

SHOAH, ÉMOTION ET MODES DE PENSÉE DE LYCÉENS

STANISLAS HOMMET *Université de Lille*

RÉSUMÉ. L'article présente les conclusions sur la place et le rôle de l'émotion dans le mode de pensée de lycéens sur la Shoah / L'article présente une démarche de recherche qui s'intéresse à l'émotion comme facilitateur et / ou obstacle à l'apprentissage de l'histoire par la Shoah et ce dans un contexte muséal.

HOLOCAUST, EMOTION AND MODES OF THOUGHT OF HIGH SCHOOL STUDENTS

ABSTRACT. The article presents the conclusions on the place and role of emotion in the thinking of high school students on the Holocaust/ The article presents a research approach that focuses on emotion as a facilitator and/or obstacle to the learning of history by the Holocaust in a museum context.

La question du mode de pensée des lycéens sur la Shoah donne régulièrement lieu à des expressions publiques sur l'antisémitisme des jeunes, l'impossibilité pour des enseignants de parler du sujet en classe et très rarement à des travaux scientifiques sur ce qui se passe réellement dans les classes et dans des cadres d'apprentissages différents tels que les musées et avec des jeunes âgés de 16 à 19 ans. La Shoah apparaît très souvent comme un temps d'expression d'une charge émotionnelle reliant antisémitisme et antisionisme mais aussi comme le moment d'un devoir de mémoire pour ne pas oublier. Peu de cas est fait du chemin que les élèves parcourent pour élaborer leur mode de pensée de ce crime contre l'humanité. Que disent-ils sur la Shoah en dehors de la classe, des modalités scolaires d'expression ? Que disent-ils de la Shoah après

une visite d'exposition muséale (dans notre étude le Mémorial de Caen, cité pour l'Histoire, et qui propose une exposition permanente sur les génocides et violences de masse) qui donne une place centrale à la Shoah par balles ? Quelles sont les interactions entre eux et aussi avec leurs familles et d'autres sources d'informations ? (Cinéma, lecture ...) Dans le cadre de mon travail de thèse (Hommet, 2017), j'ai fait le choix d'aller à la rencontre d'élèves de classe de terminale dans le département du Calvados en France en construisant un protocole de recherche qui m'a permis de comprendre comment des élèves de classe de terminale développaient une pensée empathique et émotionnelle sur la Shoah à la suite de l'enseignement suivi en classe mais surtout de la visite d'une exposition muséale. Je m'intéresse ici à la place de l'émotion dans l'expérience de visite des jeunes dans une exposition consacrée à la Shoah.

L'émotion que les sciences de l'affect relient avec les processus cognitifs, a un statut discuté, voire second en épistémologie et en didactique de l'histoire. Face au défi des questions de mémoire et face à des passés douloureux nous avons fait le choix de prendre la mesure de l'émotion dans le rapport construit à la Shoah en contexte muséal, 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. 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*, appelait à un lien psychologie/histoire : « le couple émotion/mémoire est au cœur des événements mais aussi des défis épistémologiques » (cité par 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 (2016), 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.

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. Ma recherche doctorale s'est inscrite dans les *Memory studies*, cherchant dans une approche transdisciplinaire mais avec

mon regard de didacticien à comprendre la place et le rôle de l'émotion dans la pensée de jeunes sur la Shoah entre la classe et le musée. J'ai choisi dans cet article de présenter une partie des résultats sur l'émotion engendrée par la visite muséale dans les modes de pensée des jeunes sur la Shoah.

Ces émotions que je vais croiser dans le cadre du protocole de recherche mis en place sont provoquées par des témoignages, des photographies, des vidéo, 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 à 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 ?

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, 2003). 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. 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).

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. Le Ministère incite de différentes manières les enseignants à aller vers les musées et les sites historiques pour aborder la Shoah. L'institution éducation 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.

Je limite mon propos aux visites d'exposition en contexte muséal.

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 XXème

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-visitants (Cohen, 2011), la construction des mises en musée du passé (le Cartable de Clio, 2011) sont des aspects connus suite à des travaux de didacticiens.

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 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'approprier 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.

