

A medieval-style world map with a central river. The map is divided into three horizontal sections by the river. The top section shows a landscape with a boat and a figure in a blue robe and red hat. The middle section shows a landscape with a figure in a red robe and blue hat. The bottom section shows a landscape with a figure in a red robe and blue hat. The map is surrounded by a blue border with gold stars. The title 'L'HISTOIRE-MONDE' is written in large white letters at the top. Below it are three lines of text in French, German, and Italian. At the bottom right, there is a red box with white text containing the journal title and issue information.

# L'HISTOIRE-MONDE

UNE HISTOIRE CONNECTÉE  
EINE GESCHICHTE DER VERSTRICKUNGEN  
STORIE DI CONNESSIONI

DIDACTICA HISTORICA 2/2016

REVUE SUISSE POUR L'ENSEIGNEMENT DE L'HISTOIRE  
SCHWEIZERISCHE ZEITSCHRIFT FÜR GESCHICHTSUNTERRICHT  
RIVISTA SVIZZERA PER L'INSEGNAMENTO DELLA STORIA



# **Didactica Historica**

Revue suisse pour l'enseignement de l'histoire  
Schweizerische Zeitschrift für Geschichtsunterricht  
Rivista svizzera per l'insegnamento della storia

# **L'Histoire-Monde**

**une histoire connectée  
eine Geschichte der Verstrickungen  
storie di connessioni**

N° 2/2016

Revue annuelle publiée par le Groupe d'étude de didactique de l'histoire  
de la Suisse romande et italienne (GDH) et par la Deutschschweizerische  
Gesellschaft für Geschichtsdidaktik (DGGD)

Éditions Alphil-Presses universitaires suisses

© Éditions Alphil-Presses universitaires suisses, 2016  
Case postale 5  
2002 Neuchâtel  
Suisse

www.aphil.com

Abonnement ou commande de numéros individuels : [commande@aphil.ch](mailto:commande@aphil.ch)

**Didactica Historica 1/2015 ss. succède au Cartable de Clio 1/2001-13/2013**

ISSN 2297-7465

## Responsables éditoriaux

Groupe d'étude de didactique de l'histoire de la Suisse romande et italienne (GDH) – Deutschschweizerische Gesellschaft für Geschichtsdidaktik (DGGD).

GDH: [groupe.didactique.histoire@gmail.com](mailto:groupe.didactique.histoire@gmail.com)

<http://didactique-histoire.net/gdh/>

DGGD: [info@dggd.ch](mailto:info@dggd.ch)

<http://www.dggd.ch>

Pour les Éditions Alphil: Inès Marques

## Comité de rédaction

**Pierre-Philippe Bugnard**, Université de Fribourg, directeur de rédaction; **Nadine Fink**, HEP Vaud; **Markus Furrer**, PH Luzern; **Nicolas Guillaume-Gentil**, HEP BEJUNE Neuchâtel; **Prisca Lehmann**, Gymnase d'Yverdon-les-Bains; **Nathalie Masungi-Baur**, HEP Vaud; **Michel Nicod**, EPS Roche-Combe Nyon; **Béatrice Rogéré Pignolet**, Université de Fribourg – HEP Valais; **Béatrice Ziegler**, PH FHNW, Aarau.

## Comité international de lecture

**Gianfranco Bandini**, Université de Florence; **Mathieu Bouhon**, Université de Louvain-la-Neuve; **Vincent Boutonnet**, Université du Québec en Outaouais; **Félix Bouvier**, Université du Québec à Trois-Rivières; **Luigi Cajani**, Università di Roma "La Sapienza"; **Vincent Capdepuy**, Lycée Ambroise Vollard, Saint-Pierre (La Réunion) – É.H.GO Géographie-Cités, Paris; **Dora Cavourra**, Université nationale et capodistrienne d'Athènes; **Stéphanie Demers**, Université du Québec en Outaouais; **Chantal Déry**, Université du Québec en Outaouais; **Sylvain Doussot**, Université de Nantes; **Marc-André Ethier**, Université de Montréal; **Neus Gonzalez**, Universitat Autònoma de Barcelona; **Katja Gorbahn**, Aarhus University; **Jean-Louis Jadoulle**, Université de Liège; **Lyonel Kaufmann**, HEP Vaud; **Felicitas Macgilchrist**, Georg-Eckert-Institut Braunschweig; **Johannes Meyer-Hamme**, Universität Paderborn; **Patrick Minder**, Université de Fribourg; **Julia Poyet**, Université du Québec à Montréal; **Nicole Tutiaux-Guillon**, Université de Lille; **Rafael Valls Montés**, Université de Valence – Espagne; **Anne Vézier**, Université de Nantes.

Les articles dont une version longue est disponible en ligne ont été expertisés en double aveugle par le comité international de lecture.

## Image de couverture

*La Terre répartie entre les trois fils de Noé*

**Enluminure attribuée à Simon Marmion** Dans la *Fleur des Histoires* de Jean Mansel. Vers 1459-1463.

© Bibliothèque royale Albert I<sup>er</sup>, Bruxelles, Manuscrit 9231, f. 281 v<sup>o</sup>.

La miniature inaugure un traité consacré aux provinces du monde. La Terre, inscrite au sein des éléments, est de forme traditionnelle, chacune de ses parties traitée comme un paysage imaginaire mais de type européen. On distingue l'Arche au sommet du mont Ararat, au-dessus de Sem. Les points cardinaux sont indiqués avec l'Orient, le Midi, l'Occident et le Septentrion, selon les conventions utilisées jusqu'au XVIII<sup>e</sup> siècle et donc l'Est (l'Orient) au sommet de la représentation. Au premier plan les fils de Noé, entre lesquels la Terre a été partagée, participent à une même scène ordonnée autour de l'arche. L'arrière-plan découvre un paysage de rochers, de prairies, de bois et de villes réelles ou imaginaires sous des cieus peuplés de nuages effilochés.

<http://expositions.bnf.fr/ciel/grand/t1-19.htm> (consulté le 4 février 2016)

*Didactica Historica* est soutenu par l'Académie suisse des sciences humaines et sociales (ASSHS) via l'affiliation de la Coordination nationale des didactiques de l'histoire (CODHIS/GDH – DGGD) à la Société suisse d'histoire (SSH)



Schweizerische Akademie der Geistes- und Sozialwissenschaften  
Académie suisse des sciences humaines et sociales  
Accademia svizzera di scienze umane e sociali  
Academia svizra da ciencias humanas e sociais  
Swiss Academy of Humanities and Social Sciences



