

Concours National de la Résistance et de la Déportation 2014-2015

« La libération des camps nazis, le retour des déportés et la découverte de l'univers concentrationnaire ».

Les enseignants seront particulièrement attentifs aux commémorations de ces événements qui auront lieu lors de l'année scolaire.

Note de service n° 2014-062 du 29-4-2014

Le thème de cette année s'inscrit dans le cycle commémoratif du 70^e anniversaire de la Résistance, des débarquements, de la Libération de la France et de la victoire sur la barbarie nazie (2013-2015). Evidemment, c'est la focale de la victoire sur cette barbarie qui est ici visée puisqu'il s'agit d'étudier « la libération des camps nazis, le retour des déportés et la découverte de l'univers concentrationnaire ». Le *Bulletin officiel* précise même que les enseignants seront particulièrement attentifs aux commémorations de ces événements qui auront lieu lors de l'année scolaire.

C'est dans ce contexte que le propos s'organisera.

Dans un premier temps, il s'agira d'évoquer, dans le cadre du CNRD et dans le contexte commémoratif, les relations qu'entretiennent l'histoire et la mémoire.

Dans un deuxième temps, on présentera le thème de cette année selon une focale particulière. On en proposera une lecture critique et distanciée tout en insistant sur les enjeux historiographiques et épistémologiques qu'il sous-tend.

Enfin, on abordera la manière dont les enseignants peuvent procéder, de façon concrète, afin de préparer leurs élèves dans les meilleures conditions.

1. « Les enseignants seront particulièrement attentifs aux commémorations de ces événements qui auront lieu lors de l'année scolaire ». Le problème récurrent des relations entre histoire et mémoire.

Le thème de cette année s'inscrit dans un cadre commémoratif. C'est d'autant plus logique que, par nature, le CNRD a une « dimension commémorative ». Il faut rappeler qu'il a été « créé officiellement en 1961 par Lucien Paye, ministre de l'Education nationale, à la suite d'initiatives d'associations et particulièrement de la Confédération nationale des combattants volontaires de la Résistance (CNCVR). Ce concours a pour objectif de perpétuer chez les jeunes français la mémoire de la Résistance et de la déportation afin de leur permettre de s'en inspirer et d'en tirer des leçons civiques dans leur vie d'aujourd'hui ». Le concours est donc paré à la fois d'une dimension commémorative et d'une volonté d'édification citoyenne en direction de la jeunesse.

A cette vocation première s'ajoute l'actualité du 70^e anniversaire. En effet, le thème de la session 2015 participe pleinement de la logique commémorative.

Pour autant, il convient de ne pas opérer de confusion et de rester très prudent quant au trop fameux « devoir de mémoire ». Car, le « travail d'histoire » est trop souvent oublié et on doit admettre que certaines dérives mémorielles ne peuvent que susciter l'interrogation, surtout lorsque nombre de médias, voire de réseaux sociaux, l'instrumentalisent et présentent des témoins n'étant plus en situation de réfléchir mais seulement de pleurer. L'émotion permanente s'impose au

détriment de la réflexion. Ce problème de la confusion des genres entre histoire et mémoire est souvent souligné. Comment peut-on à la fois prétendre commémorer et faire de l'histoire ? Ces deux démarches ne sont-elles pas antinomiques ? Ainsi, les élèves, dans le cadre du CNRD, font-ils de l'histoire ou commémorent-ils ? L'Education nationale ne risque-t-elle pas d'entretenir une confusion entre mémoire, commémoration et histoire ? Cette critique est d'autant plus frappante que de plus en plus de personnes, et non des moindres, tel Pierre Nora, affirme que l'on serait passé d'un « modèle historique » à un « modèle mémoriel », la mémoire submergeant l'histoire et la réflexion disparaissant au profit de l'émotion¹. Cependant, il faut que les choses soient claires : il ne s'agit pas de rejeter la commémoration, bien au contraire, ou la mémoire, qui est en lien avec l'histoire à partir du moment où elle ne prend pas le pas sur sa « logique véridique », l'histoire étant d'abord conçue comme une épistémologie, comme l'a souligné Paul Ricoeur. Il s'agit bien de laisser à la mémoire sa place dans la mesure où, au service de l'histoire, elle permet de faire sens et d'être appréhendée dans une logique réflexive, en ces temps de relativisme absolu et de présentisme avéré.

Participer au CNRD, au-delà de la formation citoyenne et de la commémoration, c'est donc susciter la réflexion des élèves et œuvrer à leur formation intellectuelle et historique. Il s'agit ainsi de commémorer pour se souvenir, mais aussi pour réfléchir.

Or, comment réfléchir, justement, au thème de cette année et comment le définir pour ensuite pouvoir le traiter avec les élèves ?

2. Le thème du CNRD 2014-2015, un thème difficile, complexe, qui sous-tend des enjeux historiographiques et épistémologiques.

Il s'agit tout d'abord de proposer une sorte de modeste « déconstruction du sujet » pour mieux en appréhender les ressorts et souligner dans le même temps l'importance des évolutions historiographiques récentes quant au thème traité. Le but est donc de procéder à une explicitation de ses termes et de son intitulé général.

a. « La Libération » des camps nazis : quid du singulier ?