En cela, mes réflexions s'inscrivent dans les travaux de Daniel Schmitt (2013, 2016) et dans ce qu'il qualifie « d'approche éactive de la muséologie ». Par cette expression nous comprenons que si le musée cherche d'abord à faire comprendre la réalité, la relation que tout visiteur construit avec cette proposition se fonde sur une relation sensitive, émotionnelle. La réalité de ce qui est exposé est la même pour tout visiteur mais c'est l'expérience de visite que chaque visiteur se construit qui donne une réalité individuelle à ce qui est perçu (Schmitt, 2016). Et en cela, les émotions jouent un rôle central.

Un protocole de recherche pour aller à la rencontre des modes de pensée de lycéens sur la Shoah

Deux lycées furent mobilisés dans le département du Calvados pour un panel de 17 élèves volontaires pour participer à des entretiens de groupe dans un premier temps au lycée, puis pour visiter librement (seul et sans consignes) l'exposition génocide et violences de masse du Mémorial de Caen équipés de lunettes dotées de caméras. Cette visite fut suivie d'un focus group et les élèves ont accepté six mois plus tard de voir le film de leur visite et de s'exprimer sur leurs ressentis de visite.

Les données collectées sont multiples et complémentaires.

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.

– Pour chaque élève-visiteur, suivant les zones d'exposition, j'ai obtenu : le temps de *visite, de fixation des expôts en secondes*. Il permet de proposer des graphiques (les durées) 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. 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, 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. C'est donc la troisième

nature de données obtenues : je dispose de films et de schémas montrant les chemins du regard portés sur les expôts et ce par zones d'exposition et pour tous les élèves-visiteurs.

Je choisis de présenter ici deux exemples marquants.

Emotion et lecture d'un témoignage écrit par le visiteur

Dans l'espace d'exposition, un témoignage écrit, positionné sur fond rouge et écrit en lettres blanches, marque très fortement les élèves. Je retiens ici deux élèves typiques des 17 cas suivis.

Il s'agit d'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. Le temps du groupe passé à le lire est en moyenne de 54 secondes.

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. L'équipement oculométrique permet d'identifier les points de fixation du regard et les saccades qui sont le déplacement des yeux lors de la lecture.

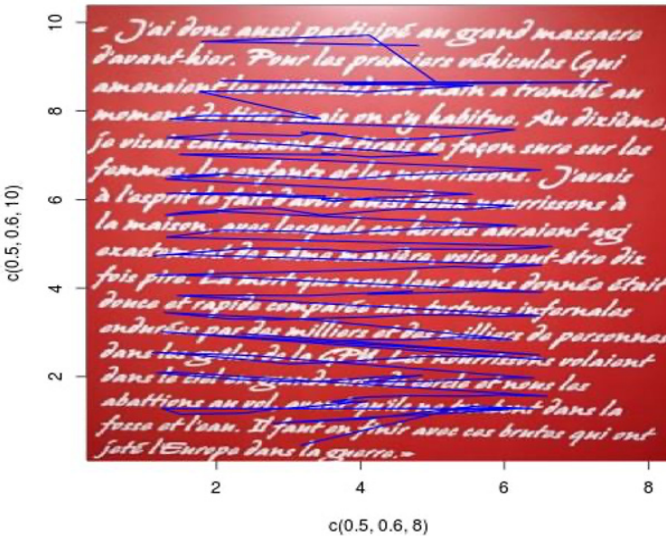


FIGURE 1. Déplacement du regard sur un texte

L'ÉLÈVE ANNE (figure 1) lit le texte (50 secondes) de façon linéaire, le film du chemin du regard (trait bleu) 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. Les traits correspondent au déplacement du regard, les saccades.