En partenariat avec:

wbz cps

Centre suisse de formation continue des professeurs de l'enseignement secondaire

# Table des matières

Éditorial / Editorial / Editoriale

**Tenir la gageure ! / Die Herausforderung annehmen! / La sfida continua!**.....9

## L'Histoire-Monde : une histoire connectée

**Introduction** ..... 13

Christian Grataloup, Université Paris Diderot – Sciences Po Paris

**Pourquoi l'histoire du Monde est-elle simultanément sa géographie ?** ..... 15

Bouda Etemad, Université de Lausanne

**La révolution industrielle à l'épreuve de l'histoire connectée** ..... 23

Jean-Baptiste Fressoz, Centre Alexandre Koyré, EHESS-CNRS-MNHN

**L'Anthropocène : quand l'histoire humaine rencontre l'histoire de la Terre** ..... 29

Vincent Capdepuy, La Réunion

**Enseigner l'histoire globale**..... 37

Luigi Cajani, Sapienza Università di Roma

**Fra Europa e Oriente nel Seicento: il viaggio di Pietro della Valle**..... 43

Bernhard C. Schär, ETH Zürich

**Global und intersektional. Prolegomena zu einer noch neueren Geschichte der Schweiz**..... 49

Philipp Marti, PH FHNW

**«Afrika und Asien werden verteilt!»** ..... 55

Alexandre Fontaine, Université de Genève et ENS-Ulm Paris

**Transferts culturels et pédagogie : reconnecter l'histoire de nos systèmes éducatifs à leurs racines métissées**..... 63

## Didactique de l'histoire

Catherine Souplet, Université Charles de Gaulle – Lille 3

**Visite scolaire dans un mémorial : d'un fait historique mis en exposition à des contenus d'apprentissages**..... 71

Philippe de Carlos, Université de Cergy-Pontoise

**Les représentations sociales des élèves de cycle 3 sur les objets des hommes et des femmes de Cro-Magnon** ..... 77

Sandra Chiasson Desjardins, Félix Bouvier, Pascale Couture,  
Université du Québec à Trois-Rivières

**L'appropriation des concepts de pouvoir, de hiérarchie sociale et de territoire en histoire et éducation à la citoyenneté chez des élèves du premier cycle du secondaire au Québec**..... 87

Vincent Boutonnet, Université du Québec en Outaouais  
Marie-Hélène Brunet, Université de Montréal

**Usages du manuel d'histoire au secondaire par des enseignants et des élèves du Québec**..... 93

Carmen Richard, Universität Zürich

**Für eine neue Ideologieggeschichte? Ein Beitrag zur Erforschung der Schweizer Geschichtskultur**..... 101

Peter Gautschi, PH Luzern

**Historisches Lernen und Politische Bildung mit dem neuen Lehrplan 21 auf der Sekundarstufe I**..... 107

## Pratiques enseignantes

Nicolas Guillaume-Gentil, HEP BEJUNE et ESTER-CIFOM, La Chaux-de-Fonds

**Un cas pratique d'interdisciplinarité en histoire – géographie – éducation à la citoyenneté : les luttes pour la liberté au xx<sup>e</sup> siècle**..... 117

Prisca Lehmann, Julien Wicki, Gymnase d'Yverdon

**Quand la politique s'affiche**..... 123

## Actualité de l'histoire

François Audigier, Université de Genève

**Enseigner l'histoire : débats et controverses**..... 133

Entretien avec Pierre-Philippe Bugnard, Université de Fribourg  
Nathalie Masungi-Baur, HEP Vaud Lausanne

**1816 : le Père Girard rédige un rapport instituant le jury d'enfants et l'abolition des châtements corporels**..... 139

## Ressources pour l'enseignement

Claude Zurcher, responsable éditorial de notrehistoire.ch

**notrehistoire.ch**  
**la plateforme de partage d'archives audiovisuelles de Suisse romande**..... 149

Paul Vandepitte, Université de Gand	
<b>La Grande Guerre : civilisation et barbarie</b> .....	153
Emmanuelle Marendaz Colle, Université de Lausanne	
<b>«Kalendaro», un atelier qui plonge les élèves dans le xx<sup>e</sup> siècle en remontant le fil des générations</b> .....	163

## Comptes rendus

Alessandro Frigeri, Scuola universitaria professionale della Svizzera italiana	
<b>Walter Panciera, Andrea Zannini, Didattica della storia. Manuale per la formazione degli insegnanti</b> .....	171
Michel Nicod, EPS Roche-Combe Nyon	
<b>Jean-Louis Jadouille, Faire apprendre l'histoire : pratiques et fondements d'une didactique de l'enquête en classe secondaire</b> .....	173
Pierre Jaquet, Gymnase de Nyon	
<b>Patrick Boucheron, Ce que peut l'histoire. Leçon inaugurale au Collège de France – 17 décembre 2015</b> .....	175
Michel Nicod, EPS Roche-Combe Nyon	
<b>Timothy Brook, La Carte perdue de John Selden</b> .....	177
Nora Zimmermann, PH Luzern	
<b>Christian Mathis, « Irgendwie ist doch da mal jemand geköpft worden ». Didaktische Rekonstruktion der Französischen Revolution und der historischen Kategorie Wandel</b> .....	179
Markus Furrer, PH Luzern	
<b>André Holenstein, Mitten in Europa. Verflechtung und Abgrenzung in der Schweizer Geschichte</b> .....	181
Béatrice Ziegler, PH FHNW, Aarau und Universität Zürich	
<b>Thomas Maissen, Schweizer Heldengeschichten – und was dahinter steckt</b> .....	183





## Tenir la gageure !

*Didactica Historica* 2/2016 débute par le dossier du cours de formation continue du WBZ-CPS que le GDH a organisé en 2015. Huit articles proposent un tour d'horizon de l'histoire connectée, qui prône l'élargissement et la variation des cadres spatiaux pour considérer les phénomènes historiques.

D'autres articles et une série de comptes rendus complètent le numéro conformément à notre politique éditoriale : des textes en trois langues et des contributions issues des pratiques ou proposant des ressources pour l'enseignement. La rubrique

« Didactique de l'histoire » se prolonge en ligne avec des articles longs soumis à l'expertise du Comité international de lecture.

*Didactica Historica* a d'emblée rencontré un écho très favorable. Nous remercions nos lecteurs et nos abonnés pour leur confiance. Nous sommes redevables aux auteurs qui nous ont confié leurs contributions, aux Éditions Alphil et leur remarquable travail, aux soutiens du WBZ-CPS, de la Société suisse d'histoire et de l'Académie suisse des sciences humaines et sociales.

## Die Herausforderung annehmen!

*Didactica Historica* 2/2016 beginnt mit einem Dossier, dessen thematischer Gegenstand auch Inhalt des Weiterbildungskurses 2015 des GDH war. Die Globalgeschichte und die verschiedenen Zugänge zu ihr werden in acht Beiträgen aus unterschiedlichen geographischen Räumen zu unterschiedlichen historischen Fragen im Hinblick auf das Thema beleuchtet.

Andere Beiträge und eine Serie von Besprechungen in drei Sprachen ergänzen die Inhalte des Heftes. Gemäss der Politik der Zeitschrift finden sich Praxisberichte sowie Materialien für den Unterricht. Die Rubrik « Geschichtsdidaktik »

setzt sich online mit peer-reviewten Beiträgen längerer Zuschnittees fort.

*Didactica Historica* hat ein sehr positives Echo ausgelöst. Wir danken unseren Leserinnen und Lesern für ihr Vertrauen. Den Autorinnen und Autoren sind wir dankbar dafür, dass sie uns ihre Texte anvertraut haben, dem Verlag Alphil für die ausserordentliche Arbeit, die seine Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter leisten, und der WBZ-CPS, der Schweizerischen Gesellschaft für Geschichte und der Schweizerischen Akademie der Geistes- und Sozialwissenschaften SAGW für den ideellen, administrativen und finanziellen Support.