Le terme « libération » est au singulier et semble donc signifier que les camps ont été libérés selon des modalités similaires. Or, ne devrait-on pas plutôt employer le pluriel et parler des libérations des camps nazis ?

En effet, on sait que les choses furent très différentes selon les cas et la chronologie. Les premiers camps libérés ont été largement vidés de leurs détenus, comme à Maïdanek, où arrivent les Soviétiques dès septembre 1944, ou Le Struthof, où parviennent les armées américaines et la première armée française en novembre. Entre avril 1945 et la capitulation allemande, les armées

¹ Selon Pierre Nora, l'histoire a connu 3 grandes périodes dans son exercice. « La première, très longue, où elle a été effectivement maîtresse de vie et où elle a dicté aux grands leur conduite. Cette longue tendance s'achève avec la naissance, si l'on peut dire, de l'« histoire science » au milieu et dans la seconde moitié du XIX^e siècle (...). Une troisième étape s'est déroulée de nos jours avec l'avènement de l'âge de la mémoire : elle a tendu à modifier cette attitude purement scientifique par une appropriation du passé en fonction des besoins du présent. C'est là, je crois, que l'historien d'aujourd'hui n'a pas de leçons à tirer de l'histoire, mais qu'il a à dire ce que ce passé permet et ne permet pas à ceux qui voudraient s'en servir abusivement. C'est plutôt une histoire rectificatrice ». *Extrait de l'Interview de Jean-Noël Jeanneney et de Pierre Nora, « faire sentir la différence des temps », parue dans le monde des livres :*

http://www.lemonde.fr/livres/article/2013/10/10/jean-noel-jeanneney-et-pierre-nora-faire-sentir-la-difference-des-temps_3492996_3260.html

alliées libèrent les camps principaux de Buchenwald, Bergen-Belsen, Flossenbourg, Oranienburg-Sachsenhausen, Dachau, Mathausen.

Mais, si le mot « libération » a été choisi au singulier, c'est au sens générique du terme, afin de s'inscrire d'abord dans le contexte de la défaite du nazisme et de la libération générale des camps, quand bien même il convient de ne pas gommer les spécificités propres à chaque situation.

b. Le contexte historique.

Quelle temporalité et quelles bornes chronologiques ?

Le cadre-temps est clairement délimité dans le dossier pédagogique préparatoire au CNRD de la Fondation pour la Mémoire de la Déportation (FMD). Il commence à l'été 1944, au rythme de l'évacuation et de la libération des camps, pour se clore en octobre 1946, date de la fin du procès de Nuremberg, ce dernier étant primordial dans le cadre du sujet traité. A juste titre, le préambule de la brochure de la FMD précise que, « toutefois, la question du retour des déportés et de leur réinsertion post-concentrationnaire pourra s'affranchir de ce cadre temps, chacune des histoires individuelles dépassant le cadre événementiel fixé ».

c. La notion de « camps nazis ».

Le thème du concours parle de « camps nazis ». Or, que faut-il entendre par « camps nazis » ? Le dossier pédagogique de la FMD fait un choix restrictif et décide de ne retenir que les « camps de concentration et d'extermination relevant de la SS ». Sont exclus les lieux de transit, les forteresses, les ghettos, les camps semi-ouverts ou fermés regroupant des travailleurs étrangers (dont le STO), ainsi que les camps de prisonniers de guerre.

Le dossier pédagogique de la FMD semble donc convenir que ces deux termes, « camps de concentration » et « camps d'extermination », vont de soi. Or, les choses apparaissent plus compliquées qu'il n'y paraît au premier abord, surtout pour les « camps d'extermination ».

Il faut en effet rappeler que l'amalgame a longtemps existé entre déportation, phénomène concentrationnaire et génocide. De fait, la distinction entre « camp de concentration » et « camp d'extermination » n'a pas été d'emblée évidente, notamment auprès du grand public, et l'on sait par exemple que le film d'Alain Resnais, *Nuit et brouillard*, ignore largement la spécificité de la Solution finale, quand bien même il ne s'agit pas d'avoir une lecture anachronique de l'œuvre de ce cinéaste. Son film, qui demeure une œuvre majeure, est bien de son époque et correspond à la vision alors en vigueur puisqu'il a été réalisé en 1955 et que deux historiens, Henri Michel et Olga Wormser, ont joué un rôle essentiel dans sa genèse.

On constate donc que le terme de « camps d'extermination » ne va pas d'emblée de soi. Il faut en effet en faire l'histoire et savoir que le terme de *Vernichtungslager* - camp d'extermination – a été créé lors du procès de Nuremberg. Mais ce n'est que progressivement qu'il s'est imposé auprès du grand public, comme d'ailleurs dans les programmes scolaires en France, puisqu'il a fallu attendre près de 20 ans après la Seconde Guerre mondiale pour que l'étude de l'extermination des Juifs soit inscrite dans les programmes, à la rentrée 1962 ².