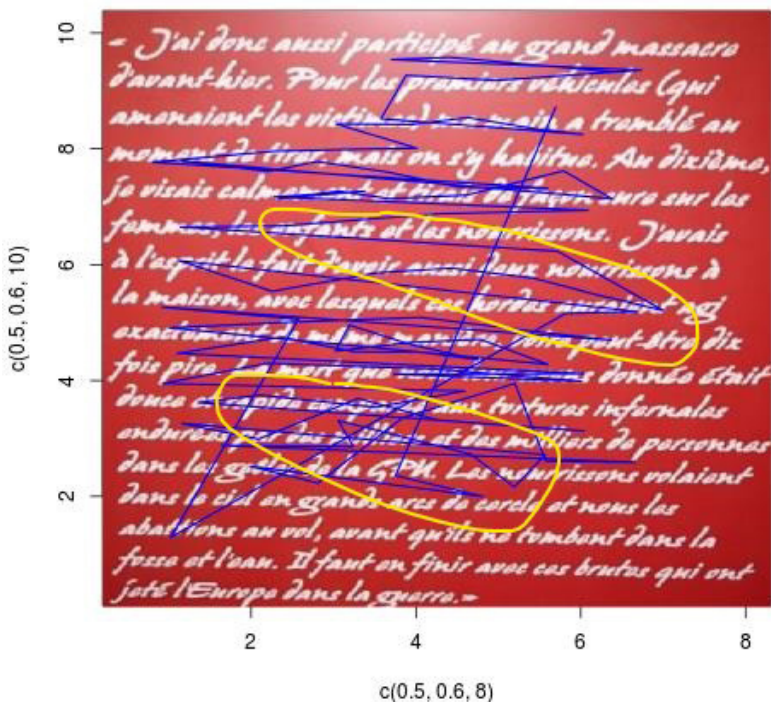


FIGURE 2. Déplacement du regard sur un texte

MATHIEU (figure 2) 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. Dans les ronds jaunes, on peut identifier les saccades rapides, les allers et retours qui se font sur quelques mots.

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 ».

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. Plusieurs conclusions sont à tirer de cette analyse.

Il apparaît ici, que l'élève a une lecture non linéaire, qu'il établit des navettes dans sa lecture entre des mots, des morceaux de phrases. D'emblée, le lecteur confronte et met en relation des mots, des éléments de phrase qui l'interrogent. Face à l'émotion que suscite ce témoignage écrit, la lecture est saccadée et les points de fixation nombreux. Nous sommes donc loin d'une lecture linéaire tel qu'imaginé le plus souvent en classe.

Pour les responsables des musées, très souvent l'élève est associé à un comportement de visiteur de type « non lecteur ». Or, dans notre recherche, les 17 élèves ont lu tous les panneaux explicatifs (pensant peut-être qu'il s'agissait d'un attendu de l'expérience comme c'est souvent le cas en classe d'histoire, la lecture du document occupant une place centrale) et sans consigne de ma part ont lu les témoignages écrits. Ils y ont passé plus de temps que le visiteur adulte habituel qui ne balaie que d'un regard périphérique les textes.

Il apparaît donc de cette première analyse de données issues de l'eye-tracking que le musée a tout intérêt à mieux considérer la lecture de textes émouvants par les visiteurs. Parce qu'elle provoque l'interrogation, une telle lecture se doit d'être accompagnée et les dispositifs scénographiques auraient tout intérêt à prendre en considération cette expérience singulière de lecture en contexte muséal.

Emotion et lecture d'un mur d'images par le visiteur

La seconde zone d'exposition du musée, intitulée « de la persécution à l'extermination », propose un mur de photographies qui comprend des images relatives à la persécution des Juifs.

Les élèves sont confrontés à ce mur qui arrive rapidement dans la visite et qui propose par la disposition des images et des mots clés qui servent de légende un repère visuel indéniable.

Sur cette image (figure 3), j'ai superposé 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, 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.