## La sfida continua!

*Didactica Historica* 2-2016 si apre con il dossier del corso di formazione continua del WBZ-CPS organizzato dal GDH nel 2015. Otto articoli presentano una panoramica della storia globale proponendo lo studio di fenomeni storici attraverso l'espansione e la variabilità degli spazi.

Conformemente alla linea editoriale della rivista, articoli e recensioni redatti nelle tre lingue nazionali completano questo numero proponendo delle risorse per l'insegnamento della storia. La rubrica « Didattica della storia » è inoltre approfondita online con degli articoli lunghi valutati da un Comitato internazionale di lettura.

*Didactica Historica* ha incontrato un'ottima ricezione e ringraziamo i nostri lettori abbonati per la loro fiducia. Siamo inoltre grati agli autori che ci hanno fornito i loro contributi, all'editore Alphil per l'impeccabile collaborazione, al WBZ-CPS,

alla Società svizzera di storia e all'Accademia svizzera delle scienze umane e sociali per il loro sostegno.

**Le comité de rédaction / Die Redaktion /  
Il comitato di redazione**

## Visite scolaire dans un mémorial : d'un fait historique mis en exposition à des contenus d'apprentissage

### Abstract

This paper is part of some educational research that takes as its object school visit situations in the Memorial Internment and Deportation of Royallieu-Compiègne. Several aspects have already been the subject of analysis in other publications: the status of the actors involved, as well as the identification of learning contents. This text continues the discussion by studying how the historical fact is put on display in the Memorial and presented by the teaching intervener, all contributing to construct learning contents for students.

### Introduction

La réflexion proposée dans cet article s'intègre dans une étude didactique plus large de situations de visites scolaires dans un mémorial. Une situation de ce type interpelle, entre autres parce qu'elle bouscule de nombreux paramètres traditionnellement associés à des situations d'enseignement et d'apprentissage: le lieu, le mode de transmission, le statut des acteurs et les contenus. En l'occurrence, le mémorial concerné est le Mémorial de Royallieu-Compiègne, en France. Ce lieu donne à voir des faits concernant la détention et la déportation de personnes arrêtées, pour des motifs différents, par l'occupant nazi durant la période 1940-1944. Le Mémorial a été ouvert sur les lieux mêmes du camp allemand d'internement et de déportation, ce qui lui confère la particularité d'être en soi un espace mémoriel. De par les faits sensibles de l'histoire qui sont exposés, y sont conjointement convoquées histoire, mémoire et émotion. Visiter ce lieu n'est pas anodin, et renvoie inévitablement à certains enjeux. En premier lieu, un enjeu de mémoire: mémoire du lieu, de ce qui s'y est produit, mémoire collective de faits marquants et mémoire des personnes qui sont passées dans ce lieu. L'enjeu éducatif est prégnant et fort, car un mémorial n'a pas seulement vocation à entretenir le souvenir du passé. Selon la formule consensuelle, il s'agit de se souvenir pour que cela ne se reproduise plus. L'enjeu éducatif est là: qu'une visite dans ce lieu, en mobilisant mémoire et émotion, contribue à faire réfléchir sur les mécanismes qui, dans certains contextes historiques, aboutissent à des situations opposées aux valeurs humaines. Lorsque des élèves, dans le cadre de visites scolaires, sont confrontés à ce qui est donné à voir dans ce lieu, que peuvent-ils *apprendre* de ce qu'ils découvrent, et en quoi cela sert l'enjeu évoqué?

À partir des premières données recueillies (entretien avec l'intervenante pédagogique, observation d'une visite scolaire, questionnaires complétés par un groupe de lycéens<sup>1</sup>), plusieurs aspects ont déjà fait l'objet d'analyses. D'une part, une étude du statut des différents acteurs/sujets de la visite a été menée, en considérant professeur, élèves, intervenante, mais aussi les personnages de l'histoire mis en jeu<sup>2</sup>. D'autre part, une analyse des contenus d'apprentissage<sup>3</sup> potentiels a permis de souligner leur diversité en mettant en évidence l'importance de la médiation proposée par le Mémorial, que ce soit par les supports d'exposition, dans leur dimension concrète, qui donnent à voir des éléments historiques ou par l'expérience même de la visite qui suscite une perception sensible et physique du fait historique exposé. Parmi les contenus identifiés suite à l'analyse menée, quelques aspects apparaissent de manière dominante : la perception du lieu comme camp de transit vers les camps de concentration, l'articulation avec le régime nazi de la Seconde Guerre mondiale, l'identification des prisonniers-internés (qui reste néanmoins parcellaire et peu stabilisée). Toutefois, quelques aspects sont minorés, notamment les mécanismes qui, dans le contexte historique de l'occupation du territoire français par l'armée nazie, ont conduit au phénomène d'internement et de déportation de prisonniers majoritairement politiques.

Partant de ce constat, et en considérant qu'une visite scolaire dans un lieu comme le Mémorial provoque des effets particuliers quant aux contenus d'apprentissage, un retour sur le parcours de visite proposé au sein de cet espace semble utile pour mieux comprendre comment, et à partir de quels éléments, les élèves-visiteurs peuvent construire une compréhension des faits qui leur sont présentés. Pour cela, la réflexion proposée dans ce texte étudie plus spécifiquement le parcours de

visite, en proposant une analyse du processus qui, partant du fait historique, mène à sa présentation dans le Mémorial, et en considérant également la présentation proposée par l'intervenante pédagogique du Mémorial. Ce cheminement montre des choix, des mises en forme, des représentations du fait historique à partir desquels des contenus d'apprentissage sont rendus possibles pour les élèves en situation de visite scolaire.

## Présenter le fait historique : choix théorique et méthodologique

Le Mémorial est en soi un lieu spécifique, de la catégorie des « *authentiques lieux de mémoire traumatique* »<sup>4</sup>, dans lequel est présenté ce qui y est advenu pendant la Seconde Guerre mondiale alors qu'il était camp d'internement et de déportation. Cela oblige à considérer un ensemble de moments, d'actions, de décisions, d'épisodes de vie, circonscrits par un lieu qui organise une cohérence entre ces éléments et par une durée bornée par la période d'existence de ce camp. Pour soutenir la réflexion, je propose de considérer cet ensemble circonscrit à partir de la notion de *fait historique*. Il ne s'agit pas de questionner le processus, propre au travail de l'historien, qui confère à ce qui est arrivé dans le passé un statut de fait historique, mais de s'inscrire dans la position épistémologique, largement admise aujourd'hui, qui envisage le fait historique comme étant issu d'une interprétation et d'une construction de l'historien. C'est le « fait tout-fait »<sup>5</sup>, résultat de ce travail, qui nous intéresse. Par extension, je considère que le Mémorial donne à voir un fait historique, englobant un ensemble d'éléments qui s'y réfèrent, et ce fait historique est relaté par « des ensembles discursifs »<sup>6</sup> constitués des médiations spécifiques aux espaces muséaux, à savoir un parcours construit avec des supports écrits, audiovisuels et matériels

<sup>1</sup> Les questionnaires ont été complétés par des lycéens de classe de Première, soit des jeunes de 16-17 ans.