Aujourd'hui, le terme de « camps d'extermination » est donc largement partagé. Pourtant, est-il finalement si bien choisi ? Cela est loin d'être certain. En effet, les spécialistes évitent de plus en plus son usage dans la mesure où ces lieux ne sont pas des camps à proprement parler, car l'assassinat des déportés a lieu tout au plus quelques heures après leur arrivée. L'historien Johann Chapouteau rappelle que « rien n'est prévu pour loger les victimes : les centres d'assassinat ne sont pas des

² Entretien avec Dominique BORNE, Inspecteur général de l'Éducation nationale, *Comment parler d'Auschwitz à l'école*, dans *Les collections de L'Histoire*, n°3, octobre 1998, p.108-109. Dominique Borne précise d'ailleurs : « dans le manuel que cosigne Fernand Braudel en 1963, si la problématique Résistance /Collaboration est déjà en place à propos de Vichy, il n'est presque pas fait mention de l'extermination des Juifs et des Tziganes ».

« camps », car on n’y demeure vivant que quelques heures au maximum »³. On préférera donc au terme de « camps d’extermination » celui de « centres d’extermination », « d’assassinat » ou « de mise à mort ».

Pour conclure sur ce point, on constate que la terminologie évolue constamment en lien avec la recherche. Il ne faut pas obérer non plus le fait qu’elle reste souvent un objet de controverse, comme le montre l’usage des termes d’Holocauste ou de Shoah, ce dernier s’étant imposé en France au détriment du précédent.

d. Le terme de « déporté ».

Qu’entend-on par « déporté » ? Il faut définir ce terme précisément à travers la typologie la plus précise possible.

Le dossier pédagogique de la FMD retient la définition qu’en a donnée la loi française de 1948, à savoir, pour la période 1940-1945 :

« – toute personne transférée de force hors du territoire national puis internée dans une prison ou un camp de concentration,
– toute personne arrêtée dans les territoires annexés de fait au Reich allemand (Haut-Rhin, Bas-Rhin et Moselle), puis transférée dans un camp de concentration ».

Le dossier précise aussi que « le terme de déporté s’applique également à l’ensemble des personnes, quelle que soit leur nationalité, envoyées dans le système concentrationnaire ou génocidaire nazi, entre 1933 et 1945 ».

Pourtant, la définition de « déporté », comme celle de « camps nazis », on vient de le voir, ne va pas de soi. Car, qui sont les déportés, les *Häftlinge* ? Ce terme a en fait été créé non par des témoins ou des historiens mais par des magistrats et des législateurs afin d’indemniser les victimes du nazisme. Ainsi, les autorités ont classé les individus selon leur statut de victime du nazisme en ignorant la nature génocidaire de la déportation des Juifs. Cette histoire est abordée dans un ouvrage essentiel, *Qu’est-ce qu’un déporté ? Histoire et mémoire des déportations de la Seconde Guerre mondiale*⁴.

Une définition très claire du mot « déporté » a aussi été donnée dans le *Dictionnaire historique de la Résistance*⁵. Dans l’article « Déportation », Claudine Cardon-Hamet précise en effet :

« Sont considérées comme déportées les personnes déplacées contre leur volonté hors des frontières nationales par l’occupant et ses alliés, puis dirigées vers les camps du système concentrationnaire ou les prisons du Reich et de ses alliés. Au milieu des années 1990, l’approche du phénomène a été renouvelée par les historiens de la Fondation pour la mémoire de la déportation (FMD) qui ont travaillé la publication de son Livre-Mémorial. Tenant compte de la diversité des motifs d’arrestation et des logiques ayant animé les nazis, elle distingue deux types de déportation.

La déportation « par mesure de persécution comprend les hommes, les femmes et les enfants persécutés par les autorités françaises et allemandes pour leur prétendue appartenance à une « race » juive ou tsigane et déportés dans les camps d’extermination nazis ; s’y ajoutent les quelques homosexuels masculins des départements annexés d’Alsace et de Moselle, internés dans les camps de concentration au nom de la « protection de la race » germanique.

³ CHAPOUTEAU (Johann), *Le Nazisme, une idéologie en actes*, La documentation photographique, dossier 8065, janvier-février 2012, 64 p.

⁴ BRUTTMANN (Tal), JOLY (Laurent), WIEVIORKA (Annette), *Qu’est-ce qu’un déporté ? Histoire et mémoire des déportations de la Seconde Guerre mondiale*, Paris, CNRS Editions, 2008.

⁵ Sous la direction de François MARCOT et avec la collaboration de Christine LEVISSE-TOUZE et de Bruno LEROUX, *Dictionnaire historique de la Résistance*, Robert Lafon, collection Bouquins, 2006, 1187 p.

La déportation « par mesure de répression » rassemble 88 000 personnes arrêtées sur le territoire de la France ou du Reich en raison d'activités, d'opinions, de propos jugés dangereux par les nazis ou leurs collaborateurs ou parce que soupçonnés d'en être les auteurs ou les complices (résistants isolés ou appartenant à des réseaux ou à des mouvements, otages, communistes arrêtés comme tels, membres de Brigades internationales de la guerre d'Espagne...), ainsi que des raflés et des auteurs de délits de droit commun.