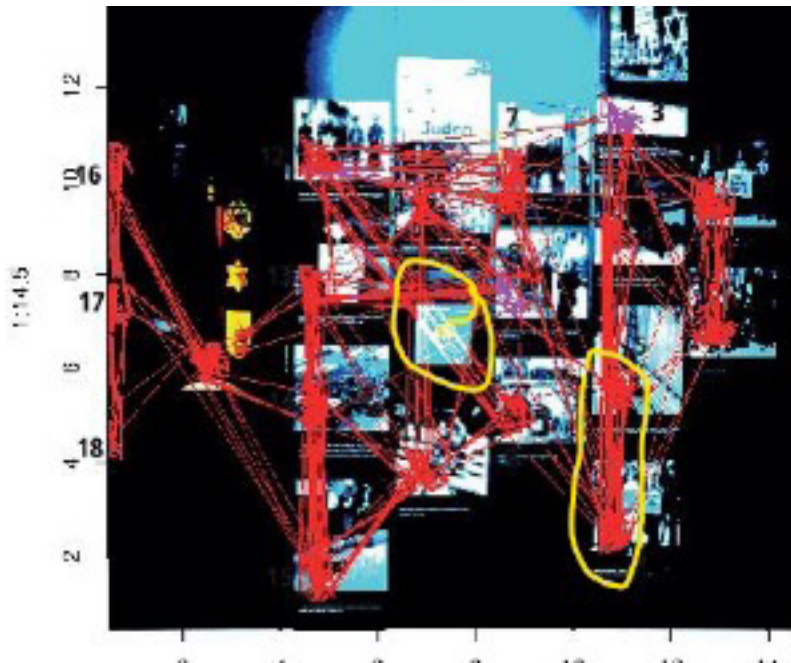


FIGURE 3. *Chemins du regard des élèves sur le mur de photographies.*

Avec un tel dispositif, j'ai pu constituer des parcours types permettant 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 quatre

parcours représentatifs de tout le groupe, 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. Tous se sont posé 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.

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. 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. Ensuite, le visiteur qui assume ce choix de regarder ces images, le fait sans forcément l'évoquer ou va connaître une expérience de visite émotionnelle forte que lui seul connaît.

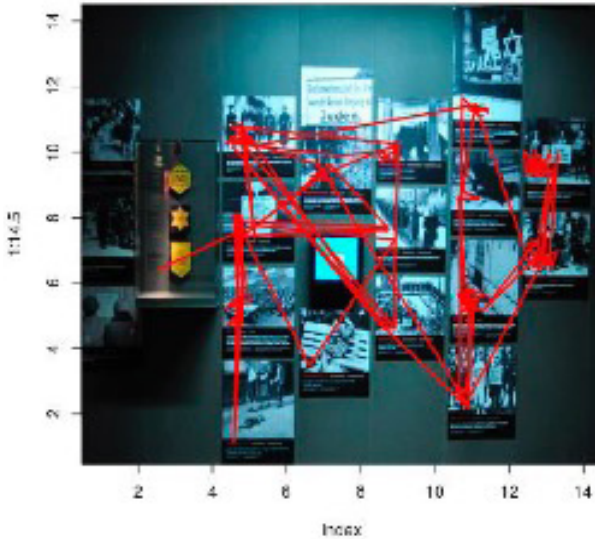
Sur l'ensemble du mur de photographies, lors des focus tenus au Mémorial de Caen, les élèves parlent d'humiliation. Pour eux, c'est ce qui ressort le plus. « Par l'aspect humiliant, l'aspect sadique, on voit les boycotts sur les magasins des Juifs, les insultes, les discriminations avec panneaux, sur 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

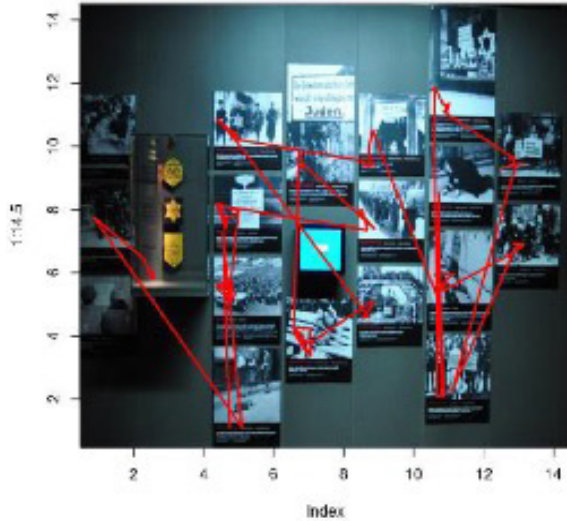
Elodie, « moi (ce qui m'a marqué) c'est les photos où il y a les personnes qui sont...enfin mortes sur le trottoir, il me semble, dans la rue comme ça, et finalement il y a des gens qui passent ». Pour Sophie, c'est plus précis, « il

« 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.