<sup>2</sup> SOUPLET Catherine, « Entre acteur et sujet de la visite scolaire dans un Mémorial, regard didactique », in DOUSSOT Sylvain, THÉMINES Jean-François (éd.), *Les acteurs et l'action en histoire, géographie, éducation à la citoyenneté. Regards didactiques*, Caen : Presses universitaires de Caen, à paraître.

<sup>3</sup> SOUPLET Catherine, « Une visite scolaire dans un Mémorial : quels contenus d'apprentissage? », *Recherches en Didactiques*, n° 20, 2015.

<sup>4</sup> HEIMBERG Charles, RODRIGUEZ Mari-Carmen, « Musées, histoire et mémoires. En guise d'introduction », *Le Cartable de Cléo*, n° 11, 2011, p. 21-23.

<sup>5</sup> PROST Antoine, *Douze leçons sur l'histoire*, Paris : Seuil, Points, 1996.

<sup>6</sup> PROST Antoine, « Histoire, vérités, méthodes. Des structures argumentatives de l'histoire », *Le Débat*, n° 92, Paris : Gallimard, 1996, p. 127-140.

(cartouches explicatifs, iconographies, documents historiques, récits, objets). On passe alors du « fait tout-fait » des historiens à sa présentation publique, qui est à nouveau une construction reposant sur des choix de mise en exposition et, conséquemment, une représentation qui consiste « en une interprétation des faits assertés »<sup>7</sup>. Alors, « le fait n'est pas l'événement lui-même rendu à la vie d'une conscience témoin, mais le contenu d'un énoncé visant à le représenter »<sup>8</sup>.

En l'occurrence, le fait historique concerné par la réflexion engagée, à savoir le phénomène de l'internement de prisonniers durant la Seconde Guerre mondiale au camp de Royallieu-Compiègne, est l'objet d'une mise en exposition qui convoque de façon conjointe l'histoire et la mémoire. Sans les concevoir de façon dichotomique, histoire et mémoire constituent néanmoins des rapports au passé différents. Considérons, sans les opposer, que la mémoire « est le rapport vivant et intime au passé quand l'histoire entretient un rapport externe avec ses traces surtout matérielles »<sup>9</sup>. De fait, le Mémorial, de par les intentions qui l'ont institué et les choix des concepteurs de cet espace muséal, oblige à croiser les regards : « L'un se nourrit du travail des historiens, remplace l'histoire du camp dans son contexte, aide à comprendre. L'autre côtoie les chemins de traverse individuels et sensibles de la mémoire. »<sup>10</sup> On oscille entre une dimension scientifique et une expérience sensible avec, d'une part, une contextualisation rationnelle issue du « travail des historiens » et, d'autre part, des parcours subjectifs individuels montrés par les témoignages des prisonniers du camp. La dualité histoire/mémoire fonde la conception même du lieu. Cette confrontation à des mémoires particulières, souvent porteuses d'émotion et de douleur, constitue un des aspects qui peut provoquer des effets spécifiques sur ce

que le visiteur perçoit, comprend, élabore. Cela conduit à réfléchir à la façon dont, dans le cadre de visites scolaires, les ressources du Mémorial (entre parcours et intervention d'un professionnel de l'espace muséal) peuvent intervenir dans les apprentissages sur de tels thèmes sensibles.

Partant de là, il est intéressant de se pencher plus spécifiquement sur les constructions et reconstructions successives visant à représenter le fait historique concerné, en considérant un cheminement commençant par l'identification du fait historique, puis sa présentation et sa mise en récit dans le Mémorial, jusqu'à la mise en discours par l'intervenante du Mémorial dans le cadre d'une visite scolaire. Inévitablement, ce cheminement fait apparaître des recompositions, reconfigurations, voire d'éventuelles transformations. Cela interroge également l'impact de la logique mémorielle présente dans le lieu, avec ses enjeux éducatifs potentiellement sous-jacents. Tous ces aspects conjugués participent à ce que les élèves visitant le Mémorial élaborent leurs représentations, ou pour le dire didactiquement, construisent des contenus d'apprentissage prenant des formes différentes.

## Quel fait historique ?

En suivant les propos précédents, considérer le fait historique renvoie à ce qui se déroule dans ce lieu, là où le Mémorial a été implanté, durant la période 1940-1944 qui correspond à l'existence du camp allemand d'internement. La présentation proposée de ce fait historique<sup>11</sup> est inévitablement lacunaire puisqu'il ne s'agit aucunement de développer une étude historique ou historiographique, mais de poser le point de départ du cheminement envisagé dans une perspective didactique de visite scolaire.

À partir de septembre 1940, la caserne de Royallieu (construite en 1913) est réquisitionnée par l'armée allemande. Elle devient le Fronstalag 170, placé sous l'autorité allemande, et reçoit des

<sup>7</sup> RICOEUR Paul, *La mémoire, l'histoire, l'oubli*, Paris : Seuil, 2000, p. 303.

<sup>8</sup> RICOEUR Paul, *La mémoire...*, p. 227.

<sup>9</sup> LEDUC Jean, *Les historiens français contemporains et la question de la vérité*, 2009, <http://www.ihtp.cnrs.fr/historiographie/spip.php%3Farticle86&lang=fr.html>.

<sup>10</sup> BADICHE Bernard, RAYNAUD Jean-Jacques, « Le parti pris scénographique. Le scénario de visite », in *Dossier de presse du Mémorial de l'internement et de la déportation*, 2008, p. 10, [http://www.memorial-compiegne.fr/iso\\_album/dossier\\_de\\_presse.pdf](http://www.memorial-compiegne.fr/iso_album/dossier_de_presse.pdf).

<sup>11</sup> Cette présentation est construite à partir des contributions de l'ouvrage *Le camp de Royallieu. De l'histoire au Mémorial*, édité en 2008, sous la direction de Christian DELAGE, à l'occasion de l'ouverture du Mémorial.

prisonniers de guerre français et britanniques. Le Fronstalag est un camp de transit avant l'envoi des prisonniers vers les stalags. Cette fonction évoluera en régressant, jusqu'à ce que le 22 juin 1941 soit officiellement ouvert le Fronstalag 122, désigné comme camp de concentration permanent pour éléments ennemis actifs. Ce camp est le seul installé sur le sol français qui se trouve dès son origine sous la tutelle directe de l'occupant. Il est avant tout un lieu d'internement de civils, en majorité politiques, dont la gestion et la surveillance sont assurées par l'administration militaire allemande, la Wehrmacht. La transformation du statut du camp en 1941 correspond au moment de l'invasion de l'Union soviétique par l'armée allemande, ce qui provoque une recrudescence d'arrestations par le MBF (le commandement militaire allemand en France) de communistes et ressortissants soviétiques, dans le cadre de la répression judéo-bolchévique et en lien avec une politique des otages.