Les résistants sont principalement déportés par des convois de répression. Mais d'autres sont inclus dans les convois de la « solution finale » lorsque leurs origines juives sont décelées par la Sipo-SD (Sicherheitspolizei-Sicherheitsdienst, police de sécurité et service de sécurité). (...) Sur les 66 000 déportés de France occupée, les deux tiers, soit environ 45 000, le sont pour faits de résistance ».

Cette définition précisée, il s'agit donc de s'inscrire dans le traitement du sujet et d'étudier le « retour des déportés » :

- Quand et dans quelles conditions le retour s'est-il effectué ?
- Quel accueil ces déportés ont-ils reçu, de la part des autorités, de leurs proches etc. ? La diversité des situations et des témoignages montre toute la richesse et la complexité du sujet traité.

e. Pour autant, le thème du concours évoque le retour des déportés avant d'aborder la découverte de l'univers concentrationnaire : « La libération des camps nazis, le retour des déportés et la découverte de l'univers concentrationnaire ».

Ce sujet soulève aussi une interrogation du fait même de la nature d'une partie de son intitulé. En effet, pourquoi avoir placé « le retour des déportés » avant « la découverte de l'univers concentrationnaire » ? N'eût-il pas été plus logique de voir « la découverte de l'univers concentrationnaire » précéder l'expression « retour des déportés » ?

En fait, à la réflexion, le paradoxe précédemment cité n'est qu'apparent. Car, il convient de ne pas faire de contresens entre la « découverte des camps » et la « découverte de l'univers concentrationnaire ». L'existence des camps était connue de l'opinion publique mais la découverte de l'univers concentrationnaire en tant que telle ne put s'effectuer que progressivement et selon des temporalités différentes. Par exemple, il a fallu compter avec la prise en compte des témoignages successifs des déportés, mais aussi avec le refoulement de la parole et l'impossibilité pour de nombreux témoins d'être tout simplement compris. L'entreprise des historiens a été longue et difficile, dans le cadre d'une thématique aux enjeux multiples, qu'il s'agisse des enjeux politiques dans le contexte de la guerre froide ou des enjeux moraux découlant du sort réservé aux déportés.

Ainsi, libérer les camps ne veut pas dire les découvrir en tant que tels. La découverte de l'univers concentrationnaire a été à la fois immédiate et progressive. On doit donc prendre en considération les acteurs multiples et les temporalités de cette « découverte ».

Pour autant, il faut refuser toute ambiguïté. Tout le monde savait que des camps existaient avant et lors du second conflit mondial. Mais que savait-on exactement et qui savait ? Un journaliste américain, Meyer Levin, a bien résumé les choses en montrant l'effet de sidération et d'horreur qui a pu le saisir lorsqu'il a pénétré dans les camps : « nous savions. Le monde entier en avait entendu parler. Mais jusqu'à présent aucun d'entre nous n'avait vu. C'est comme si nous avions enfin pénétré à l'intérieur des replis de ce cœur maléfisant »⁶.

En revanche, quel était le degré de connaissance des dirigeants alliés ? En fait, en 1944, les dirigeants Alliés savent tout de l'extermination des Juifs d'Europe, comme l'a souligné André Kaspi dans des articles de synthèse intéressants parus dans le magazine L'Histoire⁷. Dès le 8 août 1942, le

⁶ Cette citation émane de Meyer Levin, un reporter américain qui accompagne les armées américaines en Allemagne avec un photographe de l'Agence France Presse, Eric Schwab (Meyer Levin, cité par Robert H. Abzug, *Inside the Vicious Heart. Americans and the liberation of Nazi Concentration Camps*, Oxford University Press, 1985). Voir aussi l'article suivant : WIEVIORKA Annette, *Le jour où l'on a découvert les camps de la mort*, L'Histoire, n°275, avril 2003, p.23-24.

⁷ Voir KASPI (André), *Fallait-il bombarder Auschwitz ?* dans L'Histoire, n°294, janvier 2005, p. 40-43

représentant du Congrès juif mondial à Genève, Gerhart Riegner, envoie un télégramme édifiant à Londres et à Washington pour annoncer que l'Allemagne envisage d'exterminer 3,5 à 4 millions de Juifs.

Se pose aussi la question du degré de connaissance de ce qui se déroulait dans les camps de concentration et centres d'extermination de la part des populations civiles. Ainsi, dès le 15 avril 1945, le général Patton, face aux dénégations de la population locale, exige que le maire de Weimar fasse visiter Buchenwald aux habitants de sa ville. De plus, que savaient les populations de ces « Terres de sang », selon l'expression de Timothy Snyder, qu'il s'agisse des Polonais ou des Baltes ? ⁸

Pour conclure sur cet aspect, on comprend donc la raison pour laquelle les concepteurs du sujet on choisi, à bon escient, de parler du retour des déportés avant de citer la découverte de l'univers concentrationnaire. En plus du rôle fondamental joué par le procès de Nuremberg, cette découverte de l'univers concentrationnaire a été progressive, notamment pour l'opinion publique⁹. En fait, plus que le terme de « découverte de l'univers concentrationnaire », devrait s'imposer celui de compréhension du phénomène concentrationnaire dans son ensemble et dans ses spécificités. Ainsi, on doit donc faire la distinction entre la découverte des camps dans le cas de leur libération et la mise à distance pour une écriture de l'histoire de la déportation, des camps de concentration, des centres d'extermination et de leur libération. Ce qui signifie qu'il faut aussi faire l'histoire de cette histoire...

f. Mise au point historiographique : de l'histoire de l'histoire de la libération des camps nazis, du retour des déportés et de la découverte de l'univers concentrationnaire.