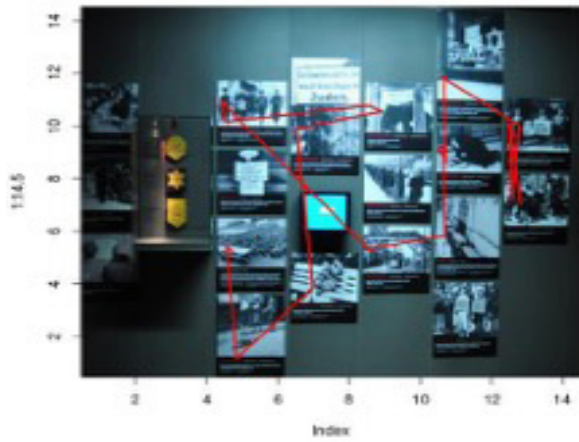
Chemin du regard de l'élève Chloé



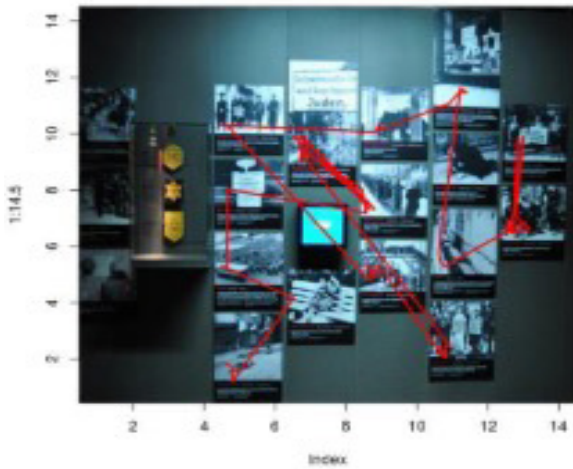
Chemin du regard de l'élève Sophie

FIGURES 4 ET 5. *Chemins du regard des élèves sur le mur de photographies.*

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.

FIGURES 6 ET 7. *Chemins du regard des élèves sur le mur de photographies.*

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.

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 ». À 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 T4 (Programme visant à exterminer les handicapés dans l'Allemagne Nazie par différentes expériences), 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.

Les élèves-visiteurs pensent la Shoah avec de l'émotion et ce de différentes manières. Pour résumer ce qui ressort de l'ensemble des données obtenues, il apparaît d'abord que l'émotion dégagée par l'exposition a pour premier effet de faire entrer les élèves dans une expérience de visite singulière.

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'événements douloureux. Les objets suscitent l'émotion et les élèves expriment celle-ci par leur attitude et le langage choisi.

Au travers de ce qui est exposé, 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 présent et la volonté de donner du sens à cette histoire. Cette mise en sens du présent (Létourneau, 2015) prend son origine dans l'émotion vécue et se manifeste par une faible mobilisation des acquis disciplinaires : peu de datation, pas de localisation, lexique pauvre.

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'évitement. À 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. 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 de massacres 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, 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. L'émotion très forte bloque une grande majorité des élèves qui dans l'échange suscité vont accepter de libérer ce qu'ils ont vécu. Tous les jeunes ont alors expliqué leur choix de visite, à chaud et cinq mois après, trouvent intéressant de parler de leur ressenti sans aucune 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'amènerait 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.

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 : depuis l'expérience personnelle d'une appropriation d'évènements jusqu'alors distants, en passant par 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 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 un 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).

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 historique ce qui est exposé.

Du côté de l'apprentissage de l'histoire de la Shoah

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. Neuf élèves suivis lors de la visite mettent en avant le fait qu'ils ont appris plus de connaissances détaillées avec la visite de l'exposition qu'avec le cours suivi au lycée.

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 par 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.

Désir d'échanger, de débattre pour se questionner et interroger les autres points de vue sont les mots qui reviennent le plus souvent dans les conclusions des entretiens de groupe une fois la visite effectuée au musée.

Malgré cela, l'école 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 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, 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. 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, 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, elle a été centrée sur la modalité même de l'expérience : l'équipement Eye-tracking et ses effets.. 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, 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 (Welzer, 2013) 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, 2008). En effet, la Shoah n'est pas qu'un sujet d'histoire, c'est un phénomène socioculturel qui s'inscrit dans des représentations sociales, c'est à dire un système collectif de pensée. L'acquisition de connaissances n'est pas un processus passif et fait appel à toute une série de schèmes de pensée chez chaque individu. 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

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, 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.