Le 30 décembre 1941, le camp de Royallieu est qualifié de camp de détention de police allemand, permettant d'y interner des personnes à titre préventif ou en vue de représailles, en lien avec l'inflexion de la politique du MBF qui propose la déportation à titre de représailles. Ce camp est un maillon de la mise en œuvre de la politique de répression de l'occupant allemand. Les prisonniers y sont essentiellement des prisonniers politiques et des résistants, communistes et juifs<sup>12</sup>, et sont tous en transit, en provenance de l'ensemble des prisons de France et à destination des camps nazis. Le 10 février 1942, un décret officialise la création d'un camp des Juifs à l'intérieur du camp de Compiègne.

Les 27 mars et 5 juin 1942 partent les deux premiers convois de détenus du camp de Royallieu vers Auschwitz. Entre mars 1942 et août 1944, vingt-huit convois principaux déportent 39 559

personnes de Compiègne vers les camps nazis. Le dernier convoi part le 17 août 1944 à destination de Buchenwald, déportant 1 246 personnes. Le camp est officiellement fermé le 1<sup>er</sup> septembre 1944. Le constat du nombre de personnes déportées depuis le camp de Compiègne s'avère lourd.

De 1941 à 1944, le camp est passé d'une fonction de lieu de détention à lieu « fournisseur d'otages » puis à « camp de rassemblement de personnes déportables »<sup>13</sup>. Il faut souligner que ce camp donne à voir les moyens et les effets de la politique de répression de l'occupant nazi, en illustrant le passage d'une politique de répression à une « *politique de déportation impliquant la France dans la "Solution finale"* »<sup>14</sup>.

## Les choix de la (re)présentation du fait historique dans le Mémorial

Le fait historique est exposé dans le Mémorial, et représenté (selon le sens épistémologique emprunté à Paul Ricœur) en ce qu'il en donne à voir une interprétation médiée par une mise en récit et une mise en scène permettant et servant un parcours que le visiteur emprunte. Pour créer ce parcours de visite, qui expose le fait historique, Christian Delage (responsable scientifique du parcours) souligne la nécessité d'« *ajuster le discours historique aux exigences conjointes des contenus scientifiques et de la forme scénographique* »<sup>15</sup>. Cela implique des sélections, des recompositions et des agencements d'éléments considérés comme signifiants.

Quant au choix scénographique, cela a été évoqué plus haut, il croise mémoire et histoire par un parcours historique émaillé de témoignages constituant des « chemins de mémoire », pour reprendre l'expression des concepteurs du lieu. Le parcours historique se nourrit du travail des historiens et

<sup>12</sup> Le 22 juin 1941 arrivent les premiers internés, près de 500 Russes résidant en France. En juillet/août 1941 suivent un nombre important de communistes, socialistes et syndicalistes, arrêtés en zone occupée. En décembre 1941, c'est un convoi de 1 043 Juifs, dont 743 notables, raflés à Paris en vue de leur déportation imminente, ordonnée dans le cadre des mesures de représailles après des actions de la résistance armée. Puis, quelques jours plus tard, 104 citoyens américains, arrêtés à Paris après l'entrée en guerre des États-Unis.

<sup>13</sup> HUSSER Beate, « Les internés politiques au camp de Royallieu », in *De l'histoire au Mémorial*, Compiègne: Édition Mémorial de l'internement et de la déportation, 2008, p. 159-167.

<sup>14</sup> DELAGE Christian, « L'écriture du parcours historique, dans *Le camp de Royallieu (1941-1944)* », in *De l'histoire au Mémorial*, Compiègne: Édition Mémorial de l'internement et de la déportation, 2008, p. 12-15.

<sup>15</sup> DELAGE Christian, « L'écriture du parcours historique... », p. 13.

**La frise est le fil conducteur**

Elle a été mise en forme avec l'historien pour définir les partis pris au plus proche du propos historique.

Les blocs de sens formés par un titre, des textes et des notes s'imbriquent les uns avec les autres, traduisant l'enchaînement des événements et les relations de causes à effets.

Les documents d'archives fac-similés sont des pièces à conviction qui se juxtaposent aux textes qu'ils étayent.

L'histoire est nourrie par les **documents** reproduits sur la toile.

Les **films** inscrits dans le propos historique sont diffusés sur des écrans LCD intégrés à la frise.

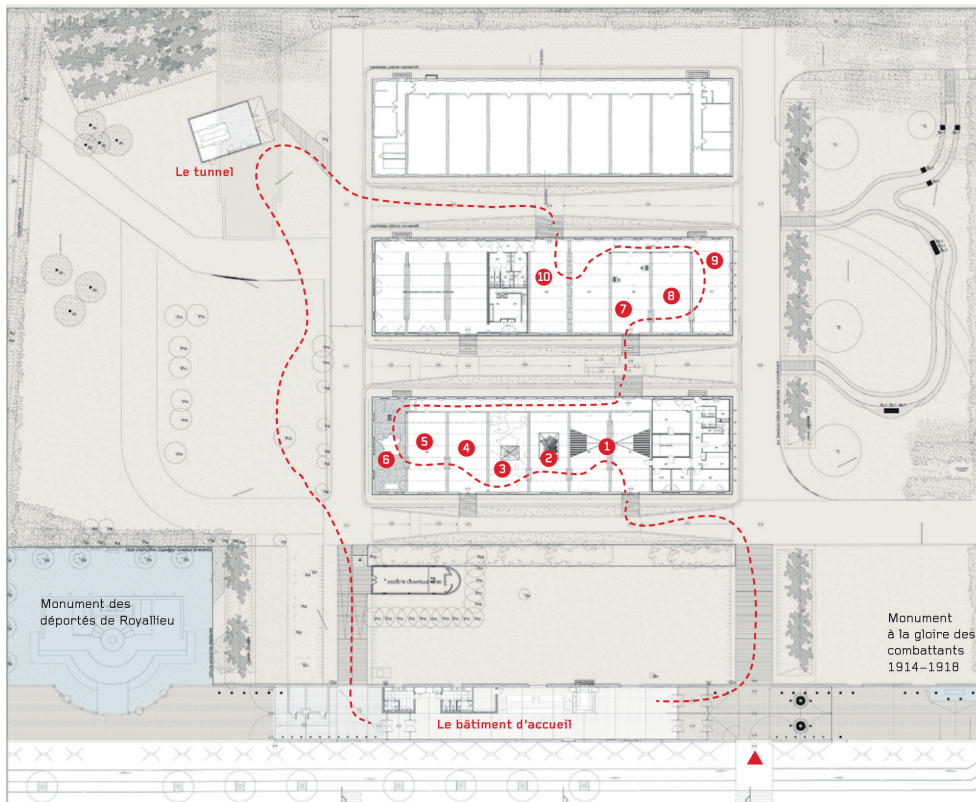
Au même titre que les documents reproduits, des **témoignages sonores** viennent étayer le propos historique.



Organisation et forme de la frise qui jalonnent le parcours de visite du Mémorial.

Extrait du dossier de presse, en ligne :

[http://www.memorial-compiegne.fr/iso\\_album/dossier\\_de\\_presse.pdf](http://www.memorial-compiegne.fr/iso_album/dossier_de_presse.pdf)



Plan du parcours de visite, avec le passage dans les dix salles.