De fait, le travail des historiens a aussi une histoire... et ceci nous conduit logiquement à nous interroger sur l'histoire de l'histoire du thème traité ¹⁰.

Contrairement à une légende tenace, c'est dès 1945 que s'est écrite l'histoire des camps, d'abord à travers des récits de déportés. Dès 1946, David Rousset rédige *L'Univers concentrationnaire*. On peut aussi citer l'ouvrage de Robert Anthelme, *L'Espèce humaine*, paru en 1947. L'historien François Bédarida a souligné que ces ouvrages sont marqués par « une réflexion morale qui irradie le récit ». De plus, ils opèrent souvent un amalgame entre déportation, phénomène concentrationnaire et génocide mais il s'agit bien d'une marque propre à cette époque. Ce n'est en effet qu'à partir des années 1970 qu'une évolution significative se produit et que la distinction entre déportation raciale et déportation politique s'opère véritablement.

Quant au temps des chercheurs, il a bien entendu été essentiel et se poursuit. Le renouvellement historiographique sur la déportation a été considérable et il est difficile pour les professeurs de s'y retrouver parmi le foisonnement des publications, d'où la nécessité de lire des ouvrages ou des revues de synthèse ¹¹.

KASPI (André) ? Les Alliés savaient-ils ? dans Les collections de L'Histoire n°3, Auschwitz, la solution finale, octobre 1998, p.64-69

⁸ Voir par exemple : SZUREK (Jean-Charles), Les Polonais et l'extermination des Juifs, L'Histoire, n°294, janvier 2005, p. 44-47.

⁹ DELAGE (Christian), *Nuremberg : le premier procès filmé*, dans L'Histoire, n°303, novembre 2005, 77-84.

¹⁰ Voir notamment BEDARIDA (François), *Comment on écrit l'histoire des camps*, dans L'Histoire, n°185, février 1995, p.44-46.

¹¹ Parmi les synthèses rapides et très facilement accessibles, on conseille CHAPOUTEAU (Johann), *Le nazisme, une idéologie en actes*, La documentation photographique n°8085, 64 p.

Conclusion.

Le thème de cette année est donc un thème difficile pour 3 raisons :

- D'abord parce qu'il est d'une ampleur considérable : il faut étudier à la fois la libération des camps, le retour des déportés et la découverte de l'univers concentrationnaire, et donc aborder 3 objets d'étude.
- Ensuite parce qu'il est complexe, source de recherches nombreuses qui suscitent des pistes multiples mais aussi des controverses réelles.
- Enfin parce qu'il mêle plusieurs dimensions : il a une visée objective en lien avec la recherche historique, subjective et affective à la fois en lien avec la mémoire, morale en lien avec la barbarie nazie.

C'est aussi un sujet qui ne peut que marquer les esprits car, comme le rappelle Jorge Semprun dans *L'écriture ou la vie*, « La mort n'est pas une chose que nous aurions frôlée, côtoyée, dont nous aurions réchappé, comme d'un accident dont on serait sorti indemne. Nous l'avons vécue... Nous ne sommes pas des rescapés mais des revenants ».

Mais rappelons-le au risque de se répéter, c'est un sujet d'histoire et qui doit être traité comme tel. Il faut donc éviter que les historiens ne soient réduits à une fonction de « *gardiens du patrimoine et préposés aux commémorations* », pour reprendre les paroles de Marcel Gauchet lors de sa conférence inaugurale aux derniers rendez-vous de l'Histoire de Blois le 10 octobre dernier¹². Pour une préservation de l'histoire comme « *référént collectif* » (Marcel Gauchet) et contre sa disparition dans le présentisme ambiant, faisons en sorte que celle-ci puisse permettre de penser le passé, d'appréhender le présent, d'envisager l'avenir.

Mais pour ce faire, il faut pouvoir donner aux jeunes générations les clés de lecture qui s'imposent. Dès lors comment travailler avec les élèves, justement ?

3. Comment travailler avec les élèves ?

a. Le premier préalable est de rappeler quelques évidences :

1. Il s'agit de faire de l'histoire, d'aborder les choses de façon historique. « Dire cela n'élimine nullement la portée morale, les professeurs parlent toujours appuyés sur des valeurs » (Dominique Borne)¹³.
2. Il convient de prendre garde au pathos.
3. Le recours aux témoins est essentiel. Pour autant, « quand d'anciens déportés viennent dans les classes, c'est en témoins qu'ils doivent apparaître et non en historiens » (Dominique Borne).
4. La précaution s'impose face aux sources consultées, dans le cadre de la formation de l'élève et du futur citoyen.