CONCLUSION

L'apport des eye-trackers dans l'étude des comportements des publics-lycéens en espace muséal est considérable : il permet de définir précisément leur attitude de visiteur et de ne pas s'en tenir à des impressions ou des observations manuelles pour décrire des comportements de visite. Les visiteurs suivis abordent les témoignages écrits avec une lecture différente de celle du cadre scolaire. De même, la disposition scénographique d'un ensemble de photographies n'induit pas une lecture automatique ou attendue par le scénographe : les visiteurs contournent ce qu'ils ne veulent pas voir, ce qu'ils ont décidé de ne pas voir avant même d'avoir entamé leur visite. En cela, toute visite est bien self-référentielle (Falk, 2012).

Enfin, la proposition d'images choc, difficilement soutenables pour donner à voir l'horreur du crime ne produit pas l'effet attendu là encore par la structure muséale. Les procédures d'évitement, les manières de regarder sont fortes et l'eye-tracking a permis de les identifier.

Ces analyses doivent offrir aux enseignants et aux responsables des publics de musées, une meilleure compréhension de la réception par les jeunes des passés douloureux. Au-delà, c'est une approche soucieuse des publics, de leur expérience singulière ancrée dans l'émotion et l'empathie, qui est mise en avant. La compréhension d'une histoire, ici la Shoah, se concrétise qu'en lien avec l'émotion, la « capacité sensitive » de chaque visiteur et montre à quel point le visiteur se doit d'être placé au cœur de toute exposition car son comportement face aux expôts relève de toute une série de paramètres qu'il est nécessaire de mieux connaître. Alors, les mises à distance de l'émotion (qui peut être bloquante pour une réflexion historique) par des dispositifs pédagogiques peuvent se construire tant au musée qu'en classe en prenant en compte la réalité de la réception par les lycéens de la Shoah.

RÉFÉRENCES

- Eustache, F. (2016). *Mémoire et émotion* ; Paris, France: Le Pommier.
- Falk, J. (2012). *Identity and the museum visitor experience*. Walnut Creek, California : Left Coast Press.
- Fijalkow, J. et Fijalkow, Y. (2013). *Les élèves face à la Shoah, lieux, histoire, voyages*. Albi, France : Presses du centre universitaire Jean-François Champollion.
- Granger, C. (2014). L'histoire des sensibilités en cinquante classiques. *Vingtième Siècle. Revue d'histoire*, 123(3), 49-51.
- Halbwachs, M. (1947). L'expression des émotions et la société, Publications posthumes dans *Échanges sociologiques*, Paris, France: Centre de documentation universitaire.
- Heimberg, C. (dir.). (2011). *Cartable de clo, revue GDH, 11*, Genève, Suisse : Antipodes.
- Hommel, S. (2017). *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. Thèse de doctorat Université Charles de Gaulle - Lille III, repéré à <https://tel.archives-ouvertes.fr/tel-01774600>
- Lautier, N. (1997). *À la rencontre de l'Histoire* ; Lille, France : Presses Universitaires du Septentrion.
- Rousseau, F. (dir.). (2012). *Les présents des passés douloureux, musées d'histoire et configurations mémorielles. Essais de muséohistoire*. Paris, France : Michel Houdiard Éditeur.
- Schmitt, D. (2013). Comprendre l'expérience des visiteurs, *ICOFOM Study Series*, 42, 205-216.
- Schmitt, D. (2016). Pour une approche énaïve de la muséologie, *ICOFOM Study Series*, 44, 107-115
- Souplet, C. (2015). Une visite scolaire dans un Mémorial : quels contenus d'apprentissage ? *Recherches en Didactiques*, 20(2), 43-58.
- Tutiaux-Guillon, N., (2008). Mémoires et histoire scolaire en France : quelques interrogations didactiques. *Revue Française de pédagogie*, 165, 31-42.
- Welzer, H. (2013). *Non Grand-père n'était pas un nazi*. Paris, France : Gallimard.

STANISLAS HOMMET holds a Phd in Educational Sciences, Didactics of History, University of Lille 3, PHD submitted in November 2017 under the direction of Nicole Tutiaux-Guillon and Jean-François Thémimes, head of the Publiculture agency, researcher attached to the Théodile-Cirel laboratory. stanhommel@yahoo.fr

STANISLAS HOMMET est docteur en sciences de l'éducation, didactique de l'histoire, Université de Lille 3, thèse soutenue en novembre 2017 sous la direction de Nicole Tutiaux-Guillon et de Jean-François Thémimes, responsable de l'agence Publiculture, chercheur rattaché au laboratoire Théodile-Cirel. stanhommel@yahoo.fr