Extrait du dossier de presse, en ligne :

[http://www.memorial-compiegne.fr/iso\\_album/dossier\\_de\\_presse.pdf](http://www.memorial-compiegne.fr/iso_album/dossier_de_presse.pdf)

replaces l'histoire du camp dans son contexte, pour aider à comprendre ; il se développe sur une frise qui court sur les murs des salles. Les chemins (« individuels et sensibles ») de mémoire, eux, sont constitués de récits, multiformes et à plusieurs voix, témoignages de personnes qui racontent leur passage au camp de Royallieu. Ces récits enregistrés parsèment le parcours et tournent en boucle. Le visiteur les entend obligatoirement et n'a pas à agir pour les faire commencer ou les arrêter.

Le parcours est mis en forme dans dix salles successives, et établit une forme de parallèle avec le parcours d'un prisonnier-interné. Ce qui correspond à « l'avant-camp d'internement » explique le contexte historique, en remontant à l'implantation de la caserne et en développant le déroulement des événements de la Seconde Guerre mondiale. Ce qui correspond au passage par le camp de Compiègne montre les conditions de l'internement et explique la vie quotidienne dans le camp. Enfin « l'après-camp de Compiègne » concerne le départ du camp, avec le transport dans les trains de déportation puis l'internement, le travail forcé et la mort dans les camps nazis.

Cinq salles évoquent « l'avant-camp d'internement » en présentant de façon croisée contextualisation historique et histoire locale, avec des documents divers, photos, films, cartes, lettres, textes officiels. Trois salles concernent l'internement et la vie quotidienne dans le camp, avec une prépondérance de témoignages et de documents locaux. Puis deux salles sont consacrées à « l'après-Compiègne », avec le transport vers les camps nazis et ce qui s'y passe, exclusivement à partir des témoignages, audio et vidéo. Le parcours est conçu pour que le visiteur suive nécessairement cette chronologie dans sa déambulation.

## Regards sur les effets potentiels des choix de l'exposition du fait historique

Le choix scénographique d'une présentation du fait historique établissant un parallèle avec le parcours d'un interné peut laisser supposer que cela favoriserait la compréhension par une possible

personnification, ou par une forme d'empathie. Cela a aussi pour effet que ce qui touche à l'émotion se développe en s'amplifiant au fil du parcours, de la présentation d'éléments contextuels historiques avec *l'avant-Compiègne*, à la confrontation aux conditions de vie durant la détention puis la vision des trains de déportation et des camps de concentration. Par conséquent, si la particularité historique du camp de Compiègne comme lieu de la mise en œuvre de la politique du MBF est certes évoquée, il est permis de penser qu'elle a tendance à se fondre dans les multiples témoignages évoquant le contexte et les conditions de vie dans le camp, et dans ce parcours où le tragique et la cruauté dominent dans la dernière partie. C'est par un plongeon dans l'émotion forte que le visiteur termine sa déambulation.

Ce constat conduit à se demander si cela ne joue pas au détriment d'une compréhension plus précise des processus de surveillance et de maintien de l'ordre d'une population dans un contexte particulier, et ce à quoi cela peut conduire. En effet, ces aspects représentent un enjeu important au regard des intentions de ce type d'espace muséal. Se retrouve là l'ambivalence entre émotion, associée à la mémoire des personnes qui relève d'une perception subjective, et explication plus objective du fait historique qui favorise une compréhension des faits et des mécanismes. Ces deux dimensions contribuent aux enjeux éducatifs évoqués en introduction, mais en supposant qu'elles soient conjointement mobilisées. Or, le parcours joue de façon différente avec ces deux aspects, et fait dominer soit l'un, soit l'autre selon les étapes de la déambulation, avec un déséquilibre accentué dans les dernières salles, donc potentiellement les dernières images que le visiteur perçoit en quittant le lieu. Cela renvoie à la question des effets des choix scénographiques sur les apprentissages possibles d'élèves-visiteurs.

## Une présentation/mise en discours par l'intervenante pédagogique

Du fait historique à sa mise en exposition pour un parcours de visite, des choix sont perceptibles, qui livrent une représentation et équivalent à une forme d'interprétation. Ces choix produisent



des effets, nous l'avons vu. Mais une autre phase s'ajoute à cela dans le cadre de visites scolaires. En effet, lors de la visite, le groupe d'élèves est accueilli par l'intervenante pédagogique dans le hall du Mémorial, qui leur fait une présentation<sup>16</sup>. Cette présentation mérite arrêt et analyse, car elle participe du cheminement évoqué, qui peut provoquer des recompositions du fait historique. Elle constitue une mise en discours, inévitablement complémentaire des mises en espace et mises en récit évoquées plus haut. Cette présentation tient une place d'importance dans la visite. C'est le premier discours reçu et entendu par les élèves, comme une introduction au parcours, et ce discours occupe un temps relativement long, d'environ quarante minutes (le temps estimé pour le parcours étant proche de deux heures). De plus, l'intervenante elle-même accorde de l'importance et de la valeur à ce moment. Elle lui confère un objectif explicite : « *Si on fait plus cette présentation-là, les gamins ils comprennent rien, alors quand je dis rien évidemment ils sont capables de lire des frises et comprendre le contexte historique mais sur justement l'ambition d'un mémorial, d'un lieu de mémoire, qu'ils comprennent que ce lieu est empreint de toute l'histoire de ces gens-là et qu'ils sont passés ici* » (entretien janvier 2014). Et elle y met des intentions délibérées telles que la transmission de la mémoire du lieu, le fait d'envisager le futur citoyen chez l'élève, le recours à l'émotion<sup>17</sup>.

<sup>16</sup> Cette pratique s'est installée par l'expérience des premières visites scolaires : « *Au départ, on pensait que les audioguides pouvaient se suffire à eux-mêmes puisqu'ils ont quand même été conçus pour accompagner le visiteur de la première à la dernière salle et apporter un supplément d'information, donc pourquoi est-ce que le visiteur scolaire serait exclu de ça ? Donc on a fait l'expérience, on a fait venir une classe de 3<sup>e</sup> et on leur a donné un audioguide en présentant rapidement les choses à l'accueil, mais rapidement. Et le test n'a pas été du coup concluant, c'est-à-dire, ils étaient très adeptes du jouet technologique, mais en ce qui concerne les contenus et la compréhension du lieu, des enjeux de ce qui s'est passé, là c'est complètement passé à la trappe. [...]* Je ne pouvais pas non plus simplement donner le dossier aux élèves dans le hall, en leur disant : "Tenez, c'est par là, vous allez dans la première salle", et puis les lâcher dans la première salle [...]. On s'est très vite rendu compte qu'il fallait absolument faire une présentation dans le hall. » (entretien de janvier 2014).

<sup>17</sup> Ces aspects ont été identifiés dans la phase précédente de la recherche (SOUPLET Catherine, « Espace muséal et situation scolaire : clarification de la désignation, des modes de présence et des aspects visibles des acteurs en jeu », communication au *Colloque international des didactiques de l'histoire, de la géographie et de l'éducation à la citoyenneté*, Université de Caen, 2014).