¹² « L'idée d'Histoire, allons au bout du raisonnement, comme référent collectif par rapport auquel se situer s'est évanouie. Et je crois qu'il ne faut pas aller chercher ailleurs le secret du brouillage des identités politiques qui est là aussi un fait sur lequel nous discutons en nous interrogeant tous les jours. Inutile de dire que dans ce paysage, le rôle de l'historien en est profondément altéré, sinon dans l'idée qu'il se fait de son métier, du moins du point de vue de ce que son métier représente du point de vue de la conscience commune. Disons-le brutalement. Il n'en reste guère que la fonction de gardien du patrimoine et de préposé à la commémoration, car nous ne sommes pas des barbares ». *Transcription de la conférence de Marcel Gauchet, « Qui sont les acteurs de l'histoire ? », 17^{ème} rendez-vous de l'histoire de Blois, 10 octobre 2014.*

¹³ Entretien avec Dominique BORNE, Inspecteur général de l'Education nationale, *Comment parler d'Auschwitz à l'école*, dans *Les collections de L'Histoire*, n°3, octobre 1998, p.108-109)

b. Le thème de cette année et les programmes d'enseignement. Niveau 3^e :

Thème 3 - LA SECONDE GUERRE MONDIALE, UNE GUERRE D'ANEANTISSEMENT (1939-1945)

CONNAISSANCES

La guerre est **un affrontement aux dimensions planétaires**.

C'est une **guerre d'anéantissement** aux enjeux idéologiques et nationaux.

C'est dans ce cadre que **le génocide** des Juifs et des Tziganes est perpétré en Europe.

DÉMARCHES

L'observation de **cartes** permet de montrer l'extension du conflit et d'établir **une brève chronologie**.

L'étude part d'un **exemple au choix** (la bataille de Stalingrad ; la guerre du Pacifique) permettant d'étudier la mobilisation de toutes les forces matérielles et morales des peuples en guerre.

L'étude des différentes modalités de l'extermination s'appuie sur **des exemples** : l'action des *Einsatzgruppen*, un exemple de camp de la mort.

En fonction de la question du Concours National de la Résistance et de la Déportation, le traitement de **Vichy et la Résistance dans la Seconde Guerre mondiale** peut s'inscrire dans ce thème.

CAPACITES

Connaître et utiliser les repères suivants :

- La Seconde Guerre mondiale : 1939-1945
- La libération des camps d'extermination : 1945
- Fin de la Seconde Guerre mondiale en Europe : 8 mai 1945
- Bombes atomiques sur Hiroshima et Nagasaki : août 1945

Caractériser les enjeux militaires et idéologiques de la guerre

Décrire et expliquer le processus de l'extermination

Thème 2 - EFFONDREMENT ET REFONDATION RÉPUBLICAINE (1940-1946)

CONNAISSANCES

La défaite de 1940 entraîne le renversement de la III^e République.

Le régime de Vichy, autoritaire et antisémite s'engage dans la voie de la collaboration avec l'Allemagne nazie.

En liaison avec **la France libre**, **la Résistance intérieure** lutte contre l'occupant et porte les valeurs de la République.

La Libération marque le retour à la République.

DÉMARCHES

Pétain et de Gaulle illustrent les deux attitudes devant la défaite militaire. On présente les conditions de l'armistice et on explique le renversement de la République.

La politique du régime de Vichy et sa collaboration avec l'Allemagne nazie sont présentées en s'appuyant sur **quelques exemples de ses décisions et de ses actes**.

La Résistance est abordée à travers **l'exemple d'un réseau, d'un mouvement ou d'un maquis**. Une mise en perspective permet d'expliquer la place de la France libre, ses liens avec la Résistance intérieure et le rôle qu'elle a joué dans son unification.

L'étude du programme du CNR **ou** du préambule de la Constitution de 1946 met en évidence la volonté de refonder les valeurs républicaines en relation avec les grandes réformes de la Libération.

Connaître et utiliser le repère suivant

- Appel du général de Gaulle : 18 juin 1940
- Régime de Vichy 1940-1944
- Fondation du Conseil National de la Résistance par J. Moulin : 1943
- Libération de la France, rétablissement de la République (la IV^e), droit de vote des femmes, Sécurité sociale : 1944-1945

Raconter la défaite et expliquer ses conséquences, l'armistice et la fin de la III^e République

Décrire

- Quelques aspects de la politique du régime de Vichy révélateurs de son idéologie
- Les principales mesures prises à la Libération (dont le droit de vote des femmes)

Raconter :

- La vie d'un réseau, d'un mouvement ou d'un maquis en montrant les valeurs dont se réclament les hommes et les femmes de la Résistance.

