	182
Figure 14 Série de dessins de David Olère.....	184
Figure 15 Expôts marquants zone 1.....	200
Figure 16 Expôts marquants zone 2.....	202
Figure 17 Expôts marquants zone 3-4.....	202
Figure 18 Expôts marquants zone 5.....	203
Figure 19 Expôts marquants zone 6.....	204
Figure 20 Expôts marquants zone 7.....	205
Figure 21 Expôts marquants zone 8.....	206
Figure 22 Expôts marquants zone 9.....	206
Figure 23 Expôts marquants zone 10.....	207
Figure 24 Chemins du regard.....	209
Figure 25 Entrée des regards.....	211
Figure 26 et pages suivantes : Parcours de regards.....	216
Figure 27 Expôts marquants zone 5.....	252
Figure 28 Expôts marquants zone 6.....	252
Figure 29 Fréquence des mots les plus utilisés dans le FGH1A.....	273
Figure 30 Fréquence des mots les plus utilisés dans le FGH2A.....	273
Figure 31 Fréquence des mots les plus utilisés dans FGVH1A.....	276
Figure 32 Fréquence des mots les plus utilisés dans FGVH2A.....	276
Figure 33 Requête de recherche textuelle.....	286
Figure 34 Requête de recherche textuelle.....	287
Figure 35 Modèle d'élaboration des modes de pensée des élèves.....	390
Figure 36 Modèle du mode de pensée des élèves.....	568