Le discours de l'intervenante ne vise donc pas uniquement à présenter le Mémorial ; des choix explicites le sous-tendent, choix qui laissent percevoir une forme d'oscillation entre recours à la mémoire et à l'émotion d'une part, et présentation de faits historiques d'autre part. Ainsi, elle estime nécessaire d'insister sur le phénomène de la Résistance, insuffisamment expliqué selon elle dans le Mémorial, alors que nombre des prisonniers-internés étaient des résistants. Il lui semble quasiment impossible de partir du postulat que tous les élèves ont connaissance de ce phénomène. Par ailleurs, elle fait le choix de mettre en avant l'histoire des personnes qui sont passées dans le camp de Royallieu, avec l'insistance sur leur vécu. Volontairement, elle mobilise l'émotion, en mettant en récit et en évoquant des aspects tragiques tels que la souffrance, l'enfermement, le trajet en train. Enfin, elle exprime une forme d'injonction à la vigilance et à la transmission d'une mémoire. L'intervenante évoque cette présentation en précisant que ce n'est ni en tant qu'enseignante ni en tant qu'historienne qu'elle se situe, mais bien comme intervenante pédagogique du Mémorial.

Dans les faits, les propos tenus correspondent à des intentions déclarées lors d'un entretien de recherche<sup>18</sup>. Ces propos sont organisés en plusieurs phases et de façon thématique. En introduction, le lieu est rapidement présenté et contextualisé comme étant un camp d'internement, en insistant sur la présence d'opposants politiques. Suit l'évocation de la Résistance et plusieurs aspects sont mentionnés : l'idée de résister contre l'occupant et le régime de Vichy, la jeunesse des résistants, les moyens utilisés (presse clandestine, sabotages...), l'aide aux personnes juives. La difficulté à être résistant est ensuite mentionnée, en lien avec le climat de confiance accordée à Pétain, et les dangers possibles, la clandestinité, les représailles sur les proches, l'arrestation.

Le discours se poursuit par la présentation de la Gestapo et de la Milice, et de leurs méthodes pour démanteler les réseaux. Un développement

<sup>18</sup> Les propos de l'intervenante pédagogique lors de cette présentation en début de visite scolaire ont été enregistrés.

assez long est consacré à la torture, ainsi qu'à la vie en prison (avec une comparaison avec l'époque actuelle). Toute cette partie concerne *l'avant-Compiègne* pour les prisonniers. À noter que le MBF, organe complexe du commandement militaire allemand en France et qui est à l'origine des pratiques répressives, n'est pas mentionné. Ce n'est qu'à ce moment que le camp apparaît dans le discours, comme un lieu où se poursuit la détention après la prison, en distinguant le camp d'internement du camp de concentration, et en présentant la situation géographique du camp dans la ville. L'intervenante poursuit tout de suite avec «l'après-Compiègne»: les départs aléatoires des prisonniers, vers des destinations non connues pour eux; le trajet du camp jusqu'à la gare; le trajet en train dont la description est développée et imagée avec force détails en insistant sur la bestialité, l'inhumanité.

À ce moment de son discours, l'intervenante revient sur le Mémorial et sa «raison d'être», notamment en ce qui concerne le souvenir des personnes disparues, des personnes qui ont «*donné leur vie pour qu'on soit libre aujourd'hui*» (propos enregistrés). En rappelant des éléments du régime nazi, notamment le fait qu'à un moment donné Hitler ait été élu, elle appelle à la vigilance. Elle enchaîne sur l'explication de l'organisation du camp de 1940 à 1944, avec trois parties distinctes correspondant chacune à une catégorie de population, et termine par le devenir du lieu après la guerre, pour ensuite présenter l'organisation de la visite dans le Mémorial.

### **Regards sur les effets potentiels de la mise en discours en introduction d'une visite scolaire**

Dans ces propos se perçoit nettement l'intention d'une complémentarité avec le parcours du Mémorial, par la mention d'aspects peu développés tels que la Résistance, la spécificité du camp de Royallieu, les conditions des transports. On peut supposer que ce discours sert tout autant l'objectif de faciliter la compréhension pour les visiteurs scolaires (donc une intention didactique) que d'éveiller leur attention. On constate l'accentuation de

certains aspects, notamment ce qui touche aux dimensions difficiles autour de la souffrance, et la minoration d'autres, comme le système de répression de la population mis en place. Tout comme pour les choix scénographiques, cette mise en discours par l'intervenante opère des sélections, et de façon assez similaire, en rendant saillants quelques éléments par la convocation de l'émotion et de valeurs. Si le parcours de visite se clôt par une forte charge émotionnelle, l'élève-visitateur le commence également avec une dose certaine d'émotion. Cela laisse supposer que cette visite ne peut laisser indifférent.

Mais, à côté de cette dimension affective et sensible, reste la question de la compréhension du fait historique dans sa complexité, avec les mécanismes qui aboutissent à ce que donne à voir le Mémorial. Ainsi, comment rendre compte de cette complexité sur le temps d'une visite scolaire? Mais hypertrophier certains aspects constitue peut-être une manière d'entrer dans cette complexité.

### **Discussion**

Les constats développés montrent qu'au travers des mises en scène et en espace du parcours, ou de la mise en discours de l'intervenante, il résulte indéniablement des configurations particulières du fait historique. Et c'est ce à quoi sont confrontés (exposés) les élèves lors d'une visite scolaire au Mémorial, ce avec quoi ils vont construire leur compréhension du fait historique. Tous les éléments évoqués participent potentiellement aux contenus d'apprentissage que les élèves vont élaborer.

Il a été souligné que dans le processus de mises en forme successives du fait historique présenté, des sélections sont à l'œuvre qui impliquent la mise en saillance de certains aspects, mais aussi comme des *pertes* pour d'autres aspects. Si l'analyse de questionnaires renseignés par des élèves, à la fin de la visite, montre que d'un point de vue factuel le camp de Royallieu semble bien identifié comme camp de transit, il est davantage spécifié par une fonction d'étape avant la déportation vers d'autres camps en Allemagne (ce qui est juste),

que par sa fonction de lieu participant à la mise en œuvre de la politique répressive de l'occupant nazi. Les élèves semblent plus sensibles au lieu en lui-même, dans sa configuration, dans sa dimension concrète, qu'au contexte historique et aux motifs de la mise en place de ce camp. Les mécanismes de la politique de l'occupant allemand, qui aboutissent à conférer un rôle particulier au camp de Royallieu, apparaissent dans le parcours de visite, mais sont peu présents dans les réponses des élèves. Cet aspect complexe semble disparaître dans leur propos au profit d'une centration sur les conditions de vie des prisonniers et de la confrontation au concret qu'offre le Mémorial dans sa matérialité<sup>19</sup>. La connaissance spécifique du lieu et du quotidien qui s'y est déroulé semble prendre une importance certaine pour les élèves. Ainsi, la réalité concrète du Mémorial comme authentique lieu de mémoire traumatique<sup>20</sup> provoque des effets probablement liés à la notion d'expérience de visite<sup>21</sup>. Il s'agit bien pour le visiteur qu'est l'élève d'entrer dans une compréhension du fait historique par un vécu particulier. Ce vécu est initié par le discours de l'intervenante entendu avant de commencer le parcours de visite, puis poursuivi au travers des choix scénographiques qui confrontent, via les témoignages et les images, l'élève aux individus ayant vécu ce passé. Mais le revers est alors l'effacement de certains points, notamment la contextualisation temporelle et les mécanismes de la politique de répression.