Niveau 1^e :

Thème 2 - La guerre au XX^{ème} siècle (16-17 heures)

Questions

Mise en œuvre

Guerres mondiales et espoirs de paix

- La Première Guerre mondiale : l'expérience combattante dans une guerre totale
- La Seconde Guerre mondiale : guerre d'anéantissement et génocide des Juifs et des Tziganes

De la guerre froide à de nouvelles conflictualités

- Les espoirs d'un ordre mondial au lendemain des conflits : la SDN et l'ONU
- La guerre froide, conflit idéologique, conflit de puissances : un lieu (Berlin 1945-1989), une crise (Cuba 1962), un conflit armé (la guerre du Vietnam)
- De nouvelles conflictualités depuis la fin de la guerre froide : un conflit armé (la guerre du Golfe 1990-1991) ; un lieu (Sarajevo 1992-1995) ; un acte terroriste (le 11 septembre 2001)

Thème 5 - les Français et la République (15-16 heures)

Questions

Mise en œuvre

La République, trois républiques

- L'enracinement de la culture républicaine (les décennies 1880 et 1890)
- Les combats de la Résistance (contre l'occupant nazi et le régime de Vichy) et la refondation républicaine
- 1958-1962, une nouvelle République

La République et les évolutions de la société française

- La République et la question ouvrière : le Front populaire
- La République, les religions et la laïcité depuis les années 1880
- La place des femmes dans vie politique et sociale de la France au XX^{ème} siècle

En terminale, il s'agit d'étudier, au choix, soit « l'historien et les mémoires de la Seconde Guerre mondiale en France », soit « l'historien et les mémoires de la guerre d'Algérie ».

Lycée professionnel : 1^e Bac Pro

Les sujets d'étude sont tous obligatoires. Pour chaque sujet d'étude, on retient au moins une situation parmi celles indiquées et on garde la liberté d'en traiter d'autres tirées de la liste du programme ou à l'initiative de l'enseignant.

Sujets d'étude	Une situation au moins	Orientations et mots-clés
1. Être ouvrier en France (1830-1975)	- 1892, la grève de Carmaux et J. Jaurès - Être ouvrier à... (exemple dans une ville industrielle)	On rappelle l'évolution du monde ouvrier de 1830 à la fin des Trente Glorieuses. On étudie la constitution d'une culture ouvrière et d'une conscience de classe. On présente les luttes sociales et politiques (grèves, syndicalisme, partis) et le processus d'intégration républicaine des ouvriers et des ouvrières.
2. Les femmes dans la société française de la Belle Époque à nos jours	- Louise Weiss et le vote des femmes dans l'entre-deux-guerres - Simone Veil et le débat sur l'IVG	On étudie la condition féminine au XX ^e siècle en s'arrêtant sur quelques avancées significatives : scolarisation des filles, conquête des droits civils et politiques , maîtrise de la fécondité et liberté individuelle de la femme... On montre que les inégalités homme-femme persistent.
3. La République et le fait religieux depuis 1880	- Les lois laïques des années 1880 - Briand et la loi de séparation des Églises et de l'État	On étudie l'évolution des rapports entre la République et les Églises en partant des lois scolaires de Jules Ferry . On montre que la laïcité est devenue le garant de la liberté de conscience et du libre exercice des cultes régi (sauf exception) par la loi de 1905.
4. De l'État français à la IV^e République (1940-1946)	- La rafle du Vel d'Hiv - Jean Moulin et l'unification de la Résistance	On présente le régime de Vichy et la Révolution nationale, sa collaboration avec l'Allemagne nazie, sa part de responsabilité dans le génocide juif . On étudie le programme du Conseil national de la Résistance et la mise en place de la IV^e République .

c. Deux types d'épreuves.

1. Les sujets individuels.

Au collège, ce concours s'adresse uniquement aux élèves de la classe de 3^e, bien entendu en lien avec les programmes d'histoire étudiant la Seconde Guerre mondiale. Les élèves composent durant 2 heures sur un sujet type Brevet, sur le même modèle que l'an passé.

Les sujets se présenteront, à nouveau cette année, de la façon suivante :

- Une 1^{ère} partie intitulée « questions », avec deux temps forts : d'abord une série de 4 questions précises à réponses relativement courtes notées en tout sur 6 points. Puis, une 5^e question, plus générale que les précédentes, et demandant de rédiger un développement construit, le nombre de lignes n'étant pas limité. Cette question sera notée sur 6 points.
- Une seconde partie, intitulée travail sur document, notée sur 6 points. Un seul document est soumis à l'analyse des élèves, ces derniers devant répondre à 4 questions maximum.
- Orthographe et présentation : 2 points.

Au lycée, le concours s'adresse à toutes les classes : de la seconde à la terminale (même si on sait que la classe de première est plus concernée avec la Seconde Guerre mondiale au programme). Ce concours s'adresse au lycée général et technologique mais aussi au lycée professionnel. Les élèves composent durant 3 heures.

- Pour le lycée général, est proposé un sujet classique type « composition » mais avec un plan guidé pour ne déstabiliser personne, et ce d'autant plus que ce concours concerne les classes de la seconde à la terminale.

- Le sujet proposé aux élèves de lycée technologique et professionnel correspond à l'étude d'un ensemble documentaire avec des documents et des questions dans une première partie et une synthèse dans une seconde partie.

2. Les sujets collectifs.

L'épreuve collective consiste à présenter un dossier réalisé sur le thème national (le travail collectif peut être alors un mémoire, associé ou non à d'autres supports, ou alors un travail exclusivement audiovisuel : film, documentaire sonore). Ces sujets collectifs s'adressent, encore une fois, aux élèves de 3^e uniquement pour le collège et aux élèves de tous les lycées.