Si l'on considère qu'une des intentions de la visite dans un cadre scolaire (déclarée par l'intervenante et probablement partagée par les enseignants) est d'éveiller une vigilance chez ces jeunes, on peut penser qu'elle est probablement effective par l'intérêt qu'ils manifestent. Mais en termes d'enjeux éducatifs, la question à se poser est : « *La vigilance, oui, mais à exercer comment et par rapport à quoi ?* »

<sup>19</sup> SOUPLÉ Catherine, « Une visite scolaire dans un Mémorial : quels contenus d'apprentissage ? », *Recherches en Didactiques*, n° 20, 2015.

<sup>20</sup> HEIMBERG Charles, RODRIGUEZ Mari-Carmen, « Musées, histoire et mémoires... »

<sup>21</sup> FALK John, « Expérience de visite, identités et self-aspects », *La Lettre de l'OCIM*, n° 141, 2012, p. 5-14; TROUCHE Dominique, *Les mises en scène de l'histoire. Approche communicationnelle des sites historiques des guerres mondiales*, Paris : L'Harmattan, 2010.

Je fais le lien ici avec le travail mené par Nelcy Delanoë qui, dans son ouvrage *D'une petite rafle provençale*, montre comment, « sans que l'on y ait prêté assez garde »<sup>22</sup>, circulaires, fiches, listes, organismes divers, civils, individus ont, directement ou indirectement, permis que « trop de personnes ont été tenues à l'œil, arrêtées, voire déportées »<sup>23</sup>. En conclusion de son étude, l'auteure plaide pour un « usage attentif et vivant de l'Histoire » plutôt que pour un passé « confiné à un muséal et consensuel "devoir de mémoire" »<sup>24</sup>. La visite scolaire au Mémorial peut servir un usage attentif de l'Histoire si elle ne cantonne pas les élèves à la (nécessaire) dimension de l'émotion qui renvoie à la mémoire des femmes et des hommes passés dans ce camp. Or, l'analyse didactique des réponses d'élèves après la visite montre la faiblesse de leur perception des mécanismes qui aboutissent à ce que l'idéal d'une société fraternelle soit bafoué.

Pour qu'au-delà de la référence à des valeurs partagées, nécessaires mais très générales, une visite scolaire au Mémorial donne des moyens de penser et de comprendre aux jeunes, peut-être faut-il construire une *alliance fructueuse* entre visite scolaire et apprentissages scolaires en histoire, tel que Philippe Joutard<sup>25</sup> le suggère à propos du couple histoire-mémoire. Cela oblige à articuler avec cohérence instances d'apprentissage (école, espace muséal), formes de contenus et processus mobilisés par les acteurs de la situation. En effet, l'enjeu est bien d'« inciter à réfléchir, à penser, être rigoureux quand les émotions et les sentiments envahissent la scène publique »<sup>26</sup>, et cela renvoie à une des finalités fortes de l'éducation scolaire en général, et des apprentissages scolaires en histoire en particulier. Deux pistes fécondes peuvent être explorées pour poursuivre cette réflexion. La première renvoie à l'expérience du Site-Mémorial du Camp des Milles (à Aix-en-Provence) qui propose en fin de parcours de visite un « volet réflexif » dont l'objectif est

<sup>22</sup> DELANOË Nelcy, *D'une petite rafle provençale*, Paris : Seuil, 2013, p. 207.

<sup>23</sup> DELANOË Nelcy, *D'une petite rafle...*, p. 208.

<sup>24</sup> DELANOË Nelcy, *D'une petite rafle...*, p. 210.

<sup>25</sup> JOUTARD Philippe, *Histoire et mémoires, conflits et alliance*, Paris : La Découverte, 2013.

<sup>26</sup> WIEVIORKA Annette, *L'ère du témoin...*, p. 180.

précisément « *de mieux comprendre les engrenages et les mécanismes (préjugés, passivité, soumission aveugle à l'autorité...) qui conduisent au pire* »<sup>27</sup>. La seconde consiste à poursuivre cette étude en regardant plus

---

<sup>27</sup> Voir la présentation du Site-Mémorial et de ses objectifs en ligne: <http://www.campdesmilles.org/site-memorial-detail-visite.html>. Voir CHOURAQUI Alain, *Pour résister à l'engrenage des extrémismes, des racismes et de l'antisémitisme*, Paris: Le Cherche-Midi, 2015.

spécifiquement comment espace muséal et école jouent des rôles complémentaires en faisant se croiser histoire scientifique, particularités d'un espace muséal mémoriel et didactique de l'histoire scolaire, pour stabiliser chez les élèves une connaissance des faits historiques concernant la répression de la population durant l'Occupation par le régime nazi, connaissance appuyée sur des perceptions sensibles et des constructions plus rationnelles.

## L'auteure

**Catherine Souplet** est maître de conférences en sciences de l'éducation – didactique de l'histoire à l'Université Charles de Gaulle – Lille 3, membre du laboratoire Théodile-CIREL (EA 4354).

Thèmes de recherches : étude de la discipline scolaire *histoire* à l'école élémentaire, apprentissages des élèves en histoire, visites scolaires dans des espaces muséaux.

Deux publications :

- *Une visite scolaire dans un mémorial: quels contenus d'apprentissage?* 2015, Recherches en Didactiques, n° 20, Presses universitaires du Septentrion.
- *Apprendre en histoire à l'école élémentaire: analyse didactique de l'activité cognitivo-langagière en classe* (2012), Thèse de doctorat, Université de

Lille 3. [En ligne] <https://tel.archives-ouvertes.fr/tel-00945216/document>

[Catherine.souplet@univ-lille3.fr](mailto:Catherine.souplet@univ-lille3.fr)

## Résumé

Cet article entre dans le cadre d'une recherche en didactique qui prend pour objet des situations de visites scolaires dans le Mémorial de l'internement et de la déportation de Royallieu-Compiègne. Plusieurs aspects ont déjà fait l'objet d'analyses : le statut des acteurs en jeu ainsi que l'identification de contenus d'apprentissage. La réflexion est poursuivie de façon complémentaire en étudiant plus particulièrement le cheminement qui va du fait historique à sa mise en exposition dans le Mémorial, puis la présentation faite par l'intervenante pédagogique, le tout contribuant à ce que seront les contenus d'apprentissage pour les élèves.



La mondialisation du XXI<sup>e</sup> siècle et ses interrogations, la transformation des rapports de force entre les puissances qu'elle entraîne, ouvrent sur une Histoire-Monde dite désormais « connectée ». Par ces nouvelles approches, les historiens brisent les récits rivés sur les espaces nationaux, prennent le contre-pied de leur renouveau et approchent l'altérité des mondes. Le dossier « L'Histoire-Monde : une histoire connectée » du présent numéro de *Didactica Historica* traite des questions propres à ce nouveau champ de recherche et de leurs incidences sur l'enseignement de l'histoire.