Attention cependant à la longueur de la production. Certains documentaires sont beaucoup trop longs. Il ne faudrait pas excéder 40 minutes pour les travaux exclusivement audio-visuels et 20 minutes pour les travaux non exclusivement audio-visuels.

NB : les élèves peuvent s'inscrire et concourir aux deux types d'épreuves : individuelle et collective. L'inscription s'effectue auprès du secrétariat de l'établissement, qui reçoit une liste à compléter, et qui la renvoie à la Direction académique dans un second temps.

d. Le calendrier.

- La date des épreuves du concours national de la Résistance et de la déportation pour l'année scolaire 2014-2015 a été fixée au vendredi 20 mars 2015.
- Vendredi 27 mars 2015 : arrivée des travaux à la Direction académique.

e. Rester réaliste pour être efficace.

La présentation du sujet effectuée ci-dessus a montré ses dimensions multiples. Pour autant, on s'adresse bien entendu à un public d'élèves et il faut donc être réaliste : tout ce qui a été dit précédemment ne pourra pas être abordé avec les élèves !

Ainsi, en 3^e, le sujet doit être abordé de façon simple et concrète, en n'obérant pas le champ local et en étant particulièrement attentif aux commémorations des événements qui auront lieu dans chaque département lors de l'année scolaire.

f. Les outils et les ressources.

- Le CDI et les bibliothèques :

Il faut vraiment inciter les élèves à compulser des livres : ils appartiennent désormais à une génération pour laquelle le premier réflexe est Internet et non le livre. Il faut donc inciter les élèves à compulser des ouvrages au CDI.

- Internet :

On pourra se référer, comme chaque année, au document pédagogique élaboré par l'une des fondations de mémoire partenaire du concours. Pour la session 2014-2015 du concours, la Fondation

pour la Mémoire de la Déportation a été chargée de l'élaboration de ce document. Pour plus d'informations à ce sujet, on pourra consulter le site Éduscol : <http://eduscol.education.fr/cnrd>.

Le ministère de l'éducation nationale, de l'enseignement supérieur et de la recherche a chargé le réseau Canopé de réaliser un espace dédié au concours sur Internet. Ce portail est destiné à référencer les informations officielles, les ressources et les outils pédagogiques utiles aux candidats. Il est accessible à l'adresse suivante : <http://www.cndp.fr/cnrd>.

- La plus grande prudence s'impose : il convient de prendre garde aux sites pléthoriques et parfois peu sérieux, voire même dangereux pour les élèves. Il ne faut cependant pas hésiter à inciter les élèves à utiliser internet, bien au contraire, au moins pour deux raisons : on participe au développement de leurs compétences informatiques, par exemple au collège dans le cadre du B2i et de la quatrième compétence du socle commun. On stimule aussi leur esprit critique en montrant qu'il convient de se méfier des sources et que ce n'est pas parce que l'on trouve quelque chose sur Internet que c'est forcément vrai. Il convient de prendre garde aussi au piège du « copier/coller »...
- Le sujet invite à faire appel à l'esprit critique des élèves : c'est le moment de mener une réflexion sur le statut de l'image et son caractère subjectif. Une réflexion sur la séduction exercée par les images, les discours et le problème des sources et des données, notamment présentes sur Internet, s'impose.
- Les élèves croient souvent savoir utiliser Internet alors que leurs connaissances peuvent être faibles dans ce domaine, notamment en ce qui concerne les sources : par exemple, ils ne savent pas toujours faire la différence entre un site institutionnel et un site personnel. Le CNRD peut donc être une bonne occasion d'utiliser Internet, toujours bien entendu en le considérant comme un moyen et non comme une fin en soi. La plus grande vigilance s'impose : des sites diffusant des idées révisionnistes, voire négationnistes, existent.

- Le rôle des archives :

A travers ces outils évoqués, on constate que l'ancrage local constitue une approche essentielle : les enseignants baseront en grande partie leur travail avec les élèves à partir des témoignages de personnalités de la région. L'ancrage local, qui n'exclut cependant pas, bien entendu, une contextualisation plus générale et un élargissement national, constitue donc une excellente démarche.

- Former l'esprit critique :

La préparation du concours constitue aussi un moment durant lequel on doit apprendre aux élèves à prendre de la distance vis-à-vis des ouvrages ou œuvres pouvant être consultés, et à aiguïser leur regard critique. On prendra donc garde de bien distinguer ce qui relève bien des sources et de la production historique. Les ouvrages de fiction ont bien entendu un statut tout à fait différent, et certains films, ouvrages etc. doivent être utilisés avec précaution. Quelques exemples suffisent à le montrer :

- Le film de Roberto Benigni, *La vie est belle*, a fait l'objet de critiques certaines quant à la façon dont l'univers concentrationnaire est présenté.
- Certains ouvrages ont suscité de violentes controverses. On peut, à titre d'exemple, citer la réaction d'Annette Wieviorka à propos du livre de Yannick Haenel, *Jan Karski*, ou celle d'Edouard Husson à propos du livre de Jonathan Littell, *Les Bienveillantes*.

Gaël Reuzé